

Capítulo IV

El quehacer profesional de la docencia y mediación pedagógica en la formación de los pedagogos: una aproximación curricular

Yareth Pérez Carmona ¹⁹

Aurelio Vázquez Ramos ²⁰

Carlos Esteban Hernández Martínez ²¹

Resumen

Se presenta el análisis curricular de los programas de las Experiencias Educativas (EE) o asignaturas del quehacer profesional Docencia y Mediación Pedagógica que conforman el Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía que ofrece la Universidad Veracruzana. El objetivo planteado fue identificar los elementos didácticos/curriculares ubicados en los programas revisados, diseñados bajo el enfoque de competencias. En la revisión de los programas se utilizó el instrumento para evaluar planes y programas de estudio con base en objetivos dentro del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), diseñado por la Coordinación de Planes y Programas de la propia universidad. Se analizaron seis programas de estudio, elaborados y actualizados por la Comisión Estatal, a saber: Didáctica, Planeación Didáctica, Evaluación de los aprendizajes, Mediación Pedagógica, Seminario de Práctica Docente, y Práctica Docente. Los resultados evidencian congruencia y pertinencia

¹⁹ Doctora en Educación por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente. Adscrita como docente de asignatura basificada por 10 horas semanales en la Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Región Veracruz. Líneas de investigación: violencia escolar, convivencia y clima escolar, así como en tecnologías aplicadas a la educación y orientación educativa. Última publicación: Conductas e interacciones sociales en el aula. 1er Congreso Internacional Virtual de Educación. Retos y horizontes de la educación en tiempos de incertidumbre. Editorial Grupo Compás. ISBN: 978-9942-33-537-1. <https://orcid.org/0009-0005-5278-5254> Contacto: yaperez@uv.mx y yareth.pc@gmail.com.

²⁰ Doctor en Educación. Académico de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Pedagogía Región Veracruz. Universidad Veracruzana. Líneas de investigación: Violencia en las Instituciones de Educación Superior y Procesos de Formación. Última Publicación: "Formación inicial e identidad docente en Latinoamérica: entre teoría, práctica y contextos diversos. Editorial FONEIA. ISBN 978-6075-90-552-5. <https://orcid.org/0000-0002-5669-4852>. Contacto: auvazquez@uv.mx

²¹ Doctorado en Educación en la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente. Se desempeña como director y docente de la Facultad de Pedagogía UV. Líneas de investigación: Innovación Educativa. Última publicación: "Culturalización de las buenas prácticas de la intervención". ISSN: 2683-328X ORCID: 0000-0002-9498-7058 Contacto: carloshernandez@uv.mx

entre los elementos didácticos que los conforman, así como la necesidad de incorporar de manera declarativa las estrategias metacognitivas y afectivas, además de la pertinencia de la incorporación del 15% de textos en idioma inglés.

Palabras clave: Análisis curricular, formación docente, quehacer profesional, docencia y mediación pedagógica.

1. Introducción

La formación de profesionales de la pedagogía para el ejercicio de la docencia constituye uno de los pilares fundamentales en la estructura curricular de las Instituciones de Educación Superior dedicadas a este campo disciplinar. En el contexto de la Universidad Veracruzana (UV), el Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía organiza la formación profesional en torno a seis Quehaceres Profesionales, entre los cuales destaca el de Docencia y Mediación Pedagógica como uno de los ejes vertebradores de la identidad del pedagogo. El presente capítulo tiene como propósito presentar los resultados del análisis de congruencia interna realizado a los seis programas de Experiencias Educativas que conforman este quehacer profesional: Didáctica, Planeación Didáctica, Evaluación de los aprendizajes, Mediación Pedagógica, Seminario de Práctica Docente, y Práctica Docente. A través de la aplicación de un instrumento diseñado por la Coordinación de Planes y Programas de Estudio de la propia universidad, se identificaron tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad presentes en los programas analizados. Los hallazgos aquí presentados buscan contribuir a la reflexión informada sobre la formación docente de los pedagogos y ofrecer insumos para la toma de decisiones curriculares orientadas a la mejora continua de este quehacer profesional.

2. Contexto

La formación de profesionales de la pedagogía en México ha transitado por diversas transformaciones curriculares que responden tanto a las demandas del contexto social como a las exigencias propias del campo disciplinar. En este escenario, la UV, como institución pública de educación superior con una tradición consolidada en el ámbito de las humanidades y las ciencias de la educación, ha mantenido un

compromiso permanente con la actualización y mejora de sus programas educativos. Particularmente, la Licenciatura en Pedagogía, con oferta en las regiones de Xalapa, Veracruz, Poza Rica-Tuxpan y a través del Sistema de Enseñanza Abierta, ha sido objeto de procesos evaluativos que han derivado en modificaciones sustanciales a su estructura curricular.

Previo al Diseño del Plan de Estudios 2016 de la mencionada Licenciatura se realizaron algunos trabajos de evaluación curricular desde el año 2009, entre los que destacan el Análisis de Congruencia Interna, la Evaluación Procesal y los Estudios de Mercado Ocupacional (Huber y Villar, 2009). Estos ejercicios evaluativos evidenciaron la necesidad de actualizar la formación profesional del pedagogo para responder a los requerimientos del contexto contemporáneo. Por ello, en ese entonces la necesidad imperante era el proceso de evaluación curricular que posibilitara el análisis del perfil profesional, las concepciones sobre la práctica profesional, los objetivos curriculares del plan de estudios de tal manera que pudiera evaluar la pertinencia del mismo ante los requerimientos del contexto actual y las necesidades actuales del campo profesional de pedagogo (Universidad Veracruzana, 2016).

