



Universidad Veracruzana

**Informe de resultados del
Área de Formación Básica
General 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
Secretaría Académica

16 de mayo de 2016

Reporte de resultados
del Área de Formación Básica General del Modelo
Educativo Integral y Flexible de la
Universidad Veracruzana

16 de mayo de 2016

Grupo académico que desarrolla la evaluación

Dra. Elizabeth Ocampo Gómez (IIE) (coordinadora)

Participantes

Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez (IIE)

Mtra. Clara Elena 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 (IIE)

Asesor:

Dr. Edgar González Gaudiano (IIE)



Universidad Veracruzana
Secretaría Académica

A quien corresponda:

La que suscribe, Secretaria 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 Área de Formación Básica General del Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana.

Lomas del Estadio s/n
Edificio "A", 2° piso,
C.P. 91000
Xalapa-Enríquez,
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 de dicha área del modelo citado. Los resultados aquí presentados serán de trascendencia para nuestra Institución y su Modelo Educativo operado en sus 136 Programas Educativos.

Cabe destacar que el Área de Formación Básica General, es un área común para todos los estudiantes de esta institución, cuya finalidad es dotarles de las herramientas básicas para una educación superior crítica y creativa en el marco de la formación integral. Por lo tanto, lo presentado da cuenta del grado alcanzado, así como de posibles adecuaciones por desarrollar en el futuro.

Autores:

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

Xalapa, Veracruz, 16 de mayo de 2016

Mtra. Leticia Rodríguez Audirac
Secretaria Académica

Agradecimientos:

A la comunidad universitaria, por su interés en mejorar el desempeño de la Universidad Veracruzana y en lograr un modelo educativo que favorezca la formación de los estudiantes. A la Dra. Guadalupe Mendoza Zuany por participar en el equipo de evaluación durante el diseño del estudio y el trabajo de campo en la fase de las autoevaluaciones. A las autoridades de la Universidad Veracruzana, por facilitar esta investigación y promover la participación de toda la comunidad universitaria.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
A) Sobre la evaluación del MEIF	3
B) Área de Formación Básica General: características y desarrollo	5
C) Metodología General del Análisis del AFBG	8
PRIMERA ESTRATEGIA: LAS EVALUACIONES PREVIAS	10
1.1 Aspectos metodológicos.....	10
1.2 Hallazgos: temas dominantes, problemas y propuestas.....	11
1.2.1 AFBG: objeto de reflexión permanente.....	11
1.2.2 Ambigüedad y dificultad metodológica	12
1.2.3 Problemáticas asociadas a la implementación, el profesorado y los cursos	14
1.2.4 Recomendaciones identificadas en documentos.....	15
1.3 Consideraciones preliminares	16
SEGUNDA ESTRATEGIA: ENCUESTAS A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA.....	18
2.1 Aspectos metodológicos.....	18
2.2 Encuesta a Estudiantes.....	18
2.3 Encuesta a académicos en funciones de docencia.....	23
2.4 Encuesta a directivos y coordinadores	31
2.5 Consideraciones preliminares	37
TERCERA ESTRATEGIA: AUTOEVALUACIONES	39
3.1 Autoevaluación de Facultades y Áreas.....	39
3.1.1 Aspectos metodológicos.....	39
3.1.2 Hallazgos de las autoevaluaciones: temas sobresalientes en torno al AFBG.....	41
3.1.2.1 Cuestionamiento sobre las EE del AFBG.....	41
3.1.2.2 Contexto Institucional para operar el AFBG.....	43
3.1.2.3 Permanencia y trayectoria estudiantil	45
3.1.2.4 Quién y cómo se imparten los contenidos.....	46
3.1.3 Resumen de propuestas de los equipos de trabajo.	47
3.1.4 Consideraciones preliminares	48
3.2 Autoevaluaciones, Sección Investigadores	50
3.2.1 Aspectos Metodológicos.....	50
3.2.2 Hallazgos: problemas y propuestas.....	50
3.2.3 Consideraciones preliminares	52

3.3 Autoevaluación de representantes del AFBG.....	52
3.3.1 Aspectos Metodológicos.....	53
3.3.2 Hallazgos: temas dominantes, problemas y propuestas.....	53
3.3.3 Los programas de las EE.....	55
3.3.4 Consideraciones preliminares	55
CUARTA ESTRATEGIA: ENTREVISTAS.....	56
4.1 Aspectos metodológicos.....	56
4.2 Hallazgos.....	57
4.2.1 La implementación de un AFBG.....	58
4.2.2 Los Contenidos y la Relevancia de las Experiencias Educativas.....	60
4.2.3 Reducción de créditos.....	63
4.2.4 Estructura Institucional para acoger al AFBG.....	64
4.2.5 Capacitación para entender y operar el MEIF	67
4.3 Recomendaciones.....	68
4.4 Consideraciones preliminares	68
QUINTA ESTRATEGIA: DATOS NUMÉRICOS FOCALIZADOS AL AFBG.....	69
5.1 Aspectos Metodológicos.....	69
5.2 Desempeño en las EE del AFBG.....	69
5.2.1 Inglés I y II.....	75
5.2.2 Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo.....	77
5.2.3 Computación Básica	77
5.2.4 Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo (HPCyC).....	78
5.3 Perfil de contratación y desempeño docente evaluado por los estudiantes.....	79
5.3.1 Docentes del AFBG por Experiencia Educativa, Tipo de Contratación y Región.....	80
5.3.2 Evaluación del desempeño docente.....	81
5.4 Relación de Estudiante por Equipo de Cómputo	82
5.5 Acreditación del AFBG antes de la culminación del 50% de los créditos.....	84
5.6 Consideraciones preliminares	86
CONCLUSIONES GENERALES.....	86
6.1 Hallazgos generales	86
6.1.1 Área cuestionada de inicio, poco aceptada en la actualidad	86
6.1.2 Reconocimiento de su valor y de la necesidad de los conocimientos del AFBG.....	88
6.1.3 Área etiquetada por no haber sido afectada en el recorte crediticio	88
6.1.4 Los ideales de su diseño se tornaron en realidades poco factibles bajo expectativas magnificadas.....	89

6.1.5 Condiciones institucionales adversas	90
6.1.6 Desdibujamiento del MEIF	90
6.1.7 Estructuralmente desarticulada	91
6.1.8 Normatividad excluyente	91
6.1.9 Desconocimiento de los últimos cambios y respuestas a demandas que no aterrizan ...	93
6.2 Conclusión	94
RECOMENDACIONES DEL EQUIPO EVALUADOR	94
7.1 Recomendaciones para mejorar el funcionamiento actual del AFBG.....	95
7.1.1 Actualización de los programas de estudio de las EE del AFBG	95
7.1.2 Capacitación a docentes del AFBG.....	97
7.1.3 Oferta de EE del AFBG acorde a la demanda de los estudiantes.....	97
7.1.4 Diagnóstico, evaluación y apoyo a los estudiantes.....	99
7.1.5 Aspectos laborales de los académicos del AFBG.....	101
7.1.6 Mayor impulso al trabajo colegiado	102
7.1.7 Modificación de la normatividad.....	104
7.1.8 Difusión sobre procesos y competencias que fortalezcan al AFBG.....	105
7.1.9 Capacitación sobre el MEIF y el AFBG para académicos, funcionarios y personal.....	106
7.2 Recomendaciones para el rediseño curricular del AFBG.....	107
7.2.1 Escenario 1	109
7.2.2 Escenario 2.....	110
7.2.3 Escenario 3	111
7.3 Propuestas específicas para cada EE.....	111
REFERENCIAS.....	114
ANEXOS.....	117

Índice de Figuras

Figura 1: Participación de estudiantes por región universitaria y área académica	19
Figura 2: Opinión de los estudiantes respecto a la oferta del AFBG	20
Figura 3: Opinión de los estudiantes respecto a la utilidad del AFBG	21
Figura 4: Transversalidad del AFBG	22
Figura 5: Aspectos que desarrollan los profesores en su práctica docente relacionados con el AFBG .	23
Figura 6: Participación de profesores por región universitaria y área académica	24
Figura 7: Transversalidad del AFBG	25
Figura 8: Transversalidad de las habilidades del AFBG en EE de otras áreas	25
Figura 9: Aspectos que desarrollan los académicos como parte de su práctica docente relacionados con las competencias del AFBG	26
Figura 10: Experiencia de los académicos del AFBG	28
Figura 11: Actividades de academia de los profesores del AFBG para operar el MEIF	29
Figura 12: Propuesta de modificación de créditos del AFBG para la mejora del MEIF	29
Figura 13: Propuestas orientadas a mejorar las competencias básicas que promueve el AFBG	30
Figura 14: Área académica y región universitaria a la que pertenece el programa educativo en el que se desempeña como directivo, coordinador o administrativo	31
Figura 15: Funciones que desempeñan las autoridades y académicos en gestión participantes	32
Figura 16: Convocatoria a profesores del AFBG a participar en las Juntas Académicas	33
Figura 17: Razones por las que no se convoca a los profesores del AFBG a la Juntas Académicas de la entidades en las que imparten las EE	33
Figura 18: Transformaciones institucionales	37
Figura 19: Nube analítica del AFBG	57

Índice de Tablas

Tabla 1: Estructura del AFBG	6
Tabla 2: Orden de prioridad de los temas que los directivos opinan deben dominar los profesores para mejorar la operatividad del MEIF	36
Tabla 3: Índices de reprobación en el AFBG del 2011 al 2013: Examen ordinario de primera inscripción	70
Tabla 4: Porcentajes de reprobación en el Área Técnica	71

Tabla 5: Porcentajes de reprobación en el Área de Humanidades.....	71
Tabla 6: Porcentajes de reprobación en el Área Económico-Administrativa	72
Tabla 7: Porcentajes de reprobación en el Área Ciencias de la Salud	72
Tabla 8: Porcentajes de reprobación en el Área Biológico-Agropecuaria	73
Tabla 9: Desempeño en examen ordinario de segunda inscripción (EOSI) y en examen de última oportunidad (EUO), matrículas 2010-2015.	74
Tabla 10: Reprobación del AFBG en 2005.....	75
Tabla 11: índice de reprobación en Inglés por modalidad en cada región. Matrícula del 2010 al 2015.	76
Tabla 12: Porcentaje de aprobación por Área de Formación.....	79
Tabla 13: Total de académicos que imparten EE del AFBG, periodo agosto 2015-enero2016	80
Tabla 14: Total de académicos que imparten EE del AFBG en el periodo febrero-julio 2016	81
Tabla 15: Puntaje Promedio en la evaluación de estudiantes al Desempeño Docente por Región y Área Académica (semestre agosto 15-enero16).....	82
Tabla 16: Porcentaje de estudiantes que declararon tener computadora en casa al ingresar a la Universidad de 2010 a 2015	84
Tabla 17: Acreditación de las EE del AFBG antes y después del 50% de los créditos por Región y Área Académica de 2010 a 2015	85

INTRODUCCIÓN

En marzo del 2015 la Universidad Veracruzana inició una *investigación evaluativa* con la intención de valorar el funcionamiento del modelo de formación vigente en el nivel licenciatura, denominado *Modelo Educativo Integral y Flexible* (MEIF). Este documento presenta resultados parciales y focalizados derivados de tal proceso de evaluación.

El carácter parcial del informe radica en que al momento de integrar este documento la investigación no ha concluido, lo que implica que algunos de los resultados aquí expuestos están condicionados a posibles variaciones, en función del proceso más amplio de revisión. El carácter focalizado radica en que para este informe se ha tomado como ámbito principal de análisis el Área de Formación Básica General (AFBG), uno de los principales elementos del Modelo.

El informe se organiza de la siguiente manera. Primeramente, en esta introducción exponemos los rasgos principales del estudio referido, de este informe parcial y del AFBG. Posteriormente, se entra de lleno en la exposición de los hallazgos. Se ha optado por mostrar los principales rasgos y resultados de cada uno de los cinco instrumentos empleados en la evaluación de tal forma que el lector tenga las referencias y evidencias a mano: las evaluaciones previas al MEIF, las encuestas a la comunidad universitaria, los ejercicios de autoevaluación de la comunidad, las entrevistas a diferentes actores universitarios y el análisis de datos institucionales. La sección final del documento resume los hallazgos generales, así como una serie de recomendaciones para una potencial reforma del AFBG.

Es pertinente señalar que este informe incluye información crítica del funcionamiento del MEIF. Crítica en el sentido de importante y también en el sentido de controversial, al exponer aspectos problemáticos que requieren acción institucional articulada para su mejora. Pero dado que la crítica constituye uno de los valores fundamentales de la vida universitaria, estamos seguros que los lectores recibirán la información con interés, apertura y reflexividad, de tal forma que servirá para conocer mejor nuestra institución, y para guiar cursos de acción efectivos, basados en evidencia, en el corto, el mediano y el largo plazo.

A) Sobre la evaluación del MEIF

El objetivo central del estudio es evaluar el grado de congruencia entre los propósitos institucionales, la operatividad y los resultados del MEIF en la UV para emitir recomendaciones a fin de

transformarlo, de acuerdo con una visión de responsabilidad compartida y en función de las necesidades de una universidad heterogénea.

Este objetivo se desagregó en otros más específicos:

1. Determinar en qué medida se lleva a cabo la formación integral, la flexibilidad y la transversalidad del MEIF en los diversos programas educativos.
2. Establecer en qué medida se alcanzan los objetivos de las áreas de formación de acuerdo con su singularidad.
3. Determinar en qué medida incide la dimensión institucional en la operatividad del MEIF.
4. Propiciar reflexiones colectivas y pertinentes a cada programa educativo.
5. Formular propuestas de mejoramiento y transformación del modelo concitando consensos.

Estos objetivos han implicado construir una diversidad de dimensiones y variables de diferente orden y magnitud para abordar un referente empírico abundante. Dado que la UV es una entidad grande, compleja y extendida a lo largo del estado de Veracruz, y dado que el modelo de formación es igualmente complejo ha sido necesario desarrollar una estrategia multidimensional de orden mixto, que ha buscado considerar tres grandes dimensiones que se resumen de la siguiente forma:

- Análisis de los componentes del MEIF: Formación Integral, Flexibilidad, Transversalidad.
- Análisis de las Áreas de Formación: Área Básica (general e iniciación a la disciplina), Disciplinar, Terminal, Elección Libre.
- Análisis de la dimensión Institucional: Administración Escolar, Apoyo a docentes y estudiantes, Infraestructura, Normatividad, Oferta curricular.

