



Universidad Veracruzana

Informe de resultados de los componentes:
Formación Integral, Transversalidad y
Flexibilidad del Modelo Educativo Integral y
Flexible

Reporte Técnico

Recepción de Reporte Técnico con los resultados de la
Comisión de Evaluación del MEIF

Dra. Sara D. Ladrón de Guevara González
Rectora

Mtra. Leticia Rodríguez Audirac
Secretaria Académica

14 de diciembre de 2016



Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana
Comisión de Evaluación del Modelo Educativo Integral y Flexible

Reporte de resultados:

**Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad en
el Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana**

Octubre de 2016

Grupo académico que desarrolla la evaluación

Dra. Elizabeth Ocampo Gómez (IIE) (coordinadora), Mtra. Clara Yerena Aguilar (Facultad de QFB), Antrop. Silvia Jiménez García (SEA), Dra. Nereida Rodríguez Orozco (FISPA), Mtra. Lilia del Carmen Palacios Ramírez (Facultad de Danza), Dr. Ernesto Treviño Ronzón (IIHS), Dr. Erick Hernández Ferrer (SA), Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez (IIE).

Dr. Edgar González Gaudiano (IIE) (Asesor).



Universidad Veracruzana
Secretaría Académica

A quien corresponda:

La que suscribe, Secretaría Académica de la Universidad Veracruzana, hago constar que la Dra. Elizabeth Ocampo Gómez, en su calidad de Coordinadora General de Evaluación del Modelo Educativo Institucional y su equipo de trabajo, han hecho entrega del reporte técnico correspondiente a los resultados del análisis realizado de los componentes centrales del Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana, a saber: Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad.

Lomas del Estado s/n
Edificio "A", 2° piso,
C.P. 91000
Xalapa-Enriquez,
Veracruz, México

Teléfono
+52 (228) 842 17 13

Fax
+52 (228) 141 10 60

Correo electrónico
lerodriguez@uv.mx

Este trabajo abarca un periodo de análisis de 16 años lo cual representa desde la construcción, instrumentación y operación del modelo citado. Los resultados aquí presentados serán de trascendencia para nuestra Institución y su Modelo Educativo operado en sus 136 Programas Educativos, mismos que sabemos que los resultados serán pertinentes para el campo de la Educación Superior en México.

Cabe destacar que los componentes arriba señalados se consideran centrales en tanto que es en los que la Institución dirige sus esfuerzos. Siendo así, respecto a la Formación Integral debe considerarse como el objeto y fin último del modelo (el rasgo distintivo del estudiante de la UV), a la Transversalidad como la estrategia pedagógica para alcanzarlo y a la Flexibilidad como la estrategia curricular. Por lo tanto, lo presentado da cuenta del grado alcanzado, así como de posibles adecuaciones por desarrollar en el futuro.

Autores:

Elizabeth Ocampo Gómez, Clara Yerena Aguilar, Silvia Jiménez García, Nereida Rodríguez Orozco, Lilia del Carmen Palacios Ramírez, Ernesto Treviño Ronzón, Erick Hernández Ferrer, Gloria Elena Cruz Sánchez.

Xalapa, Veracruz, 14 de diciembre de 2016

Mtra. Leticia Rodríguez Audirac
Secretaría Académica

Tabla de contenido

Introducción	9
1. Ubicación conceptual y metodológica del informe.....	9
a) Sobre la formación integral, la flexibilidad y la transversalidad	9
b) Coordenadas metodológicas del informe.....	13
2. Organización del informe.....	14
3. Consideración inicial	15
I. La formación integral, la flexibilidad y la transversalidad en el discurso institucional de la Universidad Veracruzana.....	17
1. Presentación.....	17
2. Consideraciones teórico-metodológicas	20
3. Análisis de hallazgos	21
a) Significado de la formación integral	21
a.1 Conceptualizar la formación integral.....	21
a.2 Variaciones y continuidades en la formación integral	25
a.3 Los docentes y la formación.....	26
a.4 El deslizamiento de la formación integral hacia la AFEL.....	27
a.5 La centralidad del aprendizaje	28
b) La transversalidad.....	31
c) La flexibilidad	33
c.1 Emergencia de aspectos problemáticos	34
c.2 Acciones intermedias de corrección operativa	36
c.3 Último ciclo de diagnósticos: el problema del alcance y la conceptualización..	37
4. Consideraciones preliminares.....	39
II. Encuestas a la comunidad universitaria.	41
1. Formación Integral.....	41
a) Encuesta a Estudiantes	41
b) Encuesta a Académicos.....	44
c) Encuesta a Directivos	46
2. Transversalidad.....	49
a) Encuesta a Estudiantes	49
b) Encuesta a Académicos.....	52

3.	Flexibilidad	55
c)	Encuesta a Estudiantes	56
b)	Encuesta a académicos	62
c)	Encuesta a directivos y coordinadores	67
4.	Consideraciones preliminares	77
III.	Autoevaluaciones de Programas Educativos	80
	Primer momento: detección de los componentes en las producciones discursivas	80
	Segundo momento: categorización de la información por componente	81
	Tercer momento: reconstrucción de las experiencias	82
1.	Formación Integral.....	83
a)	El sentido que la comunidad universitaria le otorga a la Formación Integral ...	83
b)	Acciones mediante las cuales se pretende desarrollar la Formación Integral en la UV.....	84
b.1	Transversalidad de los ejes en cada EE.....	85
b. 2	El AFEL como suplemento central para el logro de la Formación Integral.....	85
b. 3	Inconvenientes para el desarrollo de las actividades.....	88
b. 4	La atención de la Salud elemento clave para el desarrollo de la Formación Integral.....	88
b. 5	Propuestas metodológicas para el abordaje de la Formación Integral.....	89
b. 6	Carencias en el programa institucional de capacitación docente.....	89
2.	Transversalidad.....	90
a)	Transversalidad interna y externa	90
b)	Transversalidad Interna a cada EE.....	90
c)	Transversalidad Externa: la relación entre las EE de los PE	91
d)	El papel de los académicos ante la falta de un aseguramiento del desarrollo transversal	92
3.	Flexibilidad	94
a)	Significaciones/conceptualización de la Flexibilidad y elementos constitutivos.....	95
b)	Flexibilidad de Tiempo	96
c)	Flexibilidad de Espacio	99
d)	Flexibilidad de Contenidos	102
4.	Consideraciones preliminares desde los ejercicios de autoevaluación	104
IV.	Perspectiva de los Investigadores acerca de los componentes del MEIF	108

1. Presentación	108
2. Participantes y estrategia de recolección y análisis de datos	109
3. Principales Hallazgos.....	111
a) El Papel de los Investigadores en la Formación Integral	111
b) Transversalidad desde las actividades de investigación.....	112
c) Flexibilidad y su impacto en las actividades académicas.....	114
c.1 Flexibilidad y las formas de participación en programas educativos de licenciatura.....	116
c.2 Flexibilidad y Buenas Prácticas	120
4. Consideraciones finales	123
V. Entrevistas a Funcionarios	124
1. Aspectos metodológicos.....	124
2. La mirada de los funcionarios en relación al MEIF	125
a) El reto de la operación del modelo	125
b) ¿Modelo flexible o semiflexible?.....	126
c) Planes de estudio: sentar las bases de la formación integral, la transversalidad y la flexibilidad	126
d) Los componentes del MEIF y su operación.....	127
e) Los profesores, carga académica y flexibilidad	134
f) Organismos acreditadores y legislación externa a la UV	136
g) Normatividad.....	136
h) Recursos para la operación del modelo	138
i) Estructura administrativa y organización institucional	140
j) Sistematización digital en apoyo a la administración.....	141
k) Conocimiento del MEIF y de los procesos académico-administrativos	143
l) Comunicación y colaboración intrainstitucional	144
3. Consideraciones finales	146
VI. Datos proporcionados por la UV, enfocados en la Flexibilidad y Formación Integral	147
1. La movilidad de estudiantes, una experiencia de flexibilidad y formación integral.....	149
a) Movilidad Nacional	150
b) Movilidad Internacional.....	153
c) Movilidad Institucional.....	157

2.	La oferta de Experiencias Educativas como indicador de flexibilidad.....	161
a)	Oferta en periodos semestrales	161
b)	Oferta en periodos intersemestrales	163
c)	Aprovechamiento de la preIL para la conformación de la oferta de EE	168
3.	Variación en el tiempo de permanencia de los estudiantes, característica del MEIF.....	169
4.	El MEIF desde la evaluación externa	177
a)	Sobre la flexibilidad curricular.....	177
b)	Acerca de la movilidad estudiantil	179
c)	Flexibilidad y práctica docente	181
d)	Acerca de la formación integral	182
5.	Consideraciones preliminares	185
VII.	Conclusiones Generales	188
1.	La formación integral: objetivo central del modelo se transpuso a segundo término.	188
2.	Los logros y retos de la formación integral	190
3.	Los logros y retos de la transversalidad: poco entendida y practicada de manera superficial	193
4.	Los logros y retos de la flexibilidad	196
5.	Resumen de hallazgos.....	200
VIII.	Recomendaciones para los Componentes del MEIF: Formación Integral, Flexibilidad y Transversalidad	203
1.	FORMACIÓN INTEGRAL.....	203
2.	TRANSVERSALIDAD	204
3.	FLEXIBILIDAD	206
4.	DISEÑO CURRICULAR	210
5.	PLANEACIÓN, ORGANIZACIÓN Y COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL	213
	Referencias.....	216
	ANEXOS	221
	GLOSARIO.....	280

Índice de tablas y figuras

Figura 2. La organización administrativa de mi programa	61
Figura 3. Funciones que desempeñan las autoridades y académicos en gestión participantes	68
Figura 4. Movilidad Nacional UV	151
Figura 5. Movilidad Internacional UV 2008-2015	154
Figura 6. Número y porcentaje de estudiantes con movilidad intrainstitucional	158
Figura 7. Número y porcentaje de estudiantes con movilidad intrainstitucional por región. Periodos agosto 2014 a enero de 2016	158
Figura 8. Número y porcentaje de estudiantes con movilidad intrainstitucional por área académica. Periodos agosto 2014 a enero de 2016	159
Figura 9. Comparación en el tiempo de permanencia. Generaciones 2008 y 2009	170
Figura 10. Permanencia por Región. Generación 2008	172
Figura 11. Permanencia por Región. Generación 2009	173
Figura 12. Permanencia por Área Académica. Generación 2008	174
Figura 13. Permanencia por Área Académica. Generación 2009	175
Tabla 1. Opinión de los estudiantes sobre las EE del AFEL que han cursado	42
Tabla 2. Valores que se promueven en las facultades	43
Tabla 3. Opinión de los estudiantes sobre las actividades culturales, científicas, deportivas y de preservación de la salud	44
Tabla 4. Promoción de las actividades de investigación, culturales, de cuidado de la salud y deportivas por parte de los tutores	45
Tabla 5. Experiencia de los académicos al impartir EE del AFEL	46
Tabla 6. Promoción de actividades para la formación integral	47
Tabla 7. Situaciones que se presentan con las EE que se ofrecen del Área de Formación de Elección Libre (AFEL)	48
Tabla 8. Aprendizaje del AFBG que se retoma en EE de otras áreas de formación	50
Tabla 9. Opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje de las EE del AFBG	51

Tabla 10. Opinión de los estudiantes sobre la práctica de sus maestros	52
Tabla 11. Principios del MEIF que se retoman en las EE que imparte los académicos	53
Tabla 12. Incorporación de las habilidades aprendidas en el AFBG en las EE que imparten los académicos	54
Tabla 13. Aspectos que desarrollan los académicos en su práctica docente	54
Tabla 14. Estudiantes que han realizado movilidad de EE en otro PE	57
Tabla 15. Estudiantes sin movilidad de EE en otro PE	58
Tabla 16. Opinión de los estudiantes sobre la modalidad virtual	60
Tabla 17. Elementos de flexibilidad de contenido en el plan de estudios	60
Tabla 18. Actividades que se realizan en las Academias por Área de Conocimiento	63
Tabla 19. Problemas de programación académica	64
Tabla 20. Opinión de profesores que utilizan medios virtuales	65
Tabla 21. Acciones para mejorar la práctica docente	66
Tabla 22. Propuestas para la transformación institucional del MEIF	67
Tabla 23. Criterios para la oferta de experiencias educativas	70
Tabla 24. Criterios para la oferta de EE obligatorias por periodo escolar	70
Tabla 25. Criterios que definen el cupo mínimo y máximo de estudiantes por EE	71
Tabla 26. Tipo de movilidad realizada por los estudiantes	71
Tabla 27. Factores que dificultan el reconocimiento de créditos	72
Tabla 28. Factores que limitan la oferta diversificada de una EE con diferentes profesores	73
Tabla 29. Aspectos que limitan la oferta de EE en diferentes horarios	73
Tabla 30. Ventajas de la preinscripción en línea	74

Tabla 31. Principales participantes en la planeación de la oferta educativa en la facultad	75
Tabla 32. Opciones que contribuirán a resolver los problemas de permanencia prolongada de los estudiantes en los programas educativos	76
Tabla 33. Opciones que contribuirán a resolver los problemas extremos de horarios discontinuos de la carga académica de los estudiantes	76
Tabla 34. Transformaciones institucionales que contribuirían a mejorar al MEIF	77
Tabla 35. Participación de Investigadores de Institutos, Centros y Laboratorios en la Evaluación del MEIF	110
Tabla 36. Programas Educativos seleccionados para evaluación de la oferta de EE	148
Tabla 37. Movilidad Nacional por Región. UV 2008-2015.	152
Tabla 38. Movilidad Nacional por Área Académica. UV 2008-2015.	153
Tabla 39. Movilidad Internacional por Región. UV 2008-2015	155
Tabla 40. Movilidad Internacional por Área Académica	156
Tabla 41. Atención a la Demanda de Movilidad. UV 2008-2015	157
Tabla 42. Oferta de cursos intersemestrales. Enero 2014-Julio 2015.	165
Tabla 43. Oferta de cursos intersemestrales del AFEL. Enero 2014-Julio 2015.	167

Introducción

El presente documento constituye el segundo informe de evaluación del modelo educativo vigente en la Universidad Veracruzana. El primero estuvo orientado a valorar focalizadamente el desempeño del Área de Formación Básica General (AFBG); en éste, se abordan los principales hallazgos del análisis de los tres componentes fundamentales del modelo: la formación integral, la flexibilidad y la transversalidad.

Estos componentes otorgan en principio, características centrales al modelo de formación de los estudiantes en la Universidad Veracruzana según lo declarado en diferentes documentos que constituyen el marco de referencia institucional. Por esta razón éstos requieren de un tratamiento específico en esta investigación.

Este segundo informe, si bien es parcial, igual que el primero, presenta el análisis de los componentes considerados fundamentales del modelo, adoptando una lógica transversal.

1. Ubicación conceptual y metodológica del informe

Este informe está basado en un proceso de investigación evaluativa del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), donde se diseñaron y organizaron las estrategias con base en los objetivos, preguntas de trabajo, referentes conceptuales y metodológicos específicos. Remitimos al lector al proyecto de la investigación en caso de requerir mayores especificaciones (Ocampo y otros, 2015) e introducimos aquí algunas precisiones conceptuales y metodológicas necesarias para leer este informe en particular. Primeramente las de orden conceptual.

a) Sobre la formación integral, la flexibilidad y la transversalidad

Es importante partir de un supuesto básico: la formación integral, la flexibilidad y la transversalidad son nociones de orden conceptual de diferente y larga trayectoria en la

planeación educativa que al ser traducidas en acciones, normatividad o procedimientos pedagógicos, curriculares o administrativos, pueden adoptar características diferenciadas. Dado que no hay definiciones *a priori*, universalmente aceptadas para ellas, el reto que se plantea toda institución es dotarlas de sentido y “hacerlas operativas” con la mayor consistencia posible a lo largo del tiempo y en su caso, ajustarlas cuando así sea necesario.

En el caso de la UV desde la presentación a la comunidad universitaria del Nuevo Modelo Educativo (NME), actualmente denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) se declaró un propósito básico que será referido constantemente a lo largo de este informe: *formar integralmente a sus estudiantes*. Es decir, se buscaba “Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional” (Universidad Veracruzana, 1999: 35). Esto se desagregó en los planteamientos que resumimos en el siguiente párrafo:

Una formación intelectual con el propósito de fomentar el pensamiento lógico, crítico y creativo y el aprendizaje permanente que les permita [a los estudiantes] la generación y adquisición de nuevos conocimientos y la solución de problemas; una formación humana relacionada al desarrollo de actitudes y a la integración de valores para su crecimiento personal y social; una formación social que propicie la sensibilización, el reconocimiento y ubicación de las diversas problemáticas sociales, favorezca el trabajo en equipo, el respeto por las opiniones diferentes a las suyas y el respeto a la diversidad cultural; así como una formación profesional orientada a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminadas al *saber hacer* de su profesión. (Universidad Veracruzana, 1999:37, 38).

Para lograr lo anterior, el MEIF propuso la adopción de tres ejes integradores: teórico, heurístico y axiológico. En términos resumidos, el eje teórico se refiere a las formas de aproximarse al conocimiento, y para abordarlo se requiere hacerlo explícito, en los contenidos de un plan de estudios. El eje heurístico comprende el desarrollo de habilidades, procedimientos y procesos para solucionar problemas aplicando los saberes teóricos y procedimentales. El eje axiológico constituye el conjunto de actitudes y valores que promueve la institución a través de las experiencias educativas de cada disciplina y de proyectos institucionales en el que se involucren tanto estudiantes, profesores, autoridades y trabajadores (Universidad Veracruzana, 1999: 39-45).

Conviene recordar que en la última parte del siglo XX la noción de *formación integral* adquirió visibilidad a nivel internacional, tanto en términos políticos como académicos, y su adopción en el proyecto académico de la Universidad Veracruzana respondió de alguna manera a ese contexto de cambio que, por su parte, no estaba libre de controversias y debates de diferente orden que continúan vigentes y que se retoman en la primera sección del informe.

El mismo diseño del modelo asume como estrategias metodológicas para lograr la formación integral a la *flexibilidad* y a la *transversalidad*. Con ellos se lograría la incorporación de los ejes integradores, y facilitaría que las habilidades de pensamiento y de comunicación permearan los contenidos de los planes de estudio. También propiciaría el diseño de planes de estudio en los que los estudiantes tengan la oportunidad de seleccionar su carga académica de acuerdo con sus intereses y disponibilidad de tiempo (Universidad Veracruzana, 1999: 48, 49). Entender esta relación es clave, en su propuesta, en sus alcances y en sus limitaciones, pues de ello depende en buena medida la valoración de la efectividad del modelo.

En cuanto a la *flexibilidad*, la propuesta original del nuevo modelo la refiere de la siguiente manera: “Es una forma de organización académica que adopta un criterio de créditos académicos para la movilidad de los estudiantes dentro de un currículum y entre facultades e instituciones del país y del extranjero. Da al estudiante la oportunidad de asumir su formación integral, eligiendo el tiempo y los contenidos de acuerdo con sus intereses profesionales y características personales” (Universidad Veracruzana, 1999: 93). Esta adopción de la flexibilidad tenía diversas implicaciones de orden curricular, pero también otras de infraestructura, de financiamiento y de implementación en general que en el mismo documento de 1999 se advirtieron.

La propuesta de crear un sistema nacional de créditos en nuestro país se plasmó en la Declaración de Villahermosa en 1971, durante la XIII Asamblea de ANUIES y quedó establecida en los acuerdos de Tepic de 1972, así como los criterios para la asignación de créditos. Este fue el primer intento por construir un sistema nacional que permitiera a cualquier universidad reconocer los estudios realizados en otra, el cual, sin embargo, ha

resultado insuficiente ante la intensificación de la movilidad de los estudiantes a finales del siglo XX.

Asimismo, la adopción de la flexibilidad formaba parte de una tendencia global de final del siglo XX expresada tanto en foros internacionales como en una pluralidad de documentos académicos que promovían, no sin debates y contradicciones, la pertinencia de pasar de propuestas curriculares rígidas o auto- contenidas, a otras más abiertas. Esta exigencia quedó incluida en el MEIF.

Al día de hoy la flexibilidad propuesta por el modelo de la UV se puede expresar en tres modalidades: espacio, tiempo y contenido, y los retos iniciales no han desaparecido. Como se mostrará en diferentes apartados de este informe, la flexibilidad ha planteado diversos retos para la Universidad Veracruzana, que han traspasado el umbral curricular y han articulado aspectos como la disponibilidad presupuestal, la disponibilidad de espacios físicos de cada programa educativo, la formación permanente de una cambiante planta académica, así como la diversidad creciente en perfiles y trayectorias de los estudiantes universitarios, entre otros.

La *transversalidad*, por su parte, fue presentada de la siguiente forma al arranque del modelo flexible:

La transversalidad significa, en este modelo, que todos los programas, de los cursos y experiencias educativas, en los planes de estudio de cada dependencia, estén encaminados al logro de los cuatro fines propuestos por medio de los ejes y los cursos del área básica general (Universidad Veracruzana, 1999: 41).

Asimismo, se indicaba que la transversalidad podía considerarse como la estrategia metodológica fundamental en este modelo que “posibilitará que las habilidades básicas de pensamiento y comunicación, que son pilares del enfoque curricular en este modelo, permeen los contenidos de los planes de estudio” (Universidad Veracruzana, 1999: 49). A diferencia de las otras dos nociones, la transversalidad no era tan conocida más allá del campo educativo y en particular, más allá del campo de especialistas en currículo. Aun así, desde entonces y a la fecha se la ha visto como herramienta útil, vigente, pero no fácil de adoptar, no solo en México, sino también en otras partes del mundo (Apple, Au y Gandi, 2009; Fradaji y Vitale, 2011).

Como se mostrará en diferentes momentos de este informe, nuestra universidad ha encontrado muy difícil poner en marcha la transversalidad. Hay rastros de ella en diferentes partes del referente empírico, pero paradójicamente también es clara su “ausencia”. En términos simples, sigue planteando un gran reto conceptual, de diseño, formativo y posiblemente pedagógico.

b) Coordinadas metodológicas del informe

Para evaluar los componentes arriba descritos recurrimos a las mismas estrategias analíticas y los mismos instrumentos que utilizamos para el análisis del AFBG pero poniendo énfasis en los elementos: Formación integral, Flexibilidad y transversalidad, y ampliamos el análisis de datos proporcionados por la misma institución. Dichas estrategias consistieron en análisis de: documentos institucionales y evaluaciones previas, encuestas aplicadas a la comunidad universitaria, autoevaluaciones realizadas por diferentes programas educativos, autoevaluaciones que recuperan el punto de vista de investigadores, entrevistas a funcionarios e informantes claves y datos del Sistema Integral de Información Universitaria (SIIU), así como los resultados de los informes de evaluación de los CIIES.

El tratamiento y análisis de la información ha sido en parte cualitativo, pero hemos recurrido a estrategias analíticas básicas de tipo cuantitativo. Los componentes están separados para efectos de exposición; la separación también responde a que invariablemente la UV es una institución compleja compuesta por diversas áreas de operación y gestión. Sin embargo, pensamos que es fundamental no quedarnos con la lectura separada de funciones o ámbitos de acción, sino verlos en correlación pues en caso contrario tendremos nuevamente explicaciones fragmentarias que hacen muy difícil el diagnóstico y la corrección.

2. Organización del informe

El informe se organiza en nueve grandes apartados. Después de esta introducción se presenta el análisis de algunos documentos y evaluaciones institucionales que muestran cómo se organiza y cómo ha evolucionado la trayectoria discursiva de los elementos bajo análisis, desde 1999, pasando por las reformas de segunda generación y hasta la fecha. La segunda estrategia de análisis muestra la opinión de estudiantes, académicos y directivos sobre los componentes y su operatividad, según quedó plasmada en los cuestionarios que cada uno respondió de manera digital. Posteriormente se abordan las autoevaluaciones hechas por los integrantes de los programas educativos, donde se recupera el punto de vista de directivos, académicos y estudiantes sobre la conceptualización, contexto, prácticas, y recomendaciones; seguidas de las realizadas por los investigadores adscritos a institutos, centros de investigación y laboratorios que imparten Experiencias Educativas (EE) en la licenciatura. La cuarta estrategia consistió en el análisis de las entrevistas a los funcionarios universitarios e informantes claves en las que se recupera la articulación de sus departamentos con el MEIF. Y la quinta es el análisis de la información proporcionada por la institución y los informes de los CIIES que describen diferentes partes de la vida institucional.

El informe se cierra con las conclusiones principales y un apartado de recomendaciones que no pueden tomarse como definitivas y exhaustivas, sino como posibles rutas de intervención.

Es muy importante tener presente que cada uno de los apartados aporta una pieza a la explicación. Como se puede prever, cada actor institucional, cada documento, cada unidad de información cuantitativa introduce matices importantes; en ocasiones se complementan y en otras se contradicen. Hasta donde ha sido posible el equipo de evaluación ha tratado de analizar los diferentes sentidos.

3. Consideración inicial

Las siguientes consideraciones pueden servir de guía a la lectura de este documento. Al cierre del informe los responsables de la evaluación encontramos que el objetivo de formar integralmente a los estudiantes sigue siendo vigente y pertinente. Sin embargo, la evidencia muestra que no ha sido posible lograrlo sistemáticamente en toda la UV. Hay programas y estudiantes que se han acercado con diferentes estrategias a ello, trabajando en ocasiones, contra las estructuras institucionales vigentes para lograrlo.

Encontramos también que en algún punto la meta de formar integralmente al estudiantado, se desplazó del centro de la acción institucional, toda vez que los esfuerzos se concentraron en lograr flexibilidad operativa, al mismo tiempo con la imposibilidad de atender la demanda de recursos. Dada la complejidad que implica la formación integral y la falta de seguimiento de las acciones para lograrla, la idea de formación integral quedó reducida en gran medida a los contenidos que se ofrecen en el Área de Formación de Elección Libre (AFEL).

Encontramos que los esfuerzos de mejora de los últimos años han logrado en efecto aumentar la flexibilidad en distintos grados. Esto no es necesariamente negativo, pero sin duda debe ser revisado para que la comunidad universitaria se apropie de una idea actualizada, realista y tangible de lo que implica una formación flexible y que la mejora continua de infraestructura, recursos y planta académica se mueva acorde a ello.

Encontramos que la transversalidad enfrenta problemas de concepción e implementación lo cual requiere una gran atención. Directa e indirectamente la evidencia indica que es crucial asumir la formación continua del profesorado como una acción intrínseca de la UV, en particular en las prácticas pedagógicas implicadas en el modelo y que la noción de formación integral debe comprender no sólo a los estudiantes, sino a todos los actores de la Universidad.

Finalmente, es importante que esta información se revise con reflexividad y se profundice donde sea necesario para proyectar las acciones de mejora que incluyen desde una revisión conceptual, metodológica, normativa, operativa y financiera de la idea de

formación integral, flexibilidad y transversalidad, hasta una mejora de las condiciones objetivas de operación de los programas educativos.

I. La formación integral, la flexibilidad y la transversalidad en el discurso institucional de la Universidad Veracruzana

1. Presentación

La Universidad Veracruzana como todas las instituciones de educación superior busca formar personas con cualidades o rasgos específicos, así como características comunes o equivalentes a las promovidas por otras IES. Ello es realizado a través de una serie de mecanismos, estrategias, normas y recursos formales e informales, destacando entre ellos su modelo de formación o educativo. Que una universidad decida formar hacia un cierto tipo de cualidades y no hacia otras, por ejemplo, distinguiendo entre los rasgos de un modelo orientado a la formación de ciudadanía, frente a un modelo humanista convencional, o eligiendo entre formar para la competitividad laboral por encima de la solidaridad comunitaria, son decisiones que la marcan históricamente.

En el caso de la UV, a partir de 1998 sus documentos institucionales fundamentales plasman la decisión de formar *sujetos integrales* y para lograrlo diseñó y eventualmente ha intentado implementar un modelo de formación de atributos o metodologías específicas de las que aquí se presentan dos: su flexibilidad y su transversalidad.

Para lograr la meta central de la *formación integral* de sus estudiantes la ruta y estrategias son la flexibilidad y la transversalidad de los conocimientos, las habilidades y actitudes. En el marco de la investigación evaluativa sobre la operación del modelo educativo integral y flexible que ha funcionado en la UV desde 1999, en este apartado se abordará la trayectoria discursiva de esos tres términos: formación integral, flexibilidad y transversalidad según han quedado expresados en el corpus documental institucional.

Para este ejercicio se parte de la convicción fundamental de que la UV debe revisar críticamente su propio discurso, sus propias ideas, afirmaciones y aspiraciones para corregir hasta donde sea posible inconsistencias, ambigüedades, contradicciones y prevenir la autocomplacencia, el “exceso de certezas”. También se parte del supuesto de que todas las propuestas curriculares son transformadas sistemáticamente en su proceso

de implementación. Este no es un defecto, es un rasgo intrínseco que se debe asumir y tomar en cuenta en el análisis y evaluación.

El argumento a desarrollar en este apartado y que resume el hallazgo más importante del análisis es el siguiente: el modelo de formación que inicia su deliberación en 1998 y luego su implementación en 1999 adoptó una idea de formación integral recuperada de bibliografía de la época proveniente de autores y organizaciones internacionales, caracterizada por aspirar a formar ciudadanos plenos, holísticamente y para la vida. En este sentido, la idea de integralidad presentada está cargada de expectativas sobre lo humano, lo científico, lo ético. Por ello, la búsqueda de la formación en plenitud, si bien podría parecer loable, también es la marca de un ideal con distintos niveles de posibilidad, considerando las condiciones que suelen rebasar lo que una institución de educación superior puede lograr en el plazo formativo y con los recursos que tiene disponibles para atender a miles de personas de trayectorias disímiles.

Para lograr el propósito declarado, en la Universidad se articuló discursivamente la formación integral con la flexibilidad, la transversalidad y otros atributos del modelo de formación de donde emergió el sello distintivo del discurso público de la universidad y eventualmente también la parte central del “problema de operación del MEIF”. Esta articulación que indicaba una relación “meta–estrategia” se modificó con el paso del tiempo: discursivamente la integralidad de la formación fue desplazada del centro de la conversación institucional, la transversalidad no alcanzó claridad suficiente y la flexibilidad con toda su ambigüedad conceptual y problemática instrumental ocupó el epicentro de la atención y preocupación institucional en el plano de la argumentación pública. Parecería que la meta del MEIF se desplazó para intentar ser flexibles por encima de *formar integralmente*.

Un segundo problema con la formación integral es que al parecer se desplazó gradualmente hacia el área de *elección libre*. Es decir, parecería que la integralidad de la formación se equiparó con lo que “no es disciplinar”. Si este es el caso, la formación integral como concepto, principio y meta se ha extraviado, al haber sido en muchos casos “expulsada” de lo disciplinar, donde básicamente figura en los documentos de los planes y

programas y quedó arrinconada, semidesconocida, en alguna parte de lo artístico, lo deportivo, y la vinculación social.

Este doble deslizamiento del centro de gravedad del MEIF hacia “las estrategias” de la flexibilidad y de la formación integral hacia lo no disciplinar, permite explicar también, en parte, cómo y por qué la formación integral del estudiante no ha sido el referente clave en la reflexión histórica reciente sobre la formación universitaria cuando debería estar en el centro de la reflexión y la acción institucional.

En ese sentido, se argumentará que la flexibilidad se convirtió en el significativo maestro del MEIF, aunque desde el inicio experimentó dos procesos superpuestos: ambigüedad y sobrecarga significativa. La definición disponible, los lineamientos y la normatividad sobre la flexibilidad no resultaron suficientes para hacer operativo el MEIF y su dimensión problemática creció exponencialmente cuando la implementación del modelo comenzó a mostrar dificultades, aunado a prácticas inadecuadas e intereses de grupo que rebasan lo académico.

La evidencia recabada en este nivel y dimensión del análisis lleva a concluir que, mientras la flexibilidad ganó centralidad no se dimensionó a cabalidad el problema de su operación, lo que devino en un problema conceptual y operativo traducido en distintas maneras de apropiación de la propuesta. Este mismo problema es extensivo a la transversalidad, que en tanto estrategia metodológica al no quedar clara para gran parte de la comunidad, fue obturada en el discurso institucional y desplazada frente al peso de la flexibilidad como aspiración y como problema.

Varias preguntas se derivan de esta afirmación que se pueden transformar en acciones de corrección: ¿Es deseable transformar o ampliar el discurso de la formación integral? ¿Qué acciones habrá que desarrollar para alcanzar la nueva conceptualización de la formación integral? ¿Es la flexibilidad curricular una vía para lograr la formación integral? ¿Es la transversalidad una condición de posibilidad para promover la formación integral?

El programa rectoral de la actual administración volvió a centrar la formación integral y en este marco parece ser más que necesario entrar a este debate y preguntar: ¿qué tipo de formación integral es la que buscará promover la universidad?

Después de este encuadre, se continúa con las precisiones metodológicas y se procede al análisis del código “Formación Integral”, seguido de “Flexibilidad” y se cierra con “Transversalidad”.

2. Consideraciones teórico-metodológicas

El análisis se formula desde una perspectiva político-discursiva de orientación cualitativa. Entiéndase por esto el análisis sistemático de formaciones significantes que se expresan por escrito y de forma oral, entre otros soportes, con el propósito de identificar su sentido, sus relaciones con otros significantes, la continuidad y la variación de sus relaciones a lo largo del tiempo; además considera aquello que se incluye y se excluye a través de su formulación mediante estrategias retóricas, argumentativas, ostensibles y sutiles.

El corpus es documental, integrado a partir de la elección y revisión cruzada de documentos producidos por la UV en un arco temporal que va de 1998 a 2013. Este análisis se basa en 14 documentos institucionales seleccionados por su significatividad a los propósitos de la investigación. Se incluyen informes de administraciones universitarias, programas de trabajo, documentos de propuesta, evaluaciones previas.

Para el procesamiento se usaron tres códigos genéricos *formación integral*, *flexibilidad* y *transversalidad*. Es pertinente señalar que estos códigos guardan relación con otros definidos en la matriz metodológica o el árbol de códigos.

Para el código Formación integral se identificaron 71 incidencias, para Flexibilidad 64 y para Transversalidad 13. Cada uno dio lugar a igual número de citas. La mayor concurrencia del código se da con otros códigos como problemas, planes y programas, y en menor grado con normatividad y tutoría, entre otros.

3. Análisis de hallazgos

Es importante señalar lo complejo que resulta analizar los elementos de referencia por separado, pues aparecen tejidos en el discurso institucional con mayor o menor incidencia. En todo caso, dada su particularidad ha sido necesario tratarlos separadamente hasta donde ha sido posible para hacer una reconstrucción, pero las referencias intrínsecas son inevitables.

a) Significado de la formación integral

El análisis permite visualizar que la formación integral está presente en el discurso institucional sobre el modelo educativo desde el inicio del proceso de implementación, aunque el nombre inicial del modelo no incluía los términos Integral y Flexible, sino que salió a la luz como “Nuevo Modelo Educativo” (NME). El documento fundacional del MEIF, aún vigente, señala la “urgencia” de que los futuros profesionistas se “desarrollen mediante nuevas formas de aprendizaje basadas en la educación integrada; es decir, que los estudiantes se formen con una visión inter y transdisciplinaria que les permita abordar la problemática de su disciplina” (Universidad Veracruzana, 1999: 21).

El objetivo del modelo se plasma en torno a la formación integral y armónica del estudiante: “Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional” (Universidad Veracruzana, 1999: 35).

a.1 Conceptualizar la formación integral

Los atributos de la formación integral son desarrollados en el documento de referencia y enmarcados con diferentes precisiones. Puntualizar lo anterior nos acerca al problema de los diferentes significados de la formación integral en el campo educativo, pero en el caso de la UV se definió de la siguiente manera: “Formación integral: Es la formación del ser humano que lo conduce al desarrollo de todos los aspectos (conocimientos, actitudes,

habilidades y valores) en el plano intelectual, humano, social y profesional, como resultado de influencias intencionales” (Universidad Veracruzana, 1999: 93).

En el documento fundacional se habla de formación humana haciendo referencia a la formación en valores; para el debate contemporáneo o posterior a la discusión posmoderna (véase Lyotard, 1981) de finales del siglo pasado son en general, construcciones sociales, la idea moderna de humanidad (europea, blanca y masculina). De hecho el debate posmoderno pone en duda la idea de humanismo, y de lo humano que es la que parece dominar aquí; sin embargo otros autores como Lipovetsky (1994) señalan que el “...desplazamiento hacia la ética constituye una suerte para las democracias, testimoniando una toma de conciencia creciente de nuestra responsabilidad hacia el porvenir, un reforzamiento de los valores humanistas”

Posteriormente hay una referencia a la formación humana como la que aborda al sujeto en sus dimensiones: emocionales, espirituales y corporal; pero lo emocional y lo espiritual son escasamente tocados y más bien abren frentes de duda: ¿qué se entiende por ellas y cómo las desarrollaría el MEIF y la UV?

La formación integral parte de la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Es decir, en el nuevo modelo la Universidad Veracruzana deberá propiciar que los estudiantes desarrollen procesos educativos informativos y formativos. Los primeros darán cuenta de marcos culturales, académicos y disciplinarios, que en el caso de la educación superior se traducen en los elementos teórico-conceptuales y metodológicos que rodean a un objeto disciplinar. Los formativos, se refieren al desarrollo de habilidades y a la integración de valores expresados en actitudes (Universidad Veracruzana, 1999: 36).

Evaluar la formación integral y saber si ocurre requiere de una disposición de recursos amplios y funcionales, así como de formación compartida por el profesorado; aspectos que el mismo planteamiento inicial del modelo describe en algún grado pero que enfrentan un gran reto a la hora de ser implementados. El documento indica que todo el proceso apunta hacia una: “formación integral de los estudiantes, que no comprenda únicamente la enseñanza y el aprendizaje de saberes científicos, tecnológicos y la aplicación de éstos, sino una educación interdisciplinaria, humanística, que impacte a la sociedad, e implique una preparación para la vida” (Universidad Veracruzana, 1999: 42).

Lo que se observa es la articulación de la idea de formación integral con el discurso de la educación para la vida que la UNESCO introdujo a través del trabajo de la Comisión encabezada por Edgar Faure (1972) en la década de 1970 y que luego fue retomada bajo nuevas luces por la Comisión encabezada por Jacques Delors en *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996).

Este planteamiento fue muy atractivo, en diferentes partes del mundo y para diferentes fines, en particular en lo concerniente a los así llamados cuatro pilares de la educación. No se puede entrar al detalle de todo ello, pero sí es posible señalar que el mayor reto de esa expresión “para la vida”, es que puede entenderse de diferentes formas y algunas contradictorias.

El documento fundacional señala dos componentes que debieran ser transversales: los ejes integradores y el AFBG: “La transversalidad puede considerarse como la estrategia metodológica fundamental en este modelo ya que a través de ella se logrará la incorporación de los ejes integradores, es decir, de una perspectiva integrada de los conocimientos. Esta estrategia también posibilitará que las habilidades básicas de pensamiento y comunicación, que son pilares del enfoque curricular en este modelo, permeen los contenidos de los planes de estudio” (Universidad Veracruzana, 1999: 48).

Los argumentos que sustentan algunas de las habilidades que deberán poseer los egresados de la educación superior para estar en condiciones de desarrollarse profesionalmente, se fundamentan en la propuesta de la UNESCO (1998): el aprendizaje permanente, el desarrollo autónomo, el trabajo en equipo, la comunicación con diversas audiencias, la creatividad y la innovación en la producción de conocimiento y en el desarrollo de tecnología, la destreza en la solución de problemas, el desarrollo de un espíritu emprendedor, sensibilidad social y la comprensión de diversas culturas. (Universidad Veracruzana, 1999: 34,35).

Sin embargo, esas características de los egresados se confrontan actualmente con lo que otros autores plantean (véase al respecto Cárdenas, Cabrero y Arellano, 2012) lo cual conduce a una revisión de las necesidades de formación de un universitario a la luz de

debates más recientes. Entre las promesas o imaginarios estaban expresados en el documento se tiene:

Parte del conocimiento de estos cuatro cursos es el estudio de los problemas sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales del mundo contemporáneo, los cuales se abordarán a partir de los planos regional, nacional e internacional. Esto se hará con la finalidad de que *el alumno se forme verdaderamente como un sujeto integral, comprometido con los problemas de su época, forjador de soluciones responsables* (Universidad Veracruzana, 1999: 51).

Para redondear lo dicho, más adelante se afirma: “para lograr una formación integral se considera la recreación, el arte y el deporte como constitutivos de la misma, se propone que actividades de esta naturaleza también tengan un reconocimiento académico” (Universidad Veracruzana, 1999: 65). Estos puntos de intervención son interesantes y sin duda una innovación en la época, y son congruentes con la propuesta de formación integral expresada en los cuatro fines. Desplazar estas actividades típicamente “co-curriculares” al centro de currículo abre muchos retos curriculares, pedagógicos, administrativos, de formación, de conceptualización que como sabemos y se muestra en otras partes de este informe no se han resuelto del todo.

El principal reto que deriva de aquí es: cómo se logra formar verdaderamente un sujeto integral, y cómo sabemos que eso ha ocurrido. En todo caso hay que evaluar permanentemente si la propuesta curricular cumple con ese gran propósito o si ha quedado en el plano mínimo de “llenar el requisito” de enseñarle al estudiante algo diferente de lo disciplinar o curricular “tradicional”. Aquí es muy importante señalar que la misma integralidad incluye el proceso de egreso de los estudiantes, específicamente el servicio social y la titulación. El documento señala:

Que estos procesos son indispensables para que la institución cumpla con el propósito de formar integralmente a sus estudiantes. No hacerlo así sería una contradicción manifiesta, pues no se podría justificar una formación integral sin el servicio social ni la titulación, procesos que consolidan los esfuerzos educativos de cada una de las entidades académicas desde la nueva óptica que impulsa el modelo (Universidad Veracruzana, 1999: 81).

Si la integralidad implica la consecución exitosa de este proceso, la pregunta es cómo se ha comportado este elemento de la formación en los 16 años del Modelo. Es

necesario entonces abordar la valoración de ello por parte de la población universitaria. La revisión conceptual también hizo notar algo interesante en este párrafo:

Tradicionalmente, la enseñanza ha estado centrada en el docente; el nuevo modelo concibe que la relación maestro-alumno debe transformarse para aprovechar al máximo las potencialidades del estudiante. En este sentido, persigue la formación integral individual, sitúa en el centro del proceso al estudiante quien, con la orientación de su tutor, detenta el control en cuanto a la selección de los contenidos y el tiempo en el que logrará su formación profesional. Todo ello encaminado al logro de niveles superiores de calidad en el aprendizaje (Universidad Veracruzana, 1999: 69).

Aquí hay una inconsistencia que debemos retomar. Radica en que se afirma que el proceso formativo debe centrarse en la *formación integral individual del estudiante* quien “detenta el control de selección de contenidos y el tiempo”. Esto no es posible tal cual en instituciones que en algunos casos se resisten a flexibilizar la oferta y los horarios, hasta donde es posible en cada entidad. La afirmación debería ir más en el sentido de permitir una selección parcial, ya que la formación en licenciatura debe responder a un perfil profesional como se especifica en las áreas de formación del modelo. A la luz de la revisión de este concepto de formación integral aparece como una necesidad la revisión y actualización del mismo.

a.2 Variaciones y continuidades en la formación integral

En 2006 estuvieron disponibles algunos ejercicios de evaluación del MEIF. Los ejercicios impulsados desde el interior de la UV llevaron a las reformas denominadas de *Segunda Generación*. Estas introducen varios ajustes que recuperan nuevamente los planteamientos explicados arriba, pero se observa una variante, en este momento la formación integral del estudiante aparece como un principio al mismo nivel que *flexibilizar* el currículo:

Las reformas de segunda generación del MEIF retomaron los principios siguientes:

- Educar integralmente al estudiante.
- Flexibilizar la organización curricular.
- Establecer un equilibrio entre el enfoque informativo y el formativo.
- Establecer como obligatorio el aprendizaje de habilidades de comunicación y de autoaprendizaje.
- Asumir la educación ética y el compromiso social de manera explícita por parte de la institución (Universidad Veracruzana, 2006:1)

En este momento institucional la flexibilidad ya no es solo una vía para la educación integral, parecen estar en el mismo nivel, como principio equivalentes. Una de las evaluaciones disponibles señaló, aunque sin mucha precisión que entre los principales problemas curriculares del MEIF se ubicaban los relacionados con “deficiencias en la ubicación y seriación de experiencias educativas, programas inacabados o inadecuados [...] dificultades para la integración inter, multi y transdisciplinaria (Méndez y otros, 2006: 28). Se señala que, según sus propios hallazgos, en cuanto a la consideración de los docentes respecto al cumplimiento de los propósitos para la formación integral del alumno, encontraron que en su mayoría, las valoraciones se concentraban en el “nivel medio” de eficiencia para las expresiones asociadas a dicha categoría: *la capacidad de autoaprendizaje, el trabajo creativo, el desarrollo de actitudes, trabajo individual y en equipo, vinculación con el entorno y las habilidades de autoaprendizaje. Un hecho que destaca en esta valoración es que un porcentaje importante (más del 20%) de encuestados, considera que el nivel alcanzado es “bajo” (SIC) (Méndez y otros, 2006: 72).*

Aunque esa formulación es muy general, es de lo más cercano que se tiene en ese momento a una evaluación aproximada de las problemáticas específicas de la formación integral del MEIF. Pues por su parte, la Institución hacía menciones muy generales a la formación integral. Si las había no están a la vista.

a.3 Los docentes y la formación

Aunque la formación del profesorado de la UV es mencionada como clave desde el inicio del MEIF, en el año 2006 se subrayó que para el logro de la formación integral de los estudiantes se ha dado “impulso a la formación y capacitación permanente de los académicos y la implantación de modalidades educativas alternativas” (Universidad Veracruzana, 2006b:176). Y en el plan de desarrollo al 2025 se indica la necesidad de “revisar y actualizar procesos y procedimientos de la gestión académica que permitan contar con un sistema integral que garantice la formación de alto nivel de la planta académica” (Universidad Veracruzana, 2008: 86).

Este énfasis y articulación con la planta académica es importante porque no es posible pensar en centrar la formación en el estudiante si no se pasa por un proceso de “descentrar al maestro”. Eso no ocurre por decreto, ni de la noche a la mañana. Es un proceso muy largo en una universidad con constante renovación de la planta docente. Pero al mismo tiempo, es interesante cómo esto remite a pensar que es inacabado y muy problemático aspirar a formar estudiantes integrales si no contamos con profesores formados integralmente. Se volverá a este punto más adelante.

En 2008 la integralidad se vincula otra vez con los profesores y se dice que el fortalecimiento y la consolidación del MEIF han impulsado el desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad:

...dirigiendo sus actividades a la docencia e investigación, orientando sus acciones en la formación integral de los académicos y de los estudiantes, a través de la capacitación permanente, la implantación de modalidades educativas no tradicionales y el desarrollo de las competencias de comunicación y autoaprendizaje (Universidad Veracruzana, 2008: 132).

La formación integral ya incluye a los académicos —todavía no a directivos, administrativos, funcionarios—.

a.4 El deslizamiento de la formación integral hacia la AFEL

En el mismo 2006 hay referencia clave al AFEL. Se dice que en los cursos de esa área de Formación de Elección Libre, el tema más abordado es el de “la diversidad lingüística, el arte y la cultura; la salud y los deportes, se abordan con menor frecuencia que los anteriores”. También se afirma:

Resulta necesario incorporar temas esenciales como el estudio independiente, la biodiversidad y los valores, que actualmente son los que menos se abordan. La mayor parte de los programas de experiencias educativas del Área de Formación de Elección Libre están elaborados con el enfoque de competencias, sin embargo, existe una porción importante que no adoptó este enfoque y otra, casi semejante, que no cuenta con el programa (Universidad Veracruzana, 2006b: 181).

Lo anterior es importante porque parece que en este momento la formación integral se afirma, una vez más, como un aspecto a ser desarrollado por la AFEL, más que

en las otras áreas de formación. Esto se reitera en el informe de 2007, lo que muestra este eventual desplazamiento de la formación integral del MEIF a las experiencias de AFEL:

La apertura del MEIF, con su concepto de la formación integral del estudiante universitario, acercó a un importante grupo de alumnos de diversas carreras al conocimiento de las técnicas artísticas, al proceso de la creación y la recepción de sus productos. No obstante, esta labor debe ser permanente y con diversas estrategias para fortalecer la formación integral humana y elevar la calidad de vida creando la necesidad y el hábito de consumo y disfrute de las artes en los espacios de la cultura (Universidad Veracruzana, 2007, 141).

a.5 La centralidad del aprendizaje

La intención de centrar el MEIF en el aprendizaje aparece con más claridad entre 2006 y 2008. En el programa de desarrollo al 2025 que se publicó en 2008 se observa un ligero regreso a flexibilidad como instrumento, “La formación integral de los estudiantes se realizará con un alto grado de pertinencia social, con base en la innovación educativa, la flexibilidad curricular, así como en el fomento del aprendizaje autónomo” (Universidad Veracruzana, 2008: 61).

En 2009, el informe rectoral amplía los elementos de la formación integral: ahora es armónico con valores cívicos. Por cierto, de manera preocupante, vuelve a vincular los cambios del MEIF a las “demandas de las políticas globales”, lo cual es un sinsentido pues las políticas globales no hacen demandas, son respuestas a demandas particulares que han sido *globalizadas*

Las políticas globales de educación superior demandan la formación integral de los estudiantes, colocándola como el eje central del proceso educativo. La Universidad Veracruzana no ha sido ajena a estas políticas, el MEIF es la clara evidencia de ello, pues desde su concepción las EE se constituyen como un espacio para el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores no sólo profesionales, sino también humanos y cívicos, que favorezcan el desarrollo armónico de los estudiantes (Universidad Veracruzana, 2009: 143).

Como se anticipó, el argumento ahora gira no en torno a la “formación centrada en el estudiante”, sino en el aprendizaje. Y este es un matiz a tomar con seriedad, pues la idea de centrar el aprendizaje implica e incluye la producción de un espacio de interacción

que incluye contenidos, prácticas, al “maestro”, procesos de investigación, el saber colaborativo y no se acota en la idea de estudiante autónomo.

En ese momento se identifica una agenda pues se afirmaba que a 10 años del cambio de modelo educativo se contaba con el 99% de los PE incorporados al MEIF.

Dichos programas “—orientados a la formación integral— están avanzando gradualmente hacia el paradigma centrado en el aprendizaje y participando en procesos de innovación educativa, a través del uso de las TIC y el sistema multimodal” (Universidad Veracruzana, 2009: 143).

La agenda declarada era:

incrementar la flexibilidad de tiempo, contenido y espacio; fortalecer la formación integral de los estudiantes; establecer troncos y EE comunes; prever salidas laterales; diversificar la oferta educativa; dar mayor impulso a la investigación en los PE; reforzar el autoaprendizaje; poner en marcha modalidades diversas de aprendizaje con apoyo de las nuevas tecnologías; distribuir la carga de los académicos; incrementar la oferta de elección libre, y apuntalar el servicio social y la experiencia recepcional, asociándolos a los programas institucionales de vinculación e investigación (Universidad Veracruzana, 2009: 144).

En esa época se hace mención de la necesidad de hacer una “evaluación integral” del sistema de tutorías para establecer sus mejoras de cara a la formación del estudiante, algo que no se había hecho desde su implementación 9 años antes (Universidad Veracruzana, 2009: 151).

En 2012, una segunda evaluación señalaba lo siguiente respecto de la formación integral, se cita en extenso por la precisión de lo señalado:

-En lo relativo a las dimensiones integrales se denota que se privilegian la intelectual y profesional, dejando a un lado lo humano y social.

-Con relación a los ejes, prevalece el eje teórico; el eje heurístico es poco aplicado y el axiológico está casi ausente, minimizando la formación integral explícita en los fundamentos del MEI.

-Resulta necesario definir o actualizar el tipo de ser humano que se requiere formar, cuál sería su visión del mundo y con base en qué criterios específicos para lograr un perfil acorde con el MEI.

-Imprescindible proponer alternativas para que el proceso educativo permita la formación integral, flexibilidad y transversalidad, por ejemplo: Realizar ejercicios de planeación, supervisión y seguimiento sistemático de los principios y elementos del MEI: formación integral, ejes, transversalidad y la articulación de los saberes reflejados en las competencias a desarrollar en cada programa educativo (PE). Traducir en experiencias educativas (EE) integrales, las actividades de vinculación en salud, cultura y deporte;

fortalecer las áreas de formación y evidenciar la continuidad y vinculación de los saberes integrales, para asegurar su desarrollo (Vargas y otros, 2012: 9).

Las recomendaciones que se derivan de este informe responden casi simétricamente a esos puntos señalados que son críticos para la formación integral del “ser humano”. En una tercera evaluación se indica la valoración de aspectos positivos por parte de agentes educativos de la UV que denominan adhesión al discurso del MEIF:

Los actores expresan que el modelo ha propiciado una formación integral y flexible, que ha fomentado la movilidad estudiantil que permite llenar vacíos en la formación, que ha propiciado la participación activa del estudiante en su formación, su autonomía y que se ha promovido el desarrollo del aprendizaje del estudiante a través de la orientación del tutor (Téllez y otros, 2013:14).

Lo que se muestra en la cita anterior es que el tema de la formación integral ha estado presente, pero su apropiación y valoración solo ha sido objeto de referencias muy generales y no necesariamente de parte de la acción institucional.

Frente a lo anterior, el actual programa rectoral recupera varios de los planteamientos iniciales del MEIF, si bien de manera muy genérica, y parece que vuelve a centrar el tema de la formación integral y desplaza el protagonismo de la flexibilidad. Se señala que es “responsabilidad de la institución velar por la formación integral de ciudadanos participativos, socialmente responsables y altamente competentes en el mundo laboral de la sociedad del conocimiento (Universidad Veracruzana, 2013: 34). Claramente emerge la noción de ciudadano que antes no figuraba.

También se indica que es necesario:

...rescatar al estudiante como el foco central, y que todos contribuyamos a su formación. En este sentido, hay que prestar atención a las condiciones necesarias para la conclusión oportuna de sus estudios, y mejorar las tasas de egreso y titulación. Es evidente que se requiere reducir los niveles de deserción escolar y de reprobación, y fortalecer el desarrollo integral del estudiante impulsando programas culturales, artísticos, deportivos y de salud, así como los servicios de apoyo estudiantil, como becas, bibliotecas, tutorías, trayectorias escolares y servicios tecnológicos (Universidad Veracruzana, 2013: 35).

Llama la atención el uso de la palabra “rescatar”, la referencia a la conclusión oportuna de los estudios, el egreso y la titulación, la deserción y otros problemas de los que no se aportan cifras o referentes puntuales para entender el problema. Llama la

atención también que nuevamente la integralidad se articula con las experiencias culturales, artísticas, deportivas.

b) La transversalidad

Como se anticipó desde el inicio, en 1999 la transversalidad se introdujo como una estrategia metodológica para facilitar la formación de los estudiantes. Según la conceptualización presentada, se buscaba que articulara ejes y contenidos de los planes de estudio que inician desde el AFBG.

La transversalidad significa, en este modelo, que todos los programas de los cursos y experiencias educativas en los planes de estudio de cada dependencia estén encaminados al logro de los cuatro fines propuestos por medio de los ejes y los cursos del área básica general (Universidad Veracruzana, 1999: 41).

La transversalidad puede considerarse como la estrategia metodológica fundamental en este modelo ya que a través de ella se logrará la incorporación de los ejes integradores, es decir, de una perspectiva integrada de los conocimientos. Esta estrategia también posibilitará que las habilidades básicas de pensamiento y comunicación, que son pilares del enfoque curricular en este modelo, permeen los contenidos de los planes de estudio (Universidad Veracruzana, 1999: 49).

Así pues, es su función como una herramienta o un recurso metodológico para apoyar la formación integral del estudiante es clave. Es de notar la insistencia -todos los cursos y experiencias en los planes de cada dependencia- de hacerla central en el proceso, lo que implicaría esperar una acción contundente al respecto.

Más adelante, en el glosario se presenta una definición del Enfoque transversal que se define como “Estrategia mediante la cual se permea el currículum y que se utiliza para introducir los valores y las habilidades al interior del mismo para lograr su integralidad” (Universidad Veracruzana, 1999: 92). Observamos que a pesar de que en el texto no se manejó el enfoque transversal, en el glosario se introduce y se hace equivalente a la transversalidad.

Los enfoques se han adoptado para trascender las acciones acotadas, requieren de la construcción de una suerte de disposiciones, normas que por lo general llevan tiempo; piénsese en los enfoques de género, de derechos humanos, interculturales, que se han intentado adoptar en diferentes aspectos de la vida pública.

La evaluación y reformas de segunda generación del año 2006 reiteraron que la transversalidad se consideró como una estrategia fundamental, ya que a través de ella se logra la incorporación no sólo de los ejes integradores, sino también de las habilidades básicas de pensamiento y comunicación. También, en ese momento se mantuvo su dimensionamiento como estrategia metodológica para lograr la formación integral.

A siete años de haber iniciado un proyecto académico que planteó como núcleo fundamental la formación integral del estudiante [...] centrando el proceso educativo en el estudiante, con nuevos equilibrios, contenidos curriculares y estrategias metodológicas innovadoras. El Modelo tiene dos características fundamentales: la flexibilidad y la transversalidad (Universidad Veracruzana, 2006a: 1). En este punto se otorga una precisión metodológica sobre la Transversalidad y se le denomina así: generalización de ciertos saberes dentro de la estructura curricular, a través de su ubicación en espacios dentro de cada periodo escolar (Universidad Veracruzana, 2006a: 1).

Es interesante que en esta precisión no se hable de todos los ejes sino de ciertos saberes, lo que acota el alcance del enfoque. También resulta interesante que esto se relaciona directamente con la conclusión que más adelante el mismo documento señala.

En la revisión de los programas de las experiencias educativas, se identificó que el eje teórico es el que se transversaliza con mayor evidencia, seguido del heurístico y en último lugar el axiológico que, en algunos casos, no existe (Universidad Veracruzana, 2006a: 8).

Este planteamiento se reitera en términos generales en algunos informes rectorales de la época (Universidad Veracruzana, 2006b) y también en una de las evaluaciones, donde se afirma que se detectaron problemas de falta de integración del conocimiento o no cumplimiento de la transversalidad (Méndez, 2006).

La evaluación de Vargas señala que el MEIF estaba limitado en lo académico, administrativo y en lo financiero, por la poca claridad operativa. Esto se podría identificar en la existencia de experiencias seriadas y en el hecho de que docentes no recuperan los saberes aprendidos por los estudiantes en EE previas o repiten contenidos (Vargas, 2012: 10).

Como se anticipó en el informe inicial de esta evaluación, la AFBG es el principal referente para dar cuenta de los límites de la transversalidad “Requiere de una revisión de sus contenidos y alcances, a fin de estructurar, integrar y transversalizarse con las demás áreas de formación” (Vargas, 2012: 14). Esto es interesante puesto que así como previamente se indicó que la formación integral se habría desplazado hacia las artes y el deporte, la transversalidad parece contenida en torno al hacer o no hacer del AFBG. Éstos, son entonces efectos complementarios de la implementación del MEIF.

En el plan de trabajo de la actual administración la transversalidad tiene una referencia general. Esta referencia habla de la incorporación del enfoque de la interculturalidad y la equidad de género (Universidad Veracruzana, 2013: 38) en la formación universitaria. Esta referencia incorpora nuevos elementos al planteamiento inicial del MEIF que todavía se están procesando.

c) La flexibilidad

Casi todas las menciones a la flexibilidad se pueden ubicar en términos de su expresión en forma de contenido, espacio o tiempo. Y al interior de esta subdivisión se la puede identificar en términos de concepciones, aspiraciones, logros y dificultades.

El sentido más evidente de la flexibilidad en los documentos está en la tensión entre su carácter positivo, aspiracional y su carácter problemático en el proceso de implementación. El documento de introducción del MEIF condensaba las variables tiempo, espacio, contenido y lo indicaba de la siguiente forma, articulado a la docencia y la formación integral:

La nueva orientación académica de la Universidad Veracruzana apunta hacia la formación integral de los estudiantes mediante la conformación de un currículum flexible, apoyado

en el sistema de horas crédito” y que “Una formación integral en un modelo flexible exige la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, un cambio radical en el ejercicio de la docencia (Universidad Veracruzana, 1999: 48).

También se introdujo el concepto de formación flexible “Formación flexible: Da al estudiante la oportunidad de asumir su formación integral, eligiendo el tiempo y los contenidos de acuerdo a sus intereses profesionales y características personales.”

Asimismo, en torno a este vínculo se construyen otros como los relativos a las tareas de tutoría, la organización académica, entre otros. El documento también señala algo muy importante para esta evaluación: la gradualidad y las diferentes condiciones de implementación de esta idea de flexibilidad:

El principio básico que guía la implantación del modelo en la universidad es la gradualidad, la cual debe ser entendida en una doble vertiente: primero, las carreras no iniciarán todas al mismo tiempo, sino que lo irán haciendo conforme sus condiciones lo permitan y, segundo, el grado de flexibilidad con que inicien será distinto según las particularidades de cada caso para, a medida que avancen en el proceso, ir flexibilizando hasta el grado en que el modelo lo propone (Universidad Veracruzana, 1999: 88).

c.1 Emergencia de aspectos problemáticos

Con el proceso de implementación del modelo se identificaron dificultades que desbordan la gradualidad esperada y llevan a identificar límites, dificultades y la necesidad de introducir matices o en su caso precisiones. Dos documentos son referencias básicas, el que llamaremos documento de la Segunda Generación del MEIF y la evaluación promovida por el FESAPAUV a cargo de Méndez y otros. Los documentos son coincidentes en gran parte, aunque hacen algunos énfasis específicos.

En el caso del documento de Segunda Generación, señalaba con base en su propio diagnóstico algunas experiencias exitosas en la implementación de la Flexibilización, casi todas en nivel operativo; también algunos nudos:

[...] elementos que destacaron en el análisis de los Programas Educativos incorporados al MEIF, es el hecho de que los niveles de flexibilidad aún no alcanzan el grado planteado por el propio modelo. Aún se observan brechas significativas en las oportunidades que se ofrecen al estudiante para cursar sus estudios de acuerdo a sus necesidades y circunstancias académicas (Universidad Veracruzana, 2006b: 172).

[...] existen otras condiciones que dificultan la flexibilidad; por ejemplo, la falta de utilización del Sistema Integral de Información Universitaria, la escasa movilidad de horarios de los profesores, la distancia entre entidades que dificulta la movilidad de los alumnos y, como se mencionó anteriormente, la falta de oferta de experiencias educativas de elección libre (Universidad Veracruzana, 2006a: 5).

La asignación de créditos en las áreas de formación, y en total el elevado número de créditos, y la relación entre los obligatorios con los optativos son escasamente congruentes con lo planteado en el modelo educativo, por lo cual la flexibilidad, en lo general, está reducida a su mínima expresión (Universidad Veracruzana, 2006a: 7).

Eventualmente esto se vincula con la distribución de horas teóricas y prácticas, con la disposición de los recursos para la operación y hasta con la misma normatividad, que en este momento continuaba desfasada frente a la gradualidad esperada.

También se analizó la proporción entre horas teóricas y prácticas que tienen los planes. Esta relación define la naturaleza de las actividades y del trabajo que el plan de estudios requiere para la formación profesional. Los planes tienen un promedio de 43 horas teóricas y 57 prácticas. Esto evidencia que los programas educativos de la Universidad Veracruzana están fuera de los parámetros federales que indican para licenciatura 50 horas teóricas y 50 prácticas mínimo, y como máximo 70 y 30, respectivamente (Universidad Veracruzana, 2006a: 7). [...] a excepción de algunos planes del Área Técnica, no existe presencia de troncos comunes para diferentes opciones profesionales, factor que agrava la flexibilidad y obstaculiza la optimización de los recursos (Universidad Veracruzana, 2006a: 8).

Por su parte, el documento de evaluación del FESAPAUUV coincide en términos generales con estos planteamientos. Por ejemplo, sobre los estudiantes indican:

Los problemas percibidos por los docentes como resultado de su inserción en la nueva propuesta educativa del MEIF, nos hacen ver que para ellos, el mayor problema que enfrentan los alumnos se concentra en la cuestión de los horarios, discontinuos y dispersos, que determinan que tengan que pasarse un número importante de horas en las instalaciones universitarias; además enfrentan una oferta educativa limitada que les limita en sus posibilidades de programar la obtención de créditos o realizar a tiempo su servicio social, su trabajo recepcional o la obtención de alguna beca. Otro problema se relaciona con la información confusa y limitada que tienen respecto al funcionamiento y alcances del MEIF, ya que no siempre la tienen a su alcance o no les resulta clara (Méndez, 2006: 73).

Precisamente en la dimensión conceptual y el diseño de los programas flexibles:

los datos indican que el nivel de involucramiento de los docentes en la elaboración de los planes de estudios ha tenido un carácter amplio, pero con ciertas dificultades ... Una parte considerable de ellos considera que la propuesta curricular se sustenta en el enfoque teórico filosófico del constructivismo, aun cuando tal definición no es del todo explícita dentro de los documentos y lineamientos que definen al nuevo modelo educativo, lo cual puede estar incidiendo en la identificación de otros enfoques teóricos que llegan a presentar contradicciones o diferencias notables con la perspectiva asumida en la iniciativa institucional (Méndez, 2006: 67).

