



**Modelos pedagógicos en educación superior: acción y experiencia en la formación integral.**  
**Pedagogical models in higher education: action and experience in comprehensive training.**

María del Rayo Pérez Juárez<sup>1</sup>, Neptalí Ramírez Reyes<sup>2</sup>

---

Fecha de recepción: 14/06/2021; Fecha de revisión: 18/02/2022; Fecha de aceptación: 25/02/2022

**Cómo citar este artículo:**

Pérez, M.R. & Ramírez, N. Modelos pedagógicos en educación superior: acción y experiencia en la formación integral. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 11(1), 128-140.

Autor de Correspondencia: rayperez@uv.mx

---

**Resumen:**

En este artículo se relata la experiencia de la investigación doctoral titulada "Modelos pedagógicos comprensivos: la construcción de ciudadanía a través de la formación integral" enfatizando su papel como red anidada de acciones y experiencias que son capaces de configurar significados trasladados a la vida cotidiana y en los perfiles de egreso en la formación de estudiantes de nivel licenciatura. El objetivo de la investigación fue caracterizar los modelos pedagógicos en la Universidad Veracruzana para conocer las formas en que se despliegan y constituyen tanto acciones como experiencias de vida. Se trató de una investigación cualitativa con enfoque antropológico cuya metodología utilizada fue la etnografía; en cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados, los grupos focales y entrevistas semiestructuradas dieron cuenta de las primeras mientras que cartas asociativas, árboles de soluciones y problemas así como guiones de entrevista, de los segundos. En lo relativo al análisis de la información y la obtención de los resultados, se echó mano del método contrastivo, lo que permitió generar recurrencias e interpretaciones que aquí se sintetizan y que buscan ofrecer elementos para la reflexión sobre la riqueza contenida en la experiencia vital de los docentes, útil para el diseño de proyectos e innovaciones institucionales.

**Palabras clave:** modelos pedagógicos, formación integral, etnografía, investigación cualitativa.

**Abstract:**

This article reports the experience of the doctoral research entitled "Comprehensive pedagogical models: the construction of citizenship through comprehensive education" emphasizing its role as a nested network of actions and experiences that are capable of configuring meanings transferred to everyday life and in the graduate profiles in the training of undergraduate students. The objective of the research was to characterize the pedagogical models at the Universidad Veracruzana to know the ways in which they are deployed and constitute both actions and life experiences. It was a qualitative research with an anthropological approach whose methodology was ethnography; Regarding the techniques and instruments used, the focus groups and semi-structured interviews accounted for the former, while associative letters, solution and problem trees, as well as interview scripts, for the latter. Regarding the analysis of the information and the obtaining of the results, the contrastive method was used, which allowed generating recurrences and interpretations that are synthesized here and that seek to offer elements for reflection on the richness contained in the vital experience of teachers, useful for the design of projects and institutional innovations.

**Key Words:** comprehensive training, ethnography, pedagogical models, qualitative research

---

<sup>1</sup> Universidad Veracruzana (México), rayperez@uv.mx; CÓDIGO ORCID: 0000-0002-5585-8165

<sup>2</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México), neppure@gmail.com; CÓDIGO ORCID: 0000-0002-6499-8506

## **1. INTRODUCCIÓN**

Caracterizar los modelos pedagógicos en educación superior es un ejercicio que se considera oportuno en tanto permite reconocer las prácticas, recursos y concepciones que los docentes tienen sobre su labor y que llevan a cabo a través de la configuración de formas específicas y complejas de mediar aprendizajes y de promover saberes. Hacerlo desde un enfoque que permita la recuperación de la experiencia y su análisis desde la dimensión cualitativa, ofrece información relevante sobre los procesos, arreglos y recursos que se ponen en circulación en la vida cotidiana de los docentes y que crean diálogos con discursos de diferente naturaleza para conformar así formas de socialización sobre proyectos educativos y sociales.

Las categorías que permitieron desarrollar la investigación fueron tres: modelo pedagógico, formación integral y ciudadanía, que, articuladas, dieron cuenta de la complejidad y riqueza de los modelos pedagógicos existentes en la Universidad Veracruzana con lo cual fue posible derivar una caracterización de los mismos y una propuesta de política educativa para la institución.

Para alcanzar su objetivo, la investigación se planteó interpretar desde la subjetivación de los interlocutores los fenómenos educativos de sus prácticas a través de la exploración de significados que motivan la acción. De acuerdo con Piña (1997) así como Bertely & Corestein (1994), el enfoque etnográfico educativo toma como base la vida que despliegan los actores en su ambiente por medio de un riguroso y sistemático estudio de la cotidianidad que se interpreta y negocia para la toma de decisiones, donde se construyen significados sociales porque acontecen dentro de determinado sistema cultural, político y social. Analizar las formas en que los docentes universitarios despliegan su quehacer y lo comparten con el resto de actores involucrados en el escenario educativo institucional, lleva a considerar las implicaciones en la construcción de identidades profesionales, la configuración de campos disciplinares y el desempeño laboral, de modo que se en ello radica la importancia de investigar los modelos pedagógicos.

