

Estado de la publicación: No informado por el autor que envía

# Modelos educativos y tipología de la práctica docente

David Jasso Velazquez, Sonia Villagrán Rueda

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12194>

Enviado en: 2025-07-30

Postado en: 2025-08-12 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

## **Modelos educativos y tipología de la práctica docente**

***David Jasso Velazquez***

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

[dajass971@uaz.edu.mx](mailto:dajass971@uaz.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-8289-150X>

***Sonia Villagrán Rueda***

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

[soniavillagran@uaz.edu.mx](mailto:soniavillagran@uaz.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-5389-574X>

### **Resumen**

Objetivo. Analizar los tipos de práctica docente gestados a partir de modelos educativos para identificar las dos dimensiones de orden discursivo y práctico; tanto clásicos como contemporáneos que permitan la comprensión del quehacer docente en el nivel de educación superior. Revisión de la literatura. Se inicia con el análisis teórico del modelo tradicional, seguido de los modelos contemporáneos: el modelo escuela activa o escuela nueva, tecnología educativa, didáctica crítica, y finalmente el constructivista; considerando como eje de análisis en éstos, la práctica docente: tradicional, activa, tecnócrata, crítica y constructivista. Principales conclusiones. Se percibe que de acuerdo al modelo pedagógico originario, surge una interconexión profunda entre la labor educativa y valores arraigados en lo individual, colectivo e institucional, considerando la educación un proceso deliberado que cultiva conocimientos y moldea el desarrollo a un cierto ideal que configura el entorno social. Principales recomendaciones. La práctica educativa debe incorporar aspectos fundamentales que incluyan, un sólido dominio del conocimiento, habilidades pedagógicas, capacidad de establecer relaciones interpersonales significativas, características de personalidad apropiadas, una conexión activa entre la enseñanza y la investigación, y una planificación cuidadosa. Además, debe

alinearse con enfoques de la escuela nueva y el constructivismo. Resaltando que el trabajo docente esté ligado a valores democráticos, el respeto por las diferencias individuales, y la promoción de la convivencia y la paz. Es decir, se espera que el profesorado fomente una ciudadanía activa, permitiendo el desarrollo de un sistema de prácticas de ciudadanía basado en la estructura educativa para la educación superior.

**Palabras clave:** Educación, practica pedagógica, métodos de enseñanza, formación ciudadana.

## **Educational Models and Typology of Teaching Practice**

### **Abstract**

**Objective:** Analyze the types of teaching practice derived from educational models to identify the two dimensions of discursive and practical order, both classical and contemporary, that allow the understanding of teaching work at the higher education level. **Literature Review:** It begins with the theoretical analysis of the traditional model, followed by contemporary models such as the active school or new school model, educational technology, critical didactics, and finally the constructivist model. The focus of analysis in these models is the teaching practice: traditional, active, technocratic, critical, and constructivist. **Key Findings:** It is perceived that according to the original pedagogical model, there is a deep interconnection between educational work and values rooted in the individual, collective, and institutional realms. Education is considered a deliberate process that cultivates knowledge and shapes development towards a certain ideal that configures the social environment. **Key Recommendations:** Educational practice should incorporate fundamental aspects that include a solid mastery of knowledge, pedagogical skills, the ability to establish meaningful interpersonal relationships, appropriate personal characteristics, an active connection between teaching and research, and careful planning. Additionally, it should align with approaches of the new school and constructivism, emphasizing that teaching work is linked to democratic values,

respect for individual differences, and the promotion of coexistence and peace. In other words, it is expected that teachers foster active citizenship, allowing the development of a citizenship practice system based on the educational structure for higher education.