Resulta conveniente señalar que el actual plan de estudios se enmarca en los planteamientos del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que la Universidad implementó desde el año 1999 y que las Facultades de Pedagogía lo asumieron desde el año 2000. En este marco, el Plan de Estudios Pedagogía 2016 se orientó en el fortalecimiento de una formación integral basada en tres dimensiones o núcleos: formación pedagógica, formación social y formación humana (Universidad Veracruzana, 2016). De igual manera, este Plan 2016 se basa en los análisis curriculares realizados además de la revisión de los documentos normativos institucionales en aras de revitalizar el plan y programas de estudio 2000 (Universidad Veracruzana, 2016).

Resulta pertinente señalar que una revitalización del currículum implica reconocer que hay un cambio importante en los contenidos del plan y de los programas de estudio para darle actualidad a todo el proyecto educativo (Arzate, 2012), lo que, a su vez, conlleva “gestionar profundos procesos de cambio conceptual sobre la misión de la universidad, la forma de educar profesionales y la finalidad de los mismos en la sociedad” (Ayaya y Dibut, citados en Universidad Veracruzana, 2016, p.

94). Otros elementos que caracterizan el MEIF es la flexibilidad curricular y el enfoque de competencias, como ejes articuladores de los procesos formativos.

De acuerdo con el documento oficial del Plan de Estudios 2016 de la Universidad Veracruzana, se visualiza la siguiente estructura. Cuatro Áreas de Formación: Básica (General y de Iniciación a la disciplina), Disciplinaria (Obligatoria y Optativas), Terminal y Electiva (o de Elección libre), sumando un total de 381 créditos distribuidos en 48 Experiencias Educativas. Dentro del Área de Formación Disciplinaria, que concentra 168 créditos -equivalente al 44% del total del plan de estudios-, se ubican seis Quehaceres Profesionales que agrupan 27 Experiencias Educativas, a saber: Docencia y mediación pedagógica, Orientación educativa social, Procesos curriculares y proyectos socioeducativos, Gestión y administración educativa, Investigación educativa, y TIC y pedagogía.

El Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica constituye uno de los ejes vertebradores de la formación del pedagogo en la UV. Este quehacer agrupa seis Experiencias Educativas: Didáctica, Planeación Didáctica, Evaluación de los aprendizajes, Mediación Pedagógica, Seminario de Práctica Docente y Práctica Docente, sumando un total de 25 horas (13 teóricas y 12 prácticas) y 28 créditos. La relevancia de este quehacer profesional radica en que prepara al futuro pedagogo para desempeñarse en uno de los ámbitos laborales de mayor inserción: la docencia en diversos contextos educativos, tanto formales como no formales.

Los planes y los programas de estudio constituyen un referente importante y se constituyen en un punto de partida para la formación de los profesionistas, en el caso de la pedagogía refuerza la identidad profesional (Navarrete, 2018). Por ello, la evaluación curricular desde la perspectiva del análisis de congruencia interna resulta insoslayable, toda vez que, los pedagogos poseen la responsabilidad de formar a otros profesionistas. La formación de un pedagogo-docente implica no sólo la adquisición de saberes teóricos y metodológicos, sino también el desarrollo de actitudes, valores y disposiciones que le permitan ejercer su práctica profesional con responsabilidad, ética y compromiso social.

En este contexto, el presente capítulo tiene como objetivo realizar un análisis curricular de los programas de las Experiencias Educativas

que conforman el Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica del Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana. La interrogante que orienta este trabajo es: ¿Cuáles son los elementos curriculares que se encuentran presentes o ausentes en los programas de estudio de las Experiencias Educativas de este quehacer profesional? El análisis que se presenta constituye un ejercicio de evaluación de la congruencia interna del currículo formal, entendida como la revisión sistemática de la relación entre los diversos elementos curriculares que integran un programa educativo.

3. Metodología

La metodología empleada fue el análisis de congruencia interna de planes y programas de estudio. Esta perspectiva metodológica constituye una tarea relevante para y en la formación profesional de los pedagogos, toda vez que permite examinar la consistencia entre los diversos elementos que conforman una propuesta formativa y valorar el grado en que éstos se articulan coherentemente para el logro de los propósitos educativos declarados. Esta metodología posee como objetivo corroborar la relación entre el pragmatismo, la vigencia y la pertinencia de los diversos elementos curriculares y didácticos que intervienen en la planeación y operatividad del programa educativo (Díaz Barriga, 1992). Es necesario considerar criterios de tipo pedagógico y curricular como: vigencia, integración, viabilidad, continuidad, congruencia y consistencia del plan y programas de estudio. Brovelli (2001) plantea que este proceso evaluativo tiene como propósito.

analizar el equilibrio entre los diferentes elementos que la integran (objetivos, contenidos, formatos curriculares, etc.), confrontándolos con los fundamentos y con el perfil profesional que se pretenda, a fin de detectar omisiones, incongruencias, contradicciones, que puedan afectar a la calidad (p. 113).

En este sentido, la evaluación del currículo formal implica valorar la forma en que se encuentran enunciadas las intenciones de formación. Este análisis se realiza a fin de generar las condiciones para que el programa educativo opere en consonancia con lo planeado, representa así la antesala de la evaluación procesal. Posibilita el reconocimiento y articulación de los objetivos/competencias, metodologías y formas de

implementación que garanticen una operatividad eficiente del programa educativo.