Uno de los problemas de la falta de caracterización de los modelos pedagógicos en educación superior, es la ausencia de índices y dimensiones que permitan identificar cómo se forma desde una epistemología y axiología para la ciudadanía en tanto que es en ellas donde se promueve un trayecto formativo que consolida la dimensión profesional, intelectual y moral de la vida personal y de la sociedad en su conjunto (Nussbaum, 2012); de ahí que exista un impacto limitado de los profesionistas en la transformación de las realidades socioculturales en que se encuentran interactuando, debida en parte a la insuficiencia de una formación profesional que promueva otros saberes tendientes a la formación humana o integral de persona, lo que se conecta con un ideario o proyecto civilizatorio (entendido este como una metáfora de lo más deseable y virtuoso) que es más abarcadora que la formación disciplinar específica.

Profundizar en el cómo se producen, favorecen y desarrollan las omisiones mencionadas, conduce a la figura del docente que es quien tiene un papel sugerente y de privilegio en la configuración de profesionistas y si bien es cierto que no se trata de una relación unívoca entre ambas cuestiones, hay en la asunción del papel de mediador de aprendizajes y un posicionamiento sobre el deber ser y el saber, una toma de responsabilidad que conlleva el acompañamiento de los estudiantes influido por todos los elementos que constituyen su labor: un modelo pedagógico adoptado como idóneo y pertinente para formar un profesional y un ciudadano.

Al analizar la práctica de los docentes universitarios, se revela una trama de factores que dan cuenta de la situación problemática en los modelos pedagógicos y que motiva a comprender en qué se sostiene el desconocimiento y/o pasividad de los principios epistemológicos y conceptuales que orientan los modelos educativos y que se traducen en la depreciación de la práctica y las experiencias de mediación pedagógica. En lo relativo a la formación integral y proyectos como el de ciudadanía, se requiere asumirla como ejercicio de formación y de sociabilidad que conjunte y garantice ciertas prerrogativas: libertad, equidad, autonomía, derecho de participación, en tanto es la forma para producir, contrastar, rechazar, negociar y transformar modos de comportamiento, valores cívicos y morales, estilos y modos de vida y prácticas culturales con las cuales se construyen significados y acciones sociales.

## **2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN**

La investigación se enmarcó en el paradigma constructivista, que concibe la multiplicidad de realidades basadas en construcciones sociales y experienciales con naturaleza local y específica desde el papel de los individuos y grupos que las sostienen; en su epistemología, supone una vinculación interactiva entre el investigador y la investigación lo que se traduce en una metodología dialéctica y flexible, pues en tanto que las construcciones sociales e individuales son producidas y refinadas mediante la interacción entre el investigador y los interlocutores, su interpretación y comparación llevan a una nueva construcción consensada más informada y sofisticada que cualquiera de las versiones precedentes (Guba, 1990). En cuanto al modelo de la investigación, esta es cualitativa con perspectiva educativa y enfoque antropológico que sustentaron el diseño de la investigación flexible cuyo propósito es obtener en cada fase del proceso, mayor contraste, abstracción y generalidad en los hallazgos para comprender la realidad que se investiga (Bericat, 1998).

El diseño emergente se aproximó al denominado proyectado porque hay un acercamiento teórico al tema que se utilizó en el trabajo empírico (Francés, Alaminos, Penalva & Santacreu, 2015). Para atender la variable temporal, al ser una investigación no experimental, se indagó el fenómeno tal y como se da en su contexto (Álvarez & Álvarez, 2014). La metodología derivó en dos estrategias, la documental y el trabajo de campo que permitió la recogida de la evidencia empírica y el conocimiento de la realidad desde la perspectiva de los interlocutores.

### **2.1 Contexto de la innovación e interlocutores**

La investigación se realizó en la Universidad Veracruzana (UV), institución pública de educación superior con presencia en cinco regiones del estado de Veracruz, México; a saber, Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán. Los criterios para la elección de este contexto investigativo parten de la pertinencia e idoneidad para explorar la configuración de un concepto relacionado con el objetivo principal del modelo educativo institucional. Los interlocutores fueron docentes de todas las áreas académicas con que cuenta la UV: artes, ciencias biológico agropecuarias, ciencias de la salud, económico administrativa, humanidades y técnica que tuvieran experiencia de participación en las estrategias institucionales que los forman y profesionalizan; esta elección se debió a que se buscó que los interlocutores tuvieran además del conocimiento del discurso institucional sobre la formación integral y el modelo educativo, procesos de reflexión y autoevaluación continuos expresados en su participación en espacios formativos y de praxis.