**Keywords:** Education, pedagogical practice, teaching methods, citizenship education.

## **Modelos educacionais e tipologia da prática de ensino**

### **Resumo**

Objetivo. Analisar os tipos de prática de ensino desenvolvidos com base em modelos educacionais para identificar as duas dimensões de ordem discursiva e prática, tanto clássicas quanto contemporâneas, que permitam a compreensão do ensino em nível superior. Revisão da literatura. Inicia-se com a análise teórica do modelo tradicional, seguida pelos modelos contemporâneos: o modelo da escola ativa ou escola nova, a tecnologia educacional, a didática crítica e, finalmente, o modelo construtivista; considerando como eixo de análise, nesses modelos, a prática docente: tradicional, ativa, tecnocrática, crítica e construtivista. Principais conclusões. Percebe-se que, de acordo com o modelo pedagógico original, surge uma profunda interconexão entre o trabalho educacional e os valores enraizados nos campos individual, coletivo e institucional, considerando a educação como um processo deliberado que cultiva o conhecimento e molda o desenvolvimento a um determinado ideal que configura o entorno social. Principais recomendações. A prática educacional deve incorporar aspectos fundamentais que incluem um sólido domínio do conhecimento, habilidades pedagógicas, capacidade de estabelecer relações interpessoais significativas, características de personalidade adequadas, uma conexão ativa entre ensino e pesquisa, e um planejamento cuidadoso. Além disso, deve-se buscar um alinhamento com a escola nova e com o construtivismo. Ressaltando que o trabalho docente está ligado aos valores democráticos, ao respeito pelas diferenças individuais e à promoção da coexistência e da paz. Em

outras palavras, espera-se que os professores promovam a cidadania ativa, possibilitando o desenvolvimento de um sistema de práticas de cidadania com base na estrutura educacional para o ensino superior.

**Palavras-chave:** Educação, prática pedagógica, métodos de ensino, formação cidadã.

## Introducción

La práctica docente, se configura a partir de estilos personales, pero también de procesos de reformas y modelos educativos, producto de políticas educativas, dichas políticas a lo largo de la historia de México, se han gestado a partir de revoluciones sociales, culturales, económicas y políticas. La práctica docente de cualquier nivel de educación tiene un impacto preponderante y directo en la sociedad porque los egresados, son factores de cambio en su contexto, y llevan como parte de su capital social y cultural mucho de lo adquirido en las aulas (Jasso et al, 2022). Justamente la relación educación superior y sociedad es motivo de análisis en estos momentos por tres razones fundamentales: el agotamiento del modelo educativo, la conformación de un nuevo marco social de referencia y el papel estratégico del conocimiento (Villaseñor, 1997). Lo anterior se explica a raíz de la crisis del proyecto moderno de educación y de sociedad gestado en el siglo XVIII en Occidente. Dicha crisis pone al sujeto en una condición posmoderna, lo cual significa que este está constituido como remanente de condiciones políticas, sociales y culturales que imponen una distancia que evita el cumplimiento de los objetivos de la modernidad, entre ellos, dos de los más importantes, la justicia y la igualdad.

La presente disertación intenta explicar a partir de un análisis de los modelos educativos, los tipos de prácticas docentes gestadas a raíz de la tradición que ha heredado cada uno de dichos modelos. Asimismo se analizan los valores que están manifiestos en el quehacer docente, con la finalidad de determinar cuáles de estos

valores cobran relevancia en las condiciones sociales que ha traído la posmodernidad como condición social.

## **Desarrollo y análisis**

### **Modelos educativos y práctica docente en educación superior**

El tema del análisis de la práctica docente y lo que ésta conlleva en la educación superior es relativamente nuevo. Organismos nacionales como la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) e internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019) han diseñado y destinado políticas educativas centrándolas en la formación de maestros, asimismo las prácticas de actualización del profesorado han sido dirigidas sustancialmente hacia los niveles de la educación básica. Tradicionalmente se ha pensado que en el nivel medio superior y superior es suficiente con dominar la materia respectiva para ser un “buen maestro”, o bien mantener una serie de características tales como un buen manejo conceptual o cierta empatía con los alumnos, o un manejo relativamente adecuado de la disciplina en clase; cualidades que si bien son necesarias, no son suficientes para que tengamos la certeza de que los alumnos realmente aprendieron y que tales aprendizajes perdurarán durante algún tiempo considerable o que les será de utilidad en situaciones donde les sea factible aplicarlos.

A partir de experiencias personales y académicas, los docentes van estableciendo patrones o formas que tienen que ver con lo que se considera que deben saber sobre la materia, dominar o manejar; con el desarrollo o aplicación de habilidades pedagógicas, sobre cómo deben relacionarse en la escuela y en el aula, sobre lo que deben investigar y cómo deben preparar o planificar una clase. Lo anterior permite ver que hay modelos en lo que los docentes de educación superior, de manera consciente o inconsciente, se sitúan. La mayoría de los docentes de educación superior no tienen una formación en didáctica o pedagogía; por ello sus únicos referentes para implementar un sistema de enseñanza, serían el cómo fue enseñado éste en tanto alumno y las experiencias que le comparte su grupo de

pares. Los referentes de los docentes están situados en modelos educativos, de ahí que podamos tipificar o clasificar las prácticas docentes de acuerdo a modelos educativos (Jasso, 2022).