En torno al análisis curricular, Serrano (1989) expresa que es entendido como: “el reconocimiento de las formas ya establecidas de lo que existe, se trata de buscar la lógica inherente a lo producido” (p.128). Este posicionamiento epistemológico implica asumir que el currículo, como construcción social e institucional, posee una estructura interna que puede ser revelada mediante procedimientos sistemáticos de indagación.

El procedimiento metodológico se desarrolló en tres fases secuenciales e interdependientes. En la primera se procedió a la obtención y sistematización de los programas de las Experiencias Educativas que conforman el Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica del Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Los programas analizados fueron: Didáctica, Planeación Didáctica, Evaluación de los aprendizajes, Mediación Pedagógica, Seminario de Práctica Docente, y Práctica Docente. Estos programas corresponden a las versiones más actualizadas disponibles, las cuales fueron revisadas y modificadas por la Comisión Estatal de la Licenciatura en Pedagogía en el mes de junio de 2023.

Resulta importante destacar que los programas analizados forman parte del Área de Formación Disciplinaria del plan de estudios y se encuentran diseñados bajo el enfoque de competencias, en congruencia con los lineamientos del MEIF que la UV opera desde 1999. Cada programa contiene una estructura estandarizada que incluye, entre otros elementos: área académica, programa educativo, campus, dependencia o entidad académica, código, nombre de la experiencia educativa, área de formación, valores de la experiencia educativa (créditos, teoría, práctica, total de horas y equivalencias), modalidad, oportunidades de evaluación, requisitos, características del proceso de enseñanza-aprendizaje, agrupación natural, proyecto integrador, fechas de elaboración, modificación y aprobación, académicos participantes, perfil del docente, espacio, relación disciplinaria, descripción, justificación, unidad de competencia, articulación de los ejes, saberes (teóricos, heurísticos y axiológicos), estrategias metodológicas (de aprendizaje y de enseñanza), apoyos educativos (materiales y recursos didácticos), evaluación del desempeño, acreditación y fuentes de información.

En la segunda etapa se aplicó una lista de cotejo denominada “Instrumento para evaluar planes y programas de estudio con base en objetivos dentro del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF)”, diseñada por la Coordinación de Planes y Programas de Estudio de la UV. Este instrumento fue aplicado a cada uno de los seis programas de las Experiencias Educativas que conforman el quehacer profesional objeto de análisis. La lista de cotejo permitió verificar la presencia o ausencia de los elementos curriculares mínimos requeridos por la normatividad institucional, así como valorar la congruencia interna entre los distintos componentes de cada programa.

El instrumento de evaluación utilizado considera diversas dimensiones de análisis, entre las que destacan: datos generales del programa (nombre, código, área de formación, valores en créditos y horas, modalidad, oportunidades de evaluación, requisitos, características del proceso de enseñanza-aprendizaje, agrupación natural y proyecto integrador); perfil del docente y relación disciplinaria; descripción y justificación de la experiencia educativa; unidad de competencia y articulación de los ejes; saberes teóricos, heurísticos y axiológicos; estrategias metodológicas de aprendizaje y de enseñanza; apoyos educativos; evaluación del desempeño (evidencias, criterios, ámbitos de aplicación y porcentajes); acreditación; y fuentes de información básicas y complementarias.

La tercera fase consistió en el análisis interpretativo de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la lista de cotejo. Este análisis se organizó en tres apartados fundamentales: la estructura del quehacer profesional, los programas de estudio propiamente dichos, y los aprendizajes que se pretende lograr en cada Experiencia Educativa. Para cada uno de estos niveles de análisis se identificaron tanto los elementos curriculares presentes como aquellos que se encontraban ausentes o presentaban inconsistencias respecto a lo establecido en el formato institucional.

Adicionalmente, se realizó un análisis transversal que permitió identificar patrones recurrentes en el conjunto de los seis programas revisados, así como particularidades propias de cada Experiencia Educativa. Este análisis transversal consideró aspectos como la secuencialidad y la gradualidad de los saberes, la coherencia vertical y horizontal entre los programas, la articulación entre los ejes teórico, heurístico y axiológico, y

la pertinencia de las estrategias de evaluación propuestas en relación con la unidad de competencia declarada.

Cabe señalar que, si bien el presente estudio se circunscribe al análisis del currículo formal -es decir, a lo declarado en los documentos oficiales-, se reconoce que esta aproximación metodológica tiene limitaciones inherentes. El análisis de congruencia interna constituye un primer paso indispensable para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en el diseño curricular, sentando las bases para evaluaciones posteriores de mayor alcance.

Asimismo, es pertinente señalar que el análisis curricular que se realiza corresponde a un plan de estudios innovador en el contexto mexicano, debido a que se enmarca en un modelo educativo centrado en el aprendizaje como es el Modelo Educativo Integral y Flexible. Esta característica otorga particular relevancia al estudio, pues permite documentar y analizar una experiencia de diseño curricular bajo el enfoque por competencias en el ámbito de la formación de pedagogos, experiencia que puede resultar de utilidad para otras instituciones de educación superior que transitan hacia modelos educativos similares.

4. La revisión de la literatura

La formación de profesionales de la educación para el ejercicio de la docencia constituye un campo de estudio que ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. En el contexto latinoamericano, la discusión sobre la formación inicial docente ha cobrado particular relevancia en las últimas décadas, impulsada tanto por las reformas educativas implementadas en diversos países de la región como por la creciente demanda social de contar con profesionales capacitados para enfrentar los desafíos de la educación contemporánea. En este apartado se presenta una revisión de la literatura especializada que permite contextualizar teóricamente el análisis curricular del Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

4.1. La formación docente como objeto de estudio curricular

La formación de docentes ha sido tradicionalmente uno de los pilares fundamentales de la Pedagogía como disciplina y como campo

profesional. De acuerdo con Navarrete (2018), la identidad del pedagogo universitario en México se ha construido históricamente en una tensión entre diversos campos de intervención profesional, siendo la docencia uno de los más relevantes y, paradójicamente, uno de los menos problematizados en términos curriculares. Esta observación resulta particularmente pertinente para el presente estudio, pues evidencia la necesidad de examinar críticamente cómo se estructura y organiza la formación para la docencia en los planes de estudio de pedagogía.