La estrategia de evaluación ha buscado, por un lado, rescatar los resultados y el aprendizaje institucional a partir de estudios previos (análisis documental); recopilar datos concretos de la experiencia de docentes, estudiantes y administrativos (encuestas abiertas a la comunidad y análisis de trayectorias); y coordinar/promover autoevaluaciones y diagnósticos descentralizados a través de técnicas cualitativas. En resumen, se ha recurrido a:

1. Recuperación y análisis de datos obtenidos y lecciones aprendidas en estudios anteriores, incluyendo producción académica e informes institucionales.
2. Obtención de información de la comunidad universitaria vía encuestas a estudiantes

y docentes, entrevistas y grupos focales con académicos y autoridades universitarias.

En la base de estas decisiones metodológicas está una matriz de elementos conceptuales acerca de la noción de modelo educativo, de currículum, de diseño, implementación y evaluación de políticas y programas públicos a nivel institucional, de las dinámicas de desarrollo institucional y organizacional que aquí no se desarrollan, pero que son empleadas según su pertinencia en diferentes momentos del proceso investigativo.

B) Área de Formación Básica General: características y desarrollo

Como se anticipó, este reporte da cuenta de un análisis preliminar del Área de Formación Básica General (AFBG). Específicamente se focaliza el desempeño de las EE que la componen: Inglés I y II, Computación Básica, Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo, y Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, y de algunas de las relaciones que dicha área guarda con distintas dimensiones institucionales, por ejemplo: la administración escolar, la normatividad, entre otras.

En cuanto al MEIF, es importante recordar que, con su puesta en marcha, en 1999, la institución ha buscado la formación integral de sus estudiantes, y para lograr esto, en su momento se decidió estructurar su propuesta a partir de cuatro Áreas de Formación, a saber:

1. Área de Formación Básica dividida en dos: Básica General y de Iniciación a la Disciplina
2. Área de Formación Disciplinar
3. Área de Formación de Elección Libre
4. Área de Formación Terminal

Complementariamente, en la búsqueda de esta formación integral, se propuso que los conocimientos fueran “transversales”, y para ello se plantearon tres ejes integradores: 1) teórico, 2) heurístico y 3) axiológico. Esto quedó enmarcado en la idea de contar con un currículum con trayectorias flexibles estructurado en torno a un dimensionamiento crediticio en sus Experiencias Educativas (EE) y Áreas de formación (UV, 1999a).

El Área de Formación Básica General inició sus operaciones con el inicio del MEIF, como un espacio curricular común a todos los programas de licenciatura. Esta Área se diseñó con el

objetivo de fortalecer en los estudiantes sus habilidades de comunicación, de resolución de problemas y de aprendizaje autónomo, no sólo para apoyarlos durante su trayectoria escolar sino con el propósito de que trascendieran a su vida personal y a su quehacer profesional, dando un sello de identidad a los egresados de la Universidad Veracruzana (Yerena, 2000).

Para lograr este objetivo, el AFBG se conformó por cinco experiencias educativas, tres de ellas como talleres y dos como curso-taller de acuerdo con la siguiente estructura, a saber:

Tabla 1: Estructura del AFBG

Experiencia educativa	No. de créditos	No. de horas	
		Teoría	Práctica
Habilidades del pensamiento crítico y creativo	6	2	2
Taller de lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo	6	2	2
Computación básica	6	0	6
Inglés I	6	0	6
Inglés II	6	0	6

Fuente: UV, 1999.

La justificación para incluir en esta área las experiencias educativas estuvo basada en propósitos específicos. Un estudiante que ha desarrollado competencias para manejar sus procesos de pensamiento en niveles analíticos y críticos; para el uso de la lengua española e inglesa como medios que le faciliten acceso a nuevo conocimiento y a la comunicación internacional; y para utilizar la computadora en la obtención y manejo de información, sería capaz de llevar a cabo procesos de autoformación, podría tener más elementos para tomar decisiones, comunicarse con los demás por distintos medios y participar en la resolución de problemas en distintos ámbitos. A su vez, esto le permitiría tener un mejor desempeño en cualquiera que sea su carrera profesional (Yerena, 2000).

Para cubrir estas expectativas se diseñaron EE con las siguientes características:

- El curso-taller de *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo* sería un espacio para la práctica de habilidades cognitivas y metacognitivas, herramientas para acceder a

conocimientos de diversas disciplinas, incluyendo contenidos de habilidades de pensamiento básicas, analíticas, críticas y creativas.

- El curso taller de *Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo* tuvo como propósito que el alumno aplicara diferentes estrategias del proceso de lectura para que, mientras lee sobre temas contemporáneos —vía ensayos, artículos, noticias y editoriales en periódicos, revistas, páginas web y otros medios—, logre competencia para la comunicación oral, la discusión escrita o verbal, de manera individual o grupal, aprendiendo los recursos de la redacción en la elaboración de diversos trabajos: resúmenes, protocolos, ensayos y escritos libres. El programa incluyó contenidos de distintas fases del proceso de lectoescritura como son: lectura informativa o de reconocimiento del texto, lectura de comprensión, lectura crítica, redacción analítica y redacción creativa.
- El taller de *Computación Básica* fue diseñado para que los estudiantes logran el dominio de las herramientas básicas que les permitan utilizar la computadora como un instrumento para obtener, procesar y manejar información relacionada con las diversas áreas de conocimiento y elaborar trabajos académicos. En su programa inicial se incluyó el uso de internet, de correo electrónico, del procesador de palabras, de la hoja de cálculo, entre otros temas.
- Los talleres de *Inglés I y II* se justificaron con base en el principio de que el conocimiento del idioma inglés es necesario para los estudiantes universitarios dado el papel de tal lengua como medio de comunicación internacional y su influencia en el desarrollo y difusión global de diversas áreas de conocimiento. En el taller de inglés I se incluyó el estudio de las funciones del lenguaje, campos semánticos y estructuras básicas del idioma, atendiendo las cuatro habilidades lingüísticas: producción oral y escrita, así como comprensión auditiva y lectora. En inglés II se complementa la formación lingüística del estudiante, al ampliarse el manejo de estructuras y vocabulario, llevándolo a un mayor nivel de comprensión lectora y auditiva, así como de producción oral y escrita (Yerena, 2000).

Los programas de estas EE han tenido diversas modificaciones y actualizaciones (Sampieri, 2014), pero su estructura en créditos y número de horas ha permanecido sin cambio desde su inicio.

Parte importante del inicio del AFBG fue también el Programa de Formación de Profesores (UV, 1999c) y la instauración de las academias estatales y regionales. Éstas

propiciaron el trabajo colegiado de sus integrantes para la revisión de los programas, la elaboración de materiales de apoyo como antologías, guías de ejercicios, manuales, materiales multimedia, así como la elaboración de exámenes estandarizados finales y de competencia y materiales para difusión de las EE.

El programa de formación de profesores incluyó el Curso y el Diplomado en Competencias para Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo del Nuevo Modelo Educativo (impartido del 2000 al 2010), el curso y el Diplomado Competencias de la Lengua Española para el NME (impartido del 2000 al 2009) y el Diplomado de Computación Básica (impartido del 2004 al 2010) y el curso de Transversalidad aplicada al taller de lectura y redacción (2000). Asimismo, se ofreció el curso de Transversalidad del Taller de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo a los profesores de otras EE (2000).

El funcionamiento de la AFBG se dio de manera gradual, a la par que el modelo de formación en los distintos programas educativos, siendo dirigida inicialmente por un coordinador general y los coordinadores de academia estatales de cada EE, apareciendo posteriormente la figura de los coordinadores regionales del AFBG, los coordinadores regionales por EE, así como el Órgano Equivalente a Consejo Técnico. A partir del 2003¹ pasó de ser una Coordinación a una Dirección, dependiente directamente de la Secretaría Académica, con funciones y atribuciones reconocidas en el Estatuto General de la Universidad.

A 16 años de su funcionamiento y de acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación del MEIF se ha podido constatar que el AFBG ha tenido logros, obstáculos y desaciertos, cuyo análisis permite hacer propuestas de mejoramiento que adelante se fundamentan.

C) Metodología General del Análisis del AFBG

Para alcanzar los objetivos y responder a las interrogantes en ellos implícitas nos auxiliamos de una metodología que incluyó distintas estrategias. Éstas han permitido observar los temas en cuestión desde diferentes ángulos y, sobre todo, recuperar la perspectiva de la mayor parte de los actores directamente involucrados.

Se diseñó un estudio que se inscribe en el denominado Enfoque Multi-método (EMM), que

¹ Cambio hecho por un acuerdo del Rector el 14 de enero de 2003 y ratificado por el Consejo Universitario General el 11 de julio de ese mismo año.

permite mayor flexibilidad para adaptarse a las demandas de explicación y comprensión de la realidad bajo estudio (Ruiz Bolívar, 2008). Esto nos llevó a reflexionar críticamente acerca de las cuestiones analíticas referidas previamente, pues como anticipamos el MEIF tiene un carácter multidimensional y complejo, que ha experimentado transformaciones en el tiempo, como la misma UV.

En este sentido, la combinación de varias estrategias metodológicas permitió recolectar diferentes tipos de datos. En este sentido el trabajo de investigación corresponde a un *EMM inter- paradigmático*, pues cada estrategia se diseñó e implementó de manera independiente, hasta cierto punto. El análisis tuvo la misma orientación epistemológica (de orientación cualitativa), que recurrió a la validación de los resultados mediante un procedimiento de triangulación de los datos.

En el caso particular del AFBG, en concordancia con el diseño general de la evaluación del MEIF, basamos el tejido analítico en seis fuentes de información: 1) Evaluaciones anteriores del MEIF, 2) Encuestas para Estudiantes, Académicos y Directivos de las Facultades de la UV, 3) Autoevaluaciones de facultades, grupos por Áreas de Formación y Coordinadores del AFBG 4) Entrevistas dirigidas a Funcionarios, 5) Datos institucionales. Cabe señalar que también llevamos a cabo trabajo con la dirección y las coordinaciones del AFBG que integramos en el reporte de autoevaluaciones.

Aunque a la fecha el Modelo ha sido evaluado desde diferentes perspectivas metodológicas, tanto cualitativas como cuantitativas, tomando en cuenta distintos sectores de la población, la distinción de este estudio es que cubre un amplio espectro de análisis en un movimiento continuo. Por primera vez, se llevó a cabo un trabajo de evaluación que involucró a todas las facultades, a la mayoría de los actores directamente implicados con el Modelo, en todas las regiones de la UV, revisando además la producción académica más importante que precede a esta investigación evaluativa.

El reporte de los resultados de la evaluación del MEIF inicia con el AFBG porque es medular y común a todos los estudiantes, lo que representa una oportunidad para identificar problemáticas y formular propuestas de mejora y transformación de alcance general.

Es importante enfatizar que con los datos procesados hasta ahora no podemos afirmar que los problemas descritos sean exclusivos de esta Área, ni que sea la que presenta mayores

retos. Por el contrario, como apuntamos en las conclusiones, la evidencia indica que varios de los problemas identificados en el AFBG emanan de estructuras y funciones generales y que muy probablemente se reflejarán, con sus peculiaridades, en las otras Áreas de Formación. Su adecuada identificación y mejora requieren apertura, transparencia, acción articulada y disposición al cambio basada en acuerdos colegiados.

PRIMERA ESTRATEGIA: LAS EVALUACIONES PREVIAS

En esta sección se da cuenta de los hallazgos más relevantes del análisis hecho a documentos que consigan evaluaciones, balances, críticas y revisiones que la Universidad Veracruzana, a través de diferentes instancias, ha producido sobre el AFBG. Es importante señalar y tener claro que ésta no aparece necesariamente “separada” en el discurso institucional, sino con frecuencia entretejida con otras áreas, lo que plantea un reto muy específico para el análisis.

Este es un referente empírico importante porque da cuenta, en parte, de cómo la UV como institución de vida colectiva ha venido abordando y reconstruyendo este componente de la vida institucional, y permitirá ubicar el conjunto de la evaluación en el flujo más amplio de la conversación universitaria.

1.1 Aspectos metodológicos

Para desarrollar este trabajo se realizó una exploración, selección y análisis de documentos de diferente alcance, a través de los cuales es posible reconstruir una parte del estado actual del MEIF y del AFBG. La base empírica es amplia, pues incluye documentos institucionales de diferentes dependencias universitarias, planes de trabajo e informes. Destacan en ella los programas de trabajo rectorales que van del año 1997 al año 2009; los informes del mismo periodo, tres evaluaciones del MEIF, dos conducidas por instancias académicas (Téllez y otros, 2013; Vargas y otros, 2013), y una por el FESAPAUV (Méndez y otros, 2006), el documento que presentó el MEIF ante la comunidad universitaria en 1999² (UV, 1999a), un documento que introdujo la segunda

² Es importante señalar que la versión digital del documento “Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura” consultado por última vez en la página Institucional de la UV en mayo de 2016, contiene inconsistencias frente a la primera y segunda edición impresa del mismo documento, en particular en la definición de la EE de Inglés y de HPCyC. Esto tiene implicaciones que se indican más adelante en este documento.

generación de reformas del MEIF (UV, 2006b), entre otros, que forman una docena de documentos.

El tipo de análisis desarrollado fue cualitativo, basado primordialmente en un enfoque de análisis argumentativo de discurso y el análisis del discurso organizacional (Gutiérrez, 2003; Mumby y Clair, 2001). Se utilizó una codificación temática semi-abierta; los códigos resultaron de las discusiones plenarias del grupo de trabajo de esta evaluación del MEIF y del proceso de análisis.

1.2 Hallazgos: temas dominantes, problemas y propuestas

Los códigos principales del análisis aluden a: *Problemas, Implementación, Evaluaciones y diagnósticos*. En un segundo plano hay referencias a la *normatividad, la flexibilidad, la transversalidad*. Estos son los hallazgos más relevantes:

1.2.1 AFBG: objeto de reflexión permanente

- Uno de los primeros hallazgos del análisis es que el discurso institucional experimentó un cambio en el tono y tema durante la implementación del MEIF. Entre 1998 y 2001, la argumentación giraba en torno al imaginario de la *transformación institucional, las promesas y las bondades por venir* con el MEIF y sus componentes. Eventualmente, el discurso deja ver preocupaciones por algunos problemas emergentes que se indican adelante en este informe y a partir de ese momento ocupan un lugar central en la narrativa institucional.
- A partir del 2001 el discurso institucional muestra una ambivalencia: exalta las virtudes del modelo de formación, mantiene las promesas, pero progresivamente identifica más problemas de implementación y desempeño. La meta de *incorporar más y más carreras* convive con el tema del *funcionamiento no adecuado del modelo*.³
- Los documentos muestran que a partir del 2001 el MEIF ha sido objeto de revisiones y de evaluaciones de alcance, profundidad y consistencia variable. Las mismas administraciones universitarias han vuelto sobre el MEIF una y otra vez en programas de trabajo e informes rectorales (UV, 2001; UV, 2006a; Téllez, 2013).⁴

³ Como ejemplo véase lo siguiente: "Los índices de reprobación más altos estaban en Xalapa y Coatzacoalcos, el más bajo era HPCyC y el más alto inglés I y II" (UV, 2007: 137).

