

Universidad Veracruzana  
Facultad de Pedagogía  
Región Veracruz

Evaluación del plan de estudios 2000  
de la Licenciatura en Pedagogía,  
vigente en la sede Veracruz,  
Universidad Veracruzana

José Juan Húber Beristáin  
María Antonieta Villar Castillejos

Boca del Río, Ver., noviembre de 2010

## Colaboradores

Febrero – Agosto 2009

Lucía Cansino Romero  
Fior Daliza Herrera Mellado  
Mariana del Carmen Pobrete Carlín  
Bruno Armando Ruiz Aguilera  
Elaine Valdivia Peña  
Saúl Valencia Mora

Agosto 2009 – Febrero 2010

Luis Alberto Labrado Cano  
Bianca Aurora Valenzuela Vázquez

Febrero – Agosto 2010

Ivon Domínguez Tejeda  
Yamilca Rodríguez Martínez

---

---

---

## Índice

Colaboradores.....	2
Índice.....	3
Introducción.....	4
1. Breve nota histórica.....	7
1.1. Pedagogía en la Universidad Veracruzana.....	7
1.2. La Facultad de Pedagogía en la Región Veracruz de la Universidad Veracruzana.....	9
2. Plan de estudios 2000.....	14
3. Resultados de la evaluación del plan de estudios.....	16
2000.....	16
3.1. Sobre el plano estructural formal: plan de estudios, programas de estudios.....	16
3.2. Sobre plano procesal – práctico.....	26
3.2.1. ¿Cómo son estudiantes y profesores al integrarse al plan de estudios 2000?.....	28
3.2.2. ¿Cómo vivieron cotidianamente egresados y profesores los lineamientos establecidos por el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que enmarca al plan de estudios 2000?.....	29
3.2.3. ¿Cómo vivieron cotidianamente egresados y profesores el plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía?.....	38
3.2.4. ¿Qué logros reconocen egresados y profesores desde su vivencia del plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía?.....	49
4. Acciones para el desarrollo curricular.....	57
Fuentes de información.....	59

---

---

## Introducción

En septiembre de 2007 la Junta Académica de la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, de la Universidad Veracruzana integró una comisión para realizar la evaluación del plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía, enmarcado en el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) y que entró en operación a partir del periodo Febrero – agosto 2001.

La comisión quedó integrado por los siguientes académicos de la Facultad: María del Rosario Canché Us, Gilberto Cortés Hernández, Irma de la Cruz Buenavad, José Juan Húber Beristáin, Miriam López Rosales, Bruno Mejía Casas, María Cristina Miranda Álvarez, Virginia del Carmen Muñoz Segovia, María de Lourdes Pérez Hernández, Araceli Reyes González, Milagros de Guadalupe Valero Pérez, Andrés de Jesús Vallejo Martínez y María Antonieta Villar Castillejos.

Por iniciativa de la Dirección General de Área Académica de Humanidades, en abril de 2008, el Dr. José Antonio Serrano Castañeda, propuso un plan para la Evaluación del plan de estudios de Pedagogía, Universidad Veracruzana, a través del cual dieron inicio los trabajos correspondientes a ese propósito en julio del mismo año en cada una de las cuatro sedes de Pedagogía: Poza Rica, Xalapa (Sistema Abierto), Xalapa (Sistema Escolarizado) y Veracruz.

En Veracruz se efectuó una reunión de Colegio de profesores el 24 de julio de 2008, pero previamente fueron nombrados representantes de la Comisión los que esto escriben, José Juan Húber Beristáin y María Antonieta Villar Castillejos (Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, 2008). Los integrantes del Colegio fueron convocados para asistir con un documento individual en el que manifestaran su sentir acerca de los “problemas” que enfrenta el plan de estudios; la indicación específica fue que escribieran sobre la situación actual del plan tal y como lo observamos y vivimos como profesores, las necesidades sentidas y vividas.

Asimismo, durante la reunión de trabajo, se solicitó que, de manera individual, contrastaran las *Funciones, actividades y tareas del EGEL*

---

---

*Pedagogía – Ciencias de la educación* (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, 2008) aprobadas por el Consejo Técnico del CENEVAL, con los principales documentos que definen el currículum de la Licenciatura en Pedagogía: objetivos curriculares, perfil de ingreso, perfil de egreso, estructura curricular y perfil del docente; con base en ello, cada profesor definió nuevamente, por escrito, “problemas” que enfrenta el plan.

De esta manera se reunieron 17 documentos siguiendo la primera indicación y también 17 de acuerdo con la segunda, aunque no necesariamente corresponden a los mismos 17 profesores. Al realizar el análisis de ambos documentos se agruparon los “problemas” de acuerdo con ocho amplias dimensiones, separándolos en dos bloques según el momento en que fueron identificamos por los profesores y las referencias que emplearon: A. Modelo educativo integral y flexible, B. Plan de estudios, C. Maestros, D. Alumnos, E. Infraestructura, F. Egresados, mercado de trabajo y campo laboral, G. Gestión u organización, y H. Vinculación.

Según el escrito que los profesores formularon para asistir a la reunión, los “problemas” del plan de estudios tienen que ver más con dos dimensiones: la A. Modelo educativo integral y flexible (particularmente con los principios de Flexibilidad y Transversalidad que propone) y la B. Plan de estudios (específicamente con el mapa curricular, los programas de estudio y los perfiles formales), aunque también tiene presencia la C. Profesores (concretamente el desempeño). De acuerdo con el escrito que los profesores generaron en la sesión del Colegio, los “problemas” están en B. Plan de estudios (específicamente con los objetivos, el mapa curricular y los perfiles formales), aunque también destacan C. Profesores (formación y desempeño) y D. Alumnos (perfil de ingreso).

La apreciación de los “problemas” del plan que se hizo en Veracruz coincide en general con lo encontrado entre los profesores de Poza Rica y Xalapa (Sistema Escolarizado). De ahí que a nivel de la Comisión Estatal se diseñó un proyecto para realizar la evaluación del plan de estudios 2000 de la carrera de pedagogía en la Universidad Veracruzana; coordinado en esta sede por los que esto escriben y a nivel estatal por el Dr. José Antonio Serrano Castañeda. Los objetivos perseguidos fueron los siguientes:

---

*Objetivo General:*

*A partir de un proceso participativo de evaluación democrática proponer mejoras a la formación del pedagogo en la Universidad Veracruzana.*

*Objetivos particulares*

*En relación con el plan de estudios 2000 de las Facultades de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (Xalapa, Veracruz, Poza Rica y Sistema Abierto):*

*A partir de la experiencia vivida por los profesores participantes en la formación de pedagogos identificar temas u objetos que guíen el proceso de evaluación democrática.*

*Dar cuenta de las lógicas de estructuración de los contenidos curriculares propuestos en el plan de estudios.*

*Exponer las opiniones de los egresados en relación con la formación recibida, con su experiencia vivida como estudiantes y en el desenvolvimiento de su vida profesional.*

*Mostrar las perspectivas o las concepciones de la formación del pedagogo que los docentes han puesto en juego en el proceso de implementación del plan de estudios (Serrano Castañeda, 2008: 3)*

Con base en estos objetivos se realizaron tres procesos de investigación para abordar los planos estructural formal y procesal práctico del currículum: un análisis curricular y dos investigaciones de campo de corte cualitativo / fenomenológico con egresados y profesores, además de una breve indagación histórica del proceso de formación de pedagogos en la Facultad de Pedagogía de Veracruz.

Los principales elementos de esos procesos y sus resultados más relevantes son los que el presente documento muestra.

---

## 1. Breve nota histórica

Aquí se hace un breve recorrido por la formación de pedagogos en la Facultad de Pedagogía de la Región Veracruz hasta llegar a la actual propuesta curricular que data del año 2000, lo que necesariamente obliga a empezar por los estudios que la Universidad Veracruzana ofreció desde mediados del siglo XX.

### 1.1. Pedagogía en la Universidad Veracruzana

Desde el año de 1954 la Universidad Veracruzana en la capital de estado de Veracruz, Xalapa, comenzó a ofrecer estudios universitarios de pedagogía, casi a la par que la Universidad Nacional Autónoma de México, que lo hizo un año después, en 1955; ambas instituciones son pioneras en los estudios universitarios de pedagogía no sólo en México sino incluso en Latinoamérica (Navarrete Cazales, 2008: 148).

En aquellos inicios, ofreció estudios de Maestría; primero fue como Maestría en Educación Secundaria, con un plan de estudios vigente entre 1954 y 1958, con tres ciclos anuales de duración (Hernández Palacios, 1956: 116); y después como Maestría en Pedagogía, con dos planes de estudio: 1958 – 1964 y 1964 – 1967, este último con una duración de 8 semestres de los cuales 2 constituían un *Año general* para las carreras que ofrecía la denominada Facultad de Pedagogía, Letras y Ciencias o de Pedagogía, Filosofía, Letras y Ciencias (Hernández Palacios, 1992: 3, 48).

Los estudios pedagógicos en la Universidad Veracruzana nacen con una orientación normalista. Al menos en el primero y en el tercero de los planes citados es posible llegar a esa conclusión con seguridad basándose en las asignaturas que los conformaban; incluso el plan inicial (1954) estaba dirigido principalmente a quienes ya eran profesores normalistas o se desempeñaban o lo harían no sólo en primaria sino también en secundaria, y quizá en escuelas de bachilleres, aunque también la convocatoria se extendía a bachilleres con estudios preliminares en materias pedagógicas; de ahí la denominación del grado otorgado y de que incluso la Facultad también fuera pensada por su

---

---

director y a veces denominada como Escuela Normal Secundaria (Hernández Palacios, 1986: 11; Hernández Palacios, 1956: 116).

La Maestría en Pedagogía reafirma la orientación de la profesión hacia la enseñanza en tanto se observa que en las 30 materias que además de las del *Año General* conformaron esta tercera propuesta curricular para formar pedagogos en la Universidad Veracruzana (Universidad Veracruzana, Unidad Docente Interdisciplinaria de Humanidades, 1986) hay 12 que no dejan duda al respecto; por un lado, 5 muestran contenidos técnicos de la docencia, mientras que, por otro, hay una *Didáctica general* (que incluso también los alumnos cursaron en el segundo semestre del *Año General*) y seis didácticas específicas; en relación muy estrecha, hay un conjunto de 12 materias que pudieran considerarse como sustento para la acción docente y sólo 6 materias, con las que el plan de estudios promueve de manera incipiente ámbitos de la acción pedagógica claramente diferentes de la docencia: la administración, la orientación y la investigación, lo mismo que la educación de adultos.

Los estudios que otorgaron el grado de maestría se prolongaron al menos hasta 1967. A partir de ese año, la Universidad ofrece la Licenciatura en Pedagogía, misma que se cursaba en ocho semestres con un tronco común hasta quinto semestre y la obligación de elegir entre dos especialidades en los últimos tres: Organización y Administración Escolar y Orientación Escolar (*Ídem*).

Hay ya en esta propuesta curricular una definición del profesional de la pedagogía que no lo limita a la docencia, aunque todavía un buen número de las asignaturas comunes a ambas especialidades la refieren. De hecho aparecen como campos importantes precisamente los que las especialidades delimitan, aunque era obligatorio elegir uno de ellos y eso constituyó precisamente una de las limitantes del plan ya que, de acuerdo con Miguel Aco y otros (*Ibidem*: 2, 3): "...los egresados se veían en la necesidad de realizar actividades diferentes a las de su especialidad...", además de que ahora se observaba que no tenían una preparación apropiada... (*para el*) ...trabajo docente y de investigación".

Hacia 1976, entra en vigencia un nuevo plan de estudios de Licenciatura en Pedagogía que ofrece estudios con 43 asignaturas en 8 semestres,

---



---

agrupadas en 5 Áreas, cada una de las cuales reúne una serie de materias con un mismo fin que a su vez refieren, siguiendo a Miguel Aco y otros (*Ibídem*: 3), "...a un aspecto de la formación del pedagogo considerado necesario por la sociedad en el momento de la estructuración del plan". De esta manera, aparecen las Áreas de: Materias Generales, Didáctica, Administración Escolar, Orientación Educativa y Vocacional e Investigación.

Cabe señalar con respecto a este plan 1976 que tuvo como requisito para los estudiantes que cursaran y aprobaran 8 materias en dos semestres de Iniciación Universitaria o Propedéutico, como un primer año de estudios profesionales que les otorgara 'las bases teóricas y el entrenamiento metodológico en las disciplinas relacionadas con cada área', así como 'la formación de hábitos de estudio que procuren la participación más eficaz y una actitud crítica' (*Ibídem*: 16).

Con esta propuesta curricular es con la que se echa a andar la Facultad de Pedagogía en la Región Veracruz, si bien con particularidades distintas a las de la sede original, y no sólo en su operación sino desde la definición misma de los programas de estudio

## **1.2. La Facultad de Pedagogía en la Región Veracruz de la Universidad Veracruzana**

La Facultad de Pedagogía en Veracruz se creó en 1980, en lo que ya desde 1974 se consideraba como la Delegación Administrativa Regional de Veracruz (Rodríguez Revoredo, 1991: 292, 291), reconocida a partir de 1979 como "...la segunda región en importancia por el número de alumnos que engloba..., el 29.11% del total" (Belmonte Guzmán y otros, compiladores, 1986: 175 – 176).

Su creación obedeció a una política de descentralización de la docencia en la Universidad, anunciada por el entonces rector Lic. Roberto Bravo Garzón desde la inauguración de cursos el 15 de octubre de 1979, donde expresó que "En la región de Veracruz dadas sus características y sus requerimientos de profesionistas se proyecta establecer... las licenciaturas en pedagogía..." (*Ibídem*: 176).