Al respecto es preciso reconocer que cada profesor y profesora, durante su trayectoria personal y profesional han ido acumulando una suerte de conocimiento devenido de su interacción cotidiana con sus alumnos, alumnas y colegas de tal manera que han ido construyendo estrategias y concepciones, tácitas; que guían su acción y orientan sus decisiones, por ejemplo: a la hora de presentar un contenido nuevo, o de organizar al grupo, o a la hora de evaluar los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se van fundando maneras de actuar y de pensar, las cuales constituyen un bagaje profesional que puede ubicarse en uno u otro modelo. En el campo pedagógico el modelo que está irrumpiendo con fuerza, por lo menos en los últimos 10 años, es el denominado constructivismo (Ortiz, 2015).

Se hace necesario definir qué se entiende por modelo pedagógico. Los modelos pedagógicos se caracterizan por dos grandes dimensiones: una de ellas se refiere a una determinada concepción teórico filosófica que de alguna manera explica aquello se está tratando de representar en un esquema más o menos simple, pero conformado por supuestos básicos, que eventualmente permanecen ocultos, sus principios; y que sin embargo guían la manera de actuar de los sujetos que a ellos se adhieren. La segunda dimensión se refiere a los aspectos prácticos o procedimentales que dan concreción a tales concepciones. En resumidas cuentas, todo modelo implica aspecto de orden discursivo y de orden práctico (Carranza, 2005).

Hacer una clasificación de los modelos pedagógicos; tanto clásicos como contemporáneos, representa por sí mismo una simplificación exagerada de la realidad educativa tan compleja y multidimensional, sin embargo resulta útil para lograr una exposición lo más clara, precisa y coherente posible para comprender los

tipos o estilos de práctica docente en el nivel de educación superior. De manera sucinta, se explicarán las características, expresiones, representantes, alcances y limitaciones de cada modelo.

Modelo tradicional.

Implica una práctica docente que consiste en presentar los contenidos por el maestro, y cuya palabra es incuestionable (*magister dixit*). El alumno debe escuchar pasivamente largos discursos cargados de moralidad, cuya repetición le sería pedida a su debido tiempo.

En este modelo la enseñanza está basada en lo que los libros dicen, esto en el mejor de los casos, cuando no, en lo que el maestro dice. No se puede cuestionar si el maestro está equivocado o si domina o no el contenido. Se esbozaba una enseñanza conocida como *libresca* y *memorística* (Abbagnano, 1994).

Se considera que los contenidos educativos son verdades invariables e incuestionables. La premisa es que pese a la diversidad de ambientes hay una normalidad en lo humano. Por lo tanto, la práctica docente precisa una educación igual para todos y en cualquier lugar.

Las y los profesores eligen los contenidos, diseñan sus programas y elaboran las planificaciones según un orden exclusivamente lógico, pero siempre desde el punto de vista de cómo lo entiende la y el maestro. No se considera el nivel de pensamiento y las naturales limitaciones de información y de experiencias, que trae consigo la y el alumno. Parece que la cultura es inalterable y que las creencias, valores y prácticas no cambian con el correr del tiempo.

Ya que la figura dominante es la y el profesor, son quien elige el contenido de la materia (a veces también por la inercia de las instituciones y de grupos académicos), pero también es de su atribución exclusiva, cuándo se habla en clase, qué actividades colectivas e individuales se han de realizar, cuándo se habrá de evaluar el aprendizaje, así como los medios y criterios con los cuales se aplicará. En consecuencia, se pugna por incentivar prácticas *magisterocentristas* (todo gira alrededor del docente, ella y él son el centro de los procesos educativos). Las

relaciones entre docente y alumnado son verticales, lo cual impide un verdadero conocimiento de la y el estudiante. Se inhibe un clima de confianza.

Bajo la lógica de una práctica docente tradicional, más que brindar un conocimiento que le permita al estudiantado encontrar mejores y mayores explicaciones para comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodea; se trata de enseñar lo que se tiene que aprender, no de enseñar porque lo enseñado es y puede llegar a ser útil.

La memoria juega un papel importante, aún más que la comprensión. El aprendizaje es considerado como una mera acumulación de conocimientos. Freire (1971) le denomina educación bancaria, a aquella que concibe la mente del alumno como un depósito.

Modelo escuela activa o escuela nueva.