⁴ Por ejemplo, en una de ellas se buscaba: "Conocer de manera integral la percepción que el personal docente tiene respecto a los cambios generados por la implantación del Modelo Educativo Integral y Flexible, así como los problemas, limitantes y aportes que se observa en la operatividad de la propuesta institucional" (Méndez, 2006: 10). En el 2007 otro documento indica: "Con el propósito de fortalecer y consolidar el modelo educativo, en este

- En este sentido, el MEIF y en él, el AFBG son objetos de auto-referencia; la institución habla constantemente de ellos vía documentos; en sus foros (como los consejos de área, o universitarios) es objeto de permanente preocupación. Se aspira a consolidarlo, pero esto parece tan necesario como imposible: por más de 10 años se ha hablado de los problemas del MEIF y del AFBG, de la necesidad de revisarlo con reiteración, pero no se ha llegado a tener comprensión y diagnóstico cabal de ellos.⁵

1.2.2 Ambigüedad y dificultad metodológica

Uno de los problemas identificados en los documentos revisados es la orientación conceptual del MEIF, el AFBG y su expresión en acciones concretas.

- Algunos de los documentos analizados coinciden en que el AFBG, si bien tiene una propuesta pertinente en principio, ha tenido a lo largo de su implementación problemas de operación y de resultados claros, que incluyen la oferta *restringida de las experiencias educativas, un escaso desarrollo de habilidades, índices de reprobación problemáticos*, entre otros (UV, 2006a; UV, 2006b; UV, 2007).
- Esto hizo necesario analizar la orientación conceptual del MEIF y se encontró que los documentos muestran algunas ambigüedades, como con la noción de transversalidad y flexibilidad hasta los siguientes (UV, UV, 1999a; 1999c; 2000). Esto se refleja en algunos rasgos del diseño y operación de planes y programas, y todo esto no ha pasado desapercibido en algunas de las revisiones.
 - La noción de ambigüedad, no es la ausencia de *indicaciones* o *preceptos*, sino el hecho de que la forma en que están expresados en los documentos no otorga precisión suficientemente de su alcance conceptual y, posteriormente, de sus implicaciones operativas. Así, el reto que se presenta es de construcción de “acuerdos o convenciones conceptuales” que guíen la operatividad en un entorno diverso.
- El documento que introdujo el concepto de transversalidad en 1999 explica el término de forma muy general, y en otros simplemente está marcado por la falta de precisión. Se cita textual:
 - La transversalidad puede considerarse como la estrategia metodológica fundamental en

periodo se han iniciado los trabajos para evaluación del MEIF” (UV, 2007:127).

⁵ Al analizar las diversas evaluaciones previas, no siempre fue posible establecer las fuentes de información que sustentan las conclusiones o el tipo de análisis desarrollado.

este modelo ya que a través de ella se logrará la incorporación de los ejes integradores [...] 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. (UV, 1999a: 26)

- La transversalidad se consideró como una estrategia fundamental en este modelo, 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 que son pilares del enfoque curricular en este modelo (UV, 2006b: 1).⁶
- Esta imprecisión o ambigüedad se extiende a otros términos como la flexibilidad, o el autoaprendizaje, lo que dificulta su operatividad cotidiana y así está consignado en algunas evaluaciones previas y en testimonios de informantes.
 - El documento del MEIF presenta 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.” (UV, 1999: 93)
- La conceptualización anterior acentúa la dimensión crediticia y la acota por aspectos como la movilidad. Esto se complementa con otras precisiones desarrolladas en otra parte del mismo documento que, sin embargo, en sí mismas no pueden entregar la precisión necesaria para abordar aspectos como la flexibilidad de contenido o de trayectoria. Eventualmente esto se identificó como un problema. Por ejemplo, en cuanto a la flexibilidad uno de los documentos señala: *“existen interpretaciones erróneas entre lo conceptual y documentado con lo operativo, ya que este tema solo lo centran en la distribución de horarios.”* (Vargas, 2013:10)

Al respecto, un problema derivado, si bien no es el único, es que estos conceptos “se deben traducir o hacer operativos”, y expresarse en estrategias precisas de acción docente, didáctica y hasta administrativa. Como se documenta en otras partes de este informe y del informe final de la investigación, esto no ha ocurrido con el conjunto de la institución. Parte de la comunidad

⁶ En otra parte se dice: “Enfoque transversal: 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 integridad” (UV, 1999: 45). En los documentos orientados a la formación del profesorado universitario y que explica el diseño curricular, el tema de la transversalidad aparece citado, pero básicamente de forma conceptual (UV1999c; UV, 2000).

académica —que con el paso de los años se ha renovado— no conoce o conoció más que los documentos generales y no las precisiones metodológicas previstas inicialmente de la flexibilidad o la transversalidad.

1.2.3 Problemáticas asociadas a la implementación, el profesorado y los cursos

En las evaluaciones previas revisadas, la ambigüedad conceptual se vincula con problemas de implementación del MEIF, del AFBG, de la administración y de la formación y trabajo del profesorado.

Por ejemplo, en uno de los informes se indica:

- [...] la revisión de los programas de las experiencias educativas, se identificó que el eje teórico es el que se transversaliza con mayor evidencia [...] Los saberes desarrollados por el Área de Formación Básica General que más presencia tienen en los programas de las experiencias educativas son los relativos a las habilidades de pensamiento, después los de lectura y redacción, a continuación, los de inglés y, por último, los de computación. (UV, 2006b: 8)
- Y ya desde el año 2007 “Se apuntaba como necesidad mejorar la selección y capacitación de los profesores” (UV, 2007: 136) del AFBG.
- Los docentes desconocen cómo transversalizar las competencias desarrolladas en el Área de Formación Básica General (AFBG). (Vargas, 2013: 14)
- Las evaluaciones y revisiones previas del MEIF han tenido focalizaciones. Un ejemplo está en lo señalado en el año 2006, como algunos de los principales problemas afectando al AFBG:
 - Oferta restringida en horarios para las experiencias educativas (EE).
 - Dificultad para la movilidad de estudiantes.
 - Escasa promoción del desarrollo de las habilidades del Área de Formación Básica General en las experiencias educativas del plan de estudios.
 - Desconocimiento del plan de estudios y su operación en el MEIF por parte de algunos académicos y tutores.
 - El problema que sobresale es la necesidad de flexibilidad en la operación (UV, 2006b)
- En otras de las evaluaciones revisadas se indica:

- En lo general, las áreas de formación caracterizadas en el MEIF son pertinentes, aunque no suficientes desde los aspectos normativo y operativo.
- Básica General: Requiere de una revisión de sus contenidos y alcances, a fin de estructurar, integrar y transversalizarse con las demás áreas de formación.
- Iniciación a la disciplina: Carece de profundidad y claridad; requiere, además, de un análisis en la distribución de horas y créditos. (Méndez, 2006)
- Los índices de reprobación más altos estaban en Xalapa y Coatzacoalcos, el más bajo era HPCyC y el más alto inglés I y II. (UV, 2007: 137)
- En una de las evaluaciones desarrolladas en el año 2012, se indicaba que los participantes de su evaluación, primordialmente profesores, señalaban la necesidad de revisar las condiciones por las que *opera exitosamente* el AFBG y se reduce según el avance en periodos y créditos. Específicamente, se identificaban problemas de programación y de limitación en la oferta de EE, de identificación de las condiciones reales de las instalaciones para implementar el MEIF y la AFBG, de horarios quebrados, y hasta del impacto negativo que la desaparición de la seriación habría tenido en la formación de los estudiantes (Vargas, 2013: 10).⁷

1.2.4 Recomendaciones identificadas en documentos

El equipo de investigación acordó recuperar algunas de las recomendaciones expresadas en los documentos revisados, principalmente en las evaluaciones previas, pues más allá de sus condiciones de producción consignan voluntades de mejora. Algunas son:

- Se apuntaba *como necesidad* y “línea de acción prioritaria” mejorar la selección y capacitación de los profesores del AFBG. (UV, 2007: 136)
- Poner énfasis en la programación, en el cumplimiento de la selección que los estudiantes realizan en la preinscripción en línea para que favorezca su trayectoria —necesidades de los estudiantes y no de los docentes— y en el diseño del mapa curricular. (Vargas, 2013: 10)

⁷ En esta evaluación se anticipaba que en algunas entidades, el AFBG parecía funcionar adecuadamente, pero los rasgos positivos de operación luego no se extendían a otras áreas.

- Imprescindible que en cada PE se consideren las características de la plantilla de académicos, la infraestructura, el presupuesto real, el banco de horas, para que pueda efectuarse el diseño o rediseño de los planes y programas de estudio que garanticen la operatividad del mismo y el cumplimiento del perfil de egreso. (Vargas, 2013: 10)
- Programación académica debe considerar los tiempos mínimo, estándar y máximo para garantizar la eficiencia terminal de los PE. (Vargas, 2013: 10)
- Revisar y rediseñar las EE del AFBG, el AFEL y las áreas terminales (en colegiado). (Vargas, 2013: 23)
- 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, 2013: 23)
- Establecer troncos comunes. (Vargas, 2013: 23)
- Proporcionar oferta suficiente de EE al interior de los PE, que favorezca el trabajo académico por proyectos, optimice la trayectoria académica de los estudiantes, garantice el egreso en un plazo no mayor a cuatro años y permita a los estudiantes que lo necesiten, la posibilidad de trabajar. (Vargas, 2013: 23)
- Promover, entre docentes y estudiantes, el uso de la plataforma Eminus e incluirla como temática en la EE de Computación Básica. (Vargas, 2013: 23)

En la evaluación del FESAPAUV:

No es específica en materia de recomendaciones sobre el AFBG, pero se consideró en las preguntas a los participantes de su estudio. Hallazgos reportados con frecuencia media y alta fueron:

- *Analizar pertinencia del AFBG.*
- *Desaparición del AFBG.*
- *Las EE del AFBG deben ser controladas por las facultades.* (Méndez, 2006: 65)

1.3 Consideraciones preliminares

- Las evaluaciones e informes previos del MEIF dan cuenta de aproximaciones sucesivas al problema de operación del modelo y del AFBG, pero no a sus resultados. En buena medida, están basadas en información fragmentada, en intuición y evidencia variable; aun así, se

mantiene la convicción por seguir mejorando.

- Los documentos institucionales, que incluyen evaluaciones, dan cuenta de un objeto de difícil aprehensión, prácticamente imposible de consolidar, en la medida en que la institución no parece tener del todo claro el diagnóstico y el rumbo o meta de llegada.
- Los documentos muestran diversas concepciones, diagnósticos, aspiraciones y expectativas interactuando acerca del modelo de formación de la UV.
- El *discurso del MEIF* tiene un espectro de significación abierto; está habitado de conceptos de diferente alcance; algunos como flexibilidad y transversalidad son ambiguos y de difícil operacionalización. Para poder hacerlos viables en la vida académica se requiere precisión, acompañamiento y capacitación adecuada, temas que son objeto de análisis en otras partes de este informe.
- Al buscar en los documentos base qué se entiende por estos conceptos y cómo deben expresarse en los diferentes ámbitos de la vida institucional, lo que se encuentra es una apertura problemática y algunas de las evaluaciones reconocen esto. Los documentos de capacitación para la docencia y el diseño curricular (no abordados aquí) plantean algunos aspectos teóricos, pero no queda claro su alcance para la aplicación por parte de aquellos que conocieron los materiales.
- Aunque esto será objeto del informe global, es viable indicar ahora que la revisión de los documentos muestra que en términos de conceptualización, diseño e implementación del MEIF, el patrón observado en la trayectoria institucional, es parecido a lo que ocurre con varias políticas y programas públicos en materia educativa: la evidencia inicial no es del todo clara, hay fuertes convicciones, un proceso de implementación condicionado y poco consenso institucional sobre sus problemas y las rutas de mejora (Véase Aguilar, 1993; Parsons, 2006; Treviño y otros, 2013).⁸

⁸ En la misma línea no está demás señalar que la UV, y en particular en el AFBG se puede observar una suerte de UNESFICACIÓN de la función de la educación superior. Esto hace referencia a cómo numerosas universidades alrededor del mundo se articularon al “discurso” de la flexibilidad de la UNESCO (UNESCO, 1998; Delors, 1996) y la OCDE (1996; 1997) de la década de 1990 sin poner en cuestión o matizar sus limitaciones, desniveles y pertinencia. Una agenda de reforma de la UV tendrá que advertir las consecuencias de esto.

SEGUNDA ESTRATEGIA: ENCUESTAS A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

En esta sección se da cuenta de los hallazgos relevantes a partir de los resultados de las encuestas realizadas a estudiantes, docentes, directivos y coordinadores de las entidades académicas⁹, con la intención de conocer su opinión respecto al AFBG en cuanto a su propósito y operación en general. Se realizó un análisis descriptivo, por lo que es importante puntualizar que un análisis de inferencia en donde se consideren variables como facultad, generación, programa, región, podría arrojar resultados diferenciados.

2.1 Aspectos metodológicos

La información se obtuvo a través de una **encuesta en línea** a estudiantes inscritos y académicos activos con funciones de docencia en programas de licenciatura, así como a directivos de facultades y profesores que desempeñan funciones de gestión en apoyo a la docencia (coordinadores), mediante el **método de sondeo**, esto durante el periodo escolar febrero-julio del 2015¹⁰. Es importante señalar que paralelamente al sondeo se seleccionó una muestra estratificada de estudiantes representativa de todas las regiones universitarias y áreas académicas para validar los resultados obtenidos en el sondeo.

Se diseñaron tres instrumentos, correspondientes a cada grupo de participantes, en los que se incluyeron preguntas relacionadas al funcionamiento del MEIF ([Ver anexo 1](#)). En esta sección se destacan las preguntas relacionadas con la operación del AFBG y su contribución a la formación de los estudiantes.

La estrategia de aplicación para estudiantes y académicos fue mediante una invitación abierta a participar y acceder a la encuesta a través de una liga en el portal institucional (MiUV). La invitación a directivos y coordinadores se realizó mediante el correo electrónico institucional en el que se incluyó el enlace a la encuesta.