El currículo, como construcción social e institucional, representa la concreción de un proyecto educativo que articula intencionalidades formativas, contenidos culturales, estrategias pedagógicas y mecanismos de evaluación. En este sentido, Díaz Barriga (1992) señala que el análisis curricular debe atender no solo a la estructura formal de los planes y programas de estudio, sino también a las condiciones de operación y a los resultados efectivos del proceso formativo. Desde esta perspectiva, la evaluación de la congruencia interna del currículo -entendida como el análisis del equilibrio entre los diferentes elementos que lo integran- constituye un ejercicio indispensable para garantizar la calidad de la formación profesional.

En una línea complementaria, González y Canquiz (2001, pp. 5-6) sostienen que el análisis de la consistencia interna del currículo debe realizarse con base en "criterios de adecuación científica como la validez y la confiabilidad tanto de las técnicas como de los instrumentos que se empleen". Se destaca la naturaleza dinámica del currículo y la necesidad de someterlo a procesos periódicos de revisión y actualización, más aún en un campo como la formación docente, que se ve constantemente interpelado por las transformaciones del contexto educativo y social.

4.2. La didáctica y la mediación pedagógica como ejes de la formación docente

La formación para la docencia implica el desarrollo de un conjunto de saberes teóricos, procedimentales y actitudinales que permiten al futuro profesional diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos educativos. En el caso específico de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana, esta formación se organiza en torno al Quehacer Profesional de Docencia y Mediación

Pedagógica, el cual agrupa seis Experiencias Educativas que abordan, de manera secuencial y complementaria, los distintos aspectos que configuran la práctica docente.

La Didáctica, como disciplina pedagógica, constituye el fundamento teórico y metodológico de la formación docente. De acuerdo con Estrada (2019, p. 79),

desde este modelo se espera que los distintos objetivos, contenidos, estrategias instruccionales, estrategias de evaluación, actividades vivenciales y comunitarias, y actividades de extensión, implícitas en los demás cursos de formación docente y de la especialidad, contribuyan a la formación investigadora.

Si bien esta afirmación se refiere específicamente a la formación investigativa, resulta igualmente aplicable a la formación docente, pues evidencia la necesidad de articular coherentemente los diversos componentes curriculares para el logro de las competencias profesionales declaradas.

La mediación pedagógica, por su parte, representa una perspectiva teórica y práctica que ha cobrado creciente relevancia en el campo de la formación docente. A diferencia de enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, la mediación pedagógica enfatiza el papel del docente como facilitador de procesos de aprendizaje significativo, que considera tanto los aspectos cognitivos como los afectivos y sociales del acto educativo. En el contexto del plan de estudios analizado, la Experiencia Educativa de Mediación Pedagógica se plantea como un espacio formativo donde el estudiante adquiere los referentes teóricos para la sensibilización del conocimiento de los aprendientes, desarrolla su habilidad dialógica y empática, y pone en práctica un conjunto de estrategias promotoras del aprendizaje (Universidad Veracruzana, 2023c).

4.3. La práctica docente como espacio de articulación teoría-práctica

Un aspecto central en la formación de docentes es la articulación entre los saberes teóricos adquiridos en el aula universitaria y las experiencias prácticas en contextos educativos reales. La literatura especializada coincide en señalar que la práctica docente constituye un espacio

privilegiado para la integración de aprendizajes y para el desarrollo de la identidad profesional del futuro educador.

Cantillo (2023, p. 25) advierte que la falta de formación en metodología de investigación genera profesionales de la enseñanza que egresan de las universidades con debilidades o insuficiencias en sus competencias investigativas que les dificultan desarrollar prácticas pedagógicas problematizadoras, innovadoras y transformadoras en el contexto educativo.

Esta observación, referida originalmente al ámbito de la investigación educativa, puede extenderse al campo de la formación docente, pues revela la importancia de que los programas de estudio contemplen espacios curriculares específicos para el desarrollo de competencias prácticas, más allá de la mera transmisión de contenidos teóricos.

En el plan de estudios analizado, la formación práctica para la docencia se organiza en torno a dos Experiencias Educativas complementarias: Seminario de Práctica Docente y Práctica Docente. La primera, de carácter teórico-reflexivo, tiene como propósito que el alumno adquiera los fundamentos teórico-metodológicos para reflexionar y argumentar sobre la práctica docente. La segunda, de carácter práctico, constituye un espacio donde el estudiante ejecuta una práctica docente en el marco de contenidos formativos para un grupo de participantes en contextos formales y no formales (Universidad Veracruzana, 2023e, p. 2).

Esta estructura curricular responde a una concepción de la formación docente que reconoce la necesaria articulación entre teoría y práctica. Como señalan diversos autores, la práctica docente no puede reducirse a un mero ejercicio técnico de aplicación de conocimientos previamente adquiridos, sino que debe concebirse como un espacio de reflexión, análisis y construcción de saberes profesionales situados.