---

---

Así lo identifica también la que fue nombrada directora fundadora, la Lic. Dolores Martínez Amilpa, pero hace la precisión de que

*...lo que en su momento se llamó descentralización, no fue tal, sino una desconcentración, el reproducir las facultades en las zonas universitarias... (en) ...un Estado territorialmente grande, ...lo que se pretende en ese momento es reproducir ... en las cinco zonas, ...las carreras de mayor demanda, ...surge la creación de la Facultad de Pedagogía ...en Veracruz, también la Facultad de Pedagogía de Poza Rica y también la Facultad en el ... Sistema Abierto ...en esa coyuntura de expansión de la Universidad Veracruzana... (DMA – 1980/1985 – LALC/BAVG – 091212: 1 – 2)*

La Facultad nació con muchas carencias, entre otras sin un edificio propio, que no se tuvo hasta enero de 1985, después de múltiples peripecias y de un largo peregrinar por espacios propios y ajenos a la Universidad Veracruzana e incluso la calle misma, la avenida Independencia en el centro de Veracruz entre Gutiérrez Zamora y Lerdo (Landa Amorós, 30 de Enero de 1985: 2; DMA – 1980/1985 – LALC/BAVG – 091212: 15, 16, 17).

Si bien se trabajó en Veracruz con el plan 1976 hasta el periodo Febrero – Agosto 1993 en que egresó la décima generación, éste tuvo particularidades que propiciaron una formación distinta a la que se promovía en las otras Facultades de Pedagogía de la Universidad Veracruzana; además de los programas de estudios, habría que destacar dos, entre otras: el Taller de Traducción de Inglés I y el II que los estudiantes cursaban en el Centro de Idiomas de la Universidad en la Región, un primer indicio de flexibilizar el currículum, y la organización de las dos Optativas como cursos intensivos no sólo para estudiantes de octavo semestre sino también como espacios de formación de los profesores, ya que eran impartidos por académicos de otras instituciones ajenas a la Facultad y a la Universidad (Húber, 1990: 11, 15, 16; DMA – 1980/1985 – LALC/BAVG – 091212: 10; Arreola Cortés y otros, 1994: 38)

El plan de estudios 1976 estuvo vigente en la Facultad en diez generaciones con un total de 901 egresados (Reyes González, 1998. Archivo

---

electrónico en Word; Húber Beristáin, 1990: 40 – 41). Dirigieron la Facultad en ese lapso, además de la Dra. Martínez Amilpa, cuya gestión concluyó en noviembre de 1985, la Mtra. Irma de la Cruz Buenavad, hasta julio de 1989, y el Mtro. José Juan Húber Beristáin, hasta abril de 1997.

Como un elemento más de una amplia reforma académica emprendida por el rector Salvador Valencia Carmona a partir de 1987, particularmente en el ámbito de la docencia se estableció el *Reglamento de planes y programas de estudio*, que llevó a reglamentar la revisión y modificación de tales planes y programas (Universidad Veracruzana. H. Consejo Universitario, 1987: 5,6,7; Universidad Veracruzana, 1988: 5,6,7). Estas medidas generaron inquietudes por ejercer tales acciones con respecto a la carrera de pedagogía, tanto entre académicos de Veracruz como de las otras sedes, quienes en diferentes reuniones a partir de enero de 1990 manifestaron que había que revisar el proyecto con miras a cambiarlo. Coincidió además que para ese año, en agosto, concluía su vida Iniciación Universitaria y entonces todas las carreras a nivel de licenciatura debían cambiar sus planes de estudio (Húber, 1990: 17; Rodríguez Revoredo, 1991: 295).

Producto de un intenso trabajo colegiado en la sede Veracruz y en una comisión estatal con representantes de las cuatro Facultades de Pedagogía, en octubre de 1990 es aprobado un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía (Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, 1990: 7) que entra en vigor en ese mismo periodo Septiembre 1990 – febrero 1991.

El plan de estudios 1990 se cursaba en 10 semestres, constaba de 50 asignaturas (de las cuales 48 eran fijas y 2 cambiaban cada año, las materias Optativas) y tenía un valor de 450 créditos. Las materias se agruparon en cinco Áreas de Conocimiento, a saber: Fundamentación Social y Filosófica de la Pedagogía, Currículum y Didáctica, Administración Educativa, Orientación Educativa e Investigación Educativa; la primera se cursaba durante primero y segundo semestres y las cuatro restantes se estudiaban simultáneamente de tercero a décimo semestres; la primera pretendía adentrar al estudiante en el ámbito de la discusión alrededor de la educación y de la pedagogía y con las cuatro restantes prepararlo para el ejercicio profesional en ámbitos concretos

---

del quehacer educativo (docencia, gestión-administración, orientación e investigación) (Húber, 1997: 1).

Como en el caso del plan 1976, el plan 1990 también adquirió particularidades en cada sede, previstas desde los programas de estudio y desarrolladas no sólo en las asignaturas sino como esfuerzos colectivos institucionales, como lo que ocurría con el

*Programa de Verano en sus dos manifestaciones. Por un lado, las Materias Optativas que se estructuran para los estudiantes del último semestre de la carrera y que se cursan en forma intensiva en dos o tres semanas con destacados profesionales de otros ámbitos académicos del país y que, por un lado, se constituyen en espacios de actualización del plan, de los estudiantes y de los maestros, y, por otro, en posibilidades de relaciones que permitan un intercambio de información y experiencias. Ahora bien, el Programa de Verano tiene también la vertiente de Cursos para estudiantes de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato que se ofrecen a la comunidad en la que está inserta la Facultad y en donde además de realizar una labor de extensión de los servicios se abre un espacio para que los estudiantes ejerzan actividades profesionales reales con la supervisión de algunos profesores, ya que dichos estudiantes son los profesores en este Programa (Ibídem: 8)*

Claro que ya desde 1994, el Comité de Educación y Humanidades de los CIEES consideró en su *Reporte* (Arreola Cortés y otros, 1994: 28) que "El plan incluye los principales conocimientos y destrezas que debe poseer un pedagogo, pero es necesario revisarlo y ajustarlo" entre otras razones porque parece no corresponder al nivel de licenciatura dado el peso excesivo que se daba a la epistemología y a la investigación, y además cuestionaba si no resultaban muy amplias e imprecisas las funciones profesionales atribuidas al pedagogo. Estas observaciones puede decirse que detonaron desde entonces su evaluación con miras a su modificación.

Pero todavía el plan 1990 tuvo una larga vida: 10 generaciones con 880 egresados hasta el periodo Febrero – agosto 2004 de un total de 1328 ingresos, una eficiencia terminal de 66.27% (Labrado Cano, 2010). Además del ya citado Mtro. José Juan Húber Beristáin, estuvieron al frente de la Facultad

---

en el lapso del plan 1990, la Mtra. Guadalupe Huerta Arizmendi (1997 – 2001), la Mtra. Leticia Sánchez Tetumo (2001 – 2003) y la Mtra. Elsa Lidia Lara Arano (2003 – 2004).

---

## 2. Plan de estudios 2000

En el año 2000 la Universidad Veracruzana aprobó un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía. En las sedes de Xalapa Sistema escolarizado, Poza Rica y Xalapa Sistema abierto entró en operación en el periodo Agosto 2000 – febrero 2001, pero no ocurrió así en la sede Veracruz.

Aquí la aprobación del plan de estudios 2000 fue un tanto controvertida. En la sesión de la H. Junta Académica la comunidad se manifestó en su totalidad a favor del mismo, pero hubo un empate respecto de cuando debía empezar a operar, sin en Agosto 2000 – febrero 2001 o si en Febrero – agosto 2001 (Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, 2000: 8); las razones de la segunda posición habían sido básicamente demandas de condiciones favorables para operar el nuevo plan: laborales, de infraestructura, de servicios, legales. El desempate provino de un voto de calidad que la Ley Orgánica prevé para estas situaciones, que en este caso ejerció, dos días después, el Vicerrector de la Universidad en la Región Veracruz, el Dr. Emilio Zilli Debernardi (Académicos de la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, 2001: 3)

La propuesta busca primordialmente “Formar profesionales con una preparación en la disciplina pedagógica, capaces de intervenir en los distintos ámbitos de la realidad educativa con una actitud crítica, reflexiva, colaborativa e innovadora asumiendo un compromiso social” (Universidad Veracruzana, s/fe: 38)

Además, está enmarcada por una orientación curricular asumida por la Universidad Veracruzana para los programas de licenciatura denominada Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), por lo que asume los principios de “...integralidad, pertinencia social, transversalidad y flexibilidad...” (*Ibíd*: 45)

El plan de estudios consta de 64 asignaturas, reconocidas en la Universidad Veracruzana como Experiencias Educativas, en adelante EE (Beltrán Casanova y otros, 1999: 63 – 68), que suman 381 créditos. Está organizado en cuatro Áreas curriculares (*Ibíd*: 48 – 49): Formación Básica (General y de Iniciación a la disciplina), Formación Disciplinaria (Obligatoria y Optativas), Formación Terminal (con cuatro opciones: Administración

---

educativa, Educación comunitaria, Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y Orientación educativa) y Formación Electiva (o de Elección libre). Además de las Áreas curriculares, se distinguen en el plan 8 Áreas de conocimiento (*Ibíd.*: 59 – 60), a saber: Pedagógica; Filosófica, psicológica y social; Didáctica y currículo; Investigación educativa; Administración educativa, Educación comunitaria, Nuevas tecnologías aplicadas a la educación; y Orientación educativa.

En la sede Veracruz el primer egreso de profesionales con este plan de estudios ocurrió en agosto de 2004 y hasta febrero de 2009 se contabilizan 346 egresados. En promedio, estos han cursado su licenciatura en un lapso de entre 9 y 10 semestres (Húber Beristáin y Villar Castillejos, 2010: Anexo 2)

En lo que va de la vida del plan de estudios 2000 la Facultad de Pedagogía ha sido dirigida por las ya citadas maestras Guadalupe Huerta Arizmendi, Leticia Sánchez Tetumo y Elsa Lidia Lara Arano, y, desde 2004 hasta la fecha por el Mtro. Aurelio Vázquez Ramos.

---

### **3. Resultados de la evaluación del plan de estudios 2000**

La valoración del plan de estudios 2000 fue enfocada tanto a su aspecto estructural – formal como al aspecto procesal práctico, y así es que se organizan los resultados que a continuación se presentan. Desde luego, vale decir que en este documento están sintetizados, pero pueden consultarse completos en tres documentos citados en las referencias con la autoría de los que esto escriben: Húber Beristáin y Villar Castillejos 2009, 2010 a y 2010 b.

#### **3.1. Sobre el plano estructural formal: plan de estudios, programas de estudios**

La valoración de la propuesta formal del plan de estudios 2000 se llevó a cabo a través de una estrategia de análisis curricular. De acuerdo con los planteamientos de Serrano Castañeda (1989: 128), el análisis curricular suele ser una primera entrada a la evaluación curricular. Implica un trabajo sobre el diseño, generalmente artesanal, para “...buscar la lógica de estructuración que se movilizó en la fase de elaboración... el reconocimiento de las formas ya establecidas de lo que existe...”. Con Alicia de Alba (1991: 144) puede asumirse, además, que una investigación con fines de evaluación de este tipo se centra en lo que ella llama el plano estructural formal del currículum: “...los planes de estudio, los programas, la legislación y demás disposiciones reglamentarias, los libros de texto, la correspondencia oficial, etcétera”.

Con el análisis curricular se buscó llevar a cabo “...una primera fase para efectuar la evaluación del currículum...” (Húber Beristáin y Villar Castillejos, 2009: 4), de tal forma que se elucidara la propuesta de formación de los pedagogos tal y como quedó definida en el momento de su diseño, a través del plan de estudios y, sobre todo, del programa de estudios de cada una de las EE.

Para acceder a una visión global y sintética de la organización curricular del plan de estudios 2000, como un primer momento en la organización del trabajo (“Introducción a la lógica curricular” la llama Serrano Castañeda, 1989:

---



130), se procedió a recopilar los documentos pertinentes. Además del plan de estudios (Universidad Veracruzana, s/fe), se seleccionaron 58 programas vigentes durante los periodos 2007 – 2008, 2008 y 2008 – 2009. Correspondían a 49 EE, que constituyeron el 76.56% del total de EE del plan, que son 64; la no inclusión de las 15 EE restantes obedeció a que: 5 constituyen el Área de Formación Básica General, no exclusiva de la carrera de pedagogía sino común a todos los programas de licenciatura en la Universidad (Beltrán Casanova y otros, 1999: 50 – 54); 8 son del Área de Formación Disciplinaria Optativas, y por lo mismo no son cursadas por todos los estudiantes; y 2 son del Área Terminal General (Servicio social y Experiencia recepcional) y su contenido tiene relación con todo el currículum formal.

En esta primera fase se observó la estructura de los programas de estudio partiendo de su ubicación en dos categorías: los que tienen una estructura que sigue los lineamientos establecidos por el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) y los que muestran una estructura diferente (No MEIF). Después se formuló un medio para identificarlos (con 11 datos básicos) y se observaron 29 elementos estructurales; al registrar la presencia o ausencia de tales elementos se anotaron comentarios que permitirían más adelante caracterizar la organización de la propuesta curricular vista en los programas.

Una vez que se tuvo conocimiento de la estructura de los 58 programas de estudio, en una segunda fase se procedió formalmente a un análisis del contenido de los mismos para determinar su secuencia, profundidad e integración, aun cuando ya se había adelantado y registrado un poco en ese sentido a través de los *Comentarios* que se agregaron a la presencia de algunos de los elementos estructurales.

Se empleó una propuesta denominada *Listado de temas*, en el esquema de análisis curricular diseñado por Serrano Castañeda (1989: 131), lo que llevó a construir un *Cuadro general de observaciones* para cada uno de los programas, aun cuando dos o hasta tres de ellos correspondieran a una misma EE.

---

Concluido el análisis de cursos se procedió a llevar a cabo el análisis de cada una de las Área de conocimiento. Para tal fin se abordaron dos grandes dimensiones (Húber Beristáin y Villar Castillejos, 2009: 18):

- 1. Los aprendizajes que se pretenden lograr. Se valoran principalmente las posibilidades de integración de las diferentes EE que conforman el Área*
- 2. La organización de los aprendizajes que se pretenden lograr. Se valoran los criterios de continuidad y secuencia, lo mismo que su relación con el de integración.*

Los resultados que enseguida se presentan corresponden tanto a la primera como a la segunda fases del análisis efectuado.