En el nivel del trabajo docente identifican:

los docentes ubican de manera prioritaria los “aspectos de carácter académico-pedagógico”, entre los que destacan las secciones numerosas, la pérdida de identidad entre sus integrantes y las dificultades para el trabajo grupal.

En relación a las cuestiones ligadas con la “cantidad y calidad de los recursos de infraestructura involucrados en el funcionamiento del MEIF”, la información reporta que las principales valoraciones de los docentes se ubican entre un estado de “medianamente satisfactoria”, “poco satisfactoria” e “insatisfactoria”, haciendo evidente que es en este campo de intereses donde la percepción mantiene un perfil más negativo que positivo (Méndez, 2006: 71).

Estas afirmaciones, también contienen un dejo de generalidad, de exageración de añoranza y de mucha ambigüedad. No queda claro qué es o cómo debe entenderse la “pérdida de identidad”; o qué hay dentro de la relación cantidad-calidad de los recursos.

c.2 Acciones intermedias de corrección operativa

En la base documental revisada, la estrategia identificada para enfrentar los problemas giró en torno de impulsar acciones en los “ámbitos determinantes para la flexibilización”

la administración escolar, los sistemas de información, la administración de recursos humanos, la operación financiera de la oferta académica, la normatividad, la capacitación de directivos y administrativos, así como la capacitación para funciones académicas diversificadas, la innovación de la docencia y el fortalecimiento de la tutoría.

La puesta en marcha de una estrategia de diversificación de cargas y, en su momento, la departamentalización serán otras acciones fundamentales para el incremento de la flexibilidad en los programas educativos (Universidad Veracruzana, 2006a: 9).

Ese diagnóstico y las medidas tomadas pueden leerse en términos históricos y de acción institucional como un intento de precisar operativamente el precepto general de la flexibilidad señalada al inicio de este apartado. Tal precepto va a ser referido en otros documentos y por varios informantes de esta investigación como interesante, aunque problemático pues se dieron distintas interpretaciones, algunas “erróneas” de lo que era la flexibilidad, pero también hubo falta de precisiones metodológicas o en su caso ausencia de difusión.

Después de este diagnóstico entre 2007 y 2009 vinieron diferentes reformas normativas y de operación que quedaron expresadas en los informes rectorales anuales. A manera de ejemplo véase:

Este nuevo Estatuto entre otras ventajas, proporciona un marco normativo para regular los procesos de ingreso, permanencia y egreso de los alumnos, cuya organización curricular de los planes de estudio sea rígida o flexible; establece los ambientes de aprendizaje presencial y no presencial y se equipara a la educación escolarizada y no escolarizada; regula los tiempos de permanencia en los programas educativos, mínimo, estándar y máximo; precisa las formas de acreditación; establece procedimientos de revisión de examen más claros y transparentes; regula la movilidad de estudiantes, y establece la garantía de audiencia ante la imposición de sanciones por los órganos colegiados (Universidad Veracruzana, 2008: 291).

Es interesante lo “tardío” de varias de estas acciones, también el rasgo poco acabado del diagnóstico. También, resulta sobresaliente que al momento de este corte no hay un cuestionamiento evidente sobre el sentido de la flexibilidad, que permanece intocada como concepto y aspiración institucional y se sigue intentando hacerla expresa en sus dimensiones formativas, espaciales, temporales, normativas y pedagógicas.

c.3 Último ciclo de diagnósticos: el problema del alcance y la conceptualización

Entre 2012 y 2013 se desarrollaron otros diagnósticos o evaluaciones (Vargas, 2012; Téllez, 2013). Las variaciones de estos estudios frente a los resultados de las evaluaciones de 2006 son mínimas. Los temas, los problemas y las recomendaciones se reiteran de una forma casi simétrica, lo cual es hasta cierto punto sorprendente y preocupante pues indica

que no hay resultados sustanciales o contundentes de las acciones y también de la pervivencia de ciertas representaciones sobre el MEIF.

Probablemente algunos acentos relevantes son los siguientes. En la presentada por Vargas (2012) la flexibilidad se evalúa en el nivel de acción docente y se afirma que los Principios del MEI están limitados “en lo académico, administrativo y en lo financiero, por la poca claridad de éste en lo operativo.” Y que todavía se evidencian EE seriadas o cómo algunos docentes no recuperan los saberes aprendidos por los estudiantes en EE previas o repiten contenidos.

Aquí se reitera que sobre la flexibilidad “existen interpretaciones erróneas entre lo conceptual y documentado con lo operativo, ya que este tema sólo lo centran en la distribución de horarios”.

De ahí que se introducen variaciones en la reflexión, en el orden siguiente:

- Necesidad de establecer congruencia entre el tiempo de dedicación y la complejidad de los contenidos en función del cumplimiento de las competencias establecidas.
- Falta de reflexión en el análisis y definición de créditos de quienes diseñan y revisan los planes de estudio, así como de la escasa oferta intersemestral y del Área de Formación de Elección Libre (AFEL).
- El alcance de los planes de estudio es excesivo en horas/créditos y no es posible concluirlos en tiempo mínimo o estándar.

Aunque se vinculan con temas previos el énfasis se traslada a la estructura interna de los programas.

En el plano más general, como conclusión global frente a una de las consecuencias no deseadas del MEIF, el tiempo de graduación, el documento de Téllez indica que, como resultado de análisis,

No se está aún en la posibilidad de explicar con precisión si esta ampliación del tiempo estándar se debe a una decisión autónoma del estudiante o a que las condiciones reales de la universidad no permiten el egreso de los estudiantes, aunque estos tengan los requisitos necesarios para poder hacerlo (Téllez, 2013: 25).

Y es probable, por razones como estas, que una de las recomendaciones más “innovadoras” de la época sea que se debe “Revisar lo declarado en cuanto a la flexibilidad para resolver la problemática de los horarios quebrados (tiempo excesivo en las facultades) y la escasa oferta educativa de los PE, así como la transversalidad.” (Vargas, 2012: 23). Es decir, se pone en cuestión la viabilidad y alcance de la flexibilidad espacial y temporal. Como evaluadores, la evidencia recabada en este nivel y dimensión del análisis lleva a concluir que, frente a numerosos diagnósticos, no se entiende a cabalidad el problema de operación, pero se hizo cada vez más evidente el problema conceptual del MEIF y en este caso de la flexibilidad. Esto nos regresa a un problema sustancial: la evaluación y los ajustes al modelo de formación son necesarios, pero no exclusivamente conceptuales.

4. Consideraciones preliminares

- Los tres elementos analizados –Formación Integral-Flexibilidad-Transversalidad- muestran una composición conceptual interesante vista de manera global, pero a su interior parten de aspectos en algunos casos contradictorios y en otros controvertibles, que se hacen más evidentes cuando se analizan sus posibilidades de implementación.
- La formación integral declarada como objetivo principal del MEIF expresa un deseo amplio de formar un ser humano holístico, desbordado frente a los recursos que la universidad tiene a la mano en las condiciones en que opera. Por ello es inevitable pensar en la necesidad de revisar las posibilidades de este postulado. No solo por razones de viabilidad, sino también por su función como regulador político de acciones e inacciones al interior de la UV: no lograrla y no trabajar hacia ella sistemáticamente podría llevar a una demagogia, al mostrar un actuar sistemáticamente acotado y fallido aun así mantenido como promesa de algo difícil de lograr en su totalidad.

- Conceptual y metodológicamente –curricular y operativamente-, además de expandida, la formación integral se desplazó hacia el AFEL. Lo integral se igualó a lo que viene con lo no disciplinar, dejando lo disciplinar casi intocado.
- Los profesores eventualmente emergieron como objeto del discurso integral: aunque las acciones de formación permanente del profesorado no parecen ser consecuentes.
- La flexibilidad declarada inicialmente como herramienta metodológica para la formación integral se ha convertido en una prioridad institucional, desplazando la formación integral como protagonista de ese actuar colectivo, siempre asistemático, correctivo y reactivo.
- Eso lleva a pensar en la necesidad de desvincular la idea de flexibilidad vigente en la UV, como condición necesaria y suficiente para la formación integral. Es posible pensar la formación integral sin pasar necesariamente por la flexibilidad, como se la ha entendido en la UV, misma que tiene una vertiente primordialmente administrativa y normativa.
- La transversalidad, también declarada como recurso metodológico, está desdibujada en el discurso institucional. Tiene menciones fortuitas, que a veces le otorgan un peso fuerte y a veces la desplazan al lugar de un accesorio.
- Varios elementos problemáticos relativos a la implementación de la formación integral, la flexibilidad y la transversalidad han sido detectados en diferentes momentos de la implementación del MEIF pero de los datos disponibles para este apartado no se puede deducir la naturaleza de las acciones, su alcance o efectividad.
- Como toda propuesta de cambio institucional, en el MEIF hay una distancia entre la propuesta formal y lo que resulta de la implementación. Esto no es necesariamente negativo, pero es sumamente problemático. En sentido estricto esto abre una gran posibilidad de mejora orientada con base en evidencia.

II. Encuestas a la comunidad universitaria.

En esta sección se presentan los resultados de las encuestas realizadas a alumnos, docentes, directivos y coordinadores en las entidades académicas¹, sobre la operación de los componentes de Transversalidad, Flexibilidad y Formación Integral del Modelo Educativo Integral y Flexible. La información proporcionada por los participantes en cada una de las encuestas se analizó con base en los conceptos de flexibilidad, transversalidad y formación integral del documento fundacional.

El análisis de la información se presenta por componente del modelo y en forma descriptiva para cada tipo de encuesta: estudiantes, académicos y directivos, y se especifican los casos en los que difieren los resultados por área académica y región universitaria.

1. Formación Integral

Para el análisis del componente Formación Integral en esta fase de la evaluación se abordaron los temas relacionados con la utilidad y operatividad del AFEL, la promoción de valores y de actividades culturales, científicas y deportivas en las facultades, en los que se encontraron los siguientes hallazgos.

a) Encuesta a Estudiantes

El AFEL tiene como propósito brindar a los estudiantes la oportunidad de ampliar sus posibilidades de apertura y exploración hacia otros saberes y experiencias de aprendizaje, distintos y complementarios a los de su disciplina y futura profesión, que contribuyen a la formación de ciudadanos responsables (Universidad Veracruzana AFEL, 2016). Para ello, ofrece las siguientes alternativas para que los estudiantes seleccionen como parte de su formación: EE propias del AFEL, EE para el AFEL en otros programas educativos, participar

¹ La elaboración de los cuestionarios estuvo a cargo de la Comisión de Evaluación el MEIF. La aplicación y manejo de los resultados estuvo a cargo de Centro de Estudios de Opinión de la Universidad Veracruzana.

en otros espacios formativos (tutorías para la apreciación artística, tutorías para la investigación) y transferencia de créditos de EE cursadas en un programa educativo a otro. (Universidad Veracruzana AFEL, 2016)

Con base en lo anterior, los estudiantes estuvieron de acuerdo en que las EE que han tomado en el AFEL han contribuido a su formación integral (82%) y las han elegido por ser temáticas diferentes a las de su disciplina (70.2%). Con relación a la oferta de EE del AFEL en su región universitaria, 58.4% está en desacuerdo de que ésta sea suficiente, presentándose esta situación de inconformidad en todas las regiones universitarias, lo que coincide con los datos de las autoevaluaciones.

La tabla 1 muestra que cerca del 50% de los estudiantes reconoce que eligen las EE del AFEL que ofrecen mayor cantidad de créditos (coincidiendo con lo que también reportaron en las autoevaluaciones), lo que les permite cursar menor número de EE y cumplir con la acreditación de esta área de formación en menor tiempo, a pesar de que otros reconocen que estas EE contribuyen a su formación integral.

Tabla 1. Opinión de los estudiantes sobre las EE del AFEL que han cursado

Opciones de respuesta	En desacuerdo %	De acuerdo %
Las EE que he tomado han contribuido a mi formación integral	17.5	82.0
Las he elegido sobre temáticas diferentes a las de mi disciplina y las elegí por esa razón	29.4	70.2
Elijo EE que ofrecen mayor cantidad de créditos	51.4	48.2
La oferta de EE AFEL en mi región es suficiente	58.4	41.1
En mi facultad solo me permiten inscribirme en EE AFEL que sean de mi disciplina	81.5	18.1

Fuente: Encuesta a estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015

El MEIF integra el eje axiológico para la formación integral de los estudiantes y propone que en los contenidos curriculares se incorpore un ideario que comprenda los valores de la universidad y los valores propios de cada disciplina (Universidad Veracruzana, 2000:45). Es hasta el Plan General de Desarrollo 2015 y el Programa de trabajo estratégico 2013-2017 que se hacen explícitos los valores que sustentan la cultura

académica de la universidad y que deben de promoverse en todas las entidades académicas. Como parte de estas estrategias la Secretaría Académica ha conformado un equipo de académicos para la promoción de los temas transversales de género, interculturalidad, sustentabilidad, internacionalización, inclusión, promoción de la salud, arte-creatividad y derechos humanos y justicia a través del programa Transversa², con el propósito de incorporar en las diversas funciones universitarias.

Respecto a lo anterior, entre 51% y 64% de estudiantes señaló que los valores de *equidad de género, democracia, reconocimiento a la diversidad cultural y el respeto al medio ambiente* se promueven *muchas veces a siempre* en su facultad, a través de los miembros de la comunidad académica (57.3%), por actividades desarrolladas desde diferentes grupos estudiantiles (52%), en actividades de las EE (39.4%) o en documentos institucionales (19.6%). A pesar de lo anterior es necesario diseñar estrategias que permitan fortalecer la promoción de valores en las entidades para la formación de los estudiantes ya que entre un 30% y 45% de estudiantes indica que estos valores se promueven *algunas veces o nunca* como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2. Valores que se promueven en las facultades

Valores	Nunca %	Algunas veces %	Muchas veces a siempre %
Equidad de género	5.8	26.2	64.0
Democracia	9.6	33.5	53.0
Reconocimiento a la diversidad cultural	9.2	34.6	52.3
Respeto al medio ambiente	7.7	36.5	51.9

Fuente: Encuesta a estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015

En referencia a las actividades culturales, científicas, deportivas y de prevención de la salud que se promueven en las entidades académicas para la formación de los estudiantes encontramos que éstos señalaron que *muchas veces a siempre* las actividades son de calidad (44.3%) y que contribuyen a su formación (43.7%); asimismo, la promoción

² El trabajo del equipo Transversa sigue en desarrollo.

de estas actividades se realiza *algunas veces* (51.6%) o *nunca* (7.4%) y sólo el 27.7% de los estudiantes reconoció que asiste *muchas veces* a ellas. (Ver Tabla 3).

La insuficiente promoción de estas actividades y el bajo porcentaje de participación de los estudiantes, como se observa en la tabla 3 nos lleva a considerar que la formación de los estudiantes se sustenta principalmente en el ámbito disciplinario y profesional, por lo que se deben implementar estrategias que promuevan éstas actividades, así como la participación de estudiantes para fortalecer las dimensiones humana y social del modelo.

Tabla 3. Opinión de los estudiantes sobre las actividades culturales, científicas, deportivas y de preservación de la salud

Opciones de respuesta	Nunca %	Algunas veces %	Muchas veces a siempre %
Son de calidad	7.2	43.2	44.3
Contribuyen a mi formación	8.9	42.5	43.7
Las promueven en mi facultad	7.4	51.6	36.2
Participo y/o asisto regularmente a ellas	12.9	54.3	27.7

Fuente: Encuesta a estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015

b) Encuesta a Académicos

Una de actividades que desarrollan los académicos como parte de sus funciones para apoyar la formación integral de los estudiantes, además de la práctica docente, es la Tutoría Académica con el propósito de guiar al estudiante en su proceso formativo y orientarlo sobre los procesos académicos y administrativos durante su permanencia en la universidad, por lo que la experiencia de los académicos que realizan esta función fue de gran utilidad para conocer la promoción de valores y de actividades culturales, de investigación, de cuidado de la salud y deportivas como parte de la formación integral de los estudiantes.

Del total de académicos que participaron en la encuesta, 75.2% indicó que realizan actividades de tutoría académica y señalando que *muchas veces a siempre* han promovido actividades de investigación (68.6%), culturales (64%) y de cuidado de la salud (60.8%), y

algunas veces (36.6%) o *nunca* (11.2%) las actividades deportivas, como se muestra en la tabla 4, lo que evidencia el mayor interés de los académicos en fomentar la formación disciplinaria de los estudiantes y en menor medida las otras actividades.

Tabla 4. Promoción de las actividades de investigación, culturales, de cuidado de la salud y deportivas por parte de los tutores

(75.2% de los académicos que participaron indicaron realizar la función de tutoría académica)

Actividades	Nunca %	Algunas veces %	Muchas veces a siempre %
De investigación (veranos de investigación, tutoría para la investigación, prácticas o estancias con investigadores, etc.)	5.9	24.2	68.6
Culturales (conferencias, conciertos, talleres de artes, ciclos de cine, exposiciones, tutoría para la apreciación artística, etc.)	4.6	29.2	64.0
De cuidado de la salud (campañas, foros, conferencias, etc.)	7.2	30.4	60.8
Deportivas	11.2	36.6	48.8

Fuente: Encuesta a académicos, Evaluación MEIF-UV, 2015

Respeto a los valores, más del 80% de los académicos señaló que promueven *muchas veces a siempre* la equidad de género, democracia, respeto e inclusión a la diversidad (cultural, de género, capacidades diferentes) y el respeto al medio ambiente, lo cual difiere en porcentaje con lo manifestado por los estudiantes quienes reconocieron que estos valores se promueven en menor medida.

Asimismo, los académicos indicaron que promueven los valores en sus estudiantes a través de actitudes en las diferentes actividades académicas (85.3%), mediante el análisis de dilemas éticos del ámbito profesional (58.9%) y a través del análisis de documentos: acuerdos, consensos, protocolos, códigos de ética, entre otros (42.4%).

En lo que respecta al AFEL, en la tabla 5 encontramos que 15.5% de los académicos imparten EE de esta área de formación y consideran que contribuyen a la formación integral de los estudiantes (92.5%) y que la oferta de estas EE ha tenido suficiente difusión (62.1%). Manifiestan que *muchas veces a siempre* no han tenido problemas con el reconocimiento de estas EE en su carga académica (70.3%), que reciben estudiantes de

distintos programas educativos (67.8%) y han percibido que los estudiantes se inscriben sólo para obtener los créditos y no por el contenido del curso (47.1%).

Tabla 5. Experiencia de los académicos al impartir EE del AFEL

(15.5% de académicos imparte EE del AFEL)

Situaciones	Nunca %	Algunas veces %	Muchas veces a siempre %
He contribuido a la formación integral de los estudiantes	0.3	5.7	92.5
Las horas que he dedicado a estas EE han sido reconocidas en mi carga académica sin problemas	16.5	11.7	70.3
He tenido alumnos de distintos programas educativos	9.6	21.3	67.8
La oferta de EE de esta área ha tenido suficiente difusión	5.7	30.3	62.1
He percibido que los estudiantes se han inscrito solo por obtener créditos sin que les interese mucho el contenido de la EE	9.9	41.4	47.1

Fuente: Encuesta a académicos, Evaluación MEIF-UV, 2015

Lo anterior nos lleva a considerar la necesidad de evaluar los criterios que determinan la oferta de EE educativas del AFEL, así como las estrategias de apoyo para la promoción de valores en las entidades académicas y en las actividades de los docentes como parte de los saberes axiológicos a desarrollar en las EE que imparten.

c) Encuesta a Directivos

La operatividad del MEIF es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad académica, si bien son las autoridades en las facultades las que tienen la responsabilidad de impulsar, promover, gestionar y apoyar los programas institucionales y específicos de su facultad para la formación integral de los estudiantes.

El modelo plantea que para lograr la formación integral de los estudiantes, además de los valores disciplinarios, se deben poner en práctica acciones institucionales de respeto hacia la sociedad, la cultura y el medio ambiente, y promover que la comunidad universitaria viva en la práctica los valores que la universidad busca fomentar en los 46

estudiantes. Con base en ello se exploró entre los directivos la frecuencia de la promoción de los valores y de actividades culturales, de cuidado de la salud, de investigación y deportivas, así como la operación del AFEL en las facultades.

Con relación a los valores, los directivos manifestaron que se promueven *muchas veces a siempre*, principalmente la equidad de género (84.2%), el respeto e inclusión a la diversidad (77.5%), respeto al medio ambiente (75.8%) y la democracia (75%), coincidiendo estos resultados con lo manifestado por los estudiantes y académicos, respecto al valor de la equidad de género que en los tres casos se identificó como el valor que más se promueve.

En referencia a las actividades de investigación, culturales, de cuidado de la salud y deportivas entre el 58% y 62.5% de los directivos señaló que éstas se promueven *muchas veces a siempre*, no obstante y como se muestra en la tabla 6 las actividades deportivas son las de menor promoción, posiblemente porque estas actividades requieren de infraestructura y equipo o equipamiento para su realización.

Tabla 6. Promoción de actividades para la formación integral

Actividades	Nunca %	Algunas veces %	Muchas veces a siempre %
Investigación (veranos de investigación, tutoría para la investigación, prácticas o estancias con investigadores, etc.)	3.3	28.3	62.5
Cuidado de la salud (campañas, foros, conferencias, etc.)	3.3	28.3	62.5
Culturales (conferencias, conciertos, talleres de artes, ciclos de cine, exposiciones, tutoría para la apreciación artística, etc.)	1.7	30	60.8
Deportivas	9.2	27.5	55.8

Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

Asimismo, los directivos señalaron como razones por las que *nunca o algunas veces* se promueven este tipo de actividades el que los estudiantes no tienen tiempo para asistir a actividades de investigación, culturales, de cuidado de la salud y deportivas (34.2%), los estudiantes no tienen recursos para desplazarse (29.2%), los directivos desconocen las causas (11.7%), no es parte de la función directiva (5%) o no las consideran

importantes (2.5%). Las dos últimas razones señaladas por algunos directivos evidencian la falta de conocimiento de los principios fundamentales del MEIF para la formación integral de los estudiantes.

En lo que respecta a las EE del AFEL los directivos reconocieron *muchas veces a siempre* la flexibilidad para cubrir los créditos de esta área por parte de los estudiantes, la difusión de los cursos virtuales que ofrece el AFEL, la apertura para ofrecer EE de su programa educativo como EE del AFEL y para recibir estudiantes de distintos PE, como se puede observar en la tabla 7. Así como que algunas veces la oferta de EE de la coordinación del AFEL es insuficiente para cubrir la demanda de estudiantes, lo que coincide con lo expresado por los estudiantes.

Tabla 7. Situaciones que se presentan con las EE que se ofrecen del Área de Formación de Elección Libre (AFEL)

Situaciones	Nunca %	Algunas veces %	Muchas veces a siempre %
Los estudiantes cubren los créditos del AFEL en cualquier momento de su trayectoria escolar	2.5	15.0	71.6
Se difunde en la entidad la oferta de EE de AFEL en la modalidad virtual	11.7	25.8	54.2
Se ofrecen EE del plan de estudios de mi entidad como EE de elección libre	15.8	29.2	45.8
Existe suficiente oferta de EE por parte de la coordinación de AFEL	9.2	44.2	36.6
Se reciben estudiantes de distintos programas educativos en su entidad	10.0	50.8	30.8
Se hacen las gestiones para que la coordinación de AFEL imparta EE en la entidad	20.8	45.0	24.2

Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

2. Transversalidad

En la introducción, al principio de este reporte se mencionó que la transversalidad es la estrategia por la que todos los programas de las EE de los planes de estudio han de estar encaminados al logro de los cuatro fines propuestos (disciplinario, humano, social y profesional) por medio de los ejes y de los cursos del Área de Formación Básica General (AFBG).

Las recomendaciones que se proponen en el marco del modelo para la integración de los ejes en forma programática son los siguientes:

- a) Explicitar los supuestos teóricos y epistemológicos sobre los objetos de conocimiento.
- b) Asumir el conocimiento científico y tecnológico como producción social, incorporando su sentido primario al servicio de la solución de problemas de la comunidad.
- c) Discutir y acordar en el momento de realizar el proyecto curricular los valores que se requieren transmitir, ya que estarán presentes, de manera explícita o implícita, en las experiencias educativas.
- d) Contemplar el desarrollo de los ejes en los objetivos de cada curso o experiencia educativa.
- e) Crear situaciones en las que los estudiantes tengan la oportunidad de: plantear y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor; debatir libre y racionalmente acerca de ellos, manifestando sus opiniones y respetando otras; saber argumentar la posición que se considere más justa aun cuando no resulte cómoda.(Universidad Veracruzana, 2000)

Con base en lo anterior en la encuesta a estudiantes y académicos en funciones de docencia se integraron preguntas que nos permitieron conocer en qué medida se retoma el aprendizaje de los estudiantes en otras áreas de formación, si este aprendizaje es adecuado a sus necesidades, así como la atención de las recomendaciones del modelo para lograr la transversalidad de los ejes integradores a través de la práctica de los docentes.

a) Encuesta a Estudiantes

En el diseño de los planes de estudio el MEIF incorpora el AFBG con cinco EE (Lectura y redacción, Computación básica, Habilidades de pensamiento e Inglés I y II) para desarrollar y fortalecer los conocimientos, habilidades y valores que los estudiantes

requieren para ser sujetos críticos y competentes en la comunicación y que deben permear a lo largo del plan de estudios como parte de la transversalidad de estos saberes.

En respuesta a lo anterior, los estudiantes señalaron que los conocimientos y habilidades de lectura y redacción (52.7%) y lo aprendido en computación básica (50.3%) se retoman en la mayoría o en todas las EE de otras áreas de formación, mientras que las habilidades de escritura, lectura y comprensión del inglés se retoman en pocas o ninguna (43.5%). Como puede observarse en la Tabla 8, estos resultados coinciden con la opinión de los académicos. Sin embargo, es evidente que existe alrededor del 50% de estudiantes que reconoce que su aprendizaje no es transversal en otras áreas de formación por lo que es necesario, a través de los cuerpos colegiados, atender esta situación.

Tabla 8. Aprendizaje del AFBG que se retoma en EE de otras áreas de formación

Aprendizajes	En pocas o ninguna %	En la mitad %	En la mayoría o todas %
Los conocimientos y habilidades adquiridas en Lectura y Redacción	25.2	17.6	52.7
Lo aprendido en el taller de Computación Básica	26.2	19.1	50.3
Lo aprendido en Habilidades de Pensamiento (por ejemplo: El pensamiento crítico para el análisis y la argumentación)	36.7	19.0	40.0
Las habilidades de escritura, lectura y comprensión del inglés	43.5	18.5	33.9

Fuente: Encuesta a estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015

En referencia al propósito que debe alcanzar el AFBG para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de pensamiento y competencias de comunicación, los estudiantes indicaron estar de acuerdo en que lo aprendido en las EE del AFBG se adecua a sus necesidades de formación (70.2%), les ha permitido mejorar sus habilidades para comunicarse de manera oral y escrita (66.6%) y que les ha sido útil para aprender de manera autónoma (60.2%), como se muestra en la siguiente Tabla.

Tabla 9. Opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje de las EE del AFBG

Opciones de respuesta	En desacuerdo %	De acuerdo %
Lo que he aprendido en las experiencias educativas del AFBG se adecuan a mis necesidades de formación	25.7	70.2
Cursar las EE del AFBG ha mejorado mis habilidades para comunicarme de manera oral y escrita	29.4	66.6
Cursar las EE del AFBG me ha sido útil para aprender de manera autónoma	35.5	60.2

Fuente: Encuesta a estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015

La transversalidad se hace evidente a través de la práctica docente por lo que los resultados que se muestran en la Tabla 10 nos permiten observar que entre el 50% y 60% de los estudiantes indican que *mucha veces/siempre* sus profesores integran los ejes teórico, heurístico y axiológico a través de la enseñanza de las bases teóricas y científicas del área de conocimiento que sustentan el plan de estudios, propician el trabajo con otros y el trabajo autónomo, la investigación, la vinculación de la teoría con la práctica, la toma de decisiones y la solución de problemas, aunque estos resultados son en menor porcentaje frente a lo manifestado por los académicos. Es importante poner atención que de 30% a 45% de estudiantes reconoce que *nunca o algunas veces* sus profesores realizan este tipo de actividades en su práctica docente. Con base en este resultado consideramos la necesidad de fortalecer el trabajo de las academias para la revisión de las estrategias de enseñanza y aprendizaje especificadas en los programas de las EE y del Programa de Formación de Académicos para impulsar propuestas de innovación educativa que promuevan la transversalidad de los ejes del modelo para la formación integral de los estudiantes.

Tabla 10. Opinión de los estudiantes sobre la práctica de sus maestros

Aspectos que desarrollan los maestros	Nunca %	Algunas veces %	Muchas veces/Siempre %
Enseñan las bases teóricas y científicas del área de conocimiento de la carrera que curso	2.2	29.6	63.5
Generan situaciones en las que se requiere trabajar con otros para resolverlas	2.8	35.6	56.9
Promueven actividades de investigación relacionadas con mi disciplina o profesión	2.7	36.2	56.7
Diseñan actividades que vinculan adecuadamente la teoría con el campo de trabajo	5.6	35.4	54.6
Propician la adquisición de herramientas para el aprendizaje autónomo	4.7	37.7	53.1
Estimulan al análisis de las consecuencias de la toma de decisiones	6.1	37.0	52.4
Plantean situaciones que me permiten analizar diversas alternativas para la solución de problemas	4.3	39.6	51.5
Enseñan una metodología para la búsqueda y selección de información pertinente, especializada y actualizada	6.7	38.9	50.0

Fuente: Encuesta a estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015

b) Encuesta a Académicos

Para lograr la transversalidad de los ejes teórico, heurístico y axiológico en la formación de los estudiantes es importante el conocimiento que los académicos tienen del modelo y la forma de implementarlo a través de su práctica docente por lo que fue importante evaluar el conocimiento que éstos tienen sobre el componente de transversalidad y la frecuencia con la que la desarrollan en sus actividades con los estudiantes.

La Tabla 11 muestra que entre un 56% y 68.5% de académicos reconoce que *muchas veces a siempre* hacen transversales los valores que promueve la carrera, los conocimientos de las EE que integran el plan de estudios, los fines y los ejes del MEIF. Sin embargo, es evidente que todavía un porcentaje de académicos desconoce o nunca retoma los principios del MEIF (5% a 6%) o lo hace *algunas veces* (20% a 22%), sobre todo aquellos académicos que tienen menos de cinco años de antigüedad de contratación en la universidad (6.5% a 13.8%). Lo anterior fortalece el argumento de la necesidad de

informar y formar a los nuevos profesores sobre el MEIF y su operación. Asimismo, es preciso impulsar la participación de los docentes en las academias por áreas de conocimiento ya que sólo el 87% reconoció asistir y de éstos 45.3% indicó que *muchas veces o siempre* presenta propuestas de innovación educativa (proyectos educativos, material didáctico, estrategias) relacionadas con la formación integral del estudiante y 38.7% las ha presentado *algunas veces*. Estos resultados pueden estar relacionados con la implementación de proyectos institucionales para impulsar la innovación educativa, si bien un 14.6% de académicos reconoció que nunca han presentado propuestas de innovación, por lo que es necesario poner atención a este tema que impacta en la formación integral de los estudiantes.

Tabla 11. Principios del MEIF que se retoman en las EE que imparte los académicos

Principios	Los desconoce o nunca los retoma %	Algunas veces %	Muchas veces a siempre %
La transversalidad de los valores que promueven la carrera	5.6	20.3	68.5
La transversalidad con otras EE	5.4	22.2	67.2
Los ejes integradores	5.5	21.6	66.0
Sus fines	7.0	25.0	60.0
La transversalidad del Área de Formación Básica General (AFBG)	10.1	27.1	56.2

Fuente: Encuesta a académicos, Evaluación MEIF-UV, 2015

Con relación a la frecuencia en que los académicos incorporan en las EE que imparten los conocimientos y habilidades que los estudiantes desarrollan en el área básica como parte de la transversalidad para su formación encontramos que entre el 65% y 81% de los académicos que participaron en la encuesta mencionaron que en las actividades que desarrollan para el aprendizaje los estudiantes propician la aplicación del pensamiento crítico, la operación de tecnologías de información y comunicación, la lectura analítica y crítica, así como la escritura argumentativa, como se muestra en la siguiente Tabla.

Tabla 12. Incorporación de las habilidades aprendidas en el AFBG en las EE que imparten los académicos

Habilidades aprendidas por los estudiantes en el AFBG	Nunca %	Algunas veces %	Muchas veces a siempre %
Aplicación de pensamiento crítico.	2.0	13.0	81.1
Operación de tecnología de información y comunicación.	1.9	15.3	79.1
Lectura analítica y crítica de textos en español.	5.0	16.3	74.8
Escritura argumentativa de textos en español	8.9	21.8	64.6
Lectura de comprensión de textos en inglés.	15.8	37.7	42.1

Fuente: Encuesta a académicos, Evaluación MEIF-UV, 2015

Asimismo, entre el 70% y 91% de académicos señaló que *muchas veces* desarrollan en su práctica docente actividades que articulan los ejes teóricos, heurísticos y axiológicos de plan de estudios de las carreras en las que participan, como se muestra en el Tabla 13. Con relación a este tema, es importante señalar que sólo entre el 50% y 60% de estudiantes coincidieron con la opinión de los académicos.

Tabla 13. Aspectos que desarrollan los académicos en su práctica docente

Indique en qué medida desarrolla en su práctica docente los siguientes aspectos	Nunca %	Algunas veces %	Muchas veces/siempre %
Propicio el aprendizaje autónomo de mis estudiantes	0.3	5.5	90.9
Enseño las bases teóricas y/o científicas del área de conocimiento de la carrera donde imparto clases	0.8	6.0	89.7
Diseño actividades que vinculan adecuadamente la teoría con el campo de trabajo	0.9	10.8	85.1
Planteo actividades de aprendizaje para el trabajo creativo	0.7	12.1	83.8
Promuevo actividades de investigación relacionadas con la disciplina o profesión	0.7	13.3	83.3
Planteo escenarios de aprendizaje que le permiten al estudiante analizar diversas alternativas para la solución de problemas	0.5	13.4	83.1
Planteo una metodología para la búsqueda y selección de información pertinente, especializada y actualizada	1.1	13.1	83.0
Genero situaciones en las que los estudiantes requieren trabajar con otros para resolverlas	1.0	13.8	82.5
Estímulo el análisis de las consecuencias de la toma de decisiones	1.8	14.6	80.6
Creo ambientes de aprendizaje donde se da la confrontación de diversos puntos de vista para la toma de decisiones	1.6	17.3	77.9
Promuevo el desarrollo de proyectos innovadores	4.0	22.9	69.8

Fuente: Encuesta a académicos, Evaluación MEIF-UV, 2015

3. Flexibilidad

El MEIF considera la flexibilidad como una forma de organización académica que adopta un criterio de créditos académicos para la movilidad de los estudiantes dentro de un currículum y entre facultades e instituciones del país y del extranjero, dando a los estudiantes la oportunidad de asumir su formación eligiendo el tiempo y los contenidos de acuerdo con sus intereses profesionales y características personales (Universidad Veracruzana, 2000:93).

Lo anterior lleva a un cambio en los ambientes donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, la forma de diseñar planes y programas de estudio y de administrar los procesos para el control escolar y el desarrollo de los académicos. La universidad ha incorporado lineamientos operativos, en sus estatutos y reglamentos, que sustentan las estrategias para lograr la formación integral de los estudiantes a través de la flexibilidad y transversalidad, impactando en las responsabilidades laborales de los académicos que han tenido que diversificar sus actividades para realizar funciones de docencia, tutoría, investigación y gestión académica.

El Estatuto de los estudiantes en el Artículo 8, Fracción II (2008) define a los planes de estudio flexibles como aquellos en los que se permite la selección de experiencias educativas para la conformación de la carga en créditos académicos facilitando la movilidad de los estudiantes dentro del mismo programa educativo de origen o en uno distinto dentro de la propia universidad, del país y del extranjero, considera distintos tipos de permanencia, pueden estar organizados por áreas de formación, ejes o bloques, conformados por experiencias educativas Asimismo, especifica que estos planes de estudio dan a los estudiantes contenidos obligatorios y optativos para su formación integral (flexibilidad de contenido), que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede desarrollarse de manera presencial y no presencial (flexibilidad de espacio) en modalidades, escolarizada, semiescolarizada, a distancia, virtual o mixta, con la oportunidad para el estudiante de egresar en un tiempo mínimo, estándar o máximo (flexibilidad de tiempo).

Con base en lo anterior y en el documento fundacional del MEIF, para este tema definimos variables que nos permitieron conocer la operatividad respecto a la flexibilidad del modelo en la formación de los estudiantes a través del desarrollo de los planes de estudio, la práctica de los académicos y la gestión de los directivos, obteniendo los siguientes hallazgos.

c) Encuesta a Estudiantes

La encuesta a estudiantes integró preguntas que nos permitieron analizar las variables: movilidad dentro y fuera de la universidad, acreditación de experiencias educativas en modalidades virtuales, la opinión sobre el diseño de su plan de estudios y la satisfacción sobre la organización administrativa del programa, relacionadas a la flexibilidad de espacio, tiempo y contenido.

Una de las características principales de la flexibilidad del MEIF es la movilidad estudiantil, definida como “la estancia temporal que realiza un alumno para cursar estudios y obtener créditos en otras entidades académicas de la institución o en otras instituciones de educación superior del país o del extranjero, manteniendo el carácter de alumno de la Universidad Veracruzana, siempre y cuando se encuentren inscritos en el programa educativo de origen. Ésta no debe exceder de más de dos períodos escolares consecutivos ni rebasar el 50% del total de créditos del plan de estudios que curse y puede ser institucional, nacional e internacional” (Universidad Veracruzana_Reglamento de Movilidad, 2014, Art. 13).

La movilidad institucional se realiza al interior de la Universidad Veracruzana entre programas educativos con planes de estudios flexibles e implica que el estudiante puede cursar una EE o hasta un semestre completo en otra entidad o dependencia. En referencia a este tipo de movilidad encontramos que 61.8% de los estudiantes ha cursado alguna Experiencias Educativa (EE) fuera de su programa (EE del Área de Formación Básica General, del Área de Formación Disciplinar o del Área de Formación de Elección Libre), principalmente estudiantes de las áreas académicas de Artes, Ciencias de la Salud y Biológico Agropecuaria.

La Tabla 14 muestra la opinión del 61.8% estudiantes respecto a los factores personales e institucionales que influyeron en la realización de la movilidad, identificando que a pesar de que el 53.3% *está de acuerdo* de que puede cubrir los gastos que implica cursar una EE en otro PE; un 45% de estudiantes *no está de acuerdo* en poder cubrirlos, especialmente estudiantes de las áreas académicas de Artes y Humanidades. Asimismo, manifiestan *estar en desacuerdo* con la afirmación de que los trámites son sencillos y rápidos y de que la oferta de EE es suficiente y variada coincidiendo el resultado en todas las áreas académicas.

Tabla 14. Estudiantes que han realizado movilidad de EE en otro PE

Razones personales que fomentaron la movilidad	Desacuerdo %	De acuerdo %
He tenido información al respecto	28.3	70.1
Es útil para mi formación personal y profesional	19.7	78.4
Puedo cubrir los gastos que implica la movilidad	45	53.3
Ha sido compatible con mis actividades fuera de la universidad	37.7	60.5
Factores institucionales de influencia para la movilidad	Desacuerdo %	De acuerdo %
Mi facultad promueve la movilidad	38.3	59.8
Los horarios de mi carga académica me lo han permitido	36.4	62
Los trámites para la movilidad son sencillos y rápidos	56.1	41.7
Hay oferta de EE suficiente y variada	72.5	25.6
Mi tutor me orienta sobre opciones de movilidad	38.4	59.7

Fuente: Encuesta a estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015

El 38.2% de estudiantes que no ha cursado EE en otro PE declara como factores limitantes las actividades personales y no poder cubrir los gastos que implica la movilidad, aunque la respuesta muestra posiciones encontradas ya que entre el 40% y el 42.2% de los estudiantes está en *desacuerdo* con estas afirmaciones. De lo anterior es importante resaltar que los estudiantes reconocen la utilidad e interés de cursar las EE en otros PE e identifican principalmente los factores institucionales como limitantes, destacando los horarios de su carga académica, escasa información, oferta y cupo limitado de las EE de interés, como se muestra en la Tabla 15, sin que exista variación de las respuestas por área académica.

Tabla 15. Estudiantes sin movilidad de EE en otro PE

Factores personales que limitan la movilidad	Desacuerdo	De acuerdo
Mis actividades personales me lo han impedido	40	49.3
He tenido poco interés	67.4	20.9
Les he visto poco utilidad	70.7	16.7
Los gastos que implica se salen de mis probabilidades	42.2	46.6
Factores institucionales que limitan la movilidad	Desacuerdo	De acuerdo
La información al respecto ha sido escasa	32.1	57.4
Los horarios de mi carga académica me lo han impedido	28.1	61.2
El trámite para la movilidad es complicado y tardado	35.5	54
No me lo autorizan en mi facultad	76.1	11.9
La oferta es limitada	23.1	65.5
El cupo es limitado	22.5	65.7

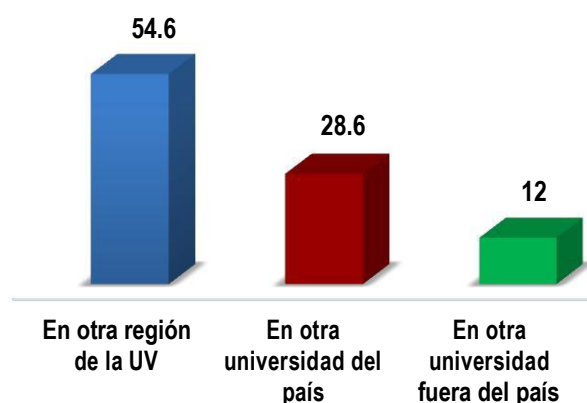
Fuente: Encuesta a estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015

Con relación a la movilidad estudiantil, nacional e internacional, observamos que sólo el 3.8% de los estudiantes manifestó haber realizado una estancia temporal, principalmente de las áreas académicas de Artes y Biológico Agropecuaria. Cabe mencionar que este resultado corresponde a una muestra de estudiantes ya que los datos proporcionados por la Dirección de Relaciones Internacionales indican que solamente se mueven mientras que el indicador a nivel nacional es alrededor del 1% (CUMEX, 2016). Esta diferencia entre los resultados institucionales con lo indicado por los estudiantes puede deberse a que en algunas facultades los estudiantes realizan movilidad sin la mediación de esta dirección.

La Figura 1 muestra el porcentaje de estudiantes que realizan la movilidad por tipo de sede, observando que las estancias en otra región de la Universidad Veracruzana es más frecuente (54.6%) principalmente para los estudiantes de las áreas de Humanidades, Técnica y Biológico Agropecuaria; un 28.6% las ha realizado en universidades del país con mayor participación de estudiantes de las áreas Biológico Agropecuaria, Técnica y Ciencias de la Salud, mientras que estudiantes de las áreas de Artes y Económico Administrativa tienen mayor participación en universidades fuera del país, lo anterior muestra que existe disparidad entre el tipo de movilidad en las áreas académicas, lo que podría explicarse por

factores como: financiamiento, convenios institucionales, características de la disciplina, procedimientos administrativos de la entidad e interés y características socioeconómicas de los estudiantes, entre otras.

Figura 1. Porcentaje de movilidad estudiantil por tipo de sede



Fuente: Encuesta a estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015

En lo que respecta a la flexibilidad a través de las modalidades para cursar las EE se encontró que sólo 21.5% de los estudiantes ha cursado EE virtuales. En este porcentaje sobresalen estudiantes de las áreas académicas de Ciencias de la Salud y Artes, y de las regiones de Xalapa, Coatzacoalcos y Córdoba-Orizaba. En algunos casos esta modalidad sobresale no por selección del estudiante sino por ser su única opción para cursar las EE, en especial las del AFBG y AFEL. Así también a los estudiantes que han cursado EE del AFBG (73.3%) les parece adecuado acreditarlas en otra modalidad educativa, como la virtual.

Los participantes que manifestaron haber cursado EE virtuales están de acuerdo en que la plataforma *Eminus* es amigable, la calidad es buena, tienen el equipo para su comunicación y los facilitadores les dan seguimiento y los atienden oportuna y adecuadamente; mientras que los que no han cursado EE virtuales identifican como principales causas la poca oferta de EE en las áreas básica y disciplinar, como lo muestra la tabla 16, siendo lo anterior más evidente en las áreas académicas de Artes, Ciencias de la Salud y Técnica.

Tabla 16. Opinión de los estudiantes sobre la modalidad virtual

Estudiantes que han tomado cursos en modalidad virtual	Desacuerdo %	De Acuerdo %
La plataforma institucional <i>Eminus</i> es amigable	28.8	70.8
La calidad de la modalidad virtual es buena	36.5	62.3
Tengo el equipo y la conectividad adecuada para tomar este tipo de EE	19.9	79.5
Los facilitadores de la modalidad virtual realizan el seguimiento de mis actividades y me atienden oportuna y adecuadamente	35.6	64
Estudiantes que no han tomado cursos en modalidad virtual	Desacuerdo %	De acuerdo %
La plataforma institucional <i>Eminus</i> es complicada	51.4	43.4
La calidad de la modalidad virtual es cuestionable	38.1	56
Hay poca oferta de EE en el área básica	33.7	60.7
Hay poca oferta de EE en mi área disciplinar	24.6	70
Mi equipo y conectividad son nulos o inadecuados	58.3	36

Fuente: Encuesta a estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015

En referencia a los elementos de flexibilidad de contenido los estudiantes manifestaron que sus planes de estudio incluyen EE optativas en las áreas terminal y disciplinar, 70.7 % y 62%, respectivamente. En algunos casos las EE se organizan por área terminal o especialidades, principalmente en las áreas Biológico Agropecuaria y Técnica. La seriación de las EE les permite el avance en la trayectoria escolar y la mayoría de los contenidos son pertinentes y actualizados, al mismo tiempo se manifiesta que la oferta de las EE es insuficiente, además de que hubo respuestas divididas respecto a elegir el orden para cursar las EE y al hecho de que las EE están predeterminadas por semestre, especialmente en las áreas Económico Administrativa, Técnica y Biológico Agropecuaria.

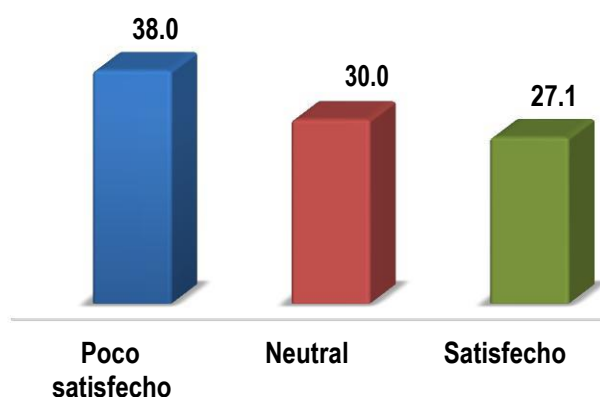
Tabla 17. Elementos de flexibilidad de contenido en el plan de estudios

Elementos de flexibilidad	Si %	No %	No lo sé %
Puedo elegir el orden para cursar las diferentes EE	56.8	35.4	3.9
Las EE que debo cursar están predeterminadas por semestre	51.4	40.3	4.3
Mi plan de estudios incluye EE optativas del área terminal	70.7	12.9	12.3
Mi plan de estudios organiza las EE optativas por área terminal, por especialidades (diferentes de áreas terminales)	56.1	20.0	19.8
Mi plan de estudios incluye EE optativas en el área disciplinar	62.0	17.5	16.2
La seriación en las EE permite el avance de mi trayectoria escolar	60.4	26.8	8.6
La mayoría de los contenidos de las EE son pertinentes y actualizados	58.5	26.8	10.4
La oferta de EE es suficiente	26.0	64.8	5.1

Fuente: Encuesta a estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015

En cuanto a la organización administrativa observamos que 38% declaró estar *poco satisfecho*; sin embargo un tercio de estudiantes manifestó una postura *neutral* sobre el tema.

Figura 2. La organización administrativa de mi programa



Fuente: Encuesta a estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015

Dentro de la organización administrativa se incluyen temas como la oferta de EE, número de secciones por EE, horarios de las EE, tamaño de las secciones, designación de profesores por EE, asignación de espacios para el aprendizaje y procedimientos escolares para la inscripción y movilidad estudiantil, que nos aporta conocimiento de cómo funciona la flexibilidad desde la perspectiva de los estudiantes. Por los resultados que arroja la encuesta, vemos preocupante que el porcentaje de satisfacción esté por debajo del 50%. En particular nos interesa resaltar el porcentaje de estudiantes cuya respuesta es neutral. El porcentaje de respuestas en la opción de neutralidad puede ser un indicador de desinterés, pero también de que los estudiantes tienen pocas expectativas de mejora. Dado que la flexibilidad cumple una función sustancial para posibilitar la formación integral, los datos obtenidos nos muestran que aún hay mucho espacio para su mejora.

Con base en los resultados es evidente que la movilidad estudiantil es principalmente intrainstitucional y que la movilidad semestral presenta porcentajes muy bajos de participación. La insuficiente oferta de EE, tanto en periodo regular como

intersemestral y en modalidades no presenciales, sigue siendo uno de los factores que manifiestan como limitante para lograr la flexibilidad de tiempo.

b) Encuesta a académicos

Tomando en cuenta que los académicos en funciones de docencia han diversificado sus actividades para lograr la flexibilidad de los programas educativos, y con el propósito de identificar el conocimiento y participación que este sector tiene sobre la flexibilidad del MEIF, se plantearon preguntas relacionadas con su participación en las academias por área de conocimiento, función como tutor académico, experiencia en la impartición de cursos virtuales, práctica docente y propuestas de transformación institucional para mejorar el MEIF.

El cuerpo colegiado institucionalmente establecido como espacio permanente para el análisis, planeación, organización, integración, supervisión, coordinación, seguimiento y evaluación de las funciones sustantivas de la universidad para el mejoramiento del proceso educativo, es la *Academia*, y que los integrantes deben tener como mínimo una reunión al mes por semestre³ (Universidad Veracruzana, 2000) por lo que la participación activa de los académicos en este órgano colegiado es de gran importancia para la eficiente operatividad del MEIF.

Con relación a esta variable, encontramos que las academias por área de conocimiento, que corresponden como órgano colegiado a los programas de licenciatura, son convocadas con una mayor frecuencia de dos a tres veces por semestre (45%) y sólo 23% expresó que en su entidad se convocan más de tres veces. El 87% de los participantes reconoció asistir a las reuniones convocadas, no obstante sólo 54.6% de los que asisten señala participar *muchas veces y siempre* en la revisión y actualización de programas de las EE y 40.8% indica hacerlo *algunas veces*.

El Reglamento de planes y programas (2015) menciona que una de las funciones principales de las academias es “la revisión y actualización de los programas de las EE ya

³ Ver el Artículo 7 del Reglamento de Academias por Área de Conocimiento, por Programa Académico y de Investigación; aprobado por Consejo Universitario General en la fecha de 30 de junio de 2000, Dirección de Normatividad de la UV.

que en ellos se define el marco conceptual con el que se busca transformar al educando hacia su perfil profesional mediante la armonización de las relaciones entre docentes y alumnos con responsabilidad mutua, especificación de los objetivos, las unidades programáticas, los métodos didácticos, los requisitos de escolaridad, los métodos de evaluación y acreditación, necesarios para apoyar la flexibilidad de contenido, espacio y tiempo”. Asimismo, en el seno de las academias los profesores tienen la atribución de “diseñar y desarrollar programas y actividades que contribuyan a la formación integral de los estudiantes, a la mejora del rendimiento académico y a promover el autoaprendizaje, a través de diversas estrategias como la realización de tutorías, asesorías, u otras experiencias educativas”.

Con base en lo anterior se preguntó a los académicos sobre el tipo de actividades que realizan en las academias, encontrando que sólo 30.8% de los académicos reconoce participar *Siempre* en la selección o propuestas de EE optativas del área de formación disciplinar y/o terminal que apoyan la formación integral y profesional de los estudiantes, 40.1% lo hace *Algunas veces* y 26.1% *Nunca*. Así también, en lo referente a la presentación de propuestas de la oferta educativa para periodos intersemestrales, 31.5% reconoce realizarlas, a través de las academias, *muchas veces/siempre*, como puede observarse en la tabla 18, Los resultados hacen evidente la poca participación de académicos que sustentan los planes de estudio, presentándose esta situación en todas las regiones universitarias y áreas académicas.

Tabla 18. Actividades que se realizan en las Academias por Área de Conocimiento

(87% de los académicos señalaron participar en academias)

<i>Actividades Participación en academias 87%</i>	<i>Nunca %</i>	<i>Algunas veces %</i>	<i>Muchas veces/ Siempre %</i>
Revisión y actualización de los programa de las EE.	4.0	40.8	54.6
Selección o propuestas de EE Optativas del Área de Formación Disciplinar y/o Terminal.	26.1	40.1	30.8
Propuesta de la oferta educativa para periodos intersemestrales.	29.2	36.8	31.5

Fuente: Encuesta a académicos, Evaluación MEIF-UV, 2015

El 75.2% de los participantes indicaron realizar la función tutorial como parte de sus actividades y con base en su experiencia identificaron como los principales problemas de programación académica: insuficiente número de secciones para la demanda de estudiantes (50%), traslape de horarios en función de las necesidades de los estudiantes (51.3%), gran cantidad de horas sin actividades educativas (49.7%) e insuficiencia de salones por semestre (44%), especialmente en las áreas académicas de Artes, Ciencias de la Salud y Técnica. Véase tabla 19.

Tabla 19. Problemas de programación académica

Problemas	Nunca %	Algunas veces %	Muchas veces/Siempre %
El número de secciones o grupos en las EE obligatorias es insuficiente para la demanda de los estudiantes	9.9	39.1	50.0
Los horarios de clase se traslapan	13.5	34.3	51.3
Hay una gran cantidad de horas sin actividades educativas (horas muertas)	14.1	34.6	49.7
El número de salones es insuficiente para la EE por semestre	19.3	35.2	44.0
La seriación de EE es excesiva	47.0	39.9	10.5

Fuente: Encuesta a académicos, Evaluación MEIF-UV, 2015

En referencia a utilizar medios virtuales para impartir sus EE se encontró que 76.6% de los académicos los utiliza, 46.4% está *de acuerdo* en que éstos facilitan a los estudiantes el acceso al conocimiento y 51.6% en que requiere mayor dedicación de tiempo por parte del profesor como se muestra en la tabla 20, por lo que podemos observar que los académicos están abiertos a la tecnología y los medios virtuales, a pesar de que existe un porcentaje significativo (38.2% al 47.6%) de profesores que mantiene una opinión neutral sobre el tema.

Tabla 20. Opinión de profesores que utilizan medios virtuales

Opinión	En desacuerdo %	Parcialmente de acuerdo %	De acuerdo %
La modalidad virtual requiere mayor dedicación de tiempo por parte del profesor	6.6	38.2	51.6
Considero que los medios virtuales facilitan a los estudiantes el acceso al conocimiento	7.1	43.6	46.4
Mis alumnos están familiarizados con estos medios	9.1	47.6	40.2
Los cursos de capacitación que ofrece la UV en TIC me han servido para mejorar mi desempeño en este tipo de medios	11.8	44.7	39.6
La plataforma institucional <i>Eminus</i> es amigable	15.6	47.3	32.7
La modalidad virtual resuelve los problemas de horario	22.9	46.8	27

Fuente: Encuesta a académicos, Evaluación MEIF-UV, 2015

Los resultados también muestran que un bajo porcentaje de profesores están *en desacuerdo* de que los cursos de capacitación que ofrece la UV en TIC les hayan servido para mejorar su desempeño en este tipo de medios, que la plataforma institucional *Eminus* sea amigable y que la modalidad virtual resuelva los problemas de horario.

En nuestra exploración sobre las acciones para mejorar la práctica docente, los académicos expresan la necesidad de elaborar un catálogo de EE a impartir por cada académico con base a sus conocimientos y habilidades (perfil profesional/académico), respetar el perfil académico de los docentes para la asignación de EE, flexibilizar los horarios de los maestros sin afectar sus derechos laborales, tener la disponibilidad para modificar las EE que imparten y mejorar la infraestructura y el equipo, todo lo cual ayudaría *mucho* a la flexibilidad del modelo educativo. El único aspecto que ellos creen que tendría poco impacto es la modificación del nombramiento del docente por asignatura a docente por horas (Tabla 21). Esta respuesta tiene sentido ya que perciben que podrían verse afectados laboralmente, aunque para hacer operativas las primeras propuestas se requiere del cambio de tipo de contratación de docente por asignatura a docente por horas, tanto en la normatividad y contrato colectivo de trabajo.

Tabla 21. Acciones para mejorar la práctica docente

Acciones	Nada %	Poco %	Mucho %
Mejorar la infraestructura y el equipo.	1.5	6.1	88.2
Respetar el perfil académico de los docentes para la asignación de EE.	1.7	8.8	85.4
Elaborar un catálogo de EE a impartir por cada académico con base a sus conocimientos y habilidades (perfil profesional/académico)	4.9	18.4	72.4
Flexibilizar los horarios de los maestros sin afectar sus derechos laborales.	6.1	20.1	69.4
Disponibilidad para modificar las EE que imparten, sin afectar los derechos laborales.	5.9	21.4	68.0
Modificar el nombramiento del docente por asignatura a docente por horas.	36.9	30.7	27.0

Fuente: Encuesta a académicos, Evaluación MEIF-UV, 2015

En la tabla anterior sobresale la apertura de los profesores a flexibilizar su horario y la solicitud de que se respete su perfil. El alto porcentaje de respuestas que señalan el respeto al perfil académico para la asignación de las EE prende focos rojos y abre cuestionamientos sobre cómo se asignan actualmente.

La Tabla 22 muestra la opinión de los académicos respecto a las propuestas para la transformación institucional, donde observamos que más del 50% de los académicos coincide en que la reducción de la flexibilidad del modelo no ayudaría a su mejora, pero si lo haría el cambio en el diseño del plan de estudios de áreas de formación a semestres, así como el establecer dentro de la normatividad la diversificación de funciones académicas. Lo anterior muestra que los académicos reconocen la importancia de la flexibilidad del modelo y del reconocimiento de la diversificación de las funciones académicas para su mejora, si bien las dificultades que han tenido para la operación del modelo los lleva a percibir que la organización por semestre mejoraría su funcionamiento.

Tabla 22. Propuestas para la transformación institucional del MEIF

Propuestas	No lo sé %	Nada %	Poco %	Mucho %
Que se establezca dentro de la normatividad la diversificación de carga académica.	9.0	8.4	21.8	56.1
Cambiar el diseño del plan de estudios de Áreas de Formación por semestres.	9.2	13.2	26.0	46.8
Reducir la flexibilidad de tiempo.	7.9	16.5	34.3	36.0
Reducir la flexibilidad de contenido.	6.6	21.0	40.8	26.2
Reducir la flexibilidad de espacio.	9.4	24.1	37.8	23.4

Fuente: Encuesta a académicos, Evaluación MEIF-UV, 2015

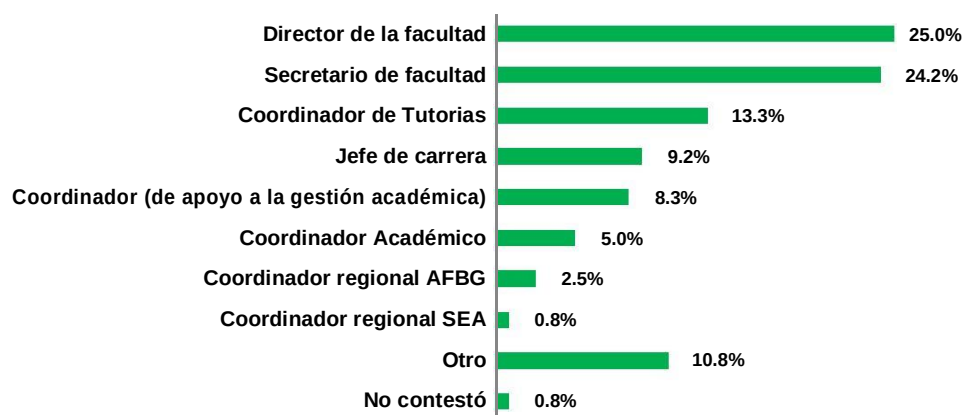
Es importante resaltar la disponibilidad de los académicos para contribuir a la flexibilidad del modelo a través de la diversificación de su función académica y de la modificación de horarios. Asimismo, es necesario impulsar el trabajo de las academias sensibilizando a los docentes sobre la importancia de su participación en los procesos académicos y de planeación.

c) Encuesta a directivos y coordinadores

En esta encuesta participaron 120 directivos y coordinadores de carrera, que representan 38% del total de autoridades, con una mayor participación del Área Académica de Ciencias de la Salud y de la región Xalapa.

De este universo encuestado, 25% de los participantes fueron Directores de las Facultades y 24.2% Secretarios de Facultad, principalmente de las regiones de Coatzacoalcos y Xalapa. Sólo contamos con la participación del Coordinador del Sistema de Enseñanza Abierta de la Región Poza Rica-Tuxpan y tres de los cuatro Coordinadores Regionales del AFBG (Ver Figura 3).

Figura 3. Funciones que desempeñan las autoridades y académicos en gestión participantes



Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

La encuesta mostró que 37.5% de los directivos administra un programa educativo, mientras que 31.7% lo hace en dos o tres programas. 59.2% cuentan con más de 16 años de antigüedad laboral en la Universidad Veracruzana, lo que hace suponer que conocen la trayectoria, implementación y retos históricos del modelo educativo. 54.2% tiene entre uno y cinco años en el cargo que desempeña y 86.6% tiene estudios de posgrado (maestría o doctorado). 97.5% de los programas que se ofrecen se imparten en la modalidad escolarizada, 12.5% en modalidad abierta, 12.5% modalidad virtual y 5% en modalidad a distancia.

Dado que el 49.2% de los directivos que participaron son autoridades universitarias (Directores de facultad y Secretarios) es importante señalar que el Artículo 70, fracciones I y XV de la Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana, menciona que los Directores de las Facultades, en las que opera el MEIF, tienen como atribuciones “dirigir y coordinar la planeación, programación y evaluación de todas las actividades de la Facultad, así como organizar y convocar a las academias de catedráticos o investigadores, para proponer, revisar y actualizar los programas de estudio”; mientras que el Artículo 72, Fracción IV especifica como atribución del Secretario Académico la “responsabilidad de la administración escolar”. Las actividades de ambas figuras son fundamentales, ya que a través de ellas se toman decisiones sobre organización académica que repercutirán en la

operación del modelo. Un modelo flexible requiere de un trabajo eficaz y eficiente de quienes operan los planes de estudio.

En el diseño de las estructuras curriculares del nivel de licenciatura se incluyen cursos y otras experiencias educativas de carácter obligatorio y optativo, que cubren contenidos en las cuatro áreas de formación, las primeras proporcionan al estudiante los conocimientos y habilidades distintivos de su perfil profesional, mientras que las segundas complementan esos conocimientos y habilidades (Universidad Veracruzana, 2000:49,61). Con base en el reglamento de planes y programas la elaboración, modificación y actualización de los planes de estudio, que incluye la definición de las experiencias educativas, sus contenidos y criterios de operación, pueden ser a propuesta de los cuerpos colegiados de las entidades, y la oferta de las EE puede darse a través de diversos criterios que se especifican en el programa de estudio dependiendo de sus características y ubicación en el plan de estudios.

En este sentido, se encontró que los criterios para la oferta de experiencias educativas optativas se basan en la demanda de los estudiantes (62.4%), en la propuesta de las academias por área de conocimiento (40.8%), sobre todo en las áreas académicas Económico Administrativa, Humanidades y Técnica, y en un 25.8% en el perfil de los profesores disponibles, especialmente en el área académica Biológico Agropecuaria. Llama la atención que las líneas de investigación y los campos emergentes *nunca o algunas veces* son considerados para la oferta de este tipo de EE, como se muestra en la tabla 23 así como el considerar los intereses personales y aspectos sindicales para este proceso.

Tabla 23. Criterios para la oferta de experiencias educativas

Criterios	Nunca %	Algunas veces %	Muchas veces/Siempre %
Demanda de los estudiantes	6.7	16.7	62.4
Propuesta de las academias por área de conocimiento	19.2	24.2	40.8
Perfil de los profesores disponibles	25.8	26.7	25.8
Profesores con cargas pendientes de reubicar	20.8	35.0	18.3
Líneas de investigación	34.2	26.7	11.7
Campos emergentes	32.5	25.0	11.3
Intereses personales	59.1	5.8	5.9
Aspectos sindicales	56.6	10.0	4.2

Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

Respecto a la oferta permanente de las EE del plan de estudios para la selección de las EE con base en los intereses y disponibilidad de tiempo de los estudiantes, sólo 45% de los directivos declaró que esta oferta se mantiene en sus programas educativos, en especial en las áreas académicas de Artes, Ciencias de la Salud y Técnica.