4.4. El enfoque de competencias en la formación de pedagogos

El Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía de la UV se encuentra diseñado bajo el enfoque por competencias, en congruencia con los lineamientos del MEIF. Este enfoque representa un cambio paradigmático en la concepción de la formación profesional, al desplazar

el énfasis desde la acumulación de conocimientos hacia el desarrollo de capacidades para actuar de manera pertinente en situaciones complejas del ejercicio profesional.

De acuerdo con el propio plan de estudios, la adopción del enfoque por competencias responde a la necesidad de “fortalecer la formación integral” del pedagogo, para lo cual se identifican tres núcleos formativos: la Formación Pedagógica, la Formación Social y la Formación Humana, orientados a “superar la repetición y fragmentación en la selección y secuencia de contenidos curriculares” (Universidad Veracruzana, 2016, p. 6). Esta declaración de intenciones evidencia una preocupación institucional por trascender los modelos curriculares tradicionales, caracterizados por la atomización de contenidos y la desarticulación entre los distintos componentes formativos.

En el ámbito específico de la formación docente, el enfoque por competencias implica que los programas de estudio deben explicitar no sólo los saberes teóricos que el estudiante debe adquirir, sino también los saberes heurísticos (procedimentales) y axiológicos (actitudinales) que configuran el desempeño competente en el ejercicio de la docencia. Como se verá en el apartado de resultados, los seis programas analizados incorporan esta estructura tridimensional de saberes, aunque con distintos grados de desarrollo y especificidad.

4.5. La evaluación curricular como herramienta para la mejora continua

Finalmente, la revisión de la literatura permite fundamentar la relevancia de la evaluación curricular como herramienta para la mejora continua de los programas educativos. Serrano (1989, p. 128) define el análisis curricular como “el reconocimiento de las formas ya establecidas de lo que existe, se trata de buscar la lógica inherente a lo producido”. Esta definición subraya la naturaleza interpretativa del análisis curricular, que no se limita a la mera descripción de los componentes del currículo, sino que busca develar las relaciones de coherencia, continuidad e integración que subyacen a su estructura.

En esta misma línea, la UV, a través de su Coordinación de Planes y Programas de Estudio, ha desarrollado instrumentos específicos para la evaluación de planes y programas bajo el enfoque por competencias.

El “Instrumento para evaluar planes y programas de estudio con base en objetivos dentro del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF)” constituye una herramienta diseñada para verificar la presencia y congruencia de los elementos curriculares mínimos requeridos por la normatividad institucional.

El presente estudio se inscribe en esta tradición de evaluación curricular, con el propósito de aportar evidencias que permitan retroalimentar el diseño y la operación del Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica. Los resultados de este análisis, que se presentan en el siguiente apartado, buscan contribuir a la toma de decisiones informada por parte de los órganos colegiados y las autoridades institucionales responsables de la formación de pedagogos en la Universidad Veracruzana.

5. Resultados

El análisis de congruencia interna desarrollado permitió identificar tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad presentes en los programas de estudio que conforman el Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica. Los resultados se presentan organizados en tres dimensiones de análisis: la estructura general del quehacer profesional, las características de los programas de estudio, y los aprendizajes que se pretende lograr en cada Experiencia Educativa.

5.1. Estructura del Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica

El Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica está conformado por seis Experiencias Educativas que se ubican en el Área de Formación Disciplinaria del Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía. La tabla 1 presenta la distribución de horas teóricas, prácticas y créditos de cada una de estas Experiencias Educativas.

Tabla 1. Distribución de horas y créditos del Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica

Experiencia Educativa	Horas teóricas	Horas prácticas	Total de horas	Créditos
Didáctica	4	0	60	8
Planeación Didáctica	2	2	60	6
Evaluación de los aprendizajes	2	2	60	6
Mediación Pedagógica	2	3	75	7
Seminario de Práctica Docente	3	0	45	6
Práctica Docente	0	5	75	5
Total	13	12	375	38

Fuente: Elaboración propia con base en documentos oficiales.

Como puede observarse, el quehacer profesional suma un total de 38 créditos, con un equilibrio notable entre las horas teóricas (13) y las horas prácticas (12). Esta distribución refleja la intención formativa de articular los saberes conceptuales con el desarrollo de habilidades propias del ejercicio docente. La Experiencia Educativa con mayor carga crediticia es Didáctica (8 créditos), lo que resulta congruente con su carácter introductorio y fundante dentro del quehacer profesional. Por su parte, Práctica Docente, aunque tiene un valor crediticio menor (5 créditos), concentra el mayor número de horas prácticas (5 horas semanales), lo que evidencia su orientación hacia la aplicación de los aprendizajes en contextos reales.

En términos de secuencialidad, los programas establecen un orden lógico en el que Didáctica constituye el punto de partida, al proporcionar los fundamentos teórico-conceptuales del campo. Le siguen Planeación Didáctica y Evaluación de los aprendizajes, que abordan dos momentos fundamentales del proceso docente: el diseño previo y la valoración de los resultados. Posteriormente, Mediación Pedagógica aporta una perspectiva integradora centrada en la interacción educativa. Finalmente, Seminario de Práctica Docente y Práctica Docente conforman el espacio de articulación teoría-práctica y de reflexión sobre el quehacer docente.

5.2. Análisis de los programas de estudio

La aplicación de la lista de cotejo a los seis programas de estudio permitió identificar los elementos curriculares presentes y ausentes en cada uno de ellos. En términos generales, los programas cumplen satisfactoriamente con la mayoría de los elementos requeridos por el formato institucional, aunque se observan algunas ausencias y variaciones que es pertinente documentar.