1. Una primera situación que salta a la vista, es que hay 8 EE para las que existen dos programas distintos, que además se ubican en 6 de las 8 Áreas de conocimiento (Administración educativa, Educación comunitaria, Filosófica, psicológica y social, Investigación educativa, Orientación educativa, Pedagógica). Si bien el porcentaje con respecto al total de programas analizados no es muy alto (16.67%), si puede verse que la situación permea casi todo el plan. Hay aquí un indicador de que existen diferencias en el entendimiento que los académicos que han elaborado los programas tienen del proyecto curricular, mismas que no han sido resueltas por un trabajo colegiado, al menos siete años después de su puesta en marcha.

Pero se identificaron otras situaciones estructurales que refuerzan esta deducción. Así, en programas de EE de seis de las ocho Áreas de conocimiento se hace referencia justamente al Área por un nombre que no es el que está registrado en el plan de estudios. Así, a Administración se le llama “Administrativa”; a Didáctica y currículo, “Docencia y currículum”; a Educación comunitaria, “Desarrollo social y comunitario en educación”; al Área Filosófica, psicológica y social, “Fundamentación psicológica, social y epistemológica”; a Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, “Innovaciones educativas”; y a Orientación educativa, “Psicología y orientación educativa”.

Una manifestación estructural más tiene que ver con el reconocimiento de los *Requisitos* de la EE, particularmente de los *Prerrequisitos*. En seis de las

---

ocho Áreas de conocimiento (Administración educativa, Educación comunitaria, Filosófica, psicológica y social, Investigación educativa, Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y Orientación educativa) hay EE que mencionan como prerrequisito EE que el plan de estudios no reconoce o también a veces hay EE que si lo son pero se ignoran.

Esta confusión aparentemente intrascendente estaría mostrando que hay académicos que no están suficientemente familiarizados con el (las) área (s) de conocimiento en la (s) que se ubica (n) y a la (s) que contribuye (n) la (s) EE que imparten, con la consecuente repercusión en la formación de los estudiantes. Algo similar ocurre en la identificación de las *Academias* por Área de conocimiento a las que dicen pertenecer las EE.

También el reconocimiento de la *Modalidad* de la EE es un ejemplo relevante de un cierto desconocimiento del Área de conocimiento, lo que ocurre en Administración educativa, Filosófica, psicológica y social, Investigación educativa y Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. A algunas EE se les atribuye una modalidad que de acuerdo con el plan de estudios no le corresponde: un curso que es taller, un curso que es curso – taller, un taller que es curso o incluso un taller que es práctica profesional.

Igual ocurre en el rubro denominado *Total de horas* de la EE. En cuatro Áreas de conocimiento (Administración educativa, Educación comunitaria, Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y Orientación educativa) o no se anota o se registra el número de horas prácticas y teóricas asignadas a ella, pero no el estimado de horas de trabajo, como debería ser. Aquí parece revelarse también una falta de previsión respecto al tiempo necesario para la enseñanza y el aprendizaje.

2. Los programas de estudio han sido elaborados siguiendo uno de dos formatos, que se denominaron MEIF (48, el 82.76%) y No MEIF (10, el 17.24%); además, dentro del primero se encontraron también dos variantes: la que se llamó *Formato 15* (en el marco del Nuevo Modelo Educativo), que data de los inicios de la puesta en marcha del proyecto curricular en la Universidad Veracruzanas (34 de los 48, el 70.83%), y el denominado por competencias,

---

que formalmente se aplica a partir de 2003 o 2004, y que corresponde ya al llamado Modelo Educativo Integral y Flexible (14, el 29.17% de los 48, aunque puede decirse que apenas 4 ya habían adoptado esta orientación).

A siete años de iniciado el plan, la permanencia de programas No MEIF parece ser un indicador de renuencia entre los académicos para adoptar los formatos oficiales para elaborar programas, quizá porque se defiende una cierta libertad para estructurar la propuesta didáctica en aras de entenderse mejor con los estudiantes, sobre todo porque se ve que los programas No MEIF constituyen propuestas claras, aun cuando ignoran lineamientos troncales del modelo curricular asumido por la Universidad, como la formación integral que se manifiesta en la inclusión de dimensiones heurística y axiológica en objetivos de aprendizaje.

Pero en los programas MEIF se observa falta de uniformidad en el manejo de los elementos estructurales. Pareciera que los académicos no han logrado tener claro lo que cada uno de ellos implica, aun cuando hay documentos que guían su uso y ha habido oportunidades de capacitación al respecto, tanto como preparación en el momento en que ocurrió el cambio de plan de estudios o como educación continua. Un ejemplo muy concreto y de serias repercusiones en la claridad de la propuesta es el manejo diverso que se hace con las secciones *Justificación* y *Descripción mínima*.

También se observa que los formatos MEIF, antes de presentar aspectos medulares de la EE, como pueden ser una justificación o los objetivos de aprendizaje o los saberes, se internan en una serie de datos que resultan más de índole administrativa que académica (20 de 29 elementos estructurales), como por ejemplo *Nombre del Área*, *Código*, *Total de créditos*, *Equivalencias*, entre otros.

Como en el caso de la presencia de programas distintos para una misma EE hay aquí evidencia de que hace falta un trabajo colegiado más intenso y de mayor incidencia en la actividad de los docentes.

3. Respecto a la seriación de EE al interior de las Áreas de conocimiento puede observarse un desbalance significativo. Mientras existen dos Áreas en

---

las que no hay ninguna liga formal entre ellas (Filosófica, psicológica y social y Nuevas tecnologías aplicadas a la educación), en el otro extremo hay otras dos en las que la seriación implica a casi la totalidad de EE (Didáctica y currículo) o a la totalidad (Investigación educativa); entre estos límites hay dos Áreas con liga entre dos EE (Educación comunitaria y Orientación educativa) y dos con seriación entre tres (Administración educativa y Pedagógica).

Esta situación generaría que las rutas de tránsito de los estudiantes por cada una de las Áreas de conocimiento puedan ser en extremo diversas y que no se sepa si con todas esas posibilidades se promueven las mejores condiciones de continuidad y secuencia en los aprendizajes de los estudiantes; y entonces se propicia que los programas y las propias EE se conviertan en “islas”, con pretensiones de autosuficiencia, lo que se observa cuando repiten contenidos entre EE.

Una situación muy específica y de mayores repercusiones en la formación de los estudiantes es el caso de las Áreas Terminales: Administración educativa, Educación comunitaria, Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y Orientación educativa. En ellas no hay ningún impedimento formal para que los estudiantes cursen las EE del Área curricular de Formación Terminal sin que necesariamente tengan aprobadas las EE del Área Disciplinaria (obligatorias) o del Área Básica de Iniciación a la disciplina.

Claro que introducir una mayor seriación es algo que tiene que analizarse a fondo, sobre todo porque no se pretendería atentar contra la flexibilidad ni de contenido ni de tiempo como uno de los principios que sustentan el modelo curricular. Quizá antes de tomar cualquier decisión tendrían que estudiarse tanto las trayectorias que han seguido los estudiantes en cada una de las Áreas de conocimiento como sus aprendizajes integrados al concluir cada una.

También ha de destacarse que en la definición de esas trayectorias habría de jugar un papel importante el trabajo tutorial; si formalmente el plan de estudios no establece una seriación que lleve a las mejores condiciones de continuidad, secuencia e integración de aprendizajes, se esperaría que el tutor, con el conocimiento amplio del plan de estudios, orientara para crearlas.

---

4. El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía parece ofrecer una formación más teórica que práctica, en principio si se toman en cuenta las Áreas curriculares, aunque no se puede asegurar el carácter teórico o práctico de algunas EE del Área de Formación disciplinaria (optativas) ni del Área de Elección libre, ni del Servicio social del Área de Formación Terminal. Esta percepción se refuerza cuando se analizan en conjunto las 48 EE de las Áreas de conocimiento, ya que hay 123 horas teóricas y 108 prácticas. Sin embargo, al analizar las cuatro Áreas de conocimiento con Formación Terminal, sólo en una, Administración educativa, se mantiene esta tendencia, pues en las otras tres las horas prácticas casi duplican las horas teóricas.

En ese tenor, hay una situación peculiar en 14 de las 48 EE consideradas. 8 cursos de seis Áreas de conocimientos (Administración educativa, Didáctica y currículo, Filosófica, psicológica y social, investigación cualitativa, Orientación educativa, Pedagógica), cuyo propósito tendría que ver con la comprensión de aspectos teóricos (Panza González, 1992: 18), tienen asignadas tanto horas teóricas como horas prácticas, lo mismo que 2 talleres, que tendrían que estar orientados al desarrollo de habilidades específicas (Rangel Guerra, 2005), y 4 prácticas profesionales, de Administración educativa, Educación comunitaria y Orientación educativa, que se esperaría que fueran eminentemente prácticas.

Aunque faltarían elementos para afirmarlo con mayor seguridad, por lo que se observó en algunos programas de estudio, esta situación tiene repercusión en la definición de los objetivos o propósitos generales de algunas EE, que las orientan hacia vertientes tanto teóricas como prácticas sin que tal vez sea necesaria esa doble dirección.

Claro que también en este punto queda un tanto indefinida la idea de práctica con la que se mueven los académicos que han elaborado los programas de estudio, dado que se distinguen acciones muy diversas y de distinto grado de ejercitación, desde algunas notoriamente escolares o áulicas hasta otras que se pretende que se lleven a cabo en ambientes reales extramuros. Un análisis más a fondo de esta noción en los programas y en las

---

---

concepciones de profesores y alumnos bien valdría la pena realizar en ejercicios futuros.

Hay ya en los programas una vía de acceso cuando los académicos que han seguido el formato MEIF deben definir lo heurístico en lo que se llama la *Articulación de ejes*, o bien en las *Unidades* o en la *Unidad de competencia*, pues lo heurístico responde a la pregunta: “...¿qué tiene que saber hacer (el estudiante)?” (Beltrán Casanova y Suárez Domínguez, 2003: 24) o bien “... ¿qué debe saber hacer el estudiante para ejecutar la unidad de competencia?” (Universidad Veracruzana, 2008 – 2009). Sin embargo, lo heurístico al igual que lo axiológico se enuncian de tal forma que parecen más requisitos o logros que los estudiantes deben haber satisfecho para desempeñarse con éxito en la EE; además, en la mayoría de los programas, son planteados de manera general sin que se relacionen con el objeto de estudio de tal EE; por ejemplo, en un programa del Área de Didáctica y currículo se anota en *Habilidades*: “Comprensión. Descripción. Clasificación. Caracterización. Dominio de contenido. Juicio crítico – reflexivo. Pensamiento divergente. Comunicación dialógica verbal y escrita. Parafraseo. Construcción de conceptos basado en fundamentos”; mientras que en *Actitudes* (lo axiológico): “Disposición hacia el trabajo individual y grupal. Aceptación de críticas. Colaboración en el desarrollo de habilidades grupales. Participación activa, pertinente y congruente. Respeto. Responsabilidad. Disciplina. Empatía”

5. Al interior de los programas de estudio, se observó que no siempre se definen con claridad los aprendizajes a los que se quiere que los estudiantes arriben. Esto ocurre particularmente porque lo que se plantea en los objetivos generales no siempre concuerda con las intenciones reconocidas en otros elementos del programa. Lo más frecuente es que el alcance anotado en la *Justificación*, la *Descripción Mínima* o el *Sistema de evaluación.*, rebase el planteamiento de los objetivos, tanto generales como por unidad, aunque habría algunas reservas para afirmarlo en el caso de la evaluación, porque ésta suele presentarse de forma muy ambigua; pareciera que en ella lo que interesa definir más que todo son los criterios y los porcentajes atribuidos a ciertas “técnicas” o, en el mejor de los casos, “evidencias de desempeño”, pero no

---

queda claro el contenido y los aprendizajes motivo de evaluación, que, además, se muestra sobre todo como medición.

Las prácticas de evaluación y los conceptos de aprendizaje inherentes a ellas conforman una dimensión que está ya presente en el análisis de los cursos (que se concretó en un *Cuadro General de Observaciones* para cada EE), pero no se alcanzó a realizar y queda como una tarea pendiente, que contribuiría a definir mejor los aprendizajes que se esperan desarrollar en cada EE y en cada Área.

6. En todas las Áreas de conocimiento se observó que no hay un rigor (a veces incluso mínimo) en el uso de la (s) teoría (s) correspondientes.

Una manifestación concreta ocurre cuando se emplean expresiones para referirse a realidades que no necesariamente se corresponden con ellas o al menos no con aceptación unánime, como lo muestran las fuentes de información sugeridas en las EE. Ocurre por ejemplo con “política educativa” o “gestión” en Administración educativa, con “orientación”, “asesoramiento” o “intervención” o “intervención psicopedagógica” en Orientación educativa.

Otra ocurre cuando en un mismo programa, por un lado, se emplean contenidos que parecen no estar afectados por una orientación teórica / epistemológica, como si fuesen conocimientos de carácter “universal”, mientras que por otro se reconoce la presencia de modelos, perspectivas, corrientes, teorías e incluso paradigmas; pareciera como si éstos no permearan a aquellos. Así, por ejemplo, en la EE de *Didáctica* se habla de “Categorías estructurales de la didáctica: objetivos: categoría rectora del proceso docente educativo, contenido, método de enseñanza – aprendizaje y su vinculación con los objetivos,... momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje: Planeación, Ejecución y Evaluación”, pero éstas parecen no ser afectadas por el enfoque que asume el curso desde la tecnología educativa. En *Psicología evolutiva*, otro ejemplo: se plantean “Conceptos básicos: Herencia, ambiente, maduración, desarrollo, crecimiento, filogenia y ontogenia” y sin embargo en otro momento se habla de “Teorías del desarrollo” o “Perspectivas teóricas”, como si éstas no determinaran en alguna medida a aquéllos.

---



En otros casos no se reconocen orientaciones claramente manifiestas a través de los términos empleados y las fuentes consultadas, e incluso las acciones que posibilitan. Es el caso de lo que ocurre en EE del Área de Educación comunitaria, en las que en ningún momento se aborda el paradigma crítico o marxista que la sustenta, ni tampoco se le liga formalmente con *Epistemología y paradigmas en ciencias sociales*.