La oferta de EE obligatorias por periodo escolar se basa, como se expresa a continuación, en el banco de horas de las entidades (83.3%), la demanda de los estudiantes (62.5%), resultados de la preinscripción (44.1%), y sólo *algunas veces* en el perfil de los profesores de base (29.1%) o con horas pendientes de reubicar (40%).

Tabla 24. Criterios para la oferta de EE obligatorias por periodo escolar

Criterios	Nunca %	Algunas veces %	Muchas veces/siempre %
El banco de horas	3.3	6.7	83.3
La demanda de los estudiantes	5.0	20.8	62.5
Resultados de la preinscripción	13.3	23.3	44.1
El perfil de los profesores de base	18.3	29.1	28.4
Profesores con horas pendientes de reubicar	23.3	40.0	15.0
Aspectos sindicales	52.5	15.0	5.0

Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

Respecto a los criterios para definir el cupo mínimo y máximo de estudiantes que garanticen la disponibilidad de horarios y secciones se encontró que se basan principalmente en la disponibilidad y capacidad de los espacios (67.55), la capacidad del banco de horas (65%), el tipo de EE (57.5%) y la disponibilidad de los recursos materiales (49.1%) sin haber diferencias significativas entre las áreas académicas.

Tabla 25. Criterios que definen el cupo mínimo y máximo de estudiantes por EE

Criterios	Nunca %	Algunas Veces %	Muchas Veces/Siempre %
Disponibilidad de recursos materiales	11.7	19.2	49.1
Tipo de Experiencia Educativa	10.8	18.3	57.5
Capacidad del banco de horas	10.0	9.2	65.0
Disponibilidad y capacidad de espacios	5.8	15.8	67.5

Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

Con relación a la frecuencia de la movilidad estudiantil, la tabla 26 muestra la información proporcionada por los directivos, en la que observamos que el tipo de movilidad más utilizado por los estudiantes es el cursar experiencias educativas en otros programas educativos, lo cual coincide con la respuesta de los estudiantes.

Tabla 26. Tipo de movilidad realizada por los estudiantes

Frecuencia de movilidad de estudiantes	Nunca %	Algunas Veces %	Muchas Veces/Siempre %
Por Experiencia Educativa	10.8	39.2	37.5
Estancias intersemestrales	10.0	59.2	16.6
Estancia semestral	5.8	64.2	18.4

Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

40.8% de los directivos reconoce la existencia de factores que dificultan el reconocimiento de créditos adquiridos a través de la movilidad, presentándose con mayor frecuencia fallas en el sistema de registro (44.9%), así como errores en el procedimiento administrativo por parte de los alumnos (36.7%); resultado que es consistente con la

opinión de los estudiantes en tanto que también se inclinaron por seleccionar las opciones “los trámites de movilidad son complicados y tardados”, y “errores administrativos de Administración Escolar” (34.7%).

Tabla 27. Factores que dificultan el reconocimiento de créditos

	No es Dificultad %	Dificultad Poco común %	Dificultad FrecuenteD ominante %
Errores en el procedimiento administrativo por parte de los alumnos	12.2	34.7	36.7
Errores administrativos de la facultad	22.4	44.9	18.3
Errores administrativos de administración escolar	24.5	28.6	34.7
El Consejo Técnico no avala los créditos cursados	61.2	14.3	6.1
Fallas en el sistema de registro	18.4	30.6	44.9

Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

Es importante mencionar que la respuesta de los directivos evidencia desvinculación de las causas que dificultan el reconocimiento de los créditos que los estudiantes adquieren a través de la movilidad asignándola a otros niveles de responsabilidad o a los mismos estudiantes.

83.3% indica que existe oferta diversificada de una EE con diferentes profesores en los programas educativos que administran; 16.7% que no mantiene una oferta diversificada de profesores, principalmente las áreas académicas Económico Administrativa y Técnica, seleccionaron como respuesta para explicar los factores limitantes que *muchas veces/siempre* se presentan a las siguientes causas: que el profesor no acepta cambiar la EE de base (40%) o no acepta el cambio de periodo u horario (30%), la universidad no lo autoriza (30%) y *algunas veces* no hay suficientes profesores con el perfil.

Tabla 28. Factores que limitan la oferta diversificada de una EE con diferentes profesores

Factores	Nunca %	Algunas Veces %	Muchas Veces/Siempre %
No hay suficientes profesores con el perfil	25.0	30.0	15.0
El profesor no acepta cambiar la EE de base	15.0	15.0	40.0
El profesor no acepta cambio de periodo u horario	20.0	20.0	30.0
La universidad no lo autoriza (por Estatuto del Personal Académico y Contrato Colectivo de Trabajo)	25.0	15.0	30.0
El sindicato no lo autoriza	30.0	20.0	15.0

Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

Asimismo, 83.3% de directivos reconoce que existe oferta diversificada de una EE con diferentes horarios, mientras que 16.7% que no ofrece una diversificación de horarios señala como limitantes el que no haya suficientes aulas (50%), situación que se presenta en las áreas académicas Biológico Agropecuaria, Ciencias de la Salud y Técnica, así como en todas las regiones universitarias excepto Veracruz; la falta de disponibilidad de horarios del profesor (35%) principalmente en las áreas académicas Biológico Agropecuaria, Ciencias de la Salud y Técnica, así como en la región Poza Rica-Tuxpan; y el que no acepten cambio de horarios (25%) presente en todas la áreas académicas, excepto Humanidades, y todas las regiones universitarias, excepto Veracruz (Tabla 29). En este último aspecto a pesar de que el porcentaje de casos es bajo, es importante mencionar que en los resultados de la encuesta a académicos, éstos indicaron su disponibilidad para cambiar sus horarios contratados sin afectar su derechos laborales.

Tabla 29. Aspectos que limitan la oferta de EE en diferentes horarios

	Nunca %	Algunas Veces %	Muchas Veces/Siempre %
No hay suficientes aulas	10.0	5.0	50.0
El profesor no tiene disponibilidad de horario	15.0	10.0	35.0
El profesor no acepta cambio de horario	15.0	20.0	25.0
Otra	20.0	5.0	15.0

Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

En referencia a la oferta de EE virtuales, 25% de los directivos declara que en su entidad se ofrece este tipo de EE principalmente en el Área de Formación Básica General y en menor medida en el Área Académica Biológico Agropecuaria.

Una de las estrategias institucionales para hacer eficiente el proceso de organización académica en cada periodo escolar es la preinscripción en línea, por lo que los directivos opinaron que desde su experiencia dicho proceso *algunas veces* les ha permitido realizar ajustes en los horarios de la oferta académica (44.1%), polarizando las respuestas entre *algunas veces y muchas veces/siempre* en la realización de ajustes en el número de secciones por EE, número de EE que se ofrecen y el límite de estudiantes por sección (Tabla 30) evidenciando la baja eficiencia de este proceso en la organización académica lo cual impacta en la flexibilidad del modelo educativo.

Tabla 30. Ventajas de la preinscripción en línea

Ventajas de la preinscripción en línea	Nunca %	Algunas Veces %	Muchas Veces/Siempre %
De horario de la oferta académica	20.0	44.1	30.9
En el número de secciones o grupos por EE	18.3	37.5	38.3
En número de EE que se ofertan	17.5	38.3	37.5
En los cupos por secciones o grupos	18.3	35.8	37.5

Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

La Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana especifica como atribuciones del Director y Secretario de las Facultades el dirigir y coordinar la planeación, programación y evaluación de todas las actividades de la Facultad, así como la responsabilidad de la administración escolar, lo que se hace evidente en la encuesta al encontrar como los principales o únicos participantes en la planeación de la oferta académica al Secretario (92.5%) y al Director de la Facultad (82.5%), presentándose un bajo porcentaje de participación de los coordinadores de tutorías (34.2%), jefes de carrera (26.7%), tutores (16.7%) y profesores de carrera (13.3%). Desde nuestra perspectiva, la participación de estos otros académicos coadyuvaría a una mejor toma de decisiones en la planeación de

la oferta educativa, considerando que éstos conocen las trayectorias de los estudiantes, así como los procesos de gestión académica y el ámbito disciplinar, reduciendo los problemas de permanencia de los estudiantes, traslape de horarios y horas sin actividad académica. Es importante mencionar la necesidad de revisar la carga de las funciones que realizan los Secretarios en las facultades con el propósito de mejorar los procesos administrativos.

Tabla 31. Principales participantes en la planeación de la oferta educativa en la facultad

Participantes	SI %
Profesores de la carrera	13.3
Coordinador de tutorías	34.2
Secretario	92.5
Director	82.5
Jefes de carrera	26.7
Coordinadores de Experiencia Recepcional	3.3
Tutores	16.7
Consejo Técnico	26.7

Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

Los directivos indicaron que “el tomar en cuenta el avance en la trayectoria de los estudiantes para la planeación” (78.2%), “la reorganización del banco de horas de acuerdo a las necesidades del programa educativo” (75.8%) y “que la oferta académica por periodo semestral incluya todas las experiencias educativas obligatorias del plan de estudios” (72.5%) contribuiría en *mucho* a resolver los problemas de permanencia prolongada de los estudiantes en los programas educativos, así como “el incremento de la oferta de cursos intersemestrales” (54.1%), especialmente en el área académica de Artes; “el ofrecer una programa de capacitación para las comisiones responsables para la planeación académica” (47.5%) y en “el uso y análisis de los datos que genera el Sistema de Información Universitario” (59.2%).

Tabla 32. Opciones que contribuirán a resolver los problemas de permanencia prolongada de los estudiantes en los programas educativos

Opciones	Nada %	Poco %	Mucho %	No lo sé %
Ofreciendo un programa de capacitación para las comisiones responsables de la planeación de la oferta educativa	12.5	28.3	47.5	3.3
Reorganizando el banco de horas de acuerdo a las necesidades del programa educativo	1.7	13.3	75.8	1.7
Tomando en cuenta el avance en la trayectoria de los estudiantes para la planeación	1.7	11.7	78.2	1.7
Capacitando en el uso y análisis de datos que arroja el Sistema de Información Universitario (SIU) para justificar la oferta académica	8.3	20.8	59.2	3.3
Que la oferta académica por periodo semestral incluya todas las experiencias educativas obligatorias del plan de estudios	4.2	14.2	72.5	3.3
Incrementando la oferta de cursos intersemestrales	4.2	31.7	54.1	3.3

Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

Los directivos opinaron que el incremento de secciones con distintos horarios cuando se presente una mayor demanda de EE (con mayor énfasis lo mencionaron directivos del Área de Formación Básica General y Artes), el aseguramiento de la disponibilidad de espacios para impartir la EE necesarias (en mayor porcentaje directivos del Área de Formación Básica General y Humanidades) y la flexibilidad en los horarios de los maestros contribuiría en *mucho* a resolver los problema de horarios discontinuos de los estudiantes.

Tabla 33. Opciones que contribuirán a resolver los problemas extremos de horarios discontinuos de la carga académica de los estudiantes

Opciones	Nada %	Poco %	Mucho %	No lo sé %
Que cuando haya mucha demanda se ofrezcan más secciones en distintos horarios	0.8	6.7	84.2	2.5
Que se flexibilicen los horarios de los maestros	5.8	10.8	70.0	5.8
Que se asegure la disponibilidad de espacios para la impartición de las Experiencias Educativas que sean necesarias	1.7	10.0	79.1	1.7

Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

En lo que respecta a las propuestas para la transformación institucional es importante señalar que los directivos consideran que “tomar en cuenta los resultados de la preinscripción para la oferta educativa contribuiría en *mucho* a la mejora del MEIF”; no así la reducción de la flexibilidad tanto de tiempo como de contenido y espacio al considerar que contribuiría *poco o nada*. El cambio de estructura curricular de un modelo flexible a una estructura rígida y la modificación de la contratación de los docentes de asignatura a horas, obtuvo respuestas divididas, aunque la tendencia fue mayor a que éstas contribuirían *poco o nada* a mejorar el MEIF. Lo anterior coincide con la perspectiva de los académicos.

Tabla 34. Transformaciones institucionales que contribuirían a mejorar al MEIF

Opciones	Nada %	Poco %	Mucho %	No lo sé %
Reducir la flexibilidad de tiempo	15.8	37.5	32.5	6.7
Reducir la flexibilidad de contenido	23.3	42.5	22.5	4.2
Reducir la flexibilidad de espacio	25.8	43.3	20.0	3.3
Cambiar la estructura curricular de un modelo flexible por áreas de formación a una estructura rígida con materias específicas por semestre	25.0	22.5	44.2	2.5
Que se tomen en cuenta los resultados de la preinscripción para la oferta educativa de la inscripción	8.3	28.3	55.8	1.7
Modificar la contratación de docente por asignatura a docente por horas	18.3	23.3	40.8	7.5

Fuente: Encuesta a directivos, Evaluación MEIF-UV, 2015

Entre los directivos existen opiniones a favor de cambiar la estructura curricular de un modelo flexible a una estructura rígida con materias especificadas por semestre, especialmente en el área académica de Ciencias de la Salud.

4. Consideraciones preliminares

De la transversalidad sobresale la necesidad de fortalecer el trabajo de las academias para la revisión de las estrategias de enseñanza y aprendizaje especificadas en los programas

de las EE y del Programa de Formación de Académicos para impulsar propuestas de innovación educativa que promuevan la transversalidad de los ejes del modelo para la formación integral de los estudiantes

De la formación integral aprendimos que es necesario fortalecer las estrategias de apoyo institucional para la formación integral de los estudiantes e impulsar la implementación de programas específicos en las facultades, congruentes con las necesidades y requerimientos de los estudiantes.

Revisar y evaluar los criterios que determinan la oferta de EE educativas del AFEL, así como de las estrategias de apoyo para la promoción de valores en las entidades académicas y en las actividades de los docentes como parte de los saberes axiológicos a desarrollar en las EE que imparten.

De la flexibilidad aprendimos que la movilidad estudiantil es principalmente intrainstitucional y la movilidad semestral presenta porcentajes muy bajos de participación.

Destaca el bajo nivel de satisfacción de los estudiantes sobre la organización administrativa de los programas, lo que tiene una incidencia directa en la flexibilidad y todas actividades relacionadas con la organización de la oferta educativa.

La insuficiente oferta de EE, tanto en periodo regular como intersemestral y en modalidades no presenciales, sigue siendo uno de los factores que se presentan como limitantes para lograr la flexibilidad de tiempo.

Respecto a las modalidades en que pueden cursarse las experiencias educativas la modalidad presencial sigue siendo predominante, ya que los resultados muestran que existe una baja oferta de EE virtuales en los programas educativos lo cual impacta en la disponibilidad de los espacios al mantener EE 100% presenciales a pesar de que los académicos reconocen utilizar medios virtuales para el desarrollo de sus actividades docentes. Los estudiantes y profesores expresan aceptación a métodos virtuales y a distancia.

Existe disponibilidad por parte de los académicos para mejorar la flexibilidad del modelo a través de la diversificación de sus funciones académicas y de la modificación de

horarios, solo falta voluntad de las facultades y de la administración para facilitar las actividades que conlleva dicha diversificación.

Los directivos seleccionan respuestas que identifican problemas para lograr la flexibilidad que los desvinculan de su responsabilidad, indicando al sistema, el proceso o los estudiantes como causantes. Asimismo, seleccionan las opciones de respuesta para solucionar los problemas que los estudiantes indican como problemas actuales.

Es necesario impulsar el trabajo de las academias sensibilizando a los docentes sobre la importancia de su participación en los procesos académicos, ya que permite la participación de la totalidad de los académicos y posibilita la planeación, seguimiento y evaluación de los programas educativos, con lo cual puede incidirse de manera positiva en la operatividad de los componentes del MEIF.

La base principal para la oferta de EE es el banco de horas de los programas educativos y la disponibilidad de espacios lo cual limita el considerar a las líneas de investigación y campos emergente como opciones para la oferta educativa que contribuirían en mucho a la formación de los estudiantes.

El reconocimiento de créditos tiene como problema dominante la existencia de errores, tanto del sistema como de los estudiantes, durante el proceso administrativo de asignación lo que lo hace complicado y tardado

La planeación de la oferta académica es realizada principalmente por el Director y Secretario de la Facultad como parte de sus atribuciones, y reconocen la necesidad de tomar en cuenta las trayectorias de los estudiantes y de capacitación en el manejo de la información que proporciona el Sistema de Información Universitaria para mejorar el proceso de planeación. Finalmente vemos que, la abundancia de recomendaciones para el componente de flexibilidad en comparación con los otros dos, evidencia donde se encuentran las principales preocupaciones de la comunidad.

III. Autoevaluaciones de Programas Educativos

El ejercicio de autoevaluaciones en las facultades y entidades académicas cumplió con varios propósitos:

- tener un acercamiento con los usuarios y operadores directos del modelo;
- abrir un espacio donde se pudieran expresar las particularidades en la operación del MEIF enmarcadas por las características de la disciplina, la facultad, el área académica, entidad o grupo de trabajo⁴, las características sociodemográficas, y otras condiciones que pudieran resultar en una operación diferenciada del modelo;
- propiciar el intercambio de experiencias entre facultades o grupos;
- reconocer que el conocimiento sobre el modelo y buena parte de los retos que éste presenta, está dentro de cada entidad; y,
- reconocer la complejidad del contexto institucional, al incluir a todas las regiones y a todas las Áreas Académicas de la UV.

Tomando en cuenta lo anterior es que el análisis de los Componente de Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad fue desarrollado mediante un *procedimiento de codificación abierto*, utilizando el software ATLAS.Ti como herramienta de apoyo. La construcción y análisis de los datos estuvo guiado por los preceptos del *análisis conceptual de discurso* y se realizó a partir de los tres momentos que a continuación se señalan, a saber:

Primer momento: detección de los componentes en las producciones discursivas

En este primer momento se analizaron los documentos diseñados e implementados por esta comisión para los ejercicios de autoevaluación y en los cuales se sistematizó toda la información brindada por los participantes durante los ejercicios de autoevaluación, esto

⁴ Algunos grupos estuvieron conformados por representantes de facultades, otros por programa (cuando la facultad tenía demasiados programas), otros por las sedes de las UVI cercanas a cada región, otros por integrantes del AFBG, del AFEL, y del SEA, entre otros.

con la intención de detectar en las producciones discursivas referencias hacia los tres componentes del modelo en cuestión.

A partir de lo anterior se generaron 214 documentos y la información en ellos recopilada se agrupó para su análisis de acuerdo a los componentes del modelo aquí en cuestión, a saber: Formación Integral, 31 documentos; Transversalidad, 31 documentos; Flexibilidad, 23 documentos. De cada uno de estos documentos emergió un cuantioso número de códigos que fueron sistematizados para su análisis posterior, tomando en cuenta tanto el área de conocimiento (sistema que la UV utiliza para la agrupación de las disciplinas en su interior) como la región universitaria donde se ubican geográficamente los programas de estudio (PE) a la que cada grupo pertenece⁵. Esto se hizo debido a que el interés fue resaltar las particularidades tanto en la conceptualización como en la operación que hacen los participantes de cada uno de los componentes antes señalados. Este trabajo que se realizó bajo un procedimiento en el que se identificaron semejanzas y diferencias en las producciones discursivas.

Segundo momento: categorización de la información por componente

Para este segundo momento se procedió a la elaboración de un instrumento de sistematización (Ver Anexo 1. Instrumento Dimensiones) en el que se diferenciaron las producciones discursivas en dos grandes dimensiones: una teórica y otra práctica. La primera relacionada con aquellas enunciaciones en las que se definían conceptualmente los componentes ya señalados, y cuya enunciación fuera semejante a la que aparece en el texto de los lineamientos del modelo, aquí se ubicaron aquellas manifestaciones en donde se le representa como una promesa o cuestión de posibilidad, la cual fue vista -casi siempre- como algo que está bien planteado y estructurado.

⁵ Debemos señalar aquí que la UVI y el SEA fueron tomados como campos exclusivos, es decir, sacaron los PE de sus áreas académicas para retomarlos de forma individual, esto debido a que se buscó resaltar las particularidades con las que los tres componentes operan; de manera que se obtuvieron siete áreas y no cinco como lo utiliza la institución, ya que en ésta la UVI se incorpora al área económico-administrativa y los programas del SEA se ubican en cada una de las áreas disciplinares que les corresponden.

La segunda dimensión está relacionada con la forma en que los participantes han llevado a cabo el concepto –su operación o implementación-. Aquí se ubicaron todas aquellas expresiones en las que manifiestan –casi siempre- problemáticas y/o dificultades por cuestiones estructurales (infraestructura) y/o legales-laborales (reglamentos), así como también se incluyeron las adecuaciones y la enunciación de casos exitosos, todo esto siempre resaltando las particularidades del entorno-contexto donde se inscribe la acción.

Tercer momento: reconstrucción de las experiencias

En este tercer momento se procedió a realizar un trabajo de *reconstrucción* de las experiencias de los sujetos dentro del modelo educativo propuesto por la institución. Este trabajo consistió en la identificación de las dos grandes dimensiones arriba señaladas (la conceptual y operativa) para proceder a una subcodificación con la cual se pudieran resaltar los aspectos más significativos para los participantes, y donde también se buscó exponer las particularidades de cada entidad⁶.

Cabe señalar que muchos de los códigos o categorías encontrados no aparecieron en todas las argumentaciones, aunque sí en la mayoría (Ver Anexo 2. Tabla Códigos por Documento), de manera que esto implicó la existencia de secciones o casos con mayor detalle que otros.

Por lo tanto y de acuerdo a lo anterior, por el momento se puede señalar que los participantes de estos ejercicios de autoevaluación mostraron un amplio conocimiento de los tres componentes y de los elementos que los constituyen, al menos de lo que se enuncia en el documento fundacional. Lo que resultó más complejo para los participantes fue la operación de los componentes. A continuación se muestran los hallazgos y temas

⁶ Para el componente de Flexibilidad, donde las enunciaciones identificadas fueron abundantes pero también por la complejidad del propio componente, el tratamiento fue diferenciado. Para este caso, el reporte de la información se presenta –como más adelante verán- de forma general las temáticas específicas de espacio, tiempo y contenido, en el documento extenso (ver **Anexo 3. Reporte** por Áreas Académicas y Región) el lector tendrá la oportunidad de ubicar a los programas de forma particular, eligiendo su área académica (donde se incorporaron cada uno de los PE que la integran, esto sin importar su ubicación geográfica) o la región a la que pertenece (donde se encontraran los PE que en cada una se ofertan, esto sin importar al área a la que pertenecen), esto según sean sus intereses.

sobresalientes de cada uno de ellos, así como también –al final- se presentan las recomendaciones que de estos ejercicios autoevaluativos resultaron.

1. Formación Integral

Desde lo anunciado por la institución en el documento fundacional del modelo educativo aquí en cuestión, la Formación Integral (FI) es el objetivo principal que dicho modelo persigue. De manera que plantea que cada uno de los estudiantes que ingrese a la UV debe obtener una formación no solo disciplinar y profesional, sino que ésta abarque las dimensiones de lo social, lo humano e intelectual.

a) El sentido que la comunidad universitaria le otorga a la Formación Integral

De acuerdo con lo enunciado por la gran mayoría de los participantes en estos ejercicios de autoevaluación, el componente de Formación Integral (FI) que el modelo propone les resulta central y fundamental lograrlo en los estudiantes, pues indicaron que hacerlo al estudiante le permite “incorporar elementos que van más allá de la adquisición de capacidades profesionales” (CM_FISPA), es decir: la obtención de “conocimientos no solo relacionados a su disciplina formativa, sino también conocimientos multidisciplinarios”

(PT_Med), de manera que con esto –la adquisición de conocimientos de diferentes áreas- en la universidad se estarían formando estudiantes “desde una perspectiva global, desarrollando aspectos intelectuales, humanos, profesionales y sociales como persona, ciudadano y ser pensante” (XA_enfer) que a su egreso sean profesionales comprometidos con su entorno social.

En este sentido, muchos de los participantes expresaron que la FI que la UV ofrece les permite “promover y desarrollar en los estudiantes capacidades, valores y habilidades que enriquezcan y favorezcan su trayectoria académica desde su ingreso hasta su egreso” (PT_TrabSoc), pues al tratarse de una formación que va “más allá de lo académico” (VB_Conta) manifiestan promover, en cada uno de los estudiantes, el desarrollo de

actitudes y valores necesarios para ejercer sus disciplinas profesionales “con sentido humano” (VB_SEA).

En suma, en las producciones discursivas elaboradas por un amplio sector de los participantes fue posible reconocer que existe cierta apropiación teórica del componente aquí en cuestión, esto dado que se muestra un acuerdo respecto a su funcionalidad, y que en términos generales, lo enunciaron como la forma de desarrollar “ciudadanos con identidad, con arraigo, compromiso social y con competencias para enfrentar y resolver los problemas de la sociedad” (PT_Odont). Es por esto que cobra importancia la necesidad de que los egresados de la UV obtengan un conocimiento no solo disciplinar, sino también intelectual, humano y social, pues esto les permitirá la adquisición de habilidades sociales y el desarrollo de aspectos personales y culturales que enriquecerán su quehacer profesional.

Siendo así es que en diferentes enunciaciones fue posible apreciar las dimensiones que la UV indica que los estudiantes deberían desarrollar, a saber: la profesional, la social, la intelectual y la humana.

b) Acciones mediante las cuales se pretende desarrollar la Formación Integral en la UV

Otro de los temas que sobresalieron en la producciones discursivas de los participantes es en relación al cómo han venido desarrollando la FI. A partir del análisis se identificó, por sus declaraciones, existen al menos dos estrategias para lograr la FI de los estudiantes, el primero es a partir de la transversalización de los ejes teóricos, heurísticos y axiológicos en cada una de las EE de los distintos PE y la segunda es a partir del AFEL, donde los estudiantes participan en EE, sean estos de los propios PE o bien de otros PE, así como en actividades académicas y también culturales y/o deportivas.

Aunado a estos dos formas para el desarrollo de la FI de los estudiantes de la UV, un sector de los participantes mencionó que la atención a la salud ha sido un aspecto que permite lograrla; es decir, existe un acuerdo respecto a que atender a la salud de los

estudiantes de la UV les resulta fundamental para poder alcanzar la FI (no hay o puede haber una formación integral en los estudiantes si no atienden su salud).

A continuación se presenta lo que refirieron con cada una de estas acciones:

b.1 Transversalidad de los ejes en cada EE

Un sector de los participantes señalaron que “es el elemento principal que proporciona la formación integral a los estudiantes” (CM_FISPA), por lo que se trata de que los estudiantes adquieran no solo conocimientos teóricos, sino que además desarrollen “habilidades, actitudes y valores que le den una formación humana para su desenvolvimiento profesional, además de ampliar su bagaje cultural” (VB_SEA).

Por lo tanto, dentro de este grupo se indicó que cada una de las EE debe tratar de manera equilibrada los ejes arriba enunciados (teórico, axiológico y heurístico), pues refirieron que “no hay integralidad si no hay transversalidad” (XA_Econo). De tal manera que desde su perspectiva, con este tratamiento de los ejes el estudiante de la UV también reconozca en su disciplina un sentido humano al momento de desempeñar su profesión. Lo anterior quiere decir que el estudiante al momento de su egreso se conduzca éticamente y con un sentido de responsabilidad social, pues se trata –indican- de la promoción de una formación de carácter universal.

b. 2 El AFEL como suplemento central para el logro de la Formación Integral

Desde otro sector de los participantes (que además fue más amplio que el anterior), la perspectiva de la FI en la UV cobra sentido gracias a las acciones que el AFEL realiza, esto en tanto que desde su perspectiva “las EE del AFEL enriquece la formación integral del estudiante ya que puede cursar EE deportivas, artísticas o de otro programa educativo” (PT_CQuim), por lo que es vista como una oportunidad muy importante no solo para relacionarse con otros estudiantes, sino también para generar un impacto en su formación –esto de acuerdo a las expectativas académicas que cada estudiante tenga-.

Siendo así, esta área se conforma por la serie de actividades que a continuación se presentan y cuyo tratamiento administrativo, según los señalamientos de los participantes, es darle un seguimiento para que al final de su realización se haga una transferencia y designación de créditos para la culminación de los programas educativos de los estudiantes.

Por lo tanto, en este sentido, expresan que existe una serie de acciones que se han denominado Actividades Académicas, muchas de las cuales se promueven desde los PE, entre las que destacaron las siguientes, a saber: cursos con valor crediticio de profesores invitados; prácticas de campo, como son las visitas a industrias, hospitales, realización de brigadas en sectores vulnerables, jornadas de trabajo como la realización de foros, seminarios y coloquios para la presentación de proyectos; y actividades de difusión y extensión, como círculos de lectura, promoción de salud y ciclos de cine (esto según el PE al que se pertenezca, pues no todos los estudiantes de la UV realizan todas estas actividades señaladas).

Además de lo anterior, otro tipo de actividades académicas identificadas –por los señalamientos de los participantes- fue la realización y participación en congresos nacionales e internacionales por parte de los estudiantes, pero también de los docentes de la UV.

En este sentido, destacaron que con dichas acciones se promueve la FI en tanto que se “favorece la generación de conocimientos, habilidades y actitudes del estudiante, permitiéndole interactuar con otros sujetos para conocer perspectivas, además de propiciar o fomentar el desarrollo de valores éticos”.

Otra de las actividades académicas ampliamente señalada por este sector fue el trabajo de tutorías, pues desde ahí se promueve la participación en cada uno de las anteriores actividades, así como la integración del trabajo colaborativo.

De tal manera que todas las actividades anteriormente señaladas están “encaminadas a reforzar los conocimientos” de las EE, así como a la resolución de problemas reales (en el caso de Ciencias de la Salud que implementa brigadas de trabajo) o bien enfrentar escenarios académicos y de intervención social (como puede ser lo que

sucede desde Humanidades) con los cuales los futuros egresados deberán inmiscuirse. Por lo que con estas acciones refieren que se “fortalecen los ejes teóricos, heurísticos y axiológicos” (CM_TrabSoc), permitiéndole al estudiante desarrollar “sus habilidades de comunicación así como la tolerancia a la diversidad de opiniones y a la crítica constructiva” (XA_Antro).

Otro tipo de acciones aquí enmarcadas son las que se han denominado como las **Actividades Culturales y/o Deportivas**, las cuales han sido referidas por los participantes como una forma de “ampliar los campos de acción de las distintas EE vinculados a su quehacer profesional” (XA_Art) y que, por tanto, favorecen a la FI. En estas se destacan la realización de torneos deportivos (como fútbol y voleibol), así como también la realización del rescate de tradiciones, asistencia a conciertos, participación en actividades como bailes, clases de pintura y canto.

De tal manera que con lo anterior –indicaron desde este sector- se promueve “el desarrollo de un profesional desde la participación en actividades deportivas, artísticas, culturales y sociales que favorezcan actitudes de apertura, interculturalidad, equidad y sustentabilidad” (CM_TrabSoc) y con esto esperan un desarrollo completo del estudiante dentro de la sociedad.

Por lo tanto, señalaron que con este tipo de actividades se busca incrementar el bagaje socio-cultural, identificado como importante, pues desde su perspectiva los estudiantes “tienen deficiencias socio-culturales por su origen socio-económico” (VB_MVZ); para esto, refirieron que se trata de realizar una “gestión, difusión, planeación y organización de eventos culturales diversos” (VB_Ing) y así motivar su participación activa en cada uno de ellos.

Por último, tenemos las acciones donde los estudiantes optan por cursar otras EE que no habían sido contempladas en su PE, estas señalaron que les “brinda la posibilidad de cursar EE de otros programas de estudios, por lo que adquieren una visión integral de su entorno” (XA_Bio).

La mayoría de los participantes subrayó la importancia de cursar EE de otros PE en tanto que les permite obtener conocimientos no solo de su perfil disciplinar, sino también

tener un acceso a conocimientos multidisciplinarios que “indudablemente le son de gran utilidad en su inserción en la sociedad en el ejercicio de su profesión” (PT_Med).

b. 3 Inconvenientes para el desarrollo de las actividades

Cabe señalar que para el caso de las actividades culturales y/o deportivas presentan una serie de inconvenientes, principalmente en las regiones y en las sedes de la UVI, pues estos participantes señalaron que muchas veces no cuentan con la infraestructura o el personal adecuado para el desarrollo óptimo de dichas actividades (pues desde su perspectiva refieren que solo en Xalapa se cuenta con las condiciones idóneas para la implementación de estas actividades).

Además de lo anterior, un sector de este grupo señala que para el caso de las actividades académicas, muchas de ellas no tendrían que contar como créditos (como es la asistencia a congresos, por ejemplo), ya que de alguna manera son actividades que todo estudiante debe realizar como parte de su formación académica en una universidad.

Otro de los inconvenientes señalados por los participantes fue respecto a la inadecuada planeación de las actividades, lo cual abona a los señalamientos en los que se indica que estas actividades sólo son un complemento que muchas veces les quita tiempo para el desarrollo disciplinar de los estudiantes.

b. 4 La atención de la Salud elemento clave para el desarrollo de la Formación Integral.

Este tema resultó importante para los participantes especialmente del área de Ciencias de la Salud, pues se ha contemplado “como parte integral de los procesos de aprendizaje” (CM_Enfer), de tal manera que se han desarrollado programas de intervención y atención psicopedagógicos y sociales, donde se realizan “talleres para fomentar la autoestima, creaciones emocionales, talleres de violencia de género” (CM_Enfer); asimismo, los participantes refirieron la realización de programas de apoyo contra las adicciones, de manera que la mayoría de ellos se espera que contribuyan en la vida académica de los estudiantes.

b. 5 Propuestas metodológicas para el abordaje de la Formación Integral

Un pequeño sector de los participantes señaló que para el logro de la FI han existido al menos dos programas institucionales para el desarrollo de un enfoque para su abordaje, el primero de ellos -refieren- es el denominado Proyecto Aula y la otra acción institucional es con el denominado Diseño Modelo; cada uno de ellos con implicaciones en la manera de organizar las experiencias educativas, aunque también señalaron que en ellos se conservaron los tres ejes planteados por el modelo.

b. 6 Carencias en el programa institucional de capacitación docente

Un tema ampliamente señalado por la mayoría de los participantes fue la falta de cursos de formación y actualización en materia interdisciplinaria y en conocimiento del modelo en sí (algo que en sus inicios de la operación se hizo mucho hincapié), tanto para docentes como personal administrativo de la UV. Un buen número de participantes indicó que la parte docente carece de un perfil idóneo para el desarrollo integral de los estudiantes, esto en tanto que muchos de ellos no han sido formados bajo esa perspectiva y que por lo tanto se limitan a solo enseñar como a ellos les enseñaron, señalando que “los maestros enseñan como aprendieron, replicamos la manera en como fuimos formados, se centran en lo teórico” (XA_SEA).

Siendo así, refirieron que la institución carece de un verdadero programa de formación docente –aunque si existe, debemos señalar que efectivamente el contenido de éste no tiene mucha congruencia con las necesidades que el MEIF requiere- y que sería muy pertinente tenerlo pues “la formación integral requiere que los académicos desarrollen competencias en sentido de actividades sociales, humanas, profesionales e intelectuales, si es que se pretende desarrollar esas competencias en los alumnos” (VB_Med).

Por otro lado, también señalaron que los docentes deben tener apertura para apoyar a los estudiantes en la realización de sus actividades, pues hicieron referencia que ellos –los docentes- “deben recordar que no solo se trata de una formación teórica e

intelectual, sino que también el factor humano es esencial en la formación profesional” (VB_Pedag). Lo anterior porque a muchos de los docentes no les parece relevante que sus estudiantes participen de otras actividades como las deportivas o las artes, lo cual precisamente se debería incluir en el programa institucional de capacitación docente.

2. Transversalidad

Si bien en el apartado anterior se señaló la concepción que los participantes tienen respecto a este componente, aquí se profundiza de manera más puntual. La transversalidad debe ser entendida como la estrategia pedagógica que se debe emplear para lograr que efectivamente los estudiantes alcancen la formación integral que el modelo propone.

Por lo tanto y de acuerdo con los planteamientos emitidos por los participantes de los ejercicios de autoevaluación, se encontraron los siguientes hallazgos y temas sobresalientes del componente en cuestión, a saber:

a) Transversalidad interna y externa

Al realizar el análisis de las producciones discursivas de los participantes fue posible distinguir dos formas en las que se ha planteado la transversalidad. La primera de ellas es en relación al tratamiento que desde cada EE se debe realizar de los ejes teórico, heurístico y axiológico, que se denominó como “tratamiento interno”. La segunda forma planteada es respecto a la relación que cada EE que integre a los PE debe guardar entre ellas (indicaron que todas las EE deben estar de alguna manera relacionadas). A esto se le denomina “el tratamiento externo”.

b) Transversalidad Interna a cada EE

Dentro de ésta, donde hacen referencia al mandato institucional planteado en el documento fundacional del modelo indica que se debe realizar un tratamiento equilibrado de los tres ejes en cada una de las EE que integren los distintos PE, y que desde su 90

perspectiva se trata de “llevar al alumno a su formación teórica, heurística y axiológica en congruencia con su contexto” (VB_Odont).

Así, al respecto se encontró que si bien la gran mayoría de los participantes conocen los tres ejes planteados por el modelo, la opinión general fue que estos solo se desarrollan de manera parcial. Esto es porque en la mayoría de los señalamientos refirieron que es el eje teórico el que más se aborda en las EE, seguido del heurístico y el axiológico, señalando que “en realidad el eje teórico ha desplazado a los ejes heurísticos y axiológicos, por lo que se limita a la formación profesional del estudiante” (CM_CQuim).

En este sentido, también existieron señalamientos respecto a que desde la misma forma de evaluar conocimientos existe dicho desplazamiento, por lo que señalaron que se requiere “asociar valores éticos y profesionales en contenidos y formas de evaluación de las EE” (XA_Econo). También recordaron que las EE son formativas y otras informativas, por lo que no se trata solo de conocimientos de tipo teóricos, sino de “valores, actitudes que los convierta en personas íntegras, éticas, morales” (XA_Admon) que en última instancia lograrán la integralidad en los sujetos.

Respecto a esto último, muchos señalaron que es solo a partir de la elaboración de trabajos en equipo o en las EE del Área Terminal (Experiencia Recepcional y de Servicio Social), donde pueden aproximarse a conocer el desarrollo de los ejes axiológicos y heurísticos; de tal manera que un señalamiento general es en relación a que “deben existir pruebas de desarrollo integral y no solo de saberes, pues esto permite conocer el grado de desarrollo intelectual, heurístico y humano” (XA_Derecho).

c) Transversalidad Externa: la relación entre las EE de los PE

Esta otra forma de transversalidad ampliamente señalada por los participantes de los ejercicios de autoevaluación tiene que ver con la pretensión de que todas las EE que integren los PE que la UV ofrezca tienen que estar relacionadas unas con otras, con la intención de que se “logre que el estudiante se conduzca exitosamente en su proceso curricular de aprendizaje” (XA_Artes).

Indicaron que con esta forma se busca, entre otras cosas, “formar al estudiante en áreas distintas al perfil de su programa educativo” (PT_BioAgro), pero refieren que son pocos los docentes que lo realizan y más bien el enriquecimiento del perfil se da más por las EE impartidas por el AFBG y el AFEL. Por ejemplo, con el dominio del idioma Inglés, el cual se va reforzando a lo largo de la carrera “dándoles bibliografía y artículos en este idioma. Algo similar sucede con el cómputo científico, ya que se le involucra con las herramientas que le servirán a lo largo de su carrera o en algún proyecto determinado” (XA_Física).

En cuanto a las EE del AFEL con las cuales se busca formar al estudiante “como recurso humano capacitado para proponer soluciones en su contexto social y laboral” (CO_CQuim), pues vista así “la transversalidad es entendida como la posibilidad de crear vínculos, compartir propósitos y movilizar tanto contenidos como visiones, más allá de los confines de una EE en particular” (CO_BioAgro).

Respecto de esto último, en realidad pareciera que estas dos áreas que el modelo propone trabajan de manera aislada, como si fueran solo éstas las responsables de desarrollar la transversalidad y no a lo largo de todo el currículo.

El caso de la UVI el desarrollo de la investigación-vinculada aparece –desde su perspectiva- como el elemento que les permite realizar un trabajo de transversalización de las EE, refieren que “la investigación vinculada es transversal en todos los semestres y en todas las EE” (UVI), aunque cabe aclarar que esta estrategia es una innovación que desde este sector se realiza al MEIF.

d) El papel de los académicos ante la falta de un aseguramiento del desarrollo transversal

Algo que fue ampliamente señalado por muchos de los participantes fue el tema de la capacitación y carencia de un enfoque para lograr desarrollar la transversalidad tal y como se propone en el modelo. Al respecto indicaron que “implica la necesidad de capacitación de profesores, así como los cambios en la concepción del aprendizaje, esquemas de evaluación, procesos metodológicos y sus formas de diálogo e interacción con los

estudiantes” (CM_FISPA), pero que como tal no lo tienen institucionalmente. Indicaron que requieren esto debido a que, desde su perspectiva, el académico carece de estas competencias.

Es en este sentido que se propone “la formación integral del propio docente como forma de reflexión personal e incorporada a la práctica docente” (XA_Artes), pues señalaron que sin transversalidad no es posible alcanzar la Formación Integral en los estudiantes, y en este mismo sentido consideran importante que sea la misma universidad la que provea de cursos de formación y actualización constante en materia interdisciplinaria.

Para muchos de los participantes hay “una ausencia de un verdadero programa de formación docente que ayude al profesor a fortalecer sus competencias necesarias para que pueda colaborar con una verdadera formación integral en el estudiante” (CM_Enfer). Sin esta formación el esfuerzo de los docentes queda aislado, además de que muchas veces se desempeñan con incertidumbre porque no siempre saben si lo que hacen es lo correcto para favorecer la transversalidad.

Respecto de esto, muchos de los estudiantes refirieron que los docentes carecen de apertura, que solo tratan los contenidos de las EE que les corresponde (y prácticamente se centran en el eje teórico). Asimismo, refieren que es importante que los docentes de la UV tengan una visión multidisciplinaria que favorezca los procesos de enseñanza, donde lo que se enseñe no sea solo conocimientos teóricos, sino que también se incluyan cuestiones que toquen el factor humano, el cual es visto como esencial en la formación profesional de los estudiantes de la UV.

Aunque también se deben reconocer los esfuerzos que desde los PE se han realizado, como es el trabajo de las academias, con los que han tratado de solventar la carencia de un programa institucional de capacitación docente para lograr la transversalidad de los ejes, además de que desde ahí también se trabaja a favor de lograr una relación entre las EE que integran a los PE.

3. Flexibilidad

Tras realizar el trabajo de análisis de los datos sistematizados de acuerdo a lo planteado líneas arriba, encontramos dos dimensiones o planos respecto a la Flexibilidad propuesta por el modelo, a saber: 1) el de las ideas y 2) el de la acción. La primera hace referencia al conocimiento “teórico” y a la significación del componente. Es decir, hace referencia a cómo la comunidad universitaria ha conceptualizado el componente de Flexibilidad. La segunda hace referencia a la implementación del mandato institucional.

De lo anterior se destaca que los participantes de los ejercicios de autoevaluación, en general, tienen un amplio conocimiento del concepto en cuestión y de los elementos que lo componen (tiempo, espacio y contenido), esto al menos en un nivel teórico, es decir saben lo que significa. Además de conocerlo es importante señalar que también indicaron la función del componente dentro del modelo educativo analizado, es decir: lograr la formación integral de los estudiantes.

Además de lo arriba anotado, se señala que si bien en el orden de las ideas el concepto de Flexibilidad se encuentra bien conformado, a los involucrados les ha sido difícil volverlo operativo, esto no sólo (pero si en parte) por esa dimensión institucional señalada, pues el concepto en sí conlleva a que se genere una especie de *contradicción interna*, pues por la forma en que se configuró el componente en cuestión, en la que se articulan tres aspectos, a saber: tiempo, espacio y contenido, hace que al perseguir uno (por ejemplo: tiempo) necesariamente se afecte al menos uno u otro (contenido o espacio), y esto no siempre necesariamente en términos positivos.

Antes de pasar a la exposición de lo anterior es importante señalar que ésta estará guiada por las dos grandes dimensiones, a saber: 1) dimensión teórica (las ideas) y 2) dimensión de la operación (la acción), en donde se han agrupado las subcategorías analíticas planteadas arriba; esto con la intención de cumplir con el objetivo de recuperar las voces de los diferentes participantes con mayor especificidad. Siendo así es que a continuación se presentan los ejemplos más emblemáticos de la temática en cuestión, pero también los casos exitosos que, necesariamente, implicaron adecuaciones de la norma.

a) Significaciones/conceptualización de la Flexibilidad y elementos constitutivos

Si nos apegamos a lo que se refiere en el documento fundacional del MEIF, específicamente en la sección del glosario⁷, respecto a la definición de la Flexibilidad se indica que “es una forma de organización académica que adopta un criterio de créditos académicos para la movilidad de los estudiantes dentro de un currículum y entre facultades e instituciones del país y del extranjero” (Universidad Veracruzana, 1998), por lo mencionado por los participantes en los ejercicios de autoevaluación, en donde si bien no hacen referencia directa a lo planteado, sí se reconoce en sus producciones discursivas que existe un conocimiento del componente y sus elementos constitutivos, y esto indica que de alguna manera se han apropiado del significado.

Aunque su campo de significación se encuentra claramente delimitado, éste a su vez es muy amplio dado que hay expresiones en las que la expectativa es de una flexibilidad plena⁸, hasta otras más medidas y acotadas⁹.

En este sentido, se hizo de manifiesto que el tutor juega un papel clave para el cumplimiento del componente en cuestión. Es decir, si bien el modelo propone una Flexibilidad, ésta siempre debe estar en función de una trayectoria que el estudiante –de acuerdo a sus intereses- haya construido previamente con su tutor, además de que cada selección de EE debe estar acompañada por la guía del mismo, lo cual le demanda, necesariamente, cierta capacitación y conocimiento de los PE.

Respecto de la elección de EE, que en muchos casos es referida por los participantes como mala o inadecuada. Aquí creemos que la parte directiva y administrativa de las facultades debe asumir su parte de responsabilidad, pues son

⁷ Pues además es solo ahí donde aparece una definición clara del componente en cuestión, ya que en el resto del documento no se refiere, pero sí se puede ir identificando que se relaciona con lo referido en *Dimensionamiento Crediticio* (ver documento MEIF).

⁸ Ejemplo de estos los encontramos en los casos provenientes –principalmente- de las áreas de Ciencias de la Salud y Técnica (lo cual, como más adelante se tocará, puede estar provocado por la eliminación de la seriación).

⁹ Aquí el caso de la UVI es emblemático, pues ellos la limitan, prácticamente, a la movilidad que sus estudiantes pueden realizar (lo cual, como también más adelante se profundizará, se asocia con las características de ubicación geográfica de sus sedes).

corresponsables del proceso de elección, esto puede beneficiar en la disminución de dicha condición y, en última instancia, al estudiante parte central del modelo educativo.

En todos los casos se apreció que los participantes tienen claridad en los elementos que componen a la Flexibilidad (tiempo, espacio y contenido), pero también se hizo evidente la necesidad de recuperar la idea original sobre la importancia de especificar grados de flexibilidad. Lo anterior de acuerdo con la naturaleza de los programas, sus ubicaciones geográficas (no todos tienen las mismas condiciones y necesidades) y las condiciones institucionales bajo las cuales operan. En todo caso, si bien los elementos constitutivos de la Flexibilidad no aparecen como tales en el documento fundacional, sí son vistos por la comunidad universitaria como la manera de alcanzar la Formación Integral de los estudiantes, por lo que requieren de una definición operativa.

b) Flexibilidad de Tiempo

Dentro de este elemento constitutivo del componente en cuestión se han incluido los siguientes dos aspectos importantes y fundamentales, a saber: 1) planeación de la oferta educativa, de la que se derivan cuestiones como la denominada oferta rígida, la insuficiencia de oferta, horarios discontinuos, el propósito de los cursos intersemestrales y las cuestiones de la preinscripción e inscripción; 2) la planeación de las trayectorias escolares y tiempos de culminación de los estudios.

Respecto al tiempo de permanencia –establecidas bajo una periodización de mínimas, estándar y máximas, según las cargas crediticias que los estudiantes empleen-, se hace mención, en términos generales (pues fue recurrente en todas las regiones y áreas), que (1) son pocos los estudiantes que optan por configurar una permanencia mínima, (2) el grueso de la población estudiantil lo realiza en un tiempo estándar y (3) aquellos que la realizan en un periodo máximo (que además son mayoría a los que optan por el mínimo) terminan afectando los indicadores de tiempo de permanencia (Ver sección de Datos proporcionados por la UV). Aquí solo desde la UVI se manifestó el empleo del tiempo estándar, igual por las condiciones señaladas de lejanía y reducida planta docente, por lo que abiertamente señalan que esta posibilidad que en el modelo

propone ahí no se cumple (opera ofreciendo lo que en otras Facultades se les conoce como “bloques”).

En relación con los horarios (uno de los atributos que plantea el modelo y que bien identifica la comunidad universitaria), y que en documento fundacional del MEIF indica que “se plantea la reducción del número de horas-clase por las que el alumno deberá transitar. Se recomienda que el estudiante no emplee más allá de entre 12 y 18 horas a la semana en actividades dentro del salón de clases, lo cual le permitirá que tenga un día libre a la semana para dedicarlo a otro tipo de actividades” (Universidad Veracruzana, 1998) las cuales –indica- tengan valor en créditos para los estudiantes, a lo que la mayoría de los participantes los refirieron como “horarios discontinuos”, donde existe poca o nula planeación y que, por lo tanto, casi siempre son propuestos o ya están establecidos por las facultades, empleando lo que denominan como “bloques” (ver Sección Encuestas).

Además de esto, muchos participantes (se infiere que específicamente estudiantes) señalaron que los horarios son propuestos no en función de las trayectorias de los estudiantes y requerimientos del programa, sino de acuerdo a la disponibilidad del docente responsable de la EE correspondiente. Lo que contraviene la propuesta original donde se indica, precisamente, lo primero (en función de las trayectorias de los estudiantes), esto puede estar asociado con otra de las percepciones que señalan la falta de espacios o infraestructura y un limitado banco de horas, lo que dificulta –de ser cierto- que la oferta educativa sea suficiente para la demanda de los estudiantes (ver Secciones de Encuestas).

Con lo anterior debe subrayarse que, en cualquier caso, se trata de una deficiencia en la planeación de la oferta educativa. La ya señalada “oferta en bloques” es una de las estrategias ampliamente usada y que lamentablemente anula los propósitos de la preinscripción (ver Secciones Encuestas y Datos Proporcionados por la UV).

Aunado a esto, se señaló –principalmente por los estudiantes- que existe una idea asociada al logro de la flexibilidad de este tipo, la cual tiene que ver con la estipulación de horarios mixtos (mañana y tarde), pero puede provenir de lo mismo: falta de docentes que hace insuficiente la oferta de EE para la libre elección. De tal manera que con esto se

refuerza el planteamiento de que la oferta está condicionada o preestablecida y que poco se puede hacer al respecto, en tanto que es un asunto que sale de las manos de estudiantes, docentes y administrativos de las facultades.

Otro asunto, proveniente de los PE de las áreas como Ciencias de la Salud (particularmente de Medicina), Técnica (QFB y Física) y Humanidades (no especificado en la codificación), es en relación a que la flexibilidad de tiempo va en demérito de la formación disciplinar, pues le quitan horas y distraen a los alumnos de las disciplinas en las que se forman. Esto pudiera estar asociado a la ya señalada eliminación de la seriación (particularmente en programas del área Técnica y de Ciencias de la Salud) en que mencionan que provoca que los estudiantes elijan las EE de manera inadecuada. Además hubo observaciones –estas desde los docentes- donde indican que los estudiantes solo se preocupan por cubrir créditos y no por obtener una formación profesional sólida, -esto se expresó principalmente desde las áreas Económico-administrativa y Humanidades.

Con esto último se ejemplifica lo que líneas arriba se mencionó respecto a cómo intentar desarrollar ciertos elementos de la flexibilidad va en demerito de otros, como aquí que al buscar flexibilidad de tiempo se termina afectando a la flexibilidad de contenido, y más específicamente a la formación profesional. Esto genera que muchas veces –por no decir que la mayoría- los PE deciden ofertar EE de forma rígida contraviniendo los principios del modelo.

Encontramos casos “exitosos” a los señalamientos en donde indicaron que la oferta educativa se realiza a partir de la implementación de los denominados troncos comunes. Estos troncos son empleados en Facultades que se encuentran cercanas geográficamente (por ejemplo: Xalapa y las facultades de la Zona Universitaria, o bien en Humanidades y Ciencias de la Salud). Aquí la estrategia ha sido desarrollar academias interfacultades y la adecuación de los planes de estudio, esto último fue señalado en Artes, donde emplean nombres genéricos para las EE y donde también validan cursos que los estudiantes toman fuera de las facultades por una EE del PE.

Respecto a los cursos intersemestrales, algunos indican que éstos son empleados para nivelar a los estudiantes rezagados. Es decir, se inscriben a intersemestrales

estudiantes que han reprobado alguna EE. De esta manera los estudiantes recuperan tiempo para egresar.

Para cerrar queremos señalar la importancia de reflexionar sobre el método mediante el que los estudiantes eligen sus EE. En repetidas ocasiones los participantes hicieron referencia a este método como “elitista y excluyente” y subrayaron que reproduce desigualdades sociales y económicas. Lo anterior debido a que, dado los cupos limitados en las EE, se le da prioridad de elección a los estudiantes con mejores calificaciones. Lo anterior conlleva a que estudiantes de desempeño regular o pobre, tiendan a quedarse con pocas o nulas opciones o posibilidad de elección incurriendo en mayor rezago.

c) Flexibilidad de Espacio

Con este elemento de la Flexibilidad la UV con su modelo educativo buscó incentivar la movilidad de sus estudiantes, tanto dentro de la facultad como fuera de ella, incluso de la propia UV. Es decir, el objetivo era que las EE no estuvieran limitadas solo al espacio áulico, sino que lo trascendiera, reconociendo –con esto- a otros espacios como espacios de aprendizaje. También se planteó el objetivo de que los estudiantes tuvieran la oportunidad de moverse hacia otras facultades, regiones e, incluso, universidades.

De acuerdo con lo anterior, empezamos por reconocer los esfuerzos que desde la institución se han realizado para el logro de dicho propósito (por ejemplo con un programa de movilidad estudiantil), así como del propio modelo que desde su diseño planteó al Servicio Social y al trabajo de Experiencia Recepcional (ambas del área terminal) como EE, las cuales, en la mayoría de las veces, se cursan fueran de la propia universidad.

A pesar de lo anterior se debe considerar las representaciones que desde la comunidad universitaria se han generado respecto a esto, pues en los ejercicios de autoevaluación se hicieron referencias generales sobre la carencia de infraestructura, misma que se percibe como determinante para el cumplimiento del propósito de la flexibilidad de espacio, cuando muchas de las veces no se requiere de infraestructura física para desarrollarla. Aunado a esto se debe reconocer, de igual forma, que la propia

normatividad –para el caso de los docentes- tiende a limitar la innovación para llevar a cabo el propósito aquí señalado (aunque también puede deberse a que se ha hecho un mal uso del mismo), pues ésta –la normatividad- les señala que deben permanecer en un espacio físico específico (el salón de clases) ya que de no hacerlo pueden ser acreedores de sanciones.

Un aspecto que impide el logro de este tipo de flexibilidad, según la perspectiva de muchos de los participantes, es en relación a lo señalado –principalmente los docentes- respecto al manejo ineficaz de la información por parte de los estudiantes en cuanto a las distintas posibilidades de cursar EE en otras modalidades como la virtual, aprendizaje autónomo y examen de competencias, lo que –desde su perspectiva docente- les permitirían, en todos los casos, no permanecer en el aula todo el tiempo, incluso fuera de la propia universidad. Aunque se señaló que la no permanencia solo es permitida –especialmente- en el AFBG y AFEL, pues todas las EE disciplinares son ofertadas para cursarlas solo de manera presencial.

Respecto a esto último resulta interesante que ante la ya señalada falta de infraestructura para proporcionar los espacios suficientes y cubrir así una oferta educativa de manera adecuada, fue que se crearon las distintas modalidades, de manera que esto les permitiera a los estudiantes salir de sus aulas hacia otros espacios (como lo señala el modelo). El asunto es que estas otras distintas modalidades poco han logrado impactar a los estudiantes como para bajar la demanda de espacios áulicos físicos o tradicionales.

Siendo así, es que la *movilidad de los estudiantes dentro del currículo* queda limitada a que se realice prácticamente en las áreas arriba señaladas (AFBG y AFEL), pues por lo indicado por varios de los participantes, especialmente del área Técnica y de Ciencias de la Salud, cuando ésta se realiza en el Área Disciplinar es de forma incorrecta y en contra de una formación profesional sólida.

En este mismo sentido, los participantes refirieron que se hace poca movilidad hacia otros programas educativos de la UV y de otras instituciones, esto a pesar de los esfuerzos institucionales por promoverla (ver Sección Encuesta y Datos Proporcionados por la UV). Artes y el Área Económico-Administrativa son buenos ejemplos de movilidad,

aunque refieren que reciben más estudiantes que los que realizan movilidad fuera de sus PE.

Las distancias o los difíciles y engorrosos trámites administrativos son los motivos que dan los participantes para que no se realice dicha flexibilidad, ya que o les generan pérdida de tiempo o gastos extras (en el caso de querer moverse hacia otras entidades). Al respecto hubo opiniones que refieren que a los directivos esto también les genera más trabajo, puede ser aquí un señalamiento del por qué no lo realizan, pueden no estar motivados.

En el caso de la UVI resultó –desde la perspectiva de este sector universitario- un caso de éxito en materia de movilidad, pues señalaron que en esta dependencia se realiza con mucha frecuencia, no solo entre sedes, sino también hacia los PE de las regiones universitarias cercanas, pero también hacia otras Universidades Interculturales del país, esto principalmente en periodos intersemestrales. Asimismo, refirieron que el trabajo de investigación-vinculada les ha traído buenos resultados, pues propician (desde el tercer semestre) que los estudiantes salgan al campo para la generación de conocimiento, logrando que se les reconozca como EE (lo cual también se vincula con SS, ya que también se les reconoce como horas de trabajo).

Por otro lado, en el caso del SEA, refirieron que dado que la mayoría de los estudiantes trabaja se les ha llegado a reconocer, aunque no de manera formal ni generalizada, algunas actividades de su experiencia previa o de sus actividades laborales relacionadas con la profesión en la que están inscritos.

Asimismo, la estrategia de implementar troncos comunes entre los PE dentro de las mismas áreas (principalmente: Técnica y Ciencias de la Salud) ha permitido que se mejore este tipo de flexibilidad, aunque sigue siendo limitado por el espacio geográfico. Otro tipo de estrategia –que opera fundamentalmente en el Área Técnica- es la implementación de paredes móviles, lo que les permite tener más aulas físicas, según la demanda de espacios. Las paredes móviles, según nos explican, consisten en la colocación de las mismas siempre que se requiera de más espacios para los estudiantes.

Asimismo, es importante señalar lo que ocurre en el área de Humanidades, donde refirieron que hacen un buen uso de las EE de Servicio Social y Experiencia Recepcional para lograr la movilidad de los estudiantes hacia ambientes reales de trabajo e investigación. Esto último especialmente en la Facultad de Antropología (Xalapa), donde también provechan las EE de Vinculación a la Comunidad para lograr dicho cometido.

d) Flexibilidad de Contenidos

La flexibilidad es una estrategia del modelo para que el estudiante de la UV alcance la formación integral. Lograr la flexibilidad de contenido implica incluir no solo lo disciplinar, sino la incorporación de otro tipo de aprendizajes. Intentar alcanzarlo tiene una serie de implicaciones que complejizan su plena consecución, como a continuación se explica.

Un amplio sector de los participantes señalaron que si bien con este tipo de flexibilidad se planteó para que los estudiantes tuvieran la opción de integrar en su perfil profesional conocimientos más allá de lo meramente disciplinar, esto en realidad poco se logra debido a que en sus EE del Área Disciplinar de los respectivos planes de estudios ya les indican cuales deben cursar, de manera que utilizan el AFEL para incorporar nuevos contenidos (cabe indicar que se esto último son señalamientos que provienen principalmente de los participantes del área Técnica y de la Biológico-Agropecuaria) y que se desarrollan durante los periodos intersemestrales.

Aunado a lo anterior existieron señalamientos donde refieren que la falta de espacios y personal docente para su enseñanza, lo que igualmente dificulta el logro de la flexibilidad de contenidos.

Un punto relevante al respecto, pero que bien también puede estar relacionado con esta falta arriba señalada, fue que la existencia de una presión administrativa proveniente por los indicadores de calidad –específicamente por el de permanencia y egreso (y por lo tanto con la flexibilidad de tiempo)- que termina de alguna manera determinando o induciendo a que estudiante opte sólo por formarse en lo disciplinar.

Por todo lo anterior nos lleva a plantear que este elemento constitutivo de la flexibilidad es que mayor relación guarda con los otros dos (tiempo y espacio), de manera

que concentra o se reflejan las deficiencias que impiden su consecución; es decir, la contradicción arriba planteada del todo el componente en cuestión.

Al respecto de esto último, prácticamente el resto de los PE de las distintas áreas académicas refirieron utilizar EE de la misma área académica e incluso de su propio programa para su oferta en el AFEL. Solo encontramos dos casos con características diferentes: el SEA donde señalaron que existen un PE que ofertan EE optativas dentro del Área Disciplinar (Pedagogía¹⁰), así como el caso de la UVI, en donde abiertamente se asume la posibilidad de elección como limitada o nula por lo que se da una configuración de oferta más rígida.

Otro de los asuntos expuestos es el de la falta de seriación de EE. El tema de la seriación fue recurrente y saturado de expresiones de inconformidad. Dichas inconformidades giran en torno a que, según la organización de los contenidos en cada disciplina hay conocimientos que deben seguir un orden secuencial de conocimientos básicos a conocimientos más complejos. Haber reducido la seriación sin haber considerado lo anterior, provoca que los estudiantes elijan equivocadamente sus EE (como lo ya señalado en el caso del área Técnica y de Ciencias de la Salud). La mala elección de EE, desde su perspectiva, resulta en reprobación y consecuentemente rezago o expulsión porque los estudiantes eligen EE avanzadas sin tener los conocimientos básicos. La falta de seriación también resulta problemática para los académicos ya que se enfrentan al reto de impartir conocimientos avanzados a estudiantes que no cuentan con los conocimientos básicos para tener un buen desempeño.

Además de lo anterior, algunos participantes señalaron que los estudiantes solo tienen como criterio de selección de EE cubrir los créditos requeridos para el egreso (como en Humanidades). Lo anterior puede repercutir en un perfil profesional con vacíos de conocimiento.

El desplazamiento hacia otras Facultades o áreas de la universidad (como las deportivas, centros de autoacceso o bibliotecas) también resulta problemático para los estudiantes. Los principales problemas derivados de dicho desplazamiento están

¹⁰ Cabe mencionar, que aunque solamente el SEA hizo referencia a estas características, sucede lo mismo en Pedagogía escolarizado dado que trabajan con el mismo plan de estudios.

asociados a las distancias, el tiempo y los gastos implicados. Para evitar estos tres elementos problemáticos, muchos estudiantes elijen contenidos del mismo programa educativo.

Aunado a lo anterior, la falta de infraestructura (señalamiento proveniente de las regiones), la insuficiente oferta (banco de horas) y ubicación geográfica entre las facultades, son los aspectos mayormente señalados por parte de la comunidad universitaria que participó en los ejercicios de autoevaluación.

La falta de contratación de docentes para la impartición de nuevos cursos o de los ya establecidos también fue ampliamente señalada. Según explicaron, la falta de contrataciones repercute en que existan grupos que sobrepasan los mínimos y máximos establecidos para que el modelo opere de forma adecuada, además de que hay EE con pocas secciones, o bien, muchas secciones sin demanda, lo cual nos vuelve a ubicar en el argumento desarrollado párrafos atrás sobre la necesidad de llevar a cabo una mejor planeación educativa.

Un caso exitoso es el señalado por la Facultad de Antropología, cuyos integrantes han implementado el desarrollo de líneas de investigación. De manera que con lo anterior les ha permitido cierta flexibilidad de contenidos dado que el estudiante elije cierta EE en función con el objeto de estudio que desde la línea de investigación se ha construido, y muchas veces estas EE no aparecen dentro de sus PE, sino que forman parte de otros PE (por ejemplo sociología), de tal manera que esta acción enriquece la formación de los estudiantes.

4. Consideraciones preliminares desde los ejercicios de autoevaluación

De acuerdo con el análisis realizado de las producciones discursivas de los participantes, se pudo observar que de manera general mostraron tener un conocimiento teórico de los componentes aquí en cuestión, a saber: Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad, así como de los elementos constitutivos de cada uno de ellos, a saber:

- La dimensiones de lo social, lo profesional, lo humano e intelectual para la FI;
- Los ejes teórico, heurístico y axiológico para la transversalidad;

- La flexibilidad de espacio, tiempo y contenido.