El método de investigación que se utilizó es el etnográfico, debido a que permite identificar, documentar y analizar los procesos subjetivos de los interlocutores que intervienen en la constitución de fenómenos educativos, además que promueve el

vínculo entre la interpretación que hacen de los mismos con la postura interpretativa. La etnografía recupera así la naturaleza contextual y holística del fenómeno investigado, el carácter reflexivo de la investigación y el uso de los datos *emic* y *etic* que profundizan en el nivel de abstracción, lo que produce conocimiento sobre la realidad investigada.

## **2.2 Técnicas e instrumentos utilizados en la experiencia de innovación**

En lo concerniente a las técnicas de investigación utilizadas se hace la distinción en dos tipos: las clásicas de la etnografía y las técnicas de investigación colaborativas con la finalidad de atender pertinente y eficazmente los objetivos planteados. Dentro de las técnicas clásicas se puede citar la observación participante y las entrevistas en profundidad, utilizadas para la producción de discursos. Los grupos focales constaron de una reunión de docentes para dialogar sobre las categorías de la investigación y producir información. Al ser los grupos focales una colectividad organizada con intervenciones reguladas que produce y contrasta argumentos, así como razonamientos sobre un tema, éste tiene un carácter macrosociológico en tanto que su análisis no se reduce a la interacción social del grupo, sino que logra apuntar hacia fenómenos representativos para la sociedad.

Por su parte, la observación participante se acerca lo más posible a los escenarios en que ocurre la acción social donde el observador tiene parte y así da cuenta de su devenir (Francés et al. 2015). En lo tocante a las técnicas investigación colaborativas, al ser producidas por los integrantes, tienen un carácter proyectivo porque generan opiniones, reacciones y visualizaciones al tema, lo que permite al investigador identificar pautas de interacción social y actitudes inobservables a simple vista o tácitas (Goetz & LeCompte, 1988). Los instrumentos utilizados fueron el diario de campo, técnica narrativa y de registro de acontecimientos que conforman un compendio de datos útiles sobre el desarrollo de la acción humana, mientras que para los instrumentos participativos y las herramientas proyectivas se dispuso de cartas asociativas, árboles de problemas y soluciones, así como guías de observación (Martínez & Fernández, 2010).

## **2.3 Fases de la experiencia**

El trabajo de campo tuvo una duración de ocho meses comprendiendo la segunda mitad de 2019 e inicios de 2020 donde se investigaron los modelos pedagógicos presentes en la UV dentro de los grupos focales que se constituyeron de cinco o diez integrantes con formaciones profesionales diversas lo mismo que tiempo de dedicación a la docencia y con la condición de una amplia trayectoria formativa en temas pedagógicos.

El proceso para desarrollar la experiencia de innovación siguió cuatro fases que mantuvieron constante retroalimentación y que supusieron ajustes a la investigación por cuanto presentó las relaciones y dimensiones donde se ubicó la misma. La primera fase supuso la indagación de investigaciones que transitaran por el tema común de la que ocupa este estudio de modo que fuera posible identificar el abordaje del problema, las teorías al servicio de su explicación, las metodologías con que se han explorado y definido las intervenciones realizadas y los posicionamientos epistemológicos recurrentes y disidentes en el ejercicio investigativo.

Se trató de constituir marcos de referencia en los que se emplaza la investigación con las implicaciones que conlleva, como identificar los paradigmas en que están sostenidas las experiencias reportadas y las teorías sistematizadas, el enfoque metodológico elegido y la justificación de su utilización, así como el tipo de reporte de resultados que se presentan en el entendido de que ello supone en efecto un marco en donde se ajusta tal o cual autor(a) y su producción.

Para la segunda fase, se concentró en la lectura crítica de los teóricos fundadores y secundarios de las teorías elegidas. Esta labor supuso una reflexión permanente para identificar las dimensiones de la teoría y llevarlas al tema de la investigación de modo que fuera posible identificar si entre ellas existe un vínculo auténtico, no forzado ni indiferente. Para hacerlo se recurrió a la doble reflexividad que permite poner en común la voz de los teóricos, la voz del problema y sus interlocutores y la voz del investigador.

Ya en la tercera fase, el diálogo con los autores implicó también disentir y cuestionar las teorías y la premisa de la investigación dando condiciones para un trabajo de campo minucioso y detallado que permitió la construcción de abundante evidencia empírica que transitó después a una cuarta fase de análisis, explicación e interpretación.