Estas ausencias de rigor teórico pudiesen tener consecuencias en la formación de los estudiantes. Por un lado puede llevarlos a pensar en que lo que aprenden tiene carácter “universal” y entonces cualquier otra lectura o interpretación de lo educativo pudiera ser rechazado o en el menos malo de los casos pudiera ser considerado menos valioso que lo que han aprendido; no se estaría propiciando, entonces, por otro lado, una apertura intelectual en los estudiantes que les permita integrarse no sólo con profesionales de la educación con otros procesos formativos sino con tanta gente que conoce e interviene en lo educativo sin que esto haya constituido su plan de vida.

7. Con respecto a las ocho Áreas de conocimiento es notorio que no pasan de ser más que un conjunto de EE formalmente reunidas. No están identificados ni definidos propósitos, conocimientos, problemáticas, que posibiliten su integración hacia aspectos concretos en la formación de los estudiantes. En consecuencia, se evidencia la necesidad de hacer el replanteamiento de cada una de ellas pensando en sus contribuciones específicas lo mismo que en sus límites y relaciones claras de continuidad y secuencia entre ellas.

Como resultado del análisis es posible afirmar que todas las Áreas tienen posibilidades de integrarse como tales, excepto el Área Filosófica, psicológica y social. El eje que se vislumbra entre sus EE tiene que ver principalmente con los que ya se identifican en el Área Pedagógica: educación, pedagogía, pedagogos. Así que se estaría pensando en que todas las EE del Área tendrían que incorporarse al Área Pedagógica, excepto *Psicología del aprendizaje*, cuyos propósitos y conocimientos constituirían una base sólida en el Área de Didáctica y currículo, y *Epistemología y paradigmas en ciencias sociales*, que debería ser el inicio del Área de Investigación educativa.

---

8. Para finalizar, es pertinente reconocer que lo afirmado en este estudio tiene limitaciones. Como ya se dijo en otro momento, se consideraron solamente 48 EE con 58 programas de estudio. Quedaron fuera EE del Área de Formación disciplinaria (optativas), de Elección libre y de Formación Terminal (Servicio social y Experiencia recepcional), por lo que la visión del plan de estudios como la propuesta formal no es completa.

No se puede asegurar que los 58 programas empleados sean todos los que están en operación. Seguramente hay programas que se emplean y que no pudieron ser incorporados y otros que si se analizaron y no están vigentes; la dinámica del plan de estudios no permite fácilmente evitar estos riesgos.

También se reconoce que lo vertido en este análisis no deja de ser un conjunto de afirmaciones que muestran una lectura de los programas de estudio y de algunos documentos del plan de estudios. En consecuencia, no pretenden establecerse como verdades irrefutables, antes bien buscan abrir espacios para la discusión crítica respecto a la propuesta escrita para la formación de los licenciados en Pedagogía en esta sede Veracruz de la Universidad Veracruzana.

### **3.2. Sobre plano procesal – práctico**

Para abordar este aspecto del plan de estudios se llevaron a cabo dos procesos de investigación con los actores principales, por un lado con los egresados (Húber Beristáin y Villar Castillejos, 2010 a) y por otro con los profesores (Húber Beristáin y Villar Castillejos, 2010 b).

En ambos casos se asumió una investigación cualitativa, según los planteamientos de S. J. Bogdan y R. Taylor (1990). Se trató de recuperar la experiencia vivida / reflexionada con el plan de estudios 2000 por los actores principales, con el fin de describirla e interpretarla (Van Manen, 2003) y de esa manera descubrir su estructura y conseguir un contacto directo con ella, con

---

sus múltiples dimensiones y perspectivas. Se empleó como base, en ambos casos, una entrevista, considerada como “entrevista conversacional”.

La selección de los sujetos informantes, egresados y docentes, fue intencional (Martínez Mígueles, 1994: 54); se buscó que representaran a cada sector lo más ampliamente posible.

Partiendo de una lista de 346 egresados hasta el periodo Agosto 2008 – Febrero 2009, proporcionada por el Departamento de Seguimiento de Egresados de la Facultad, se determinó que se buscaría cubrir todos los periodos de egreso, desde el primero que fue en el periodo Febrero – Agosto 2004, diez periodos en total, con el acuerdo de que se trabajaría con alrededor de un 10% de los sujetos de cada periodo. De esta manera integraron la muestra 38 egresados, a los que se sumaron 8 estudiantes que habían cubierto ya el 80% de los créditos de la carrera.

Para el caso de los profesores se seleccionaron 11, orientando la selección principalmente en función de su participación como docentes tanto en el plan de estudios 1990 como en el nuevo plan 2000.

En los dos estudios se empleó como técnica a la entrevista dirigida en un solo encuentro, con base en un guión de entrevista que, si bien indicaba un orden y formulaba preguntas base, no necesariamente se empleó como cuestionario rígido; los entrevistadores estuvieron atentos a formular de diversas maneras las preguntas y en el orden que los propios entrevistados marcaron, así como precisarlas, ampliarlas o incluso formular otras.

La entrevista de egresados y alumnos la efectuaron seis estudiantes de la carrera de pedagogía en Servicio Social: Lucía Cancino Romero, Fior Daliza Herrera Mellado, Mariana del Carmen Poblete Carlín, Bruno Armando Ruiz Aguilera, Elaine Valdivia Peña y Saúl Valencia Mora; mientras que los docentes fueron abordados por los que esto escriben.

Para el caso de egresados y estudiantes las entrevistas se efectuaron entre el 15 de marzo y el 9 de junio de 2009, y para los profesores entre el 24 de marzo y el 27 de mayo del mismo año.

Todas las entrevistas fueron transcritas y generaron un documento por cada entrevistado.

---

El análisis de la información se realizó a través de 18 categorías para egresados y estudiantes y 14 para docentes. Sin embargo, en este documento se muestra una integración de la vivencia de ambos actores en el plan de estudios partiendo de los cuatro grandes ejes que se definieron con los egresados y estudiantes.

### **3.2.1. ¿Cómo son estudiantes y profesores al integrarse al plan de estudios 2000?**

Egresados y estudiantes reconocen que eligieron la Universidad Veracruzana para estudiar la carrera de pedagogía principalmente por razones económicas, ya que la Universidad ofrece la carrera en el puerto de Veracruz y es de carácter público; al no tener la solvencia económica o los recursos para costearse los estudios en otra ciudad o en una “universidad particular, privada o de paga”, se inclinan por la UV, aunque algunos manifiestan que esa decisión no fue de desagrado. Claro que también expresan que hay un reconocimiento a la Institución por ser la máxima casa de estudios del estado, además de que personas allegadas a ellos han hecho sus estudios en ella.

Por otro lado, casi dos terceras partes de egresados y alumnos hacen alusión a que en el momento de decidirse por ingresar a la carrera de pedagogía tuvieron presente (emocional o intelectualmente) la idea de ser maestro o profesor (sobre todo de primaria), ser docente (o la docencia), dar / impartir clases, enseñar o ser educadora (en educación especial), motivación que estuvo con ellos desde muchos años antes del momento de la elección y que incluso les hizo acceder a pedagogía como una segunda opción. Claro que no faltan, aunque son muy pocos, los que ingresaron identificando a la pedagogía con la educación, en general o como se muestra en el plan de estudios, e incluso pensando en la carrera con propósitos que trascienden a ámbitos sociales más amplios.

Respecto a los profesores, incluyéndose algunos mencionados pero no entrevistados, se involucraron con el cambio de plan de estudios básicamente de tres maneras, Algunos elaboraron o revisaron propuestas de programas de estudio; otros más participaron en las sesiones de discusión y análisis a nivel estatal; y muy pocos, se mantuvieron integrados en todo el proceso, mismo que

---

iniciaron desde que la Universidad asumió el llamado Nuevo Modelo Educativo, después Modelo Educativo Integral y Flexible

### **3.2.2 ¿Cómo vivieron cotidianamente egresados y profesores los lineamientos establecidos por el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que enmarca al plan de estudios 2000?**

Como el plan de estudios 2000 está enmarcado por una orientación curricular asumida por la Universidad Veracruzana para los programas de licenciatura denominada Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), asume los principios de "...integralidad, pertinencia social, transversalidad y flexibilidad..." (Universidad Veracruzana, s/fe: 45).

De esta forma, los actores narraron sus vivencias respecto a flexibilidad, transversalidad, modelo centrado en el aprendizaje, tutorías y Áreas curriculares.

#### **a. Flexibilidad**

La mayoría de los egresados y alumnos que juzgaron de manera sintética a la flexibilidad, la vislumbran como desfavorable para ellos. Sus juicios van desde reconocer que no funcionó en lo individual aunque pudiese haber estado bien en otros compañeros, hasta afirmar que son los estudiantes los que tienen que adaptarse al Modelo y no ellos manejarlo de acuerdo con sus intereses y disponibilidad de tiempo, pasando por señalarla sólo como una propuesta que no sólo no opera como tal sino que funciona al contrario de como fue concebida: como "inflexible".

Los argumentos principales, pero no necesariamente un único en cada uno de los entrevistados, tienen que ver, sobre todo, con la escasa oportunidad para seleccionar, semestre con semestre, acorde con sus necesidades, la carga académica o sus Experiencias Educativas, para elegir maestros o para reducir el tiempo de duración de su trayectoria escolar, en este último caso porque no pueden armar su horario como lo desean (horarios que "chocan" o "se topan" o "se cruza" con el de otras Experiencias Educativas) y son reducidas las posibilidades de trabajar a la par que estudian.

---

Sin embargo, hay también egresados que mencionan que la flexibilidad es una característica presente en ciertas circunstancias pero no en otras, ha sido incompleta, o bien la han vivido algunos estudiantes de manera particular pero no la vieron en muchos más, con repercusiones en el ánimo para afrontarla, o que cambia de una sede a otra en la Universidad Veracruzana

Finalmente, es posible ver que algunos entrevistados, pocos, todos ellos egresados, manifiestan que vivieron favorablemente esa flexibilidad; cabe mencionar que entre ellos se encuentran casos que iniciaron con el plan 1990.

También algunos egresados y estudiantes dicen que si había flexibilidad, en tanto se les permitía estudiar en otras facultades de la Universidad Veracruzana bien fueran materias básicas o de elección libre, a veces para ampliar horizontes o para resolver en cierta medida problemas ocurridos en Pedagogía con la demanda de Experiencia Educativas o de horario

Por su parte, una mayoría de profesores dice que aunque la flexibilidad es un asunto principalmente de los estudiantes, si pueden afirmar que no ocurre, o al menos que no ocurre como lo plantean documentos que sustentan al Modelo. Indican que se han percatado cómo los estudiantes tienen horarios que les consumen todo el día y que dentro de ellos hay “tiempos muertos” que tienen repercusión en su desempeño escolar y que no los dejan ser mejores estudiantes. También hablan de lo que los estudiantes les cuentan sobre la limitada oferta educativa a la que tienen acceso, la imposibilidad de elegir las Experiencias Educativas que desean cursar y los maestros con los que quieren trabajar, y las escasas posibilidades que se les presentan de trabajar mientras estudian, por los horarios “quebrados”, además de que no pueden reducir el tiempo para concluir sus estudios.

Dos profesores hablan de una flexibilidad moderada (uno reconoce que ha estado faltando la movilidad interinstitucional) o de que ha de tenerse presente que el plan se asume como “semiflexible” (y que por lo tanto nunca podrá ofrecer todas las condiciones requeridas) y en ese sentido no coinciden con la mayoría. Sólo un profesor menciona que a su juicio si hay flexibilidad, pero que son los estudiantes los que no la ejercen bien entre otras razones porque evaden o rechazan el apoyo tutorial; curiosamente, sin embargo, este profesor no se percata que cae en una contradicción cuando menciona que en

---

una generación sólo un estudiante ha egresado en cuatro años, la mitad en cuatro años y medio y el resto no sabe para cuando lo harán; un ejemplo claro de cómo los estudiantes no ejercen el control que desearían para reducir el tiempo de sus estudios.

Algo que los profesores abordan y que los estudiantes apenas si tocan es lo que respecta a los factores que inciden para que no ocurra esa flexibilidad. Así, lo mismo identifican rigidez en los órganos de decisión a nivel de toda la Universidad, que en quienes toman las decisiones en la Facultad, pasando por problemas de espacios, presupuestos, situaciones contractuales de los docentes y el apoyo tutorial.

### **b. Transversalidad**

En primera instancia se registró que hay egresados o alumnos que abiertamente “admiten olvido o desconocimiento” de la transversalidad; también se encuentran los que ofrecen una conceptualización, pero es equívoca, limitada o muy amplia para lo que en realidad significa en el contexto del MEIF.

En otra situación se encuentran quienes conciben a la transversalidad como parte del MEIF, sin embargo, de estos se distinguen en primer término aquéllos que la relacionan de manera particular con los valores, las actitudes, habilidades o como un medio que ofrece una oportunidad para convivir y socializar; en segundo término se ubican aquellos actores que la definen en función de algunos elementos vinculantes como la relación entre EE de una misma o de diferentes áreas de conocimiento o de formación, o como medio que brinda un sustento para realizar el Servicio Social o desempeñarse en el campo laboral o bien como el medio que posibilita la integración de los ejes, ésta última la más cercana a lo que representa la transversalidad en el MEIF.

Esta diversidad de concepciones que egresados y alumnos muestran sobre la transversalidad se manifiesta nuevamente cuando expresan lo que para ellos fue la aplicación de tal principio, y entonces, excepto muy pocos casos en los que la identifican con los ejes integradores, la información ofrecida no lleva a saber mucho de su operatividad, más bien destacan aquellas situaciones, experiencias, relaciones, aprendizajes, producciones que les

---

resultaron significativos y a partir de las cuales suponen la presencia de transversalidad.

De lo expresado por los docentes entrevistados, se desprende que según ellos si han intentado instrumentar su idea de transversalidad, pero ésta no es precisamente lo que se propone en el contexto del MEIF, argumentan que en el plan de estudios no se presenta como se le plantea en el Modelo.