2.2 Encuesta a Estudiantes

En la encuesta dirigida a estudiantes ([Ver anexo 1.1](#)) participaron 18,502, lo que representa al 31%

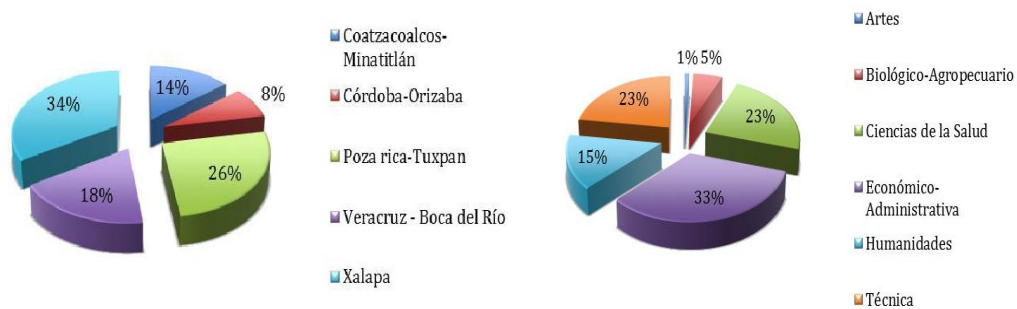
⁹ La elaboración de los cuestionarios estuvo a cargo de la Comisión de Evaluación del MEIF. La aplicación y manejo de los resultados estuvo a cargo del Centro de Estudios de Opinión de la Universidad Veracruzana. En este informe se rescatan únicamente las preguntas relacionadas con el AFBG.

¹⁰ Las encuestas en línea estuvieron abiertas del 01 de junio al 10 de julio y durante el mes de agosto del 2015.

de la población total inscrita en el periodo Febrero-Julio del 2015, de los cuales sólo 15,626 se identificaron por región universitaria y área académica; siendo en números absolutos la Región Xalapa y el Área Académica Económico-Administrativa las que mayor participación tuvieron (Ver figura 1). Sin embargo, es importante señalar que con base en el total de estudiantes inscritos, la región universitaria con mayor participación porcentual fue Poza Rica-Tuxpan.

De esta población nos interesa resaltar tres temas fundamentales para esta área: *la contribución de las EE en su formación, su interés por acreditarlas en otras modalidades (no presenciales) y la suficiencia de secciones que se ofrecen en sus facultades*; pues esto nos permite señalar el logro de los componentes del modelo (integralidad, flexibilidad y transversalidad), así como también de la dimensión institucional (administración escolar, apoyo a estudiantes e infraestructura).

Figura 1: Participación de estudiantes por región universitaria y área académica



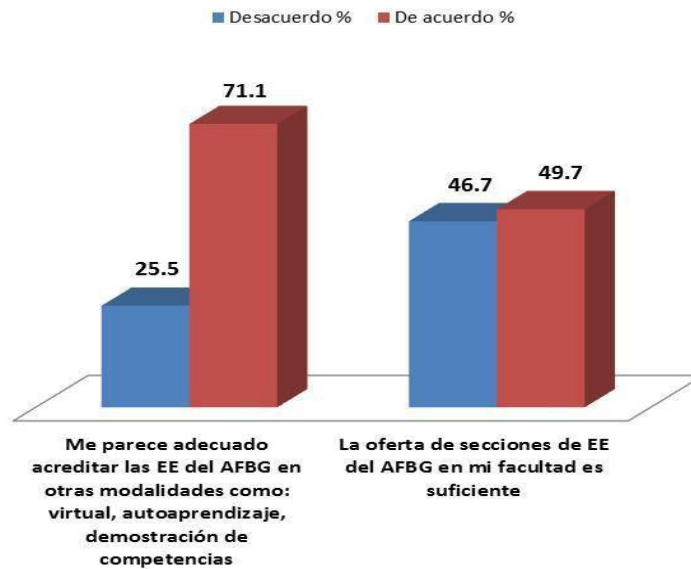
Fuente: Encuesta a estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015.

En términos generales y de acuerdo a las opiniones vertidas por este sector encontramos, a partir de la pregunta: *Reflexionando sobre las EE del Área de Formación Básica General (AFBG) indica qué tanto estás de acuerdo con cursarlas en otras modalidades y en las secciones que se han ofrecido*, la mayoría de los participantes manifestó *estar de acuerdo* en cursar las EE en otras modalidades.

En cuanto a la suficiencia de la oferta de secciones se encontró que alrededor del 47% de los estudiantes la considera insuficiente (Ver figura 2), especialmente para los estudiantes de las regiones de Veracruz y Xalapa, y de las áreas de Artes y Humanidades, sin existir diferencia en esta valoración entre los estudiantes respecto a su año de ingreso (2010 al 2014), lo que puede explicar en parte que los estudiantes no hayan logrado cumplir con el lineamiento establecido en el estatuto

referente a la aprobación del AFBG dentro del 50% de los créditos de su plan de estudios o inclusive en algunos casos prolongar su egreso.

Figura 2: Opinión de los estudiantes respecto a la oferta del AFBG



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

Del total de estudiantes que participaron en la encuesta el 80.5% manifestó no haber cursado EE virtuales, identificando como una causa el que existe poca oferta de EE del AFBG, especialmente en las regiones de Xalapa y Veracruz; así como, de las áreas académicas de Artes y Técnica. Por lo que respecto al tema de las modalidades para acreditar las EE del área, encontramos un 71.1% de estudiantes con disposición para hacerlo en otras modalidades (virtual, autoaprendizaje y demostración de competencias), no obstante dentro del 28.9% de los estudiantes no dispuestos a hacerlo corresponden en su mayoría al Área Académica de Artes y a las generaciones 2010 y 2012.

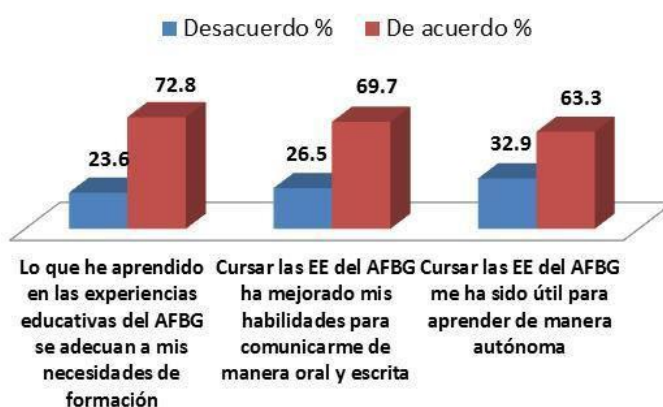
Los datos anteriores demuestran que aunque uno de los propósitos del AFBG es el desarrollo del aprendizaje autónomo y del manejo de herramientas informáticas no se han aprovechado las ventajas que la modalidad virtual ofrece para lograrlo a pesar de la disposición que los estudiantes manifiestan para utilizar esta modalidad lo cual resolvería en parte los traslapes de horarios con otras EE, así como el aprovechamiento de la infraestructura que ofrece la universidad potenciando la flexibilidad del modelo.

En cuanto al tema de la adecuación de las EE de esta área a sus necesidades de formación, un 72.8% considera que se cumple con el objetivo (Ver figura 3), resaltando

principalmente la opinión de estudiantes que ingresaron en el 2008, 2009, 2012 y 2014, sin existir diferencia entre las regiones universitarias; del 23.6% de los estudiantes en desacuerdo destacan los del Área Académica de Artes.

Por otro lado, un 69.7% de los participantes opinó que las EE del área mejoraron sus habilidades de comunicación (oral y escrita), no obstante esta valoración se presenta en menor proporción en la regiones universitarias de Córdoba y Xalapa (especialmente en estudiantes del Área Académica de Artes).

Figura 3: Opinión de los estudiantes respecto a la utilidad del AFBG



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

El 63.3% de los estudiantes refieren que el cursar estas EE les fue útil para aprender de manera autónoma, porcentaje que integra una mayor participación de estudiantes del Área Académica Biológico Agropecuaria y de las generaciones 2008 y 2009, lo cual es congruente con las características de los estudiantes pertenecientes a esta área académica que en su mayoría provienen de zonas rurales con un menor acceso al aprendizaje del inglés y a herramientas tecnológicas, situación reconocida por algunos funcionarios entrevistados. El 32.9% de estudiantes con una opinión contraria corresponden primordialmente a las regiones de Xalapa y Veracruz; así como de las Áreas Académicas de Artes, Ciencias de la Salud y Técnica,

Agrupando los valores de las tres respuestas relacionadas a la contribución del AFBG a la formación de los estudiantes (Ver figura 3) encontramos que alrededor del 70% manifiestan satisfacción con los resultados obtenidos, en especial estudiantes que ingresaron en los años 2008 y 2009; sin embargo el 30% restante manifestó no estar de acuerdo en el logro de los objetivos del AFBG.

En relación con los aprendizajes desarrollados por las EE del AFBG que se retoman en EE de otras áreas de formación (Ver Figura 4), es decir la transversalidad a lo largo del Plan de Estudios, las opiniones no varían mucho en términos generales. Sin embargo, ahora sabemos que son las EE de Computación Básica y Lectura y Redacción las que se retoman con mayor frecuencia (54%) en otras áreas de formación, para esta última EE, resalta la opinión de los estudiantes de Humanidades. No obstante este porcentaje no es satisfactorio ya que implica que alrededor del 46% considera que no se lleva a cabo la transversalidad, principalmente de estudiantes de la región de Córdoba y de las Áreas Académicas de Artes y Ciencias de la Salud.

Los estudiantes señalan que las EE de inglés y Habilidades del Pensamiento son las que menos se retoman en otras áreas de formación, opinión vertida con mayor frecuencia por estudiantes de la región Xalapa y de las Áreas Académicas de Artes y Humanidades.

Figura 4: Transversalidad del AFBG



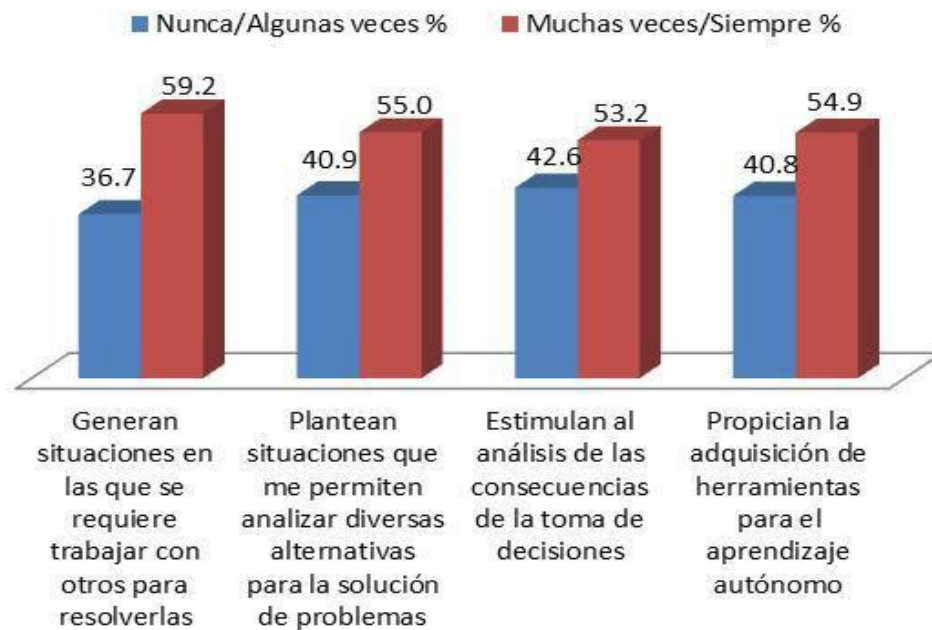
Fuente: Encuesta a estudiantes. Evaluación MEIF-UV, 2015.

En estas valoraciones se aprecia cierta diversidad en las respuestas desde los que opinan que no se aplica en ninguna EE hasta quienes afirman que se lleva a cabo en todas las EE, lo cual indica el trecho que queda por recorrer para lograr que la transversalidad del AFBG se desarrolle de forma más adecuada.

La transversalidad del AFBG está relacionada con el trabajo que los profesores de los programas educativos realizan en su EE, ya que los conocimientos y habilidades que el área desarrolla se deben fortalecer durante la trayectoria académica en cada una de las EE de los planes

de estudios. En relación con esto los estudiantes indicaron que si bien entre el 50% y 60% de los profesores desarrollan actividades que fortalecen los propósitos del AFBG entre un 36.7% y 42.6% indicaron que esto no ocurre o sólo algunas veces lo cual es un aspecto problemático que debe ser atendido.

Figura 5: Aspectos que desarrollan los profesores en su práctica docente relacionados con el AFBG



Fuente: Encuesta a estudiantes. EvaluaciónMEIF-UV, 2015.

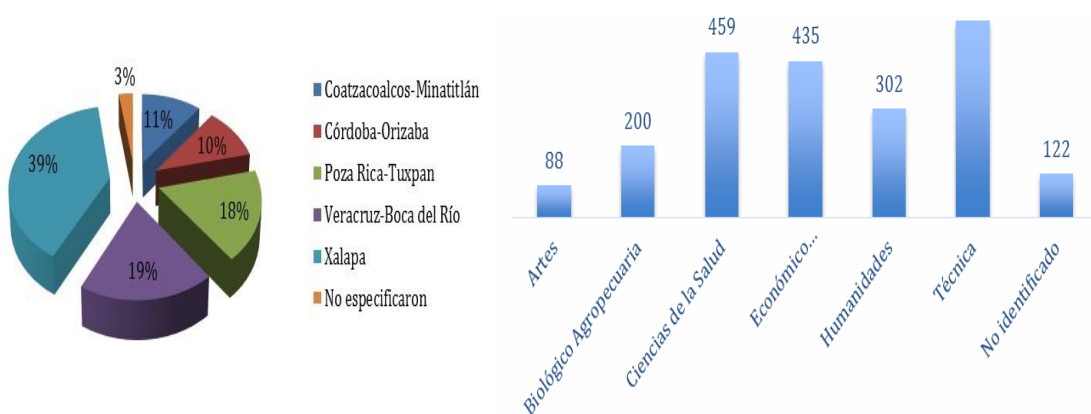
Para cerrar este apartado es importante señalar que un 72.9% de los estudiantes opinó que el incremento de la oferta de EE intersemestrales, el incremento en el número de secciones y en diferentes horarios; así como, el publicar información sobre los espacios disponibles en las EE de otras facultades en todas las áreas contribuiría mucho a mejorar el desarrollo de su trayectoria escolar.

2.3 Encuesta a académicos en funciones de docencia

Se tuvo una participación de 2,153 Académicos, 37% del total de la planta académica de la Universidad Veracruzana ([Ver Anexo 1.2](#)), siendo la Región de Xalapa la que mayor participación

tuvo con el 39%¹¹. En cuanto a la participación por Áreas Académicas, la Técnica tuvo mayor registro con 26% de académicos seguida del Área de Ciencias de la Salud con un 21% (Ver Figura 5). El 56% de los participantes fueron profesores de tiempo completo, el 80% declaró tener estudios de posgrado (maestría o doctorado), el 47% manifestó tener más de 16 años de antigüedad laboral y un 70% desempeñar principalmente la función docente. El 92% de los profesores especificó impartir experiencias educativas en la modalidad escolarizada.