Con respecto al análisis de la evidencia empírica, se utilizó el método integrado que propone la etnografía en dos niveles: vertical y horizontal donde el primero es intratextual con el objeto de reducir o condensar de la información mientras que para el segundo, el análisis horizontal o intertextual permite la clasificación de la información haciendo emerger las tendencias, concordancias así como las singularidades y los puntos de contraste (Dietz & Piñar, 2000)

### **3. RESULTADOS**

De acuerdo a la evidencia recolectada, si bien no existe un modelo pedagógico de la universidad sino una serie de directrices y pautas flexibles para enseñar acorde al modelo educativo, se identifican al menos tres formas de configuraciones que pueden atender algunas de las condiciones que comporta un modelo pedagógico. La primera, es el conjunto de acciones que permiten la planeación de las experiencias educativas y su ejecución en espacios de formación; la segunda, la articulación de prácticas con las que se enseñan los saberes y se evalúan para garantizar el avance en el programa educativo y, la tercera, los conocimientos y habilidades que se despliegan para atender las necesidades formativas de los estudiantes.

Analizando la primera configuración, destaca un atributo de los modelos pedagógicos (la planeación) si bien es posible observar que se perfila una conceptualización tradicional y prescriptiva así como se enfatiza en el carácter pragmático de un modelo: reiteración de acciones, ejecución de las mismas en un contexto prioritariamente áulico; se resalta no obstante el plural en la palabra acción, lo que obedece a la asunción de la complejidad en esta configuración que además es la que apareció con mayor frecuencia en los interlocutores.

Relativo a la segunda configuración, el centro se desplaza a las prácticas, situación que si bien sitúa también la identificación del modelo con los haceres, se complejiza al sumarle la intencionalidad perseguida y el hecho de ser metódicas porque hay un reconocimiento del proceso de evaluación; una cuestión más, es la consideración de los saberes como medios para el desarrollo del programa educativo, lo que es sin duda, un horizonte más amplio que el de la configuración anterior que se acotaba en la clase y el aula. La mayoría de los interlocutores se decantaron por esta configuración.

Finalmente, en la tercera configuración, se observó la interrelación entre la dimensión cognitiva y la práctica para consolidar una entidad que además retoma el proceso formativo como su campo de acción, lo mismo que al sujeto que aprende, pero que aún conserva un enfoque compensatorio o remedial propio de los modelos pedagógicos tradicionales. Esta configuración fue la menos expresada por los interlocutores.

Ahora bien, la pedagogía crítica reconoce como acción social toda actividad dotada de sentido por los sujetos que la realizan en la medida que el sentido es una construcción intersubjetiva, producto de la socialización y la interiorización de normas, valores y prácticas, por lo que la acción social puede institucionalizarse y volverse modelo orientador de acciones de los sujetos y de la sociedad. En este sentido, se establece que la acción es un acto motivado de intervención sobre la vida social que en su desarrollo va recreando y actualizando las estructuras sociales porque utiliza los recursos que ella misma provee y se ejecuta dentro de sus márgenes (Giroux, 1993).

Para el caso de los modelos pedagógicos, al encarnar acción social, son rutinas y un tipo de actividad continuada que organiza, a través de la conciencia práctica, el sentido del tiempo, el espacio y la gestión del acto de enseñar.

De acuerdo a la investigación, el tipo de acción que comporta un modelo pedagógico aporta confianza y seguridad en los vínculos que integran a los sujetos con el mundo social además de permitirles desarrollar certezas sobre su interacción con los otros. Desde esta perspectiva, las estructuras sociales no son sólo un medio de la acción, sino también el resultado del esfuerzo permanente que los agentes invierten en sus prácticas cotidianas porque funcionan como espacios habilitantes o constrictivos de la acción, lo que les confiere carácter de co-productores críticos y reflexivos del orden social (Giroux, 1997; McLaren, 1995).

De las interlocuciones se recuperan elementos de relevancia en el bosquejo de los modelos pedagógicos como son el reconocimiento de un sustento epistemológico como elemento primigenio, la identificación de una intencionalidad de aprendizaje y el conocimiento de las características socioculturales y cognitivas de los estudiantes. Todos estos rasgos aparecen de manera secuenciada en algunos casos y organizados con lógicas personales, lo que denota la flexibilidad de los docentes para adecuar y transformar sus prácticas.

Para analizar los modelos pedagógicos se hace uso de lo que se puede considerar como el enfoque o el mirar, así como el hacer o las prácticas y mediaciones en que se expresa y que en su articulación hacen evidente la dimensión de las actitudes. De acuerdo a la evidencia recolectada, la imbricación de mirar y hacer es un muestrario de las normas del cuidado y de providencia, dos aspectos fundamentales de lo que se considera constitutivo en un modelo pedagógico.