Se recuperan fuertemente los planteamientos de Rousseau (1985) para comprender que el sujeto alumno y alumna posee características psicológicas tales como el pensamiento, intereses, necesidades. Le sigue Piaget referido por P. Oléron (1997), desarrollando la teoría que consiste en precisar y definir las formas de pensamiento dominantes en cada edad, suponiendo en todas ellas una interacción con el medio físico y social, en que se contextualiza el desarrollo de cada sujeto.

El gran mérito de este modelo, arguye Carranza (2005), desde sus precursores y predecesores se sintetizan en tres grandes principios:

*Principio de la actividad*, en esta corriente la actividad del alumno es condición necesaria en los procesos educativos. Contrario a la práctica docente del modelo tradicional, aquí permanece la idea de que no solo es que la y el maestro enseñe, sino que los alumnos aprendan a través de su actividad física y mental.

Tanto Montessori como Freinet referidos por Chateu (2017) coinciden en que un concepto clave es el interés. Nadie hace bien algo que no le interesa. El tema en una clase debe ser de interés. Esto exige de la y el maestro que tienda puentes necesarios para que la y el alumno logre captar la relación del tema con sus propios asuntos, con sus propios intereses.

El segundo principio es el de la *libertad*, las escuelas progresistas asumían que paralelo a la idea de la actividad, estaba el principio de libertad. La práctica o acciones docentes que son características, priman la condición de libertad como posibilidad de manejarse de acuerdo con las propias necesidades e intereses, derivado de ello la y el alumno puede expresarse en todas sus potencialidades, así como en sus limitaciones. La y el docente adecúa métodos y procedimientos de estudio a las características de las y los jóvenes. Las y los maestros emplean métodos en los que permea un principio que precisa que ya no debe imperar el reino de la prohibición.

El tercer principio, presenta los inicios de la llamada *enseñanza personalizada*, de la escuela nueva, (Chateu, 2017) cuyo objetivo era entender particularmente las necesidades de cada joven a través de formas de interacción más cercana entre profesores y estudiantes, en donde estos últimos ya no son tratados de forma burocrática, ni reciben de forma invariable el mismo trato. Como complemento del principio de individualidad se finca el principio de colectividad, en tanto que la tarea de aprender y enseñar entrañan de por sí un medio naturalmente socializante. En este modelo la y el docente desde su práctica motiva la formación de un espíritu colectivo. Son ellas y ellos que por medio de ciertos dispositivos en conjunto con la escuela forman una subjetividad que se construye, necesariamente, en la colectividad.

Modelo de la tecnología educativa.

El modelo está permeado por un paradigma de la psicología denominado conductismo y que por supuesto se ha reflejado en las prácticas pedagógicas. Este modelo representó una concepción tecnocrática aplicada a la enseñanza. Los elementos incipientes en un principio se fueron empleando inicialmente en la selección y adiestramiento del personal militar; posteriormente se fue articulando una propuesta educativa (Alba, 2013).

La tecnología educativa, sostiene Follari (2000), se constituye a partir de los trabajos de Skinner, con el propósito explícito de ofrecer una alternativa “científica” en los ámbitos educativos. Skinner citado por Follari (2000) propone, con su

tecnología educativa, a las y los docentes la aplicación de técnicas de control operante de las conductas en ambientes educacionales con las cuales se pretende la descomposición del aprendizaje académico en pequeños aprendizajes, que irán logrado en pequeños pasos y por aproximaciones sucesivas, para así moldear la conducta a través del control que el docente ejerce sobre el control en la presentación de situaciones estímulo- respuesta- reforzamiento (Follari, 2000).

La configuración de una práctica docente en educación superior cercana a la tecnología educativa, se consideraría limitada, ya que guardaría elementos fundados y planteados desde (Cañizales, 2017).

- Un discurso positivista.
- Devino de las investigaciones para la industria militar.
- Se sustenta de una teoría y metodología de corte asociacionista, la cual explica la conducta humana como la respuesta que el individuo da a partir de los estímulos del ambiente, desconociendo a la conducta como una compleja red de determinaciones de todo orden.
- Se concibe al aprendizaje en términos de cambio de conducta y no en transformación de esquemas de conocimiento.
- El papel del docente pasa a ser de un formador a un *ingeniero conductual*, al cual corresponde disponer de estímulos ambientales (refuerzos) que garanticen la efectividad del aprendizaje (modificación de conducta). Según Follari (2000) el docente tiene que establecer una relación alienada (y alienante) con los estudiantes y con los objetos de conocimiento, para limitarse a cumplir con el modelo de instrucción que le es impuesto. Se anula el debate didáctico.
- La noción de aprendizaje es entendida como un proceso individual, descontextualizando al sujeto de su medio social. No se consideran los aspectos sociales y psicosociales.
- Debido a que el docente sustenta su práctica en un arsenal técnico basado en una metodología de diseño de programas a partir de objetivos de aprendizaje (desagregación excesiva de actividades de aprendizaje), no se logra introducir en el alumno tanto el pensamiento analítico-sintético, como tampoco el pensamiento crítico. El desarrollo de un pensamiento crítico y analítico es de vital importancia en

la educación superior, más aún cuando se pretende formar una conciencia ciudadana.