Figura 6: Participación de profesores por región universitaria y área académica

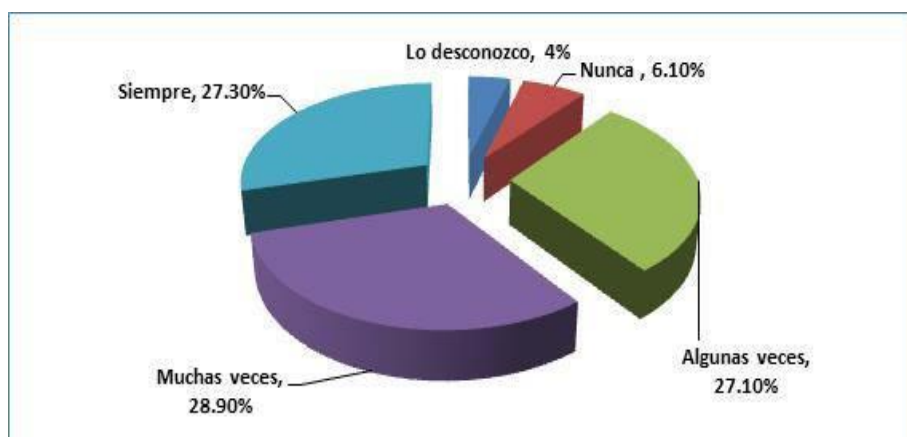


Fuente: Encuesta a académicos, Evaluación MEIF-UV, 2015.

Con el propósito de identificar el conocimiento que este sector tiene sobre el principio de transversalidad del AFBG se planteó la pregunta: “En las EE que imparte ¿en qué medida retoma los siguientes principios del MEIF?”. El 56.2% de los académicos manifestaron retomarlos, eligiendo las opciones de “muchas veces” y “siempre” recuperan los conocimientos y habilidades desarrolladas por dicha área. No obstante, es muy importante señalar que más del 40 % dan respuestas diferentes de estas, es decir, solo algunas veces, desconocen o nunca los aplican en sus EE. Esto pone en cuestión los propósitos fundamentales de MEIF. (Ver Figura 6). Son principalmente académicos en las regiones de Xalapa y Veracruz y del área académica de Artes; así como, académicos con menos de 10 años de antigüedad en la Universidad.

¹¹ Al respecto, es importante señalar que en relación al total de académicos, la región Poza Rica-Tuxpan fue la de mayor participación con un 69% de su planta académica.

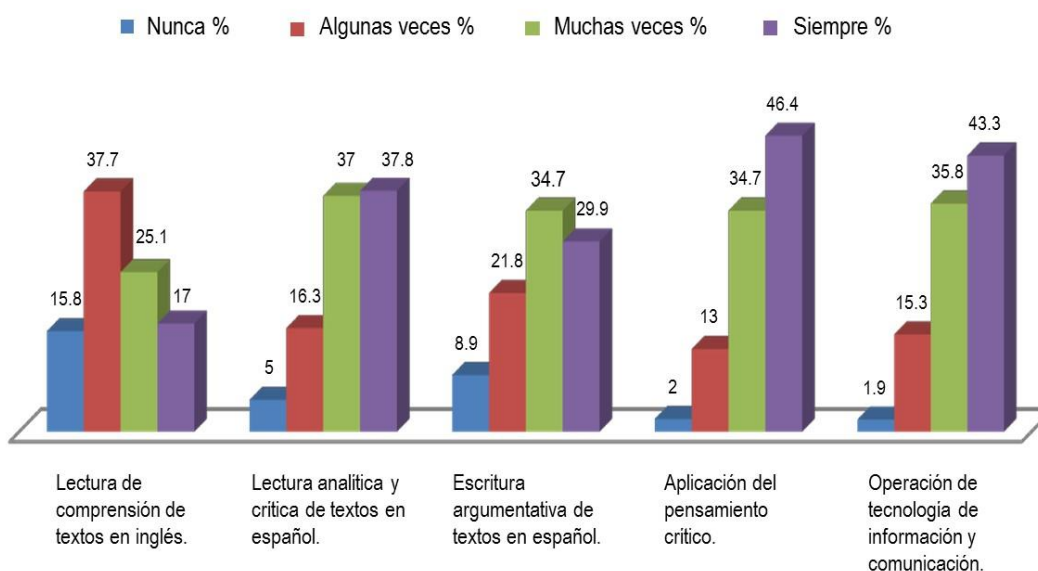
Figura 7: Transversalidad del AFBG



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

Para conocer la frecuencia con que manifiestan promover los conocimientos y habilidades que el AFBG desarrolla, se solicitó: “Especifique en qué medida incorpora usted en las EE que imparte, las siguientes habilidades aprendidas por sus estudiantes en el Área de Formación Básica General”. En términos generales, más del 50% de los académicos manifestó la incorporación activa de las habilidades de las EE del AFBG, salvo en el caso de Inglés donde el 53.5% no manifestó una incorporación favorable. (Ver Figura 7)

Figura 8: Transversalidad de las habilidades del AFBG en EE de otras áreas

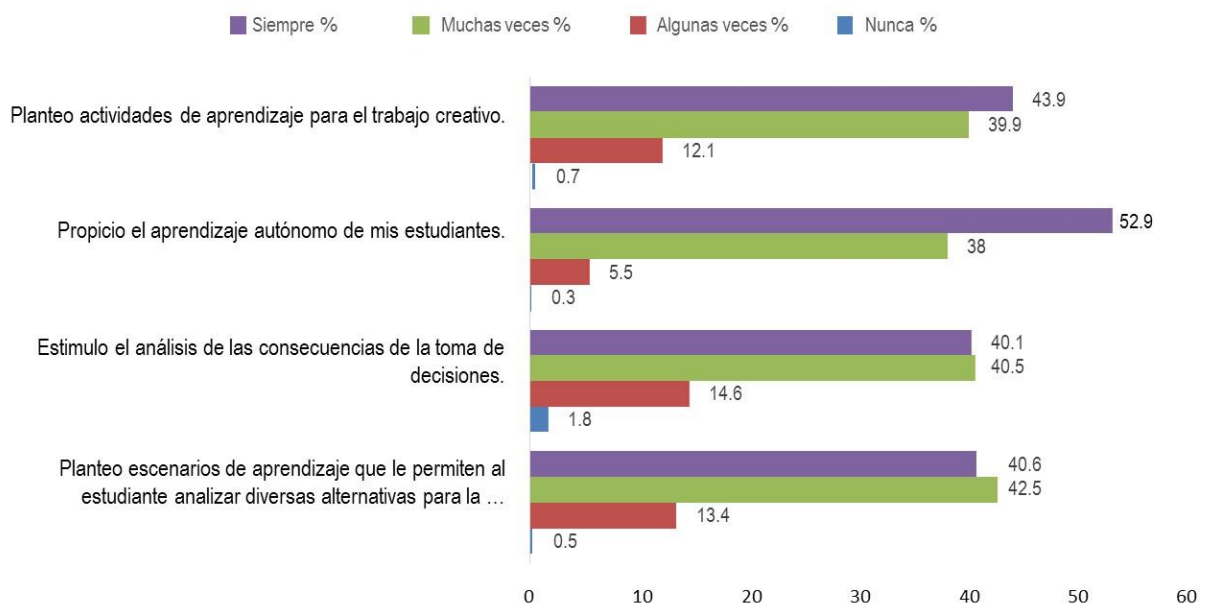


Fuente: Encuesta a académicos, Evaluación MEIF-UV, 2015.

De forma más detallada, por EE, es posible advertir que mientras el 81.1% de los académicos manifestaron una recuperación favorable del Pensamiento Crítico y el 79.1% el uso de las TIC; en el caso de la EE de Inglés sólo el 42.1% manifestó una recuperación favorable, resaltando que un 15.8% de académicos reconoció “Nunca” incorporar habilidades relativas a esta EE. Destacan, principalmente los pertenecientes a las áreas académicas de Artes, Humanidades y Económico Administrativas. Esto aplica también en el caso de académicos con menos de cinco años de antigüedad laboral y de más de 16, por lo que es necesario identificar las causas que impiden o limitan su utilización.

En referencia a las actividades que realizan dentro de su práctica y que contribuyen a fortalecer las habilidades que se promueven en el AFBG, se planteó la pregunta: “Indique en qué medida desarrolla en su práctica docente los siguientes aspectos”. El 83.8% de los académicos indicaron proponer actividades para el trabajo creativo, mientras que el 90.9%, otras para propiciar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes; el 80.6% indicó que estimula el análisis para la toma de decisiones, y el 83.1% el planteamiento de escenarios para la solución de problemas (Ver Figura 8).

Figura 9: Aspectos que desarrollan los académicos como parte de su práctica docente relacionados con las competencias del AFBG



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

En términos generales, podemos decir que el 84.6% manifestaron tener una actitud favorable para desarrollo de las competencias para lo que fue diseñada el AFBG lo que indica un terreno fértil para retomar y proyectar el trabajo de formación integral. Pero es importante señalar que este dato no coincide con la perspectiva de los estudiantes quienes respondieron a esta pregunta en un porcentaje marcadamente menor (entre el 50% y 60%).

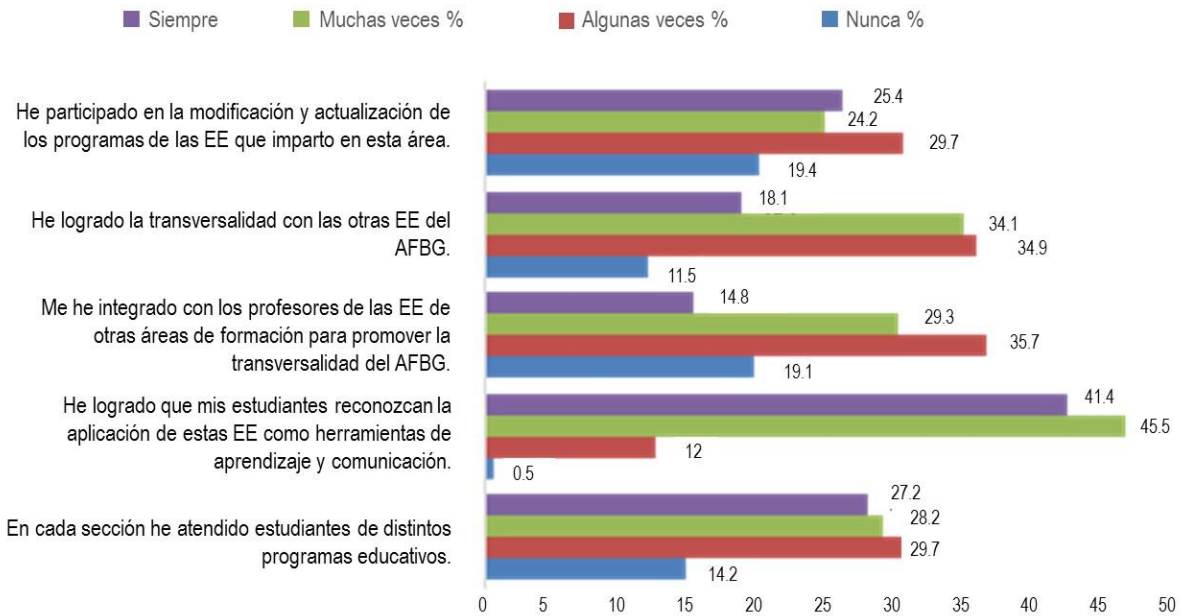
De los 2,153 académicos que participaron en la Encuesta, solo el 28.2% señaló que ha impartido EE en el AFBG, es decir, tienen experiencia dentro de esta área; de este *subgrupo* de académicos, el 84.7% opina poseer los conocimientos y habilidades de las EE que imparte y otro 80% menciona utilizar medios virtuales para impartir sus EE. Es importante observar que más de un 15% de los encuestados reconocen no dominar los contenidos de las EE lo cual es motivo de atención urgente, esto puede estar relacionado con inconsistencia en la formación continua de los académicos.

Dentro de este mismo *subgrupo* de académicos, el 79.3% de ellos refirieron que han participado en la modificación y actualización de sus programas, mientras que el resto indica que no lo han hecho. En términos generales, hay una experiencia potencial en el trabajo de rediseño y ajuste de los programas educativos que se puede retomar en favor del MEIF y el AFBG.

El 86.9% de los docentes indican que logran que sus estudiantes reconozcan la aplicación de las EE del AFBG como herramientas de aprendizaje y comunicación, el 52.2% refiere que han logrado la transversalidad de los conocimientos del AFBG con otras EE, otro 79.8% indicó que se han integrado con otros docentes para promover la transversalidad, por lo menos algunas veces y el 85.1% mencionó que alguna vez han tenido estudiantes de distintos programas educativos en sus secciones (Ver Figura 9).

Nuevamente, estos datos muestran referentes positivos en materia de acciones favorables para el trabajo flexible e integral, fundamental del MEIF.

Figura 10: Experiencia de los académicos del AFBG



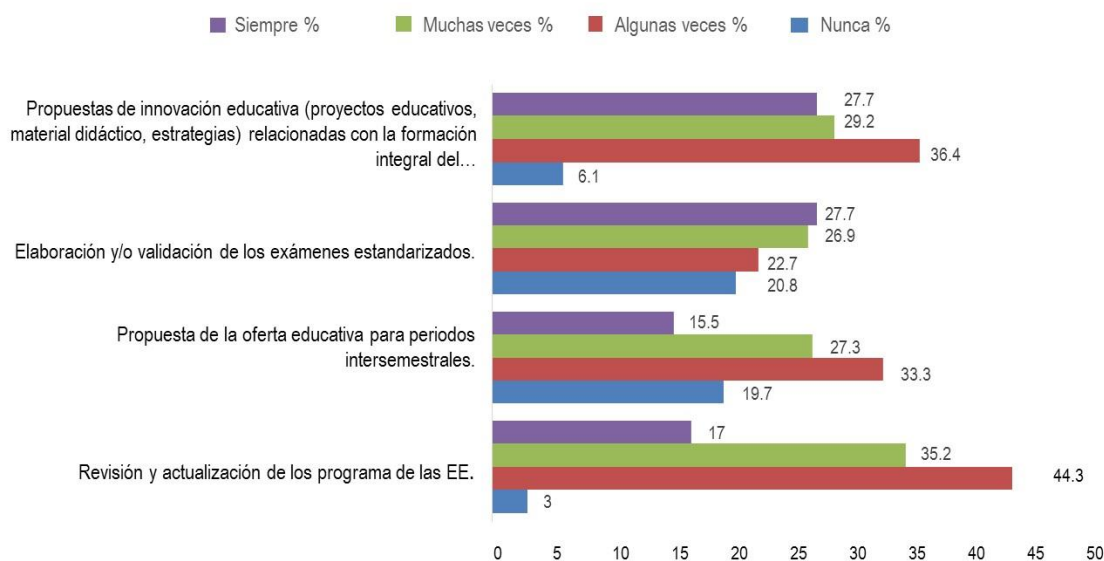
Fuente: Encuesta a Académicos, Evaluación MEIF, 2015.