En la observación de estas normas se juegan nociones de afecto, disciplina, eficiencia, orden, complacencia, así como contención y se percibe la configuración de una gramática moral de lo apropiado, correcto, necesario o deseable, que a su vez transmite una pedagogía del autocontrol, la disciplina, los modales y la posición que corresponde a cada quien en la sociedad, no obstante, no se expresan de la misma manera ni operan del mismo modo todo el tiempo, lo que ayuda a destacar los rasgos centrales que adquiere el trabajo depositado en la enseñanza, que muestra que a mayor

certidumbre en cierto enfoque, se acrecienta también la disponibilidad de recursos que se corresponden en formas equilibradas entre la voluntad, la disciplina y la norma, relación que aparece más tensa cuando se carece de recursos o se tiene poca certeza sobre el enfoque. En la tabla 1, se presenta lo recabado con relación al enfoque y la práctica:

Tabla 1.  
*Enfoque y prácticas constitutivas de los modelos pedagógicos según los interlocutores.*

<b>Mirar (Enfoque)</b>	<b>Hacer (Prácticas)</b>
Complejizar la identificación de los actores del acto educativo (trascender estereotipos)	Caracterizarlos mediante procesos horizontales que permitan identificar sus relaciones y funciones
Fortalecer conocimiento sobre la formación integral	Profesionalizarse en docencia y en teoría pedagógica
Reconocimiento del contexto sociocultural en que se inscribe la práctica	Promover estrategias de trabajo y aprendizaje entre lo regional y lo global
Metacognición de los procesos de mediación	Sistematizar experiencia de eventos representativos para transformarla en sugerencias para la acción.
Construir ciudadanía desde lo local	Realizar diagnósticos regionales para planear estrategias de acción con base en ellos
Acercamiento humano a los procesos de enseñanza	Incorporar a los estudiantes en la planeación del proceso formativo
Utilizar paradigmas críticos y comprensivos de la educación	Contextualizar el enfoque en el espacio aúlico y comunitario
Asumir la diferencia y sus implicaciones: exclusión, marginación, discriminación	Asumir una práctica docente compleja
Crear un modelo pedagógico con una visión que reconozca temas emergentes	Inclusión de estrategias de aprendizaje que promuevan la equidad de género, la sustentabilidad, la promoción de derechos humanos
Identificación de necesidades y problemas derivados del desconocimiento de la intención educativa última	Formación para profesionalizarse en la práctica docente
Trascender la cultura hegemónica en la que sigue anclada la enseñanza	Vinculación con actores y discursos decoloniales y cootrahegemónicos
Comprender la intencionalidad de una formación para la ciudadanía	Generar una comunicación (lenguaje) acorde al enfoque
Establecer y consensar un proyecto de universidad acorde a los nuevos tiempos (ubicar un marco teórico desde donde se aborda dicho proyecto, discutirlo, reformularlo)	Sistematizar y difundir dificultades y logros de cada una de las regiones con respecto a la vivencia de ese proyecto incluyendo ámbito académico y administrativo
Promover un modelo que articule empirismo y ciencia, ruralidad y medio urbano	Generación de proyectos educativos que retomen manifestaciones socioculturales
Adoptar el carácter cambiante del conocimiento, y la apertura a distintos discursos que no sean los considerados tradicionalmente como portadores o depositarios del conocimiento	Visibilizar y evaluar en acciones el conocimiento que se promueve desde los modelos pedagógicos

Fuente: Elaboración propia

### 3.1 La experiencia como acción

Las narrativas sobre sus modelos pedagógicos son ejemplos claros y densos sobre la manera en la que las docentes reflexionan sobre su posición en el mundo y la manera en la que pueden y desean intervenir en él. La experiencia de innovación recuperó la

conversación constante sobre el cómo se enseña, sobre las técnicas y procedimientos, las preferencias y disgustos que se pueden intercambiar con los otros lo que denota que además permiten posicionarse como sujetos con mayor o menor competencia, tanto para enseñar como para aprender y ello entrena y constituye experiencia y relaciones sociales profundas; así, es posible evaluar las referencias, comparaciones y distinciones de lo propio con lo ajeno y también la defensa o cuestionamiento en función de lo que entendemos por enseñar bien o de manera legítima.

Al ser estas narrativas el resultado de la colaboración entre el mundo social y quienes lo habitan, comprender el trabajo de interpretación sobre lo modélico de la enseñanza que los interlocutores realizan provee también de información sobre los marcos de sentido que les son propios así como permite identificar las acciones capaces de producir prácticas distintas en un mismo contexto, lo que comprueba que la variación en los hábitos de enseñanza no es sólo un atributo sino un aporte de los modelos pedagógicos adecuados y creativos que por eso promueven auténticamente la formación integral. En la perspectiva de Contreras (2011), la acción cuenta con un potencial transformador inherente, donde los residuos no intencionados de la actividad pasada se convierten en condiciones para la futura, por tanto, la experiencia ganada por los individuos no sólo recrea el orden social, sino que introduce gradualmente modificaciones que pueden llegar a transformar las propiedades de las estructuras sociales, como para el caso, la educativa.