La didáctica crítica.

Este modelo mantiene una actitud de cuestionamiento hacia las prácticas educativas tradicionales y conductistas. Aquí la y el docente orienta la construcción de un cuerpo de saberes que incluyen la concepción del alumno como un sujeto social eminentemente activo y crítico de su entorno con miras a conseguir una transformación de su realidad personal y social.

Se define tanto al profesor como al alumno como sujetos miembros de una comunidad social, económica y cultural que determina sus acciones. Bajo este esquema la y el maestro desde su práctica concibe el aprendizaje como un proceso integral de adquisición de conocimientos virtualmente significativos en función de su relación con el entorno social.

Lo que es notable en este enfoque es su redimensionalización de los aspectos sociales de la enseñanza, ya que se considera que el aprendizaje meramente teórico es insuficiente. El valor formativo de la institución escolar deberá estar ligado a la actividad social que el alumnado y profesorado logren desplegar como sujetos sociales.

En cuanto a las formas de evaluación se consideran que se tome en cuenta una evaluación tanto diagnóstica, procesual y final, así como la autoevaluación. Asimismo, se tendrán que valorar las competencias que los alumnos de educación superior ponen en liza en situaciones concretas.

El modelo propone el uso de problemas como desencadenadores de actividades de aprendizaje, tales como el análisis, la comprensión y el debate de los contenidos curriculares (Apple, 2005).

Modelo constructivista.

El recorrido que se ha hecho hasta este punto, da cuenta de la diversidad de prácticas docentes que se han realizado y que se siguen efectuando. La pedagogía y didáctica expuesta por cada modelo, ha delineado la metodología docente que se

utiliza para conducir tanto la enseñanza y el aprendizaje en un contexto áulico de educación superior. Lo anterior permite hasta cierto punto encuadrar la práctica docente a partir de sus rasgos y características en un modelo.

El constructivismo no es un concepto unívoco, tiene múltiples acepciones, por ello conviene definirlo desde el contexto particular de la educación; retomando a Coll (2009) se explica que el constructivismo no es una teoría en sentido estricto, tampoco es una teoría psicopedagógica, que propicie una reflexión y explicación completa, precisa y contrastada empíricamente de cómo aprenden los alumnos y de lo que pueda emerger principios infalibles de cómo hay que proceder para enseñar mejor. De hecho, no existe una sola teoría que agote en sí misma todas las respuestas a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje.

En el modelo constructivista, confluyen varias teorías, tres de las más importantes son: la teoría psicogenética; la teoría sociocultural; y la teoría cognoscitivista (Hernández, 1998). El constructivismo por lo tanto es una unidad múltiple, ecléctica, en ese sentido, compleja. Puede responder a las preguntas ¿cómo se aprende?, ¿qué enseñar?, ¿cómo se debe enseñar?, ¿para qué enseñar determinado contenido?, ¿cuándo enseñar?, ¿qué, cuándo, cómo, evaluar? Pero no es una perspectiva que indique recetas infalibles.

Cómo es una práctica docente que se centra un tanto cuanto en el constructivismo, ¿qué elementos metodológicos pone en juego un profesor que esboce una práctica cercana al constructivismo? La pregunta, sin duda, se puede responder desde un vasto análisis teórico, sin embargo, sintetizamos las siguientes orientaciones de acuerdo a Hernández (1998).

Partir del nivel de desarrollo de los alumnos. Es decir, el aprendizaje de un nuevo contenido será posible si consideramos no sólo lo que hasta este momento se sabe y conoce el alumno, sino lo que puede llegar a saber dependiendo de los recursos cognitivos con los que cuente. Partir de dicho desarrollo, tiene relación con el pensamiento, a este respecto la psicología genética ofrece una clasificación y caracterización de los estadios del desarrollo mental (operaciones sensoriomotrices, preoperatorio, operaciones concretas, y operaciones formales).