En cuanto a las condiciones requeridas para que se lleve a cabo, señalan su falta de compromiso con la institución y con la formación de los estudiantes, y su insuficiente formación al respecto. También subrayan la falta de trabajo colegiado de academia, y por tanto de iniciativa para promoverlo. El propio plan de estudios en su estructura curricular, dicen, representa una limitante.

En lo que respecta a la transversalidad que involucra al Área de Formación Básica General (AFBG), reconocen que como docentes no se encuentran del todo capacitados ni compenetrados con sus fines formativos, por lo que no los consideran en los programas de estudio de sus EE, ni en su enseñanza. Existe la percepción entre algunos docentes, de que el AFBG en la práctica no funciona y perjudica porque reduce los créditos del plan de estudios en cuanto al área disciplinar.

### **c. Modelo centrado en el aprendizaje**

Una mayoría de egresados y estudiantes entrevistados perciben que el Modelo está centrado en el aprendizaje en tanto se refieren al trabajo de los profesores. Así, hablan de que los profesores posibilitaban el intercambio de ideas con los estudiantes, de que estaban abiertos al cambio en sus propuestas didácticas, de que promovían que los alumnos se adentraran en el cambio curricular que estaba en curso, de que había convivencia con ellos en el salón de clases, de que se constituían en “facilitadores del aprendizaje”, o de que había una cierta “modernización” en la enseñanza; todas estas razones, a juicio de egresados y estudiantes, son indicadores de que estaba en marcha un enfoque centrado en el aprendizaje. Aunque, claro, hay otros entrevistados que identifican, en correspondencia, que había profesores que no cumplían con

---



esas exigencias u otras más para poder afirmar que su trabajo se centraba en el aprendizaje, antes bien los consideran “tradicionalistas”.

Ven también indicios en las posibilidades que algunas Experiencias Educativas (y mencionan algunas en particular) les brindaron para una formación práctica o para un contacto significativo con la realidad laboral, lo que, en términos de los lineamientos del Modelo implicaría menos horas – clase y más horas de aprendizaje.

Sólo unos pocos egresados o estudiantes asocian la operación de un Modelo de formación centrado en el aprendizaje con sus logros en actitudes y herramientas para el autoaprendizaje, lo que reconocen es un beneficio. Algunos describen su gestación, llevada con dificultades, sobre todo, dicen, porque la experiencia en los niveles educativos previos ha sido diferente y los ha condicionado a otras maneras de enfrentar sus estudios: independencia, responsabilidad, autonomía y aprendizaje permanente destacan, pues, como logros individuales.

También aluden a su formación integral, sea por el logro de los fines (intelectual, humano, social, profesional) o con el impulso de los ejes integradores (teórico, heurístico, axiológico); aunque no dejan de reconocer limitaciones y carencias al respecto; destacan favorablemente, en contraposición, las Experiencias Educativas del Área de formación de Elección Libre en espacios escolares ajenos al de la Facultad, si bien dentro del campus de Veracruz.

Sin embargo, cabe mencionar ninguno hace alusión al esfuerzo de la Universidad no únicamente en la elaboración de la propuesta curricular, sino en contar con ciertos escenarios o ámbitos más amplios, como centros de idiomas, centros de cómputo, instalaciones deportivas, talleres de arte, que ofrecen posibilidades de una formación más completa e integral a los estudiantes.

Tampoco los docentes tocan este aspecto. Su percepción del modelo centrado en el aprendizaje tiene un rango limitado; sólo hacen alusión al trabajo docente en clase y a características de los estudiantes de las que carecen pero que son algo relevante para su éxito como tales.

---

Del primero indican que hay distorsión del principio, ya que algunos profesores lo manejan como el hecho de que los estudiantes tengan que hacer todo o casi todo para su aprendizaje, mencionan principalmente exponer o presentar en el aula los contenidos, y en ese sentido no sólo los profesores no trabajan para el aprendizaje de los alumnos, sino que no los atienden y los dejan solos. Por otro lado, hacen alusión al autoaprendizaje como capacidad deseable en los estudiantes, a cierta autonomía para aprender y lograr aprendizajes significativos, pero reconocen que ésta constituye una situación muy compleja que arranca de muchas limitaciones, no sólo académicas (la lectura, la escritura), sino también de “confusión permanente”, “desinterés” e incluso “desánimo”.

Como en el caso de los estudiantes, los profesores no aluden al Modelo como esfuerzo institucional empeñado en lograr mayores y mejores niveles de preparación en los estudiantes.

### **c. Tutoría**

En lo dicho por egresados y estudiantes se manifiestan opiniones distintas. Para unos, los menos, las tutorías se realizan conforme a sus expectativas, ya que la tarea del tutor se centró efectivamente en el seguimiento del tutorado, orientándolo en la elección de Experiencias Educativas y carga crediticia; mientras que para los más, las tutorías, aunque han mejorado, comparando lo que sucedía en su origen y lo que representan hoy, todavía observan dificultades, ya que en algunos casos el tutor no supo o no pudo prepararse y adaptarse a los escenarios que plantean las necesidades del tutorado, no mostró tener dominio de las generalidades del plan de estudios o se enfrentaron dificultades con respecto al perfil del tutor asignado, y con el dominio del Sistema Institucional de Tutorías (SIT) y del MEIF.

Aunque las dificultades más recurrentes tienen que ver con el momento de asignación del tutor o monitor: para algunos fue lo más inmediato, a partir de segundo semestre, para otros, avanzada la trayectoria académica, mientras que la más tardía ocurre, aproximadamente, en los dos últimos semestres. En cuanto a las condiciones y relación pedagógica entre tutor o monitor y estudiante, se observan situaciones distintas; para unos, el tutor intervino

---

analizando su trayectoria académica conforme a las oportunidades de inscripción y los créditos cursados, se mantuvo en constante comunicación para asistirlo en las necesidades individuales, mientras que para otros las oportunidades de acercamiento se vieron afectadas por limitaciones de tiempo, la ausencia de un trabajo académico, que redujo la tutoría a una atención superficial convirtiendo al tutor en sólo un aval, por lo que sus expectativas no se vieron satisfechas. Situaciones que dan indicios de que la atención tutorial no es supervisada y evaluada en torno a los lineamientos para la elaboración del programa de tutorías.

Respecto a los monitores, se observan dos situaciones, por un lado se reconoce que su desempeño fue aceptable en la medida que se preocupan por conocer la situación académica individual y buscar alternativas de solución; por otro lado, se señala que algunos no cumplían con el requisito del cincuenta por ciento de créditos cursados, por lo que manifestaban un desconocimiento del plan de estudios y del estudiante asignado como tutorado.

Otra es la situación de quienes iniciaron y culminaron su trayectoria académica sin el apoyo tutorial, circunstancia que unos superaron solos, y otros, a través de la Coordinación de tutorías de la facultad, supliendo al tutor que no atiende al tutorado, lo que contrasta con los lineamientos establecidos para su función, que indican que el coordinador ha de trabajar con docentes tutores y con los monitores, pero no tutorar a los estudiantes.

Si bien la atención tutorial no fue satisfactoria en todos los casos, la mayoría de los egresados y estudiantes conciben a la tutoría como una tarea de seguimiento del tutorado en su trayectoria académica, con el fin de evitar tropiezos, y al tutor como un guía que representa un acompañamiento. Concepciones que en términos generales se corresponden con la propuesta del MEIF. Aunque la función mediadora de la tutoría, en algunos casos, fue buena a lo largo de la trayectoria escolar, y, en otros casos, los estudiantes que iniciaron y culminaron su trayectoria escolar sin el apoyo tutorial superaron con sus propias estrategias la carencia de atención, aunque con la incertidumbre de si las decisiones tomadas habían sido las mejores, mientras que otros buscaron la asistencia de la Coordinación de tutorías de la facultad, supliendo al tutor, que no atiende a tutorado, lo que contrasta con los

---

lineamientos establecidos para su función, que de acuerdo al MEIF, la principal función de “las coordinaciones del sistema de tutorías en cada una de las facultades, serán ... la planeación y organización, ejecución, seguimiento y evaluación de la actividad tutorial” (Beltrán Casanova, Jenny, coordinación, y otros, 1998).

La tutoría es percibida por los docentes como resultado de ciertas condiciones políticas imperantes (la designación de la Coordinación de tutorías) y en particular como un componente del MEIF que tiene que hacerse. Y aunque se reconoce que la tutoría responde a un modelo centrado en el aprendizaje, lo cierto es que los docentes admiten que la tutoría no se lleva a cabo como verdadero acompañamiento del tutorado. Entre los principales factores que interfieren para que la tutoría cumpla su finalidad, se encuentran la escasa preparación del docente como tutor, el desconocimiento de lo que representa la tutoría, la situación contractual de los docentes en la que predominan los profesores por horas, las limitadas condiciones de infraestructura, la ausencia de un verdadero compromiso de quienes fungen como tutores, así como la manera en que se ejerce la coordinación del sistema de tutorías de la institución, que en vez de coordinar a los tutores, asume el rol de tutor.

#### **d. Áreas curriculares**

En el discurso de egresados y estudiantes en torno a sus vivencias con las Área curriculares del MEIF, aparecen referencias a EE en particular, sin evidencias de una construcción conceptual de cada área a partir de la formación que éstas les ofrecieron.

Así, algunos se muestran satisfechos en torno al Área de Formación Básica General, por las oportunidades que ofrece de presentar examen de competencia para acreditar las EE, aunque también se encuentran casos de insatisfacción relacionados con el desempeño del docente o con cuestiones de orden administrativo y la acreditación de las EE.

---

En lo que se refiere al Área de Formación Básica de Iniciación a la disciplina, mencionan algunas dificultades que tienen que ver con la oferta de EE y los criterios para participar en la solicitud de inscripción.

Del Área de Formación Disciplinar Obligatoria, se señala la falta de apoyo y difusión del Área de Investigación Educativa, así como la necesidad de atender la metodología. Respecto del Área de Didáctica y Currículum, hay quienes afirman que la formación en esta área va encaminada a la docencia, intención que no se corresponde con los objetivos formativos del plan de estudios 2000. Asimismo, algunos egresados y estudiantes expresan que la experiencia vivida en esta área fue favorable en términos de la formación recibida, particularmente en diseño curricular, habilidades docentes, evaluación de los aprendizajes y planeación didáctica. En otros casos la experiencia fue desfavorable, para unos porque la oferta sólo llegaba a satisfacer la demanda de quienes observaban un promedio alto, y para otros porque las expectativas de aprendizaje no se cumplieron en la práctica.

Respecto del Área Disciplinaria Optativa existe insatisfacción en torno a la oferta educativa disponible y las expectativas de formación, en particular con la EE de *Prácticas*, porque en la institución de acogida, las actividades se reducían al trabajo administrativo, aunado a ello y de acuerdo a la propuesta del MEIF, la práctica no cuenta con un antecedente que favorezca el desempeño del estudiante al incursionar en el campo real.

En cuanto al Área de Elección Libre, algunos entrevistados expresan que aporta elementos formativos que no cubre la formación profesional que ofrece el Plan de estudios 2000. Así, la experiencia vivida por algunos egresados y estudiantes en ella, se orienta en dos sentidos; por uno, aunque las EE elegidas no se corresponden con la formación pedagógica, reconocen que les han servido como “complemento”, buscando que se trate de EE “afines” a la carrera; por otro lado, se encuentran quienes admiten que las EE que cursaron en esta área no tienen nada que ver con la formación del pedagogo.

---

### **3.2.3 ¿Cómo vivieron cotidianamente egresados y profesores el plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía?**

Aún sin desligarse completamente del marco curricular que el MEIF ofrece, los actores han podido mostrar sus vivencias en aspectos cotidianos de la operación del plan de estudios 2000.

Así, egresados y profesores han hablado sobre Áreas de conocimiento / contenidos, profesores, alumnos, evaluación, infraestructura, administración, gestión y dirección y trabajo colegiado.

#### **a. Áreas de conocimiento / contenidos**

Cuando egresados y alumnos hablan sobre los contenidos del plan de estudios de inmediato se refieren sobre todo a que éstos tienen más carácter teórico, y que, en consecuencia, falta orientarlos más hacia la práctica o al desarrollo de conocimientos prácticos

Estos contenidos prácticos, por un lado, los refieren a que les sean útiles más directamente en la labor que están desempeñando, como la docencia, o, por otro, que desde el proceso formativo los acerquen al mundo laboral real que enfrentarán al egresar. No son del todo así y por ello indican que deben ser revisadas y replanteadas las Áreas de conocimiento en función de lo que como egresados hacen ya en el ejercicio de la profesión; por ejemplo, dicen, hace falta que el plan incluya un “área Terminal de docencia”

En otra vertiente, al hablar de los contenidos, egresados y alumnos tienen presente que varían de acuerdo con el trabajo de los profesores y, en consecuencia, esto afecta su propio aprendizaje. No es lo mismo, dicen, trabajar con un profesor que con otro, dicen, porque el dominio que tienen de los contenidos, el tratamiento que les dan o el alcance en el aprendizaje que generan con ellos no son iguales.

Ahora bien, egresados y alumnos hacen referencia de su experiencia con contenidos de seis de las ocho áreas de conocimiento; no aluden en ningún momento a los contenidos del Área Pedagógica ni a los del Área de Orientación educativa. Destacan que son contenidos poco prácticos y resaltan que los del área de Nuevas tecnologías aplicadas a la educación no son los

---

más actuales, y, en consecuencia, se cuestiona que esta Área deba constituir un área Terminal.

## **b. Profesores**

Cuando egresados y estudiantes hablan de los profesores lo primero que destacan es que no hablan de todos, sino únicamente de aquellos que fueron sus profesores, eso lo tienen bien claro; y, en segundo lugar, hacen rápidamente una clasificación de ellos. Unos en dos grandes grupos que denominan de distintas maneras, entre las que destacan: “buenos” y “malos”, o los que están bien y los que “no dan el ancho”, o los que saben mucho y aprendían mucho de ellos y los que no enseñaban bien, o buenos docentes y docentes que no están donde deben estar o “no están bien plantados”; incluso, hay egresados que aventuran un porcentaje para unos y otros: 80% y 20% o 70% y 30%, respectivamente. Existen también, desde luego, entrevistados que encuentran una mayor variedad de profesores, a veces partiendo de la dicotomía ya anotada. Y hay unos cuantos para los que “todos” son “buenos”, “muy buenos” o incluso “excelentes”.