En la perspectiva etnográfica y de la pedagogía crítica, la educación ha demostrado que los modelos educativos y los pedagógicos, funcionan como esquemas generadores de acción, estructurados y estructurantes de la vida social porque a través de su socialización, proveen rutinas y hábitos organizados objetiva y subjetivamente. Asimismo, los modelos pedagógicos con sus recursos materiales y simbólicos constituyen un repertorio de directrices que guían tanto la selección de lo que se debe aprender como la forma en que debe hacerse, acotando decisiones y restringiendo los cursos de acción posibles en el mundo de alternativas que representa la combinatoria de los modos de enseñar, lo que, por otra parte, reduce la ansiedad e incertidumbre en la acción.

En ese sentido, la cultura escolar es influida por determinantes específicos, ideológicos y estructurales de la sociedad en su conjunto (McLaren, 1995) lo que trasladado a la cultura del salón, de la clase o de la experiencia de aprendizaje, no se manifiesta como una entidad incorpórea y homogénea sino más bien discontinua, contrastante y propiciadora de competencia y conflicto: es una colectividad compuesta por concursos entre ideologías y disyunciones entre condiciones culturales y simbólicas donde se juegan conceptos y proyectos, por ejemplo, la formación integral, que así hace parte de una arena simbólica en la que los docentes y estudiantes negocian por las interpretaciones de metáforas, iconos y estructuras de significados donde los símbolos tienen impulsos hacia dentro de la experiencia de aprendizaje como hacia afuera.

Un modelo pedagógico con pertinencia social deviene de considerar la escuela como una forma que orienta las capacidades de pensar, actuar y ser sujeto atendiendo los límites de los compromisos ideológicos: un paradigma radical que considera las formas y las capacidades sociales como una relación que no es incuestionable, fija ni únicamente pragmática. Como se ve, este discurso y lenguaje de la posibilidad, es el que permite la configuración alternativa de la vida pública y de la misión formativa de las

universidades que sin embargo continúan teniendo una ideología instrumentalista y meritocrática con las implicaciones que conlleva para los modelos educativo, curricular y pedagógico y sus intenciones, pero también abre el cuestionamiento de la filosofía educacional que motiva y configura las identidades y prácticas que se despliegan en un contexto así (McLaren, 1995; Freire 2006).

Como no puede ser de otro modo, el reconocimiento de los contextos y las necesidades sociales son el escenario donde la pertinencia social se expresa, si bien se observó la dificultad de conocerlo en su complejidad tal vez por tener de él una observación rutinaria y efímera, algo que Giroux (1997) identifica como contrario al contexto vital, en tanto que adquiere esta cualidad cuando involucra, reconoce y vincula todas las dimensiones de la vida para relacionarlas, lo que hace significativos los ideales y proyectos sociales compartidos que se expresan en estilos y modos de vivir. A este punto, adquiere relevancia el concentrarse en la experiencia expresada en la vivencia de los modelos pedagógicos, ya que son medios eficaces y consistentes para promover estos proyectos, formalizar prácticas y proveer de recursos que ayuden en la elección de posturas ante ellos, es decir, contribuyen a politizar el proceso de educación con lo cual consolidan agencias, conciencia política y relacional a través del aprendizaje.

El contexto aquí es también es una voz, un relato común de la experiencia de vida de todo un colectivo y de una época por lo que se trata del hegemónico que es capaz de entañar relatos perjudiciales como el racismo o la exclusión, pero también comporta plasticidad que puede verse influida por la ética educativa y la filosofía educacional (Giroux, 1997).

Según la investigación, para los interlocutores la comprensividad es una suerte de integralidad y de adaptabilidad a las diversidades y diferencias de los estudiantes, saberes e intencionalidades formativas y que, en su aspecto cognitivo, incluyen y exponen la pertenencia del individuo a un grupo social y su participación en la cultura que es quien suministra un conjunto de significaciones para delimitar las posiciones que pueden adoptar los individuos (Stone, 2003).

De acuerdo al análisis, los docentes han optado por elaborar modelos pedagógicos con prácticas docentes con pertinencia social (categoría agregada a la investigación emanada de los interlocutores), que consisten en interacciones y formas de promover aprendizajes centrados en las necesidades sociales; en este aspecto se pone de relieve el reconocimiento de los contextos en que se encuentran interactuando los estudiantes no sólo como el espacio donde se puede hacer la extensión de los saberes, antes bien como el proveedor de lo que es necesario saber y aplicar para transformar el entorno. En todos los grupos focales se hizo presente el cuestionamiento por la pertinencia social de la formación universitaria, algo que resulta interesante por querer hacerlo explícito: un intento por exponer el cómo una formación profesional y disciplinaria es capaz de tener impacto en la sociedad; es posible percatarse de la transferencia de un trabajo público, como lo es la docencia universitaria, a un núcleo subjetivo.