Asegurar la construcción de aprendizajes significativos. Significativo es todo aprendizaje que se relaciona de manera sustantiva, no arbitraria con los esquemas de conocimiento que el alumno ya posee, se plantean las formas con las que es posible promover nuevas construcciones de ellos. El nuevo conocimiento llega a ser significativo, cuando llega a formar parte de los esquemas y estructuras e conocimiento que el alumno ya posee.

Dar oportunidad para que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos. A partir de un ambiente planificado, se gesta un conflicto cognitivo para los alumnos, de ahí se propicia que éstos elaboren procesos para plantear esquemas, posterior a ello el docente puede institucionalizar. El alumno cuenta con concepciones previas, y aunque estas no se encuentran lo suficientemente fundamentadas y organizadas, funcionan como ideas de anclaje.

Contribuir a la transformación de los esquemas de los alumnos. Uno de los conceptos centrales del constructivismo es el cambio conceptual, el cual se refiere a la modificación y constante reajuste de los conceptos que el alumno adquiere, y que le han sido suministrados por el ambiente social o por el ámbito escolar. Mediante la ayuda del profesor las concepciones de los estudiantes pueden ser transformadas, completadas o reorganizadas mediante la ayuda del profesor, el producto es una ampliación de esquemas y la construcción de redes de significación cada vez más amplias y coherentes, mismas que le sean útiles no sólo para la clase sino como una forma de articular su conocimiento cotidiano con el conocimiento escolar (Hernández, 1998).

Como se puede observar, la práctica docente deviene, se construye, se crea, desde los diversos modelos educativos, en resumidas cuentas, se configuran, desde nuestra perspectiva, cinco tipos de prácticas docentes de acuerdo con cada modelo: a) práctica docente tradicional, b) práctica docente activa, c) práctica docente tecnócrata, d) práctica docente crítica y e) práctica docente constructivista.

## **La práctica docente desde los valores.**

Antes que nada conviene de nueva cuenta definir qué se entiende por práctica docente, siguiendo a Ribeiro (1998) se entiende que está constituida por el accionar reflexivo del educador en el desempeño de su función como profesional. La práctica docente no debe confundirse con la práctica pedagógica ni con la práctica didáctica. La diferencia capital radica en que estas últimas apuntan al adiestramiento intencional y deliberado del futuro maestro, en tanto que la práctica docente cumple una función específica que es la de educar. Por otro lado, la práctica docente sólo puede ayudar al profesor de educación superior, si esta va acompañada de una permanente autocrítica reparadora, se puede facilitar la degradación o estancamiento de la práctica docente si se llega al conformismo y a la rutina.

Sobre la base de este concepto de práctica docente, se revisa de qué forma la legislación educativa contiene y promueve la puesta en juego de valores. Los principales valores que debe contemplar el profesional de la educación emanan del artículo tercero constitucional que expone que:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Ribeiro, 1998, p. 54).

A continuación, se señala algunos valores explícitos e implícitos en esta declaración que se considera de suma importancia deba contemplar toda educación de cualquier nivel educativo:

- a) Desarrollo armónico de las facultades del ser humano.
- b) Amor a la patria.
- c) Solidaridad internacional.
- d) Independencia.

f) Justicia.

g) Se basa en resultados del progreso científico.

h) Lucha contra la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios

i) Democrática

j) Contribuir a la mejor convivencia humana

Es así que la educación busca contribuir al desarrollo integral del individuo, en ese sentido, cabe dilucidar sobre la práctica docente a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué hace la y el docente para que su práctica pueda contribuir al desarrollo integral del individuo? ¿En qué consiste o en qué debe consistir esa contribución? ¿La y el docente tendrá plena conciencia de que con su contribución el educando desarrollará armónicamente sus facultades?

Las respuestas no son sencillas, primero sería necesario que las y los docentes estén convencidos de la necesidad de contribuir a su propio desarrollo integral, para esto se necesita poseer un ideal superador y de una moral acorde con el mismo.

En este punto cabe otra cuestión, ¿estos valores se asumen y se llevan a efecto por parte de las y los docentes en las aulas? Si siempre y cuando se considere que la práctica docente se entiende como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (profesorado, alumnado, autoridades educativas, madres y padres de familia), así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función de las y los maestros (C. Fierro, 1999).