Pero un grupo mayor de egresados y estudiantes asume que predominan esos profesores diciendo que son “casi todos”, “muchos” o “la mayoría”. En consecuencia, también identifican a “una minoría”, “algunos”, “uno que otro” a los que no pueden atribuirles esos calificativos, sino otros, opuestos: “medios maletas”, “no se ven tan comprometidos”, “rudos, ríspidos, tradicionalistas”, “dejan mucho de desear”

Y de ahí pasan a enumerar características de uno y otro grupos, que giran alrededor de situaciones tanto de enseñanza y del trabajo en el aula como de una relación o vivencia muy personal con ellos.

Así, una característica que destacan de esa mayoría de profesores “buenos”, “muy buenos” o incluso “excelentes” es que están “capacitados”, “totalmente capacitados”, “preparados”, “bien preparados”, “muy preparados” (32: 18), “muy bien preparados”, “bien formados” o que poseen “una preparación excelente” o que tienen “una buena formación”, lo que de manera más concreta, básicamente identifican con el conocimiento que tienen los

---

profesores de la materia que imparten y del saber enseñar, lo mismo que porque se muestran comprometidos con su trabajo y con su profesión, y porque establecieron una buena relación con ellos como alumnos y algunos perciben que hasta llegar a una amistad.

En un esquema similar al del inventario de las características de los “buenos” profesores, para los “malos”, que han reconocido como “una minoría”, egresados y alumnos destacan de inicio su falta de preparación manifestada tanto en el desconocimiento de la materia que imparten como en deficientes formas de impartirla. Curiosamente, abundan más en el reconocimiento de manifestaciones del quehacer docente de esos “malos” profesores y entran en detalles de su trabajo en el aula más que con los que ubicaron como “buenos”: que les falta “vocación” por la profesión de profesor, que han sido colocados en esa posición sólo para cubrir el espacio de la materia, que no saben expresarse, que les generan más trabajo por su desconocimiento del contenido de la materia (investigaciones, exposiciones), que no les interesa el aprendizaje y la formación de los estudiantes, y, lo que ya se muestra como una franca denuncia, que los quieren adoctrinar en una religión, que ejercen coerción sobre su vida personal, que ofenden a algunos estudiantes y que, incluso, algunos “se compran”.

Algunos docentes, por su parte, asumen que el trabajo que han venido desarrollando ayuda a los estudiantes en su proceso de formación como pedagogos, dicen que están aportando “un granito de arena” de esa formación y que su referente principal es el reconocimiento de algunos egresados. Se sienten satisfechos aun cuando aceptan que han cometido errores u omisiones.

En su papel de profesores, perciben que formar al pedagogo representa una responsabilidad y un compromiso que les exige fortalecer la propia formación y reflexionar acerca de la trascendencia de su labor, concluyen que es, además un amplio desafío que algunos no están seguros de que puedan conseguir.

### **c. Alumnos**

---



De inicio, los docentes entrevistados conciben que los estudiantes son distintos con respecto a los que han estudiado la carrera con otros planes de estudio y que en parte ello obedece a la implementación del plan 2000 en el marco del MEIF.

En este sentido, dicen que los estudiantes ahora son más intrépidos. Pero no saben o no quieren o no les gusta leer, son más flojos, no les gusta trabajar, no les gusta estudiar, no tienen interés por aprender, son un tanto apáticos y pareciera que vienen a la Universidad con la idea de venir a pasar el rato. Claro, reconocen que también hay estudiantes, aunque los menos, muy activos y comprometidos, con mayor compromiso con sus estudios, mayor responsabilidad, que intentan cumplir para egresar y que además se encuentran capacitados para desempeñarse en su área y destacar.

También los docentes perciben como los estudiantes enfrentan problemas generados por características del Modelo curricular: tienen “horas muertas” a lo largo del día, no comen bien, no cuentan con espacios de recreación o de descanso en el campus, a veces no pueden usar efectivamente los espacios académicos, se estresan por su carga académica.

Los docentes, además tienen presente que deben atender formativamente al estudiante, brindarle orientación y empatía, como una vía para el acompañamiento que favorezca su interés, motivación y compromiso con su formación profesional.

#### **d. Evaluación**

Para hablar de su experiencia vivida con la evaluación de su aprendizaje, o de los aprendizajes, o, como la nombran algunos, la evaluación de las materias o de la Experiencia Educativa o de los alumnos, algunos egresados o alumnos empiezan por diferenciarla de la evaluación de los maestros o de los docentes.

Respecto al primero, que es el que aquí interesa, no se vislumbra entre los entrevistados un concepto bien planteado y correcto sobre la evaluación del aprendizaje, aun cuando si describen como la han vivido y en ocasiones también hacen su valoración.

---

Para la mayoría de ellos evaluar es sinónimo de otorgar una calificación y de aprobar o reprobar las Experiencias Educativas, en consecuencia, la evaluación de aprendizajes es una actividad encaminada a asignar calificaciones o que tiene que ver con ellas, en la que, desde luego, son importantes los puntos o los porcentajes o pesos otorgados por los profesores o adquiridos por los alumnos, con base en evidencias recogidas por diferentes medios, para lograr la aprobación o la acreditación de las Experiencias Educativas.

Así concebida, los egresados y alumnos destacan el hecho de que aparezca en el programa de estudios y que defina criterios que les sirven de guía para su desempeño como estudiantes, siempre con miras a alcanzar la aprobación o acreditación de la Experiencia Educativa; incluso narran que en ocasiones esos criterios y esa evaluación eran un punto de consenso en el grupo escolar al iniciarse la Experiencia. Sin embargo, si bien algunos profesores respetaban y se apegaban a esos criterios y acuerdos, otros no lo hacían y entonces, a juicio de los entrevistados, “se desconocían los criterios que empleaban” o de plano los profesores eran “muy subjetivos”.

Al entender a la evaluación de aprendizajes como asignar calificaciones, egresados o alumnos hablan de las formas en que se realizaba, refiriéndose sobre todo a los medios empleados. Dicen, de inicio, que era “diversa”, “variada”, “muy variada” o que se realizaba de “múltiples formas”. Más de la mitad de ellos mencionan que los “trabajos” constituyeron un medio empleado para evaluar / calificar el aprendizaje en las Experiencias Educativas; algunos indican incluso que fue la opción más socorrida. Refieren también que en la denominación “trabajos” pueden ser incluidas menciones a: “la práctica en alguna escuela”; “proyectos”: “bastantes” y “de todo tipo”, algunos de los cuales dicen que se llevan a cabo y otros se quedan simplemente en la preparación. Lo que si es claramente identificable respecto a los “trabajos” es que generalmente se desarrollaban durante todo el ciclo escolar y se entregaban al finalizar, como un “trabajo final”. También egresados o alumnos mencionan que tales “trabajos” suelen hacerse en equipo, lo que, a su juicio es muy positivo, pero también tienen sus desventajas, como el hecho de que los profesores no

---

perciben que no todos los integrantes del equipo participan de la misma manera o con la misma calidad.

Algunos dicen que los exámenes no se aplicaron durante toda la trayectoria escolar, sólo en los primeros semestres o al principio y al final de la carrera. Otros dicen que en general “fueron muy pocos”, que “pocos maestros los usaban”, que ya es raro el que aplica algún un examen. La percepción ante esta situación de no exámenes o al menos de pocos exámenes es que resultaba una situación ventajosa.

La experiencia de la evaluación (propriadamente de la calificación), como se ve, dicen, no les causó descontento o conflicto con los profesores, no les parece que no correspondiera a lo que ellos percibían como su propio desempeño y, además, les permitía salir airosos por la forma en que se efectuaba; así que no dudan en calificarla como “justa y adecuada”.

No faltan, sin embargo, percepciones referidas a situaciones difíciles con la evaluación, como el hecho de que algunos profesores no comunican a los alumnos los resultados de su desempeño durante el proceso mismo. O, en contradicción a lo que algunos entrevistados han expresado, que la evaluación resulta cansada hacia el fin del periodo escolar.

#### **e. Infraestructura**

De acuerdo a las vivencias que han experimentado egresados y estudiantes, la carencia de infraestructura física y material ha sido una constante desde que inició el plan de estudios 2000, a pesar de que al momento de su aprobación se hizo la promesa de ampliar los espacios. Hasta la fecha éstos resultan insuficientes, situación que ha traído como consecuencia no poder ampliar la oferta educativa, lo que a su vez ha limitado las condiciones para que los estudiantes tuviesen un horario de clases compatible al menos con la posibilidad de tener un empleo estable, obstaculizando además la trayectoria académica conforme a los intereses personales, sobre todo en lo relativo a concluir la carrera en el menor tiempo; algunos egresados reconocen que se empezaron a estancar al llevar el mínimo de carga crediticia producto de esa carencia.

---

Asimismo se observan condiciones institucionales particulares que impiden que los estudiantes dispongan de los espacios físicos; fuera del horario de clases: los salones se desalojan porque se van “limpiar”, y después se cierran, entonces, no los pueden usar, siendo que la institución no dispone de otras áreas propias destinados a las actividades académicas o a la recreación de ellos.

Con respecto a la infraestructura, los profesores destacan la carencia de espacios suficientes y adecuados a los requerimientos y naturaleza de las EE que atienden. Asimismo, son recurrentes las observaciones en lo relativo al equipamiento tanto de mobiliario como de tecnología para ellos y los estudiantes. Además de espacios específicos como los laboratorios y cubículos que requieren condiciones materiales y ambientales idóneas a las actividades individuales, en equipo o grupales. Igualmente se alude a las condiciones administrativas y de gestión como instancias para atender las condiciones y necesidades que habiliten a la institución para sortear las particularidades que impone el MEIF. Así, no sólo es indispensable contar con los medios y recursos que requiere el trabajo docente, sino además, que éstos se encuentren en condiciones óptimas y actualizados. En este sentido, reconocen que faltan aplicaciones de distintos software, los aditamentos suelen ser deficientes, y no hay una pronta reparación o una pronta recuperación, situaciones que dan indicios de que es necesaria la intervención de las instancias directivas o de departamentos encargados de la evaluación constante del estado que guardan los medios y recursos que requiere el trabajo docente.

Algunos docentes citan espacios concretos, como el asignado a la EE de Laboratorio de docencia, que no es un espacio adecuado para que los estudiantes puedan aprender correctamente las habilidades docentes; además, que a veces se dispone de él para realizar actividades extraordinarias, y se desplazan con las consiguientes complicaciones. Como corolario se encuentra el exiguo equipo que no alcanza a cubrir las demandas, en este sentido no hay suficientes proyectores electrónicos (cañones) o están descompuestos los pocos que hay, o bien, todos ocupados, no hay suficientes computadoras o suficientes espacios con computadoras para los estudiantes. Todas estas

---

carencias, resultan cruciales en el área Terminal de Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, pues limitan la consecución de sus fines formativos.

Desde luego que se reconoce que las condiciones son difíciles de atender dado que hay una restricción presupuestal para la educación superior, que nos afecta, siendo un factor que interfiere para disponer de recursos suficientes. Aunque, como lo expresa un profesor, es un tanto paradójico que, por un lado, el presupuesto disponible sea una condicionante para disponer de los recursos necesarios, y, por otro lado, ante situaciones contingentes como el llamado “error de CENEVAL”, se pongan en marcha las acciones necesarias para absorber las demandas emergentes.

#### **f. Administración, gestión y dirección**

Con relación a la administración, desde su experiencia egresados y estudiantes destacan los criterios que se han venido empleando en relación a la inscripción, la cual, si bien ha superado la desorganización inicial explicable por la transición al MEIF, todavía observa algunas limitaciones respecto a las condiciones que enfrentan los estudiantes para realizarla sin mayores contratiempos; exige condiciones que no todos pueden reunir, como el que la inscripción “va de acuerdo a tu promedio” y “hay prioridad a los de semestres avanzados”; si bien hay una aceptación con este mecanismo, no faltan egresados o alumnos que señalan lo desfavorable que resulta para algunos.

Otros consideran que actualmente “podemos elegir más libremente”, pero lo cierto es que también consideran que la “poca oferta de determinada Experiencia” limita la posibilidad de “poder cubrir las materias en un solo turno”, y “adaptarme a un trabajo formal”. También las condiciones institucionales constituyen un referente de peso para organizar un horario que satisfaga la elección de carga académica, por un lado la limitada planta docente, por otro lado se encuentra el inconveniente relativo al cambio intempestivo de horarios que obliga a “reacomodar el horario” ya no en atención a sus intereses y necesidades sino a las circunstancias propias de la institución.

Por lo que toca a los docentes y la administración, egresados y alumnos señalan la necesidad de considerar lo relativo a los “sindicatos” pues suponen

---

que “ahí es donde batallan los directores o hasta los subdirectores de las facultades”, aunque esta percepción está relacionada con la información que se tiene al respecto.

Por lo que hace a los docentes, quienes iniciaron operativamente la transición al MEIF, como directora y secretaria académica, mencionan que enfrentaron una encomienda bastante compleja en la medida que tuvieron que empezar a sentar lo que era el Modelo en lo administrativo; entender cómo estaba ese Modelo, para poder sacar la primera generación; hubo que ofertar los periodos, respetar el horario del profesor, considerar los espacios, acciones que vinculaban las disposiciones de la UV, del Área, y de la secretaría académica, de la dirección, y que tales retos se asumieron aún en contra de la unidad central, particularmente de Recursos Humanos, en donde no parece entenderse lo que administrativamente representa el modelo, y en contra de muchos escollos que se fueron superando a través de pláticas, siempre con la idea de afianzar el MEIF a través de la atención a la necesidades de espacio físico, recursos, capacitación. Había muchas cosas que tramitar, empezar a sentar lo que era el Modelo en lo administrativo, para poder sacar la primera generación, decisión que se tomó conjuntamente con los estudiantes, de manera que las decisiones favorecieran la participación cooperativa y comprensiva de los actores intervinientes.