Tabla 2. Presencia de elementos curriculares en los programas de estudio

Elemento curricular	DID	PD	EA	MP	SPD	PDOC
Datos generales completos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Perfil del docente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Descripción	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Justificación	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Unidad de competencia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Articulación de los ejes	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Saberes teóricos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Saberes heurísticos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Saberes axiológicos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Estrategias de aprendizaje	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Estrategias de enseñanza	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Estrategias metacognitivas	No	No	No	No	No	No
Estrategias afectivas	No	No	No	No	No	No
Apoyos educativos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Evaluación del desempeño	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Acreditación	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Fuentes de información	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
15% de fuentes en inglés	No	No	No	No	No	No

Nota: DID=Didáctica, PD=Planeación Didáctica, EA=Evaluación de los aprendizajes, MP=Mediación Pedagógica, SPD=Seminario de Práctica Docente, PDOC=Práctica Docente.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los programas de estudio.

Entre las fortalezas identificadas destaca la presencia consistente de la unidad de competencia en todos los programas, formulada en términos de desempeños observables y evaluables. Asimismo, la articulación de los ejes teórico, heurístico y axiológico se encuentra explícitamente declarada en cada programa, lo que evidencia una comprensión integral del enfoque por competencias. La estructura de saberes (teóricos, heurísticos y axiológicos) está presente en los seis programas, aunque con distintos niveles de especificidad y desarrollo.

En cuanto a las estrategias metodológicas, todos los programas distinguen entre estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza, lo que denota una concepción del proceso formativo centrada en el estudiante.

Los apoyos educativos se presentan organizados en materiales y recursos didácticos, y la evaluación del desempeño incluye, en todos los casos, las evidencias, los criterios, los ámbitos de aplicación y los porcentajes asignados.

Entre las ausencias recurrentes se identificó que ningún programa incluye de manera explícita estrategias metacognitivas ni estrategias afectivas, elementos que el formato institucional contempla como parte de las estrategias metodológicas. Esta ausencia resulta significativa, pues la metacognición constituye un componente fundamental para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, mientras que las estrategias afectivas contribuyen a la formación integral del estudiante.

Otra ausencia generalizada es el cumplimiento del requisito institucional que establece que al menos el 15% de las fuentes de información deben estar en idioma inglés. En los seis programas revisados, las referencias bibliográficas son predominantemente en español, con escasa o nula presencia de textos en inglés. Esta situación limita el acceso de los estudiantes a la producción académica internacional en el campo de la didáctica y la formación docente.

Asimismo, se observaron variaciones en la manera en que los programas consignan las fechas de elaboración, modificación y aprobación. Mientras que algunos programas registran las tres fechas, otros solo indican la fecha de elaboración o la de modificación, sin especificar la fecha de aprobación por parte de los órganos colegiados correspondientes. Esta inconsistencia en el registro de los procesos de actualización curricular dificulta el seguimiento de las modificaciones realizadas a lo largo del tiempo.

5.3. Los aprendizajes que se pretenden lograr

El análisis de las unidades de competencia declaradas en los seis programas permite identificar una progresión formativa que va desde la adquisición de fundamentos teórico-conceptuales hasta la aplicación práctica y la reflexión sobre el quehacer docente. La tabla 3 sintetiza las unidades de competencia de cada Experiencia Educativa.

Tabla 3. Unidades de competencia de las Experiencias Educativas del Quehacer Profesional

Experiencia Educativa	Síntesis de la unidad de competencia
Didáctica	Argumentar la importancia de la didáctica en el ejercicio de la docencia a partir del análisis de sus bases conceptuales, elementos, momentos y enfoques.
Planeación Didáctica	Elaborar planes de clase y secuencias didácticas a partir del análisis de los enfoques de planeación, considerando sus componentes mínimos.
Evaluación de los aprendizajes	Diseñar diferentes técnicas e instrumentos de evaluación desde las perspectivas convencional y alternativa.
Mediación Pedagógica	Gestionar estrategias de mediación desde los referentes teóricos del aprendizaje, el tema y la forma, con creatividad, sensibilidad y diálogo.
Seminario de Práctica Docente	Reflexionar sobre la práctica docente a partir de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan sus múltiples dimensiones y contextos.
Práctica Docente	Ejecutar el ejercicio docente para propiciar ambientes de aprendizaje a partir del proceso de planeación diseñado.

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio de las Experiencias Educativas.

Como puede apreciarse, existe una progresión lógica en los aprendizajes esperados. Didáctica proporciona las bases conceptuales para comprender el campo; Planeación Didáctica y Evaluación de los aprendizajes abordan dos procesos fundamentales del quehacer docente; Mediación Pedagógica enfatiza la dimensión interactiva y comunicativa de la docencia; y las dos Experiencias Educativas finales (Seminario de Práctica Docente y Práctica Docente) integran los aprendizajes previos en experiencias de práctica y reflexión situadas.

El análisis de los saberes declarados en cada programa revela una adecuada articulación entre los componentes teóricos, heurísticos y axiológicos. Por ejemplo, en el programa de Didáctica, los saberes teóricos incluyen el

concepto de didáctica, sus elementos, momentos y enfoques; los saberes heurísticos comprenden el análisis, la argumentación, la búsqueda de información y la organización de ideas; y los saberes axiológicos incorporan la colaboración, el respeto, la tolerancia y la responsabilidad. Esta estructura tridimensional está presente en los seis programas, aunque con variaciones en el nivel de especificidad y en la pertinencia de los saberes declarados respecto a la unidad de competencia.