En la política educativa denominada *Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de política educativa nacional* (SEP, 2021), se plantean las siguientes premisas para hacerle frente a los retos que impone la Pandemia Covid-19

- Construir una agenda educativa que recupere las lecciones aprendidas, las estimule y abone a la transición hacia una nueva realidad más justa y equitativa, acorde con los viejos y nuevos desafíos educativos.
- Construir bases diferentes para un futuro que garantice el derecho a una mejor educación a todas las personas que viven en el país.
- Apoyo socioemocional a estudiantes y a todos los actores de las comunidades escolares.
- Establecer modelos educativos y estrategias pedagógicas que permitan articular estratégicamente las modalidades presenciales y a distancia, de acuerdo con el comportamiento de la pandemia y más allá de ella, y mejoren el aprendizaje en las condiciones futuras del trabajo escolar.
- Asimismo la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) plantea entre otras, las siguientes sugerencias para integrar una agenda pública que permita avanzar en la mejora continua: Fortalecer las estrategias y acciones de inclusión social, equidad educativa y atención en y para la diversidad; Transformar el currículo para que responda a los desafíos de una sociedad plural y diversa; Replantear la formación continua docente a partir de un enfoque situado y colaborativo, así como generar las condiciones institucionales que incidan favorablemente en el desarrollo profesional docente; Fomentar nuevas estrategias para mejorar los aprendizajes y la formación integral de las y los estudiantes.

Los valores enunciados en las políticas educativas actuales en México, así como lo señalado en el Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Bonifacio, 2019), menciona el desprendimiento de múltiples relaciones, como las que a continuación se enumeran:

La relación educativa con los alumnos, vínculo fundamental, alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: las madres y padres de familia, el profesorado en su totalidad, las autoridades escolares y la comunidad.

Maestras, maestros, alumnas y alumnos se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado en la escuela.

La función del docente está también estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana que van conformado la marcha de la sociedad.

El quehacer de la educadora y educador se desarrolla en un marco institucional, lo que genera múltiples relaciones. La y el maestro son trabajadores agremiados, lo que supone que, como parte de su actividad profesional, participe en organizaciones sindicales en las que se negocian sus condiciones laborales.

Se observa que el trabajo docente está intrínsecamente conectado con un conjunto de valores tanto personales y sociales como institucionales, ya que la educación como proceso intencional de formación lleva siempre implícita una orientación hacia el logro de determinados propósitos, a través de los cuales se pretende apuntar la formación de un tipo de persona y construir un modelo de sociedad específico.

Fierro (2005) expone el concepto de *oferta valoral*, el cual es entendido como un aspecto del proceso de socialización que se da en el ámbito de la escuela, mediante el cual la y el docente genera oportunidades para el desarrollo de la moralidad de las y los alumnos. La oferta valoral se perfila, a través de tres grandes aspectos del comportamiento docente que permite hacer observable los valores que privilegia en su discurso y en su actuación.

1. El comportamiento normativo. Se refiere al conjunto de parámetros que la y el maestro establece para regular las conductas de alumnas y alumnos en el ámbito del salón de clases y de la escuela en general, son normas concretas y normas abstractas. El comportamiento normativo es parte de la oferta de valores de una y un docente.
2. El comportamiento afectivo. Manifiesta la regulación que delinea la relación del docente con las y los alumnos en distintos espacios formales e informales. Son valores que están implícitos en su trato cotidiano con el alumnado.

3. Conducción de los procesos de enseñanza. Tiene que ver con las oportunidades que ofrece el profesorado a sus alumnas y alumnos para elaborar juicios y analizar situaciones de contenido moral, tanto a partir de contenidos curriculares como de eventos de la vida cotidiana escolar (M. C. Fierro, 2005).

Fierro (2005) establece tres senderos que permiten hacer visible la oferta valoral de la y el docente, considerada como el conjunto de oportunidades que brinda a las y los alumnos para el desarrollo de su moralidad, esto es, para su formación valoral. Se observa claramente que la práctica docente ejerce una fuerte influencia en la conformación de prácticas ciudadanas de las y los estudiantes. Por lo tanto, se entiende que el comportamiento moral o ciudadano, depende en gran medida de los valores que se ponen en juego en la relación docente-alumnado y alumnado-alumnado dentro de un espacio escolar.

## Conclusiones

Se observa que las políticas educativas expuestas tanto en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) (Bonifacio, 2019) como las que expone a Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUM), se acercan a proponer un modelo educativo fundado en los planteamientos epistemológicos, ontológicos y metodológicos del Modelo Escuela Nueva y del Modelo Constructivista, por lo tanto se hace deseable para el Sistema Educativo Mexicano, que las y los docentes construyan una práctica que tenga un basamento en dichos modelos.