Detectamos que es en su operación donde se encuentra el mayor número de dificultades para alcanzar los objetivos que estos plantean de forma plena. Esto debido a una serie de condiciones que desde las percepciones de los participantes resultan no favorables. Entre las percepciones se encuentran: las condiciones institucionales de infraestructura, administración y normatividad, a lo que se le agrega la falta de un plan de capacitación, seguimiento y evaluación permanente que le permita a la institución asegurar la calidad en los procesos y el cumplimiento de los objetivos, pues muchos de ellos están siendo desarrollados a criterio y/o interpretación de quien se encuentre desarrollando las funciones operativas.

Derivado de lo anterior y de acuerdo con las enunciaciones de los participantes, pareciera que los agentes involucrados en el desarrollo de los procesos educativos (es decir: académicos, directivos, administradores de las facultades, pero también los estudiantes) tampoco tienen claridad o certeza de cuál es el tramo de responsabilidad que les corresponde cumplir para llevar a cabo lo que la universidad les plantea en el MEIF. De tal manera que esto ha permitido que la responsabilidad se despersonalice y delegue a un solo agente (por ejemplo solo a la institución o al propio modelo educativo) o bien no encuentren al responsable y no se sepa con quien acudir para obtener una respuesta.

Asimismo, se debe señalar que existen –desde la perspectiva de los participantes– adecuaciones exitosas, entre las que señalamos el caso de la Facultad de Antropología, la UVI, la Facultad de Artes y el programa de Pedagogía del SEA.¹¹ Algunos casos, como el de la UVI sobresalen porque logran la formación integral aún con una estructura rígida. A pesar de las limitantes asociadas a la ubicación geográfica de sus sedes y de la contratación de su planta docente, con la denominada investigación-vinculada, logran espacios de aprendizaje fuera de las aulas, lo que les permite acceder a la formación integral. Lo anterior se logra en parte por el compromiso de los profesores, de los estudiantes y por la naturaleza de sus PE.

¹¹ Dado que solo contamos con ejemplos de dichas adecuaciones en los PE de Antropología y la UVI, valdría la pena analizar en qué consisten las adecuaciones a las que el SEA hace referencia y que autodenomina como exitosas.

Para el caso de Antropología, donde se asume un compromiso desde el diseño de sus PE, no solo por la Flexibilidad, sino también por la Formación Integral de sus estudiantes, que les permite trabajar sobre sus propios objetos de estudios y con esto lograr el propósito señalado por el modelo educativo: flexibilizar el currículo. Asimismo, se reconoce el trabajo realizado desde Artes con el diseño de sus PE esto con la intención de lograr el mismo cometido.

Un asunto pendiente es respecto a la transversalidad de los ejes, pues como se mencionó en el apartado correspondiente, pareciera que solo se están enfocando al desarrollo del eje teórico, dejando los otros (heurístico y axiológico) fuera de sus responsabilidades para que el AFBG y el AFEL se encarguen de ellos. Por tal motivo, se considera que lo que ocurre con los componentes aquí analizados, muestra que solo se han desarrollado de manera parcial. Lo anterior está asociado a varias condiciones:

1. La complejidad para operarse en toda una comunidad universitaria tan diversa que significa las políticas de diferentes formas por distintas razones dentro de las que se incluyen: geográficas, disciplinares, políticas, económicas, de intereses personales o de grupo.
2. La diferenciación, y en ocasiones mal uso, de insumos con que cuentan los programas educativos.
3. Una normatividad desfasada y no acorde a los principios y propósitos que el modelo propone.
4. Falta de seguimiento y capacitación de los operadores (lo que podría resumirse como la dimensión institucional), hace que sea en su implementación y desarrollo, donde surjan obstáculos que impide la plena realización del modelo.

Ante esta situación que ha limitado el desarrollo conjunto y armónico de los componentes, es que a continuación se plantean algunas de las recomendaciones que los participantes señalaron para mejorar los alcances de los componentes de formación integral, flexibilidad y transversalidad.

Consideramos que es importante replantear la Flexibilidad (recuperando la idea de grados de flexibilidad). Regular normativamente su operación, apoyará en mucho a que

no se construyan expectativas magnificadas. Mientras más certezas se tengan en el cómo hacerlo, disminuirá la incertidumbre dentro de la comunidad universitaria, por lo que al establecer responsabilidades claras para cada participante del MEIF se podría aumentar la posibilidad de realización efectiva de acuerdo a sus condiciones estructurales.

Lo anterior conlleva a que se revise de manera profunda los componentes del modelo pues si bien funciona de manera adecuada en el orden de las ideas, llevarlos al plano de lo operativo resulta sumamente complejo.

IV. Perspectiva de los Investigadores acerca de los componentes del MEIF

1. Presentación

Como parte de las estrategias de recolección de datos se planteó una autoevaluación con los investigadores, convocando principalmente a quienes imparten docencia en el nivel de licenciatura, pero brindando también la oportunidad de participar a quienes no lo han hecho y estuvieran interesados en participar en ese nivel. La convocatoria la realizó la Dirección General de Investigaciones (DGI) y estuvo dirigida a investigadores de Institutos, centros y laboratorios de investigación. En la UV hay un total de 586 investigadores adscritos a facultades, institutos, centros de investigación, laboratorios y otras entidades; cuenta con 23 Institutos de investigación, 15 centros de Investigación, un laboratorio y un museo¹².

Desde la puesta en marcha del NME (después MEIF), la investigación al igual que las estancias académicas, se reconocieron como Experiencias Educativas (EE) fuera del aula, que podían ser incorporadas, al currículum de las carreras, con valor crediticio para los estudiantes. Cada programa educativo podía agregar dentro de su plan de estudios EE relacionadas con la investigación con valor en créditos para los estudiantes. Esto propició una mayor participación de los investigadores en la formación de los estudiantes en las licenciaturas.

Conviene recordar que en el documento fundacional del entonces NME se hacen algunas recomendaciones referidas al conocimiento científico como parte de la formación integral:

- a Explicitar los supuestos teóricos y epistemológicos sobre los objetos de conocimiento.
- b Asumir el conocimiento científico y tecnológico como producción social, incorporando su sentido primario al servicio de la solución de problemas de la comunidad.

¹² Dato proporcionado por la Dirección General de Recursos Humanos (2 de mayo 2016).

- c. Discutir y acordar en el momento de realizar el proyecto curricular los valores que se quieren transmitir, ya que estarán presentes de manera explícita o implícita, en las experiencias educativas (Universidad Veracruzana, 1999: 46).

2. Participantes y estrategia de recolección y análisis de datos.

El proceso de autoevaluación tuvo dos fases: la primera consistió en enviar de manera electrónica a los investigadores, a través de la DGI, un instrumento con seis temas a partir del cual ellos reflexionaron y expresaron su punto de vista. La segunda fue presencial: se organizaron cuatro grupos de discusión conformados por investigadores de varios institutos o centro de investigación. Al final de este ejercicio elaboraron conclusiones por cada equipo de trabajo, mismas que se socializaron en una plenaria en presencia de las autoridades universitarias.

Los temas explorados con los investigadores en los formatos enviados por correo electrónico fueron los siguientes:

1. El conocimiento que tienen sobre los planteamientos del MEIF en relación al desarrollo de habilidades para la investigación, en los estudiantes.
2. Razones para participar en la formación de los estudiantes en la licenciatura.
3. Formas de participación en programas educativos de licenciatura.
4. Problemáticas identificadas para participar en programas educativos de licenciatura.
5. Buenas prácticas identificadas o desarrolladas para participar en las licenciaturas.
6. Recomendaciones

Los institutos e investigadores participantes se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 35. Participación de Investigadores de Institutos, Centros y Laboratorios en la Evaluación del MEIF

Institutos, Centros y Laboratorios de investigación participantes	Número de participantes	Total de Investigadores *
1. Antropología	2	21
2. Artes Plásticas	3	9
3. Centro de Ciencias de la Tierra	1	6
4. Centro de Estudios, Creación y documentación de las Artes	4	3
5. Centro de Investigaciones Biomédicas	5	5
6. Centro de Investigaciones Tropicales	4	14
7. Instituto de Investigaciones en Educación	1	19
8. IIESES	4	23
9. Instituto de Investigaciones Psicológicas	9	15
10. Instituto Biotecnología y Ecología Aplicada (INBIOTECA)	8	18
11. Instituto Ciencias Básicas	15	19
12. Instituto de Ciencias de la Salud	5	18
13. Centro de Investigaciones Cerebrales	3	11
14. Instituto de Investigaciones Lingüístico Literarias	3	19
15. Instituto de Salud Pública	7	20
16. Unidad de Servicio de Apoyo en la Resolución Analítica (SARA)	10	13
17. Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CEnDHIU)	1	1
17. Centro de Investigaciones en Micro y Nano Tecnología (Microna)	2	9
18. No se identificó el Instituto	1	
19. Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales	Participaron mediante un oficio colectivo	32
Total de investigadores	88	
Total de centros, laboratorios e institutos		

Fuente: Elaboración propia.

*Datos proporcionados por la Dirección General de Recursos Humanos (2 de mayo 2016).

3. Principales Hallazgos

A partir de las seis temáticas planteadas a los investigadores, surgieron otros temas sobresalientes como: la diversificación de funciones que realizan (lo que se conoce como diversificación de funciones en la universidad), la flexibilidad en diversos procesos para la operación del modelo, los profesores y la asignación de nuevos roles, así como la formación integral del estudiante, por mencionar algunos. Estos temas los habíamos explorado en el ejercicio de autoevaluación en las facultades con mayor énfasis.

Cabe mencionar que los tres componentes del modelo no fueron un tema de indagación con los investigadores, aunque fueron abordados directa o indirectamente por ellos.

a) El Papel de los Investigadores en la Formación Integral

En el documento del NME para la Universidad Veracruzana se declara que “La formación integral parte de la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional” (Universidad Veracruzana; 1999: 36.) Más adelante menciona que “Este modelo se propone alcanzar los fines educativos a través del tratamiento matizado de ejes integradores...” (Universidad Veracruzana; 1999: 40.), los ejes integradores son: el teórico, heurístico y axiológico. Asumida la necesidad de incluir en el currículum los ejes.

En el documento del NME se hacen algunas recomendaciones referidas al conocimiento científico como parte de la formación integral:

- a. Explicitar los supuestos teóricos y epistemológicos sobre los objetos de conocimiento.
- b. Asumir el conocimiento científico y tecnológico como producción social, incorporando su sentido primario al servicio de la solución de problemas de la comunidad.
- c. Discutir y acordar en el momento de realizar el proyecto curricular los valores que se quieren transmitir, ya que estarán presentes de manera explícita o implícita, en las experiencias educativas (Universidad Veracruzana, 1999: 46-47)

Aproximadamente una quinta parte de los investigadores participantes piensa que la propuesta del modelo de proporcionar a los estudiantes una formación integral es un aspecto acertado del MEIF vinculado a la investigación:

El MEIF fue implementado como una estrategia de formación integral, involucrando a la investigación científica. Considero un aspecto del MEIF acertado, permitiendo que el estudiante se involucre en actividades que le permitirán desarrollar aptitudes importantes como el razonamiento y la percepción del medio que lo rodea, permitiendo que lo conozca desde otras perspectivas. (Ciencias Biomédicas, 2).

En las explicaciones de los investigadores queda evidente que ellos visualizan a la formación para la investigación como parte de la formación integral de los estudiantes y como una razón para participar en las licenciaturas: “Participo porque mediante la investigación se da una formación integral a los estudiantes, ya que su incorporación a proyectos de investigación les permite aplicar los conocimientos adquiridos en el aula”. (SARA, 6)

Otros investigadores consideran que el MEIF propone que las habilidades para la investigación pueden ser desarrolladas en diversos espacios, así lo menciona un investigador:

Dentro de las experiencias educativas se considera a la investigación como eje primordial en el desarrollo del pensamiento lógico-formal, analítico y crítico que tendrá como finalidad principal la creación o generación de conocimiento. También se propone en el MEIF que el servicio social sea un espacio de formación significativa en donde se considere el desarrollo de la habilidad investigativa, entre otras y por supuesto en la Experiencia Recepcional se considera desarrollar la habilidad investigativa. De acuerdo con estas vertientes en donde se considera la habilidad investigativa como fundamento en el desarrollo del estudiante. (Ciencias Biomédicas, 5)

b) Transversalidad desde las actividades de investigación

Aunque no existe ninguna mención explícita sobre este tema, pues no se indagó sobre él con los investigadores, podemos inferir que su entendimiento está implícito en su discurso y asociado fundamentalmente a la relevancia de la formación para la investigación desde

los primeros semestres de la carrera; es un saber que consideran debe ser apropiado por los estudiantes a lo largo de los estudios universitarios y aparece en las recomendaciones que aportan. Quienes tienen dentro de su quehacer cotidiano la investigación, van a transmitir a sus estudiantes todos los valores, habilidades y conocimientos de la investigación que practican.

Ahora sabemos que los académicos transmiten a los estudiantes no sólo el conocimiento de la disciplina, sino las prácticas culturales y sociales, así como los valores de la misma; el *hábitus* científico entendido como una manera particular de construir y aprehender la práctica atendiendo a su “lógica” específica (Becher; 1989, Bourdieu; 1995).

En este ejercicio de autoevaluación, nueve investigadores mencionan realizar docencia vinculada fundamentalmente a la línea(s) de investigación que ellos desarrollan. Lo anterior es expresado con claridad por un investigador:

Participo en el MEIF impartiendo docencia en licenciatura ofreciéndoles experiencias únicas de investigación que difícilmente tendrían en sus facultades ya que además el curso es teórico-práctico. Es una optativa y me permite compartir nuestro conocimiento e infraestructura a alumnos de diversas carreras de nuestra Universidad (Ciencias Biomédicas, 1)

Algunos investigadores describen haber tenido la oportunidad de impartir EE en las diversas áreas de formación del Programa educativo, han hecho transversales conocimientos previos y han recuperado distintos saberes al lograr que los estudiantes obtengan un producto de investigación, como lo señala un investigador de Ciencias Básicas:

Además de dar clase en el área disciplinar, doy Experiencias Educativas en el área terminal y generalmente desarrollamos un Proyecto para que el estudiante integre los conocimientos adquiridos previamente con los que desarrollará en la Experiencia Educativa. Dichos Proyectos van encaminados a la presentación de su trabajo en Congresos Nacionales o Internacionales, y en algunos casos lo toman como tema de tesis. (Ciencias Básicas, 12)

En varios programas educativos, no en la totalidad, un número significativo de investigadores se han involucrado activamente en la función docente contribuyendo así a la formación integral de los estudiantes. Además, la formación de recursos humanos es

una actividad que reconocen los mismos investigadores como importante dentro de su actividad científica, como lo podemos constatar en la siguiente reflexión: “Porque es una oportunidad para trabajar con alumnos en una fase inicial de su formación y estimular en ellos una visión crítica, cuestionar lo que ven, preguntarse más allá, para investigar” (Inbioteca, 5).

Hacer transversales los conocimientos científicos es una actividad que indudablemente favorece la formación integral de los estudiantes, pues impulsa el desarrollo de los tres ejes del modelo. De ahí que los investigadores planteen la colaboración entre Facultades e Institutos.

c) Flexibilidad y su impacto en las actividades académicas.

La flexibilidad en el MEIF es considerada en tres sentidos: de tiempo, de espacio y de contenido y queda concretada en la organización curricular, lo que impacta fundamentalmente al estudiante. Se expresa concretamente en el tiempo variable que tiene para cursar la licenciatura y en la movilidad del estudiante, permitiéndole transitar por diversos espacios que contribuyen a su formación integral, brindándole además la oportunidad de que esos aprendizajes le sean reconocidos en créditos. Las experiencias educativas son la estrategia del modelo para reconocer al estudiante, los aprendizajes adquiridos en espacios de formación fuera del aula, con valor crediticio. La movilidad del estudiante por distintos espacios (flexibilidad) viene articulada, según hemos podido observar dos cambios simultáneos e importantes dentro de las prácticas institucionales. Por un lado, el trabajo de los académicos se ha diversificado y diferenciado, lo que ha impactado directamente en el trabajo de los investigadores que han incrementado su participación en la licenciatura. Y por otro lado se ha intensificado la interacción interinstitucional e intrainstitucional. Es decir, en el primer caso, la institución tiene que interactuar con distintos sectores e instituciones fuera de la universidad, y en el segundo caso hay una relación activa entre las diversas entidades académicas y dependencias de la universidad.

La diversificación de funciones de los académicos es una práctica que se ha generalizado a partir de las dos últimas décadas del siglo pasado, pues se han establecido nuevos criterios para la asignación de recursos a las universidades del país. Una de estas políticas, surgida en los años 80, ha sido la incorporación de programas de estímulos para el personal académico para diferenciar el trabajo que desempeñan. Es decir, los profesores realizan tareas académicas adicionales a su función sustantiva y los investigadores se han incorporado a la docencia para acceder a los estímulos. En el caso de la Universidad Veracruzana esta política se ha adaptado a la normatividad vigente (ver el Artículo 2 del Estatuto de Personal Académico).

La diversidad de actividades académicas forma parte de la carga del profesor, así lo señala la Dirección General de Recursos Humanos, y en el portal de la Unidad de Organización y Métodos, se encuentra el Subsistema de Administración Universitaria, donde en el subproceso de permanencia hay un formato denominado: “Diversificación de funciones académicas”, y que forma parte del lenguaje cotidiano de los académicos para referirse a la diversidad de actividades que ellos realizan y que hemos tomado como referente para nuestro análisis¹³.

Nuestra exploración sobre el tema flexibilidad arroja un número reducido pero importante de citas que la mencionan de manera explícita. Cuando aluden a la flexibilidad valoran la posibilidad que ofrece al investigador de interactuar con alumnos de distintas disciplinas; en otras citas aparece vinculada a la oportunidad para formar de manera integral al estudiante; o en relación al tiempo disponible del alumno para la investigación. Y sólo un investigador la refiere a los problemas de falta de grupos y profesores para que los estudiantes cursen EE.

Enseguida referimos el impacto que ha tenido la flexibilidad en otros ámbitos de la vida institucional y de los investigadores.

¹³ Formato que aparecía hasta el mes de mayo de 2016.

c.1 Flexibilidad y las formas de participación en programas educativos de licenciatura

Uno de los temas explorados fue la forma de participación en programas educativos de licenciatura. Es decir, qué tanto este reconocimiento de la diversificación de las funciones académicas se refleja en las prácticas académicas de los investigadores.

Sobre esta pregunta se encontraron 78 participaciones donde los investigadores afirman tener funciones diversificadas y describen su involucramiento en dos o más actividades en los programas educativos de las licenciaturas:

- Docencia en Experiencias Educativas (EE) del plan de estudios y/o EE de AFEL
- Tutorías académicas
- Tutorías para la investigación
- Tutorías para la apreciación artística
- Prácticas profesionales
- Proyectos de investigación
- Experiencia recepcional
- Servicio social
- Participación en academias en las facultades y
- Participación en la elaboración de los planes de estudio.

Llama la atención la experiencia de algunos institutos donde todos los investigadores participantes mencionan tener esa contribución activa en diversas actividades académicas en algunas facultades; mientras que otros ponen el énfasis en las dificultades que tienen para integrarse a las facultades. Lo anterior evidencia que hay entidades académicas con más apertura que otras, al respecto de esto último un investigador señala “nos ven como una amenaza a su trabajo”.

Estas maneras diferentes de participación se pueden explicar en parte al asociar las características epistemológicas de los campos específicos de las disciplinas a las características culturales de los académicos asociados a dichos campos, es decir a sus

prácticas culturales y sociales del trabajo sobre la profesión y sobre la profesión académica (Becher, 1989).

Enseguida mostramos algunas expresiones de los investigadores en relación a las funciones diversificadas que desempeñan, es decir cómo han llevado a la práctica la diversidad de tareas académicas que forman parte de su carga de trabajo. Tratamos en este tema de representar la experiencia de investigadores de diversas disciplinas participantes:

Como tutora de estudiantes de licenciatura y como receptora de estudiantes en Servicio Social y de tutorados para la investigación, he brindado orientación y asesoría para que mis alumnos descubran las bondades del trabajo científico y se apasionen por participar en él, por lo que los he hecho participar de: a) búsqueda, sistematización y análisis de bibliografía; b) elaboración de mapas conceptuales y geográficos; c) elaboración de proyectos de investigación y desarrollo de los mismos para poder obtener su tesis de licenciatura y d) elaboración de artículos publicables (Ciencias de la Salud, 5).

Algunos investigadores señalan tareas en las que no tienen dificultad para participar mientras que otros ejemplifican las dificultades que han encontrado:

En docencia tengo que solicitar alguna EE acorde a mi perfil y no siempre me asignan como complemento de carga, en algunos semestre sí pero en otros por horario o número de horas no se adaptan a mi disponibilidad. En tutorías siempre he participado como tutor con 5 tutorados en promedio. Hago la solicitud a la coordinadora de tutorías y generalmente sí me asignan. La dirección de tesis es algo que se me ha dificultado para incluir estudiantes pero he participado como codirector (Ciencias Biomédicas, 3).

Las actividades en las que más se ha abierto la participación de los investigadores son en Servicio Social y sobre todo en Experiencia Recepcional que en el MEIF se incorporaron con créditos, como lo ejemplificamos con dos citas: “Docencia, dirección y codirección de trabajos recepcionales, academias por áreas de conocimiento” (Lingüístico Literarias, 1). “He participado en docencia (Licenciatura y MEIF), dirección de trabajos recepcionales, servicio social y formación teórico-práctica de los estudiantes para su adecuada inserción en la investigación” (Inbioteca, 6)

Algunos se han incorporado a numerosas actividades, esto sucede en entidades de diversas áreas de conocimiento como se observa en las siguientes citas: “En docencia,

tutorías, dirección de tesis, en las academias por áreas de conocimiento, en la evaluación y actualización de los planes y programas educativos”. (Antropología, 2).

La siguiente cita del Centro de Ciencias de la Tierra ilustra el mismo tema:

Participo en docencia, tutorías, en academias por área de conocimientos y en Servicio Social, prácticas profesionales y dirección de trabajos recepcionales, insertándolos a colaborar en los trabajos de investigación, lo que me ha permitido motivarlos para hacer un posgrado para que al término de éste se integren a grupos de investigación y docencia (CCT, 1).

Varios investigadores comparten su experiencia por haber participado en EE y actividades en las facultades, con lo cual han enriquecido la visión y formación de los estudiantes, con la posibilidad de encauzarlos en líneas de investigación y desarrollo de proyectos, articulando su actividad académica con la vida profesional. Dos de ellos nos dicen:

Además de dar clase en el área disciplinar, doy Experiencias Educativas en el área terminal y generalmente desarrollamos un Proyecto para que el estudiante integre los conocimientos adquiridos previamente con los que desarrollará en la Experiencia Educativa. Dichos Proyectos van encaminados a la presentación de su trabajo en Congresos Nacionales o Internacionales, y en algunos casos lo toman como tema de tesis. He dado clases en la facultad de Ciencias Químicas (Campus Xalapa) desde hace 30 años. He dirigido 22 tesis de licenciatura y participado como jurado en infinidad de exámenes profesionales. Muchos estudiantes de licenciatura han realizado el Servicio Social conmigo (Ciencias Básicas, 2).

Algunos de los investigadores plantean sobre todo los problemas que identifican, ya sea por su participación en las facultades o por las dificultades que enfrentan para participar. Por ejemplo, uno describe cómo ve reducida su participación a la docencia: “Solo participo como docente, jamás me han otorgado una tutoría, o trabajo recepcional eso solo lo reparten entre los maestros adscritos a la facultad” (IIESSES, 3).

Otro investigador nos comparte:

He participado en docencia y tutorías en algunos programas educativos de licenciatura, sólo en una ocasión participé como evaluador de un trabajo recepcional derivado de la EE “Experiencia recepcional”, en la cual pude apreciar los vacíos metodológicos con los cuales los estudiantes llegan al final de ella, desde mi punto de vista es un poco preocupante (Salud Pública, 5).

Además de las dificultades que los investigadores señalan tener en las facultades, también manifiestan que en otras entidades de la universidad encuentran obstáculos para el desarrollo de la diversificación de su trabajo, por ejemplo:

He participado en el diseño y aplicación de distintos programas de EE; en los exámenes de nuevo ingreso; en tutorías académicas y para la apreciación artística; en foros de discusión sobre la formación y la profesionalización de artistas visuales; en la dirección y revisión de trabajos recepcionales; en asesorías y supervisión de servicio social y prácticas profesionales.

Respecto a las tutorías para la investigación, desde este Instituto, un grupo reducido de académicos hemos iniciado trabajos para integrarnos al programa de tutorías para la investigación. Se elaboró hace más de un año una propuesta y se turnó a la DGDAIE. Hasta la fecha no se ha recibido retroalimentación sobre el asunto, por lo que seguimos a la espera (Artes Plásticas, 1).

Llama la atención que en algunas entidades como SARA, más de la mitad de los investigadores participan en los programas de licenciatura, sería interesante dar seguimiento a estas experiencias identificadas como casos exitosos:

He llevado a cabo las siguientes actividades relacionadas con la participación en programas educativos de licenciatura: docencia, tutoría, dirección de trabajos recepcionales, revisión de trabajos recepcionales (miembro de comité), servicio social, coordinación de academia, verano de la investigación, presentación de trabajos en congresos por parte de los alumnos, colaboración en la elaboración de una carpeta de acreditación y actualización de planes de estudio (en algunas ocasiones, empleando el Proyecto Aula) (SARA, 3).

Nueve investigadores mencionan sólo realizar docencia pero vinculada fundamentalmente a la investigación que tienen en curso, esto posibilita al estudiante llevar a la práctica la teoría al incursionar en la investigación. Ocho más que afirman sólo dar docencia

Participo en el MEIF impartiendo docencia en licenciatura ofreciéndoles experiencias únicas de investigación que difícilmente tendrían en sus facultades ya que además el curso es teórico-práctico. Es una optativa y me permite compartir nuestro conocimiento e infraestructura a alumnos de diversas carreras de nuestra Universidad. (Ciencias Biomédicas, 1)

Doy clases en la Facultad de Química... Siendo ésta la mejor oportunidad para llevar alumnos a la dependencia a la que estoy adscrito y mostrarle diferentes equipos a los de la facultad y que tengan contacto directo con diferentes investigadores (Ciencias Básicas, 8).

c.2 Flexibilidad y Buenas Prácticas

La flexibilidad quedó expresada fundamentalmente en lo que consideran los investigadores como buenas prácticas dentro del MEIF, y que se realizan en algunos institutos, centros y laboratorios de Investigación.

De los 88 formatos entregados por los investigadores, en 27 citas aparece como buena práctica su función académica diversificada, mientras 3 investigadores dicen que no hay ninguna buena práctica.

Llama la atención que ninguno mencione la gestión académica como una actividad valorada, como lo podemos observar cuando señalan los rubros donde se ha formalizado la diversificación de funciones académicas:

- Complemento de carga (docencia)
- Dirección de trabajos recepcionales
- Participación en academias en las facultades,
- Participación en el diseño del plan de estudio,
- Tutoría.

Algunos investigadores mencionan al menos dos tareas a las que se han incorporado mientras que otros señalan varias, por ejemplo: “Participación activa en academias, reconocimiento de la dirección de trabajos recepcionales, buena organización docente, buen apoyo a la generación de conocimiento” (Lingüístico Literarias, 1)

Tengo varios años de impartir tutoría y docencia en licenciatura. Me he sentido muy contento de participar porque he tenido alumnos y tutorados muy valiosos. Además la coordinación en las facultades de estas actividades es buena, tienen aspectos que mejorar, sin duda alguna, sin embargo la problemática que expongo la he sentido a últimas fechas. Creo que los ajustes a diferentes programas de evaluación académica ha hecho que algunas actividades se vayan burocratizando y han dejado un poco de lado el verdadero sentir de la formación integral del estudiante (Salud Publica, 5).

De los 3 investigadores que hacen referencia a la falta de buenas prácticas, uno la explica de la siguiente manera: “Ninguna, por el contrario, sobresalen las prácticas en donde sólo se permite al investigador participar como docente y se le obstaculiza la posibilidad de participar de otras maneras, particularmente en la formulación y mejora de

los planes de estudio” (Ciencias de la Salud, 5). Cabe subrayar que algunos investigadores han encontrado facilidades para transitar hacia diferentes facultades, mientras que otros no.

Siguiendo en la temática de buenas prácticas y flexibilidad, aproximadamente una sexta parte de los investigadores ponen el acento en la interacción intrainstitucional, en este caso la relación de los institutos, centros y laboratorios de investigación con las facultades como una buena práctica. Esta interacción tiene su expresión en el trabajo conjunto entre investigadores, docentes, y estudiantes a través de distintas prácticas como foros, docencia de los investigadores en las facultades, uso de laboratorios y equipo de los institutos por parte de los estudiantes, así lo señalan:

Una buena práctica ha sido la incorporación de nuevos PTC a las facultades para interaccionar con ellos y hacer investigación interdisciplinar incorporando estudiantes. De igual forma, los complementos de carga han permitido que los investigadores se incorporen a dar clases en las facultades dando como resultado una interacción natural con los estudiantes y con PTC de las facultades (SARA, 6).

Otra buena práctica ha sido la difusión del trabajo de investigación: “...en la facultad de QFB Xalapa, organizan eventos donde invitan los investigadores para hablar de sus LGAC con el objetivo de difundirlas a los estudiantes e incorporar a los interesados en sus proyectos” (Ciencias Biomédicas, 3).

Algunos investigadores ven como acierto la interacción entre facultades e institutos: “La participación en foros que se realizan en la facultad también ha resultado exitosa aunque hay problemas de organización” (IIESES, 2). También destacan el trabajo multidisciplinario y las prácticas fuera del aula, apuntando hacia la operación de la flexibilidad del modelo: “La disposición de los académicos de las facultades de biología, pedagogía, geografía, enfermería, agronomía, ingeniería química e ingeniería química modalidad ambiental para participar de manera conjunta en la realización de prácticas escolares extramuro y proyectos de investigación” (CITRO, 4).

De igual forma se hace énfasis en la oportunidad de participar en variadas funciones: “Como práctica exitosa es que con la labor docente, algunos alumnos se acercan para solicitar asesoría de investigación, e incluso para desarrollar su servicio social

en el instituto. Asimismo, la apertura de las facultades de enfermería y medicina para participar como tutores” (Ciencias de la Salud, 2). Pero esto depende de que algunas facultades estén abiertas a la contribución que hacen los investigadores. Esta apertura abre la posibilidad de pensar en nuevas formas de organización al interior de la universidad.

Otra buena práctica ligada a la flexibilidad es la interacción interinstitucional entendida como procesos de comunicación y gestión al exterior de la universidad, como por ejemplo: vinculación con empresas, servicio social, prácticas profesionales, estancias, redes e intercambios académicos: “Al ser prioridad para la universidad la vinculación con instituciones gubernamentales y no gubernamentales se tiene la ventaja de enviar a chicos a realizar observaciones y prácticas en el contexto real a su formación académica y a su vez crear vinculaciones con esas entidades para posteriores prácticas”(IIP, 5).

También en relación a la interacción interinstitucional se menciona como buena práctica el trabajo conjunto de las regiones con instituciones distintas a la universidad:

En cuanto a las buenas prácticas menciono el trabajo conjunto de las regiones Xalapa, Veracruz-Boca del Río y Poza Rica-Tuxpan en el programa Agenda desde lo local, además del trabajo conjunto que se logró con el Colegio de Veracruz en nuestro papel de verificadores del mismo programa Agenda desde lo Local...hemos creado alianzas con dependencias de gobierno para la consecución de recursos destinados a la implementación de proyectos de investigación, además de la gestión de convenios con otras IES que permiten fortalecer el intercambio académico, la movilidad estudiantil, la participación de alumnos de otras entidades del país en el posgrado CITRO, además de toda la investigación conjunta que se realiza (CITRO, 4).

Varios investigadores señalan como buena práctica el acercamiento de los estudiantes con ellos para la realización del Servicio Social, Experiencia Recepcional o la participación en proyectos integradores donde el alumno da cuenta de las competencias desarrolladas.

4. Consideraciones finales

En el ejercicio de autoevaluación destaca el énfasis que los investigadores hacen sobre la interacción entre facultades e institutos, y en ese sentido señalan el trabajo de colaboración hacia el cual habría que transitar si queremos que los estudiantes sean beneficiados.

Desde los años 70 hay una tendencia a romper la separación-especialización en campos, áreas y subdisciplinas (facultades, o institutos disciplinarios) para formar departamentos y centros especializados que se aglutinan en torno al análisis de problemáticas desde perspectivas multidisciplinarias. Sin embargo, esos cambios son insuficientes en la actualidad, pues muchos de los objetos de investigación o problemas a resolver en la sociedad son atendidos ya no necesariamente dentro de la universidad (Grediaga, 2010). La propia viabilidad de la universidad está en cuestionamiento, en este nuevo contexto (Ibarra, 2010).

A partir de este análisis sobresale la falta de un marco de referencia sobre las formas de participación que pueden tener los investigadores en las facultades. Las facultades, debido tal vez a la falta de definición antes señalada otorgan a los investigadores un tratamiento diferenciado. En general observamos que éstos contribuyen en los tres componentes del MEIF y en hacer un puente entre la licenciatura y el posgrado. Por otro lado, y con mucho énfasis, se reconoce un potencial en la diversificación de funciones para una contribución mayor de los investigadores que no se aprovecha en todos los programas de las licenciaturas. El desaprovechamiento está vinculado a la visión patrimonialista que, aunque ha disminuido a partir de la implementación del MEIF, sigue dominando en muchas de las dependencias. Observamos que se transformó la expectativa sobre la carga de los investigadores, pero no se transformó completamente la estructura para facilitarla.

V. Entrevistas a Funcionarios

1. Aspectos metodológicos

Una de las estrategias realizada para la evaluación del Modelo Educativo Integral Flexible consistió en entrevistas a funcionarios, cuya población se conformó por 37 entidades que, dada la delimitación de sus funciones y responsabilidades en los ámbitos académico, administrativo y financiero de la Universidad, establecen relación directa o indirecta en el desarrollo de los programas educativos que ofrecen estudios de licenciatura bajo los lineamientos del MEIF. Se entrevistó a responsables (aunque en varias entrevistas también participaron integrantes) de direcciones de áreas académicas, vice-rectorías e instancias de administración central de la UV como las direcciones de Desarrollo Académico e Innovación Educativa, de Administración Escolar, de Recursos Financieros, de Recursos Humanos, de Planeación, de Vinculación, de Tecnologías de la Información y la Dirección de Proyectos, Construcciones y Mantenimiento, entre otras.

Dada la diversidad y particularidad de funciones de las dependencias, las entrevistas se diseñaron de acuerdo con el campo de injerencia de cada una, de tal manera que se indagara sobre las acciones, logros, carencias y propuestas respecto a la operación del MEIF. Por la variedad de perspectivas que aportaron los participantes, la información que se obtuvo nos brindó un panorama amplio del funcionamiento de la universidad relacionado con el modelo. Dicho panorama tiene que ver con una pluralidad de cuestiones de índole académica, laboral, normativa, financiera y administrativa, entre otras, como con el hecho de que las dependencias participantes en las entrevistas tiene una visión a nivel macro de la universidad, dado que desde su área de competencia cada una abarca la totalidad de las licenciaturas que se rigen por el MEIF, en todas las regiones.

2. La mirada de los funcionarios en relación al MEIF

a) El reto de la operación del modelo

La operatividad del modelo ofrece retos que a más de dieciséis años no han podido superarse en su totalidad y se asienta en una variedad de asuntos que le imprimen complejidad al tema. En ese sentido, los componentes del MEIF demandan la regulación y articulación de tres grandes vertientes: la académica, la financiera y la administrativa, de las que se derivan escenarios como estructuración de planes y programas, normatividad, oferta, financiamiento, diversificación de funciones académicas, infraestructura física y tecnológica, entre muchos otros escenarios interdependientes y de cuya orquestación resultará en gran medida la operatividad del modelo.

En este marco, muchos de los funcionarios coinciden en que los componentes que propone el modelo: formación integral, la transversalidad y la flexibilidad, que tienen resonancia en asuntos como la libertad de elección, movilidad y permanencia por parte de los estudiantes representan un desafío para cualquier institución, y más aún considerando la magnitud de tal tarea en una universidad como la nuestra: distribuida en cinco regiones en el estado, geográficamente dispersa y ofreciendo atención a más de sesenta mil estudiantes.

En el documento fundacional del modelo (Universidad Veracruzana, 1999a), se hace hincapié tanto en la formulación de la propuesta curricular como en la operatividad de la misma: “las condiciones administrativas, materiales y organizativas deben ser las adecuadas para el funcionamiento de la propuesta”. Y más adelante, para la segunda generación de reformas al MEIF, se retoma esta preocupación y se insiste en lo que se denominó “ámbitos determinantes para la flexibilización” (Universidad Veracruzana, 2006b), entre los que se señala la administración de recursos humanos, la operación financiera de la oferta académica, la normatividad, la capacitación de directivos y administrativos, el fortalecimiento de la tutoría; ámbitos, entre otros, que emergen en esta evaluación y que los funcionarios entrevistados manifiestan que siguen representando brechas en la operatividad del modelo.

b) ¿Modelo flexible o semiflexible?

En su mayoría los participantes afirman que aunque el modelo educativo se propone flexible, en su funcionamiento es un modelo semiflexible, y en algunos casos se llega a aseverar que “funciona más como un modelo rígido, esto por la falta de infraestructura, planta docente y recursos económicos” (Entrevista 30)

Se señala que la flexibilidad se da sólo en ciertos aspectos y que varía según los recursos, las necesidades disciplinares y las condicionantes dadas por el contexto, pero que en general aquella no se logra cabalmente:

Entonces creo que el modelo podría especificarse como un modelo semiflexible, es decir, hay bloques que son obligatorios y esos son los que se pueden programar y donde se podría atender la oferta a través del ofrecimiento de optativas y donde hubiera un recurso que se pudiera destinar para ello (Entrevista 12).

Los participantes coinciden en que en las regiones fuera de Xalapa es donde hay mayores limitantes para lograr la flexibilidad del modelo, al mismo tiempo que señalan los esfuerzos y acciones que se han realizado desde los programas educativos en todas las regiones para subsanarlas. Ante este panorama, algunos funcionarios sugieren que se acote el concepto de flexibilidad e incluso que se suprima dicho término de la denominación del modelo.

c) Planes de estudio: sentar las bases de la formación integral, la transversalidad y la flexibilidad

En principio, el plan de estudios de cada programa educativo es donde debe plasmarse la aspiración de los tres componentes (formación integral, flexibilidad y transversalidad) del modelo educativo, por lo que resultaría innecesario argumentar sobre la importancia que reviste la estructuración de cada una de las propuestas educativas en atención a tal aspiración. Dicha exigencia la podemos encontrar en el documento fundacional del MEIF; por ejemplo: “la nueva orientación académica de la Universidad Veracruzana apunta hacia la formación integral de los estudiantes mediante la conformación de un currículum

flexible...”, y “la orientación y el contenido del plan de estudios resultan definitivos para la implantación de este modelo” (Universidad Veracruzana, 1999). Bajo estos señalamientos y dada una estructura curricular marco que propone fines, ejes y cuatro áreas de formación, las facultades que se incorporaron al modelo han atendido desde la estructuración de su plan de estudios, en mayor o menor medida, la especificación y articulación de los tres componentes del modelo.

No obstante lo anterior, es indispensable que los responsables directos al interior de los programas educativos, mediante el trabajo colegiado, hayan sentado las bases de estos tres componentes del modelo en la proyección curricular. Asimismo, deben considerarse cuestiones mínimas para su operación tales como banco de horas, infraestructura, características del personal docente, equipamiento, matrícula y ubicación geográfica, entre otras; algunos funcionarios sugieren que los planes y programas deben revisarse y actualizarse, atendiendo dos perspectivas: la académica y la operativa.

En seguimiento, lo referido a la libertad de elección de EE y al tránsito de los estudiantes, contar con prácticas profesionales y experiencias educativas optativas, la enunciación de ejes formativos y diversidad de perfiles de egreso, son algunos de los aspectos que pueden dar cuenta de la flexibilidad, la transversalidad y la formación integral, pero que no necesariamente las garantizan. Así, pasamos de lo deseable (el plan de estudios) a lo factible (su operación).

d) Los componentes del MEIF y su operación

A partir de la implementación del modelo a la fecha, las facultades han generado estrategias de respuesta a los propósitos del mismo. En cuanto a los componentes: formación integral, transversalidad y flexibilidad, los funcionarios identifican un conjunto de asuntos y problemáticas que se describen a continuación:

El componente formación integral lo perciben los funcionarios en general como una de las fortalezas del MEIF. Uno de ellos incluso lo visualiza como un espacio de oportunidad para contribuir a la limitada formación humana-cultural que tiene la mayoría de los estudiantes:

... muchos estudiantes, a pesar de que tienen una formación universitaria, su formación humana-cultural es muy pobre, a pesar que hay muchas oportunidades para poder fomentar la formación cultural, social, a través de la Orquesta Sinfónica, de actividades culturales recreativas. Hay muchos estudiantes que no la tienen por distintos motivos porque nunca se han sabido acercar a lo cultural, no saben acercarse a una obra musical o a una obra plástica o una obra teatral; y creo que ese tipo de formación es bastante significativa (Entrevista 13).

No obstante lo anterior, otro de los participantes destaca y a la vez cuestiona dónde están los espacios y estrategias para la formación integral de los estudiantes que incluya formación en valores, formación cultural, desarrollo y cultivo de la sensibilidad, en el cuidado de la salud, entre otros; cuestionamiento que llama la atención debido a la existencia de programas institucionales (por ejemplo: tutorías para la apreciación artística, conciertos didácticos, Centro para el desarrollo humano e integral de los universitarios – CEnDHIU-, entre otros) que ofrece la universidad para posibilitar dicha formación integral.

Por otro lado, algunos participantes señalan que no se ha logrado entender cabalmente la formación integral, entre lo que resalta la falta de atención y articulación de los fines y los ejes formativos que propone el modelo; lo que apuntan, requiere un cambio de cultura por parte de la comunidad universitaria.

Varios de los entrevistados manifiestan que al área de elección libre comúnmente se le responsabiliza de la formación integral, menoscabando otros espacios curriculares que pueden contribuir a esa función; también identifican falta o reducida oferta de AFEL en algunas regiones y además señalan que el funcionamiento de esta área no alcanza a responder las expectativas de la comunidad universitaria.

Algunos funcionarios opinan que la transversalidad se sigue viendo como algo paralelo a la formación y a los saberes de las experiencias educativas disciplinares, cuando debe ser valorada como fundamental en la formación de los estudiantes. Uno de los participantes opina que la transversalidad no se ha logrado y que el medio para alcanzarla debe ser a través del trabajo colegiado de las academias por áreas de conocimiento. Como parte de este trabajo, se percibe la necesidad de que los profesores conozcan y se apropien de la totalidad del plan de estudios, pues es el quehacer docente donde se

identifica el área de responsabilidad para que la transversalidad se posibilite. Parte de la problemática, en opinión de uno de ellos, “hay profesores que no conocen el programa de estudios de otras EE porque no son de su academia. Y entonces no utilizas lo que los muchachos ya tienen, lo que ya traen de conocimiento y eso no fortalece para nada al plan; entonces la transversalización de los saberes es muy necesaria” (Entrevista 22).

En cuanto a la transversalidad de los saberes del AFBG, varios participantes mencionaron sobre su pertinencia e importancia en la formación de los estudiantes. En este sentido, uno de los funcionarios manifiesta que “esta idea de los aprendizajes transversales son fundamentales”, y que para alcanzar “las competencias del siglo XXI lo que requerimos los trabajadores del conocimiento son, para empezar, dominar las competencias del siglo XX: o sea tenemos que saber leer, tenemos que saber escribir, saber hablar, saber pensar, pero a la mera hora lo que tenemos que saber hacer es en sistemas informáticos” (Entrevista 7).

También algunos funcionarios señalan que se ha delegado a los profesores del AFBG la operación de la transversalidad, cuando debe ser una responsabilidad compartida, tal como lo expresa uno de los participantes:

La transversalidad no es una responsabilidad exclusiva del área básica. Si tomamos en cuenta que las experiencias educativas casi siempre están en los primeros periodos escolares lo que tendría que haber es una articulación con las demás áreas de formación, para que los estudiantes aprendan las competencias que se desarrollan (Entrevista 11).

La seriación de experiencias educativas EE es uno de tantos nudos críticos respecto a la flexibilidad. Al reducir la seriación de las EE se pretendía ganar en flexibilidad de tránsito para los estudiantes de acuerdo a sus intereses y necesidades. No obstante, la reducida seriación ha acarreado, según la opinión de los funcionarios, detrimento en la formación de los estudiantes, por lo que se pronuncian a favor de que se recupere dicha seriación. Reconocen que una solución que se ha implementado en los programas educativos para subsanar tal situación, incluido el tema del rezago, ha sido ofrecer bloques de EE, sobre todo en los primeros semestres, y dejar la flexibilidad en otras áreas de formación, como es el caso del área terminal y AFEL.

La oferta es uno de los grandes temas relacionados con la flexibilidad del modelo. Así como la planeación de la propuesta curricular es fundamental para sentar las bases del modelo, la oferta académica es medular para su realización. Su importancia, al mismo tiempo que su complejidad, radica en la articulación de múltiples aspectos como: banco de horas de las facultades, programación académica, contratación de maestros, infraestructura, preinscripción e inscripción en línea, entre otras. La suficiencia, variedad y planeación de la oferta son condiciones esenciales para lograr la flexibilidad en la operación de los planes de estudio y, por ende, del modelo. En cuanto a la práctica, el comentario generalizado es que la oferta es insuficiente y condicionada por razones diversas como el banco de horas, la infraestructura, el equipamiento y la disponibilidad de los profesores para modificar su carga u horario de trabajo. Así, se detiene la trayectoria de los estudiantes por la falta de oferta, y la que existe, no responde a las necesidades o número de los estudiantes, situaciones que provocan *cuellos de botella*¹⁴.

Los periodos intersemestrales ofrecen espacios curriculares directamente relacionados con la flexibilidad de tránsito que propone el modelo; sin embargo, en opinión de los entrevistados éstos no están cumpliendo su función, ya que han detectado ciertos casos en los que se ofrecen EE que corresponden a la carga semestral regular, lo cual no significa un avance crediticio por parte de los estudiantes, por lo que sugieren que se revise y recupere la razón de ser de estos periodos.

El acceso a la oferta es un asunto que ha provocado malestar por lo complicado que resulta muchas veces para los estudiantes trasladarse de una facultad a otra, por la incompatibilidad de horarios que les condiciona su carga crediticia o por la dispersión de los horarios que provocan horas muertas. (Entrevista 17)

Por un lado, reconocen que no se logra el ideal de que cada periodo escolar se despliegue el plan de estudios completo, por lo que la libertad para que el estudiante elija y determine su trayectoria se ha visto condicionada; inclusive en el área terminal en la que

¹⁴ Término utilizado para referirse al hecho de que se detenga o disminuya el avance en la trayectoria escolar de los estudiantes, debido a una falta de correspondencia entre la demanda de EE por parte de los estudiantes frente a la oferta realizada por la entidad.

se ofrecen perfiles o “áreas de acentuación” por bloques de experiencias educativas, además de que no se abren todos los perfiles.

Creo que el MEIF está planteado para una universidad que puede abrir absolutamente todo el programa en una facultad, es decir, todas las materias, las experiencias educativas que tiene un programa educativo, cosa que no sucede. Somos una universidad pública, que no cuenta con los recursos infinitos para poderlo ofrecer a los estudiantes y que seleccionen (Entrevista 24).

En algunos casos, advierten los funcionarios que la estrategia de ofrecer bloques de EE por parte de los directivos en las facultades se ve como un éxito o un acierto porque a través de ella han logrado dar respuesta a problemas como el rezago académico y la falta de orden académico-administrativo. Otros tantos, por el contrario, no ven correcto que “se vuelva a los bloques”. En suma, los funcionarios relatan que no se ofrecen todas las EE de las diferentes áreas de formación cada semestre y la oferta de EE por bloques, coloca a los programas educativos en un enfoque curricular rígido en contraposición a la pretendida flexibilidad del modelo.

A decir de ciertos funcionarios, sobre todo los directamente involucrados en la parte académica, la oferta de las experiencias educativas optativas disciplinares no opera realmente como lo prevé el modelo; por lo regular las EE son fijas, se ofrecen las mismas cada periodo, no se ofertan todas las registradas en el plan, y se estancan en cuestión de variedad y actualidad de sus contenidos: “... esta área optativa, que no se ha vuelto optativa sino forzosa, pobre, muy acotada, cuando realmente se pensó que esto daría no áreas de acentuación a los estudiantes sino que ibas a darles los tópicos de vanguardia a las diferentes áreas del plan de estudio” (Entrevista 22). Un número reducido identifica cuando menos dos razones que dan lugar a lo anterior: falta de espacio y banco de horas insuficiente. En este tema otros funcionarios manifiestan desacuerdo expresando suficiencia en este tipo de recursos y falta de organización en su utilización (ver sección 2.8 de este mismo apartado donde se explica la tensión generada por estos desacuerdos).

En cuanto a las regiones fuera de Xalapa se menciona que hay reducida oferta, principalmente del AFEL, y dentro de ésta destaca la falta de EE de artes.

Por otro lado, sugieren que se abra el abanico de posibilidades para que sean reconocidos como electivos u optativos aquellos cursos que los estudiantes cubran fuera de la universidad y tengan el nivel formativo indispensable, además de los que se reconocen en la movilidad nacional o internacional.

Los funcionarios en general reconocen que los procesos de preinscripción e inscripción en línea no cumplen su propósito por diversas razones, entre las que destacan la falta de programación académica real y planeación de la trayectoria académica de los estudiantes. Ellos dicen que pocos son los programas que ofrecen todo el plan de estudios cada semestre, que por lo regular la oferta es fija y en el caso de la preinscripción “ayuda sólo parcialmente a definir algunos cursos”. Los funcionarios involucrados con estos procesos identifican que todavía se sigue realizando inscripción desde las facultades, además de que persiste la práctica de “dejar abierta la ventanilla en la facultad, después de las inscripciones en línea; lo anterior genera que realmente [los estudiantes y los directivos de las facultades] no tomen en serio... o no aprovechen este proceso de la preinscripción y la inscripción” (Entrevista 17). En el proceso de inscripción sucede que se cierran EE y no se abren otras que atiendan la demanda, afectando la trayectoria del estudiante y en consecuencia su avance crediticio. Otra situación que afecta el logro de estos procesos es que no se registran a tiempo las calificaciones en línea, aunado al desconocimiento de los procedimientos para la validación de la información y falta de disposición de los responsables de este proceso, que se ha llegado a percibir por parte de los estudiantes.

Una de las estrategias institucionales directamente relacionada con la formación integral y la flexibilidad (de espacio y en algunos casos de contenido) del modelo es la movilidad estudiantil, que posibilita que los estudiantes realicen experiencias académicas semestrales o estancias cortas con reconocimiento curricular, en otros espacios educativos, culturales y sociales, dentro y fuera de la universidad, a nivel nacional o internacional (Universidad Veracruzana, 1999)

Los participantes identifican la movilidad como una estrategia positiva, eficiente, bondadosa, pero también dicen que es “elitista” pues es un número reducido de

estudiantes el que aprovecha este beneficio. Al respecto y a pesar de que la movilidad se sigue fomentando en las políticas de internacionalización para la educación superior, señalan que el recurso no es suficiente para todos. No obstante, señalan que algunos programas han logrado aumentar tanto la movilidad nacional como internacional de sus estudiantes, mediante la consecución de apoyos desde las facultades y las direcciones de áreas académicas, sumando esfuerzos a la labor que hace la Dirección de Relaciones Internacionales respecto a esta estrategia institucional que sin duda contribuye favorablemente a la formación integral de los estudiantes.

En general, la movilidad se valora como una experiencia provechosa no solo para el estudiante beneficiado, sino por el impacto que indirectamente tiene para el resto de la comunidad académica de cada facultad, además de que posibilita la comunicación, redes de trabajo y colaboración con otras universidades.

Por otro lado, se pide que se cuide el funcionamiento de la movilidad pues desde algunas dependencias de la UV se percibe que falta información, asesoría y seguimiento para los estudiantes, como refiere uno de los informantes: “no está transparente para todo el mundo el hecho de... cómo es la movilidad y cómo lo pueden hacer; y no los tratan bien, de verdad que a los chicos los tratan mal en muchas facultades y muchas movilizaciones que quieren hacer no es fácil que las hagan” (Entrevista 17). Este tipo de comentario revela aspectos del proceso de la movilidad que deben atenderse para fomentar la participación de los estudiantes.

En cuanto a la movilidad al interior de la universidad, la mayoría de los participantes se pronuncia a favor de que se continúe estimulando y apoyando a los estudiantes para que realicen movilidad hacia otros programas e incluso regiones de la universidad, a pesar de que es complicado para los estudiantes cursar en otras facultades debido al tiempo de traslado y la incompatibilidad de horarios. Se reconoce que un factor que favorece la movilidad al interior de la universidad es el hecho de que en las facultades se ofrezcan varios programas y que éstos compartan tronco común de EE, frente a aquellas que solo ofrecen un programa. Al respecto, agregan que la departamentalización académica podría ser una posibilidad para propiciar mayor movilidad. Algunos de los

obstáculos que identifican los funcionarios para la movilidad al interior de la universidad, es la falta de información, convocatorias desfasadas y falta de atención de los encargados o de “los mismos secretarios que no atienden a los estudiantes provenientes de otras facultades” (Entrevista 11). Por otro lado, algunos funcionarios proponen que se continúe impulsando la movilidad entre los sistemas escolarizado y abierto, “la armonización del sistema escolarizado y abierto para nosotros, particularmente por los programas que son comunes también es algo que se debe fortalecer en ambos sentidos” (Entrevista 22)

El establecimiento de convenios es un elemento sustancial para viabilizar la movilidad nacional e internacional. Si bien la cantidad de éstos se ha incrementado, también se identifica como un problema el que se firmen convenios y se queden en el papel. Al respecto se señala que una de las causas para que no se concreten los convenios es la limitante del recurso económico. Los convenios son importantes por el compromiso institucional que asumen a través de ellos tanto la universidad receptora como la de origen, lo que facilita la consecución de recursos y el tránsito de los estudiantes; pero apenas es la formulación de intenciones y no por ello se asegura la movilidad.

e) Los profesores, carga académica y flexibilidad

El tema de los profesores relacionado con la operatividad de MEIF y en particular con la flexibilidad ha sido y sigue siendo un asunto neurálgico. Asunto que tiene que ver, principalmente, con la diversificación de las funciones académica de los profesores de tiempo completo, y de la cual se desprenden varias aristas. Por un lado, el aspecto laboral (que para muchos sigue estando por encima de lo académico y de los propósitos del modelo) destaca cuestiones como la distribución de carga, la forma de contratación (convocatorias oportunas, procesos transparentes y pertinentes) y, sobre todo, los derechos laborales, entre otros.

Lo laboral ha sido, tal vez, el aspecto más sensible para lograr el funcionamiento del MEIF, lo cual no ha sido responsabilidad única de los profesores. Como en otros asuntos relacionados con la evaluación que nos ocupa, se percibe una falta de definición

institucional oportuna que diera respuesta a las inquietudes y permitiera salvar la resistencia de los profesores a transitar del modelo rígido al flexible.

La implementación del MEIF provocó incertidumbre y reacciones de resistencia, justificadas o no, sobre la repercusión de los cambios en lo laboral; situación que se agravó... frente a la falta de definiciones por parte de la institución para decirle cuál iba a ser el camino para transitar, cuál iba a ser la flexibilidad, de qué manera iba a impactar en el profesor la flexibilidad del plan de estudios que está prevista para el estudiante (Entrevista 27).

El asunto de la contratación de profesores, por lo que implica la flexibilidad del MEIF, demanda el mover y desestabilizar estructuras dadas que han resistido el paso del tiempo, y que a más de dieciséis años de existencia del modelo sigue siendo un tema pendiente en la agenda. Al respecto un funcionario apunta: “los movimientos que un plan flexible requeriría para conformar una oferta de experiencias educativas a favor de las trayectorias y no a favor de los contratos de los profesores. Ahí hay un rasgo fundamental en las formas de contratación para los planes rígidos de las formas de contratación que requerían los planes flexibles” (Entrevista 27).

La población participante, sobre todo vicerrectores y directores de área, manifiesta que todavía existe resistencia de muchos profesores de tiempo completo para flexibilizar su carga académica semestral (por cambio de EE u horario). También explican que programas como PRODEP, SNI y Productividad estimulan la diversificación de la función académica, sin embargo subrayamos que no todos los profesores de tiempo completo participan en estos programas.

Al respecto, otro asunto que en un primer momento generó expectativa y posteriormente descontento en los profesores, fue la pretendida reducción de carga frente a grupo, bajo el discurso de lograr la diversificación de actividades académicas de los profesores de tiempo completo, y que hasta la fecha no ha sucedido. La mayoría de los maestros sigue impartiendo de 16 a 20 horas, además de otras actividades que en conjunto se perciben como una sobrecarga de trabajo. Esto se ha identificado como una “inflexibilidad administrativa laboral” (Entrevista 25) y se ha venido a sumar a los cuestionamientos al modelo.

Por otro lado, varios proponen que se aproveche en mayor medida la fortaleza que representa el profesorado de la UV en cuanto a conocimiento especializado, dándoles mayor oportunidad de que ofrezcan e impartan cursos en el PROFA, Educación Continua o AFEL, e incluso disciplinares, que puedan ser de interés de los estudiantes y colegas, abonando a la flexibilidad del modelo.

f) Organismos acreditadores y legislación externa a la UV

Un tópico importante a considerar con relación a la formación integral, la transversalidad, pero sobre todo a la flexibilidad es la acreditación de los programas educativos por los organismos evaluadores, ya que varios funcionarios mencionan que la flexibilidad ha sido un factor que ha incidido desfavorablemente para la acreditación de algunos programas educativos. Así, se reportan casos como el siguiente: “...no pudieron los médicos explicarles [a los evaluadores] el MEIF y cómo sí se podía estudiar dentro de una flexibilidad la carrera de Medicina; no convenció y les negaron la acreditación” (Entrevista 25). No obstante, también se señaló el caso de una facultad que obtuvo la acreditación, tras haber justificado a los evaluadores la flexibilidad propuesta por el programa educativo: “Nosotros tenemos abierta el área básica, y el área electiva, ahí sí somos totalmente flexibles, pero en el área disciplinar y terminal no somos tan flexibles, así se los planteamos [a los evaluadores] y lo entendieron y nos dieron el nivel 1 (Entrevista 20).

A lo anterior se suma el hecho de que hay programas educativos que no logran la flexibilidad que posibilita el MEIF debido a los referentes académicos y de normatividad externos a la Universidad. Tal es el caso de varias carreras del Área de Ciencias de la Salud cuyo Servicio Social no puede realizarse de manera anticipada y en menos de un año, según lo dispuesto por la Secretaría de Salud.

g) Normatividad

Respecto al tema de la normatividad, los funcionarios destacan dos problemáticas que han acompañado a la operatividad del modelo: vacíos y desfase respecto a la

normatividad existente, así como inconsistencia en su cumplimiento. Demandan una legislación (ley orgánica, estatutos, lineamientos, etc.) que ofrezca el marco y propicie las condiciones que tengan resonancia en diversos aspectos del MEIF, pero que al mismo tiempo sea flexible para adecuarse a las necesidades particulares de las entidades.

A decir de la mayoría de los funcionarios, las problemáticas relacionadas con vacíos y desfase en la normatividad a las que se han enfrentado durante el lapso de su gestión, han logrado subsanarlas en buena medida, aunque reconocen que lo ideal es contar con una legislación actualizada y que dé cobertura a la diversidad de asuntos. En cuanto a la inconsistencia en su cumplimiento, algunos participantes señalan que han identificado por parte de la comunidad universitaria desde diferencias o descuido en la interpretación de la norma, hasta falta de responsabilidad para cumplir y hacer cumplir la normatividad.

La operación del MEIF ha requerido y sigue requiriendo de modificaciones o adiciones a la normatividad; no obstante, hay otros problemas relacionados que merecen igual o mayor atención. Uno de estos problemas es la falta de difusión clara de lineamientos, estatutos, acuerdos, etc., pues pareciera que la información que se socializa a través de diferentes medios no es suficiente u oportuna, dado que se percibe desconocimiento en múltiples temas por parte de estudiantes, profesores e incluso autoridades de facultad (director y secretario) en cuanto a los procedimientos, requisitos y delimitación de funciones o responsabilidades de los diversos actores en las facultades, lo que causa confusión, pérdida de tiempo e impacta en la toma de decisiones afectando el avance de los estudiantes.

En cuestión de normatividad directamente relacionada con el MEIF, lo que algunos involucrados con el tema reconocen es que se debe revisar de manera puntual lo que falta pero partiendo de la operación del modelo en la actualidad, es decir “revisar si lo que esta normado responde a los procesos actuales pero con una visión institucional” (Entrevista 1), considerar las políticas nacionales e internacionales, así como alinearse a la legislación estatal y federal. Lo complejo aquí, dicen, ha sido el poder articular la normatividad externa, e incluso la de la UV, con las necesidades particulares de las facultades. A lo que se suma, señalan, el problema del desconocimiento por parte de la comunidad

universitaria en cuestión de legislación externa (constitución, ley general de educación, ley del ejercicio profesional del estado de Veracruz, por ejemplo) y de la UV (ley orgánica, estatutos, lineamientos, entre otros).

h) Recursos para la operación del modelo

La mayoría de los participantes enfatiza la falta de recursos como uno de los principales factores que ha entorpecido la operación del MEIF, y aunque reconoce que desde el inicio del modelo a la fecha ha habido aumento en rubros como banco de horas, infraestructura y equipamiento, todavía falta mucho por hacer. Un funcionario declara que:

el problema central del modelo eran los recursos, y lo sigue siendo; la falta de financiamiento. Con un financiamiento tan estrecho como el que tenemos, no se puede construir un modelo como el que se tiene proyectado para esta universidad, no alcanza (Entrevista 25).

Por una parte se insiste en que el financiamiento para solventar las demandas del modelo no es suficiente, pero por otra se destaca la necesidad de optimizar los recursos con los que se cuenta, evitando la subutilización y el desaprovechamiento: “Falta dinero pero sobretodo planes para aprovecharlo de la mejor manera” (Entrevista 29). De tal forma que se percibe como problema mayor la falta de organización a todo nivel de la universidad, que impacta tanto o más que la falta de recursos, por lo que consideran urgente atender esta situación.

Al mismo tiempo, la mayoría de los participantes reitera que la atención de los requerimientos como ampliar el banco de horas, apertura de secciones, equipamiento e incluso construcción de nuevos espacios depende de la justificación y del financiamiento con que se cuente, considerando que los recursos son limitados y ante lo cual se tienen que establecer prioridades institucionales dirigidas a cubrir y/o consolidar los programas de trabajo de las facultades. Relacionado con esto, las autoridades entrevistadas reconocen que hay contrastes en cuanto a las condiciones en las que laboran los programas educativos, ya que mientras a unos les sobra a otros les faltan recursos; y

señalan que esta situación debe atenderse y resolverse para beneficio de la universidad en su conjunto.

Sobre el desaprovechamiento de los recursos, resalta el tema de las aulas vacías en determinados días y horarios, tanto en los periodos regulares como en intersemestrales. Además de pedir que se optimice el uso de los espacios con relación a los horarios, los funcionarios sugieren que la utilización de los mismos se “flexibilice”, que se compartan para abordar problemas de suficiencia. Comentan que urge cambiar la postura “disciplinaria” por una cultura de “todos son espacios universitarios” (Entrevista 35) y generar soluciones sobre la falta de espacios en colaboración. Señalan que en una entidad donde se ofrecen varios programas educativos se puede operar con mayor facilidad algunos aspectos como por ejemplo, la movilidad –por cursar los estudiantes de diferentes carreras experiencias educativas comunes- o la flexibilidad de horarios.

...necesitamos espacios flexibles, ¿qué es un espacio flexible?, realmente que sea multiusos... pero la tendencia es que sean multifuncionales que me sirva como aula, como sala de proyección, como punto de conferencia... se requiere esa visión de flexibilidad en estos espacios, actualmente el costo de mantenimiento de un espacio académico es mucho muy fuerte para nuestra realidad económica, entonces si hay que ver y aprovechar lo que tenemos (Entrevista 34).

Algunos funcionarios señalan la insuficiencia de los recursos (equipo, espacios, materiales) con los que cuentan las entidades, pero también de las malas condiciones en los que éstos se encuentran por falta de mantenimiento. Por ejemplo, en el caso de la infraestructura: la mayoría de las aulas son muy viejas, tienen problemas de ventilación, salitre y deterioro de sus instalaciones. Por lo anterior, piden que también se dé prioridad al mantenimiento, aspecto igual de importante que la consecución de recursos.

Por otro lado, algunos funcionarios reconocen que las condiciones en las que ellos desarrollan sus actividades no son las idóneas. Identifican insuficiencia de personal, de financiamiento, de espacio, de establecimiento de políticas o acuerdos que impulsen el trabajo de la dependencia que dirigen para mejorar el servicio que ofrecen a la comunidad universitaria.