A pesar de que ello indicaría que las conversaciones sobre cuestiones académicas serían espontáneas y abundantes, se hicieron presentes también las dificultades que conlleva el estudio de una práctica rutinaria, repetitiva y efímera, propia del espacio público pero que tiene un carácter casi doméstico, cuya relevancia puede aparecer disminuida o descreditada frente a otros fenómenos sociales que implican irrupciones abruptas del orden social. En este contexto, por desarrollarse en los terrenos de lo cotidiano y, en muy buena medida, de lo que pasa inadvertido, la reflexión sobre los modelos pedagógicos puede no parecer un tema prioritario, incluso para los propios sujetos interrogados al respecto.

En esta parte el análisis comprendió la lógica subjetiva por la que los modelos pedagógicos adquieren sus rasgos representativos en tanto que esta lógica no sólo es un componente de la acción, sino que cumple la función sustantiva en la conformación de las experiencias al dotarlas de significado. Para hacerlo, se analizaron cuáles son las dimensiones que organizan la experiencia de enseñanza de los interlocutores y qué matices adquiere su expresión en diferentes escenarios, aún dentro de un mismo contexto. Según la evidencia, las circunstancias propias que definen la vida cotidiana de los interlocutores marcan diferencias importantes en el peso que tiene lo pedagógico en la producción de conocimiento, el control que tienen sobre el diseño y ejecución de sus prácticas de enseñanza y su papel como organizadoras principales de las experiencias de aprendizaje más allá de lo disciplinar.

En ese sentido, la producción del conocimiento conlleva observar significados que nunca están producidos en el vacío, que no son transparentes y que no comunican unívocamente en todos los sistemas socioculturales por un solo discurso, sino que son transportadores de códigos educativos y políticos que operan colectivamente para poder trascender dogmas exclusivos; esto en conjunto, ayuda a cuestionar la elección de los símbolos pedagógicos tanto como el modo en que se combinan para crear modelos educativos, curriculares y pedagógicos (McLaren, 2012).

Los interlocutores asumen la enseñanza como una actividad naturalizada pero que para llegar a este estado, requiere un nivel de competencia que implica por un lado, la repetición cotidiana y por el otro, la conciencia de observar y reflexionar en los hábitos, modos y recurrencias que la consolidan ya que es el espacio de comprensión y deconstrucción de lógicas normativas tradicionalmente instrumentales con que se suele caracterizar. Dicho de otro modo, es la oportunidad de trascender la concepción automática y mecánica de los modelos pedagógicos y llegar a conocer sus rasgos representativos.

Al estar naturalizada la labor de la enseñanza, el dar clase se convierte en un punto ciego en la reflexión de los docentes y de la misma institución donde se relacionan, siendo frecuente que se caiga en omisiones que impiden fortalecerla y mantenerla pertinente; lo que subyace en estas circunstancias de descuido hacia los modelos pedagógicos y la identidad de los docentes, es el carácter social que conlleva enseñar y que pone de manifiesto todas las condiciones estructurales que atraviesan la tarea dando como resultado diferencias y desigualdades en sus expresiones. La práctica educativa es una forma de política cultural capaz de expandir las capacidades humanas y la formación de subjetividades; en ello radica su importancia como promotora en la transformación de condiciones ideológicas y materiales de dominación. La representatividad de algunos rasgos de los modelos pedagógicos habla de los valores, atributos, creencias y conductas que los docentes eligen como las válidas para crear mecanismos que formen en la autonomía y la agencia, de su poder como trabajadores culturales (Giroux, 1997).

#### **4. CONCLUSIONES**

La construcción social de la enseñanza como una actividad sustantiva en los proyectos educativos muestra relaciones consistentes con las otras dimensiones de la vida social, no obstante persiste su interpretación desde enfoques predominantemente cuantitativos dejando de lado la experiencia subjetiva de quienes los viven, cuestión que por un lado,

centra la responsabilidad de la enseñanza en los docentes y por otro, omite variables en el análisis de sus causas, como las institucionales o estructurales.

En tiempos recientes se ha precipitado argumentos que refuerzan el relato que casi de modo automático ha clasificado a los docentes como quienes tienen la responsabilidad exclusiva de enseñar y educar, al tiempo que se minimiza su labor y estigmatiza si no cumplen con las expectativas socialmente demandadas, lo que insta a problematizar esta narrativa para transitar de la idea que piensa al desempeño de los docentes como un asunto individual a la de una responsabilidad de los sistemas.