No obstante, a casi diez años de operación del MEIF, la gestión educativa, desde la óptica del docente, no trasciende significativamente al “trabajo docente”; aunque no se niega que se escuchen las propuestas y se responda con promesas, parece darse prioridad al “programa de trabajo” y con ello a la gestión administrativa. Entonces, desde la experiencia como docente se percibe que no hay un interés por hacer que las cosas funcionen académicamente, sino más en un plano administrativo.

La vivencia cotidiana ofrece experiencias que dan una lectura más realista de lo que define el llamado currículum oculto. Así, para los docentes la gestión es deficiente, se ve que la administración pasa momentos críticos con los asuntos internos y gestiones específicas que trastocan los objetivos prioritarios, sobre todo los pedagógicos.

---

A pesar de los cambios que ha experimentado la institución, aunque no se define en concreto qué se ha logrado y qué es lo que aún falta, lo real es que hay que “trabajar” para superar las carencias existentes. Uno de esos retos que se ha tratado de atender es el relativo al proceso de inscripción administrativa y académica, considerando la trayectoria académica individual y por generación, situación en la que en su momento se decidió implementar el criterio del promedio, que vino para quedarse, ya que a pesar de que se propuso la inscripción en “Línea”, no se ha consolidado por cuestiones propias del programa.

Aunque en el proceso de transición se consiguió presupuesto, se diseñó una proyección, se trabajó en la planeación, no hay evidencia de una continuidad. Asimismo los docentes reconocen que hace falta mejorar; a pesar de que la facultad ha crecido hay que insistir mucho en la infraestructura, equipamiento, recursos tecnológicos, pero no se clarifican las acciones que se han emprendido para superar las carencias.

En algunos docentes hay una sensación de falta de atención a las prioridades, a lo que sucede dentro del contexto inmediato de la institución. Por un lado, se señala que no hay que dejar que “la cotidianeidad te absorba”, aunque ello no significa deslindarse de ella y priorizar procesos como el de “Certificación”, que se considera “pura apariencia”, ya que en pedagogía no se tiene ni la infraestructura, ni una base para poder decir que estamos trabajando con un Modelo Flexible.

También se señala la inquietud por buscar mecanismos para trabar relaciones con instancias que coloquen a la facultad en un escenario de participación y de reconocimiento, en su caso desarrollar gestiones con el sector productivo y encontrar mecanismos que hagan posible la propuesta del MEIF.

#### **g. Trabajo colegiado**

En general, los profesores reconocen la relevancia del trabajo colegiado, señalan, entre otras ideas, que constituye un espacio para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir, y a partir del cual crear y diseñar

---

entre todos un plan de capacitación y actualización, que les haga sentir partícipes, con pleno convencimiento, de un proyecto que tenga impacto en la formación y práctica docente.

Sin embargo, asumen que es poco factible de llevar a cabo porque la carga por horas como tipo de contratación da pocas posibilidades de hacerlo.

También admiten que el poco que se hace no es sólido, ya que las reuniones se realizan más para dar y recibir información, para resolver alguna situación o para nombrar alguna “comisión”; parece hacerse como una especie de requisito, por obligación, a pesar de que tienen claro que más allá de ser un requisito, un requerimiento estatutario o institucional, el trabajo colegiado ha de fortalecer la formación del estudiante.

Arguyen que no está consolidada una cultura del trabajo colegiado, en alguna medida porque la mayoría de los docentes son de asignatura y tienen compromisos laborales en otra institución, obstáculo que, piensan, se superaría con la contratación de más maestros de tiempo completo, lo que no dejaría excusa alguna para llevarlo a cabo.

Comparativamente con la experiencia en planes de estudios anteriores, existe la percepción entre los profesores de que la transición al plan de estudios 2000, propició un fuerte descenso en la actividad colegiada; reconocen que de un tiempo para acá a muy pocos les interesa el trabajo colegiado, además de que admiten que se han dispersado, quizá por las condiciones laborales o porque hay desconocimiento de los procesos; en todo caso, insisten, se trabaja a petición de ciertas instancias y para atender casos específicos, en las reuniones de academia, en las que unos dicen que han venido participando continuamente del trabajo colegiado, aportando sin ninguna limitación, mientras que para otros nada más se entusiasman, porque a la hora que viene el trabajo, empiezan a faltar, van pocos o no van todos. Esta situación denota que no hay una plena conciencia y compromiso por alcanzar los fines comunes, lo cual es indicativo, expresan, de que falta tomar conciencia de la importancia de ese trabajo colegiado.

Hay, finalmente, entre los profesores, una percepción de que es imperativo definir las acciones necesarias a fin de combatir el trabajo aislado y

---



acceder a una situación en la que los académicos constituyan colectivos a partir de sus contribuciones al proceso educativo, para favorecer el logro de fines comunes, de que el trabajo de academia se intensifique o fortalezca, pero no se describe cómo llevarlo a cabo ni qué debe fortalecerse en particular, sólo se plantea como una tarea a realizar.

### **3.2.4 ¿Qué logros reconocen egresados y profesores desde su vivencia del plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía?**

Lo que aquí refieren los actores tiene que ver con lo alcanzado por los egresados con el plan de estudios, en donde pudiera pensarse que está presente de alguna manera la labor de los docentes

De esta forma, principalmente egresados hablan de la formación profesional y las satisfacciones adquiridas, de la conformación de dos conceptos básicos (pedagogía / pedagogo) y de su desempeño profesional, mientras que los docentes informan de la percepción que han desarrollado de tales egresados.

#### **a. Formación profesional adquirida / Satisfacción**

Cuando los egresados hablan de su formación profesional se refieren principalmente a los aprendizajes adquiridos con el plan de estudios 2000. Distinguen aprendizajes generales derivados de todo el plan y aprendizajes asociados con Experiencias Educativas concretas. En general expresan que les han servido mucho, que les han ayudado, que han tenido efectos positivos y que los aplican en su vida diaria, lo que les ha llevado a calificar, también de manera general, como “buena”, “muy buena” o “bastante buena” o “bastante bien” su formación profesional. En correspondencia, se muestran también “satisfechos” con ella.

De los aprendizajes generales destacan los conocimientos prácticos, particularmente aquellos que tienen que ver con su desenvolvimiento como docentes, sobre todo en lo que se refiere a la planeación didáctica y al acto mismo de enseñar, es decir, estrategias o técnicas para la enseñanza. Muy pocos son los entrevistados que refieren haber incorporado conocimientos

---

teóricos a su preparación para el trabajo (cuatro), además de que no identifican con mayor precisión dichos conocimientos.

En contraposición hay otros que señalan que necesitan más “cosas prácticas”, aunque también aceptan que no todo se puede ver en la facultad y entonces ven que la actualización representa un medio para estar “más capacitado”.

Pero también se encuentra el caso de egresados para quienes el plan de estudios les ha representado una buena formación, aunque se muestran insatisfechos respecto a algunas inconsistencias relacionadas con los conocimientos que no se atienden porque no se incluyen en la propuesta del plan de estudios o bien porque aún siendo parte del programa de estudios, algún maestro no lo abordó.

Por otro lado, los egresados destacan aprendizajes positivos en EE como Planeación didáctica, Laboratorio de docencia, Diseño curricular, Evaluación curricular, Didáctica, Evaluación de los aprendizajes, Administración educativa, Proceso de las organizaciones educativas, Desarrollo de personal, Práctica, Servicio Social y Práctica profesional. Como se ve en esta lista, hay quienes encuentran que su formación “está totalmente relacionada” con su actividad actual en las áreas de Administración Educativa y de Didáctica y currículum.

En lo que respecta a los estudiantes, dicen encontrarse satisfechos con la formación adquirida hasta este momento, tras valorar lo que ella ha representado en su experiencia “frente a grupos”; asumen que hasta ahora su formación les “ha servido” y suponen que les “va a servir” a su egreso, pero que tendrán que demostrarla “en el campo profesional”.

Mientras que en general los egresados expresaron su satisfacción en términos muy generales con un “claro”, “sí” o un “muy satisfecha”, sin ofrecer mayores argumentos, se encuentran algunos que reconocen que en la formación hay un cierto vacío en cuanto al trabajo de un pedagogo relacionado con las “características” y con el “mínimo de conocimientos” que se les requieren para “cubrir una vacante”, en particular en el área de Didáctica y currículum, señalando que faltó un mayor contacto con el campo laboral.

---

## **b. Concepciones de pedagogía y pedagogo**

Los conceptos de pedagogía y de pedagogo se consideran logros medulares en un egresado o casi egresado de esta carrera y se presupone que los han desarrollado en su proceso formativo, esto es, con su vivencia del plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía

Así, se observa que, gnoseológicamente hablando, una mayoría de egresados y alumnos refieren a la pedagogía como una ciencia, pero en muy pocos casos sólo como una ciencia, también la ven como una disciplina, una carrera, una profesión o un profesionalista, un arte y hay dos casos en los que no identifican con claridad que es. Esta última posición, por tanto, resulta ambigua, como incorrecta la que le atribuye un carácter de arte, pues en ambos casos hacen alusión a un quehacer propio de los pedagogos, pero no al corpus de conocimientos.

En este punto, vale la pena incluir aquí la idea que de ciencia construyeron los entrevistados al concebir a la pedagogía como ciencia.

Algunos entrevistados asocian el carácter científico de la pedagogía a que tiene, dicen, métodos para que al intervenir sobre lo educativo se mejore su calidad, como los “métodos didácticos” o incluso los “métodos de investigación o una “metodología para investigar” con fases para “estudiar” o “analizar”, o simplemente porque “se han hecho investigaciones”; sólo en referencia a la investigación la presencia de métodos constituye un argumento válido para sostener el carácter científico de la pedagogía, aunque no es el único ni tampoco suficiente. Otra razón que mencionan para sostener tal status es la presencia de teorías o porque cuenta con “bases teóricas” sustentadas en la investigación o “está fundamentada”, o, también, en este tenor, porque “es todo un marco de conocimientos... ya establecidos” o “está sistematizada” por medio de sus teorías y definiciones; esta idea de la ciencia como teoría (s) fundamentada (s), sistematizada (s), constituye un argumento más reconocido para caracterizar una ciencia, aun con toda la amplitud (y ambigüedad) con la que lo presentan los entrevistados. También hay quien explica el carácter científico de la pedagogía por la presencia de profesionales para realizar la investigación y construir las teorías, una dimensión aceptable a este respecto.

---

Finalmente, dos entrevistados enmarcan el carácter científico de la pedagogía en las ciencias sociales: por su menor sistematización con respecto a una “ciencia exacta” o por su afinidad con otras ciencias sociales.

Con todos estos argumentos pudiera decirse que al manifestar su convicción de que la pedagogía es una ciencia egresados y alumnos no sostienen un discurso epistemológico integrado, sino sólo expresan razones un tanto aisladas, ambiguas y algunas no válidas, quizá porque, como se verá a continuación, algunos de ellos la conciben no sólo como ciencia sino además como carrera, profesión o arte.

Por otro lado, una mayoría importante de estos entrevistados reconoce que el objeto central de la pedagogía es la educación, aunque le llaman también “fenómeno educativo”, el “ámbito educativo”, las “áreas del proceso educativo”, el “campo educativo”, “procesos educativos”, la “calidad educativa”, el “quehacer educativo” o “quehaceres de la educación” y no entran a definir o al menos caracterizar tal objeto. Claro que también mencionan más campos, como la enseñanza y otros que parecen apuntar al amplio campo de la cultura. Aquí es interesante ver como la presencia de la docencia (o la enseñanza, o el proceso enseñanza aprendizaje o dar clases) contribuye de manera importante a definir a la pedagogía.

A esta idea de pedagogía, algunos docentes agregan un elemento que no aparece entre los egresados y alumnos. Indican que la pedagogía está debilitada en tanto hay poco estudio y poca generación de conocimiento en ella, además de que uno de ellos considera que no hay en el plan de estudios 2000 una idea consolidada de pedagogía.

Ahora bien, respecto al pedagogo, las conceptualizaciones a las que han arribado egresados y alumnos evidencian que no lo definen como un profesional en concreto, dado que refieren a su experiencia inmediata y al impacto significativo que ésta han tenido en ellos. Así dicen que es un profesional con cualidades como su disposición a contribuir con autenticidad, responsabilidad, compromiso, vocación y capacidad, que participa en todos los niveles y modalidades educativos, particularmente como docente o como un guía, facilitador, innovador, consejero, que prácticamente prepara para “enseñar”, capacitar a quienes al incursionar en la docencia no tienen las

---

formas o técnicas para enseñar, incluso lo definen como un “maestro de maestros”. Dentro de este mismo ámbito, pero con menos énfasis, señalan que está capacitado para la planeación a través del diseño de programas de estudios.

Claro que también reconocen que participa en tareas relacionadas con la administración educativa, en particular con los recursos humanos y la selección de personal. En otros casos, destacan la intervención del pedagogo en funciones relacionadas con la orientación educativa, como mediador para orientar a personas o estudiantes con algún problema educativo, y al menos en un caso le reconocen como un profesional habilitado en el manejo de instrumentos psicométricos.

Desde otra óptica, también perciben al pedagogo con una formación amplia, relacionado con varias áreas de conocimiento, como una “persona integral”, que está capacitado para desempeñarse en todo lo que le ofrezcan laboralmente, tanto en “diseño curricular” y “habilidades docentes” como en cuestiones relacionadas con la administración y la investigación.

En el discurso de los docentes entrevistados prevalece la idea del pedagogo ligado al ámbito de la educación, principalmente formal, quizá porque es el medio en el que preferentemente se ubican los egresados, aunque claramente diferenciado del profesor. Pero también indican problemas en la identificación profesional del pedagogo, entre otras razones porque las situaciones y los motivos para alcanzarla no están claros ni se trabajan durante la formación profesional.