Por último, algunos participantes destacan que no hay que perder de vista de que somos una universidad pública, que los recursos son limitados y nunca serán suficientes ante la magnitud de los compromisos institucionales; pero que desde las facultades, con apoyo de las direcciones de área y vicerrectorías, se puede hacer mucho desarrollando en la comunidad docente y estudiantil actitudes proactivas de gestión para la consecución de recursos externos a favor de los proyectos académicos.

i) Estructura administrativa y organización institucional

La opinión generalizada por parte de los funcionarios es que “...la estructura administrativa no responde a esa flexibilidad que se planteó adentro del modelo”

(Entrevista 19). Dicen que hay tal complejidad y exceso de control que desgasta administrativamente y obstaculiza los procesos, lo cual no favorece la operatividad de los programas educativos. Para ello solicitan que se estudie la manera de simplificar los procedimientos, evitando trámites burocráticos excesivos e innecesarios, y lograr una estructura administrativa flexible que acompañe al modelo.

En general, los participantes perciben desalineada la parte administrativa de la parte académica, y al mismo tiempo la carencia de acciones para solventar esta problemática. Un funcionario cuestiona al respecto: “¿Qué estamos haciendo por flexibilizar la estructura de la universidad? Queremos flexibilizar un modelo y nuestras estructuras son rígidas y ¿quién está pensando eso? ¿Quién está haciendo ese trabajo?”

(Entrevista 29)

Si bien los funcionarios reconocen que para algunas facultades se requieren más recursos, el simple hecho de satisfacerlos no resolverá los problemas de operatividad del MEIF. Ellos puntualizan que un aspecto primordial que repercutirá principalmente a favor de la flexibilidad, es el desarrollo de nuevas formas de organización para el aprovechamiento de los recursos y la fluidez de los procesos, incidiendo en la atención oportuna y de calidad para los estudiantes. Lo que podría ayudar a eso y que a la fecha se identifica como carencia, es el seguimiento y la evaluación de los procesos de gestión en las dependencias (tanto en las facultades como en las de la administración central) que

permitan identificar las problemáticas que requieren intervención, por ejemplo, un participante provee la anécdota de un estudiante:

...aquí hay que esperar a que salgan y luego a ver si me pongo abusado y quedo en una y si no, ya me quedé afuera; y aun inscribiéndome de repente un director que autorizó el cambio y el profesor ya no puede porque ya le cambiaron la materia, y se tienen que poner muy abusados para desinscribirse porque si no... pierde una oportunidad; y en ese sentido esto de la flexibilidad se vuelve en contra del propio estudiante en el sentido de que no hay una buena organización. Volvemos al tema de la organización (Entrevista 29).

Un aspecto medular en el tema de la organización, y que a decir de los funcionarios es uno de los principales obstáculos para operar el modelo, es la centralización. Al respecto, aunque se ha avanzado en la desconcentración de actividades académicas y administrativas de apoyo, esto no ha sido suficiente. La mayoría de los funcionarios lo refieren como un problema urgente de atender, tal como nos lo comparte uno de ellos: “es el acceso al SIIU, por lo que hasta este momento solo en Xalapa se maneja la información de las cuatro sedes regionales, esto desencadena que constantemente cada sede tenga que pedir información” (Entrevista 30). Por otro lado, entretejido con la centralización y lo organizacional, se identifica el problema de “encimamiento de funciones entre vicerrectorías y direcciones de área académica” (Entrevista 29), reconocido por instancias evaluadoras desde años atrás y que a la fecha no ha sido resuelto.

j) Sistematización digital en apoyo a la administración

La sistematización de los procesos se identificaba desde un principio como una condición importante para lograr la operación del modelo.

La operación del MEIF siempre planteó la necesidad de sistematizar los procesos de administración escolar, de hacerlos realmente como un sistema para poder facilitar y para poder hacer posible... muchas de las condiciones que planteaba el modelo de flexibilidad, de funcionamiento de un área básica transversal, área básica general para toda la universidad y el seguimiento de trayectorias escolares para el apoyo tutorial. Todo eso y mucho más condiciones requerían de un sistema

de información, que además pudiera funcionar cada vez más de forma automatizada alimentado por las entidades (Entrevista 27).

La información obtenida reveló que en muchas de las dependencias la tendencia se dirige a poner en marcha o consolidar la sistematización de procesos de trabajo apoyada en la tecnología digital, con el propósito de enlazar a las entidades, mejorar y agilizar las tareas de gestión, el acceso a la información y la toma de decisiones. No obstante, al mismo tiempo los funcionarios destacaron el desaprovechamiento de los apoyos y sistemas digitales con los que ya cuenta la universidad. Ejemplos de ello lo son la plataforma Eminus y el Sistema de Información Integral Universitaria (SIIU).

En opinión de algunos participantes, la mayoría de los integrantes de la comunidad universitaria tienen la percepción de que el SIIU no apoya lo suficiente y que su operación es demasiado compleja; mientras que los responsables señalan que más bien el SIIU está subutilizado y que falta capacitación al personal que lo opera en las facultades, y añaden que la eficiencia del sistema es responsabilidad compartida, por ejemplo: “todo lo que no sale [en el SIIU] es porque no está registrado y ¿cuáles son los problemas principales?, que muchos programas educativos no están ni siquiera completos, los van dando de alta por semestre” (Entrevista 17).

Uno de los ejemplos de sistematización más reciente que nos comparten algunos entrevistados es el programa para pago de inscripción en línea (MI PAGO), del que comentan que se obtuvo escasa respuesta de los usuarios, y la principal causa de esto la atribuyen a la poca difusión y falta de compromiso de las instancias participantes:

El tema de MI PAGO, ahora que se diseñó y se puso en uso, implica la participación de varias áreas porque abarca parte financiera, parte de recursos humanos y parte de control escolar; de repente se dificulta su análisis, su diseño, su programación y su implementación porque observamos que no hay una coordinación y un apoyo o un compromiso de todas las áreas que tienen que participar y de repente nos detenemos (Entrevista 17).

Se menciona sobre la necesidad de capacitar a los secretarios, personal administrativo y maestros en el uso de esas herramientas. Pero también de revisar las estrategias de difusión sobre todo en las facultades, porque parecen resultar insuficientes

o de bajo impacto, incluso en algunos casos se ha detectado que se desconocen estos apoyos, como lo refiere un funcionario: “no hubo realmente una estrategia de difusión de parte, pienso yo, de las facultades para que usaran la plataforma” (Entrevista 17).

k) Conocimiento del MEIF y de los procesos académico-administrativos

Uno de los temas que emergió con mayor fuerza en las entrevistas fue el nivel de conocimiento del MEIF y de los procesos académico-administrativos, que varios funcionarios perciben como bajo por parte de la comunidad universitaria. En sus referencias esta percepción incluye a los funcionarios mismos, pasando por secretarios, directores, coordinadores y profesores de facultad, hasta personal administrativo. Manifiestan también que en ciertos casos les falta capacitación para entender todas las funciones y responsabilidades de cargos tan complejos como las que le atañen a los funcionarios en general, y particularmente a los directores y secretarios de facultad. Ante esta situación piden que se implementen programas de inducción, actualización y capacitación permanentes para la población arriba señalada, desde el momento que ingresa y durante su permanencia en el cargo correspondiente.

Aunado a lo anterior, varios participantes expresaron que identifican puntos débiles en la gestión académica en las facultades, que obstaculizan la flexibilidad, entre los que destacan: desinformación, retraso en los trámites y desconocimiento de los procesos.

Muchas facultades a través de sus CT modifican tanto los procedimientos como los estatutos sin tener la facultad. Por ejemplo: detienen el flujo de estudiantes entre facultades hasta que el CT no lo autorice, mientras tanto se pierde tiempo y hasta la EE. Las funciones del CT están claramente establecidas en la ley orgánica, pero no las respetan o no las conocen... Los CT son una de las instancias que más problemas les causan... principalmente a los estudiantes. No conocen sus funciones (Entrevista 12).

En lo general, los funcionarios detectan falta o insuficiencia de difusión tanto de los apoyos como de la información dirigida a los estudiantes. Asimismo, la asesoría u orientación a los estudiantes es otro aspecto que varios identifican como asunto problemático. Al respecto explican que en las facultades no los apoyan, que los

desinforman y “los tienen dando vueltas” (Entrevista 17). También han identificado que existe una diversidad de discursos sobre un mismo trámite o gestión que desorienta a los estudiantes. Sobre el particular, uno de los entrevistados manifiesta:

... el discurso tiene que ser el mismo, o sea, si un estudiante va a administración escolar lo que recibe tiene que ser exactamente lo mismo que le podemos decir nosotros, lo que le puede decir un área académica, que le puede decir la oficialía mayor, lo que le pueden decir en su facultad, porque de otra manera lo único que hacemos es confundirlos (Entrevista 11).

1) Comunicación y colaboración intrainstitucional

La totalidad de los funcionarios puntualiza que para la realización de las tareas que les competen requieren coordinarse y colaborar con otras dependencias de la universidad, para el logro de objetivos comunes. Esto es vital dado que la mayoría de los procesos (rediseño o actualización de planes y programas, contratación de profesores, oferta educativa, preinscripción e inscripción, entre otros) demandan el compromiso compartido entre varias dependencias de la universidad. Y advierten que en este terreno todavía hay mucho por hacer a favor de los propósitos del MEIF.

Por un lado, algunos funcionarios demandan de la parte académica (direcciones de área, facultades, órganos colegiados) mayor involucramiento y conocimiento de los procedimientos administrativos. Uno de ellos dice: “tenemos contacto, ahora un poco más, con la parte académica, en donde hemos estado más que de acuerdo en el sentido de que debemos involucrarnos todos los actores de la universidad en el proceso administrativo. Nos ven como la parte adjetiva, pero la sustantiva no puede operar de manera adecuada si no hacemos ese clic” (Entrevista 14). Mientras que otros funcionarios insisten en que debe propiciarse la comunicación entre las dependencias administrativas y académicas; por ejemplo: “ellos necesitan cubrir como área administrativa en lo que nosotros necesitamos cubrir como área académica... se habla de un divorcio y... no creo que sea un divorcio insalvable sino que es una falta de comunicación, es una falta de tener... el tiempo y la paciencia de sentarnos y decir: eso es lo que necesitamos”

(Entrevista 19)

En la necesidad de articularse, los participantes reconocen el rol estratégico que juegan las direcciones de área académica como punto de enlace entre las instancias administrativas y las facultades, en cuanto a la gestión, difusión, seguimiento y evaluación de los procesos, por lo que piden mayor y constante involucramiento de su parte.

En general, expresan que esta falta de colaboración, repercute en las tareas sustanciales y trasciende a varios aspectos relacionados con la expresión de los componentes de modelo, entre ellos: insuficiente oferta, espacios no idóneos, programación fuera de tiempo, entre muchos otros.

Ellos afirman que el logro o resultado en las gestiones y actividades para el cumplimiento de las funciones de las facultades es responsabilidad compartida entre la parte administrativa, la financiera y la académica; es decir, que el resultado depende de la universidad en su conjunto. En ese sentido, señalan que hay un momento en el que la dependencia a su cargo ya no puede avanzar o lograr mejores resultados, por el hecho de que determinadas partes de los procesos quedan fuera de su competencia, por lo que se requiere de la colaboración de otras instancias. Destacan que aunque se ha mejorado la comunicación y trabajo articulado, persiste la falta de coordinación entre las dependencias, provocando desfase y detenimiento en los procesos. Insisten en que es necesario seguir trabajando para lograr “comunicación, empatar objetivos, retroalimentación entre funcionarios y directivos” (Entrevista 29), lo que reconocen fundamental para la operatividad del modelo.

...el ideal para que opere un modelo educativo como éste, es que tenemos que trabajar todos de la mano, coordinados, apoyándonos unos a otros y alimentando el trabajo de otros ...todos los que somos parte de esa comunidad universitaria, todos tenemos que contribuir, todos, desde la Rectora hasta los del SETSUV...(Entrevista 6).

También advierten que se requiere un trabajo en equipo entre las instancias de la administración central y las facultades. La magnitud del trabajo es tal que rebasa la capacidad de dichas instancias, por lo que se espera que las facultades asuman su parte y a la vez contribuyan en la totalidad de los procesos. En ese sentido se debe estimular para

que los directivos, coordinadores y profesores se involucren, sumando esfuerzos en beneficio de los estudiantes.

3. Consideraciones finales

A partir del análisis de las entrevistas se identifica una gran fortaleza en el conjunto de los funcionarios en cuanto a conocimiento y experiencia en la dependencia que dirigen, aunado a lo que ha logrado la mayoría debido a su trayectoria previa en otros cargos administrativos o académicos dentro de la Universidad. Observamos que cada uno de ellos tiene una visión clara del tramo de control que le compete y los planes de acción que deben seguirse para garantizar la atención oportuna y, por ende, el flujo que esto dará a las actividades académico-administrativas a favor de los propósitos del MEIF.

Aunque en las entrevistas no se preguntó directamente sobre los componentes del modelo, los funcionarios hicieron menciones y reflexiones, siendo la flexibilidad la más recurrente en su discurso. Lo anterior puede deberse a que para lograr la flexibilidad se requiere de la gestión de la parte académico-administrativa que es responsabilidad directa de los funcionarios.

Por otro lado, a través de nuestra evaluación identificamos que la totalidad de los funcionarios ha propiciado y consolidado, en su campo de acción, proyectos de impacto favorable y que representan principalmente un avance en el logro de la flexibilidad del modelo. Al mismo tiempo, percibimos que los funcionarios han identificado con toda claridad y honestidad las debilidades y carencias de la dependencia a su cargo y, en la mayoría de los casos, han actuado en consecuencia logrando a la fecha avances significativos. Sin embargo, como ellos mismos reconocen, todavía falta mucho por hacer. En este sentido, la postura de los funcionarios es continuar trabajando en el desenvolvimiento del modelo, consolidando lo que se ha logrado, pero al mismo tiempo en atender las brechas que persisten en la operación del MEIF.

VI. Datos proporcionados por la UV, enfocados en la Flexibilidad y Formación Integral

Los datos que forman parte de la información universitaria constituyen otra de las fuentes de información consultadas, ya que muestran de una manera clara y objetiva qué tanto se han operado los distintos tipos de flexibilidad en las entidades académicas, así como la forma en que se ha concretado en la práctica la formación integral, los que junto con las demás fuentes de información permiten tener una visión más completa de la operatividad de estos elementos del MEIF.

Las fuentes consultadas para la obtención de los mencionados datos son:

- La Dirección General de Relaciones Internacionales acerca de la movilidad de estudiantes de licenciatura en el nivel nacional e internacional durante los periodos 2008 a 2015.
- La Dirección General de Administración Escolar con los datos sobre la movilidad institucional de estudiantes de licenciatura de agosto de 2014 a enero de 2016; la oferta de EE en la preIL, IL y AFEL durante los periodos semestrales e intersemestrales comprendidos de agosto 2013 a julio de 2015, de una muestra de 38 programas educativos seleccionada de manera aleatoria, que incluyen las distintas áreas académicas, modalidades de enseñanza y regiones, que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 36. Programas Educativos seleccionados para evaluación de la oferta de EE

	Área	Programa Educativo	Campus	Modalidad
1	Artes	Danza	Xalapa	Escolarizada
2		Teatro	Xalapa	Escolarizada
3	Biológico-Agropecuaria	Biología	Peñuela	Escolarizada
4			Tuxpan	Escolarizada
5			Xalapa	Escolarizada
6		M.V.Z.	Tuxpan	Escolarizada
7			Veracruz	Escolarizada
8	Ciencias de la Salud	Medicina	Cd. Mendoza	Escolarizada
9			Minatitlán	Escolarizada
10			Poza Rica	Escolarizada
11			Veracruz	Escolarizada
12			Xalapa	Escolarizada
13		Nutrición	Veracruz	Escolarizada
14			Xalapa	Escolarizada
15	Económico-Administrativa	Administración de Negocios Internacionales	Xalapa	Escolarizada
16		Contaduría	Boca del Río	Escolarizada
17			Veracruz	SEA
18			Coatzacoalcos	Escolarizada
19			Coatzacoalcos	SEA
20			Ixtaczoquitlán	Escolarizada
21			Ixtaczoquitlán	SEA
22			Tuxpan	Escolarizada
23			Poza Rica	SEA
24			Xalapa	Escolarizada
25			Xalapa	SEA
26	Humanidades	Pedagogía	Boca del Río	Escolarizada
27			Poza Rica	Escolarizada
28			Xalapa	Escolarizada
29			Xalapa	SEA
30		Sociología	Orizaba	SEA
31			Xalapa	Escolarizada
32	Técnica	Ing. Mecánica	Boca del Río	Escolarizada
33			Cd. Mendoza	Escolarizada
34			Coatzacoalcos	Escolarizada
35			Poza Rica	Escolarizada
36			Xalapa	Escolarizada
37		Q.F.B.	Orizaba	Escolarizada
38			Xalapa	Escolarizada

Asimismo, los datos de movilidad intrainstitucional de estudiantes durante los periodos agosto de 2014 a enero de 2016.

- La Dirección de Planeación Institucional nos aportó la información sobre el tiempo de permanencia de estudiantes hasta su egreso de las generaciones 2008 y 2009, así como las observaciones y recomendaciones realizadas por los CIEES a los distintos programas educativos, contenidas en 133 documentos.

A partir de estos datos se presenta el siguiente análisis que refleja principalmente la flexibilidad con que ha operado el MEIF y da algunos elementos acerca de cómo se han concebido y operado la formación integral. En cuanto a la transversalidad no se han identificado datos institucionales que permitan evaluarla de manera confiable y certera.

1. La movilidad de estudiantes, una experiencia de flexibilidad y formación integral

La movilidad de estudiantes ha sido una de las estrategias que se ha impulsado, principalmente desde la Coordinación de Movilidad Estudiantil y Académica de la Dirección General de Relaciones Internacionales, en coordinación con las entidades académicas. Si bien es cierto que la movilidad nacional e internacional se realizaba desde antes de la implantación del MEIF, la flexibilidad curricular ha favorecido que los estudiantes que la realizan puedan obtener créditos en cualquiera de las áreas de formación. Además, al reincorporarse a su programa, el estudiante no incurre en retraso y mantiene su estatus de alumno regular.

Los diversos tipos de movilidad han favorecido tanto la formación integral del estudiante, al otorgarle la posibilidad de desenvolverse en distintos medios geográficos y culturales, como las distintas modalidades de flexibilidad que propuso el MEIF, ya que puede darse en distintos tiempos, incluir contenidos variados y en espacios académicos tanto intrainstitucionales como en otras instituciones de educación superior del país o del extranjero. La movilidad se hace bajo la premisa de que las experiencias educativas

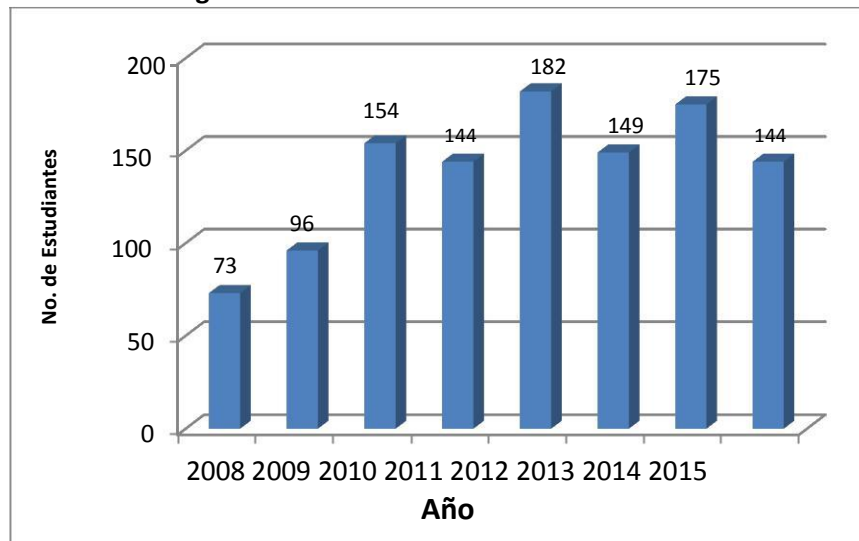
ofertadas en espacios determinados son limitadas y que estas se pueden potenciar yendo más allá del programa donde está registrado el estudiante.

a) Movilidad Nacional

De acuerdo con la información reportada por la Dirección General de Relaciones Internacionales entre 2008 y 2015 realizaron movilidad nacional 1117 estudiantes. De ellos la mayoría, que corresponde a 703 (62.9 %) fueron del sexo femenino. Aunque el mayor porcentaje de los estudiantes tuvo beca para realizar esta actividad, el 17.2 % de ellos, que corresponde a 192 estudiantes la realizaron con recursos propios. Cabe mencionar que aunque estos alumnos no hayan contado con el apoyo económico de una beca de manutención, aun así fueron apoyados por el programa de movilidad, ya que mediante los convenios establecidos con las IES receptoras los estudiantes son aceptados en ellas, además de obtener la condonación del pago de su inscripción que en algunos casos representa un monto elevado.

Al analizar el número de estudiantes con movilidad nacional por año (figura 4) se observa que de 2008 a 2010 hubo un aumento significativo en quienes permanecieron en otras instituciones educativas; sin embargo, en los años subsecuentes se presentan fluctuaciones sin una tendencia sostenida a aumentar o disminuir. De acuerdo a la información recibida por los responsables del programa de movilidad, estas variaciones se relacionan principalmente con el factor financiero. La universidad, a pesar de tener una situación económica difícil, ha mantenido el presupuesto asignado a apoyar esta actividad, cuyo monto respalda aproximadamente 50% de las becas; sin embargo, las demás fuentes de financiamiento de origen federal o particular, varían de acuerdo a los presupuestos asignados y a la demanda de las distintas instituciones educativas que compiten por obtener recursos para las becas de los estudiantes en movilidad.

Figura 4. Movilidad Nacional UV. 2008-2015



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Relaciones Internacionales

En las siguientes tablas se presenta el número de estudiantes que han realizado movilidad nacional e internacional diferenciados por región y por área académica; asimismo, se incluye el porcentaje que representa este número con relación a la matrícula. Si bien sabemos que para que los estudiantes puedan participar en programas de movilidad deben cumplir con los requisitos de elegibilidad mínimos establecidos en cada convocatoria y que por lo tanto solo una parte del total de estudiantes están en posibilidad de aspirar a ser aceptados en dichos programas, los porcentajes calculados nos permiten analizar cómo se está dando la dinámica de participación al interior de la universidad.

En cuanto a la distribución de los estudiantes que han llevado a cabo movilidad nacional por región se obtuvieron los resultados que se presentan en la tabla 37.

Tabla 37. Movilidad Nacional por Región. UV 2008-2015.

	2008			2009			2010			2011		
Región	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje
Xalapa	21600	38	0.18	23187	54	0.23	23910	96	0.40	24898	91	0.37
Veracruz	10998	8	0.07	11747	12	0.10	12040	14	0.12	12285	21	0.17
Córdoba-Orizaba	7081	24	0.34	7479	28	0.37	7715	25	0.32	8063	19	0.24
Poza Rica-Tuxpan	6737	1	0.01	7309	1	0.01	7463	17	0.23	7708	12	0.16
Coatzacoalcos-Minatitlán	5579	2	0.04	5828	1	0.02	6051	2	0.03	6177	1	0.02
TOTAL	51995	73	0.14	55550	96	0.17	57179	154	0.27	59131	144	0.24
	2012			2013			2014			2015		
Región	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje
Xalapa	24717	80	0.32	25038	71	0.28	24934	74	0.30	24776	43	0.17
Veracruz	12273	26	0.21	12645	14	0.11	12910	24	0.19	13097	41	0.31
Córdoba-Orizaba	7974	47	0.59	8184	42	0.51	8314	32	0.38	8456	33	0.39
Poza Rica-Tuxpan	7555	19	0.25	7479	11	0.15	7547	31	0.41	7649	9	0.12
Coatzacoalcos-Minatitlán	6187	10	0.16	6130	11	0.18	6103	14	0.23	6139	18	0.29
TOTAL	58706	182	0.31	59476	149	0.25	59808	175	0.29	60117	144	0.24

Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Relaciones Internacionales

Como se observa, el mayor número de estudiantes en movilidad nacional durante los ocho años analizados corresponde a la región Xalapa; sin embargo, considerando el porcentaje de acuerdo al total de estudiantes, destaca la región Córdoba-Orizaba que en los años 2008, 2009, 2012, 2013 y 2015 alcanzó los porcentajes más altos. En términos generales resalta que la movilidad nacional sigue siendo baja, ya que el mayor porcentaje fue de 0.59 del total de estudiantes, que correspondió a la región Córdoba-Orizaba en el año 2012, obteniéndose un promedio general de movilidad nacional del 0.24 % del total de alumnos inscritos en la universidad durante el periodo analizado. Sin embargo, la Dirección General de Relaciones Internacionales informa que a nivel nacional tampoco se ha logrado tener porcentajes elevados de movilidad, estando la UV dentro del promedio de las universidades públicas, las que son superadas en mucho por algunas IES particulares que llegan a tener hasta un 3% de sus alumnos en programas de movilidad nacional o internacional.

En lo que se refiere a la movilidad nacional de estudiantes durante ese mismo periodo distribuidos por Área Académica se tienen los datos presentados en la tabla 38.

Tabla 38. Movilidad Nacional por Área Académica. UV 2008-2015.

Área	2008			2009			2010			2011		
	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje
Artes	961	2	0.21	1252	9	0.70	1292	9	0.70	1427	14	0.98
Biológico-Agropecuaria	3228	3	0.09	3402	11	0.31	3526	24	0.68	3682	25	0.68
Ciencias de la Salud	11079	17	0.15	11609	24	0.20	12043	41	0.34	12264	22	0.18
Económico-Administrativa	14675	13	0.09	15580	22	0.14	15729	21	0.13	16233	28	0.17
Humanidades	9434	24	0.25	10162	14	0.13	10776	24	0.22	11357	19	0.17
Técnica	12618	14	0.11	13545	16	0.12	13813	35	0.25	14168	36	0.25
TOTAL	51995	73	0.14	55550	96	0.17	57179	154	0.27	59131	144	0.24
Área	2012			2013			2014			2015		
	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje
Artes	1373	13	0.95	1468	8	0.54	1309	5	0.38	1375	5	0.36
Biológico-Agropecuaria	3667	34	0.93	3806	28	0.74	3976	33	0.83	4098	19	0.46
Ciencias de la Salud	12260	43	0.35	12672	54	0.43	13053	46	0.35	13247	54	0.41
Económico-Administrativa	15818	36	0.23	15552	23	0.15	15302	20	0.13	15272	20	0.13
Humanidades	11485	28	0.24	11644	13	0.11	11661	18	0.15	11420	20	0.18
Técnica	14103	28	0.20	14334	23	0.16	14507	53	0.37	14705	26	0.18
TOTAL	58706	182	0.31	59476	149	0.25	59808	175	0.29	60117	144	0.24

Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Relaciones Internacionales

Se encuentra que en cinco de los ocho años que abarcó el análisis (2009, 2010, 2012, 2013 y 2015) la mayor cantidad de estudiantes en movilidad nacional fue del Área de Ciencias de la Salud, mientras que en 2011 y 2014 destacaron los estudiantes del Área Técnica. No obstante, al revisar los porcentajes calculados según el número total de estudiantes matriculados, los más altos son del Área de Artes en 2009, 2010, 2011 y 2012, observándose que en 2011 y 2012 estuvo muy cercano al 1%. Este valor, de acuerdo a lo reportado por el Consorcio de Universidades Mexicanas (2016) corresponde al promedio a nivel nacional entre las instituciones asociadas al mismo, teniendo como meta llegar al 2%. También los estudiantes del Área Biológico Agropecuaria destacan en estas estadísticas de movilidad nacional, ya que estuvieron en primer lugar del año 2013 al 2015, periodo en el que el área de Artes tuvo una reducción significativa.

b) Movilidad Internacional

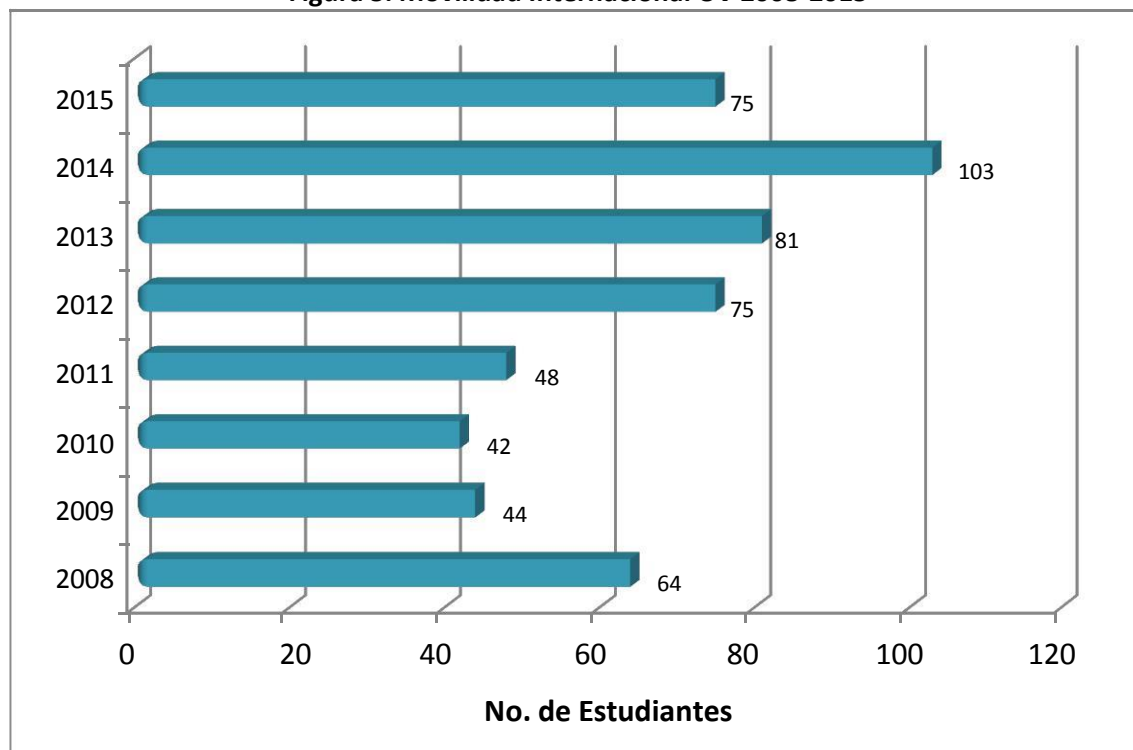
En lo referente a la movilidad internacional durante el periodo de estudio un total de 532 estudiantes de distintas licenciaturas obtuvieron créditos en universidades de otros países. También en este tipo de movilidad tuvo una ligera mayor frecuencia el sexo 153

femenino con 298 estudiantes (56 %) y se encontró que del total de estudiantes 70 (13.2 %) no tuvieron beca.

Como se observa en la figura 5, del año 2010 al 2014 hubo un incremento importante en este tipo de movilidad, del orden de 245 %, aunque en 2015 hubo una reducción significativa, causada principalmente por factores financieros como se explicó anteriormente.

Otro de los factores que ha impactado en el programa de movilidad, sobre todo a este nivel internacional, es que por la situación de inseguridad y violencia que ha imperado en nuestro país, el número de estudiantes de otros países que solicitan permanecer en universidades mexicanas como la nuestra se ha reducido considerablemente, perdiéndose por lo tanto las posibilidades de intercambio con sus IES de origen.

Figura 5. Movilidad Internacional UV 2008-2015



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Relaciones Internacionales

Al comparar los porcentajes de la movilidad internacional con la nacional se observa que los primeros son más bajos, en promedio durante el periodo analizado fue realizada por un 0.10 % del total de estudiantes en comparación con el 0.24 % que cursó experiencias educativas en instituciones de educación superior nacionales.

Los datos de movilidad internacional por región (tabla 39) dejan ver que Xalapa sobresale con relación a las demás regiones tanto en número absoluto como en porcentaje del total de estudiantes durante todos los periodos, encontrándose un aumento muy notorio en la región Veracruz a partir de 2012. Esta situación hace pensar que es necesario investigar a profundidad los factores que condicionan esta desigualdad, así como una mayor promoción y apoyo hacia las regiones para que la distribución sea más homogénea.

Tabla 39. Movilidad Internacional por Región. UV 2008-2015

Región	2008			2009			2010			2011		
	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje
Xalapa	21600	51	0.24	23187	39	0.17	23910	41	0.17	24898	42	0.17
Veracruz	10998	5	0.05	11747	2	0.02	12040	0	0.00	12285	3	0.02
Córdoba-Orizaba	7081	5	0.07	7479	3	0.04	7715	1	0.01	8063	1	0.01
Poza Rica-Tuxpan	6737	2	0.03	7309	0	0.00	7463	0	0.00	7708	2	0.03
Coatzacoalcos-Minatitlán	5579	1	0.02	5828	0	0.00	6051	0	0.00	6177	0	0.00
TOTAL	51995	64	0.12	55550	44	0.08	57179	42	0.07	59131	48	0.08
Región	2012			2013			2014			2015		
	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje
Xalapa	24717	51	0.21	25038	48	0.19	24934	68	0.27	24776	46	0.19
Veracruz	12273	18	0.15	12645	18	0.14	12910	17	0.13	13097	18	0.14
Córdoba-Orizaba	7974	3	0.04	8184	2	0.02	8314	7	0.08	8456	4	0.05
Poza Rica-Tuxpan	7555	3	0.04	7479	7	0.09	7547	6	0.08	7649	6	0.08
Coatzacoalcos-Minatitlán	6187	0	0.00	6130	6	0.10	6103	5	0.08	6139	1	0.02
TOTAL	58706	75	0.13	59476	81	0.14	59808	103	0.17	60117	75	0.12

Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Relaciones Internacionales

Para la frecuencia de este tipo de movilidad distribuida por área académica vemos que tiene un comportamiento sobresaliente el área de artes durante los ocho años analizados ya que tuvo el mayor porcentaje, seguida por el área de humanidades de 2008 al 2010 y por la biológico-agropecuaria en los años 2011, 2012, 2013 y 2015. En número

absolutos la mayor movilidad internacional la tuvo el área económico-administrativa en el año 2014, con 27 estudiantes.

Tabla 40. Movilidad Internacional por Área Académica

Área	2008			2009			2010			2011		
	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje
Artes	961	4	0.42	1252	5	0.39	1292	4	0.31	1427	6	0.42
Biológico-Agropecuaria	3228	2	0.06	3402	4	0.11	3526	3	0.09	3682	6	0.16
Ciencias de la Salud	11079	3	0.03	11609	1	0.01	12043	2	0.02	12264	7	0.06
Económico-Administrativa	14675	22	0.15	15580	9	0.06	15729	10	0.06	16233	8	0.05
Humanidades	9434	25	0.26	10162	18	0.17	10776	16	0.15	11357	14	0.12
Técnica	12618	8	0.06	13545	7	0.05	13813	7	0.05	14168	7	0.05
TOTAL	51995	64	0.12	55550	44	0.08	57179	42	0.07	59131	48	0.08
Área	2012			2013			2014			2015		
	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje	Total de estudiantes	Estudiantes con movilidad	Porcentaje
Artes	1373	16	1.17	1468	9	0.61	1309	11	0.84	1375	5	0.36
Biológico-Agropecuaria	3667	9	0.25	3806	8	0.21	3976	4	0.10	4098	8	0.20
Ciencias de la Salud	12260	13	0.11	12672	12	0.09	13053	23	0.18	13247	10	0.08
Económico-Administrativa	15818	14	0.09	15552	20	0.13	15302	27	0.18	15272	20	0.13
Humanidades	11485	15	0.13	11644	17	0.15	11661	20	0.17	11420	21	0.18
Técnica	14103	8	0.06	14334	15	0.10	14507	18	0.12	14705	11	0.07
TOTAL	58706	75	0.13	59476	81	0.14	59808	103	0.17	60117	75	0.12

Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Relaciones Internacionales

Cabe hacer notar, que en los datos presentados existe un subregistro que la Dirección General de Relaciones Internacionales considera pueda ser hasta de un 50%, al no registrarse la información de los estudiantes que llevan a cabo movilidad con apoyo económico directamente de las facultades o de las áreas académicas.

En cuanto a la demanda de los estudiantes de la UV para participar en programas de movilidad y la capacidad que ha tenido la institución para su atención se tienen los datos que se muestran en la tabla 41. Se aprecia que para la movilidad nacional, en términos generales, la demanda ha ido en aumento, con un menor número en el año 2013 y una notable reducción en 2015, que parece relacionarse con la situación económica y de inseguridad que se ha dado en los últimos periodos.

En lo que se refiere a la capacidad de atención, expresada en porcentaje, se encuentra que presenta fluctuaciones, las que según se nos explicó en la Coordinación de Movilidad Estudiantil y Académica depende fundamentalmente del financiamiento que la

institución logra captar o, en su caso, de los recursos con que cuenten los estudiantes. Para la movilidad nacional en términos generales vemos que esta capacidad ha sido alta, en todos los años analizados, mayor al 60 %.

Tabla 41. ATENCIÓN A LA DEMANDA DE MOVILIDAD. UV 2008-2015						
MOVILIDAD NACIONAL				MOVILIDAD INTERNACIONAL		
Año	Demanda	Realizadas	% de atención	Demanda	Realizadas	% de atención
2008	87	73	83.9	s/d	64	--
2009	113	96	85.0	s/d	44	--
2010	190	154	81.1	s/d	42	--
2011	222	144	64.9	53	48	90.6
2012	272	182	66.9	168	75	44.6
2013	242	149	61.6	155	81	52.3
2014	283	175	61.8	179	103	57.5
2015	195	144	73.8	219	75	34.2

Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Relaciones Internacionales

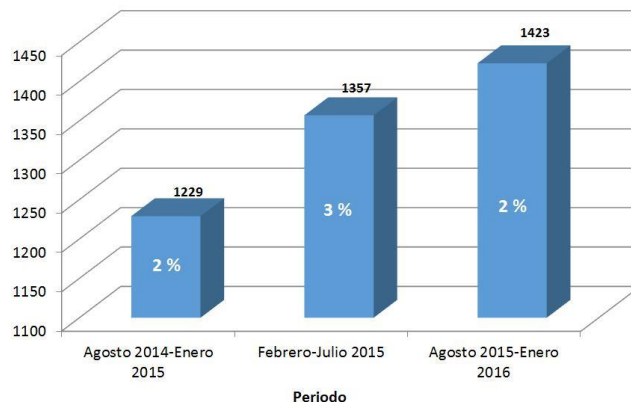
Para la movilidad internacional definitivamente se ha incrementado la demanda; de 2011 a 2015 ésta se cuadruplicó, si bien la capacidad de atención no ha aumentado al mismo ritmo.

Es de resaltar que sería deseable poder rescatar de manera sistemática la información sobre la experiencia que viven los estudiantes durante su movilidad con el fin de retroalimentar sus programas educativos de origen, así como el mismo programa de movilidad.

c) Movilidad Institucional

En lo que se refiere a la movilidad que se lleva a cabo al interior de la UV, entre programas educativos de licenciatura y regiones se tienen los datos que se muestran en las figuras 6 y 7.

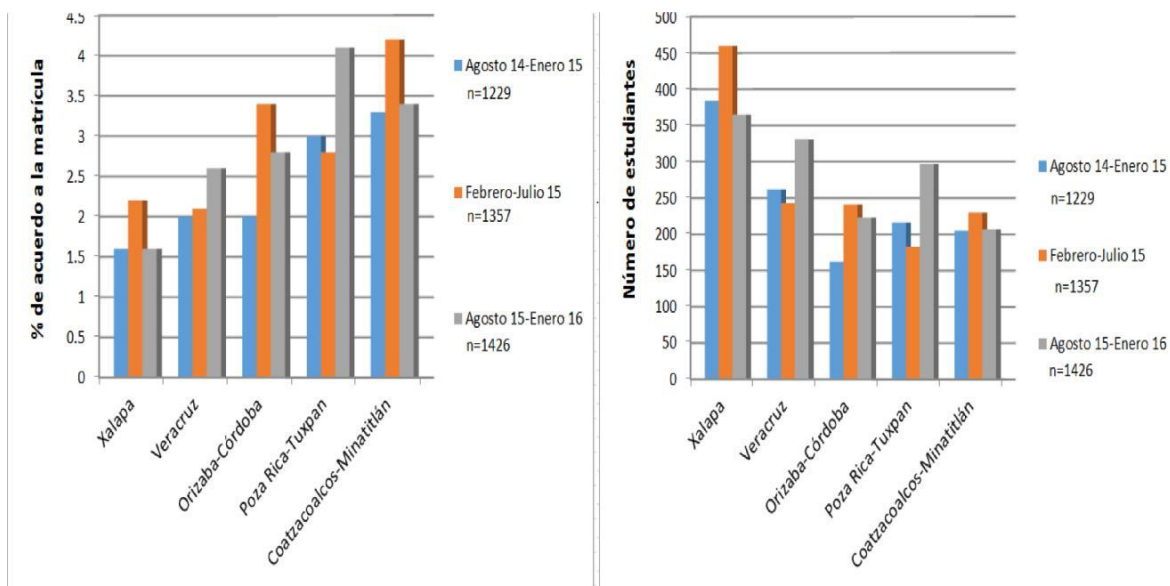
Figura 6. Número y porcentaje de estudiantes con movilidad intrainstitucional



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Administración Escolar

Como se aprecia, el número de estudiantes en movilidad intrainstitucional ha ido en aumento, pasando de 1229 durante el periodo agosto 2014-enero 2015 a 1426 en el periodo agosto 2015-enero 2016, aunque los porcentajes son bajos, fluctuando entre el 2 y el 3 % del total de la matrícula.

Figura 7. Número y porcentaje de estudiantes con movilidad intrainstitucional por región. Periodos agosto 2014 a enero de 2016

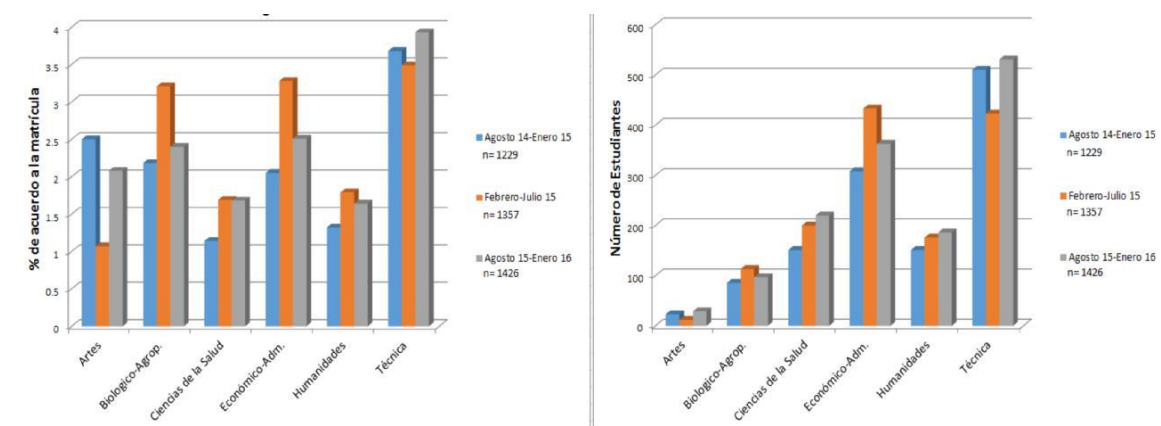


Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Administración Escolar

Si consideramos el número de estudiantes, sobresale la región Xalapa que en los tres periodos tuvo un mayor número, sobre todo en el periodo febrero-julio 2015 en el que alcanzó la cifra de 460 estudiantes que cursaron EE en entidades distintas a su programa educativo. Sin embargo, si tomamos el porcentaje de estudiantes en movilidad intrainstitucional en relación a la matrícula total la región Xalapa alcanza valores bajos y destaca la movilidad efectuada en las regiones Coatzacoalcos-Minatitlán y Poza Rica Tuxpan. Sin embargo, a partir de datos como la oferta limitada en AFEL y AFBG, intuimos que la movilidad en estas dos regiones, puede deberse a que los estudiantes se ven obligados a tomar sus EE en los espacios donde se ofrecen, que suelen ser externos a sus programas.

En cuanto a esta movilidad intrainstitucional pero desglosada por área académica encontramos los datos presentados en la figura 8.

Figura 8. Número y porcentaje de estudiantes con movilidad intrainstitucional por área académica. Periodos agosto 2014 a enero de 2016



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Administración Escolar

En estas gráficas destaca la movilidad intrainstitucional que se ha dado en el área técnica, tanto en número de estudiantes como en su porcentaje con relación al total de la matrícula. Este dato resulta interesante ya que en el ejercicio de autoevaluación se identificó cierta resistencia por parte de los programas educativos del área técnica para que los estudiantes cursen EE de otras áreas. Una posible explicación a estos datos puede

ser que pocos de ellos ofrecen las EE de inglés e inclusive algunos programas tampoco ofrecen las otras EE que conforman el AFBG, por lo que sus estudiantes se ven obligados a cursarlas en centros de idiomas, centros de autoacceso u otras facultades.

La movilidad de los estudiantes sabemos que contribuye notablemente al logro de la flexibilidad curricular y la formación integral que establece el MEIF –a pesar de que en la UV aún es reducida. A quienes han tenido la oportunidad de participar en ella, les posibilita la convivencia con estudiantes y profesores de otros programas educativos, instituciones de educación superior e inclusive de otros países, aprender contenidos diversos y desenvolverse en ambientes multidisciplinarios. Sin embargo, también es necesario reflexionar acerca de los obstáculos que deben enfrentar los estudiantes al realizar los distintos tipos de movilidad.

Una de las características de la movilidad nacional e internacional es que siempre es voluntaria, ya que los mismos estudiantes participan en las convocatorias, teniendo como limitante el aspecto económico personal cuando no logran obtener una beca o para los gastos adicionales que implica el proceso de movilidad. A diferencia de estos tipos de movilidad, la intrainstitucional no siempre es por interés o decisión del estudiante, ya que en algunos programas la oferta de EE es limitada, lo que obliga al estudiante a buscar otros espacios donde cursarlas. Las principales problemáticas a la que se enfrentan los estudiantes en estos casos son:

- Dada la dispersión geográfica que caracteriza a las distintas instalaciones de nuestra universidad, los estudiantes requieren invertir tiempos prolongados para trasladarse de una entidad a otra.
- Estos traslados implican también gastos, que en ocasiones los estudiantes no están en posibilidad de realizar
- Los horarios discontinuos en sus facultades les dificultan poder asistir a cursar EE en otras entidades

Desde luego, este tipo de movilidad también le trae otros beneficios al estudiante como pueden ser:

- Cursar EE en entidades cercanas a su domicilio, favoreciendo el ahorro de tiempo y recursos económicos.
- Cursar EE en otra región, que coincida con su lugar de origen, sobre todo en periodos intersemestrales o fines de semana, situación que también le permite economizar y tener un mayor avance crediticio.
- Además de la movilidad, en años recientes la Dirección General de Relaciones Internacionales ha venido trabajando con tareas más amplias y con una visión más integral ubicando a la movilidad como un elemento de la internacionalización. La UV a través de esta Dirección busca integrar la dimensión internacional en sus tareas sustantivas como es la docencia, para lo cual deberá relacionarse con sus pares nacionales y en otros países, sin perder su identidad, con el objetivo de formar profesionales con un perfil internacional. Es decir se habla de construir una cultura de la internacionalización.

2. La oferta de Experiencias Educativas como indicador de flexibilidad

a) Oferta en periodos semestrales

Con la finalidad de conocer cómo organizan la oferta los distintos programas educativos y para poder abordar el objetivo de saber qué tanto se logra en la práctica la flexibilidad, decidimos hacer un análisis en el que se identifican las EE y número de secciones que han conformado la oferta académica durante cuatro periodos escolares, que comprenden de Agosto 2013 a julio de 2015, tomando como muestra los 38 programas enlistados anteriormente. Cabe mencionar que este análisis está basado en la información proporcionada por la Dirección de Administración Escolar y que se encuentra cargada en el SIIU, la que estamos conscientes que en algunos casos puede tener algunas diferencias con la oferta real si el programa no actualiza la información en el sistema.

Como resultado de este análisis encontramos, que de los 38 programas, 10 han logrado mantener una oferta permanente de todas las EE obligatorias de las áreas de

formación básica de iniciación a la disciplina y disciplinar, dando a los estudiantes la posibilidad de cursar las EE que requieran en cada periodo escolar. Por otra parte, 14 PE realizan esta oferta parcialmente ofreciendo la mayoría de estas EE, lo que implica que en algunos casos los estudiantes tendrán que esperar al siguiente periodo para cursar alguna o algunas EE que no hayan cursado o aprobado. La situación encontrada en los 14 PE restantes es que ofrecen de manera alternada determinadas EE en cada periodo semestral, es decir, operan bajo el esquema de un modelo más bien rígido, ya que la elección de los estudiantes es bastante limitada. Para algunos programas como sociología en modalidad escolarizada y abierta, biología y contaduría en Tuxpan, ingeniería mecánica en Ciudad Mendoza y Poza Rica, así como danza contemporánea, esta situación puede estar relacionada con el bajo número de estudiantes que conforman cada generación, sin embargo consideramos que sí podría mejorarse la oferta. Sin embargo, otros casos como medicina Minatitlán y Poza Rica, Contaduría en Boca del Río, Coatzacoalcos, Tuxpan e Ixtaczoquitlán en modalidad escolarizada y abierta, operan bajo este mismo esquema a pesar de tener una matrícula mucho más elevada, que les posibilita una mejor distribución de su banco de horas para ampliar la oferta.

Otro de los hallazgos del análisis de la oferta en estos PE se relaciona con el número de secciones de cada EE que ofrecen los mismos PE en las distintas regiones. Se observa que teniendo un número de alumnos similar o proporcional, en diversas EE se ofrece un número de secciones totalmente distinto. Esta situación hace suponer que no ha habido un criterio uniforme que, con base en una justificación académica, defina el número de secciones necesarias para cada EE y que posiblemente la oferta se haya adaptado más a las características y preferencias de la planta académica o de quien decide la oferta.

Por otra parte se encontró que en algunos PE como MVZ y medicina en Veracruz, nutrición Xalapa, teatro, danza, contaduría Ixtaczoquitlán en sistema abierto, así como pedagogía en Boca del Río, Poza Rica, Xalapa en modalidad escolarizada y sistema abierto, mantienen una muy elevada oferta de EE optativas. Si bien es deseable que el estudiante pueda elegir algunos contenidos que le den cierta orientación a su perfil profesional,

también es necesario considerar que la EE obligatorias son las que definen dicho perfil. Por lo anterior, como se mencionó en párrafos anteriores, es necesario asegurar una oferta suficiente y permanente de estas EE, de manera que la falta de la misma no sea motivo de rezago o de incumplimiento de las secuencias indispensables en la trayectoria de los estudiantes, al no poder cursarlas en el periodo indicado por falta de cupo. Debe procurarse ofrecer la mayor cantidad de EE optativas posible, bajo un esquema programado que le permita al estudiante seleccionarlas, sin detrimento de la oferta de EE obligatorias.

Los hallazgos descritos acerca de las características de la oferta semestral de EE en los PE analizados, muestra la diversidad con que se ha operado la flexibilidad curricular en los distintos PE. Mientras en algunos de ellos se ha logrado tener una oferta más apegada a las necesidades de los estudiantes, en otros parece ser que se han tomado decisiones que tienden a satisfacer otras necesidades o intereses. Lo anterior implica que es necesaria una mayor supervisión académica que asegure no sólo que no se sobrepase el banco de horas asignado a cada entidad, sino una utilización óptima del mismo que, sin violentar ningún derecho laboral de los académicos, permita tener como principal elemento de decisión la demanda de los estudiantes para favorecer su avance crediticio y el logro de la orientación del perfil profesional de su interés.

b) Oferta en periodos intersemestrales

Otro de los cambios importantes que se generó a partir de la implantación del MEIF fue la modificación al calendario escolar para destinar el tiempo requerido para la impartición de cursos intersemestrales. Aunque se sabe que en algunos programas estos cursos se han utilizado con fines remediales, el propósito al que obedecen y que se encuentra claramente establecido en los Lineamientos Académico-Administrativos para la oferta educativa del periodo intersemestral, es propiciar el mayor avance crediticio de los estudiantes.

La oferta de estos cursos ha sido organizada tanto al interior de las facultades como por las áreas de formación básica general y de elección libre, de manera que los estudiantes han podido elegir entre diversas opciones.

Con relación a las EE ofrecidas durante los intersemestres por los PE analizados, la tabla 42 provee un contraste entre el número de secciones y número de EE, con el que se pretende mostrar la suficiencia y diversidad de la oferta. Cabe aclarar que en esta tabla no se incluye ningún PE del SEA ya que se ven limitados para ofrecer cursos intersemestrales porque su calendario es distinto y no hay un tiempo disponible para programar este tipo de cursos, sin embargo algunos estudiantes tienen la posibilidad cursar alguno de ellos en la modalidad escolarizada o bien optan por la modalidad virtual.

Tabla 42. Oferta de cursos intersemestrales. Enero 2014-Julio 2015.

	Programa	Periodos 2013-2014 2014-2015	Periodo Enero- Enero 2014		Periodo Junio-Julio 2014		Periodo Dic. 2014- Enero 2015		Periodo Junio-Julio 2015	
			No. <u>Sec</u>	No. EE	No. <u>Sec</u>	No. EE	No. <u>Sec</u>	No. EE	No. <u>Sec</u>	No. EE
1	Danza-Xalapa	149/130								
2	Teatro-Xalapa	158/155								
3	Biología-Peñuela Plan 2013 Plan 2004	321/321			0 4	0 4	0 2	0 2	0 1	0 1
4	Biología-Tuxpan Plan 2013 Plan 2004	157/160			0 2	0 2				
5	Biología-Xalapa Plan 2013 Plan 2004	695/725							2 4	2 4
6	MVZ-Tuxpan	391/391			3	3			6	6
7	MVZ-Veracruz	602/605			9	9	6	6	3	3
8	Medicina-Cd. Mendoza	728/775			12	12	7	7	10	10
9	Medicina-Minatitlán	411/483					8	7	8	8
10	Medicina-Poza Rica	353/375			4	4	2	2	2	2
11	Medicina-Veracruz	901/870			13	13	6	6	5	4
12	Medicina-Xalapa	674/788			6	6	6	6	5	5
13	Nutrición-Veracruz	520/541			2	2	3	3	2	2
14	Nutrición-Xalapa	556/547							1	1
15	Admón. Negocios Inter-Xalapa Plan 2013 Plan 99	571/571	0 31	0 18	0 23	0 21	0 11	0 8	0 14	0 12
16	Contaduría-Boca del Río	861/858								
17	Contaduría-Coatzacoalcos	525/489							1	1
18	Contaduría- <u>Ixtaczoquitlán</u>	543/522					1	1		
19	Contaduría-Tuxpan	244/238			4	4	4	4	2	2
20	Contaduría-Xalapa	914/893			1	1	2	2	7	4
21	Pedagogía-Boca del Río	635/656			2	2	6	6	3	3
22	Pedagogía-Poza Rica	682/647					5	5		
23	Pedagogía-Xalapa	923/943					4	4	3	3
24	Sociología-Xalapa Plan 99 Plan 2013	253/243					0 1	0 1	0 1	0 1
25	Ing. Mecánica-Boca del Río	194/239			5	4	2	2	5	5
26	Ing. Mecánica-Cd. Mendoza	92/110								
27	Ing. Mecánica-Coatzacoalcos	230/287			2	2				
28	Ing. Mecánica-Poza Rica	142/181					3	2	1	1
29	Ing. Mecánica-Xalapa	249/314					4	4	3	3
30	QFB-Orizaba Plan 2012 Plan 2002	534/553					1 4	1 4	3 4	3 3
31	QFB-Xalapa Plan 2012 Plan 2002	488/525			1 4	1 4	1 3	1 3	5 1	5 1

Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Administración Escolar

Un primer dato que salta a la vista es que en el periodo enero-enero 2014 solamente se tiene información de oferta en un programa educativo. Como se mencionó, estos datos son los que están registrados en el SIU y una explicación que nos proporcionaron para la falta de registro fue que anteriormente las EE de los periodos intersemestrales se transferían al periodo semestral inmediato, por lo que no se tienen registrados como intersemestrales. Para los siguientes periodos se encuentra una mejor sistematización de la información; es notable que para el periodo junio-julio 2014 ya se tiene este registro en 16 de los 31 programas analizados, para el periodo diciembre 2014-enero 2015 se tienen 21 registros y para junio-julio 2015 se tienen registros en 23 programas, sin embargo en 8 de ellos no aparece en el SIU ningún registro de oferta de cursos intersemestrales, lo que puede indicar o bien que no se han ofertado o que no se ha realizado el registro correspondiente. Cualquiera de las dos situaciones debe corregirse, ya que como se indicó en párrafos anteriores, los cursos intersemestrales dan a los estudiantes la posibilidad de lograr un mayor avance crediticio en un menor tiempo y por lo tanto disminuir su tiempo de permanencia. La posible situación de la falta de registro también es de gran relevancia ya que no se tiene un testimonio real del trabajo académico institucional, además de ser elementos importantes para la toma de decisiones y la rendición de cuentas.

Por otra parte, como se observa en la tabla 42, a excepción del programa de Administración de Negocios Internacionales, en la gran mayoría de los casos el número de secciones y de EE coincide; esto significa que se ofrece una sola sección de cada EE. Sería importante que cada programa analice si esta oferta cubre las necesidades de los estudiantes o si en algunos casos la demanda ha resultado baja, identificando sus causas. Otro dato que llama la atención es que el número de EE que se ofrece es muy variable en los distintos programas y no guarda relación con el número de estudiantes matriculados; mientras que en algunos se ofrece una sola EE en otros se ofrecen 10 o hasta 21 EE diferentes. Sería deseable analizar las causas de esta disparidad, si la mayor oferta se relaciona con un banco de horas más grande, incluso sobrado, con la participación de

investigadores que cubren su carga en los intersemestres, con la impartición EE compartidas para varios programas u otros factores.

En lo que se refiere a la oferta de cursos intersemestrales del AFEL, en la tabla 43 se concentran los datos de los mismos periodos. Como se aprecia existen 21 sedes en donde se imparten estos cursos en todo el Estado.

Tabla 43. Oferta de cursos intersemestrales del AFEL. Enero 2014-Julio 2015.

			Periodo enero-enero 2014			Periodo diciembre 2014-enero 2015			Periodo junio-julio 2014			Periodo junio-julio 2015		
	Región	SEDE	Secciones	EE	Modalidad	Secciones	EE	Modalidad	Secciones	EE	Modalidad	Secciones	EE	Modalidad
1	Coatzacoalcos-Minatitlán	Acayucan	0	0	---	0	0	---	0	0	---	0	0	---
2		Coatzacoalcos	7	6	Presencial	6	5	Presencial	6	4	Presencial	4	4	Presencial
3		Minatitlán	1	1	Presencial	1	1	Presencial	1	1	Presencial	1	1	Presencial
4		Selvas (Huazuntlan)	0	0	---	0	0	---	0	0	---	0	0	---
5	Región Veracruz	Boca del Río	7	6	Presencial	13	8	Presencial	10	8	Presencial	14	8	Presencial
6		Veracruz	5	5	Presencial	4	4	Presencial	4	4	Presencial	14	13	Presencial
7	Región Córdoba-Orizaba	Ciudad Mendoza	1	1	Presencial	0	0	---	0	0	---	1	1	Presencial
8		Córdoba	2	2	Presencial	1	1	Presencial	0	0	---	3	3	Presencial
9		Ixtaczoquitlán	0	0	---	0	0	---	0	0	---	0	0	---
10		Nogales	0	0	---	0	0	---	0	0	---	0	0	---
11		Orizaba	8	7	Presencial	9	7	Presencial	10	7	Presencial	8	7	Presencial
12		Peñuela	0	0	---	0	0	---	1	1	Presencial	1	1	Presencial
13		Rio Blanco	1	1	Presencial	0	0	---	0	0	---	0	0	---
14		Grandes Montañas (Tequila)	0	0	---	0	0	---	0	0	---	1	1	Presencial
15	Región Poza Rica-Tuxpan	Poza Rica	18	14	Presencial	21	18	Presencial	15	12	Presencial	18	15	Presencial
16		Tuxpan	2	2	Presencial	1	1	Presencial	5	5	Presencial	3	3	Presencial
17		Papantla	7	7	Presencial	3	3	Presencial	7	6	Presencial	6	6	Presencial
18		Totonacapan (Espinal)	0	0	---	0	0	---	0	0	---	0	0	---
19	Región Xalapa	Naolinco	1	1	Presencial	2	2	Presencial	2	2	Presencial	1	1	Presencial
20		Coatepec	5	5	Presencial	3	3	Presencial	0	0	---	6	6	Presencial
21		Xalapa	56	41	Presencial	46	33	Presencial	49	42	Presencial	47	34	Presencial
			29	11	Virtual	18	8	Virtual	19	7	Virtual	22	9	Virtual
		TOTAL	150	110		128	94		129	99		150	113	

Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Administración Escolar

Se aprecia que la mayoría de los cursos se ofrecen en modalidad presencial, sin embargo también la oferta en la modalidad virtual es significativa en esta área de formación. De manera similar a lo que sucede en los cursos intersemestrales que ofrecen las facultades, en la mayoría de los casos se ofrece una sección de cada EE. Una característica de estos cursos que es bastante notoria es la concentración de ellos en ciertas regiones, principalmente en Xalapa, identificándose una menor oferta en las regiones Coatzacoalcos-Minatitlán y Córdoba-Orizaba. Estos datos confirman la

apreciación de la comunidad expresada durante el proceso de autoevaluación y en las encuestas acerca de la restringida oferta del AFEL en estas regiones de la UV.

Es importante mencionar que además de estas EE que conforman la oferta del catálogo del AFEL, también en algunos PE se ofrece a los estudiantes otras EE cuyos créditos corresponden a esta área. Asimismo, la flexibilidad de contenido, tiempo y espacio que caracteriza al AFEL posibilita que los estudiantes que participan en programas de movilidad y que obtienen créditos que no son equivalentes a ninguna EE de su disciplina, puedan asentarse en su historial académico como parte de esta área de formación.

c) Aprovechamiento de la preIL para la conformación de la oferta de EE

De acuerdo al análisis realizado con la información existente en el SIIU puede constatar que, en los PE seleccionados, prácticamente no hay diferencia en la oferta de secciones y EE entre la preIL y la IL, es decir la razón de ser del proceso de la preIL para el ajuste de la oferta de acuerdo a las necesidades de los estudiantes no se está llevando a la práctica. Es importante analizar los posibles motivos que han conducido a esta situación, algunos de los que hemos identificado son:

- La dificultad que implica el análisis de la información generada en la preIL, que en la mayoría de los programas educativos recae en los secretarios de facultades. Ellos se ven rebasados por el exceso de actividades a realizar, sobre todo cuando tienen la responsabilidad de atender a varios PE. También en otros casos se da la situación de que no quieren involucrarse en el proceso, o por el contrario, la centralización de la organización de la oferta que se convierte en un objeto de poder, por lo que no permiten que participen otros miembros de la comunidad universitaria.
- La dificultad para hacer coincidir la oferta de las EE solicitadas por los alumnos con los horarios de las demás EE en las que se encuentran inscritos, causando traslapes que impiden que puedan cursarlas

- La dificultad para modificar la carga de los académicos al estar contratados por asignatura. En relación a este tema ya se han hecho modificaciones en la contratación de los profesores de nuevo ingreso, habría que avanzar en el mismo sentido con todos los demás académicos.
- La falta de aceptación de algunos académicos para realizar modificaciones a su carga académica o a sus horarios de clase
- El análisis permite intuir que en esta dimensión están presentes algunas prácticas que obedecen a intereses creados que son incompatibles con una planeación adecuada, centrada en las necesidades de formación de los estudiantes.

Para el buen funcionamiento de un modelo flexible, el proceso de preinscripción es fundamental ya que permite conocer las necesidades reales de la mayoría de los estudiantes y poder atenderlas en la medida de las posibilidades, sin embargo la manera como se ha llevado a cabo en nuestra universidad desvanece todos sus posibles beneficios.

También desde el punto de vista financiero y administrativo el proceso de la prell debería ser de gran utilidad, de manera que puedan identificarse con anticipación los posibles cambios en el banco de horas, como pueden ser las transferencias, ampliaciones y desde luego su manejo óptimo.