Dentro del grupo de docentes del AFBG se formó un segundo *subgrupo*, aquellos que refirieron asistir a las academias y que respondieron a la pregunta “*Si usted asiste a las reuniones de academia, identifique con qué frecuencia aborda los siguientes aspectos relacionados con la operatividad del MEIF*”. El 89.5% indicó asistir a dichas reuniones, aunque cabe señalar que su asistencia puede deberse a que además de ser docentes del AFBG pueden serlo del Área Disciplinar. Es importante mencionar que con base en el Estatuto del Personal Académico asistir y participar en las reuniones de academia es una obligación específica del personal académico en funciones de docencia, por lo que se deben identificar las causas por las que los académicos no cumplen con esta obligación.

De este segundo subgrupo, los académicos que asisten a las reuniones señalaron realizar las siguientes actividades: 56.9% dijo que hacen propuestas de innovación educativa, 54.6% elaboran o validan exámenes estandarizados, 52.2% revisa y actualiza los programas de las EE y el 42.8% hace propuesta para la oferta de EE para periodos intersemestrales (Ver Figura 10). En este marco, el trabajo en las academias de cada EE que conforman el AFBG constituye un área de oportunidad sobre la que se debe trabajar puesto que actualmente las academias estatales y regionales son numerosas, lo que puede inhibir la participación activa de los académicos. Se debe pensar en otras estrategias de trabajo colegiado que permitan mayor involucramiento en las

diferentes actividades.

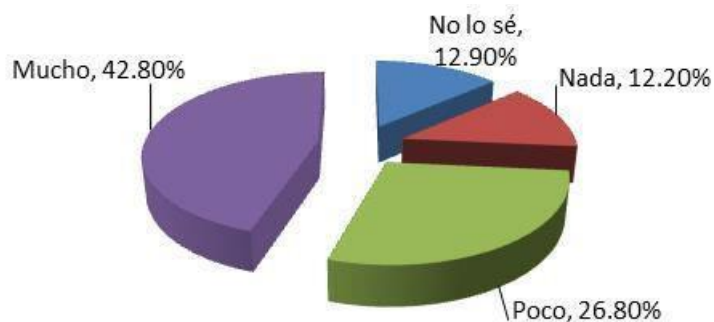
Figura 11: Actividades de academia de los profesores del AFBG para operar el MEIF



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

Respecto a las transformaciones institucionales encontramos que el 42% de los académicos encuestados opina que la modificación de los créditos al AFBG contribuiría a la mejora del MEIF; el 26.80% dijo que poco (Ver Figura 11). Si bien la respuesta predominante no pasa del 50% sí es significativa su presencia como forma potencial de incidir en acciones de mejora.

Figura 12: Propuesta de modificación de créditos del AFBG para la mejora del MEIF



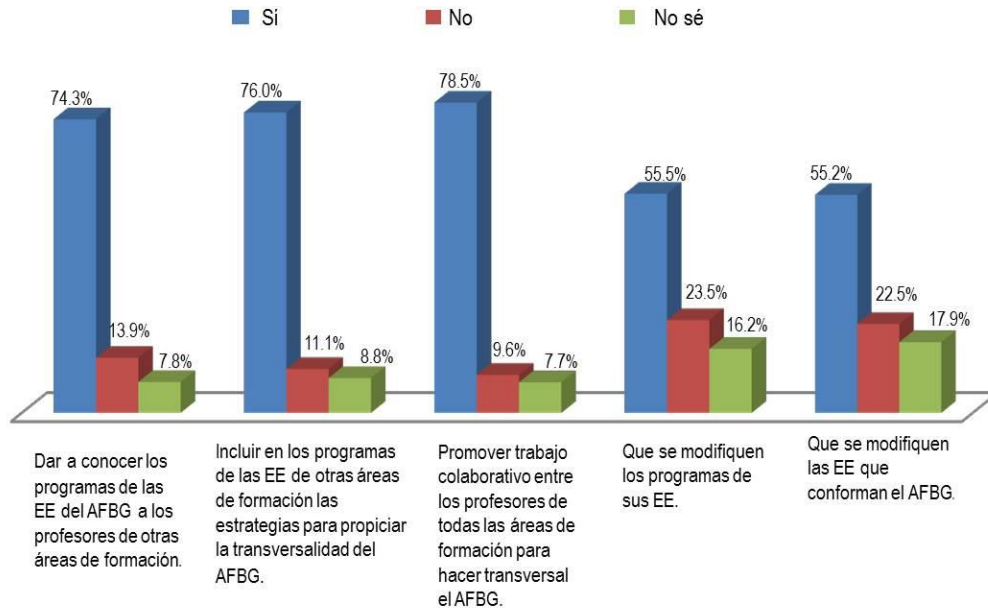
Fuente: Encuesta a académicos, Evaluación MEIF-UV, 2015.

Asimismo, se obtuvieron 333 propuestas de ajuste con los siguientes porcentajes de frecuencia:

- 26.4% que el AFBG debe modificarse porque no cumple con su propósito.
- 19.3% opina que el AFBG debe revisarse o eliminarse.
- 15.9% que el AFBG no contemple créditos, que sea obligatoria.
- 13.8% propone quitar materias del AFBG.
- 9.6% que se incluyan más horas de inglés.

La opinión de los académicos en cuanto a las condiciones que mejorarían las competencias básicas que el AFBG promueve, destaca propuestas orientadas a promover el trabajo colaborativo entre los profesores de todas las áreas, conocer los contenidos de los programas e incluir estrategias para hacer transversal el AFBG. No obstante, el 55% de los encuestados reconoce necesaria la modificación de las EE que conforman el AFBG, así como, de los programas de sus EE (Ver Figura 12). Lo anterior es coincidente con lo expresado en otros instrumentos de evaluación como las entrevistas y las autoevaluaciones.

Figura 13: Propuestas orientadas a mejorar las competencias básicas que promueve el AFBG

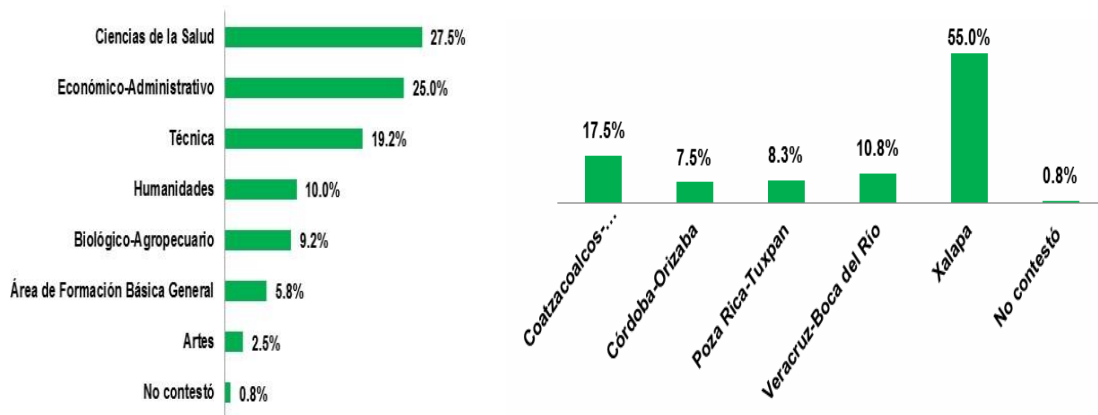


Fuente: Encuesta a académicos, Evaluación MEIF-UV, 2015.

2.4 Encuesta a directivos y coordinadores

En esta encuesta participaron 120 directivos y coordinadores de carrera, que representan el 38% del total de autoridades ([Ver Formato en el Anexo 1.3](#)), con una mayor participación del Área Académica de Ciencias de la Salud y de la región Xalapa (Ver figura 13).

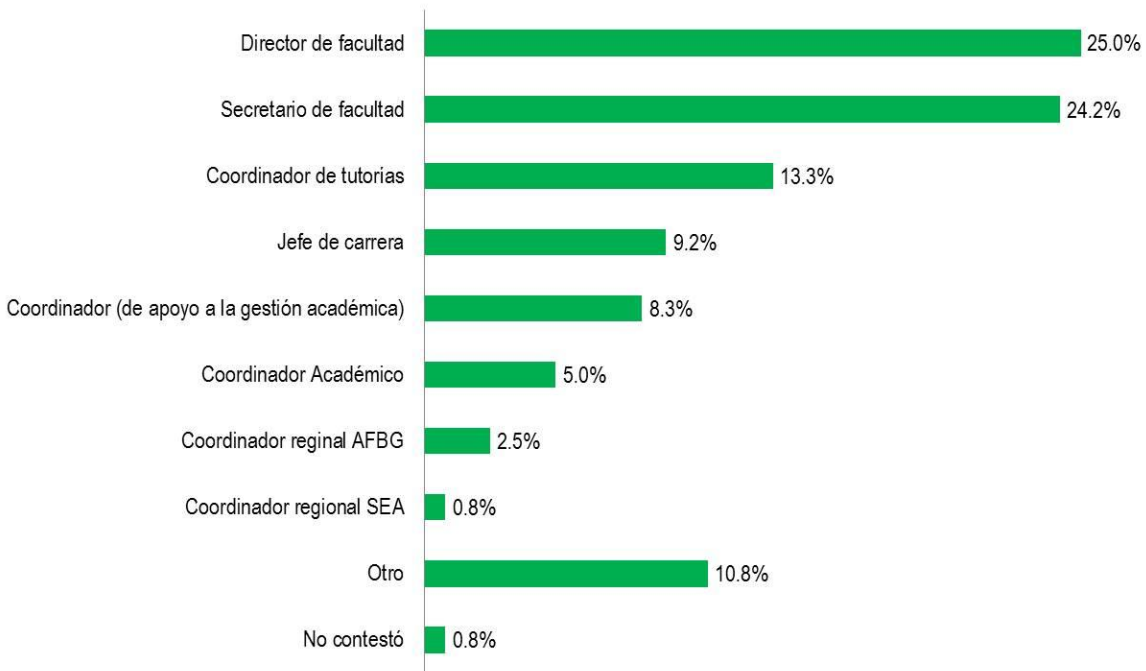
Figura 14: Área académica y región universitaria a la que pertenece el programa educativo en el que se desempeña como directivo, coordinador o administrativo



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

De este universo encuestado, la principal participación fue de Directores de las Facultades y Secretarios de Facultad, principalmente de las regiones de Coahuila y Xalapa. Sólo se tuvo 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 14).

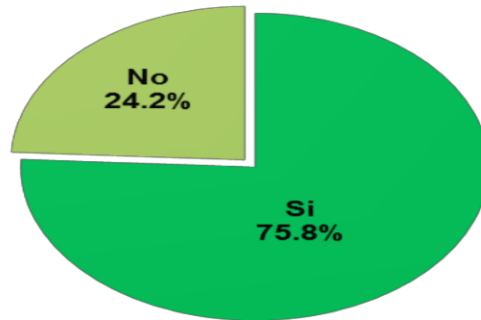
Figura 15: Funciones que desempeñan las autoridades y académicos en gestión participantes



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

Siguiendo la naturaleza de este informe parcial sobre el AFBG, una primera temática que nos interesó abordar fue la participación de los docentes del área en la vida académica de las facultades donde imparten sus EE, por lo que a los directivos se les preguntó si ellos convocaban a los profesores adscritos al AFBG a las Juntas Académicas de la entidad a la que pertenecen y en la que se ofrecen las EE que imparten. El 75.8% de los directivos, principalmente de Veracruz-Boca del Río y Xalapa, manifestaron que son convocados, sin embargo, al separar las respuestas de las autoridades del AFBG, el 42.9% mencionan que los profesores no son convocados a las Juntas Académicas (Ver Figura 15).

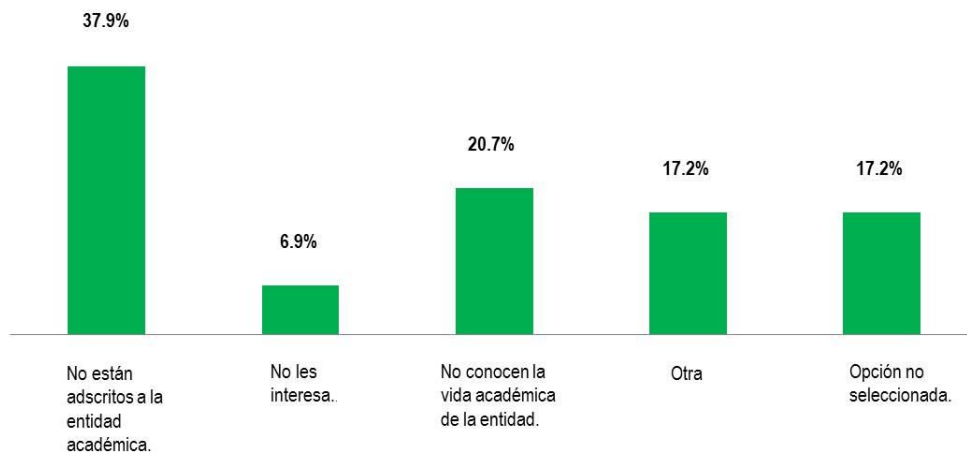
Figura 16: Convocatoria a profesores del AFBG a participar en las Juntas Académicas



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

Los directivos que reconocieron no convocar a los profesores del AFBG a las Juntas Académicas manifestaron como principal motivo que éstos no están adscritos a la entidad en la que se ofrecen las EE; y que no conocen la vida académica de la entidad (Ver Figura 16). Esto debe llamar la atención sobre el sentido y tipo de vida colegiada que se está desarrollando en algunas entidades de la Universidad Veracruzana, que en realidad no parecería fomentar una mejor integración del profesorado.

Figura 17: Razones por las que no se convoca a los profesores del AFBG a la Juntas Académicas de la entidades en las que imparten las EE



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

Para analizar la pertinencia de los docentes del AFBG, se formó un *subgrupo* compuesto por los directivos de esta área, pues son ellos quienes deciden respecto a la definición de los perfiles, academias y oferta educativa.