La narrativa de la enseñanza y los modelos pedagógicos ha ido abriéndose gradualmente a esa complejización pero este giro ha implicado dirigir una mirada mucho más crítica hacia un sistema económico y educativo que no amplifica la voz de quienes desempeñan la labor docente y no necesariamente son tomadores de decisiones políticas. Esta discusión cuenta con avances como ciertas políticas públicas e institucionales que buscan incidir en las condiciones estructurales que configuran el acto de educar. Las reflexiones escritas y oralizadas sobre las diferencias entre unas y otras formas de concebir las formas en que enseñan, atribuibles en palabras de los interlocutores, a la identidad profesional de cada uno, sus posturas ante la enseñanza, la importancia de transmitir conocimiento y el tipo de lenguaje usado, se identifican como relevantes para evaluar su desempeño docente. Aunado a lo anterior, algo que, si bien puede parecer netamente emotivo, pero que tiene implicaciones en otros terrenos, es el ambiente de confianza, de empatía, de armonía, de respeto y apertura que los docentes construyen al darles el espacio para detenerse a reflexionar y sistematizar sus prácticas más allá de la mecanización de la misma.

Los interlocutores refieren que la bondad de contar con un modelo pedagógico institucionalizado, más que organizar o coartar la agencia de su labor, contribuiría a la comprensión de las más profundas intencionalidades educativas a través del despliegue de repertorios modales, actitudinales y prácticas, lo que habla de una apropiación, diversificación y subjetivación del modelo.

Como un horizonte futuro, la experiencia de innovación arroja el reconocimiento, sistematización y valoración de la voz de los docentes, sus experiencias y sus discursos para socializarlas, sobre todo cuando expresan su agencia y autonomía en su desempeño profesional y que son la muestra del ejercicio estratégico de sus intervenciones. Los modelos pedagógicos que los interlocutores han desarrollado y ejercen, gozan de prestigio, validez y reconocimiento asentado en la base de sus colectivos en tanto ofrecen una red de intercambio de recursos además de modos de hacer que va creando circuitos de buenas prácticas y de resiliencia ante las constantes transformaciones institucionales, así como sociales que atraviesan su labor. Estas redes de intercambio son ejercicios también de reciprocidad y confianza para recursos emocionales, que se construyen sólo a través de dinámicas de interacción profundas.

A manera de cierre, se describen aquí algunas acciones que bien pueden hacer parte de los ejes del modelo educativo institucional de la UV con la intención de incorporar la viva voz de los docentes:

- Construcción colectiva y socialización de un modelo pedagógico comprensivo que articule la dimensión educativa con la pertinencia social.
- Apropiación de una cultura colegiada de la planeación para el desarrollo integral de aprendizajes.
- Diversificación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje en congruencia a las innovaciones pedagógicas, tecnológicas y socioculturales.

- Uso de metodologías cualitativas de evaluación que favorecen la exploración directa de estudiantes y docentes para complejizar y ampliar el carácter de la evaluación.
- Diseño de un modelo de evaluación del desempeño académico que reconfigura el sentido fincado en los estímulos económicos a un modelo que favorece la resignificación del quehacer cotidiano para la construcción de conocimiento socialmente responsable.
- Actualización y armonización de la normatividad institucional acorde a las emergencias de la gobernanza académica requerida.

Investigar la configuración de las prácticas, narrativas y recursos que configuran los modelos pedagógicos como modos de acción, y a ésta como la materialización de las experiencias sociales, posibilita entenderlos como un arreglo complejo de racionalidades integradas, simultáneas y en tensión, donde también coexiste la competencia por los tiempos, espacios, poderes, entre otros recursos, que los docentes intentan manejar al dotarlas de significado para a su vez, orientar un curso de acción que tenga sentido dentro del marco de interpretación social, institucional y de su vida cotidiana.

Con estos ejercicios de definición, es que incorporan la estructura social, las instituciones y sus maneras de interactuar con ellas por lo que tal movilización precisa de intencionalidades y posicionamientos críticos en tanto que es una acción social, un ejercicio donde los docentes devienen sujetos sociales.

## REFERENCIAS

- Álvarez, A., & Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México: UPN.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. España: Ariel.
- Bertely, M. & Corenstein, M. (1994). Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa. En M. Rueda, G. Delgado, & J. Zardel (Eds.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas* (pp. 173-208). CISE/UNAM.
- Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- Dietz, G., & Piñar, A. (2000). La cerámica granadina entre industrialización, folklorización y reapropiación local. Hannover: Verlag für Ethnologie.
- Francés García, F. J., Alaminos Chica, A., Penalva Verdú, C., & Santacreu Fernández, O. A. (2015). La investigación participativa: métodos y técnicas. Universidad de Cuenca. <https://bit.ly/35xprot>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Educador.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, Ca: Sage.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (2012). La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales. Argentina: Ediciones Herramienta.

- Martínez, R. & Fernández, A. (2010). Árbol de problema y áreas de intervención. CEPAL. <https://bit.ly/34lsrnm>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Piña, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles educativos*, 19(78), 39-56. <https://bit.ly/34hwYag>
- Stone, M. (comp.) (2003). *La Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.