3. Variación en el tiempo de permanencia de los estudiantes, característica del MEIF

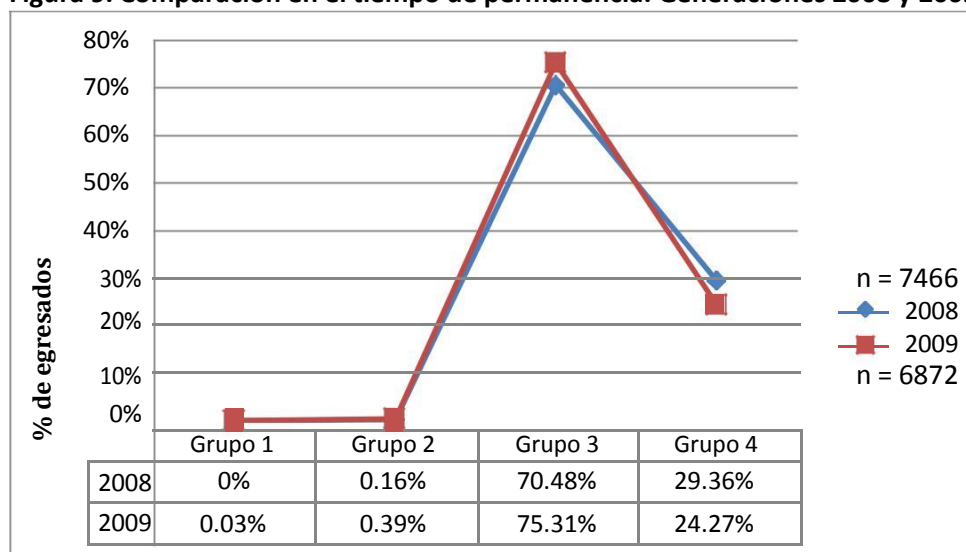
Uno de los beneficios de la flexibilidad que caracteriza al MEIF es que los estudiantes pueden concluir su carrera en distintos tiempos como alumnos regulares, es decir, les permite planear su trayectoria escolar de acuerdo a sus necesidades y preferencias dentro de los límites establecidos para ello.

Desde el diseño curricular, se tienen establecidos los tiempos mínimo, estándar y máximo para el egreso, calculados a partir del número de créditos de cada programa educativo. En las autoevaluaciones se mencionó que los estudiantes han tenido ciertas

dificultades en el avance de su trayectoria escolar, mismas que han ocasionado una mayor permanencia dentro de los programas. Lo que podemos observar a través de los datos proporcionados por la Dirección de Planeación es el tiempo que han requerido para concluir su carrera estudiantes pertenecientes a programas incorporados al MEIF, de las generaciones 2008 y 2009.

En la figura 9 se presentan los resultados comparativos en el tiempo de permanencia del total de egresados de la universidad pertenecientes a las generaciones 2008 y 2009. Los datos proporcionados por la Dirección de Planeación Institucional dividen a los egresados en cuatro grupos. El grupo uno está constituido por aquellos estudiantes que concluyeron sus créditos en un tiempo igual o menor al mínimo establecido en el plan de estudios; para el grupo dos la condición es que hayan terminado en un tiempo mayor al tiempo mínimo, pero menor o igual al estándar. Para el grupo tres se consideraron los estudiantes que concluyeron en un tiempo mayor al estándar y hasta el tiempo máximo. Por último, en el grupo cuatro se incluyeron los estudiantes que sobrepasaron el tiempo máximo establecido.

Figura 9. Comparación en el tiempo de permanencia. Generaciones 2008 y 2009



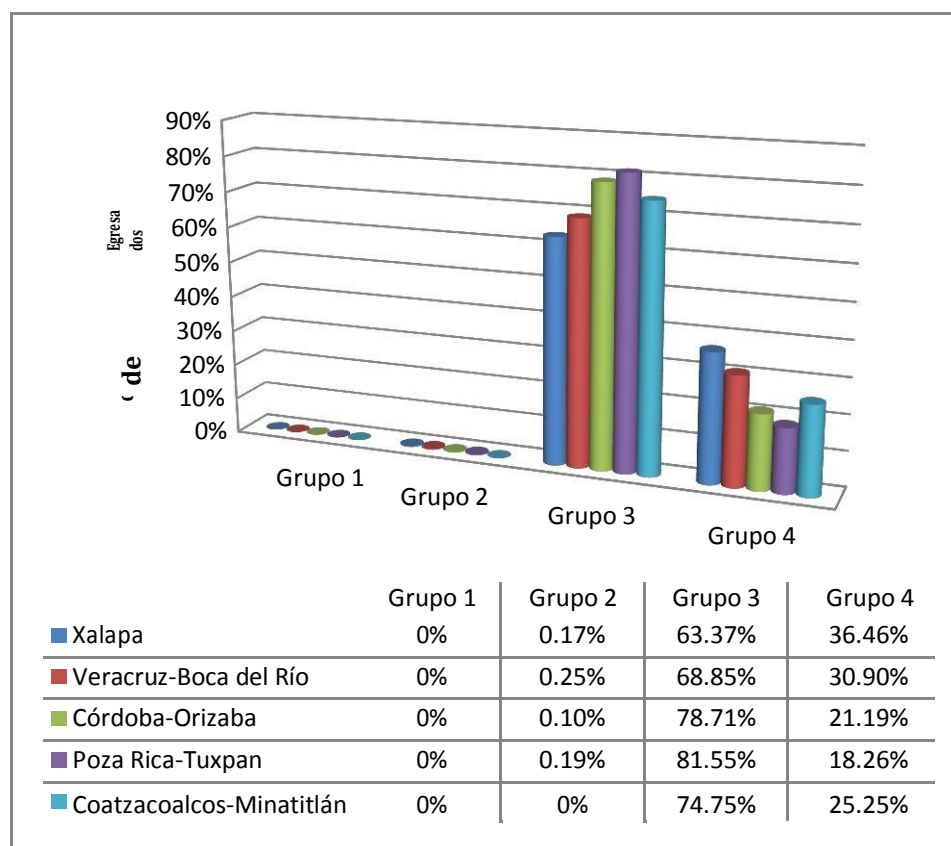
Grupo 1 Tiempo menor o igual tiempo mínimo
 Grupo 2 Mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar
 Grupo 3 Mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo
 Grupo 4 Mayor al tiempo máximo

Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Planeación Institucional
 Fecha de corte: Enero de 2016

Como puede observarse los porcentajes de egresados desde el tiempo mínimo hasta el estándar son muy bajos o nulos, encontrándose un ligero aumento en la generación 2009. Los mayores porcentajes se concentran entre un número de periodos superiores al tiempo estándar hasta el tiempo máximo observándose también un mayor porcentaje de este grupo en la generación 2009. De acuerdo a estos datos tenemos que la mayoría de los egresados cumplen con los tiempos de permanencia establecidos, sin embargo alrededor de la cuarta parte de ellos han rebasado el tiempo máximo de permanencia. Cabe mencionar que estos datos reflejan lo que ha sucedido con los egresados hasta enero de 2016, aunque puede haber estudiantes que hayan egresado en fecha posterior a la de corte, que estarían dentro del grupo 4.

Al comparar cómo se ha comportado el tiempo de egreso en las distintas regiones de la universidad encontramos que se han dado diferencias notables como se muestra en las figuras 10 y 11.

Figura 10. Permanencia por Región. Generación 2008



Grupo 1 Tiempo menor o igual tiempo mínimo
 Grupo 2 Mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar
 Grupo 3 Mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo
 Grupo 4 Mayor al tiempo máximo

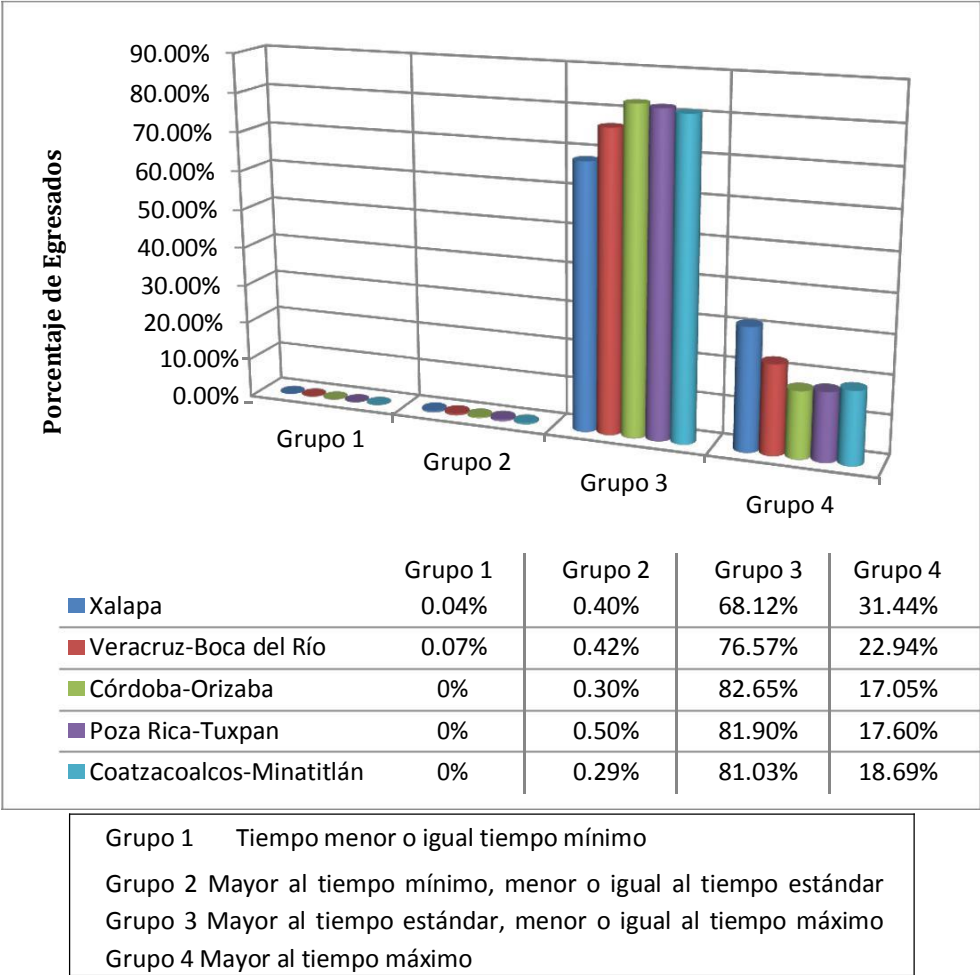
Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Planeación Institucional
 Fecha de corte: Enero de 2016

Para la generación 2008 no hubo egresados en un tiempo igual o menor al mínimo, hubo porcentajes bajos en periodos mayores al mínimo, menor o igual al estándar. El mayor porcentaje de estudiantes que han egresado dentro de los tiempos establecidos se tuvo en la región Poza Rica-Tuxpan mientras que el más bajo corresponde a la región Xalapa con una diferencia del 18.2 % entre estas dos regiones, encontrándose por lo tanto que más de 36 % de los egresados de Xalapa rebasaron el tiempo máximo establecido.

Para la generación 2009 se encuentran resultados distintos ya que aunque en porcentajes bajos en las regiones Xalapa y Veracruz-Boca del Río hay egresados en un tiempo igual o menor al mínimo establecido y los porcentajes de egresados en un tiempo mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar aumentó en todas las 172

regiones, lo mismo que los porcentajes de un tiempo mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo que en la región Córdoba-Orizaba llegaron hasta 82.65 %. También para esta generación el porcentaje más bajo de estudiantes que concluyó en los tiempo establecidos correspondió a la región Xalapa.

Figura 11. Permanencia por Región. Generación 2009

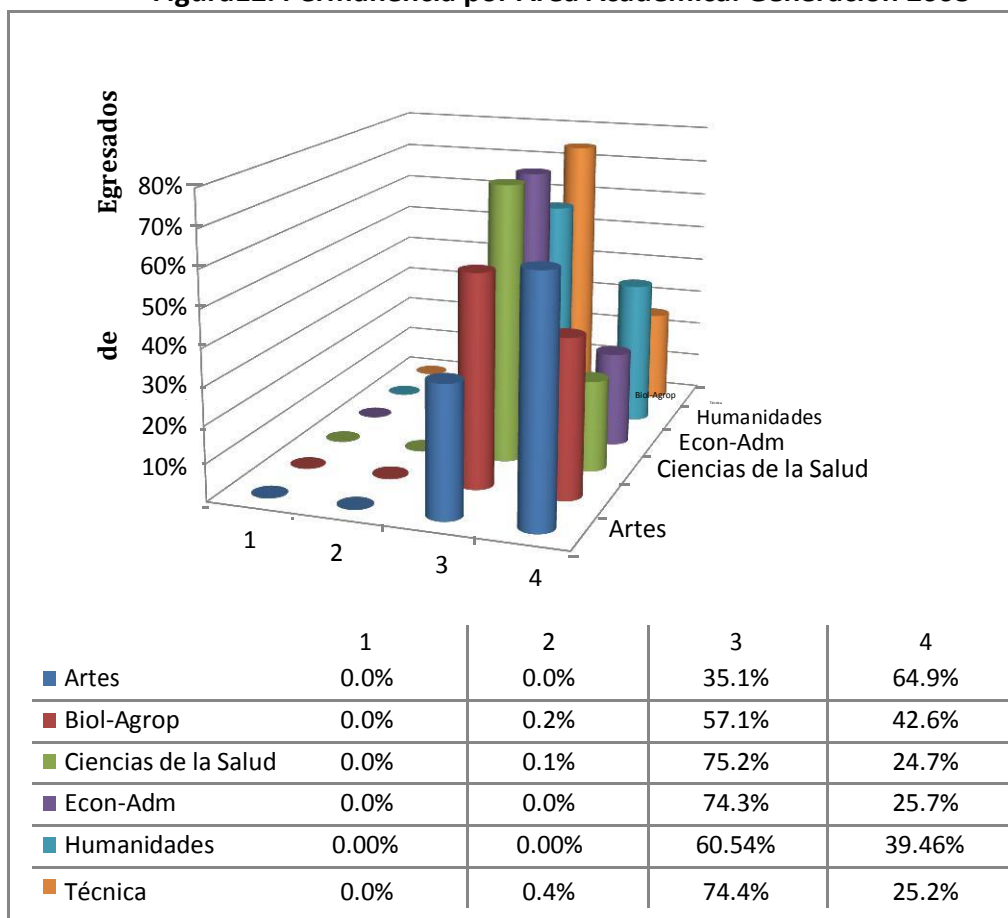


Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Planeación Institucional
Fecha de corte: Enero de 2016

En cuanto a las diferencias en el tiempo de permanencia por área académica se presentan los resultados en las figuras 12 y 13. Como se observa para la generación 2008 el mayor porcentaje de egresados en un tiempo mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar corresponde al área técnica. En cuanto al porcentaje de egresados en un tiempo mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo destaca al área de

Ciencias de la Salud con 75.2 %, seguida por el área técnica (74.4 %), la económica administrativa (74.3 %), humanidades (60.54 %), biológico agropecuaria (57.1 %) y la más baja resulta el área de artes con solo el 35.1 % y 64.9 % de egresados en un tiempo superior al máximo establecido.

Figura12. Permanencia por Área Académica. Generación 2008



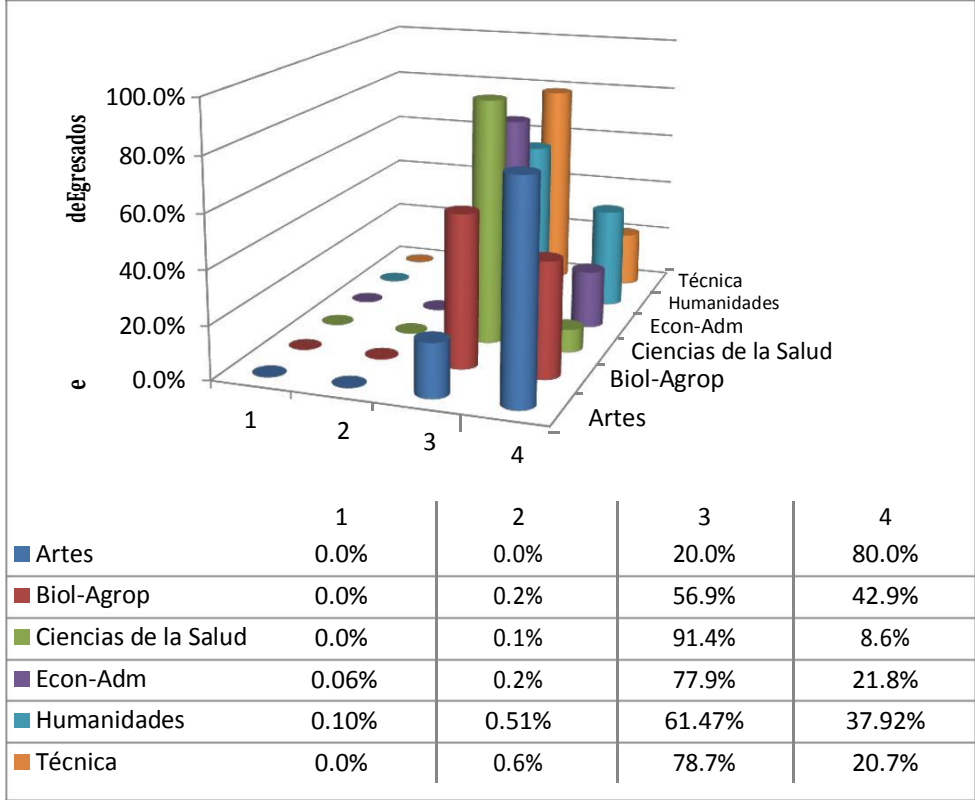
Grupo 1 Tiempo menor o igual tiempo mínimo
 Grupo 2 Mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar
 Grupo 3 Mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo
 Grupo 4 Mayor al tiempo máximo

Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Planeación Institucional
 Fecha de corte: Enero de 2016

Para la generación 2009 hay egresados en un tiempo menor o igual al mínimo en las áreas económico administrativa y humanidades. Se mantienen los porcentajes de egresados en un tiempo mayor al mínimo, menor o igual al tiempo estándar en las áreas

de artes, biológico agropecuaria y ciencias de la salud, mientras que en la económico administrativa, humanidades y técnica aumentan. Asimismo, aumentan los porcentajes de egresados en un tiempo mayor al estándar, menor o igual al tiempo máximo en las áreas de ciencias de la salud (de 75.2 a 91.4), económica administrativa (de 74.3 a 77.9), humanidades (de 60.54 a 61.47) y técnica (de 74.4 a 78.7) no así en el área biológico agropecuaria que hubo una pequeña disminución (de 57.1 a 56.9) y sobre todo en el área de artes en la que hubo una reducción significativa (de 35.1 a 20 %), resultando por lo tanto que en esta área académica el 80 % de los egresados utilizan un número de periodos mayor al máximo establecido para concluir su carrera.

Figura 13. Permanencia por Área Académica. Generación 2009



Grupo 1 Tiempo menor o igual tiempo mínimo

Grupo 2 Mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar

Grupo 3 Mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo

Grupo 4 Mayor al tiempo máximo

Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Planeación Institucional
Fecha de corte: Enero de 2016

Para más detalles sobre la comparación del tiempo de permanencia en las dos generaciones analizadas, distribuidas por área académica, para el SEA y la UVI ver anexo 4.

Es importante resaltar que todos los datos presentados relacionados con el tiempo de permanencia indican que la gran mayoría de los estudiantes sobrepasan el tiempo estándar estipulado para su egreso. Sin dejar de reconocer que en este modelo educativo, la flexibilidad de tiempo abre oportunidades diferenciadas para que los estudiantes concluyan sus estudios en distintos tiempos, sería de esperarse que un porcentaje más alto concluyera en el tiempo estándar calculado, pero los datos indican que este porcentaje es sumamente bajo o incluso nulo en algunas áreas académicas o regiones.

Esa situación puede estar relacionada con las deficiencias que se han dado en la oferta de experiencias educativas que no han permitido a los estudiantes cubrir, por periodo escolar, el número de créditos calculado para el tiempo estándar. También sería necesario revisar la manera como se está realizando el cálculo de este parámetro al diseñar los planes de estudio. De acuerdo a la Guía Metodológica para el Diseño de Planes y Programas de Estudio de la Universidad Veracruzana, el principal criterio para el cálculo del tiempo estándar en que se espera que el estudiante concluya su carrera, es el número de créditos del plan de estudios. Sin embargo, habría que considerar que hay EE que tienen asignado un cierto número de créditos, pero que el número de horas que el estudiante requiere dedicarles es elevado, tal es el caso del SS y la ER, además de otras EE que se han incluido en los currículos como pueden ser prácticas profesionales o de campo, entre otras. Incluso si analizamos el número de semestres que establecían los planes de estudio rígidos podremos constatar que era similar al tiempo estándar que tienen los nuevos currículos flexibles, sin que aquellos incluyeran en los créditos el SS ni el trabajo recepcional. Esto conducía a que al concluir los semestres establecidos los estudiantes adquirirían la figura de pasantes, pero requerían más tiempo para cumplir con los requisitos para obtener la titulación (SS y ER) lo que conducía, en la mayoría de los casos, a tiempos prolongados para ello, o a que incluso nunca obtuviesen el título. Esta situación es distinta en este modelo por lo que requiere se revise y se modifiquen los criterios para calcular los

tiempos mínimo, estándar y máximo, tomando en cuenta el tiempo real que necesitan los estudiantes para concluir los créditos de cada PE, en particular para las EE antes mencionadas.

El aumento generalizado en el tiempo de permanencia de los estudiantes en la universidad es un tema de gran interés y también de crítica por parte de la comunidad, por lo que es importante que la institución atienda sus causas y se ponga en claro cuáles son los beneficios para los estudiantes y para la institución de la variabilidad en el tiempo de permanencia, con márgenes acotados de mejor manera.

4. El MEIF desde la evaluación externa

Los datos de la evaluación externa constituyen otra mirada que da evidencia de cómo se percibe el funcionamiento del MEIF en comparación al deber ser que establecen los organismos evaluadores, por lo que revisamos los reportes de evaluación y seguimiento presentados por los distintos Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) de 1996 a la fecha, para 101 programas educativos, contenidos en 133 documentos.

a) Sobre la flexibilidad curricular

Encontramos como antecedente que estos comités señalaron como no adecuados los planes rígidos. Desde los reportes de evaluación de 1996 ya se daba la recomendación de “flexibilizar el plan de estudios, además de proponer materias optativas para permitir la profundización en temas de interés del alumno” (CIEES Música, 1996). Esta misma recomendación se encuentra en los informes de otros comités evaluadores a distintos programas educativos, (por ejemplo CIEES Administración de Empresas y Contaduría Coatzacoalcos, 2000; Contaduría Poza Rica, 2001; Gestión y Dirección de Negocios Tuxpan, 2014, entre otros). La opinión de estos comités ha sido a favor de la flexibilidad y la formación integral “El plan de estudios 2003 se encuentra debidamente estructurado,

atendiendo a la formación integral del estudiante teniendo como característica principal su flexibilidad (CIEES Contaduría Poza Rica, 2004).

Acerca del plan de estudios 2000 de la facultad de teatro el CIEES opinó que:

“...establece una estructura de créditos que permite al alumno una libertad irrestricta para formular su propia ruta crítica y cincelar así su perfil de egreso, hecho que en primera instancia resulta adecuado” Sobre el programa de Administración del SEA-Xalapa el CIEES en 2011 opinó como un beneficio para los estudiantes que la “Flexibilidad permite cursar dentro del sistema escolarizado”.

También, a través del tiempo, en estas evaluaciones se han señalado algunas situaciones que provocan una operación deficiente del modelo, tanto en el ámbito de responsabilidad de las facultades como en el de la administración central:

- “El comité observó inconsistencias y traslapes en los horarios de clase de la parte teórica y práctica de los programas (CIEES Cirujano Dentista Minatitlán, 2006).
- “Si no se realiza de manera integral la reforma académico-administrativa de la Universidad, el esfuerzo por operar el Nuevo Modelo Educativo quedará en un simple catálogo de buenas intenciones” (CIEES Teatro, 2002).
- No existe un área responsable de crear e implementar programas que ayuden a atender las observaciones planteadas por las evaluaciones externas (CIEES Danza, 2016).
- “No estudian su trayectoria escolar, ni accesan la información generada” (CIEES UVI-Selvas, 2008). En un modelo flexible, estudiar la trayectoria escolar es indispensable para una planeación de la oferta, adecuada a las necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, estos organismos emiten recomendaciones que desde su perspectiva son necesarias para el correcto funcionamiento del modelo:

- “Suponemos que la flexibilidad del modelo debe estar acompañada de una normatividad clara y precisa, que legalice la pertinencia de las elecciones, las

equivalencias en créditos y los tiempos y espacios de aprendizaje factibles, a fin de garantizarle al alumno aspectos tales como revalidaciones” (CIEES Danza, 2002)

- “La total apertura del plan entraña el riesgo para el alumno de tener que enfrentar, desde el principio de su carrera, decisiones para las que posiblemente no está preparado. Es posible que goce de la mejor asesoría, pero resulta difícil tomar decisiones sobre un campo en el que, en muchos casos, no ha realizado la menor exploración. Por esta razón, nosotros somos partidarios de una apertura gradual que le permita al menos un año de introducción en el que pueda conocer los fundamentos de cada campo de conocimiento”. (CIEES Teatro, 2002)
- “Construir los conceptos básicos de este modelo educativo: competencias, instrumentación de las competencias, evaluación y flexibilidad” (CIEES Cirujano Dentista Xalapa, 2016).
- “El comité recomienda modificar el plan de estudios con la finalidad de que cumpla con las características de flexibilidad que propone el modelo educativo... además de que el diseño de la carga de experiencias educativas hace que existan desde dos hasta seis horas libres entre la impartición de una experiencia educativa y otra....” (CIEES Gestión y Dirección de Negocios. Tuxpan, 2014).
- “Cumplir y ajustarse a los horarios establecidos sin modificarlos por situaciones personales por parte de los docentes” (CIEES Cirujano Dentista, Minatitlán, 2006).

b) Acerca de la movilidad estudiantil

La movilidad de estudiantes, como una alternativa importante de flexibilidad y formación integral también ha sido un tema frecuentemente abordado en los informes de evaluación desde hace varios años, reconociéndose que éste ha sido un programa al que se le ha dedicado esfuerzo, trabajo y recursos económicos en la UV para el beneficio de los estudiantes, sin embargo también se reconocen diferencias en la participación en las distintas regiones y áreas académicas.

- “La filosofía del modelo implica la movilidad de estudiantes y la interacción sinérgica inter y multidisciplinaria, para proporcionar al estudiante habilidades que le permitan desarrollar competencias profesionales para insertarse con éxito al campo laboral” (CIEES Ingeniería Química Veracruz, 2012)
- “.. en 2005, dos estudiantes del nuevo modelo de Ingeniero agrónomo realizaron una estancia de dos meses en la Universidad de Florencia, Italia..... Por otra parte la movilidad es interfacultades, el nuevo modelo favorece este tipo de intercambio, por ejemplo los estudiantes del programa han cursado experiencias educativas de elección libre en las facultades de Ciencias Químicas, Arquitectura, Contaduría, Derecho y Ciencias Agrícolas de Xalapa” (CIEES Ing. Agrónomo. Córdoba-Orizaba, 2007)
- “La institución tiene un programa de movilidad estudiantil (PRIMES) con universidades extranjeras, pero ningún estudiante del programa educativo ha sido beneficiado por la barrera de los idiomas, ya que muchos de los alumnos vienen del medio rural...” (CIEES Ing. Agrónomo. Córdoba-Orizaba, 2007)
- “..se cuenta con el programa de movilidad e intercambio....[que] funciona adecuadamente; no obstante, son pocos los alumnos que lo utilizan por lo que se sugiere motivarlos” (CIEES Biología Poza Rica-Tuxpan, 2008)
- “La UV tiene establecidos mecanismos para la movilidad e intercambio estudiantil....; sin embargo los alumnos de esta carrera no toman parte de ellos..” (CIEES Ingeniero Agrónomo Tuxpan, 2008, MVZ Tuxpan, 2008).
- Los estudiantes “No participan en movilidad” (CIEES Administración SEA Veracruz-Boca del Río, 2010). En este caso, dadas las características de los estudiantes de este sistema puede explicarse la falta de participación en los programas de movilidad.
- “Se dispone de un programa de movilidad e intercambio de estudiantes entre las diferentes entidades académicas que comprende la Universidad Veracruzana, así como con instituciones de educación superior nacionales y extranjeras. Los alumnos

conocen y pueden acceder a los beneficios de dicho programa” (CIEES Lic. Sistemas Computacionales Administrativos Poza Rica-Tuxpan, 2014).

c) Flexibilidad y práctica docente

También en los informes de los CIEES se da cuenta del proceso de transformación de la práctica docente que requiere el MEIF, reportándose que en algunas entidades se han logrado avances importantes en este ámbito mientras que en otros se requiere una mayor intervención y programas de formación de los académicos.

- “el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) se encontraba en transición entre el docente como centro del proceso y el docente como facilitador, pero algunas prácticas docentes todavía no son acordes con el modelo educativo propuesto en el plan de estudios (CIEES Administración Nogales, 2007).
- “.. el taller de habilidades de aprendizaje proporciona a los alumnos información y herramientas que les permiten incorporarse al nuevo modelo educativo. Sin embargo, muchos profesores carecen de este tipo de formación, acorde al nuevo modelo educativo..” (CIEES Cirujano dentista Córdoba-Orizaba. 2007).
- “La capacitación del personal docente debe ser didáctico-pedagógica acorde con el nuevo modelo” (CIEES Cirujano Dentista Poza Rica, 2007).
- “..la metodología de evaluación corresponde más a un modelo rígido tradicional que a un modelo integral y flexible, por lo que se recomienda adecuar los mecanismos de evaluación” (CIEES Biología Poza Rica-Tuxpan, 2008).
- “No se encontró evidencia de una adecuada formación para las competencias y el manejo adecuado del modelo educativo flexible..... los docentes mostraron diversos criterios para conseguir las competencias y para evaluarlas” (CIEES Cirujano Dentista Xalapa, 2016).
- “El modelo de la Universidad Veracruzana se considera pertinente en su concepción educativa, pero no es efectivo y pertinente en el proceso de aprendizaje, debido a que los profesores no lo aplican al no conocerlo plenamente” (CIEES Lic. Sistemas Computacionales Administrativos. Poza Rica-Tuxpan, 2014).

- “Los métodos de enseñanza-aprendizaje empleados por los profesores del programa educativo son efectivos y apoyan el cumplimiento del perfil de egreso”, sin embargo “el comité recomienda diversificar los procedimientos para la evaluación con la finalidad de garantizar la adquisición de competencias y apoyar el cumplimiento de lo propuesto en el modelo educativo” También se “sugiere que se aproveche... la plataforma EMINUS y sus herramientas e incrementar el uso de tecnología educativa para apoyar el aprendizaje de los alumnos, considerando la realización de estudios de casos y el empleo de simuladores de negocios, entre otros” (CIEES Gestión y Dirección de Negocios. Tuxpan, 2014. Lic. Sistemas Computacionales Administrativos Poza Rica-Tuxpan, 2014).
- “Metodología de los profesores innovadora y centrada en el aprendizaje, enlazada con el enfoque de competencias, vinculados con la comunidad” (CIEES UVI Selvas, 2008).
- “Para evaluar el aprendizaje de los alumnos se emplean diversos procedimientos coherentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con los objetivos del plan de estudios” (CIEES Ingeniero Agrónomo Tuxpan, 2008).
- Se propone “Efectuar cursos y talleres donde asistan docentes, alumnos y el área administrativa para que reciban formación para el desarrollo y evaluación por competencias y el modelo educativo flexible” (CIEES Cirujano Dentista Xalapa, 2016).

d) Acerca de la formación integral

El propósito de la formación integral que establece el MEIF ha sido reconocido y valorado por los distintos comités evaluadores. Así en 2008 en el informe de evaluación de Biología Poza Rica-Tuxpan se dice: “Este nuevo modelo denominado integral y flexible, busca la formación integral del estudiante, de manera tal que el arte, el deporte y la cultura ocupan un lugar importante. Además, se ha incorporado el estudio de un idioma extranjero y el fomento de los valores éticos”. Sin embargo, también en algunos casos, como ha sucedido

en gran parte de la comunidad universitaria, esta función se le ha atribuido exclusivamente al AFEL “El modelo educativo integral y flexible de la Institución brinda al estudiante la posibilidad de incorporarse a actividades complementarias para su formación; estas actividades pueden ser deportivas, culturales, recreativas, entre otras, y son cursadas a través del área de formación de elección libre en su facultad de adscripción o en alguna otra entidad académica” (CIEES Danza Xalapa, 2016); en este último párrafo también se reconoce la necesidad de la movilidad intrainstitucional de los estudiantes. Para otros evaluadores la formación integral no está ligada a las experiencias educativas disciplinares, sino a actividades diseñadas específicamente para ello: “No se fomentan actividades culturales, deportivas o de otra índole diferente a la académica, que apoyen la formación integral de los estudiantes” (CIEES FISPA, 2008).

Algunos otros evaluadores identifican bien el sentido de la formación integral, expresada como intención en el perfil del egresado y detectan sus deficiencias “... en relación con el perfil de egreso, existen inconsistencias, diferencias en los documentos donde se define, y en él no se refleja la parte axiológica que el modelo educativo pretende desarrollar en el alumno” (CIEES FISPA, 2008). Otros describen “En el perfil de egreso están implícitas las capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas que compromete el plan de estudios; sin embargo, no contiene las actitudes y valores del egresado de esta carrera” (CIEES Ingeniero Agrónomo Tuxpan, 2008).

En 2014, para los programas de Gestión y Dirección de Negocios y Lic. en Sistemas Computacionales Administrativos de Tuxpan, se identificó que “No se dispone de un programa de actividades complementarias que apoyen la formación integral que propone el modelo educativo. Con este propósito el comité recomienda establecer un programa de actividades complementarias que incluya seminarios, simposios, talleres, conferencias, prácticas profesionales y actividades recreativas, deportivas y humanísticas, entre otras”.

Asimismo, el CIEES para la UVI-Selvas en el 2008 menciona “Debe impulsar actividades de formación integral de los estudiantes, a través del desarrollo y promoción de actividades académicas, artísticas, culturales y deportivas” y para Administración del SEA en la región

Córdoba Orizaba (2012) mencionan que “No hay evidencia de actividades designadas a la formación integral”.

No obstante se reconoce cierta problemática para la participación de los estudiantes en actividades de esta índole: “Por lo que se refiere a las actividades complementarias para la formación integral de los estudiantes, la Universidad Veracruzana cuenta con una oferta de actividades culturales y de difusión científica de primer orden y estimula la práctica de diversos deportes; no obstante es poca la participación de los alumnos y por ello se sugiere la revisión de los tiempos disponibles para que no se traslapen con los horarios de clases” (CIEES Biología Poza Rica-Tuxpan, 2008). “La universidad cuenta con instalaciones culturales y deportivas, pero los alumnos pierden mucho tiempo en desplazarse a las instalaciones para realizar estas actividades, no tienen actividades para el desarrollo integral en la clínica” (CIEES Cirujano Dentista Xalapa, 2016).

Parte importante de la formación integral de los estudiantes, que se hizo explícita en la propuesta del MEIF, lo constituye su participación y formación en procesos de investigación. Con relación a este tipo de formación desde 1996 en el reporte de evaluación de Teatro los evaluadores comentan:

Todo proceso de formación requiere someterse a replanteamientos constantes, pero para que estos replanteamientos partan de los propios creadores o ejecutantes se requiere dotar de herramientas de investigación que lleven al practicante a reflexionar permanentemente sobre su trabajo.... Reconsiderar materias de investigación teatral en el plan de estudios (CIEES Teatro, 1996).

Asimismo, en el reporte de evaluación de Médico Veterinario Zootecnista (CIEES Tuxpan, 2008) se recomienda “Integrar la participación de los estudiantes en la investigación”.

También se considera la participación de los docentes en la formación integral de los estudiantes: “Las actividades de enseñanza y aprendizaje incluidas en los programas de las experiencias educativas responden a los objetivos del plan de estudios y favorecen la formación integral; comprenden sesiones teóricas, actividades de laboratorio, visitas y prácticas de campo con productores (CIEES Ingeniero Agrónomo Tuxpan, 2008) “Los métodos de enseñanza-aprendizaje empleados en la formación integral de los estudiantes

son efectivos y pertinentes” (CIEES Lic. en Sistemas Computacionales Administrativos. Nogales, 2007). Los métodos de evaluación empleados por los profesores son efectivos y contribuyen a la formación integral de los estudiantes (CIEES FISPA, 2008).

Una recomendación importante es “... realizar un estudio acerca de las necesidades para la formación integral de los estudiantes y con base en sus resultados, incrementar su participación en actividades de tipo cultural, humanístico, artístico, recreativo, social, etc., que les permitan a corto plazo complementar su formación y hacerla integral; asimismo, registrar y dar seguimiento a la participación de los alumnos y evaluar la contribución de dichas actividades en su formación” (CIEES Ingeniero Agrónomo, (Tuxpan, 2008; MVZ Tuxpan, 2008).

Como parte del análisis de estas recomendaciones efectuadas por los CIEES, de hace 20 años a la fecha, puede identificarse que muchas de las deficiencias detectadas han sido atendidas. Sin embargo, en reportes recientes se da cuenta que no se ha alcanzado en todos los casos la formación integral, la flexibilidad, la movilidad, ni la formación de los académicos, lo que coincide con los datos de las otras estrategias utilizadas.

5. Consideraciones preliminares

A través del análisis de algunos datos proporcionados por la misma institución aprendimos que la UV cuenta con un sistema informático (SIU) para registrar todo tipo de datos relacionados tanto con administración escolar, como con el personal académico y los aspectos financieros. Aunque hay avances para hacer coincidir esta información, aún falta trabajo por hacer. Apuntamos lo anterior dado que nos enfrentamos con dificultades para obtener datos importantes por varias carencias que van desde la ausencia de fórmulas para extraerlos, hasta un escaso trabajo de sistematización y análisis. En este caso identificamos datos que sería necesario tener como los porcentajes de ocupación de espacios físicos o el banco de horas asignadas a cada programa educativo, datos que podrían constatar si su deficiencia es una causa real que impide una mejor oferta de EE y por lo tanto podrían justificar la necesidad de construir nuevos espacios, aumentar algún

banco de horas en particular, así como optimizar los existentes; sin embargo no son datos de fácil extracción y que no logramos obtener. Otro problema que encontramos es la inconsistencia en los registros. Es decir, hay años, periodos, generaciones o secciones donde se tienen datos y otras donde no se cuenta con ellos o están incompletos. Lo anterior debido a errores, a que aún hay registros manuales, o a que en años pasados se les hacía fácil sustituir los registros (por ejemplo, de EE intersemestrales por semestrales). Esta inconsistencia dificulta, si no es que imposibilita análisis necesarios para arribar a conclusiones contundentes.

Como cierre preliminar apuntamos que los datos registrados por la UV muestran: De la movilidad estudiantil, han habido avances significativos en la organización e impulso de la misma, tal como se planteó en el plan de trabajo rectoral para el periodo 2013-2017 y que su práctica ha permitido a los estudiantes experimentar los distintos tipos de flexibilidad que establece el MEIF contribuyendo a su formación integral Sin embargo, hay factores externos como son las fuentes de financiamiento o situación de inseguridad que han limitado un mayor incremento en el número de estudiantes que puede participar en estos programas. La Dirección General de Relaciones Internacionales y la Coordinación de Movilidad Estudiantil y Académica tienen claro el panorama, están buscando alternativas y participando en las nuevas tendencias de la internacionalización, cuyo enfoque puede beneficiar a un mayor número de estudiantes. Se observaron marcadas diferencias en la movilidad estudiantil entre regiones y áreas académicas, sobre todo en el nivel internacional. Aunque se reconoce que la naturaleza misma de ciertas carreras las hace idóneas para los programas de movilidad, es necesario analizar esta situación a profundidad y buscar estrategias que posibiliten una mayor equidad entre ellas. Por otra parte, considerando que el dominio de otros idiomas hace más factible la movilidad hacia otros países, es deseable fortalecer y hacer extensivos los programas de apoyo que los centros de idiomas y de autoacceso han llevado a cabo con algunos programas educativos que lo han solicitado.

De la oferta de EE en todos los periodos y modalidades, que es uno de los principales aspectos que debe analizarse y mejorarse, ya que de ella depende, en gran

medida, una trayectoria escolar satisfactoria para los estudiantes. Para ello es necesario retomar la importancia del proceso de preinscripción e implementar las estrategias y acciones necesarias para hacerla efectiva, como son la capacitación a los involucrados en el mismo, el análisis de trayectorias académicas de los estudiantes, revisar y vigilar el cumplimiento de los lineamientos para que cada programa educativo fundamente la toma de decisiones sobre la oferta de EE, entre otras. Otro hallazgo que es importante puntualizar es la desigualdad en la oferta de EE del AFEL en las distintas regiones, lo que reduce en parte las posibilidades de formación integral de los estudiantes.

Del tiempo de permanencia en los programas, que si bien en un modelo flexible se espera que los estudiantes concluyan sus estudios en distintos tiempos, esto debe ser en la mayoría de los casos decisión propia y no restricción al no poder avanzar al ritmo requerido. Además es necesario revisar la forma como se calcula el tiempo estándar, mínimo y máximo para acreditar el total de EE, de manera que éste se apegue a las posibilidades reales.

De las recomendaciones realizadas por los CIEES, que en ellas se han señalado con claridad y desde una visión externa, los logros que los distintos PE han podido alcanzar en la formación integral de los estudiantes y en la operación de la flexibilidad, así como los retos que aún están pendientes y que requieren la participación de los distintos actores de la comunidad universitaria, en distintos niveles.

Lo anterior muestra que aún hay un camino por recorrer para lograr los objetivos de la formación integral y flexible.

VII. Conclusiones Generales

La formación integral, objetivo central del modelo, fue desplazada en el discurso y en la práctica a segundo término y relegada principalmente al Área de Libre Elección. Por lo anterior advertimos que la formación integral no ha permeado en la práctica de todas las áreas de formación del modelo expresadas en los planes de estudio.

El concepto de la transversalidad es el menos aprehendido por la comunidad universitaria. Se ha depositado la responsabilidad del logro de sus objetivos al AFBG. Advertimos que los ejes integradores de la formación no se desarrollan de manera equilibrada y armónica dando menor importancia al eje axiológico. Por lo anterior los objetivos de este componente se han logrado de manera muy limitada.

La flexibilidad, es concebida en tres ámbitos: de tiempo, espacio y contenido pero ha sido primordialmente atendida desde la esfera administrativa que comprende el tiempo y el espacio. Observamos que la flexibilidad de contenido, más relacionada con lo académico ha sido opacada por lo administrativo. Identificamos esfuerzos institucionales considerables por ofrecer estructuras de soporte (sobre todo informático) y mayores recursos (banco de horas y espacios), sin embargo observamos que estos esfuerzos han sido limitados, poco optimizados y por tanto con resultados desequilibrados. Por lo anterior concluimos que los objetivos de este componente se han alcanzado de manera parcial y diferenciada en cada uno de los programas.

1. La formación integral: objetivo central del modelo se transpuso a segundo término.

A lo largo de este reporte hemos descrito y evaluado el alcance de los tres componentes fundamentales del MEIF. Hemos enfatizado a través de los análisis previos que estos componentes no fueron concebidos en el mismo plano, ni con el mismo peso. Como queda explícito en el objetivo general del modelo, la formación integral es el punto de llegada y los otros componentes (flexibilidad y transversalidad) funcionan como estrategias para alcanzarlo: “Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que

oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional.” (Universidad Veracruzana, 1999: 21).

Mientras que la flexibilidad y la transversalidad fueron planteadas como estrategias para lograr la formación integral:

La transversalidad puede considerarse como la estrategia fundamental de este modelo ya que a través de ella se logrará la incorporación de los ejes integradores, es decir, de una perspectiva integrada de los conocimientos” (Universidad Veracruzana, 1999: 48).

La nueva orientación académica de la Universidad Veracruzana apunta hacia la formación integral de los estudiantes mediante la conformación de un curriculum flexible...” (Universidad Veracruzana, 1999: 48).

A pesar de haberse concebido como el objetivo central del modelo, los análisis precedentes sugieren que la formación integral fue desplazada por la flexibilidad provocando consecuencias alternas. A partir de los datos recuperados podemos inferir que el componente flexibilidad pasó a primer plano debido –entre otras razones- a que las consecuencias de la administración de un currículo y estructura flexibles afectan de manera más contundente, directa e inmediata a toda la comunidad universitaria involucrada en el MEIF. Mientras que el incumplimiento de los objetivos de la formación integral o de la transversalidad son menos visibles, con un efecto no inmediato y con pocas consecuencias a nivel laboral, administrativo e incluso financiero; el incumplimiento de los objetivos planteados por la flexibilidad es mucho más evidente y cotidiano como a continuación lo explicamos. Otras razones que explican la mayor atención a la flexibilidad pueden relacionarse a la confusión o distorsión intencional para su operación, así como al énfasis que se ha dado en el discurso institucional. Por ejemplo, una mala organización de la oferta se traduce –entre otros- en oferta rígida (en bloques), oferta parcial de EE obligatorias disciplinarias por semestre, horarios fracturados, espacios saturados en ciertas horas del día, oferta preferente y a veces excesiva (en relación a la demanda de los estudiantes) de EE optativas disciplinarias y limitada de EE obligatorias, reducida oferta de algunas EE en relación a la demanda, y procesos de preinscripción subutilizados. Enfocándonos únicamente en los estudiantes, lo anterior repercute directamente en su

tiempo disponible para actividades académicas y no académicas (incluyendo actividades laborales, recreativas, de esparcimiento y descanso), los gastos de transporte y alimentación para permanecer más horas en las instalaciones universitarias, y la eficiencia para concluir sus estudios, lo que ocasiona un mayor tiempo de permanencia. Estos tres factores: tiempo, económicos, alimentación, y recientemente asuntos de seguridad, se han posicionado en los reclamos centrales de los estudiantes, sus familias, o jefes inmediatos de prácticas profesionales o servicio social.

Por su parte, la inobservancia de los objetivos de la formación integral y la transversalidad, no altera ni la cotidianidad, ni los recursos económicos con los que cuenta el estudiante, ni sus necesidades inmediatas. Aunque cabe aclarar que tanto la transversalidad del área básica y de los ejes que contribuyen a la formación integral, tienen efectos inmediatos reflejados en la trayectoria de los estudiantes, aunque éstos no se quejen de ellos con la misma intensidad con la que critica a la flexibilidad mal administrada. Sobre este tema los profesores de las otras EE disciplinarias reportan que los estudiantes no desarrollan las competencias de comunicación, las habilidades del pensamiento crítico, y las competencias en computación para poder tener un desempeño óptimo en las otras EE. Y ellos mismos (los profesores) no siempre asumen la responsabilidad de diseñar actividades que transversalicen los saberes del AFBG y los ejes. Percibimos que las autoridades en turno, al centrarse en responder a estos reclamos y en resolver los problemas derivados de la flexibilidad, han desplazado el enfoque central del modelo hacia la flexibilidad, hacia la gestión, dejando en segundo plano de atención la propuesta pedagógica. Lo anterior no significa abandonar una en detrimento de la otra sino de guardar el equilibrio entre los dos planos.

2. Los logros y retos de la formación integral.

La formación integral es el componente más reconocido y valorado por los estudiantes en tanto que refieren disfrutar y aprovechar las EE deportivas, artísticas y culturales. En particular éstos aprecian la posibilidad de obtener créditos mediante la realización de este tipo de actividades y muchos aseveran que esta es una de las virtudes más importantes

del modelo. Otro logro que contribuye a la formación integral ha sido la inclusión de investigadores en las labores de docencia y la oportunidad que se les ha dado a los ejecutantes, académico-instructores, técnico académicos para desempeñarse en funciones docentes¹⁵. Sin embargo, identificamos desafíos importantes por abordar para lograr los objetivos de la formación integral en todas sus esferas.

La formación integral se concibió como el desarrollo equilibrado y armónico del sujeto en “lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional”, en procesos educativos informativos “culturales, académicos y disciplinarios” y en procesos formativos mediante el “desarrollo de habilidades y a la integración de valores expresados en actitudes” (p. 22).

Uno de los retos que plantea este ambicioso objetivo es que se ha esperado que muchos de los profesores, cuya práctica docente estaba más centrada en la formación profesional, articulen de manera formal los procesos formativos referidos por el modelo. De igual manera se ha esperado que transformen su práctica docente para incluir aspectos que apunten hacia la formación integral expresada en toda su magnitud, mientras abandonan el enfoque de formación tradicionalmente centrado en el profesor. Adicionalmente advertimos que las dependencias encargadas de la formación de los profesores se han ocupado limitadamente, por diferentes razones, de diseñar y proporcionarles las estrategias pedagógicas para incorporar en los planes de estudio, en los programas de las EE y en la práctica cotidiana del aula los ejes del modelo y los saberes del AFBG para lograr la formación integral.

La formación integral requiere el involucramiento y participación de toda la comunidad universitaria y principalmente un cambio de cultura, mentalidad y práctica que no se ha alcanzado. Para la mayoría de los profesores, la formación integral representó –y sigue representando– un cambio de paradigma pedagógico que pretende incorporar nuevas formas de percibir y actuar su práctica profesional y docente. Para el personal directivo y administrativo el reto principal ha sido reconocer la importancia de la formación integral, aprehenderla y facilitarla. Lo señalado requiere que cuenten las estrategias necesarias (algunas adquiridas y otras proporcionadas mediante capacitación)

¹⁵ Ver el artículo 10 del Estatuto de Personal Académico

para que se posibilite la formación integral del estudiante; estrategias didácticas, así como el manejo eficiente de la información, la definición de la información necesaria para la toma de decisiones y su sistematización, la administración de los procesos administrativos flexibles. Se fomentan estas estrategias de manera desequilibrada porque la propuesta pedagógica requiere un cambio de paradigma que va más allá de la enunciación y deriva en las formas de concebir el mundo y responder a las problemáticas que éste plantea. Cambiar las estructuras cognitivas de los sujetos (no necesariamente conscientes) forjadas socialmente por experiencias históricas diferentes y hasta opuestas a las que demanda el modelo, dispositivos complejos que no se han logrado producir en la Universidad Veracruzana. Nos referimos a dispositivos que apuntan a transformar las estructuras mentales de los actores en cuestión, lo que Bourdieu identifica como el *habitus* (Bourdieu, 2009).

Otro reto importante es que para lograr la formación integral se requiere de flujo de estudiantes y profesores entre facultades e institutos. Este flujo se ve obstaculizado porque las facultades están agrupadas de manera rígida y un buen número todavía tienen poca apertura a permitir la entrada de estudiantes y académicos no adscritos a éstas. Es evidente que las facultades protegen su espacio, sus recursos y su control interno. La participación de profesores externos y el intercambio de estudiantes pone en riesgo la hegemonía interna que permite perpetuar las estructuras de poder de cada facultad (ver el reporte del AFBG, y las observaciones de los investigadores y de los profesores que ofertan algunas EE del AFEL).

Finalmente, apuntamos que el entendimiento de la formación integral se ha limitado sistemáticamente a los aspectos culturales y deportivos trasladándose al Área de Formación de Elección Libre. El área disciplinar, por su parte, muchas veces permanece inmune a los planteamientos de la formación integral. Encontramos que en algunos casos ni se contemplan, ni se evalúan¹⁶ los ejes heurísticos y axiológicos planteados por el MEIF lo que conlleva a que se logren de manera marginal los objetivos de la formación integral.

¹⁶ O se interpretan de tantas formas que dan lugar a la distorsión.

3. Los logros y retos de la transversalidad: poco entendida y practicada de manera superficial

Enmarcamos los retos principales con la transversalidad en cinco temas centrales: su entendimiento, la identificación de responsables, su vínculo con la formación integral, el establecimiento de valores centrales y estrategias institucionales y pedagógicas para lograrlos.

A través de esta evaluación hemos encontrado que la propuesta de transversalidad del MEIF no se termina de entender. Aunque los participantes la pueden describir a nivel conceptual, a nivel operativo desplazan o limitan sus alcances. A través de la transversalidad se esperaba que “todos los programas, de los cursos y las experiencias educativas, en los planes de estudio de cada dependencia, estén encaminados al logro de los cuatro fines propuestos por medio de los ejes y los cursos del área básica general”

(Universidad Veracruzana, 1999: 24). También se esperaba que los responsables de la elaboración de planes y programas enunciaran con claridad la manera de orientarlos axiológica, heurística y teóricamente y cómo hacerlo operativo en el aula y que los profesores a su vez las incorporaran en el diseño de sus programas y en la impartición de los contenidos. Lamentablemente vemos que estas expectativas se quedaron a nivel teórico, difundiéndose de manera diluida e imprecisa en las estrategias para hacerla operativa. Consideramos que lo anterior se debe en parte a una falta de entendimiento por los operadores del modelo, quizás a una falta de compromiso institucional (en todos los niveles) para incorporar enfoques y contenidos enriquecidos y más complejos, y posiblemente también a la falta de capacitación sobre cómo hacer lo anterior.

Aunado a la dificultad de entender la transversalidad, encontramos que no se identifica un responsable o responsables. Se tiene la creencia de que la responsabilidad de llevar a cabo las tareas de la transversalidad solo recaen en al Área de Formación Básica General y las otras áreas formativas poco inciden en los objetivos de aquella. No hay un grupo o una instancia formal que dé seguimiento a los objetivos de la transversalidad, desde dónde se propicie y faciliten las condiciones para su cumplimiento y donde se evalúe su funcionamiento y operación.

En este tema enfatizamos la importancia de fortalecer con recursos humanos especializados a oficinas centrales para el funcionamiento del MEIF –ya que percibimos que algunas de éstas se encuentran en estado de abandono y marginadas, tal es el caso de los Departamentos de Desarrollo Curricular, de Departamento de Formación Integral del Estudiante- y Departamento de Formación Académica, mismos que podrían desarrollar muchas más funciones de soporte.

En el documento fundacional se subrayó la importancia de que los responsables de la elaboración de planes de estudios adoptaran posturas y propuestas coherentes para posibilitar la incorporación de los enfoques transversales (Universidad Veracruzana, 1999: 24), pero no se estableció con certeza quiénes supervisarían el cumplimiento tanto de la elaboración de posturas, como de su seguimiento. La anterior vaguedad, en términos de diseño de política pública (Sabatier, 2007), da lugar a la disolución casi total del compromiso institucional donde la comunidad universitaria incurre en prácticas de simulación.

Otro hallazgo es que la importancia de la transversalidad está desvinculada de la formación integral. En análisis general de los diferentes instrumentos de evaluación observamos que aunque se concibió a la transversalidad en estrecho vínculo con la formación integral, en la práctica ésta se ha desvinculado. Es decir, no se termina de entender que la transversalidad de los ejes para el logro de los fines propuestos es un elemento esencial de esa formación universitaria que va más allá de los conocimientos teórico-disciplinares establecidos en el programa de cada EE.

Por otro lado, considerando que el eje axiológico requiere de una enunciación de valores centrales y propios de la disciplina y de un trabajo permanente para difundirlos y de estrategias para operacionalizarlos, identificamos que este eje junto con sus actividades ha sido el más difícil de aprehender. La Universidad Veracruzana históricamente ha enfrentado retos considerables para llevar a cabo estos pasos, lo que se acentúa con la crisis económica actual. No es sino hasta la actual administración (2013-

2017)¹⁷ que se han enunciado valores institucionales y se ha conformado el grupo Transversa para discutirlos y desarrollar metodologías de trabajo. Sin embargo, observamos que ha faltado atar la enunciación de estos valores a una metodología que asegure su difusión y práctica en los programas educativos y que se asuma por los actores involucrados en éstos¹⁸. También creemos que la larga transición de la UV hacia el MEIF ha contribuido en parte a este desfase. Los once años que tomó poner a todos los programas dentro del modelo también contribuyeron a que se diluyeran tanto los esfuerzos como los recursos para enfocarse en el cumplimiento armónico de los componentes centrales, cuando el tiempo pudo haber actuado a favor de una implementación cuidadosa del modelo, que fuera evaluando y cuidando la calidad de los procesos requeridos. Por lo anterior subrayamos que es importante valorar esta experiencia de premura para no repetir errores.

Finalmente, percibimos que la institución y sus integrantes no han contado con todas las condiciones para que se lleve a cabo la transversalidad. Se nos hizo saber a través de varios de nuestros instrumentos de análisis que el modelo ambiciona que sus integrantes trabajen con una pedagogía desconocida (con enfoque en el estudiante y el aprendizaje) que se definió a nivel teórico, pero no práctico ¹⁹. El MEIF y sus planteamientos curriculares y pedagógicos requieren de un profesor que se haya apropiado, a través de las diferentes estrategias, de los componentes de los tres ejes para hacer que funcione. La transversalidad tiene poco sentido para profesores que tuvieron una formación enfocada en aspectos teórico-disciplinarios, con poca formación didáctica, sin estrategias de evaluación de procesos educativos y de planeación de la enseñanza. La UV emprendió una transformación radical a nivel documental pero le ha faltado o ha sido

¹⁷En el Plan General de Desarrollo 2025 también se enuncian valores centrales y estrategias para trabajarlos.

¹⁸En la enunciación de valores es importante considerar la posibilidad de que éstos sean contruidos desde las bases y asumidos institucionalmente.

¹⁹Los profesores apuntan que los cursos de capacitación repiten o explican solo lo teórico y apelan a cursos que, desde su diseño e impartición, hasta su evaluación ejemplifiquen el tipo de pedagogía que postulan.

insuficiente y no adecuada la capacitación, seguimiento y evaluación a los trabajos de los involucrados²⁰.

4. Los logros y retos de la flexibilidad

La flexibilidad de espacio, tiempo y contenido está cuidadosamente plasmada en documentos que guían la planeación y la práctica, y auxiliada por una amplia gama de herramientas informáticas diseñadas para estudiantes, académicos, directivos, administrativos y funcionarios. Es evidente que la universidad ha dado pasos importantes para facilitar la flexibilidad de tiempo y de espacio y se aprecia que en años recientes se ha trabajado hacia la unificación y clarificación de muchos procesos y criterios. La inscripción en línea es una herramienta que ha facilitado la visualización del repertorio completo de la oferta. Además también ha facilitado la movilidad interna, ha agilizado el procedimiento burocrático de la inscripción, ha contribuido a que se rompa el exclusivismo de estudiantes entre facultades así como resuelto un sinnúmero de problemas administrativos. Aunque todavía persisten algunos problemas, en general se observa que éstos se han ido corrigiendo de manera paulatina.

Otro logro identificado es el reciente acuerdo sobre las características de las contrataciones de los profesores. Este logro consiste en contratar por horas y no por una EE en específico. Con esto se resuelven problemas de flexibilidad en el sentido de que se puede mover al profesor, con base a su perfil y horas contratadas, dentro de un repertorio de más de una EE. Por otro lado, aunque es altamente debatible, encontramos que el sistema de productividad ha fomentado la participación de los académicos en actividades que van más allá de la docencia y que inciden en la administración del modelo y la formación integral de los estudiantes.

Es de reconocer también la forma en la que se ha sistematizado la disponibilidad de espacios para organizar su uso, así como los sistemas de tutorías, visualización de horarios, calificaciones, carga, entre otras. En general observamos un esfuerzo

²⁰ Consultar la sección de Reflexiones Finales en el documento fundacional donde se abordan recomendaciones relacionadas con la implementación del modelo.

considerable por organizar la estructura administrativa de tal forma que ésta acoja de la mejor forma posible los objetivos de la flexibilidad. Sin embargo, percibimos un desfase entre las herramientas informáticas y el usuario. Es decir, la Universidad Veracruzana cuenta con herramientas, e información, donde muchos de los usuarios usan éstos como requisito y como formatos de reporte con miras hacia su puntaje de productividad, invirtiendo mucho tiempo en las crecientes actividades de gestión que diluyen los esfuerzos dedicados a actividades fundamentalmente académicas. Falta enfocar los esfuerzos en beneficio de los estudiantes y ha faltado voluntad para mejorar la práctica docente, tutorial, y administrativa. Además de las herramientas descritas, también en medio de una universidad con severas limitante económicas, vemos un esfuerzo por mantener un banco de horas, si bien no abundante, con crecimiento sostenido para atender las necesidades más apremiantes. En lo referente a la flexibilidad de contenido, la universidad se ha esforzado por proveer alternativas de trayectorias escolares, diversificación de las EE y una distribución equilibrada, sin embargo vemos que no siempre se hacen operativas.

Nuestro análisis de los retos indica que la UV utilizó la idea de la flexibilidad como una “marca” de su modelo con reducida estimación sobre las posibilidades de cumplir con los requerimientos para su adecuado funcionamiento. Explicamos cómo la flexibilidad no figuró en el nombre original del modelo, ni en los objetivos iniciales, sino que se insertó al modelo aproximadamente un año después. Los objetivos de la flexibilidad respondieron a una tendencia educativa de la época y a políticas educativas fundamentadas en las recomendaciones de organismos internacionales, más que a una necesidad o a criterios de factibilidad de la UV a finales de los noventa. En este apartado explicamos nuestros hallazgos sobre la flexibilidad.

Para que funcione la flexibilidad en algún grado, la Institución debe ofrecer una amplia gama de alternativas que sirvan para que los estudiantes puedan construir sus trayectorias de acuerdo a sus intereses. Una oferta de este tipo corre el riesgo de conformar grupos con pocos o con demasiados estudiantes, además corre el riesgo de incrementar, justificadamente o no, los costos para la universidad, y ha servido, en no

pocas ocasiones, para incrementar secciones con intereses que poca relación tienen con lo académico y con el beneficio de los estudiantes. Cuando los grupos son pequeños, los costos se elevan y cuando son muy grandes se corre el riesgo de afectar la calidad del aprendizaje. Aunque es obvio que una oferta ampliada y variada es más costosa, es importante subrayarlo y a la vez reconocer que la UV emprendió un proyecto en pro de una formación más completa a pesar de las complejidades que esto ha representado. Hemos observado que en la transición al modelo flexible, tanto profesores como administradores y funcionarios han jugado, con frecuencia, roles variados y mucho más complejos para asegurar que se cumplan los objetivos del modelo.

La flexibilidad ha representado una mayor demanda no sólo de espacios físicos para sostener una oferta ampliada, sino y también para acomodar las demandas de una oferta diversificada y multidisciplinaria (tal es el caso de talleres de arte, laboratorios de idiomas, instalaciones deportivas, y laboratorios multimedia). Lo anterior se ha logrado de manera diferenciada en cada una de las facultades, aunque se puede apreciar un esfuerzo financiero y administrativo para ofrecer este tipo de espacios en la UV.

Aunque los costos de la movilidad recaen principalmente en los estudiantes y en los profesores que se mueven entre facultades, la UV también cubre una parte mediante transporte interfacultad, becas de movilidad, programas para administrar la movilidad, y oficinas para fomentarla y regular que funcione de forma diferenciada en cada región y área de conocimiento.

La flexibilidad requiere de estructuras afines. Esto incluye una seriación moderada (y no impuesta, como la que se introdujo en 2006), el soporte técnico y conceptual para asegurar que no se pierdan los objetivos del modelo, estándares claros de operación, bloques controlados y moderados con cierta flexibilidad en el primer semestre de estudios. Lamentablemente la propuesta de flexibilidad, como se muestra en las autoevaluaciones y en las encuestas, ha sido manipulada (por un número importante de líderes y directivos universitarios) para responder a intereses particulares o de grupo. En este tipo de manipulaciones los intereses de los estudiantes, en buena medida, han sido supeditados a los intereses de los trabajadores de la UV.

La rigidez es más fácil de administrar. Por lo anterior, la tendencia ha sido a optar por la flexibilidad acotada (diferenciada entre entidades, regiones y programas) y por la programación académica menos complicada. Los antecedentes de educación rígida en los estudiantes tampoco han ayudado porque ellos están habituados, en su mayoría, a que se les proporcionen paquetes de oferta educativa preestructurados. También están acostumbrados a desempeñar roles pasivos que no requieren su involucramiento en la estructura de sus trayectorias. Cuando se presenta a los estudiantes una propuesta flexible, muchos piensan que consiste en elegir cualquier EE en cualquier momento, lo que evidentemente no es posible ni deseable. Para que la flexibilidad funcione se requiere más trabajo, mayor comunicación, y mayor esfuerzo e involucramiento activo por parte de todos: funcionarios, administrativos, directivos, académicos y estudiantes. También se requiere voluntad y condiciones institucionales que la faciliten, permitan hacerla operativa y la atiendan.

Un hallazgo importante en torno a la flexibilidad es que abundan los discursos que despersonalizan la responsabilidad de sus resultados. Como con la globalización, con el MEIF, convenientemente se han propagado los discursos que invisibilizan a los responsables, a quienes administran el modelo y a quienes organizan la oferta educativa (Steger, 2005: 20). El problema es el MEIF, o los “horarios quebrados”, o los “cuellos de botella”, o “la falta de banco de horas” como si lo anterior resultara de manera espontánea, sin que alguien lo genere. Se describen las problemáticas y se asigna responsabilidad como si la operación del MEIF fuera el resultado de un proceso sin liderazgo, del que nadie se encarga, de tal forma que la agenda y responsabilidad de quienes lo operan se vuelven inobjetables y recaen en el MEIF.

Finalmente, advertimos que a la flexibilidad se le ha promovido como mandato y no como principio. Los participantes no terminan de entender que sin una buena administración de la flexibilidad, es imposible alcanzar los objetivos de la formación integral. Siguen dominando los intereses individuales y los compromisos personales por encima de los institucionales.