A este subgrupo se preguntó sobre la definición de perfiles de los académicos de estas EE. El 71.4% de los directivos del AFBG mencionaron que el Perfil del Profesor para esta área se define en las academias a la que corresponde cada EE y el 100% declara que los académicos que imparten las EE cuentan con el perfil requerido. Frente a esto es pertinente señalar que en otros instrumentos, como las autoevaluaciones, se puso en cuestión la idoneidad del perfil y competencias de algunos académicos que imparten las EE de la AFBG. El perfil menos cuestionado fue el de los docentes de inglés.

Respecto a las necesidades de formación de los docentes el 100% indicó que éstas se identifican en las academias, el 71.4% también especifica que se basan en los resultados de las evaluaciones de los profesores y el 85.7% señalaron que las propuestas de los profesores también son tomadas en cuenta.

El 100% de los directivos del AFBG mencionan que existe una oferta permanente de las EE y ésta se define con base en los siguientes criterios:

- *Siempre* (71.4%) por la disponibilidad del banco de horas,
- *Siempre* (71.4%) por demanda de los estudiantes,
- *Muchas veces* (57.1%) por los resultados de la preinscripción,
- *Algunas veces* (57.1%) por reubicación de profesores con horas pendientes.

Aquí se debe notar que el criterio predominante es de orden administrativo y financiero, sobre los resultados de la preinscripción que sería un indicador más cercano a la idea de flexibilidad. Asimismo, este dato se debe poner en diálogo con la respuesta del 30% los estudiantes en la sección inicial de este instrumento, que indicaron que la oferta de EE no siempre es suficiente.

Con relación a la capacidad máxima o mínima de estudiantes por EE, los directivos del AFBG señalan que los factores que determinan la capacidad son los siguientes:

- 71.4%, el tipo de EE
- 57.1%, la capacidad del banco de horas
- 57.1% la disponibilidad de espacios en las entidades

Aquí hay otro reto a enfrentar pues se ha indicado en otros instrumentos de esta

investigación que es frecuente que el número de estudiantes por EE sobrepase por mucho la capacidad idónea.

Interesantemente y de forma positiva, el 100% los directivos del AFBG reconoce que los estudiantes frecuentemente realizan movilidad en las EE de ésta área.

En referencia a la modalidad con que se ofrecen las EE, el 100% de los directivos del AFBG afirman que se ofrecen virtualmente y el 85.7% indica que las EE son impartidas por diferentes profesores. Ahora bien, en los casos en los que las EE no son impartidas por diferentes profesores, el 100% de los directivos señalan las siguientes como las principales causas, en el orden de frecuencia con que se presentan:

1. El profesor no acepta cambiar la EE de base.
2. El profesor no acepta cambio de periodo u horario.
3. Las autoridades de la UV no lo autorizan.
4. No hay suficientes profesores con el perfil.
5. El sindicato no lo autoriza.

Esto plantea nuevamente un reto, puesto que su mejora presupone la convergencia de diferentes entidades facilitando la flexibilidad.

Las recomendaciones dadas por los directivos para la mejora del MEIF, aparecen en las respuestas a la pregunta *“En qué medida considera que el dominio de los siguientes aspectos por parte de los profesores contribuiría a mejorar la operatividad del MEIF”*. Esto permite identificar necesidades de formación y capacitación de los profesores. El 100% de los directivos del AFBG consideran la valoración general del MEIF como la opción más relevante para mejorar su operatividad. En la Tabla 1 se muestra el orden de prioridad otorgado por los directivos a los temas propuestos.

Tabla 2: Orden de prioridad de los temas que los directivos opinan deben dominar los profesores para mejorar la operatividad del MEIF

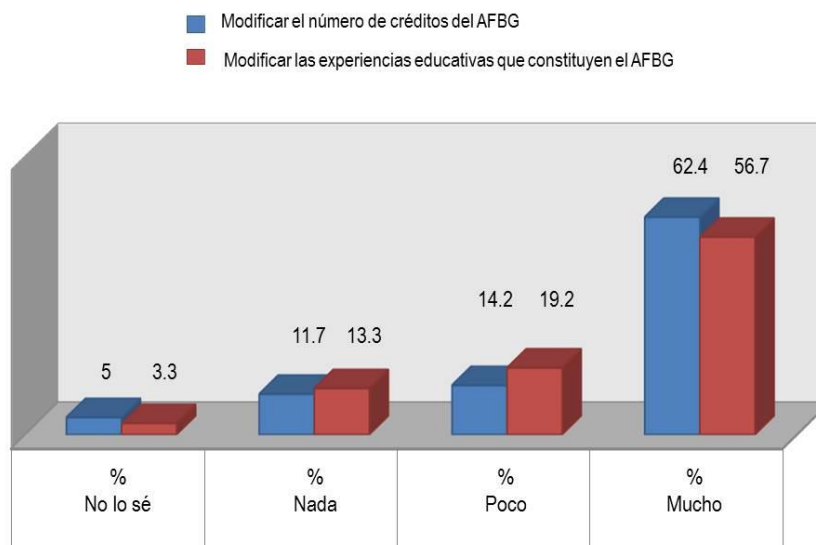
Orden de prioridad	Tema	Porcentaje de participación en ese orden de prioridad
1	Valoración del MEIF en general	100%
2	Diferentes modalidades de enseñanza	57.1%
3	Otra: Transversalidad del AFBG	75%
4	Tutorías	42.8%
5	Teorías del aprendizaje	42.8%
6	Evaluación del aprendizaje	42.8%
7	Uso de las TIC's	42.8%
8	Conocimiento de los procesos de certificación y acreditación	42.8%

(El 1 es el de mayor importancia y el 8 el de menor importancia)

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

En lo que respecta a las propuestas de transformación para la mejora del AFBG, más del 50% de los directivos opinan que la modificación de los créditos y de las EE sería de gran ayuda (Ver Figura 17). Cabe mencionar que un 8% de directivos propuso como otra opción de transformación que las EE del AFBG no tengan valor crediticio, que sean obligatorias, pero únicamente como acreditado/no acreditado y un 6% propuso eliminar el AFBG.

Figura 18: Transformaciones institucionales



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

2.5 Consideraciones preliminares

Es importante señalar que la opinión de los participantes en las encuestas es resultado de sus experiencias en el AFBG y su contexto particular (expectativas, formación académica, situación laboral, función que desempeña). Por lo anterior, los resultados aquí planteados son un panorama general sobre el conocimiento que la comunidad universitaria tiene del AFBG, que se complementa con los resultados de las otras estrategias de recolección de datos. Las opiniones de los sujetos encuestados permiten conocer, de manera inferencial, las ideas con las que se han construido ciertas percepciones a partir de la implementación de esta área de formación. Por lo tanto, y de acuerdo a lo datos aquí presentados, exponemos las siguientes consideraciones:

Respecto a los Estudiantes, las respuestas evidencian posiciones encontradas respecto al AFBG. Por un lado se observa un alto porcentaje de estudiantes que reconocen la utilidad del área; así como de satisfacción en la oferta de secciones en sus facultades y de aceptación en la opción de acreditar las EE de esta área de formación en otras modalidades educativas. Mientras que otro grupo, con un porcentaje menos alto que el anterior pero significativo, principalmente de las regiones de Xalapa y Veracruz, así como, de las áreas académicas de Artes y Técnica, manifiesta casi el mismo nivel de desacuerdo en los mismos aspectos.

Es claro que existe un desconocimiento respecto a las modalidades de acreditación y de la función del AFBG por gran parte del sector de estudiantes, creando así incertidumbre y desconfianza, pues muchos de ellos no le encuentran sentido. Esto indica la necesidad de que la institución (UV) mejore los canales de comunicación, que si bien están disponibles, no resultan suficientes para lograr que los estudiantes aprovechen las oportunidades y modalidades que se han puesto en marcha.

De igual forma, la actualización de los contenidos de las EE, especialmente la de Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo y de Computación Básica, es una gran área de oportunidad, ya que este sector reconoce que los conocimientos y habilidades del AFBG son importantes, aunque no resultan significativos en su estado actual.

Respecto a los Docentes, es evidente la división en las opiniones respecto a la aceptación del área y sus principios. Esto se manifiesta de igual forma en el reconocimiento de la incorporación en su práctica docente de los conocimientos y habilidades desarrolladas por las EE del área. También manifiestan que la difusión de los contenidos de los programas de las EE, la incorporación de estrategias para lograr la transversalidad y la promoción del trabajo colaborativo entre profesores ayudarían a mejorar las competencias que promueve el área.

La encuesta mostró la baja incorporación de la lectura y comprensión de textos en inglés como parte de la práctica docente, lo que lleva a identificar la necesidad de fortalecer las habilidades de los académicos en el manejo de este idioma.

A pesar de que más del 50% de los académicos reconoce que incorporan las habilidades que el AFBG desarrolla en las EE que imparten, opinan que es necesaria una transformación del área, ya sea a través de la modificación de los programas de las EE o de las EE que actualmente la integran.

Es importante mencionar el bajo porcentaje de académicos que refirieron participar en las EE del área (28.2%), pero a la vez, se reconoce que estos mencionan tener una actitud favorable para el logro de las actividades dentro de dicha área, pues el 89.5% manifestó que asiste a las reuniones de academia a las que se les convoca, así como su amplia disposición para mejorar su funcionalidad.

Respecto a Directivos y Coordinadores resultó evidente que muchos no incorporan a los docentes del AFBG a la vida académica de sus facultades, en tanto que son *vistos como ajenos*,

principalmente por no estar adscritos a la entidad donde ofrecen EE, lo que se refleja en que en varias facultades no sean convocados a las Juntas Académicas.

Lo anterior muestra una gran área de oportunidad institucional para la conformación de Juntas Académicas y trabajo colaborativo entre las facultades y el AFBG, no sólo para lograr una mejor integración, sino también para definir perfiles idóneos y mejorar la oferta educativa con contenidos actualizados.

TERCERA ESTRATEGIA: AUTOEVALUACIONES

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

- tener un acercamiento con los actores directos del modelo;
- abrir un espacio donde se pudieran expresar las particularidades en la operación del MEIF enmarcadas por el tipo de facultad, entidad o grupo de trabajo¹², la región, las características sociodemográficas, y otras condiciones que pudieran resultar en una operación diferenciada del modelo;
- propiciar el intercambio de experiencias entre facultades o grupos;
- recuperar y reconocer que el conocimiento sobre el modelo y buena parte de los retos que éste presenta, está dentro de cada entidad porque sus integrantes son quienes lo viven directamente;
- reconocer la complejidad del contexto institucional, al incluir a todas las regiones y a todas las Áreas Académicas de la UV.

3.1 Autoevaluación de Facultades y Áreas

3.1.1 Aspectos metodológicos

Esta estrategia consistió en una evaluación realizada por los propios integrantes de cada facultad. La forma más viable de trabajar con estos participantes tan importantes era mediante equipos de trabajo ([Ver Anexo #2 Formato de Autoevaluaciones](#)); dentro de ellos se conformó uno con

¹² 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. No se presenta la opinión diferenciada de todos porque no todos opinaron en relación al AFBG.

profesores del AFBG de cada región. El objetivo general fue recuperar la experiencia, percepciones y comprensión de los participantes, detonando un proceso de reflexión colectiva para generar datos significativos y emitir recomendaciones concretas para la transformación del modelo.

Dentro de este ejercicio intentamos cuidar las características de los participantes, su representatividad ([Ver Anexo #3 Organización de las Autoevaluaciones](#)) y la logística para llevar a cabo el ejercicio de manera exitosa. Dado que la Universidad Veracruzana está distribuida en cinco regiones geográficas, esta fase de la evaluación se llevó a cabo en coordinación y con todo el apoyo logístico de cada Vicerrectoría. La selección de participantes se dejó a cargo de cada junta académica con lineamientos establecidos desde el equipo evaluador (aunque sabemos que en algunos grupos la selección fue discrecional o con voluntarios o participantes disponibles). Reunimos a los participantes en dos fases de trabajo para cumplir con los objetivos establecidos. En la primera fase, de un día, se capacitó al coordinador de cada grupo dándole a conocer los aspectos generales del instrumento, los tiempos, la dinámica y las expectativas. En el primer día de la segunda fase los grupos llevaron a cabo su autoevaluación y en el segundo día presentaron sus resultados en dos plenarios: una interfacultades y la otra regional en la que participaron autoridades y funcionarios de la Universidad Veracruzana.

A partir de este trabajo se generaron varios productos:

- el documento de autoevaluación por grupo de trabajo,
- una reflexión individual en la que los participantes pudieron expresar ideas libres, anónimas, y en algunos casos diferentes a las que el formato grupal permitía,
- una presentación donde se resumieron las ideas y propuestas por cada equipo de trabajo,
- una presentación donde se integraron los resultados por cada equipo interfacultades,
- relatorías de todos los grupos de trabajo.

En total se integraron 89 grupos de trabajo con un total de 750 participantes. Se conformaron 25 grupos interfacultades y se realizaron seis plenarios con autoridades de la UV. El equipo de evaluación del MEIF analizó más de 200 documentos generados a partir de este ejercicio.

3.1.2 Hallazgos de las autoevaluaciones: temas sobresalientes en torno al AFBG

Al llevar a cabo el análisis percibimos que las opiniones en torno al AFBG se expresaron en dos corrientes primordialmente opuestas, aunque a veces complementarias y consensuadas. La primera corriente fue alimentada por la percepción de las facultades, la segunda por las explicaciones de los profesores que conformaron los grupos del AFBG. Ilustramos esta tensión en el análisis subsecuente de temas que organizamos en cinco apartados.

3.1.2.1 Cuestionamiento sobre las EE del AFBG

Las EE del AFBG fueron fuertemente cuestionadas desde varios frentes: por su contenido, el desarrollo de competencias, la transversalidad y el número de créditos. En el tema de los contenidos hubo consenso entre las facultades describiéndolos como: repetitivos o redundantes debido a que fueron enseñados en el nivel medio superior, obsoletos, alejados de la disciplina, elementales y rígidos en el sentido de que el docente no puede hacer adecuaciones.