Un hallazgo relevante es la manera en que los programas articulan los saberes con las estrategias de evaluación. En todos los casos, las evidencias de desempeño solicitadas guardan relación con la unidad de competencia declarada. Así, en Planeación Didáctica se solicita la elaboración de un plan de clase y una secuencia didáctica; en Evaluación de los aprendizajes se requiere el diseño y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación; en Mediación Pedagógica se contempla el diseño y socialización de estrategias de mediación; y en Práctica Docente se evalúa la ejecución de la práctica mediante grabaciones y reportes.

Finalmente, el análisis permite identificar algunos aspectos que podrían fortalecerse en los programas. Entre ellos, destaca la necesidad de explicitar con mayor claridad las estrategias metacognitivas que los estudiantes deben desarrollar, así como las estrategias afectivas que contribuyen a su formación integral. Asimismo, sería recomendable revisar y actualizar las fuentes de información para incorporar una mayor proporción de textos en inglés y referencias más recientes que reflejan los debates contemporáneos en el campo de la didáctica y la formación docente.

6. Conclusiones

El análisis de congruencia interna desarrollado en el presente capítulo ha permitido identificar tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad presentes en los programas de estudio que conforman el Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica del Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Los hallazgos obtenidos aportan elementos valiosos para la reflexión curricular y para la toma de decisiones orientadas a la mejora continua de la formación de los futuros pedagogos en el ámbito de la docencia.

En primer término, es posible afirmar que los seis programas de estudio analizados cumplen, en términos generales, con la mayoría de los elementos curriculares establecidos en el formato institucional para el diseño de Experiencias Educativas bajo el enfoque por competencias. La presencia consistente de la unidad de competencia, la articulación de los ejes teórico, heurístico y axiológico, la estructura tridimensional de saberes, la distinción entre estrategias de aprendizaje y de enseñanza, y la especificación de evidencias de desempeño con sus respectivos criterios y porcentajes, constituyen indicadores de un diseño curricular que atiende los lineamientos del Modelo Educativo Integral y Flexible.

La estructura del Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica revela una secuencialidad formativa adecuada que inicia con la adquisición de fundamentos teórico-conceptuales en la Experiencia Educativa de Didáctica, continúa con el abordaje de procesos específicos del quehacer docente en Planeación Didáctica y Evaluación de los aprendizajes, se enriquece con la perspectiva integradora de la Mediación Pedagógica, y culmina con los espacios de práctica y reflexión que ofrecen el Seminario de Práctica Docente y la Práctica Docente. Esta progresión evidencia una concepción de la formación docente que articula de manera coherente los saberes teóricos con las experiencias prácticas, en consonancia con lo planteado por diversos autores en el campo de la formación profesional (Díaz Barriga, 1992).

El equilibrio observado entre las horas teóricas (13) y las horas prácticas (12) que suman las seis Experiencias Educativas refleja una intencionalidad formativa que busca superar la tradicional dicotomía entre teoría y práctica. Como señala Estrada (2019, p. 79), la formación de docentes requiere que “los distintos objetivos, contenidos, estrategias instruccionales, estrategias de evaluación, actividades vivenciales y comunitarias, y actividades de extensión contribuyan a la formación” integral del futuro profesional. En este sentido, la distribución de cargas horarias en el quehacer profesional analizado resulta congruente con esta aspiración formativa.

El análisis de las unidades de competencia declaradas en cada programa permite identificar una progresión lógica en los aprendizajes esperados, que va desde la argumentación fundamentada sobre la importancia de la didáctica, pasando por el diseño de planeaciones y evaluaciones,

hasta la gestión de estrategias de mediación y la ejecución y reflexión sobre la práctica docente. Esta gradualidad en la complejidad de los desempeños esperados es consistente con los principios del enfoque por competencias, que concibe el desarrollo de las mismas como un proceso de construcción progresiva a lo largo de la formación.

No obstante, las fortalezas identificadas, el análisis también ha revelado algunas áreas de oportunidad que merecen atención por parte de los órganos colegiados responsables del diseño y actualización curricular. Una de las ausencias más significativas es la falta de explicitación de estrategias metacognitivas y afectivas en los seis programas revisados. La metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, constituye un componente fundamental para el desarrollo de la autonomía intelectual y para la formación de profesionales reflexivos, capaces de analizar críticamente su propia práctica (Serrano, 1989). Por su parte, las estrategias afectivas contribuyen a la formación integral del estudiante, atendiendo la dimensión emocional y valoral que inevitablemente está presente en los procesos educativos.

Como ha sido señalado por González y Canquiz (2001, p. 6), el análisis de la consistencia interna del currículo debe posibilitar “la adecuación permanente del currículo a los cambios de las necesidades sociales, la ciencia y la tecnología”. En este sentido, la incorporación explícita de estrategias metacognitivas y afectivas en los programas de estudio constituye un avance significativo hacia una formación docente más integral y pertinente, que trascienda la mera adquisición de conocimientos y habilidades técnicas para abarcar también el desarrollo de disposiciones reflexivas y actitudes profesionales.

Otra área de oportunidad identificada es el escaso cumplimiento del requisito institucional que establece que al menos el 15% de las fuentes de información deben estar en idioma inglés. En un contexto académico cada vez más globalizado, donde la producción de conocimiento en el campo de la educación trasciende las fronteras nacionales, resulta indispensable que los estudiantes de pedagogía tengan acceso a la literatura especializada que se publica en otros idiomas, particularmente en inglés. Esta carencia limita las posibilidades de los futuros pedagogos para insertarse en los debates internacionales sobre la formación docente y para acceder a perspectivas teóricas y metodológicas que enriquecerán su formación profesional.