5. Resumen de hallazgos

Los objetivos de la formación integral, la flexibilidad y la transversalidad se han cumplido de manera parcial y diferenciada en las distintas dependencias de la UV. A continuación subrayamos las principales razones empatadas al reconocimiento de los logros que ha habido en cada una de ellas:

- a. El entendimiento disperso sobre el significado de la formación integral, la flexibilidad y la transversalidad, asociado a,
- b. La necesidad de una delimitación conceptual, técnica y teórica por parte del documento guía y de las instancias responsables.
- c. Ha habido esfuerzos importantes de capacitación, diseño de programas como el PROFA, los cursos de inducción al personal, entre otros. Sin embargo, advertimos que éstos han sido insuficientes y la capacitación (teórica y práctica) a directivos y secretarios no siempre adecuada para incidir en un mejor currículo integral, flexible y transversal.
- d. La insuficiente o nula capacitación/profesionalización para que los funcionarios sepan cómo fomentar y evaluar el cumplimiento de los objetivos de estos tres componentes.
- e. Detectamos estrategias exitosas (dentro de las que sobresale la inscripción en línea) para disminuir el hermetismo entre facultades, sobre todo en relación al intercambio de estudiantes. Sin embargo, encontramos que aún hay un camino por recorrer cuando se trata de los académicos, sobre quienes persiste la demarcación por facultad, por áreas de formación y por nivel (licenciatura o posgrado). Esta demarcación se expresa en una insistencia a diferenciar y dividir los espacios, las actividades y los recursos dentro de las facultades y la gente que puede ser parte de éstos.
- f. La movilidad, parte importante de la propuesta de flexibilidad es evidente y facilitada mucho más que en los primeros años del MEIF. Tener la capacidad de tomar EE fuera del programa y el reconocimiento de éstas en créditos ha sido un logro de la UV facilitado por el modelo. Los estudiantes reportaron tener la

oportunidad de enriquecer su formación con experiencias fuera del aula (estancias, veranos de investigación, trabajo social, asistencia a eventos académicos, vinculación con la comunidad y experiencias artísticas) que enriquecen su formación. Sin embargo, subrayamos que ésta aún no se lleva a cabo plenamente porque ha faltado, entre otras cosas, valorar su relevancia. Por otro lado, los recursos para la movilidad son reducidos, lo que no depende de la universidad sino de los presupuestos que se le asignan y también de los recursos con los que cuente el estudiante. Aunado a lo anterior enfrentamos retos considerables de seguridad en el estado y en el país que han afectado la movilidad nacional e internacional.

- g. El modelo requiere de un soporte técnico y profesional para operar dos de sus ámbitos más importantes: el pedagógico y el administrativo. Dicho soporte se ha incrementado, sin embargo, vemos que ha sido de manera inconsistente, mediante estrategias aisladas y temporales en un espacio que requiere sustento continuo.
- h. La operación del modelo requiere un mayor compromiso institucional que muchos han asumido. Evidencia de lo anterior es el involucramiento de buena parte de la comunidad en actividades diversificadas, en cursos de actualización, en gestión. Sin embargo, no se ha generalizado el nivel de compromiso requerido por el modelo. No todos han estado dispuestos a asumir o no todos han contado con condiciones que alienten el nivel de responsabilidad necesario.
- i. Con el MEIF se crearon oficinas anteriormente inexistentes tales como la de tutorías, diseño curricular, el PROFA, entre otras. Su creación representó un esfuerzo institucional para contar con el soporte necesario para el adecuado funcionamiento del MEIF. Sin embargo, en esta investigación reciente observamos cierto descuido de estas oficinas clave para el funcionamiento del MEIF.
- j. La universidad se ha dado a la tarea de comprar, e incluso (acertadamente) de diseñar numerosos sistemas informáticos, de comunicación, de almacenamiento de datos, y de solución de problemas. Sin embargo, ha faltado desarrollar la

capacidad para unificarlos, hacerlos disponibles, analizarlos y usarlos como herramientas en la toma de decisiones para mejorar las condiciones del modelo.

VIII. Recomendaciones para los Componentes del MEIF: Formación Integral, Flexibilidad y Transversalidad

Con base en los datos presentados con anterioridad, el equipo evaluador hace las siguientes recomendaciones para mejorar el diseño y la operación de los componentes Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad, y las actividades asociadas a su logro, tales como, el diseño curricular, la planeación, organización y comunicación institucional

1. FORMACIÓN INTEGRAL

Justificación:

El análisis muestra que el discurso de la formación integral está presente en la comunidad académica, sin embargo a lo largo de la existencia del MEIF la noción de la misma perdió precisión y se desplazó como una responsabilidad del área de formación de elección libre, dejando en ella la tarea de la formación integral, sin reconocer que es un compromiso colectivo que incumbe a las comisiones responsables del diseño curricular en cada PE, a los órganos colegiados que revisan los planes y programas educativos, especialmente a la labor docente cotidiana, a quienes realizan labores de gestión y a las autoridades en distintos niveles de la estructura universitaria.

Por otro lado, los debates sobre la formación integral se han diversificado en fechas recientes para incluir aspectos como la interculturalidad, equidad, inclusión, entre otros; además de que los contextos social, económico, científico, político se han modificado.

Recomendaciones:

- Recentrar la Formación Integral como el principal objetivo del MEIF
- Redefinir conceptual y metodológicamente el término formación integral ubicando a la transversalidad y a la flexibilidad como sus estrategias.
- Considerar y prever las implicaciones financieras de las transformaciones.

Sugerencias para implementar las recomendaciones:

- Acotar los alcances y la definición de la formación integral asegurando un equilibrio entre la perspectiva general de la universidad y las particularidades de cada disciplina. Más que declarar la formación de un tipo de individuo en específico, la universidad tendría que aspirar a promover valores de la institución acentuando el pensamiento científico y humanista.
- Asumir y promover la formación integral como un compromiso colectivo generando entre todos los universitarios, prácticas cotidianas que se reflejen y ayuden a construir actitudes y valores de la universidad y de cada disciplina.
- Enunciar valores y actitudes centrales y específicos para cada disciplina, y una metodología para hacerlos operativos.
- Promover la creación de un código de ética universitario e ideario que sea difundido en todas las facultades a manera de sello institucional.
- Revisar la utilidad del examen médico que se realiza al ingresar a la UV dado que a la fecha se utiliza más como un requisito que como un método de diagnóstico y promoción de la salud.

Posibles responsables de las modificaciones:

- Secretaría Académica
- Direcciones Generales de las Áreas Académicas
- Oficina del Abogado General
- Secretaría de Administración y Finanzas

2. TRANSVERSALIDAD**Justificación:**

El concepto de transversalidad que propuso el MEIF es entendido de diferentes maneras por los integrantes de la comunidad universitaria, quienes le atribuyen distintas 204

interpretaciones y funciones. Aunado a ello, la transversalidad no es reconocida como una estrategia para lograr la formación integral del estudiante que se concreta en los tres ejes integradores de la formación (teórico, heurístico y axiológico); ejes que aunque están presentes en los programas de estudio de las EE, tienen un desarrollo desigual, siendo que los tres deben permear el currículo y la práctica docente.

Otro hallazgo consiste en que la transversalidad se ha asociado sólo como responsabilidad del AFBG y no como la responsabilidad de transversalizar los saberes promovidos por esta área de formación hacia todas las demás EE de cada PE.

Recomendaciones:

- Clarificar el sentido y alcance del término de transversalidad dentro del documento fundacional del modelo.
- Retomar y difundir los objetivos de la transversalidad y su vínculo con la formación integral.
- Actualizar teórica y metodológicamente a la comunidad universitaria para que logre los objetivos de la formación integral valiéndose de esta herramienta metodológica.
- Considerar y prever las implicaciones financieras de las transformaciones.

Sugerencias para implementar las recomendaciones:

- Establecer espacios técnico-académico-administrativo para la capacitación, diseño y seguimiento de los objetivos de la transversalidad, desde donde se propicien y faciliten las condiciones para su cumplimiento y donde se evalúe su funcionamiento y operación.
- Fortalecer con personal capacitado las áreas desde donde se proporcione el soporte pedagógico y operativo para la transversalidad.

Posibles responsables de las modificaciones:

- Secretaría Académica

- Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa.
- Direcciones Generales de las Áreas Académicas
- Secretaría de Administración y Finanzas

3. FLEXIBILIDAD

Justificación:

En relación a la flexibilidad hay un número considerable de argumentos que justifican las recomendaciones que ofrecemos en este apartado. El primer argumento gira en torno a la forma en la que está conceptualizado el término. Si bien la comunidad conoce las características de la flexibilidad, no en todos los casos tienen claro su alcance, ni la forma de operación; o en algunos casos su significado ha sido distorsionado para atender intereses personales o de grupo, lo que condiciona en buena medida la operación y la viabilidad de la flexibilidad.

En cuanto a lo que denota el término, identificamos que la comunidad académica y estudiantil tiene expectativas magnificadas sobre la flexibilidad sin considerar, en muchos casos, las condiciones institucionales y los contextos de cada programa educativo, tales como la infraestructura, los recursos financieros, o el banco de horas, entre otros.

De la planeación de la oferta educativa depende el éxito de un programa flexible. Iniciar la operación del MEIF con registros manuales y procesos artesanales derivó en problemas que ha llevado mucho tiempo corregir. Se reconoce que hay avances en la planeación de la oferta, pero siguen identificándose problemas como la abundancia de abordajes arbitrarios y variados a problemas comunes donde tienden a dominar los intereses personales, laborales o de grupos dominantes, en lugar de las necesidades de los estudiantes. También identificamos subutilización o manipulación de herramientas diseñadas para facilitar la planeación, tales como la preinscripción.

Aunado a lo anterior encontramos que ha faltado capacitación y compromiso de las autoridades de las facultades, problema que se combina con una excesiva carga de trabajo para quienes están directamente a cargo de la planeación de la oferta.

Recomendaciones:

- Acotar las expectativas del modelo flexible, recuperando los grados de flexibilidad planteados en el documento fundacional y adecuándolas en función de las diferencias contextuales y disciplinares.
- Definir lineamientos mínimos y establecer procedimientos para operar la flexibilidad de tal manera que sea puesta en práctica en forma eficiente y equitativa para que la distribución de la oferta satisfaga las necesidades y la demanda de los estudiantes.
- Difundir las ventajas de la oferta educativa flexible como estrategia para lograr la FI de los estudiantes y optimizar los recursos de la UV.
- Emitir acuerdos para que las facultades reorganicen los horarios de clase en beneficio de los estudiantes.
- Considerar y prever las implicaciones financieras de las transformaciones.

Considerando que la propuesta de flexibilidad es multifacética e incide en variadas prácticas institucionales, esta sección se divide en sugerencias que abordan varias esferas: oferta, preinscripción e inscripción, estudiantes, académicos y directivos, cursos intersemestrales y virtuales.

Sugerencias para implementar las recomendaciones:*Oferta*

- Identificar y compartir las experiencias exitosas entre facultades en torno a la organización de horarios.
- Identificar los casos donde se operan los planes de estudio de manera rígida y tomar acciones conjuntas para encaminarlos hacia una oferta flexible.
- Priorizar la oferta de EE obligatorias sobre las optativas del programa cada semestre.

- Mantener abiertas para la inscripción todas las EE que en la preinscripción cumplan con el número mínimo de estudiantes.
- Ofrecer de manera sistemática las EE optativas de las áreas de formación disciplinar y terminal. Es decir, que los estudiantes conozcan en qué periodos se hará la oferta de este tipo de EE de acuerdo a las posibilidades del banco de horas del PE.
- Optimizar el banco de horas mediante la apertura del número de secciones de cada EE considerando las de mayor demanda por parte de los estudiantes.
- Ampliar y facilitar la participación de Institutos, Laboratorios y Centros de investigación en la elaboración de propuestas de EE disciplinares, SS, ER o EE relacionadas con la investigación en periodos normales o intersemestrales.
- Incrementar la oferta educativa por programa, mejorando los horarios y ampliando las modalidades de enseñanza.

Preinscripción e Inscripción

- Aprovechar la utilidad y ventajas de la preinscripción como herramienta predictiva de la oferta educativa.
- Quitar el número límite de estudiantes en la preinscripción para conocer la demanda real de la oferta educativa.
- Hacer más eficientes los procesos de inscripción y armonizar la información de los registros para que la oferta educativa publicada en el SIU coincida con la oferta real.
- Ofrecer rutas de inscripción asegurando la compatibilidad y continuidad de horarios entre las EE.
- Fortalecer las estrategias de aviso y recordatorio para el registro de calificación enviando correos a los académicos con dos días de anticipación de tal forma que los registros extemporáneos dejen de causar problemas de inscripción semestral.
- Identificar a académicos que reinciden en registros extemporáneos de calificaciones para que se aplique la sanción correspondiente.

Académicos y Directivos

- Desarrollar la normatividad para la diversificación de las funciones académicas.
- Hacer extensivo a los académicos ya laborando, el cambio de contratación de tal forma que ésta no se haga en función de EE específicas, sino por el número correspondiente de horas. Lo anterior, garantizando los derechos laborales.
- Elaborar un catálogo de EE a impartir por cada académico con base en su perfil.
- Ampliar la participación de los investigadores para que puedan impartir clases de licenciatura, realizar tutorías, impartir la EE de SS y ER y realizar dirección de tesis en licenciatura.
- Facilitar los trámites administrativos para los cambios de EE de los docentes.

Cursos intersemestrales y virtuales

- Regular la oferta de cursos intersemestrales.
- Evitar que los cursos intersemestrales suplan la oferta semestral regular, reservando esta oferta para aquellos cursos con demanda no cubierta en los periodos regulares y para los cursos que quieran ofrecer los investigadores.
- Fortalecer el diseño de cursos virtuales con especialistas en la disciplinas y en TIC que brinden acompañamiento pedagógico (de enseñanza aprendizaje) y técnico para una mejor impartición de este tipo de curso.

Estudiantes

- Difundir y vigilar la aplicación de los reglamentos de Equivalencia y Revalidación de Estudios, aprobados en mayo de 2016, y el de Movilidad, aprobado en diciembre de 2014, para evitar los problemas de reconocimiento de los créditos (especialmente los disciplinarios) que se han presentado a través de la movilidad externa (nacional e internacional).
- Dado el incremento de cursos virtuales ofrecidos por instituciones de prestigio desarrollar procedimientos para validar este tipo de experiencias.

- Diseñar un sistema que dé información sobre las trayectorias de los estudiantes y poner a disposición de los encargados de la programación académica.
- Analizar las trayectorias escolares con el apoyo de este sistema de información para definir las necesidades de los estudiantes de oferta educativa.
- Posibilitar que los estudiantes de licenciatura cursen EE fuera del aula, tales como laboratorios, SS, ER, prácticas profesionales, de campo e investigación, para lo que es necesario contar con horarios más compactados, por lo que reafirmamos la importancia de espacios durante la semana o periodo escolar dedicados a este tipo de actividades; propuesta que fue planteada desde el documento fundacional del MEIF y retomada solamente por algunos PE.
- Formalizar la acreditación por competencias donde se tomen en cuenta sus experiencias profesionales y/o laborales previas apegadas a la carrera en la que estén inscritos.

Posibles responsables de las modificaciones:

- Secretaría Académica
- Dirección de Desarrollo Académico e Innovación Educativa
- Las Direcciones de Áreas Académicas
- Directivos y Secretarios de Facultades
- Dirección General de Administración Escolar
- Dirección General de Tecnologías de la Información
- Dirección de Planeación Institucional
- Facultades
- Secretaría de Administración y Finanzas

4. DISEÑO CURRICULAR

Justificación:

Como parte de la implantación del MEIF fue necesario realizar un nuevo diseño curricular en todos los programas educativos. Para guiar este proceso se cuenta con lineamientos y documentos guía que si bien han apoyado esta tarea encontramos que no han logrado concretar directrices que hagan viable la flexibilidad curricular, el aprendizaje centrado en el estudiante y su formación integral, como lo propone el modelo. Además la comunidad universitaria considera que estos documentos son rígidos y no toman en cuenta las diferencias disciplinares que en algunos casos son muy importantes, por lo que en lugar de funcionar como herramientas que faciliten, el mismo proceso de diseño se vuelve un obstáculo provocando frustraciones, pérdida de tiempo o que quienes diseñan se enfoquen de manera desequilibrada en detalles que no son lo sustancial de un diseño.

Por otra parte, se ha intentado fortalecer y transformar la práctica docente mediante algunas estrategias que no se han clarificado y afianzado lo suficiente, creando confusión y malas prácticas.

Como se ha mencionado, otro de los factores que han afectado las transformaciones necesarias en los planes de estudio ha sido la incertidumbre laboral por el tipo de contratación que se ha mantenido. Lo anterior ha ocasionado que en algunos casos los académicos se preocupen más en preservar su carga académica que en considerar las necesidades del programa en cuanto a la formación de los estudiantes, los avances disciplinarios y del mercado laboral. También la falta de supervisión académica especializada hace posible que en las facultades se tomen decisiones que no siempre tienen una justificación académica sólida.

Asimismo, al tener un área de diseño curricular que no cuenta con especialistas en las áreas de formación que el modelo plantea y su relación, particularmente con las disciplinas en específico, muchas veces se termina obstaculizando el proceso del diseño curricular, perdiendo así su sentido medular.

Recomendaciones:

- Reestructurar el esquema actual de modelo para el diseño y seguimiento de proyectos curriculares, incorporando las modificaciones que promuevan la

formación integral de acuerdo a su nueva concepción y permitiendo su adaptación a las diferentes áreas disciplinares.

- Considerar y prever las implicaciones financieras de las transformaciones.

Sugerencias para implementar las recomendaciones

- Fortalecer el departamento de diseño curricular a través de una actualización, y en su caso capacitación, y de la inclusión de especialistas en el tema.
- Transformar el documento guía para el diseño de proyecto curricular.
- Establecer acciones de seguimiento permanente durante el diseño, la implantación y operación del plan de estudios.
- Establecer estrategias para que se retomen los tres ejes integradores de la formación integral en cada EE.
- Hacer investigación para apoyar el diseño curricular convocando a investigadores interesados de la UV.
- Establecer en cada plan de estudios el grado de flexibilidad que adoptará de acuerdo a sus posibilidades de infraestructura, personal docente y ubicación geográfica así como a sus características y requerimientos disciplinarios.
- Incluir en cada plan de estudios un código de ética acorde a los valores de la UV y de la disciplina.
- Modificar el tiempo estándar de cada plan de estudios, ya que los datos reflejan que está mal calculado. Por lo anterior proponemos incluir en el cálculo el tiempo para el Servicio Social y la Experiencia Recepcional y añadir el tiempo requerido a cada programa.
- Ofrecer apoyo académico, técnico y administrativo a los docentes y directivos de cada facultad para realizar sus rediseños curriculares.
- Implementar un Consejo Consultivo, que revise los programas de licenciatura antes de pasarlos a Consejo de Área, para su aprobación. En este Consejo Consultivo deberán participar expertos en la disciplina ajenos al programa en cuestión.

- Tomar en cuenta en cada rediseño las recomendaciones de los organismos evaluadores y certificadores de sus disciplinas.
- Incluir en cada rediseño las nuevas propuestas de la universidad tendientes a impulsar la internacionalización del currículo, la sustentabilidad y la responsabilidad social, bajo la dirección de las entidades correspondientes.

Posibles responsables de las modificaciones:

- Secretaria Académica
- Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa
- Coordinación de Desarrollo Curricular
- Facultades
- Secretaría de Administración y Finanzas

5. PLANEACIÓN, ORGANIZACIÓN Y COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Justificación:

Como se ha venido mencionando, para la operación del modelo institucional es necesaria la intervención de toda la comunidad universitaria, sin embargo la toma de decisiones de los funcionarios a nivel central y las acciones para su operación son consideradas por la comunidad universitaria relevantes pues tienen repercusión a nivel de toda la institución, favoreciendo u obstaculizando el funcionamiento de todos los programas educativos.

Entre los problemas recurrentes identificamos la planeación, misma que existe en los documentos, pero que aparece con objetivos diversos y dispersos, a la vez que desarticulada en los distintos niveles de operación. También se perciben deficiencias en la organización entre los diferentes ámbitos de responsabilidad que dificulta el logro de metas comunes, así como una comunicación poco eficaz acerca de las distintas fases del quehacer universitario. Estos tres elementos importantes en diferentes ámbitos de decisión y acción de la vida universitaria, impactan a su vez en la generación de distintos

tipos de dificultades, inconveniencias, malos entendidos de distinto orden escolar, normativo, administrativo, laboral, entre otros, por lo que es imprescindible su atención.

Recomendaciones:

- Fortalecer la planeación estratégica, haciéndola coincidente en las distintas dependencias y entidades en apego al plan rectoral vigente.
- Usar estrategias organizacionales que contemplen la complejidad de la universidad y que le den prioridad al trabajo sistémico para facilitar el avance hacia objetivos comunes.
- Usar las herramientas de gestión para saber cómo priorizar objetivos, metas y acciones
- Considerar la importancia de abrir áreas de liderazgo estratégico para darle seguimiento a proyectos orientados a atender problemas específicos, que requieren de la participación y colaboración de diversas entidades, dependencias, funcionarios.
- Mejorar sustancialmente el uso de las tecnologías de la información en la UV que asegure su funcionamiento como medio de comunicación intra-institucional para personal académico, estudiantil y administrativo.
- Compartir, en el nivel de autoridades y funcionarios, información sobre objetivos estratégicos, decisiones, proyectos vigentes que permitan la planeación articulada y en su caso la disipación de dudas y su seguimiento.
- Considerar y prever las implicaciones financieras de las transformaciones.

Sugerencias para implementar las recomendaciones:

- Jerarquizar y calendarizar los objetivos estratégicos, emprendiendo las acciones necesarias para su cumplimiento en todos los niveles y entidades.
- Revisar el nivel de responsabilidad de cada dependencia para el logro de los objetivos.

- Revisar los organigramas de las entidades y alinearlos con sus PLADEAs de tal forma que se identifiquen responsables para cada tarea.
- Informar a través del portal institucional universitario, y de las entidades o dependencias los cambios, las recomendaciones así como otra información importante de orden administrativo, tutorial, normativo, entre otros.
- Promover entre el personal universitario el uso de las cuentas institucionales y asegurar la entrega de información pertinente y focalizada por esa vía.
- Asumir como estrategia el uso de ayudas visuales para la entrega de información. Banner, pizarrones, pantallas digitales en las entidades.
- Organizar anual o semestralmente eventos académicos (coloquios, espacios controlados y sin distracción) donde los funcionarios puedan compartir e intercambiar experiencias, retos, problemas, transformaciones de sus áreas, avances e información clave y de relevancia intrainstitucional.

Posibles responsables de las modificaciones:

- Secretaría Académica
- Dirección de Planeación Institucional
- Dirección de Comunicación Universitaria
- Facultades
- Secretaría de Administración y Finanzas

Referencias

- Aguilar, L. (1993). La implementación de las políticas. México: Porrúa.
- Apple, Michael, Au, Wayne y Gandi, Luis (2009): The Routledge International Handbook of Critical Education. NY, USA: Routledge.
- Becher, Tony (1989): Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas, Gedisa, Barcelona 2001.
- Bourdieu, P. (2009): *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Löic J.D. Wacquant (1995): Respuestas por una antropología reflexiva. México, Grijalbo.
- Campirán Salazar, A. F., Guevara Reyes, G., y Sánchez Dorantes, L. (comps.). (s.f). Habilidades de pensamiento crítico y creativo. Antología I. México: Universidad Veracruzana.
- Cárdenas, Sergio; Enrique Cabrero y David Arellano (2012): La difícil vinculación universidad-empresa en México: ¿Hacia la construcción de la triple hélice?. México: CIDE.
- Cassany, D. (2005, August). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. In Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción (Vol. 24, p. 25).
- CUMEX (2016): Indicador a nivel nacional de movilidad nacional. Consorcio de Universidades Mexicanas.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. París: UNESCO.
- Díaz Camacho, J. E. (coord.). (s.f). Computación básica para el Nuevo Modelo Educativo. México: Universidad Veracruzana.
- Faure, E. (1972). Aprender a ser. La educación del futuro. Milán-París:Alianza-UNESCO.
- Foucault, M. (2014) Seguridad Territorio y Población. México: FCE.
- Fradaji, Daniel y Vitale Philippe (2011) Knowledge, Pedagogy and Society. NY, USA: Routledge.

- Grediaga, Rocio (2010): Retos de las universidades públicas mexicanas en la producción de conocimiento y el sistema de innovación del siglo XXI. En Cazés, Ibarra y Porter (Coord.)(2010): Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros.
- Gutiérrez, S. (2003) “El discurso argumentativo. Una propuesta de análisis”. Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. Número, 27, enero –junio de 2003, pp 45-66
- Ibarra, Eduardo (2010): Exigencias de organización y de gestión de las universidades públicas mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes. En Cazés, Ibarra y Porter (Coord.)(2010): Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros.
- Jiménez García, S., Miguel Arco, G., Téllez Silva, C., y Yerena Aguilar, C. E. (1999). Programa permanente de actualización académica. Introducción al Nuevo Modelo Educativo. México: Universidad Veracruzana.
- Lipovetsky, Gilles (1994): El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos. 5ta. edición, 2014. Anagrama, España.
- López Carrasco, V. (comp.). (2000). Programa Desarrollo de Competencias Académicas. Curso: Las tutorías académica en el marco del Nuevo Modelo Educativo. México: Universidad Veracruzana.
- Lyotard, J.F. (1981) La condición posmoderna. Madrid: Cátedra.
- Méndez Sánchez, Víctor M., Hinojosa Loya, Arturo; Muñoz Portilla, José Fabián (2006). Evaluación del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana. México: Universidad Veracruzana, FESAPAUV.
- Mumby, D. y Clair, R. (2001) “El discurso en las organizaciones”, en Van Dijk, Teun, El discurso como interacción social. Barcelona: Gedisa, 263-296.
- OCDE (1996). The Knowledge-Based Economy. Paris: OCDE
- OCDE (1997). Análisis temático de la educación terciaria. México, París: parson, SEP.
- Palacios, R. Mercado de trabajo: nuevas competencias, nuevas necesidades formativas. 2016, TICAL 18 de enero de 2016.

<http://www.tical.cl/wp/blog/2011/06/14/mercado-de-trabajo-nuevas-competencias-nuevas-necesidades-formativas/>

Parsons, W. (2009). "Evaluación" (pp. 560-631), en Políticas públicas. México: FLACSO.

Richards, L. (2011). Handling Qualitative Data. A practical guide. 2dn Ed. Washington: SAGE

Rubio, M. J. (1999). El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: CCS.

Sabatier, P. y Weible, C. (2007). The Advocacy Coalition Framework. Innovations and clarifications. En Sabatier, P. (2007). Theories of the policy process. United States of America: Westview Press.

Sampieri Croda, M. M. T. (coord.). (2015). Plan de Desarrollo de las Dependencias Administrativas. Dirección del Área de Formación Básica General Región: Xalapa.

Steger, M.(2005). Ideologies of globalization. *Journal of Politica Ideologies*. Número, 10(1), pp 11-30.

Suárez Domínguez, J. L. (coord.). (2000). Guía para el ejercicio de la tutoría. Nivel licenciatura. México: Universidad Veracruzana.

Tárres, M.L. (2008). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social (Las Ciencias Sociales. Segunda Decada). México, D.F.: Flacso México/COLMEX/ M.A. Porrua

Téllez Galván, Sergio (2013). Comisión para la elaboración del Informe del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) 2009-2013. México: Universidad Veracruzana.

Treviño Ronzón E., Olivier Téllez G. y Alcántara Santuario, A. (2013). "La investigación sobre las políticas de la educación superior. Un balance de la producción académica generada en México entre los años 2002 y 2012", en Maldonado-Maldonado, A. (coord.), Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011, ANUIES/COMIE, pp. 149-202.

UNESCO (1998) Declaración mundial sobre la educación superior para el Siglo XXI: visión y acción, y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación

superior adoptados por la Conferencia Mundial sobre la educación superior: visión y acción, París, UNESCO.

UNESCO (2013) USO DE TIC EN EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness). Montreal: Institute de Estadística de la UNESCO.

Universidad Veracruzana (1999). Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta. Xalapa, Ver: Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana (1999b). Taller de Inglés. Xalapa, Universidad Veracruzana, Folleto de trabajo, Academia de Inglés (documento de trabajo).

Universidad Veracruzana (1999c). Programa Permanente de Actualización Académica. Inducción al Nuevo Modelo Educativo. Xalapa: Secretaría Académica, Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento UV-Fesapauv.

Universidad Veracruzana (1999d). Examen de competencia. Computación Básica. Inglés I y II. Área de formación. Xalapa, Universidad Veracruzana (documento de trabajo).

Universidad Veracruzana (2000) Fundamentos y desarrollo del nuevo modelo educativo. UV: Programa Desarrollo de Competencias académicas P I/2000, UV-Fesapauv.

Universidad Veracruzana (2000). Legislación: Reglamento de Academias por Área de Conocimiento, por Programa Académico y de Investigación.
<http://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/reglamentoacademiasporareaconocimiento.pdf>

Universidad Veracruzana (2000). Reglamento de Academias por Áreas de Conocimiento, Programa Académico y de investigación)

Universidad Veracruzana (2006a) Informe de labores 2005-2006, Raúl Arias Lovillo. México: Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana (2006a) Segunda Generación de Reformas del Modelo Educativo Integral y Flexible. Gaceta de la Universidad Veracruzana, n. 99. México: Universidad Veracruzana

- Universidad Veracruzana (2006b) Informe de labores 2005-2006, Raúl Arias Lovillo.
México: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana (2007) Informe de labores 2006-2007, Raúl Arias Lovillo. México:
Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana (2008). Plan General de Desarrollo 2025. Universidad
Veracruzana.
<http://www.uv.mx/transparencia/files/2012/10/PlanGeneraldeDesarrollo2025.pdf>
- Universidad Veracruzana (2008a). Estatuto de los alumnos 2008. Consultado en mayo de
2016.
<https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutodelosalumnos2008.pdf>
- Universidad Veracruzana (2008b) Lineamientos para el control escolar. Marzo 2008,
Xalapa, Ver.: UV. Consultado en mayo de 2016.
- Universidad Veracruzana (SF) Exámenes de competencia. Computación Básica, Inglés I y II.
(2001). México: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana (SF) Talleres de Inglés. (s.f). México: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana, Rodríguez A., L. (2006b) Segunda Generación de Reformas del
Modelo Educativo Integral y Flexible. Gaceta de la Universidad Veracruzana, n. 99.
México: Universidad Veracruzana.
- Vargas Rubín, H. y otros. (2012) Análisis diagnóstico del Modelo Educativo Institucional
(MEI). México: UV (con María de Lourdes Watty Urquidi, Rubiette Hakim Krayem,
Soledad Rocha, Mtra. Maite Sampieri).
- Weiss, C. (1978). Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los
programas de acción. México: Trillas.
- Yerena Aguilar, C. E (2000) Área de Formación Básica General del Nuevo Modelo
Educativo. Xalapa, Universidad Veracruzana.
- Yerena Aguilar, C. E. (2001) Área de Formación Básica General. Xalapa, Universidad
Veracruzana. Documento de trabajo, inédito.
- Zuñiga, M. (coord.). (s.f). Taller de Lectura y Redacción a través del análisis del mundo
contemporáneo. México: Universidad Veracruzana.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento Dimensiones

FLEXIBILIDAD						
Dimensión Teórica			Dimensión Practica			
Consiste en la enunciación-apropiación de la definición del concepto semejante como aparece en el texto.			Consiste con la forma en que se lleva a cabo el concepto, casi siempre se relaciona con problemáticas y dificultades estructurales, así como su relación con el entorno-contexto donde se inscribe la UV.			
Área /Región						
Aproximación			Aproximación			
Es vista como una promesa, como algo que está muy bien planteado y estructurado e íntimamente ligada a la integralidad			Limitaciones estructurales y legales, Problemáticas no calculadas, Contexto de inscripción de la UV, Adecuaciones y Caso de Éxito			
Promesa o cuestión de posibilidad	Estructuración adecuada	Ligada a la integridad	Problemáticas	Limitaciones	Adecuaciones	Caso de éxito

Anexo 2. Tabla Códigos por Documento

Codigos de flexibilidad

	Codigos. ARTES.d ocx	Hum CM. docx	Hum Otro s.doc x	Hum PT.d ocx	Hum VB. doc x	Hum Xal.d ocx	UVI. docx	CS CM. doc x	CS CO.d ocx	CS PT.d ocx	CS VB. doc x	CS Xalapa .docx	E-A CM. docx	E-A CO. doc x	E-A PT.d ocx	E-A VB.d ocx	E-A Xal.d ocx	Codigos. Citas_AFB G_SEA_AF EL.docx	T CM. docx	T CO.d ocx	T PT.d ocx	T VB.d ocx	T XA.d ocx
Componente del MEIF con mayor flexibilidad	1	0	0	0	0	1	3	3	0	0	2	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	2
Elementos de la Flexibilidad	1	3	0	0	1	22	3	3	5	6	5	4	1	1	1	0	6	5	1	2	2	0	0
Estrategias de operación	7	7	0	0	1	17	7	8	1	0	9	6	1	0	1	3	5	8	2	12	12	8	22
Implicaciones	12	7	0	4	4	21	3	12	7	13	14	13	1	3	1	5	10	17	2	11	9	6	15
Limitantes	8	4	3	4	3	31	6	5	1	0	13	0	0	2	2	1	8	23	1	11	5	11	11
Malas interpretaciones	0	3	2	1	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Papel del tutor	0	1	0	0	1	8	0	1	0	0	5	2	0	0	1	1	1	8	0	3	1	3	3
Referencias extras	1	1	5	0	1	10	1	0	1	3	2	7	0	0	0	1	2	6	1	5	1	3	6
Significaciones	3	1	0	6	1	14	1	5	6	3	4	10	1	2	0	5	6	13	2	10	4	4	15

Códigos de Transversalidad

	Artes (F.I.).d ocx	BA- CM.d ocx	BA- CO.d ocx	BA- PT.d ocx	BA- VB.d ocx	BA- Xalapa. docx	CS- CM. docx	CS- PT.d ocx	CS- VB.d ocx	CS- Xalapa. docx	EA- CM.d ocx	EA- CO.d ocx	EA- PT.d ocx	EA- VB.d ocx	EA- Xalapa. docx	Hum- CM.d ocx	Hum- PT.d ocx	Hum- VB.d ocx	Hum- Xalapa. docx	SEA- CM.d ocx	SEA- CO.d ocx	SEA- PT.d ocx	SEA- VB.d ocx	SEA- Xalapa. docx	T- CM.d ocx	T- CO.d ocx	T- PT.d ocx	T- VB.d ocx	T- Xalapa. docx	UVI (F.I.).d ocx	MEIF.d ocx
Cada EE (trans)	8	1	0	1	0	0	1	1	4	2	1	1	0	0	4	1	3	0	6	3	0	0	1	6	0	3	0	0	1	2	0
Capacitación Institucional	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0
Dimensiones desde cada EE	5	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0	1	1	0	2	0	2	0	5	2	0	0	0	2	0	1	0	1	0	2	0
Falta de capacitación docente (impide)	5	1	0	0	0	1	3	0	2	1	0	3	0	1	0	1	0	3	2	2	0	1	0	4	0	1	0	1	2	2	0
Oferta (impide)	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Otras EE	0	0	0	1	1	2	0	3	2	0	0	0	0	1	0	1	1	0	4	3	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Relacion con Flexibilidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0

Codigos Formación Integral

	Artes (F.I).d ocx	BA- CM.d ocx	BA- CO.d ocx	BA- PT.d ocx	BA- VB.d ocx	BA- Xalapa. docx	CS- CM.d ocx	CS- PT.do cx	CS- VB.d ocx	CS- Xalapa. docx	EA- CM.d ocx	EA- CO.d ocx	EA- PT.d ocx	EA- VB.d ocx	EA- Xalapa. docx	Hum- CM.d ocx	Hum- PT.do cx	Hum- VB.d ocx	Hum- Xalapa. docx	SEA- CM.d ocx	SEA- CO.d ocx	SEA- PT.d ocx	SEA- VB.d ocx	SEA- Xalapa. docx	T- CM.do cx	T- CO.d ocx	T- PT.d ocx	T- VB.d ocx	T- Xalapa. docx	UVI (F.I).d ocx	MEIF. docx	
Actividades Académica	7	0	0	2	0	0	4	0	12	0	0	1	0	1	0	3	3	1	10	3	1	0	1	0	2	2	2	2	1	3	1	0
Actividades Culturales y/o Deportivas	2	0	0	1	1	1	6	1	3	0	2	1	0	1	1	3	4	3	8	3	4	0	1	0	0	3	3	7	4	0	0	
AFEL	2	0	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	4	1	3	2	0	0	0	3	0	1	2	2	4	0	0	
Atención de la Salud	0	0	0	0	0	0	4	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	
Cambios Institucionales	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Capacitación Institucional	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	
Dimensiones desde cada EE	5	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0	1	1	0	2	0	2	0	5	2	0	0	0	2	0	1	0	1	0	2	0	
Oferta (impide)	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Pertinencia/no pertinencia	3	3	1	0	1	3	6	4	7	3	0	2	1	2	5	0	3	1	6	0	1	0	2	2	0	4	1	1	2	0	0	
Programación Académica (impide)	0	0	0	0	1	1	2	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	1	4	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	
Relacion con Flexibilidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	

Anexo 3. Reporte por Áreas Académicas y Región

Área: Artes

Caso: Xalapa (Región única)

Significaciones

Este sector expresa que la flexibilidad es en apoyo al estudiante, esto en tanto que para poder realizar sus estudios pueden elegir los contenidos y el lugar o modalidad en donde deseen cursarlos, además de que pueden prolongar su estancia de acuerdo a la trayectoria escolar que, junto a su tutor, se haya construido. Al respecto manifiesta que es “la posibilidad de cubrir sus plan de estudios con los contenidos que le interesen y le convengan para su desempeño profesional” (XA-Música).

De acuerdo a lo anterior, se identifica que tienen un conocimiento de su significado y de los elementos que la componen (espacio, tiempo y contenido), aunado a esto reconocen que para que los estudiantes de la UV puedan “crear una ruta de su proyección dentro de la carrera” se requiere del apoyo y guía tanto de los tutores académicos, como de los directivos, pues si bien de alguna manera tienen la libertad de elección, ésta se realiza en corresponsabilidad con dichas figuras.

Implicaciones

Este sector identifica implicaciones que el componente de la flexibilidad ha tenido en distintas esferas, por ejemplo:

-en los estudiantes: les ha permitido tener una mejor formación profesional, ya que al moverse hacia otras facultades se enriquece su conocimiento. Además de esto, identifican que ha fomentado su autonomía, ya que –como lo mencionan- “Este modelo permite la posibilidad de que los alumnos puedan organizar su currículo de acuerdo a sus competencias, intereses y perfiles de egreso.”

Es importante destacar que lo anterior también les ha permitido integrar a alumnos, a través de su servicio social, como docentes temporales para impartir materias

de elección libre de la facultad para universitarios de otras facultades”, con lo cual también mejoran su experiencia profesional.

-en los docentes: ahora han tenido que diversificar su función académica, por lo que mencionan que esto ha implicado su actualización, y que además sea más accesible al cambio, pues ahora también recibe a estudiantes de otras facultades e instituciones. Aunque al respecto de esto último, señalan que si bien se realiza movilidad cada semestre, son más los estudiantes que reciben a los que eligen realizarlas, por lo que piden se les brinde mayor información al respecto.

Otro punto, que se establece de manera general, es relación al señalamiento de valorar a la flexibilidad, pues mencionaron que además de que las EE “se deben ofertar en diferentes horarios y con diferentes docentes”, éstas –las EE- no deben tener requisitos, pero que esto implica tener un mejor seguimiento a fin de no tener malas trayectorias académicas.

Estrategias de operación

Aunada a lo arriba señalado, respecto a la integración de estudiantes en SS para la impartición de EE para estudiantes de otras facultades, las estrategias que este sector ha desarrollado/implementado son, por ejemplo: la acreditación y equivalencia de EE de PE a PE que desde las facultades se ofrecen, lo que denominan como “Flexibilidad administrativa”; dicha *homologación de EE*, también ha posibilitado o incentivado a la movilidad estudiantil, al menos entre los PE del área.

Otra de las estrategias ha sido “el ofertar materias para generaciones enteras en período intersemestral” de manera que esto les permite desarrollar la flexibilidad de tiempo que el modelo propone; y respecto a la de contenidos refieren que “una adaptación es el permitir que alumnos cursen materias de perfiles distintos de egreso”.

En cuanto a esto último, es sumamente interesante la configuración que han realizado de sus PE, pues, por ejemplo, mencionan que el haber nombrado a varias EE de manera genérica (Perfil, Énfasis, Terminal complementaria, Instrumento), les permitió desarrollar dicha flexibilidad que además se complementa con la oferta de “EE Optativas

en el área Disciplinaria y en el área Terminal entre las que los estudiantes elegían” esto en función con el perfil de egreso elegido; así la “Apertura de tópicos optativos con contenidos diferentes establecidos al plan de estudios permanente que resultan innovadores en cuanto la formación”.

Componente del MEIF con mayor flexibilidad

Señalan que es en el AFEL donde mayor flexibilidad se ha logrado, pues refieren que los créditos obtenidos en otras EE de otras carreras, los trasladan a dicha área. Aunque también pudimos advertir que en el AD con las optativas y en la terminal con las EE de énfasis existe cierta flexibilidad.

Limitantes

Identificamos que para este sector las limitantes que impiden el pleno desarrollo de la flexibilidad propuesta por el modelo en cuestión, básicamente, se presentan desde tres dimensiones, a saber: (1) la infraestructura, (2) la administración universitaria, y (3) la falta planeación y compromiso de los operadores de los PE. Así, en cuanto a la infraestructura la refieren como insuficiente para las pretensiones iniciales que se plantearon con el modelo.

Respecto a la dimensión de la administración universitaria, indican que es una limitante en tanto que no hay recursos para que exista una oferta amplia. Además de lo anterior encontramos –a partir de sus argumentaciones- que existe lo que bien podría denominarse como *inflexibilidad administrativa*, la cual deviene de la una legislación no actualizada, a lo que indican que “(...) la flexibilidad permee al ámbito administrativo, y llegue hasta la parte de políticas institucionales y de legislación universitaria”, de manera que esto permita que los recursos lleguen a las entidades académicas según sus necesidades específicas.

Por último, refieren que quienes operen el modelo en las entidades y PE tengan mayor información y compromiso del papel asumido, de manera que esto permita una

mejor planeación y –en el caso de los tutores- seguimiento de los estudiantes de sus trayectorias académicas.

En suma, mencionan que la “organización de espacios, horarios y contenidos, banco de horas suficiente para contratar traer algunos especialistas externos que puedan aportar al programa educativo. No se pueden hacer procesos completos sin la contratación de especialistas con el perfil adecuado a las principales áreas formativas.”

Área Académica: Ciencias de la Salud

Caso: Poza Rica-Tuxpan

Significaciones

Desde este sector de la universidad la flexibilidad es entendida como la posibilidad de que “cada estudiante pueda construir una trayectoria escolar adecuada de acuerdo a sus competencias, el número de créditos, necesidades y desempeño”, lo cual demuestra que el significado que se le dota al componente en cuestión tiende hacia un sentido amplio de libertad de elección de EE, por ejemplo un directivo indicó que “significa cambio, poder ajustarse, que un estudiante escoja lo que más le convenga”, asimismo los estudiantes la refieren en el mismo sentido ya que para ellos “significa poder elegir las EE de acuerdo a nuestras conveniencia y necesidades ajustando nuestros horarios”; si bien esto se puede deber a una mala interpretación o sobreinterpretación del componente, también pudiera estar fundado en una promesa que al inicio se planteó para darle paso al modelo en general, pues como en muchos casos se dio a entender que con la flexibilidad se iba a poder realizar estructuras individuales para la programación de créditos.

Es por lo anterior que consideramos que en este caso particular, aunque se ven referenciados los elementos constitutivos del componente (espacio, tiempo y contenidos), en términos generales la definición y sentido del mismo se plantean de manera muy amplia, ya que –como sabemos-la elección de EE se realiza en corresponsabilidad con el tutor y en función de un perfil de egreso previamente configurado, figura a la que refieren como parte importante para el desarrollo del modelo (pero que poco se vio referenciada en este proceso autoevaluativo).

Implicaciones

Así como en todos los casos, las implicaciones las presentamos por agente interviniente (estudiante, docente y directivo o administrador), esto con la intención de brindar un panorama lo más detallado posible. Siendo así, encontramos que para los estudiantes, las implicaciones que refieren son en relación a que se les “permite un avance continuo” esto

debido a que pueden elegir sus EE, lo que además les permite administrar el tiempo de egreso, ya que ahora no es uno solo, sino que este depende al diseño que se haga del trayecto escolar. Aunado a lo anterior, una implicación que señalan de la flexibilidad es en relación a la posibilidad que esta brinda para alcanzar su formación integral, pues muchas EE hacen que no estén todo el día en las aulas.

En cuanto a los docentes, refieren que la flexibilidad les ha implicado adaptarse a distintas formas de aprendizaje, pues ahora tienen estudiantes con diversos perfiles, además de esto mencionan que también –ahora- ha sido provechoso valorar otros espacios como ámbitos de aprendizaje, como son: laboratorios, talleres, clínicas y aulas. Desde este sector se ve a la flexibilidad como algo provechoso para los estudiantes, ya que al poder diseñar su propia trayectoria y planear el tiempo que le tomará llevarla a cabo, son ellos –los estudiantes- quienes se ven más beneficiados, no solo por la posibilidad de movilidad, sino para el desarrollo de un perfil profesional más integral.

Ya en relación a los directivos y/o administrativos de los PE, las implicaciones que plantean es relación a la posibilidad que se les brinda para poder identificar competencias en los estudiantes y desarrollarlas mejor en las distintas áreas de formación; esto, además de lo ya señalado respecto a la “libertad académica para egresar en el periodo de tiempo que cada estudiante seleccione de acuerdo a sus necesidades y capacidades”.

Elementos de la Flexibilidad

Respecto a los elementos que constituyen a la flexibilidad señalamos que este sector encuentra, por ejemplo a espacios está claramente marcada la movilidad donde refieren que los estudiantes “puede estudiar en varios espacios. (laboratorio, taller, clínica, aula, centro de idioma, computo” así como también en espacios de otras facultades y universidades a través de estancias académicas.

En cuanto a tiempo, señalan la posibilidad de terminar su carrera en un mínimo o máximo de acuerdo a sus necesidades y posibilidades económicas, señalando que “el estudiante puede cursar de manera acelerada o tranquila su carrera, donde puede elegir, créditos, horarios y espacios. Aprender a su propio ritmo”; y en relación a los contenidos,

refieren que “la flexibilidad académica significa la posibilidad de movimiento de uso de diferentes espacios y de la eliminación de la rigidez curricular”, a lo que indican que para lograrlo se ha roto la seriación de las EE, así como “la posibilidad de poder cumplir con las exigencias de la curricula (sic) a través de distintas formas que tengan que ver con la innovación educativa”.

Referencias extras

Se comentó que “la flexibilidad en el MEIF si es pertinente porque se pasa de la educación formal a una educación con interacción en otros ámbitos”, esto siempre y cuando no se abuse, pues –como se mencionó en apartados anteriores- hay una idea que implica a la total libertad de elección lo cual no es correcto.

Caso: Xalapa

Significaciones

Este sector significa a la flexibilidad como un atributo en beneficio del estudiante, esto en tanto que le brinda la oportunidad “para elegir su trayectoria académica de acuerdo a su capacidad y necesidad crediticia así como la movilidad dentro y fuera de la U V”; con esto se refieren a cierta libertad para que el estudiante, junto a su tutor, construya su trayectoria académica, aunque también hay un sector que la acepta y otro que no, refieren.

En suma, la flexibilidad es entendida como la posibilidad que tienen los estudiantes para avanzar de una manera personalizada de acuerdo a sus ritmos y capacidades de aprendizaje; a lo que indican: “Característica del modelo que posibilita al estudiante a personalizar su trayectoria académica con base en sus necesidades y capacidades”.

Elementos de la Flexibilidad

Por lo expresado desde este sector identificamos que tienen conocimiento de los elementos que componen a la flexibilidad; pues respecto a los espacios indican que el lugar donde cursar las EE “no está identificado en una sola aula sino en diferente

circunstancia y condiciones”, en cuanto a tiempo “se presta a que el estudiante pueda realizar su horario ya sea matutino o vespertino o mixto” y contenido señalan que estudiante ahora “es capaz de adquirir temas ajenos a su disciplina”.

Siendo así, mencionaron que “Cada experiencia educativa cuenta con espacio para su impartición (aula y/o laboratorio, invernadero/campo)”, donde además según la orientación y perfil de egreso los estudiantes pueden “tomar decisiones de acuerdo a sus diferentes roles en cuanto a: tránsito, horarios, duración, lugar, forma y saberes durante su formación”.

Implicaciones

Las implicaciones que la flexibilidad a traído se expresan en relación a que ahora “Permite estudiar y distribuir el tiempo de acuerdo a las experiencias educativas, en cuanto a contenido la flexibilidad en la universidad permite adquirir conocimientos en distintas facultades, inclusive en otras universidades”, aunado a esto el estudiante también puede elegir el orden de las EE por tomar y que complementen su formación académica.

Otra implicación es que no solo se deben tomar EE del área disciplinar solamente, sino que también pueden tomar de otras áreas y disciplinas, esto según el plan académicos que junto a su tutor hayan construido previamente; esto, refieren que “Le permite la integración de nuevas disciplinas para su formación como individuo en un ámbito social. Es decir, a parte de obtener una licenciatura y además poder adquirir nuevos conocimientos no tan afines a su propia formación universitaria”.

En cuanto a los docentes, les ha implicado tener mayor disposición para la “modificaciones de carga, horarios y una mayor comprensión para necesidades del estudiante, adoptando nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje”

Estrategias de operación

Indicaron que para poder desarrollar el mandato de la flexibilidad, una de las estrategias es la ofertar el programa cada semestre, así como la impartición de los todos los cursos

disciplinarios. En cuanto a las EE estas se ofertan en tres horarios diferentes, ya que cuentan con un espacio específico para eso (aula y/o laboratorio, invernadero/campo).

La eliminación de la seriación de las EE hace posible “cubrir los créditos en los periodos establecidos del programa” y en cuanto a las EE optativas, estas se van actualizando de acuerdo a las necesidades detectadas en los perfiles de egreso elegidos. Aunado a esto, se promueve la movilidad estudiantil a nivel nacional e internacional.

Papel del tutor

Refieren que su figura es básica para el desarrollo de la flexibilidad y fortalecer la autonomía del estudiante, en tanto que requiere aprender cómo elegir sus EE; el tutor, indican, debe estar pendiente de la “programación académica basada en la Pre-iL, promoviendo la asistencia de los alumnos con sus tutores para el avance crediticio, oferta de intersemestrales. Rol del perfil del docente para impartir EE, Incursión de investigadores para la impartición de EE como complemento de carga”

Caso: Córdoba-Orizaba

Significaciones

Para este sector la flexibilidad es significada como muy pertinente porque los chicos pueden conocer y aprender en otros ambientes universitarios. Además de que es por ella que se le posibilita al estudiante su elección de EE y horarios, esto también de acuerdo a sus necesidades en la carga crediticia. En este sentido, la “la flexibilidad es concebida como la posibilidad que tienen los estudiantes de decidir sobre tres componentes básicos: 1) el tiempo que permanece en el programa educativo como resultado de la posibilidad de tener cargas diferenciadas; 2) los espacios donde pueden cursar EE favorecida por las opciones de movilidad y 3) la composición de la EE que incorpora dentro de su proceso de formación gracias a la existencia de optativas disciplinares, terminales y módulos”.

Aunque también debemos señalar que existe una concepción de la flexibilidad como algo absoluto y sin restricciones, lo cual está mal entendido, pues no es así, pues es en función al trayectoria construida junto a su tutor.

Implicaciones

Académicamente la flexibilidad permite que el estudiante pueda adaptar su trayectoria, esto en función de sus intereses y ritmos de trabajo, de tal manera que los PE pueden cursarse entre 7 a 11 o 12 periodos; es decir: existe “un periodo corto o largo para realizar la licenciatura apoyando situaciones personales, o de enfermedad que con periodo corto se puede llevar la carrera sin complicaciones académicas”, esto –indican- le da mucha ventaja al propio estudiante. En cuanto a los contenidos de los PE estos están conformados “por E.E. optativas y diversidad de E.E. con otros programas educativos. Los programas educativos puedan cursarse en el tiempo que requiera el estudiante.”

Y en cuanto a los docentes les ha implicado “utilizar diferentes ámbitos para la impartición de las diferentes E.E., espacios, medios, actividades hacia el alumno y de diferentes formas de evaluación”.

Limitantes

Una limitante importante fue que el currículo se imparte de forma semiflexible, pues por la naturaleza de sus programas requiere de cierta rigidez por la forma en que el conocimiento se va adquiriendo. Aunque si señalan que la flexibilidad es favorable.

Estrategias de operación

La utilización de los cursos intersemestrales ha sido fundamental para el desarrollo de la flexibilidad de tiempo, ya que ahí incluyen EE que les permite avanzar en la carga crediticia.

Caso: Veracruz-Boca del Río

Significaciones

Este sector de la universidad se refiere a la flexibilidad como la “característica que distingue al MEIF para elegir la trayectoria académica durante la formación del estudiante (horarios, número de créditos), pero cuidando la sistematización y transversalidad de las experiencias educativas para su proceso de enseñanza aprendizaje, además de optar por

un perfil de egreso”; es así que a partir de la anterior definición se puede observar que tienen el conocimiento respecto al componente y donde además aparecen sus elementos constitutivos, pues indican que es por ésta –la flexibilidad- que se posibilita “la oportunidad de realizar diversas actividades como: laborales y de movilidad para tomar experiencias educativas de otros Programa Educativo (PE)”

Aunque debemos señalar que el sentido que a ésta se le imprime tiende a la total libertad de elección de las EE y horarios, refieren que “el alumno pueda avanzar en el número de créditos. Se les permite armar horarios de acuerdo a sus capacidades o gustos”, lo cual no es necesariamente cierto, pues para esto se requiere la orientación del tutor, quien debe analizar, también, los insumos institucionales, conocer los PE respecto a las EE que tienen algunos prerrequisitos, entre otros aspectos.

Estrategias de operación

Para llevar a cabo o desarrollar el mandato de la flexibilidad, este sector reporta que “las Sesiones Tutoriales presenciales para la orientación de elección de Experiencias Educativas, revisión de horarios de preinscripción en línea y avance académico”, son algunas de las estrategias empleadas para lograrla. Aunado a esto indican que se revisan los horarios (desde la preinscripción en línea) para evitar, en la medida de sus posibilidades, los traslapes de horarios, las altas y bajas de secciones y que la oferta emergente se brinda en los periodos intersemestrales.

Lo anterior les ha permitido tener una oferta de EE amplia, para que el estudiante tenga mayores posibilidades de elección, no solo en sus facultades, sino que también se reportan las EE de otras.

El uso de la preinscripción en línea, reportan, ha sido muy favorable, esto en tanto la han sabido aprovechar para la planeación de los horarios. Papel del tutor

Como se refirió líneas arriba, el papel del tutor desde este sector de la universidad les resulta sumamente fundamental para el desarrollo de la flexibilidad; al respecto refieren que el tutor da un seguimiento puntual al estudiante para que éste tenga “cuidado en la sistematización y transversalidad de las EE para su proceso de enseñanza aprendizaje,

además de optar por un perfil de egreso”, pues desde su postura El estudiante necesita saber que existen posibilidades de cursar materias virtuales y electivas en otras facultades que les favorecerá en su trayectoria académica y no se queden simplemente en la comodidad dentro de su facultad”, de manera que se han venido formando a los tutores en dichos aspectos.

Componentes del MEIF con mayor flexibilidad

El AFB, AFEL y AT son las que mayor flexibilidad indican tener; dentro del área básica y en relación a espacios, indican que existe movilidad, además de las alternativas de modalidad de acreditación apoyan a la flexibilidad de tiempo. En cuanto al área de elección libre, señalan que las EE son las que apoyan a la formación personal (lo que de alguna manera nos indica la formación integral), pues en estas existen “muchas actividades académicas (pláticas, congresos, seminarios)”, pero que se tomarlas se vuelve un tanto problemático en tanto que deben dejar de asistir a clases ya que no tienen un horario específico.

Limitantes

Una de las limitantes señaladas es en relación a que ahora “A los estudiantes se les limita no poder cursar dos PE de forma simultánea” y que debido al horario quebrado no se le permite al alumno insertarse al campo laboral o realizar actividades académicas extra clase; por tanto indican que “La flexibilidad se ha establecido de manera parcial en medicina y se distingue por la seriación de las experiencias educativas —E.E. — (semiflexible), y seguir una secuencia lógica para evitar inscripciones a E.E. de un nivel que no corresponden (prerrequisitos)”.

Por otro lado, “Administrativamente se limita el banco de horas y hay mucha limitante para tener más oferta de EE”, esto se debe —desde su visión— al banco de horas que les resulta insuficiente para la demanda de EE; también en relación indican que los costos de permanecer más tiempo en los PE es muy alto, no solo para la institución, sino también para las familias.

Un punto importante al respecto de las limitantes es que indican que No hay correspondencia entre la parte académica y la parte administrativa y que no corresponde la legislación universitaria con la parte académica, hay falta de flexibilidad en la legislación porque en la realidad lo administrativo está por encima de lo académico”. Además de que el modelo, en general, privilegia a los alumnos con mejor promedio con la inscripción en las EE y selección de horarios, lo que causa problemas a los estudiantes con menor promedio.

Implicaciones

Una de las implicaciones de la flexibilidad y que fue ampliamente señalada, ha sido la eliminación de la seriación lo cual a devenido en que los estudiantes “no tengan una sólida formación” lo cual repercute en lo profesional. Aunque, por otro lado, señalan que diversificar la oferta y la movilidad hacia otros PE, les permite *matizar* y ampliar la formación en un sentido más personal y humano. Por lo tanto, se advierte cierta contradicción en las posturas, pues mientras unos señalan deficiencias en la formación disciplinar (con consecuencias en lo profesional), otros señalan una especie de complemento en lo personal y/o humano.

Otra implicación importante es relación al papel del tutor, pues como guía de los estudiantes, éste –el tutor- debe estar capacitado y con amplio conocimiento de los PE de manera que esto permita el mayor aprovechamiento posible de la oferta. Y en relación a los estudiantes, indican que ahora son más responsables de sus aprendizajes, aunque señalan que muchos solo “se preocupan más por cumplir [en créditos] que por aprender”

Caso: Región Coatzacoalcos-Minatitlán

Significación

La flexibilidad propuesta por el modelo en cuestión para este sector es significada como “la oportunidad para que [el estudiante] aprenda de una manera diferente, eligiendo materias, horarios y maestros y el área de formación que desea fortalecer”; de manera que lo anterior permite que sea más autónomo es sus decisión de elección de EE de

acuerdo a sus intereses y/o necesidades de formación y a través de la tutoría donde se le apoya y orienta la elección de experiencias educativas de los estudiantes; todo esto posibilita que su permanencia en los PE pueda disminuir o aumentar de acuerdo a su avance crediticio, por ejemplo al cursar EE en periodos intersemestrales.

Aunado a esto identifican que la flexibilidad posibilita la movilidad, principalmente hacia otras facultades de la región, lo que termina reforzando sus competencias e integralidad; a lo que refieren que el “Modelo educativo [en general, pero en lo particular la flexibilidad es algo] valioso basado en el alumno que se conforma por 3 ejes con fines institucional académico, social y cultural, el cual se adapta a las necesidades propias del alumno y permite la elección de profesores y materias con una proyección social, ecológica, económica, etc.”

Por lo tanto, y de acuerdo a lo anterior, es posible señalar que tiene conocimiento del componente y sus elementos constitutivos (espacio, tiempo y contenido), además señalamos que ligan este componente con el de la integralidad.

Implicaciones

Haciendo un balance de las argumentaciones vertidas por este sector respecto a la flexibilidad propuesta por el modelo en cuestión, advertimos que dicho componente ha tenido implicaciones en diversas esferas de la vida universitaria y sus agentes intervinientes. Por lo tanto, es que éstas las enunciamos por agente (docente, estudiantes y administrativos) y sus repercusiones en las dimensiones personales, académicas y administrativas; siendo así es que aquí presentamos las de mayor relevancia, a saber:

-Estudiantes: Entre las implicaciones que señalan está el desarrollo de las competencias para su autonomía, pues la elección de la carga académica o crediticia, el tiempo de conclusión y la movilidad que los estudiantes realizan entre facultades y campus universitarios, los cuales, en su conjunto, han enriquecido su formación, pues además se les permite realizar actividades deportivas y culturales.

-Administrativas: Las implicaciones que la flexibilidad trajo para la parte administrativa es en relación a “la contratación de personal académico para las nuevas

áreas de formación del MEIF, así también implica la modificación de los procesos administrativos a través de sistemas BANNER, así como la elaboración de lineamientos generales de control escolar” lo cual ha generado que este sector se actualice en dichos procedimientos, pues ahora deben planear horarios diversificados para su oferta, y respecto a la movilidad, la generación de nuevos trámites.

-Docentes: Las implicaciones que la flexibilidad ha tenido para este sector han sido, por ejemplo en lo profesional, pues con las tutorías, estos se han tenido que capacitar y/o actualizar, o al menos este sería lo ideal; además de que han tenido que flexibilizar sus contenidos y adaptarlos a las necesidades de formación que los estudiantes deben adquirir, pero también flexibilizar sus formas de enseñanza, pues ahora, muchos de ellos, reciben estudiantes de otras facultades e instituciones.

Estrategias de operación

Dentro de las estrategias o las formas en las que han venido operando el componente de la flexibilidad, en este sector encontramos que una de ellas es la oferta del plan de estudios en su totalidad, esto con la finalidad de que el estudiante pueda concluir en un tiempo mínimo y estándar su trayecto dentro de la universidad, refieren “Se ofertan todas las experiencias educativas cada semestre y el alumno puede seleccionar experiencias educativas, horarios y profesores de acuerdo a sus necesidades.”

Otras de las estrategias implementadas ha sido la homologación de contenidos de las EE de programas afines lo que ha permitido que “un estudiante pudiera cursar experiencias educativas de formación inicial en programas educativos distintos”, de manera que esto también les permite la flexibilidad de tiempo y espacios, pues es así que han posibilitado la elección de los docentes y horarios, así como movilidad al menos entre los PE.

Ante los grupos numerosos para la infraestructura disponible en las facultades, el desarrollo de lo que han denominado como proyectos integradores se han flexibilizado los PE, además de que “Se les ha permitido cursar a los estudiantes experiencias educativas

del sistema a distancia y escolarizado (EMINUS) coadyuvando a la disponibilidad de horarios y avance crediticio”

Trabajar con el personal académico, por ejemplo como “el trabajo colegiados de las academias, el sensibilizar a los profesores para que acepten a más estudiantes aunque se rebase el número máximo de estudiantes, el trabajo en línea con el uso de la plataforma EMINUS y otros medios electrónicos” ha sido una estrategia que ha favorecido del desarrollo u operación de la flexibilidad, pues esto les ha permitido –principalmente a los docentes del área disciplinar- adaptarse a los horarios estipulados por la oferta de EE y a la utilización de espacios compartidos por dos o tres EE más.

Limitantes

Refieren que prefieren indicar que el modelo en su caso es semiflexible, esto no solo por el insuficiente banco de horas que les impide tener una verdadera oferta de EE y horarios de las mismas, sino, y consideramos más importante, por la propia naturaleza de los PE que necesariamente requieren un grado de seriación en las EE.

Componente del MEIF con mayor flexibilidad

Es en las áreas de elección libre y de formación básica donde mencionan que existe mayor flexibilidad, a lo que refieren que en las “materias básicas como inglés y computación donde permiten llevarla de manera autónoma, presencial y por competencias”

Área Académica: Económico-Administrativa

Caso: Poza Rica-Tuxpan

Significación

Desde este sector la flexibilidad es entendida como la posibilidad de “poder cursar las asignaturas en otras carreras, otras facultades del mismo campus u otros, también en universidades nacionales o internacionales”; de acuerdo a esto la ligan, principalmente, con la movilidad estudiantil, para lo cual la asesoría del tutor es fundamental para que los estudiantes configuren su trayectoria

Implicaciones

La principal implicación señalada es relación a que la flexibilidad vuelve más autónomo al estudiante en tanto que son ellos quienes tienen la responsabilidad de repartir sus tiempos para que “pueden terminar la carrera en menos años que comprende el plan de estudios de su carrera”

Estrategias de operación

“ofertar materias en periodo intersemestral para ayudar a alumno a cursar su carrera” fue la estrategia que plantearon para el desarrollo de la flexibilidad.

Limitantes

Indican que “La flexibilidad no coincide con la flexibilidad en los horarios, pues en muchas ocasiones estos se cruzan”, por lo tanto indican que no tienen muchas opciones para la elección que no sean fuera de sus PE, a lo que aluden a una falta de comunicación.

Caso: Xalapa

Significaciones

Desde este sector de la comunidad universitaria, la flexibilidad es significada como la “Posibilidad de elegir horarios, maestros, experiencias educativas y tiempo de culminación

de la licenciatura, así como la oportunidad de elegir entre distintas entidades académicas” esto último para realizar movilidad. Se observa, en este sentido, que en sus argumentaciones aparecen los tres elementos que la constituyen (espacio, tiempo y contenido); aunque debemos señalar que existe en el sentido que se le imprime un sesgo o inclinación hacia la formación integral, es decir: como la forma en que se logra el desarrollo integral del estudiante, en tanto que –indican- se vuelven más autónomos.