La práctica docente en tal sentido debe estar penetrada por *a)* conocimiento sobre la materia, *b)* habilidades o destrezas pedagógicas, *c)* relaciones interpersonales, *d)* características de personalidad, *e)* relación docencia-investigación y *f)* planificación, además, según los modelos escuela nueva y constructivista, por lo que de acuerdo a la Carta Magna y la política educativa derivada de MEJOREDUM. Se sustenta que el quehacer del docente estará vinculado directamente con la responsabilidad democrática, la valoración de las

diferencias humanas y la convivencia y la paz, es decir, con prácticas de ciudadanía, que permitan partir de la configuración y estructura que una y un docente elabore de su labor e instituya un sistema de prácticas de ciudadanía en las y los estudiantes de educación superior.

## Contribución de la autoría

**Tabla 1. Declaración de autorías y contribuciones**

NOMBRE DE CADA PERSONA AUTORA (coloque en el orden en que aparecerán los créditos en el artículo)	PORCENTAJE DE CONTRIBUCIÓN (verifique que la distribución sume 100% entre todas las autorías)	Roles de contribución CRediT <sup>CRT</sup> <sup>1</sup>													
		Identifique los roles en los que ha contribuido cada persona autora. Márquelos con X. Considere que debe seleccionar roles en, al menos, 3 categorías diferentes.													
		Categorías													
		Escritura			Gestión			Recursos y Tecnología			Investigación			Otro (indique brevemente)	
VISUALIZACIÓN	REVISIÓN-EDICIÓN	PRIMER BORRADOR	VALIDACIÓN	SUPERVISIÓN	ADMINISTRACIÓN	FONDOS	RECURSOS (MATERIAL)	SOFTWARE	CONCEPTUALIZACIÓN	METODOLOGÍA	CONDUCCIÓN	CURACIÓN	ANÁLISIS		
David Jasso Velazquez	65%	X		X		X				X			X		
Sonia Villagrán Rueda	35%		X		X					X				X	

## Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses relacionados con la elaboración y publicación de este manuscrito. Este trabajo fue realizado de manera independiente, sin influencias comerciales, financieras o personales que pudieran haber afectado la objetividad de los resultados o interpretaciones presentadas.

## Referencias

- Abbagnano, N. (1994). *Historia de la Filosofía* (Vol. 1). Barcelona Hora, S. A. .
- Alba, A. d. (2013). *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*. México: Plaza y Vadez

- Apple, M. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bonifacio, J. (2019). Artículo tercero constitucional. Génesi, transformación y axiología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 287-316. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000100287&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000100287&script=sci_abstract)
- Cañizales, T. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 68(68), 31-40. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35652744004.pdf>
- Carranza, P. (2005). De la dicáctica tradicional al constructivismo In *Formación y tendencias educativas*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Chateu, J. (2017). *Los grandes pedagogos* México: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. (2009). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fierro, M. C. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Follari, R. (2000). *Epistemología y sociedad: acerca del debate contemporáneo*. México: Homo sapiens.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra nueva.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Jasso, D. (2022). Práctica docente y ciudadanía *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 12(24), 1-24. doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1134>
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias* México: OCDE.
- Oléron, P. (1997). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid: Morata.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza *Colección de filosofía de la educación*, 1(19), 93-110.
- Ribeiro, N. (1998). *Los valores de acceso y la práctica docente*. México: Plaza y Valdés
- Rousseau, J. (1985). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.
- SEP. (2017). Sistema nacional de información estadística educativa. Retrieved from [http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html)
- SEP. (2021). *Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de política educativa nacional*. México: Comisión Nacional Para la Mejora Continua de la Educación
- Villaseñor, G. (1997). *La identidad en la educación superior en México* (UNAM Ed.). México, DF: UNAM.

**Dr. David Jasso Velazquez.** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Docente investigador de la Universidad autónoma de Zacatecas. Perfil PRODEP, miembro del cuerpo académico 214 psicología educación e instituciones. Candidato a Investigador nacional del Sistema Nacional de Investigadores (SIN) de CONACYT. Es coautor de dos libros, coordinador de uno. Tiene algunos artículos publicados en diversas revistas científicas indexadas nacionales e internacionales.

**Dra. Sonia Villagrán Rueda.** Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro. Docente investigadora adscrita a la Universidad Autónoma de Zacatecas, Cuenta con la distinción de Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de CONACYT. Perfil Deseable y Líder de Cuerpo Académico UAZ CA214 ante PRODEP. Cuenta con publicaciones de calidad en revistas indexadas, libros y capítulos de libro.

## Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.