La revisión de las fuentes de información también sugiere la necesidad de una actualización periódica de las referencias bibliográficas. Si bien los programas incluyen obras clásicas del campo de la didáctica que conservan su vigencia, se observa una presencia limitada de publicaciones recientes que den cuenta de los debates contemporáneos en torno a la docencia, la mediación pedagógica y la formación de educadores. La incorporación de referencias más actualizadas contribuiría a mantener la pertinencia y actualidad de los programas de estudio.

En cuanto a los aspectos formales, se identificaron inconsistencias en el registro de las fechas de elaboración, modificación y aprobación de los programas. Mientras que algunos consignan las tres fechas, otros solo indican la fecha de elaboración o de modificación, sin especificar la fecha de aprobación por parte de los órganos colegiados correspondientes. Esta variabilidad en el registro de los procesos de actualización curricular dificulta el seguimiento histórico de las modificaciones realizadas y la rendición de cuentas sobre los procesos de mejora continua.

El estudio realizado presenta limitaciones que es necesario reconocer. Al tratarse de un análisis de congruencia interna centrado en el currículo formal -es decir, en lo declarado en los documentos oficiales-, los hallazgos aquí presentados no permiten dar cuenta de lo que efectivamente ocurre en las prácticas educativas cotidianas. Como señala Brovelli (2001), la evaluación curricular debe complementarse con otros tipos de evaluación, como la evaluación procesal y la evaluación de impacto, que permitan contrastar lo declarado en el currículo formal con lo que efectivamente sucede en las aulas y en los espacios de práctica.

En este sentido, se recomienda que el presente análisis sea complementado con estudios de corte cualitativo que recuperen las voces y experiencias de los diversos actores involucrados en la formación docente: estudiantes, profesores, tutores de práctica y empleadores. Asimismo, sería deseable realizar un seguimiento de egresados que permita valorar en qué medida los aprendizajes logrados en el Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica resultan pertinentes para el desempeño profesional en los diversos contextos educativos donde se insertan los pedagogos.

A pesar de estas limitaciones, el estudio realizado constituye un aporte significativo para la comprensión de cómo se estructura y organiza

la formación para la docencia en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Los resultados obtenidos ofrecen insumos valiosos para que los órganos colegiados —academias, consejos técnicos y comisiones curriculares— puedan tomar decisiones informadas orientadas a la mejora continua de los programas de estudio.

Finalmente, es pertinente subrayar que el Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica constituye uno de los pilares fundamentales en la formación identitaria del pedagogo. Como afirma Navarrete (2018, p. 63), los planes de estudio representan “la constitución identitaria del profesional de la pedagogía”. En este sentido, la revisión y actualización periódica de los programas que conforman este quehacer profesional no es un mero ejercicio técnico-burocrático, sino una responsabilidad ética y académica con las futuras generaciones de pedagogos que tendrán a su cargo la formación de otros en los más diversos contextos educativos.

El compromiso con la calidad de la formación docente debe traducirse en acciones concretas de evaluación y mejora curricular. El presente capítulo aspira a contribuir a este propósito, ofreciendo un análisis sistemático y fundamentado que permita fortalecer la formación de los pedagogos en el ámbito de la docencia y la mediación pedagógica, en congruencia con las demandas del contexto actual y con las necesidades socioeducativas que enfrenta nuestro país y la región latinoamericana.

Referencias

- Arzate, C. (2012). Elementos teóricos y metodológicos para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2012/octubre/0685142/0685142.pdf>
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, 11(4), 101–122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1280055>
- Cantillo, F. (2023). Las competencias investigativas desde la práctica pedagógica docente en la educación básica secundaria. *Revista Docentes* 2.0, 16(1), 19–28. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.364>

Díaz Barriga, A. (1992). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Trillas.

Estrada, L. (2019). Evaluación del desarrollo de competencias investigativas: Un estudio en la formación inicial de docentes. *Paradigma Revista de Investigación Educativa*, 26(41), 69–92. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v26i41.7976>

González, A., y Canquiz, L. (2001). Análisis de la consistencia interna del currículo. *Informe de Investigaciones Educativas*, 15(1-2), 1–16. https://www.researchgate.net/profile/Alicia-Inciarte-Gonzalez/publication/237265696_Analisis_de_la_consistencia_interna_del_curriculo/links/59791761aca27203ecc633b2/Analisis-de-la-consistencia-interna-del-curriculo.pdf

Huber, J., y Villar, M. (2009). *Análisis curricular del Plan de estudios 2000 de la licenciatura en Pedagogía, vigente en la sede Veracruz, Universidad Veracruzana*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/veracruz/pedagogia/files/2021/01/Analisis-curricular-del-plan-de-estudios-2000.pdf>

Navarrete, Z. (2018). *El pedagogo universitario en México, una identidad imposible*. Plaza y Valdés editores. https://www.researchgate.net/publication/332098770_El_pedagogo_universitario_en_Mexico_Una_identidad_imposible

Serrano, C. (1989). Elementos de análisis curricular. *Revista de la ENEP Aragón*, 1(3), 128–140.

Universidad Veracruzana. (2016). *Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/veracruz/pedagogia/files/2019/08/PEDAGOGIA-PLAN-DE-ESTUDIOS-2016.pdf>

Universidad Veracruzana. (2023a). *Programa de experiencia educativa: Didáctica*. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (2023b). *Programa de experiencia educativa: Evaluación de los aprendizajes*. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (2023c). *Programa de experiencia educativa: Mediación Pedagógica*. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (2023d). *Programa de experiencia educativa: Planeación Didáctica*. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (2023e). *Programa de experiencia educativa: Práctica Docente*. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (2023f). *Programa de experiencia educativa: Seminario de Práctica Docente*. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.