Implicaciones

Una de las implicaciones ampliamente señaladas, es en relación a que la “flexibilización ha provocado que el estudiante opte por concluir su licenciatura en el mayor plazo, generando indicadores no favorables para efectos de calidad”, lo le indica a la institución otra cierta contradicción con los organismos evaluadores externos; pero por otro lado, indican que la flexibilidad facilita el desarrollo de la formación integral de los estudiantes.

Así esta dinámica de discursos contradictorios se refleja en lo que se refiere a la flexibilidad de contenidos, pues por un lado indican que al estudiante se le permite elegir horarios y profesores, también indican que esto “genera problemas en la formación del estudiante, porque no lleva una secuencia lógica el aprendizaje”, además de que solo –ahora- se preocupan por cubrir créditos o por moverse a alguna universidad del país o del extranjero.

Otra de las implicaciones que este sector señala es relación a que con la flexibilidad el estudiante no puede laborar, esto debido a los *horarios partidos*.

En relación a los docentes, señalan que a ellos la flexibilidad les implica en tanto que “debe adaptarse a lo que ésta impone en términos de grupos, y disgregación del estudiante debido a su participación en movilidad”.

Limitantes

Indican que la flexibilidad, como tal, “No existe, solo en teoría. Es semiflexibilidad académica”, esto en múltiples sentidos, por ejemplo: en lo académico indican que las EE se ofertan en bloques; además señalan que “No es pertinente en razón de que no existen

las condiciones de organización, infraestructura y procesos” y que por lo tanto no puede haber flexibilidad con rigidez administrativa y que “la UV es rígida en todos sus procedimientos administrativos, choca lo académico con lo práctico administrativo”.

Estrategias de operación

La existencia de troncos comunes entre PE ha sido una estrategia de operación exitosa en tanto que les permite la movilidad estudiantil, esto gracias –indican- a un adecuado diseño en el que han incluido EE comunes; lo anterior les ha permitido integrar “la oferta, con catálogo o menú que le permita al estudiante planear mejor sus tiempos, y así optimizar recursos”, además del aprovechamiento de los intersemestrales para el apoyo a la trayectoria escolar, pues se realiza en función a las necesidades de los estudiantes.

Componente del MEIF con mayor flexibilidad

El área de formación básica general y de iniciación a la disciplina, fueron las señaladas como las que mayor flexibilidad tienen.

Caso: Córdoba-Orizaba

Significaciones

La flexibilidad es significada como un elemento que posibilita que el estudiante pueda concluir su licenciatura en el tiempo que requiera, en tanto que puede elegir las E.E. que necesite, además esto le permite “ser autónomo en la planeación de su trayectoria académica y poder elegir de la oferta académica, cultural y deportiva, aquellas que desarrollen sus capacidades y habilidades de la profesión elegida y desarrollar su perfil de egreso”.

Implicaciones

Como ya se mencionó, la autonomía de estudiante que deviene de la construcción de un perfil de egreso, ha sido una de las principales implicaciones

Limitantes

Si bien señalan que un gran beneficio que el modelo, en general, pero que en lo particular la flexibilidad propone es la oportunidad de construcción de trayectorias académicas personales, también indican que esto no se ha llegado a lograr totalmente a lo que indican que “se necesita una mejor administración de la diversificación de funciones, estudiante autónomo que puede elegir EE multidisciplinares y seguir datos. Debe proporcionar mejor infraestructura física”

Caso: Veracruz-Boca del Río

Significación

Desde este sector la flexibilidad es entendida como la “libertad de elección de materias entre distintas áreas y programas educativos, tiempos de culminación y en oferta de horarios”, lo que posibilita a la movilidad estudiantil, así como el avance en la obtención de créditos diferenciado entre los estudiantes, esto en tanto que el principio que guía es la adaptación de a sus necesidades. De igual forma se reconoce la incorporación al currículo de EE como SS y ER.

Implicaciones

Además de la flexibilidad “implica que los estudiantes tienen la posibilidad de elegir a los académicos y los horarios de las E.E”, las implicaciones para los estudiantes es en relación a la búsqueda de su autonomía, ya que deben organizar sus tiempos, pues les permite seleccionar sus ritmos de estudios (mínimo, estándar o máximo), según sus necesidades y capacidades, para lo cual junto a su tutor se estable un rango de créditos por cubrir cada semestre.

Limitantes

Una de las limitantes señaladas por este sector es en relación a que los estudiantes “no encuentran espacios en otras entidades” y que al trasladarse regresan tarde a sus facultades, además del costo extra que esto genera.

Referencias extras

Señalan que “El nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible, se originó para lograr un mejor aprovechamiento de los alumnos, la actualización de los planes de estudios, la incorporación curricular del servicio social, movilidad estudiantil entre facultades y regiones”

Caso: Coatzacoalcos-Minatitlán

Significaciones

Desde este sector la flexibilidad es entendida como “la posibilidad que tiene el estudiante para elegir las experiencias educativas (E.E.), horario, área, región, modalidad que desee además del facilitador; así como avanzar de acuerdo a las posibilidades y expectativas que él tenga”; de manera que es posible observar que el conocimiento está sobredimensionado, pues no se trata de una total libertad, sino que es en función de un trayectoria académica previamente configurada con cada tutor.

Implicaciones

Una implicación de la flexibilidad fue que es vista como la forma de alcanzar el desarrollo integral de los estudiantes y por tanto la plantean como pertinente.

Estrategias de operación

El establecimiento de troncos comunes entre PE ha sido una estrategia que a favorecido la movilidad de los estudiantes.

Área Humanidades

Caso: Poza Rica-Tuxpan

Significaciones

La flexibilidad desde este sector es significada como “elemento del MEIF que implica la posibilidad de que los alumnos elijan sus propias experiencias educativas” además de que les permite o favorece una estancia de permanencia dentro de los PE en un tiempo mínimo (6 periodos) y uno máximo (12), esto de acuerdo a la definición previa de su trayectoria escolar (que se realiza o debería realizar junto con el tutor), pero que igual depende de la oferta existente en cada programa.

Asimismo, señalan que la flexibilidad “Favorece la movilidad de experiencias educativas con otros programas educativos de la propia Universidad Veracruzana a nivel regional, estatal y de otras IES a nivel nacional e internacional”.

Implicaciones

Si bien indican que la flexibilidad favorece la movilidad de estudiantes a nivel regional, estatal, nacional e internacional; también señalan que al interior de las facultades les obliga a estar mañana y tarde, sin posibilidad de realizar otras actividades complementarias, indican que “En teoría existe la propuesta educativa, pero operativamente no es funcional. No se ofertan todas las experiencias educativas durante un semestre; con lo que los 64 créditos base o mínimos, no se ofertan en la realidad; la opción de que un estudiante pudiera desempeñar un empleo no es factible”.

Limitantes

Una de las limitantes fue la existencia de grupos numerosos, pues indicaron que existen casos de hasta 40 alumnos por grupo, por lo que ven a la elección de EE como una “falacia, no existe, los alumnos no pueden elegir sus horarios, ni experiencias educativas ni profesores; por falta de grupos y oferta educativa por el banco de horas existentes” y por

lo tanto señalan que requieren mayor apoyo presupuestal, ya que con esto podrían abrir más secciones y así descargar los docentes.

Caso: Xalapa

Significaciones

Desde este sector de la universidad la flexibilidad es vista como “un medio a través del cual el alumno puede construir su perfil de egreso con la asesoría de un tutor acorde a su vocación y las necesidades sociales; eligiendo las experiencias educativas necesarias para conformarlo en un entorno de desarrollo integral, basado en los ejes de formación teórico, heurístico y axiológico. Teniendo además la posibilidad de la movilidad en los planos locales, y en su caso, internacionales”, para tal efecto indican que el estudiante debe contar, entonces, con dicha posibilidad de elección de EE.

Aunado a lo anterior, señalan que se rompe con una visión cronológica y tradicional de transitar por un currículo, además de que permite revisar temas desde una diferente perspectiva, además de que se motiva la convivencia de diferentes estudiantes en las aulas y EE, lo que antes era más difícil, pero lo que provoca que se pierda o modifique el sentido de generación, en tanto que ahora los tiempos de culminación son diferenciados.

Siendo así, señalan, que este componente pueden “los estudiantes (...) tener acceso a diferentes áreas, la cultura, la deportiva, la artística, albercas, es decir no solo puedes ir a otras facultades a tomar clases sino también todos estos aspectos”, con lo cual se liga de forma natural con la Formación Integral.

Por lo que en términos generales, es vista como algo bueno o positivo, además de no ya abordarse de manera cronológica los PE, los procesos de enseñanza son más dinámicos pues se abordan a partir de problemas o núcleos temáticos.

Implicaciones

Son varias implicaciones, por ejemplo las académicas donde señalan que con la flexibilidad se han incorporado estrategias para que el docente se centre en el aprendizaje de los

estudiantes, para lo cual han dado un seguimiento para que los PE estén relacionados con temas de actualidad, además de que se tome en cuenta sus necesidades sociales y el perfil de egreso que haya configurado junto al tutor.

Pues, señalan, que los académicos y sus formas de trabajo deben ser de igual manera “flexible en tiempo, secuencia, espacio, contenidos y aplicación, donde el trabajo docente se convierte en guía de los aprendizajes”

Otra implicación académica, pero en relación a los estudiantes, es que ahora éste puede realizar una movilidad, sea interna o externa, lo que ha “generando una dinámica que favorece la riqueza multicultural, la diversidad y la pluralidad”. Para lo cual, indican que para estimular dicha movilidad los trámites administrativos se han agilizado.

Otra implicación para los estudiantes es que ahora se pueden trabajar EE de manera virtual, lo que implica que muchos estudiantes no tengan necesidad de desplazarse. A lo que agregan que “gracias a la flexibilidad se fomenta la generación de estudiantes más autónomos, críticos y reflexivos”.

Una implicación al área administrativa ha sido la forma en que se realiza la planeación académica semestral, esto en función de tratar de ofertar todas las EE de los planes de estudios, lo cual también ha implicado la reubicación de horas pendientes de los docentes de tiempo completo y la negociación de sus horarios. Aunque también señalan que “la flexibilidad incrementa la carga de trabajo por el ajuste de horarios de las experiencias educativas, y coordinar las necesidades de los alumnos con estos horarios es complicado. se requiere un análisis individual para lograr su inscripción en función de sus necesidades, requiere planeación en función del avance crediticio de los alumnos”.

Limitantes

Una limitante señalada es la que deviene de la propia institución, donde indican que esta se ve desbordada en la capacidad de respuesta esto debido a la gran cantidad de variantes que la flexibilidad posibilita. Pues para ellos no hay “claridad en el uso de la flexibilidad como herramienta por parte del alumnado y el profesorado pone en riesgo el perfil disciplinar”, lo que se acentúa por la idea que los estudiantes tienen respecto a que las EE

se ofertaran en diferentes secciones y con distintos académicos, pero esto muchas veces no es así por el reducido banco de horas con el que operan.

Los trámites administrativos, que son vistos como tardados y *engorrosos* ha sido otra de las limitantes de la flexibilidad, y en particular la flexibilidad de espacios, en concreto la movilidad; de manera que indican que la flexibilidad “depende en gran medida, de la posibilidad de ofertar cada periodo escolar, todas las EE que conforman el Plan de estudios”. Con esto refieren que por las dificultades con la infraestructura, el personal académico, el banco de horas la flexibilidad que el modelo propuso no se ha podido atender como tal.

Además de lo anterior, señalan, que sigue operando el enfoque centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje de los estudiantes, donde “el primero la educación se enfocaba más en el profesor, y en el segundo se centraba en el estudiante, aunque en la práctica no se nota la diferencia, pues el ejercicio docente es muy similar”.

Respecto de esto último, lo han señalado como la gran limitante del modelo, pues se requiere ofertar dos cargas completas, una matutina y otra vespertina esto podría en efecto generar la flexibilidad.

Papel del tutor

Que el estudiante pueda construir un perfil de egreso es visto como fundamental para el logro de la flexibilidad, para esto –indican- que el tutor debe asumir su papel con responsabilidad para lograr posibilitarlo, pues de esto depende la elección de EE según la trayectoria escolar de que haya planteado desde un inicio.

Con lo anterior disminuirá que los estudiantes tomen o elijan sus EE solo en función de cumplir con una carga crediticia

Estrategias de operación

Ante la falta de infraestructura se realizan diagnósticos de forma periódica de manera que esto permite establecer una oferta real en cada semestre, con base en esto se apertura las secciones y horarios convenientes a las necesidades.

Otra estrategia es tener poca seriación de EE, pero va acompañado de un programa de tutorías que da puntual seguimiento a la elección de las EE. Aunque señalan que la oferta en bloques ha sido la estrategias más empleada.

Como ya se señaló arriba, trabajar bajo líneas temáticas favorece la flexibilidad, pues permite la revalidación de EE, la movilidad entre PE y en suma la formación integral de los estudiantes.

Además de esto, la aplicación de exámenes de competencia y la utilización de la plataforma EMINUS es una estrategia favorable.

Componente del MEIF con mayor flexibilidad

El AFEL es la señalada como la que mayor flexibilidad permite, seguida del AFB.

Referencia extras

Existió amplia preocupación por parte de este sector para que se sostenga la idea de la libertad de elección y el autoaprendizaje del estudiante de la UV, pero indicaron que está debe ser real y acorde a las condiciones que la propia institución puede proveer.

Otro señalamiento fue en relación a la formación disciplinar, donde indicaron que no son suficientes los créditos y que por lo tanto se requiere reflexionar al respecto para que se logre que los estudiantes se vayan con la mayor carga teórica posible, pues solo así logran la transdisciplinariedad esperada.

Caso: Veracruz-Boca del Río

Significaciones

Desde este sector la flexibilidad es significada como “la posibilidad de elegir una ruta de aprendizaje en un programa educativo”, por lo que es vista como un principio relevante y útil en tanto que le permite al estudiante manejar su trayectoria escolar

Implicaciones

Indican que la flexibilidad tiene implicaciones no solo en lo académico, sino también en lo administrativo, siendo esto último un factor preponderante para su operación; al respecto comentan que a la UV la ha llevado a problemas serios en casos como: “número elevado de alumnos por sección, limitaciones de flexibilidad de horario de profesores debido a condiciones contractuales o laborales y, consecuencia de lo anterior, oferta limitada de flexibilidad a los alumnos. Todo ello acarrea, también, limitaciones académicas e insuficiencia en la pertinencia del MEIF. No obstante, se reconoce la buena intención del modelo”, por lo que indican que muchas veces se improvisan prácticas.

Aunado a lo anterior, señalamos la existencia de discursos contradictorios, pues por lado refieren a la falta de equipamiento y por el otro a la subocupación de espacios. Una implicación favorable es la utilización de la plataforma EMINUS en algunas EE.

Limitantes

Si bien señalan que con el modelo se brinda oportunidad de elección de EE, esta oferta se ve limitada por la falta de recursos para la contratación de docentes, de manera que desde su perspectiva esta no opera de forma favorable. Esto hace que sea “poca flexibilidad en la distribución de horarios y oferta académica, lo que impide que los estudiantes realicen prácticas necesarias para su formación profesional, además impide que concluya la carrera en el menor tiempo posible. También los problemas de distribución de sus horarios hace que los estudiantes se pasen casi todo el día en la Facultad, impidiéndoles que consigan un empleo para solventar sus estudios”.

Papel del tutor

Indican que en muchos casos la elección de EE se realiza solo para cumplir con el porcentaje de créditos requeridos para concluir de manera rápida, sin que esto implique una buena formación profesional, por lo que señalan que el tutor debe asumir su responsabilidad como guía en la configuración de una trayectoria eficaz para el cumplimiento de dicho cometido.

Estrategias de operación

La utilización de los periodos intersemestrales les ha permitido que el avance sea favorable en los estudiantes, por tanto en estos cursos incorporan EE y estudiantes de ambos sistemas (escolarizado y abierto), lo que de alguna manera permite la movilidad de ambos.

Caso: Coatzacoalcos-Minatitlán

Significaciones

Para este sector la flexibilidad es significa como una forma que apoya al estudiante en su formación, pues le permite un avance en el PE de manera diferenciada en tanto que cada uno de los estudiantes puede elegir su carga crediticia de acuerdo a sus tiempos y capacidad, lo que se ve reflejado en los distintos tiempos de egreso.

Aunque debemos señalar que existe una mala interpretación del componente en cuestión, pues si bien señalan que es por está –la flexibilidad- que se han podido adaptar nuevas formas de comunicación y el usos de nuevos recursos tecnológicos, la flexibilidad no se ve reflejada por el entregara trabajos en CD o porque se pueda usar tabletas en las aulas, sino que va más allá de esto, lo cual consideramos importante señalar; aunado a esto, pero en el mismo sentido, indican que existe una conceptualización errónea respecto a la función docente como facilitador, “pues confunden incentivar el aprendizaje autónomo con abandonar la dirección y el acompañamiento del grupo”.

Implicaciones

Desde la perspectiva de los participantes de este sector, la flexibilidad ha implicado la detonación de “una sinergia favorable que incrementó la demanda de ingreso y el consecuente aumento del banco de horas y plazas de PTC; así como reconocimiento social y académico”; además indican que han intentado que las EE se den durante todo el día, lo cual dificulta otras actividades de los estudiantes, pues eso implica que permanezcan hasta 8 horas diarias con lapsos de inactividad académica.

Esto último implica al tutor y papel como guía, pues señalan que debe asumir su responsabilidad para “logra detonar procesos de autoaprendizaje significativos, buscan horarios de manera estratégica para avanzar y egresar de manera rápida, sin considerar los contenidos de las experiencias educativas”, además de esto señalan que las horas de prácticas se perciben limitadas para generar el proceso de retroalimentación teórico-práctico, por lo que se considera al tutor un agente primordial para el logro y aprovechamiento de la flexibilidad que desde el modelo se propone.

Estrategias de operación

Son varias las estrategias empleadas en distintas esferas o dimensiones, a continuación se presentan las más relevantes; por ejemplo, para lograr un avance en créditos (flexibilidad de tiempo) señalan que “Cuando una experiencia educativa se apertura en dos o tres secciones, estas se programan en horarios matutino, vespertino y mixto”, para lo cual han adoptado como estrategia una comunicación directa con los estudiantes para conocer la demanda de EE y así diseñar la oferta de manera más pertinente, tomando en cuenta el banco de horas.

En cuanto a los espacios, señalan que muchos de ellos se comparten entre las distintas facultades del campus, esto como una forma de aprovechamiento de los mismos.

Además de que señalan que siempre intentan “Respetar el límite de 25 alumnos por grupo, salvo a casos excepcionales”.

Limitantes

Señalan que una de las limitantes importantes es que la flexibilidad funcionan de manera adecuada solo para los estudiantes de mejor promedio, pues son estos quienes tienen mayores oportunidades de elección de EE y horarios, lo que nos podría indicar a un modelo educativo elitista y un tanto exclusor.

Por otro lado, señalan que las condiciones de infraestructura y administración escolar son las que prevalecen o tienen mayor peso tienen para el desarrollo de la flexibilidad, pues “el número de aulas es reducido, el banco de horas limitado y por ello no

se ofrece todas las asignaturas en los horarios demandados por los estudiantes”; es decir, ni las condiciones del programa ni las características del estudiante son tomadas en cuenta, sino que la oferta se hace en función a esta dimensión institucional señalada.

Área: Técnica

Caso: Poza Rica-Tuxpan

Significaciones

Desde este sector de la universidad, la “flexibilidad se concibe como un atributo del MEIF para hacer posible que el estudiante construya un perfil específico eligiendo, en algún momento de su trayectoria, contenidos determinados de acuerdo con sus intereses”, además de que se le ofrece la posibilidad de selección de sus horarios y docentes.

Implicaciones

Señalaron que una de las implicaciones es la movilidad que puede hacer entre facultades que se encuentra cercanas para que los estudiantes puedan tomar EE del área disciplinar. Aunque también indicaron que en muchas ocasiones esto genera que los grupos sean números y que, por tanto, se saturan “generar otras secciones que consumen las horas que se requieren para el avance de estudiantes regulares”.

Les resultó evidente que la flexibilidad genera la movilidad de los estudiantes entre facultades y regiones, lo cual es muy benéfico para ellos, puesto esto “aportan una riqueza de conocimientos y experiencias al convivir con otras disciplinas, o bien, otras regiones, además de que le permite socializar con otros estudiantes”.

Limitantes

La principal limitante la ven en los propios agentes intervinientes, pues señalaron que sin una disposición de ellos –estudiantes, docentes y administrativo- ésta no es posible desarrollarla como el modelo lo plantea.

Otra limitante fue la oferta educativa, la cual la ven como insuficiente y, por tanto, limitada, lo que hace que no satisfaga la demanda de los estudiantes, señalan que “El límite del banco de horas no permite realizar una oferta de EE acorde a las necesidades de la demanda de los estudiantes con un avance regular”.

Estrategias de operación

Una estrategia, meramente administrativa, es que hay disponibilidad del docente para que realice su cambio de horario y hasta su reubicación temporal para con esto intentar mitigar la demanda de los estudiantes. Asimismo señalan que hay una gran disponibilidad para el trabajo de programación académica, la cual permite se atiendan las necesidades de formación de los estudiantes y su avance crediticio, mencionaron al respecto que “la organización de los horarios que permite al estudiante la facilidad de la movilidad en las otras entidades de la Región, además de la compactación de los mismos para el aprovechamiento del tiempo para realizar actividades complementarias a su formación personal, social, humana, profesional e intelectual”.

Otra estrategia, es el uso de los cursos intersemestrales para que el estudiante logre un avance crediticio adecuado, así como también el “uso de plataformas educativas y de TIC ha implicado para el docente capacitarse para el uso de estas herramientas.”

Otra estrategia es la consulta y atención de estudiantes para la apertura de nuevas secciones, así como el uso compartido de aulas entre PE.

Caso: Xalapa

Significaciones

Desde este sector la Flexibilidad es significada como “la versatilidad en cuanto a los espacios para cursar EE y realizar prácticas y estancias fuera de la Facultad. Facilidad de elegir EE de otra área de formación de interés profesional y personal. Libertad de elegir el ritmo y tiempo (no. de créditos)”, esto último gracias a que el alumno puede cubrir créditos según sus necesidades.

Además de esto, refieren que las EE no se restringen al espacio áulico, pues ahora con la flexibilidad se reconocen otros espacios como espacios de formación. De tal manera que es vista como substancias par a el modelo, en tanto que permite la formación integral del estudiante.

Implicaciones

Una de las implicaciones que este sector refiere es relación a que la flexibilidad que se propone permite que el estudiante sea más independiente y responsable de su formación, pues debe planear las EE y las modalidades en las que las cursará. Aunado a esto, señalan que es una forma de “adquirir competencias a nivel integral, tanto de la carrera como de otras EE de apoyo (deportes, artes, filosofía, etc.)”.

Por otro lado refieren que por la forma en que se establecen los horarios (mixtos), generan estrés a los estudiantes “ya que invierten tiempo y recursos económicos para regresar a la Facultad por unas cuantas horas o acudir a otros espacios educativos”.

Otra implicación es la formación del estudiante, pues refieren que es deficiente, ya que muchas veces eligen de manera incorrecta las EE que cursan, pero que es motivada por el hecho solo de cumplir una carga crediticia, llegando a señalar que “La flexibilidad puede llevar a que los estudiantes se enfoquen no en la profesionalización sino en llevar un mayor número de créditos, sin importar si son de la disciplina o consecuentes, para salir rápido”.

Por el lado administrativo, señalan que también tiene implicaciones las cuales ocasiona diversos problemas, por ejemplo: el traslape de horarios, tanto de clases como durante el periodo de exámenes; propicia el uso inadecuado de los recursos.

Limitantes

No tener suficiente oferta educativa, la falta de infraestructura y recursos fueron señalados como los factores que limitan a la flexibilidad que el modelo propone. Lo anterior genera que existan grupos sobresaturados y otros con pocos estudiantes, además de que las aulas y laboratorios no sean suficientes para la demanda de los estudiantes.

Una implicación particular de este sector es la eliminación de la seriación de las EE lo cual ha provocado que muchos estudiantes cursen EE de semestres que no les corresponden en tanto que muchas de ellas tiene prerrequisitos.

Además de lo anterior, el establecimiento de horarios mixtos es un factor que indicaron los limita para el desarrollo de otras actividades complementarias.

Estrategias de operación

La oferta de EE teóricas en los periodos intersemestrales ha sido una estrategia que ha favorecido al avance de los estudiantes, además de la creación de troncos comunes entre facultades del área (que además permite la movilidad de los estudiantes), el establecimiento de rutas de aprendizaje y la oferta en bloques fueron estrategias ampliamente señaladas.

Otras estrategias fueron el aumento en el número de EE ofertadas y el número de secciones en cada periodo, para esto se realiza una encuesta para detectar las necesidades de los estudiantes y aquellas que tienen una alta demanda se programan en dos horarios. En cuanto a las EE optativas (en las cuales se integra el conocimiento de vanguardia), estas se intenta que no se programen en el mismo horario que otras EE.

Aunado a esto, refieren que se han hecho efectivas las modalidades de acreditación por competencia y presentación de documentos, así como se han aplicado exámenes de competencias.

Papel del tutor

Desde este sector es fundamental que el tutor, pues é debe guiar al estudiante en la construcción de su conocimiento, mediante una adecuada elección de EE.

Componente del MEIF con mayor flexibilidad

El AFBG y el AFEL fueron las áreas señaladas donde más se desarrolla la flexibilidad.

Caso: Córdoba-Orizaba

Significaciones

Refieren que la flexibilidad que el modelo propone se “se enfoca en la libertad del estudiante de elegir y manejar los recursos de información para su Aprendizaje autónomo, seleccionar el curso de su preferencia que complementa su formación académica (Área de formación integral) y el apoyo académico por parte de un profesor a lo largo de su trayectoria en la entidad (sistema tutorial)”; en este sentido es visto en beneficio del

estudiante, en tanto que también le da la oportunidad de concluir sus estudios en un tiempo mínimo, estándar o máximo, según la trayectoria que haya trazado o construido en función de sus intereses y necesidades.

Aunado a lo anterior, los participantes señalaron que la flexibilidad permite también que el estudiante realice movilidad entre PE de la región, universidad y otras instituciones.

Respecto a la formación, señalaron que la flexibilidad le permite al estudiante integrar otro tipo de conocimientos que los meramente disciplinares, como son:

“actividades culturales, deportivas y académicas, de un modo ajustable a las necesidades del alumno en tiempo y conocimiento”.

Implicaciones

Una implicación fue que los estudiantes elijen EE de semestres avanzados, pues señalaron que “los alumnos pueden cursar química orgánica III y no han cursado la I, y otros que están en 6 semestre y no han cursado el área básica” lo cual genera altos índices de reprobación, por lo piden exista control institucional ya que el sistema es el que se les permite la inscripción.

Otra implicación, pero esta vista como algo positivo, es en relación a que la flexibilidad les permite combinar estudio, deporte y recreación a los estudiantes, lo cual es visto como una manera para que puedan “Construir el perfil profesional que le interesa, así como programar actividades complementarias: estancias, movilidad, idiomas, etc.”

Además de participar en actividades que promueven la formación intelectual, profesional, social y humana.

Administrativamente la flexibilidad tiene una serie de implicaciones, a las cuales refieren como la principal al traslape de horarios, lo que se manifiesta en que los estudiantes tomen “materias que no le corresponden en el semestre y esto ocasione un problema dentro de su desempeño”.

Limitantes

La falta de planeación, para este sector, es una de las limitantes, además de la falta de recursos que ocasiona que no se puedan ofertar todas las EE, lo cual termina limitando la elección del estudiante, por lo que demandan que exista “una mayor oferta de EE para poder elegir”.

Otra limitante señalada, pero que deviene de lo mismo, es que los grupos sean números, en muchos casos superiores a 40 alumnos.

Por lo tanto, la falta de infraestructura y de planta docente, es señalada como la principal limitante de la flexibilidad por este sector, pues refirieron que “el número de académicos es deficiente para poder tomar EE con distintos académicos” algo que el modelo señala. Otro punto es respecto a las distancias, la cual no posibilita la movilidad.

Estrategias de operación

La utilización del SS es una de las estrategias señaladas por este sector, pues indicaron que “lo pueden hacer en periodos intersemestrales e ir acumulando horas”, además de que lo pueden realizar en diversos lugares acumulando horas para su culminación satisfactoria.

La programación académica, fue otra de las estrategias señaladas, la cual les ha permitido satisfacer de mejor manera la demanda de los estudiantes, pues en ella se organizó “la carga de EE del Plan de Estudios del Programa Educativo de tal forma que en los últimos periodos los estudiantes cuentan con mayor tiempo y flexibilidad de horario para la realización de los Trabajos Recepcionales y de Servicio Social.”

La utilización de los cursos intersemestrales fue otra estrategia que les ha permitido flexibilizar el currículo, pues en esto se plantea que “todos aquellos estudiantes que requieran recuperar una EE reprobada o adelantar EE para acortar tiempos durante el transcurso de su carrera.” Así como también la implementación de troncos comunes entre PE, para que estos tengan EE afines.

Elementos de la flexibilidad

La movilidad y la posibilidad que los estudiantes puedan tomar EE de manera virtual, señala que la flexibilidad de espacios es la que están promoviendo.

Papel del tutor

Para que el propósito de la flexibilidad que el modelo señala, los participantes indicaron que el tutor académico debe estar atento en todo momento del estudiante, pues para ellos “Es importante que en la tutoría se oriente a los estudiantes para cursar experiencias educativas de tronco común de otras carreras y promover la flexibilidad”

Caso: Veracruz-Boca del Rio

Significación

Desde este sector la flexibilidad es vista como “el derecho del alumno a elegir su carga académica de tal forma que optimice sus espacios de tiempo para cultivarse intelectual, cultural y deportivamente”, además de esto le permite al estudiante avanzar según la carga crediticia que haya contemplado de acuerdo a sus necesidades.

En este sentido, la flexibilidad –indican- les posibilita elegir el tiempo y espacio para cursar las EE de sus PE, además de que les permite tanto las EE (sean éstas de área disciplinar o como optativas de la misma área) como los docentes que la imparten.

Implicaciones

Una de las primeras implicaciones, refieren, es que al estudiante la flexibilidad lo vuelva más responsable, en tanto que debe elegir su carga crediticia y EE para cubrirla, así como la distribución de su tiempo para la realización de diversas actividades, como son: estudiar, deportivas y culturales.

Otra implicación es la administrativa, pues les demanda la realización de mayor trámites administrativos, tanto para estudiantes como personal administrativo, al respecto opinaron que “es bastante problemática la flexibilidad, ya que conlleva una gran

cantidad de papeleo, problemas de inscripción debido a la falta de oferta de las experiencias educativas, los cruces de horarios y la falta de planeación”

Otro tipo de implicación referida por este sector, es en relación a la gran cantidad de tiempo perdido que se genera en los traslados hacia otras entidades para cursar alguna EE.

Limitantes

Los espacios es una de las limitantes de la flexibilidad, pues refirieron que no se cuenta con la infraestructura suficiente para atender a la demanda que los estudiantes reportan en la inscripción, lo que muchas veces genera que tomen una opción inadecuada como es el cursar EE de semestres superiores.

La falta de capacitación del personal administrativa fue otro de los aspectos señalados por este sector, pues refieren que este su trato limita en mucho al desarrollo de la flexibilidad, ya que por su forma de actuar muchas personas prefieren ya no realizar varios trámites; además de esto, indicaron que existe un exceso de burocracia para la realización de dichos trámites.

Papel del tutor

Si bien refieren que el estudiante es el responsable en la elección de EE, también indican que ésta debe ser de acuerdo al plan que haya construido junto a su tutor, por lo que éste debe ser corresponsable en darle un seguimiento puntual de su avance y elección de las EE, es decir: de su trayecto formativo dentro del PE.

Estrategias de operación

La implementación de troncos comunes entre diferentes PE ha sido una de las principales estrategias señaladas por este sector. Lo cual –indican- les demanda la interacción con otros colegas para el establecimiento del trabajo académico en conjunto.

Otra estrategia señalada fue la implementación de bloques “el primero abarca las EE’s del AFBG y el Tronco Común, el segundo abarca la iniciación a la disciplina y disciplinares y el tercero, las EE’s terminales”.

Caso: Coatzacoalcos-Minatitlán

Significaciones

Desde este sector la flexibilidad es vista como aquella que le permite la movilidad no solo a los estudiantes, sino también a los académicos de la universidad, además de que al estudiante le posibilita cursar los PE en menos tiempo y que salgan ya titulados; aunado a esto, la flexibilidad les posibilita mayor vinculación con diversos sectores.

Implicaciones

Una de las implicaciones señaladas es que las EE de los PE han perdido la seriación, por lo que la ven como algo que no es factible en sus PE, refieren que “el alumno se inscribe a experiencias educativas disciplinares sin haber cursado requisitos previos” con lo cual indican que su permanencia se ve comprometida, dado que esta situación ha llevado a que los índices de reprobación sean altos.

Elementos de la Flexibilidad

La flexibilidad de contenidos fue la señalada por este sector, ya que indicaron que a los estudiante se les “permite cursar experiencias educativas de otros programas educativos”, esto principalmente con programas de la misma área académica, con lo cual se beneficia su formación.

Limitantes

El asunto de la administración, la infraestructura y los recursos económicos fueron los señaladas como factores que limitan a la flexibilidad, pues indicaron que “se carecen de aulas y el banco de horas es insuficiente para ofertar las experiencias educativas”.

Estrategias de operación

El trabajo por academias en los PE ha sido señalado como una de las estrategias con las cuales han operado la flexibilidad, pues esto les ha permitido acordar con otras facultades crear troncos comunes y con esto que “el alumno tenga la opción de inscribir experiencias educativas comunes entre los programas educativos”.

Caso: SEA (todas la Regiones)

Significaciones

Desde este sector la flexibilidad es entendida como la posibilidad para que el estudiante elija “contenidos de acuerdo a sus intereses y necesidades que lo favorecen en la adquisición de competencias” además que favorece su movilidad, en tanto que se le permite el que pueda “cursar fuera de su Entidad académica EE que contribuyan a su formación integral”; por lo cual, es ligada al logro de dicha formación.

Aunque debemos señalar que su significación es en un sentido amplio pues si bien la ven como “La oportunidad que tienen los estudiantes en elección de materias” esto lo llevan a que la elección de EE sea “de periodos avanzados o área terminal, al inicio de su trayectoria”.

Otra referencia, en las que se nos indican los elementos del constitutivos del componente es que es vista como “la facilidad que se le da al estudiante para acreditar la carrera en un menor tiempo o mayor, considerando el ritmo del estudiante y dando la opción de que en la formación integral se puedan cursar EE ajenas a la carrera que estudian”. Por lo tanto se asume que la flexibilidad como una oportunidad que brinda el MEIF al estudiante para configurar su trayectoria escolar en función de sus características personales, espacios, tiempos y contenido.

Implicaciones

Para el desarrollo de la flexibilidad, indican, que debe existir “apertura de los académicos a propuestas de horario diversos a las necesidades del estudiante”, pues si bien saben que para ellos les implica un esfuerzo adicional, es necesario que tengan la disposición a favor del estudiante, además de que tengan una mejor preparación.

Otra implicación importante, es la señalada respecto a que los estudiantes solo acumulan créditos y no se preocupan por su formación, pues esta actitud “impacta directamente en el rendimiento escolar y se refleja en su aprendizaje”, pero lo cual puede estar asociado con la poca diversidad de EE en la oferta educativa.

Respecto al estudiante, otra implicación, según este sector, es que lo convierte en una persona más autónoma, esto en tanto que requiere tomar decisiones en cuanto a la elección de EE.

De manera general, una implicación desfavorable es que existen grupos numerosos y que la movilidad solo se puede realizar en donde existe proximidad geográfica entre los PE.

Estrategias de operación

Indican que realizan la “programación académica de acuerdo a las necesidades de los estudiantes”; en el PE de pedagogía “se oferta todo el catálogo de EE que contiene el plan de estudios, en los otro PE se está trabajando en ellos por lo que estimamos que hay un 80% del total de las EE”, además de que posibilita el trabajo en otros espacios físicos y el uso de exámenes de acreditación es efectiva.

Limitantes

Una que fue ampliamente señala es en relación a que “no todas las modalidades sirven para todas las EE”, por lo que señalan que se debe abrir estas otras modalidades a EE del área disciplinar. La falta de recursos y de infraestructura limita a los horarios y/o espacios de aprendizaje, además de que esto impide que la oferta educativa vaya de acuerdo a la demanda de los estudiantes.

Los docentes han sido señalados como otra de las limitantes, esto en tanto que no permiten la modificación de sus horarios y EE a impartir. La demora en los trámites administrativos es otra de las limitantes por ellos señalada.

Papel del tutor

Señalan que el tutor debe estar muy preparado no solo en temas de orientación del estudiante, sino que también en el conocimiento de los Pre-requisitos formales y no formales por programa de estudio. El estudiante se inscribe a EE con pre-requisito no

formal y afecta trayectoria” por lo que indicaron que la tutoría es fundamental y que por tanto debe cumplir su función.

En este sentido, refirieron que es mediante las tutorías [donde el estudiante] conoce las ofertas académicas que se dan y las modalidades en que se pueden tomar, tales como inter semestral, movilidad, en escolarizado. Y en función de eso decide el estudiante como utilizar la flexibilidad para acortar el término de su carrera.

Componente del MEIF con mayor flexibilidad

El AFBG, fue la señalada como el componente con mayor flexibilidad, indicaron que “solamente podemos tomar en otras facultades de la región las E.E del área de Formación Básica General, pero en cuanto a la experiencias del área disciplinar únicamente las podemos tomar en otras regiones”, por lo que el “AFBG si da la flexibilidad en cuanto a las modalidades, horarios, espacios, contenidos Libertad, autonomía en cuanto a la toma de decisiones (con quién, donde y cuando)”

Caso: UVI (todas la Regiones)

Significaciones

Este sector tiene una concepción más mesurada de la flexibilidad, pues es significada como la “posibilidad de que el estudiante elija sus EE’s, pero también tienen que ver en la forma de propiciar o adquirir aprendizajes en diferentes espacios como en trabajo de campo en las comunidades cuando hacen SS en un periodo más corto, lo que no es igual en otras facultades”, lo cual puede tener que ver por la ubicación geográfica en la que se encuentran; pues reconocen que la flexibilidad está presente solo en la movilidad que los estudiantes pueden hacer hacia otras dependencias dentro de la UV o bien hacia otras instituciones.

Implicaciones

La flexibilidad que desde sector se ofrece ha tenido implicaciones en los estudiantes en tanto que su posibilidad se ve tanto en la movilidad en estancias, principalmente, intersemestrales, así como en el uso de la plataforma EMINUS para cursar EE de manera virtual.

Por la propia naturaleza del PE la flexibilidad se ve presente en el trabajo de campo realizado en comunidades como parte del SS, lo cual se acortó debido a que lo inician antes (a partir del 3er. semestre).

Estrategias de operación

La vinculación del trabajo de campo con el SS, ha sido favorable para la flexibilización del currículo, además de hacer efectivo los cursos virtuales y las estancias de movilidad estudiantil.

La estrategia de investigación-vinculada rinde grandes frutos para la flexibilidad y la formación integral del estudiante, por lo que ha sido ampliamente provechosa, lo cual – señalan- se puede ampliar al resto de los PE que la UV oferta.

Limitantes

Aunque reconocen lo que denominan como bondades del modelo y particular la flexibilidad, indican que mucho de lo planteado en la UVI no puede aplicarse por cuestiones administrativas, de infraestructura y por su propia ubicación geográfica. Por ejemplo, respecto a esto último, dicen que no pueden contar con docentes extras para que los estudiantes elijan EE; en cuanto a la asignación de los recursos, refieren que son limitados, con lo cual no se posibilita la flexibilidad planteada, además de que actividades como deportivas y artísticas no se pueden ofrecer en los tiempos que las sedes las requieren, deben esperar a los periodos intersemestrales para que los docentes especialistas puedan trasladarse.

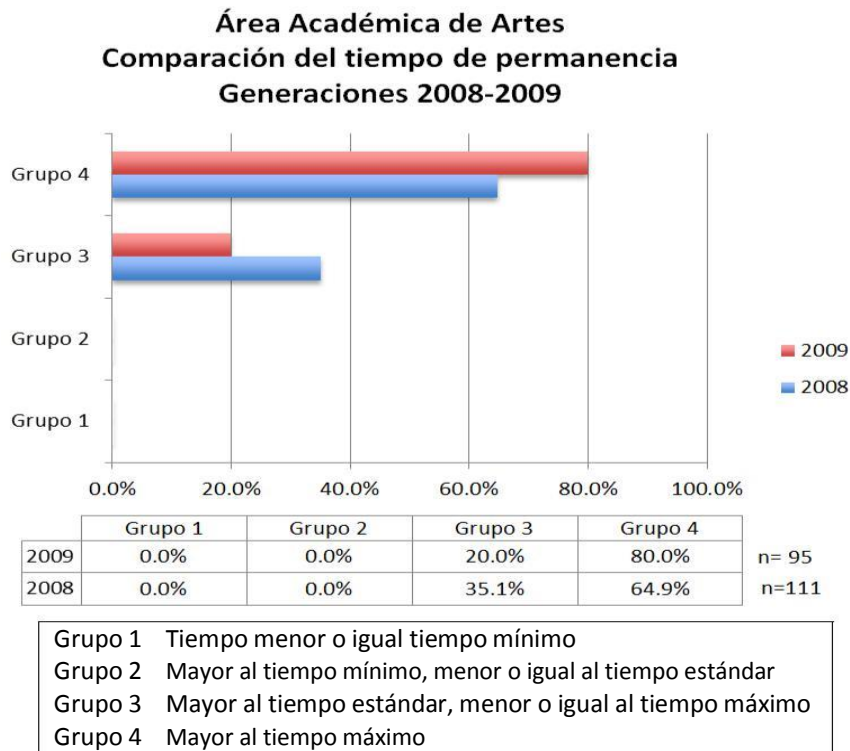
Por tanto, indican que “Para UVI no existe flexibilidad en cuanto a la curricular del programa educativo, porque no existe la posibilidad de elegir sus EE”, de manera que esto merma el impacto del MEIF como tal, esto lo ven solo para entidades con numerosos estudiantes.

En cuanto a la flexibilidad en tiempo, señalan que en la UVI no es posible, pues son los mismos docentes siempre, de manera que en realidad la oferta de EE se da en bloques, asimismo con las EE optativas.

Componente del MEIF con mayor flexibilidad

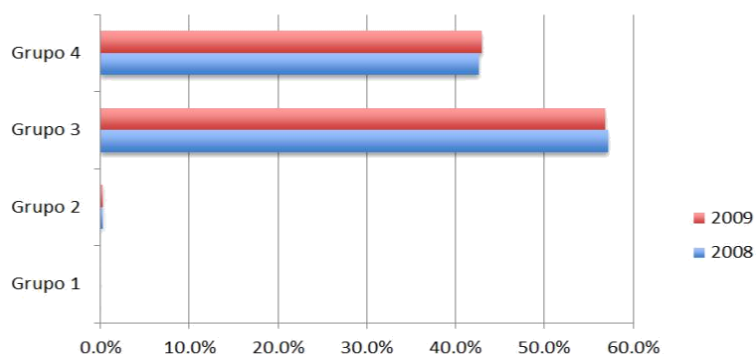
El AFEL fue el señalado con mayor flexibilidad por este sector.

ANEXO 4



Para el área de artes se encontró un elevado porcentaje de estudiantes que sobrepasan el tiempo máximo de permanencia, aumentando de 64.9 % en la generación 2008 a 80 % en la 2009. Es importante analizar en detalle cada programa educativo de esta área e identificar las causas que están originando este tiempo de permanencia tan prolongado.

**Área Académica Biológico-Agropecuaria
Comparación del tiempo de permanencia
Generaciones 2008-2009**

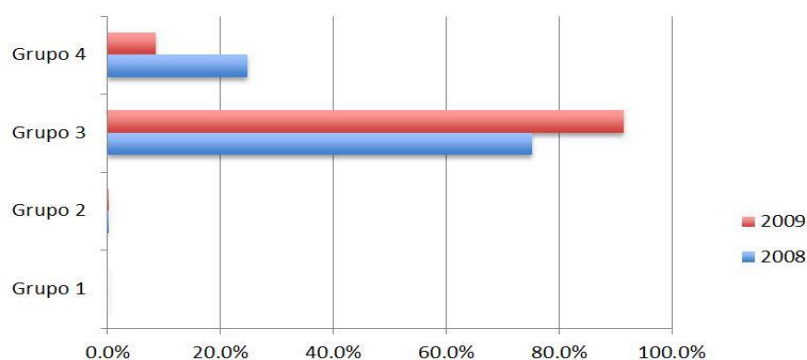


	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	
2009	0.0%	0.2%	56.9%	42.9%	n=448
2008	0.0%	0.2%	57.1%	42.6%	n=441

Grupo 1 Tiempo menor o igual tiempo mínimo
 Grupo 2 Mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar
 Grupo 3 Mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo
 Grupo 4 Mayor al tiempo máximo

En el área biológico-agropecuaria aproximadamente el 57 % de los estudiantes utilizan un tiempo mayor al estándar pero menor o igual al tiempo máximo de permanencia para concluir su carrera, sin embargo cerca del 43 % en las dos generaciones analizadas rebasó el tiempo máximo.

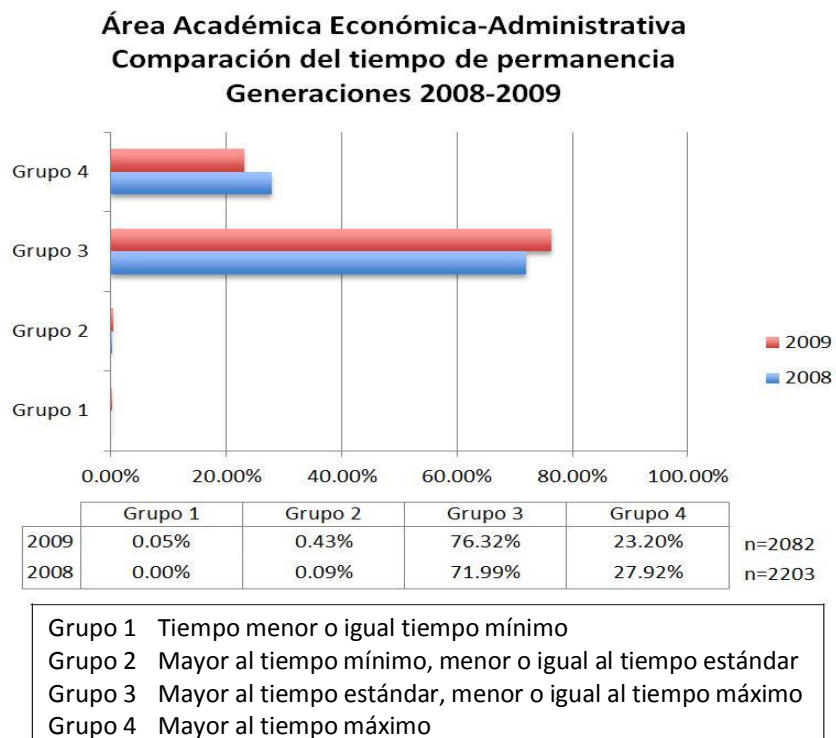
**Área Académica de Ciencias de la Salud
Comparación del tiempo de permanencia
Generaciones 2008-2009**



	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	
2009	0.0%	0.1%	91.4%	8.6%	n=1295
2008	0.0%	0.1%	75.2%	24.7%	n=1702

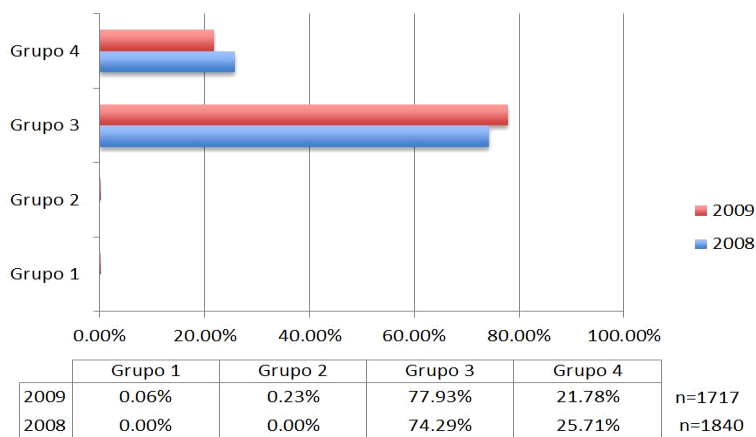
Grupo 1 Tiempo menor o igual tiempo mínimo
 Grupo 2 Mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar
 Grupo 3 Mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo
 Grupo 4 Mayor al tiempo máximo

Para el caso del área de ciencias de la salud se tiene que un porcentaje muy elevado lograron concluir el total de créditos dentro del tiempo máximo establecido. Obsérvese que en la generación 2009 se elevó a más del 91 % de los estudiantes, siendo un porcentaje bajo el que rebasó este límite máximo.



Al analizar el comportamiento de la permanencia de los estudiantes del área Económico-Administrativa se observa que para la generación 2009 el 0.43 % terminó dentro del tiempo estándar. Al igual que en el Área de Ciencias de la Salud el porcentaje de estudiantes que logró concluir sus estudios dentro del tiempo máximo establecido fue mayor que para la generación 2008, sin embargo es necesario atender las causas del rezago en el egreso de un promedio del 25 % de los estudiantes.

Área Académica Económica-Adm (sin SEA)
Comparación del tiempo de permanencia
Generaciones 2008-2009



Grupo 1 Tiempo menor o igual tiempo mínimo
 Grupo 2 Mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar
 Grupo 3 Mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo
 Grupo 4 Mayor al tiempo máximo

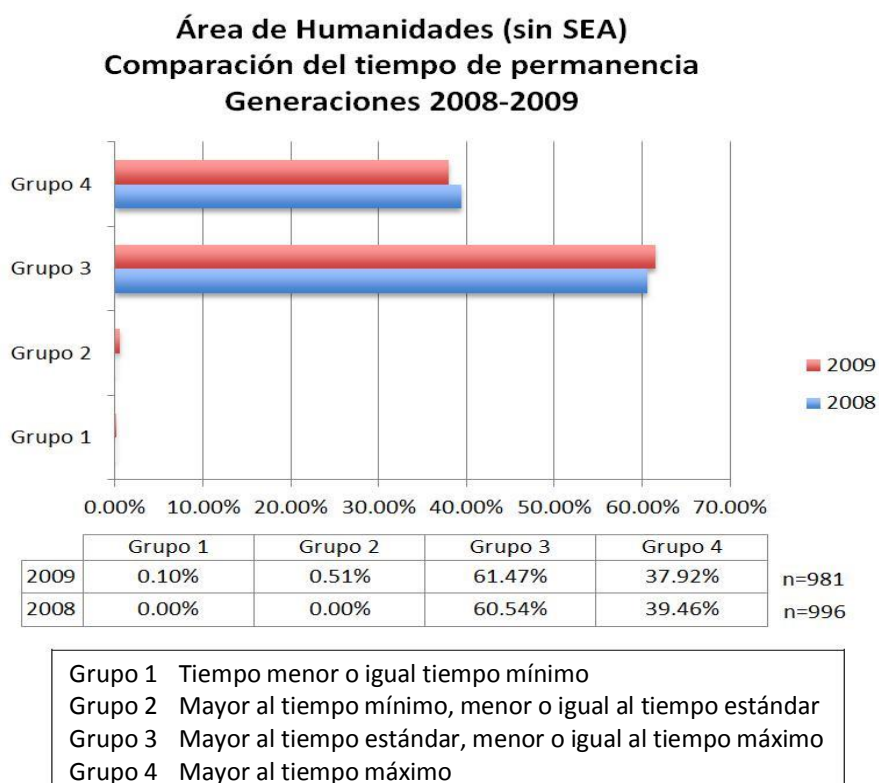
Considerando que en el área Económico-Administrativa hay un elevado número de alumnos que cursan la carrera de contaduría en el Sistema de Enseñanza Abierta y que por las características de esta modalidad de enseñanza y de la población que atiende pueden tener un tiempo de permanencia distinta al sistema escolarizado, se calculó este dato considerando solamente a los estudiantes del sistema escolarizado, observándose un ligero aumento, de alrededor de un 2 %, en el porcentaje de estudiantes que culminan sus estudios dentro del tiempo máximo establecido.

Área Académica de Humanidades
Comparación del tiempo de permanencia
Generaciones 2008-2009



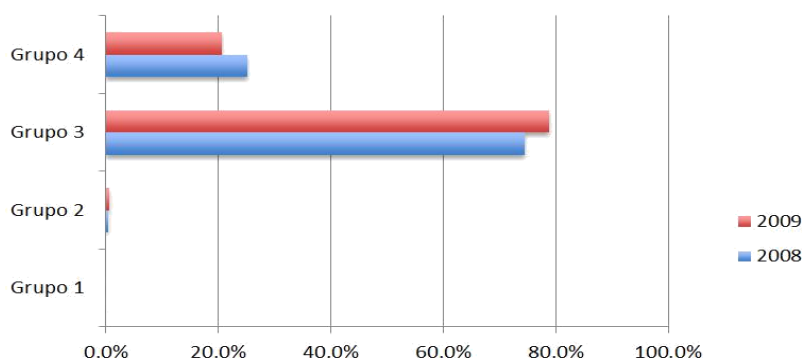
Grupo 1 Tiempo menor o igual tiempo mínimo
 Grupo 2 Mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar
 Grupo 3 Mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo
 Grupo 4 Mayor al tiempo máximo

Para el Área Académica de Humanidades se observan porcentajes similares en las dos generaciones analizadas, destacando que para la generación 2009 aumento el porcentaje de egresados en un tiempo menor o igual al estándar.



De igual manera que en el caso del área económico-administrativa para el área de humanidades se realizó el cálculo del tiempo de permanencia separando a los egresados del sistema escolarizado y de enseñanza abierta. Contrariamente a lo que se observa en el área económico-administrativa para humanidades en el sistema escolarizado disminuyen los porcentajes de egreso dentro del tiempo máximo establecido y por lo tanto aumenta en aproximadamente un 4% los egresados que sobrepasan este límite de tiempo.

Área Técnica
Comparación del tiempo de permanencia
Generaciones 2008-2009

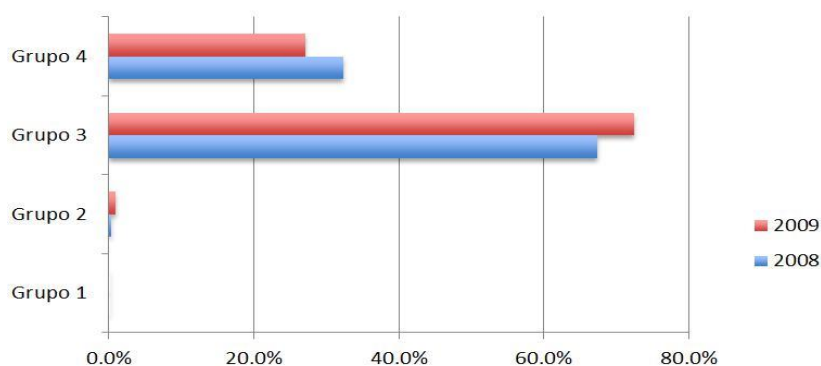


	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	
2009	0.0%	0.6%	78.7%	20.7%	n=1478
2008	0.0%	0.4%	74.4%	25.2%	n=1507

Grupo 1 Tiempo menor o igual tiempo mínimo
 Grupo 2 Mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar
 Grupo 3 Mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo
 Grupo 4 Mayor al tiempo máximo

Para el área técnica se tiene que 9 de los 1478 (0.6 %) egresados de la generación 2009 y 6 de los 1507 (0.4 %) de la generación 2008 concluyeron sus créditos dentro del tiempo estándar y se logran porcentajes altos dentro del tiempo máximo calculado para el egreso, sin embargo, más de un 20 % rebasan este tiempo.

Sistema de Enseñanza Abierta
Comparación del tiempo de permanencia
Generaciones 2008-2009



	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	
2009	0.0%	0.9%	72.4%	27.1%	n=805
2008	0.0%	0.4%	67.3%	32.3%	n=783

Grupo 1 Tiempo menor o igual tiempo mínimo
 Grupo 2 Mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar
 Grupo 3 Mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo
 Grupo 4 Mayor al tiempo máximo

Para el Sistema de Enseñanza Abierta se observa que es estas generaciones no hubo egresados en un tiempo menor o igual al mínimo pero si hubo egresados en un tiempo menor o igual al estándar, porcentaje muy notorio en la generación 2009 que es cercano al 1 %. También en este sistema hubo un mayor porcentaje de egresados en la generación 2009 en un tiempo mayor al estándar pero menor o igual al máximo.

Al comparar la permanencia en las carreras que se imparten tanto en sistema abierto como escolarizado los datos nos indican que en ambas generaciones para las carreras de Ciencias de la Comunicación, Administración y Contaduría el egreso se da en menor tiempo en el sistema escolarizado mientras que para las carreras de Derecho y Pedagogía los estudiantes tienen menor permanencia en el sistema abierto. Para el caso de sociología se observa un comportamiento distinto en las dos generaciones ya que en la 2008 hubo menor permanencia en el SEA mientras que en la 2009 hubo un comportamiento bastante similar con una ligera menor permanencia en el sistema escolarizado.

Comparación de Permanencia Generación 2008 Sistemas Abierto y Escolarizado						
Programa Educativo	Modalidad	No. de Egresados	Porcentaje por tiempo de egreso			
			Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Ciencias de la Comunicación	Abierto	60	0	0	54.8	45.2
	Escolarizado	128	0	0	81.3	18.8
Derecho	SEA	316	0	0	75.6	24.4
	Escolarizado	296	0	0	57.4	42.6
Pedagogía	SEA	64	0	1.6	70.3	28.1
	Escolarizado	328	0	0	67.4	32.6
Sociología	SEA	59	0	0	77.8	22.2
	Escolarizado	44	0	0	64.3	35.7
Administración	SEA	123	0	1.6	74.8	23.6
	Escolarizado	447	0	0	91.1	8.9
Contaduría	SEA	240	0	0	52.9	47.1
	Escolarizado	576	0	0	77.6	22.4

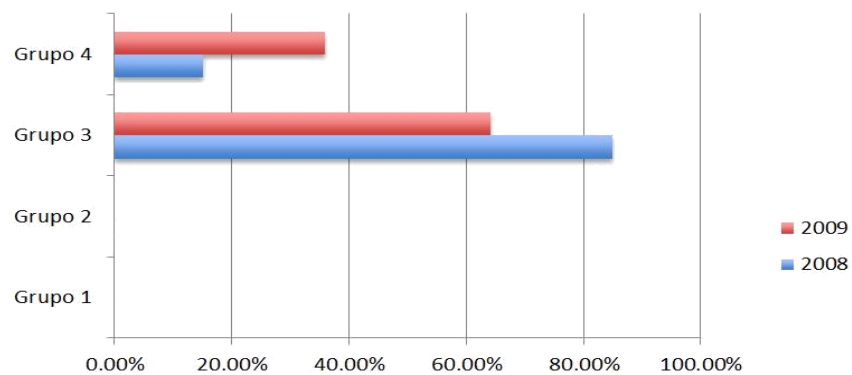
Grupo 1 Tiempo menor o igual tiempo mínimo
 Grupo 2 Mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar
 Grupo 3 Mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo
 Grupo 4 Mayor al tiempo máximo

Comparación de Permanencia Generación 2009 Sistemas Abierto y Escolarizado						
Programa Educativo	Modalidad	No. de Egresados	Porcentaje por tiempo de egreso			
			Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Ciencias de la Comunicación	Abierto	17	0	5.9	52.9	41.2
	Escolarizado	57	0	3.5	75.4	21.1
Derecho	SEA	315	0	0	74	26
	Escolarizado	281	0	0.4	61.2	38.4
Pedagogía	SEA	96	0	1.0	80.2	18.8
	Escolarizado	316	0	0.6	63	36.4
Sociología	SEA	12	0	0	83.3	16.7
	Escolarizado	14	0	0	85.7	14.3
Administración	SEA	117	0	2.6	81.2	16.2
	Escolarizado	468	0	0.4	92.1	7.5
Contaduría	SEA	248	0	0.8	62.9	36.3
	Escolarizado	522	0	0	78.9	21.1

Grupo 1 Tiempo menor o igual tiempo mínimo
Grupo 2 Mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar
Grupo 3 Mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo
Grupo 4 Mayor al tiempo máximo

En cuanto al comportamiento del tiempo de egreso en la Universidad Veracruzana Intercultural los resultados se presentan en la gráfica --. Se encuentra que en estas generaciones no hay egresados entre el tiempo mínimo y el estándar. De manera similar a lo que ocurre en los demás programas educativos el egreso se concentra entre un tiempo mayor al estándar y el máximo establecido, observándose una reducción notable para la generación 2009, en la que el 35.85 % de los egresados permanecieron en la universidad un tiempo mayor al máximo.

Universidad Veracruzana Intercultural
Comparación del tiempo de permanencia
Generaciones 2008-2009



	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	
2009	0.00%	0.00%	64.15%	35.85%	n=53
2008	0.00%	0.00%	84.88%	15.12%	n=86

Grupo 1 Tiempo menor o igual tiempo mínimo
 Grupo 2 Mayor al tiempo mínimo, menor o igual al tiempo estándar
 Grupo 3 Mayor al tiempo estándar, menor o igual al tiempo máximo
 Grupo 4 Mayor al tiempo máximo

GLOSARIO

AFBG	Área de Formación Básica General
AFD	Área de Formación Disciplinar
AFEL	Área de Formación de Elección Libre
ANUIES	Asociación Nacionales de Universidades e Institutos de Educación Superior
CCT	Centro de Ciencias de la Tierra
CENDHIU	Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios
CITRO	Centro de Investigaciones Tropicales
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CM_CQuim	Coatzacoalcos-Minatitlán, Ciencias Químicas
CM_Enfer	Coatzacoalcos-Minatitlán, Enfermería
CM_FISPA	Coatzacoalcos-Minatitlán, Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria
CM_TrabSoc	Coatzacoalcos-Minatitlán, Trabajo Social
CO_BioAgro	Córdoba-Orizaba, Biología Agronomía
CO_CQuim	Córdoba-Orizaba, Ciencias Químicas
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CT	Consejo Técnico
CUMEX	Consortio de Universidades Mexicanas
DFA	Departamento de Formación Académica
DGDAIE	Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa
DGI	Dirección General de Investigaciones

EE	Experiencia Educativa
FESAPAUV	Federación Estatal de Sindicatos y Agrupaciones del Personal Académico de la Universidad Veracruzana
FI	Formación Integral
FI	Formación Integral
IES	Instituto de Estudios Superiores
IIESES	Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales
IIP	Instituto de Investigaciones Psicológicas
INBIOTECA	Instituto de Biotecnología y ecología aplicada
LGAC	Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento
MEI	Modeo Educativo Integral
MEIF	Modelo Educativo Integral Flexible
MOOC	Massive Open Online Course
NME	Nuevo Modelo Educativo
OEA	Organización de Estados Americanos
PE	Programas Educativos
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PROFA	Programa de Formación Académica
PROMEP	Programa de Mejoramiento al Profesorado
PT_BioAgro	Poza Rica-Tuxpan, Biología Agronomía
PT_CQuim	Poza Rica-Tuxpan, Ciencias Químicas
PT_Med	Poz Rica-Tuxpan, Medicina
PT_Med	Poza Rica-Tuxpan, Medicina

PT_Odont	Poza Rica_Tuxpan, Odontología
PT_TrabSoc	Poza Rica-Tuxpan, Trabajo Social
PTC	Profesores del Tiempo Completo
QFB	Química Fármaco Bióloga
RIUV	Repositorio Institucional de la Universidad Veracruzana
SARA	Unidad de Servicio de Apoyo en la Resolución Analítica
SEA	Sistema de Enseñanza Abierta
SETSUV	Sindicato Estatal de Trabajadores al Servicio de la Universidad Veracruzana
SIIU	Sistema de Información Integral Universitaria
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SS	Servicio social
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UV	Universidad Veracruzana
UV	Universidad Veracruzana
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural
VB_Conta	Veracruz-Boca de Río, Contabilidad
VB_Ing	Veracruz-Boca del Río, Ingeniería
VB_Med	Veracruz-Boca del Río, Medicina
VB_MVZ	Veracruz-Boca del Río, Medicina Veterinaria y Zootecnia
VB_Odont	Veracruz-Boca del Río, Odontología
VB_Pedag	Veracruz-Boca del Río, Pedagogía
VB_SEA	Veracruz-Boca del Río, Sistema de Enseñanza Abierta

XA_Admón	Xalapa, Administración
XA_Antro	Xalapa, Antropología
Xa_Art	Xalapa, Artes
Xa_Bio	Xalapa, Biología
XA_Derecho	Xalapa, Derecho
XA_Econo	Xalapa, Economía
XA_Enfer	Xalapa, Enfermería
XA_Física	Xalapa, Física
XA_SEA	Xalapa, Sistema de Enseñanza Abierta