Hablan, sin embargo, del pedagogo como un profesionista con una formación sólida, con sentido crítico y sensibilidad social.

### **c. Desempeño profesional**

Un tanto tangencialmente, pudo saberse algo sobre el desempeño profesional de los treinta y ocho egresados entrevistados.

Así, según su testimonio, diecinueve de ellos se ubican en docencia; diecisiete se desempeñan como docentes en distintos niveles y modalidades del sistema educativo. En primer término en el nivel de primaria y en segundo,

---

en la universidad, y en un caso, extraordinario para el perfil del pedagogo, una egresada labora en educación especial. Los egresados que laboran en primaria en instituciones públicas dependientes de la SEP, manifestaron que se les ha requerido una nivelación pedagógica como requisito para basificarse. En este mismo campo de la docencia, aunque en menor número, dos egresados se desempeñan en tareas relacionadas con la planeación didáctica y el diseño y evaluación curriculares.

Resulta significativo que en el nivel de educación primaria sólo laboran como docentes egresadas mujeres mientras que en los otros niveles se desempeñan en más o menos igual número mujeres y varones.

Otra de las áreas en las que se hallan laborando diez de los egresados entrevistados es la administración en instituciones educativas; laboran cinco egresados, dos en tareas relacionadas con las funciones directivas, una en actividades de logística y una en el área de capacitación de personal como instructor monitor, aunque ninguno como responsable de la dirección de la institución o programa educativo.

Cinco egresados realizan actividades relacionadas también con el área de administración pero en empresas de bienes o servicios. De estos, dos en el área de recursos humanos, uno en capacitación de personal, otra en tareas de tipo directivo, y una egresada que labora en una empresa realizando actividades que distan de su formación profesional.

Es de mencionarse que en la administración de instituciones educativas colaboran cinco mujeres egresadas, mientras que en la administración de empresas de bienes o servicios, tres son varones y dos son mujeres.

Por otro lado, se encuentran tres egresadas que complementan la actividad docente con funciones de apoyo académico o de tipo administrativo, en instituciones públicas.

Caso aparte es el de los seis egresados que se hallan desempleados; particularmente la situación de tres de ellos, egresados en el 2006; dos parecen no mostrar mayor preocupación, uno por atender asuntos personales y otra porque no se ha dedicado a buscar trabajo. Lo cierto es que de los tres

---

que refieren el trabajo que venían realizando, sólo una de las egresadas del 2006 desempeñaba funciones relacionadas con su perfil profesional.

Resulta significativo que los campos en los que preferentemente se desempeñan laboralmente los egresados sean docencia y administración que se corresponden con las Áreas de conocimientos de Didáctica y currículum y Administración educativa. La primera es sólo un Área de conocimiento y no un Área de Formación Terminal y sin embargo es el ámbito en el que diecinueve de los egresados entrevistados se hallan laborando; el otro caso es el de Administración educativa en el que se ubican diez de los egresados, lo que de alguna manera se explica al ser un Área de Formación Terminal.

Aunque este estudio sólo consideró la participación de treinta y ocho egresados de todas las generaciones desde que se instrumentó el plan de estudios 2000 enmarcado en el MEIF, ninguno de los egresados entrevistados se halla laborando en campos ligados a las áreas de formación Terminal de Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Orientación educativa o Educación comunitaria.

#### **d. Opinión sobre egresados**

Con excepción de tres docentes cuya función en la Facultad los relaciona directamente con los egresados, el resto de los docentes manifiesta en principio que conocen poco de ellos, de su realidad en el campo laboral y de las valoraciones que tienen en torno a su formación profesional como pedagogos.

De todas formas, todos hablan más que nada de los espacios laborales en los que saben que están ubicados, o de su desempleo o subempleo, y menos respecto a su desempeño.

En la búsqueda del empleo está muy presente en ellos, dicen algunos docentes, una idea limitada de lo que quieren hacer, pues más que nada tratan de encontrar el “puesto” o la “plaza” (comprados, regalados o ganados por concurso), pero no precisamente un lugar de realización profesional donde se sientan a gusto. Pero encuentran ese trabajo u otros aunque no tengan relación directa con su perfil profesional.

---

Los que más contacto tienen con los egresados, mencionan que tienen buen desempeño.

---



#### **4. Acciones para el desarrollo curricular**

¿Qué hacer con toda la información que ahora se ha generado sobre el plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía que está vigente en la sede Veracruz de la Universidad Veracruzana?

Las acciones que suponemos proceden ya no corresponden, desde luego, sólo a nosotros, ni siquiera solamente a los integrantes de la Comisión para la evaluación del plan de estudios conformada en esta Facultad, sino a la comunidad académica: profesores, alumnos y directivos, principalmente.

En un primer momento, sin embargo, consideramos que ha de hacerse la difusión de los resultados del trabajo realizado de tal forma que sean accesibles a todos, no solamente el presente documento, sino las versiones más amplias en las que éste se sustenta.

Enseguida, el análisis de los resultados, a nuestro juicio, tiene que hacerse a fondo y con responsabilidad. Las instancias para organizarlo pudieran ser los propios órganos colegiados ya instituidos, en ese orden, academias por Área de conocimiento, Colegio de profesores y Junta académica, abriendo la posibilidad de que en los dos primeros participen los estudiantes que así lo deseen.

Lo menos que se esperaría en las dos primeras instancias colegiadas es que la comunidad manifieste y analice sus acuerdos, desacuerdos, dudas, y, en su caso, que proponga medios para enriquecer la información y organizar los trabajos. Si esta dinámica se genera, estamos convencidos que ocurrirá un aumento paulatino del compromiso hacia el proyecto de formación de pedagogos que ofrece la Facultad, bien fuera para mantener y mejorar el actual currículum o para intentar un cambio.

Nuestro sentir es que todo esto constituye una tarea pendiente, tanto por nuestra propia formación como pedagogos como por la formación a la que estamos contribuyendo: la de profesionales de la pedagogía.

Por esas mismas razones, ha de buscarse trabajar en forma autónoma y libre, además de autogestiva, con respecto a los lineamientos que la Universidad Veracruzana ha establecido. Esto no significa necesariamente

---

oponerse a ellos, sino trabajar al margen y al mismo tiempo buscar insertarse en la Institución.

Creemos que corresponde a las autoridades de nuestra Facultad hacer el primer llamado y garantizar ciertas condiciones para que el proceso se mantenga y se lleve a cabo de la mejor manera. Pero el trabajo y el compromiso son de todos.

---

---

## Fuentes de información

1. Alba, Alicia de (1991). **Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo**. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 182 p.
  2. Arias Lovillo, Raúl (2005). **Cuarto informe de labores**. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana. En: <http://www.uv.mx/dgda/cpp/academicos/curricular/formato.html>
  3. Arreola Cortés, Raúl y otros, Miembros del Comité (1994). **Reporte de Evaluación del Programa de Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Pedagogía, Sede Veracruz, Universidad Veracruzana**. Comité de Educación y Humanidades. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Documento mecanografiado. 82 p.
  4. Belmonte Guzmán, María de la Luz y otros, compiladores (1986). **La voz de los rectores**. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana. 213 p.
  5. Beltrán Casanova, Jenny y otros (1999). **Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Propuesta**. Segunda edición. Xalapa, Ver., México: Universidad Veracruzana. 101 p.
  6. Beltrán Casanova, Jenny y José Luis Suárez Domínguez (2003). **El quehacer tutorial. Guía de trabajo**. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana. 277 p. 232 a 243
  7. Bogdan, S. J. y R. Taylor (1990). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**. Buenos Aires: Paidós. 343 p.
  8. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Abril 21 2008). **Funciones, actividades y tareas del EGEL Pedagogía – Ciencias de la educación**. Mecanograma.
  9. Entrevista con la Dra. Dolores Martínez Amilpa, directora fundadora de la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, de la Universidad Veracruzana, realizada por Luis Alberto Labrado Cano y Bianca Aurora Valenzuela Vázquez el 12 de diciembre de 2009. Registrada como documento impreso: DMA – 1980/1985 – LALC/BAVG – 091212 – 27 p.
  10. Hernández Palacios, Aureliano (1946). **Memoria de la Universidad Veracruzana, 1951 – 1956**. Xalapa: Universidad Veracruzana. 125 p.
  11. Hernández Palacios, Aureliano (1992). **Apéndice al Testimonio de la Universidad Veracruzana**. Xalapa: Universidad Veracruzana. 178 p. (Estudios Jurídicos y Políticos).
  12. Hernández Palacios, Aureliano (1986). **La Facultad de Pedagogía y su primer director, el profesor Manuel C. Tello**, Revista Colección Pedagógica Universitaria, núm. 14, pp. 109-114. Xalapa, Ver, México: Instituto de Investigaciones en Educación – Universidad Veracruzana.
-

- 
13. Húber Beristáin, José Juan (Enero de 1990). **Licenciatura en pedagogía.** Ponencia presentada para el Encuentro Regional de Escuelas y Facultades de Pedagogía o Ciencias de la Educación celebrado en la ciudad de Xalapa, Ver. Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía – Veracruz. 55 p.
  14. Húber Beristáin, José Juan (Abril de 1997). **La formación de los profesionales de pedagogía. el caso de la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, de la Universidad Veracruzana.** Ponencia presentada para la Segunda Reunión Nacional de Directivos de Escuelas, Facultades y Colegios de Pedagogía y Educación, celebrada en Boca del Río, Ver. los días 14 y 15 de abril de 1997. Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Región Veracruz. 11 p.
  15. Húber Beristáin, José Juan y María Antonieta Villar Castillejos (2009). **Análisis curricular del plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía, vigente en la sede Veracruz, Universidad Veracruzana.** Boca del Río, Ver. Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, Universidad Veracruzana. 116 p. más 3 Anexos. Documento de circulación interna.
  16. Húber Beristáin, José Juan y María Antonieta Villar Castillejos (2010). **La experiencia vivida de egresados con el plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía, vigente en la sede Veracruz, Universidad Veracruzana.** Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, Universidad Veracruzana. 397 p. más 6 Anexos. Documento de circulación interna. a.
  17. Húber Beristáin, José Juan y María Antonieta Villar Castillejos (agosto de 2008). **"Problemas" del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, según la percepción de los profesores asistentes a la reunión del 24 de julio de 2008.** Informe inédito. Comisión de Evaluación del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, Universidad Veracruzana. Boca del Río, Veracruz. 29 p.
  18. Húber Beristáin, José Juan y María Antonieta Villar Castillejos (2010). **La voz de los profesores del plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía, vigente en la sede Veracruz, Universidad Veracruzana.** Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, Universidad Veracruzana. Documento de circulación interna. b. En proceso de integración.
  19. Labrado Cano, Luis Alberto (2010). **Eficiencia Terminal – deserción – retención en el plan de estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía.** Archivo electrónico en Microsoft Excel.
  20. Landa Amorós, Armando (30 de Enero de 1985). **Pedagogía estrena edificio. Por fin se nos tomó en cuenta: Martínez Amilpa.** Periódico El Universitario, Año XXV, Número 451. FacCyT, Universidad Veracruzana. p. 2.
  21. Manen, Max van (2003). **Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.** Barcelona: Idea books. 219 p.
  22. Martínez Miguelez, Miguel (1994). **La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico – práctico.** México: Trillas. 152 p.
  23. Navarrete Cazales, Zaira (2008). **Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana.** *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Enero-
-

- 
- marzo 2008, Vol. 13, Núm. 36, pp. 143 -171. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
24. Pansza González, Margarita y otros (1992). **Operatividad de la didáctica**. Quinta edición. México: Gernika. 137 p
  25. Rangel Guerra, Alfonso (octubre de 2005). **Glosario de educación superior**. En *Tiempo Universitario*. Gaceta Histórica de la BUAP. Año 8, número 16. Puebla de Zaragoza. En <http://www.segen.buap.mx/au/tiempo/paginas/2005/a8g16.htm>
  26. Reyes González, Araceli (1998). **Alumnos egresados de la Facultad de Pedagogía, zona Veracruz de la Universidad Veracruzana de 1980 a 1997**. Archivo electrónico en Microsoft Word.
  27. Serrano Castañeda, José Antonio. **Elementos de análisis curricular**. En *Revista de la ENEP Aragón*. Mayo 1989. UNAM. p. 128 a 140.
  28. Serrano Castañeda, José Antonio, Coordinación general (2008). **Plan de evaluación del plan de estudios de la carrera de Pedagogía de la Universidad Veracruzana**. Documento de circulación interna. 7 p.
  29. Universidad Veracruzana (S/FE). **Acuerdos del Consejo Universitario (sesión del 3 y 4 de noviembre de 1998). Hacia un plan de desarrollo institucional**. Xalapa – Eqz., Veracruz. 44 p.
  30. Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Región Veracruz. **Acta de la reunión de la Comisión de Evaluación del plan de estudios de fecha 15 de julio de 2008**.
  31. Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Región Veracruz. **Acta de la sesión de Junta Académica de la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, Universidad Veracruzana, de fecha 9 de octubre de 1990**. 8 p. 10 p. de anexos.
  32. Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Región Veracruz. **Acta de la sesión de Junta Académica de la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, Universidad Veracruzana, de fecha 29 de agosto de 2000**. 9 p.
  33. Universidad Veracruzana (s/fe). **Plan de estudios Pedagogía 2000**. Correcciones junio de 2001, julio de 2003 y octubre de 2004. 83 p.
  34. Universidad Veracruzana. H. Consejo Universitario (Julio de 1987). **Proposiciones y criterios generales para el desarrollo integral de la Universidad Veracruzana. Documento de trabajo para el plan institucional**. Xalapa – Eqz., Veracruz. 27 p.
  35. Universidad Veracruzana, Unidad Docente Interdisciplinaria de Humanidades (6 de noviembre de 1986). **Certificado de estudios profesionales completo de Maestro en Pedagogía expedido a favor de Themis Racilia Ortega Santos**. Xalapa, Ver.: 6 de noviembre de 1986- Firmado por la Secretaria Académica, Mtra. Alicia Enríquez Torrecillas, y con el visto bueno del Director, Mtro. Jesús Morales Fernández, 2 fojas
-