Para cada una de las EE las facultades hicieron las siguientes observaciones:

- a. Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo: la identifican como necesaria pero los estudiantes no adquieren las competencias.
- b. Computación básica: aparecieron posturas diferenciadas: por un lado se reconoce como necesaria para la formación de los estudiantes, no obstante su contenido es percibido como “muy elemental”, por lo que los estudiantes no adquieren los conocimientos mínimos para poder elaborar trabajos de los diferentes cursos del Programa Educativo. Por otro se afirma que los conocimientos deben actualizarse porque un alto porcentaje de estudiantes tiene buen dominio de herramientas informáticas.
- c. Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo: se considera que ofrece contenidos vagos y no se le ve el sentido. Incluso se percibe como “materia de relleno”.
- d. Inglés I y II: aunque se reconoce que el dominio del inglés facilita y abre oportunidades de movilidad y obtención de becas para el estudiante, también se destaca que el nivel de las EE es tan básico que no les permite el acceso a un intercambio internacional. También se pide que dichas EE integren conocimientos, textos y vocabulario de la disciplina. Desde su perspectiva lo que requieren los estudiantes es un inglés técnico con textos disciplinarios.

En general manifestaron que al concluir sus estudios los estudiantes evidencian serias deficiencias en ámbitos como redacción, comprensión de textos, pensamiento crítico y aplicación de otro idioma, entre otras, tal como lo expresan en el siguiente ejemplo:

“Aún después de cursar el AFBG no se logran productos académicos de calidad en castellano o en el idioma inglés, no se incorporan las TIC específicas de acuerdo al perfil profesional de egreso, ni se aprecia el desarrollo del pensamiento crítico.” (Humanidades, Xalapa).

Por su parte los coordinadores y académicos del AFBG manifestaron que los profesores de las facultades desconocen los contenidos del AFBG y por ello piensan que no funcionan explicando que son los más adaptables y flexibles por la heterogeneidad de los estudiantes que reciben. A los programas del AFBG, apuntan, se les han hecho adaptaciones para adecuarlos a las disciplinas de los estudiantes, identificando las características de los perfiles de egreso, y son distintas a las competencias básicas definidas por el MEIF para el AFBG.

Además, indican que específicamente en el Taller de Lectura y Redacción se ha tenido que hacer una adaptación al tipo de lecturas y textos que requieren escribirse en cada programa académico, y en HPCyC se lleva a cabo la generación y transferencia de conocimiento particularmente en cada disciplina. Con relación al tema de la actualización de los programas y la vigencia de sus contenidos, los profesores y coordinadores del AFBG expresan: “En algunos casos, los programas de las EE del AFBG han sido actualizados cuando menos en dos ocasiones, desde su implementación” (Form VB AFBG). También enfatizan que a través de los cursos se ha contribuido al desarrollo de competencias importantes: comunicación y autoaprendizaje, habilidades críticas. Además, indican que se reconocen los aprendizajes con los que llegan los estudiantes mediante demostración de competencias de todas las EE.

Cabe señalar que, en medio de los cuestionamientos a los contenidos y su impacto sobre la formación de los estudiantes, los grupos de trabajo expusieron fuertes y reiteradas críticas en torno a los alcances de la transversalidad. La mayoría sostiene, confundiendo la propuesta de transversalidad del Área Básica, que las EE del AFBG no son transversales, que no se vinculan con los programas educativos. Se reconoce el alcance de las EE en cuestión de transversalidad, aunque al mismo tiempo, se enfatiza la discordancia de lograr lo anterior por el hecho de que los programas del AFBG se perciben como poco relacionados con los programas de la disciplina. También se

atribuye la falta de transversalidad de los contenidos disciplinares con el AFBG a que sus contenidos y evaluaciones son estandarizados. No obstante, lo anterior, algunas facultades mencionan ejemplos sobre prácticas exitosas, como: proyectos donde los contenidos del AFBG se relacionan con temáticas del área disciplinar foros, exhibición de posters y debates sobre la disciplina.

Se percibe a la transversalidad como un reto pendiente: “las asignaturas del AFBG deberían de integrarse transversalmente en las asignaturas de todo el plan de estudios, pero no se ha logrado. Muchos de los conocimientos que debieron haber sido adquiridos, deben ser retomados.” Llama la atención que la mayoría de los comentarios sobre transversalidad parecen asumir que ésta es mayoritariamente responsabilidad del AFBG cuando por diseño y objetivos del MEIF tendría que ser responsabilidad de todos. Esto es abordado por los profesores del AFBG quienes explican que su Área es en donde se realiza la transversalidad con mayor éxito, pero también piden la capacitación de todos los profesores para lograr la transversalización de manera más óptima y conjunta, subrayando que esta tarea es responsabilidad de todos, no sólo de ellos.

Por otro lado, están los reclamos reiterados en torno al tema de los créditos. Más allá de enfatizar que el AFBG tiene demasiados créditos, sobresale un recelo histórico y generado a partir la época en la que se llevó a cabo el ajuste crediticio que “afectó” a todas las áreas, menos al AFBG. No se entiende cómo se “debilitó la formación disciplinar”, dejando intacta un área a la que no terminan de valorar.

3.1.2.2 Contexto Institucional para operar el AFBG

Las críticas a lo que se percibe como una estructura institucional y operativa donde el AFBG está desarticulada de las áreas de conocimiento y de las facultades, son abundantes. Las facultades perciben al AFBG como separada, autónoma y sin flujo de información hacia las mismas, lo que desde su punto de vista genera falta de vinculación con los programas educativos. Explican que existe una desconexión entre el AFBG y las demás Áreas del Plan de estudios, propiciando confusión en la organización académico-administrativa. Mencionan reiteradamente que la Dirección del AFBG, es una entidad centralizada que “opera de manera independiente a las necesidades del programa, generando problemas administrativos de programación y planeación de actividades académicas.” (Ciencias de la Salud). Aunque este tipo de comentario fue reiterativo, cabe mencionar que no es generalizado, sino que sucede así, sobre todo en las regiones de Poza Rica-Tuxpan y

Coatzacoalcos-Minatitlán.

Por su parte, los grupos del AFBG puntualizan que la organización de las facultades no siempre toma en cuenta al AFBG y que muchos directores usan de “comodín” los horarios de los profesores del AFBG. Reconocen la necesidad de mayor seguimiento de las academias estatales, regionales y de las coordinaciones para la concreción de proyectos conjuntos con las facultades. En esta temática cabe resaltar que los profesores del AFBG tienen sus propias academias por EE y por región, y en algunos casos sí participan en las academias de las facultades.

Aparte de percibirse como EE “desvinculadas”, se describe una problemática mayor de insuficiencia de secciones (aunque no es una problemática generalizada, sino más focalizada en las regiones diferentes a Xalapa). Es una problemática significativa porque esto deriva en grupos saturados para atender la demanda o en grupos rezagados que deben esperar uno o más semestres para empatar la oferta con la propia disponibilidad de sus horarios. Por otro lado, indican que, en muchos casos la oferta se organiza independiente de las facultades, causando traslape con los horarios de los cursos disciplinares, por lo que los estudiantes se ven imposibilitados para cubrir algunas de las EE del AFBG. Además, muchos manifiestan que no siempre se toma en cuenta la demanda de estudiantes en periodos intersemestrales.

En regiones como Poza Rica-Tuxpan, Córdoba-Orizaba y Coatzacoalcos-Minatitlán se enfatizó que la estructura de la oferta requiere a los estudiantes tiempo de viaje (de una ciudad a otra), gastos adicionales y los posiciona en situación vulnerable por cuestiones de inseguridad. Por tal motivo, aunque la movilidad sea posible, está se ve limitada por la capacidad de los estudiantes para trasladarse de un lugar a otro, e incluso en ocasiones la movilidad se puede volver un obstáculo en la trayectoria estudiantil.

En algunas regiones, inglés se ofrece únicamente en los Centros de Idiomas o Centros de Autoacceso, debido a la necesidad de utilizar equipo especializado para realizar las actividades o a que no hay banco de horas para el AFBG en las facultades. Lo anterior hace que la movilidad, en lugar de ser un elemento deseable de la flexibilidad, para muchos sea una imposición.

A lo anterior los grupos del AFBG explican que la oferta es suficiente por las modalidades en las que se puede cursar, incluso subrayan que es el área que más cursos ofrece en el intersemestral

y que la flexibilidad se lleva a cabo de manera regular (al menos en Xalapa) porque una vez inscritos los estudiantes de cada facultad en la que se abrirá la EE, la oferta se extiende a los estudiantes del resto de las facultades. También apuntan que muchos de los problemas de elección e identificación de EE se deben en parte a tutorías deficientes, al mal acompañamiento y orientación que reciben los estudiantes, pero también a que muchas facultades organizan la oferta en bloques, dejando a los estudiantes sin posibilidad de elección. También se reportó que en ocasiones trabajan con grupos saturados, en espacios no idóneos, sin el equipo adecuado requerido para las EE.

Finalmente, vinculado al tema de la oferta, se expresó mucha preocupación por los casos en los que la acreditación de las EE del AFBG se prolonga más allá del 50% del avance crediticio de los estudiantes. Este es un tema que preocupa a todos en varios sentidos: primero porque no se da cumplimiento a la normatividad ni a los planteamientos del diseño del AFBG; segundo, porque quienes aplazan la acreditación tienden a ser estudiantes en riesgo; tercero porque impacta en el tiempo de permanencia de los estudiantes. Las precisiones en torno a prolongar la acreditación del AFBG después del 50% de los créditos, aunque válidas para generaciones iniciales dentro del MEIF, no aplican para las generaciones más recientes para quienes se ha diseñado recientemente un candado en sistema que restringe la inscripción en otras EE hasta no cumplir con las EE del AFBG.

3.1.2.3 Permanencia y trayectoria estudiantil

Para las facultades, la permanencia del estudiante se ve afectada por las EE del AFBG, pues tienen alto índice de reprobación. Perciben que ha aumentado el índice de deserción por el AFBG, culminan el tiempo estándar y no terminan de cursar sus EE, causando rezago en las trayectorias.

Cabe aclarar que el documento de Lineamientos para el Control Escolar (2008) (documento emitido para regular la operación del MEIF desde el año 2000) señala:

Las experiencias educativas comprendidas en el Área de Formación Básica General sólo podrán ser aprobadas en exámenes ordinarios y deberán acreditarse antes de cubrir el 50% de los créditos totales del plan de estudios de cada programa académico. El incumplimiento de esta disposición impedirá el avance del estudiante en las demás Áreas de Formación.

Sin embargo, es hasta la administración actual que se implementó el candado en el sistema para impedir el avance crediticio del alumno hasta no cumplir con la norma.

Señalan los miembros de las facultades que el índice de eficiencia terminal se ha visto afectado por la operatividad del AFBG, porque impacta la tasa de deserción y genera problemas de permanencia.

Para los profesores del AFBG, la permanencia y trayectoria de los estudiantes se ve afectada por las deficiencias con las que llegan y también por EE de otras áreas. Aunado a esto, manifiestan que las clases no pueden resolver todas las deficiencias y rezagos de su escolaridad pasada, y la situación se agrava pues no se puede ofrecer una atención de calidad porque los grupos son numerosos.

3.1.2.4 Quién y cómo se imparten los contenidos

Dentro de las facultades se expresa la preocupación sobre el enfoque de los cursos más hacia la teoría que hacia la aplicación práctica. En algunos casos se señala que los profesores utilizan buenas estrategias de enseñanza y aprendizaje, pero descontextualizadas de la disciplina.

Los académicos del AFBG manifiestan que se incorporan estrategias de enseñanza aprendizaje para lograr la transversalidad en los saberes disciplinarios en el AFBG y viceversa. Ellos aseveran que todos encargan proyectos que desarrollen los saberes del AFBG y disciplinarios.

Por otro lado, las facultades señalan que los profesores del AFBG no interactúan con los profesores de los programas educativos. La distancia con su dirección y coordinaciones hace que “den muy poco y que hagan lo que quieran”. Aunado a esto, se manifiesta que les falta preparación y que no tienen el perfil para dar las Experiencias Educativas (excepto inglés).

El AFBG se percibe como restringida a un círculo de académicos y como un área que limita la participación de académicos de las carreras que podrían ser formados para impartir EE del AFBG. Las facultades también piden que los profesores del AFBG se integren a las academias de cada PE, lo cual ya ha sucedido en algunas entidades como el caso de Antropología donde se ha conformado la Academia del AFBG e Iniciación a la disciplina.

Por otro lado, en referencia a los procesos de asignación de los profesores para las EE del AFBG señalan que se han dado casos donde éstos llegan semanas después de haber iniciado el

semestre, lo cual repercute en el aprendizaje de los estudiantes al mismo tiempo que los puede colocar en riesgo académico.

Los académicos del AFBG resaltan sus necesidades, puntualizando que la dinámica de las relaciones al interior de las facultades no favorece su trabajo e incorporación a la vida académica de las mismas. En este sentido, indican que los profesores del AFBG también pueden ser tutores y participar en cuerpos colegiados, coordinaciones y comisiones. Apuntan que ayudaría tener tiempos completos, con mejores condiciones de trabajo. También perciben que los profesores de las facultades tienen actitudes de rechazo hacia el AFBG que transmiten a sus estudiantes: “Se percibe discriminación...celo”. A pesar de que los profesores opinan tener el perfil requerido por su formación o por los diplomados que toman, señalan que los profesores de las facultades “...sólo juzgan a través de lo que conocen y no se toman la molestia de indagar qué hacemos para ver la importancia de cada EE del AFBG” (17 308 Form XA AFBG). Subrayan enfáticamente que el AFBG es un área altamente criticada con pocos fundamentos y por colegas que desconocen tanto los programas como muchas de las estrategias que se han implementado más recientemente.

3.1.3 Resumen de propuestas de los equipos de trabajo.

Como parte de las preguntas del formato de autoevaluación, los equipos de trabajo integraron toda una serie de sugerencias que presentamos con mayor detalle en los [anexos 4.1 y 4.2](#). En resumen, se hicieron las siguientes propuestas organizadas dentro de dos tendencias generales:

- Desaparecer el AFBG. Ésta más que sugerencia denota un deseo de deshacerse del “problema”, más allá de indagar qué es lo que necesita el estudiante y las mejores estrategias para ofrecerlo.
- Reestructurarla:
 - Diseñando los contenidos del AFBG diferenciados de acuerdo a cada una de las áreas académicas.
 - Convertirla en un Propedéutico.
 - Modificar y/o flexibilizar las EE que se imparten o proponer otras EE.
 - Considerar algunas de las competencias de las EE del AFBG un requisito de egreso.
 - Conservar el área en lo general, pero sin créditos para el estudiante.
 - Conservarla de manera general disminuyendo sus créditos.

- Desaparecer el área, pero transversalizar los saberes a lo largo de toda la carrera.

3.1.4 Consideraciones preliminares

A partir del ejercicio de autoevaluaciones pudimos observar que el AFBG fue una de las principales áreas de atención identificadas por los participantes. Aparte de preocupaciones bien fundamentadas desde donde se nos explicaron los obstáculos y retos que representa el AFBG, también pudimos percibir variadas y reiteradas opiniones que se han difundido, legitimado y consolidado, pero que no necesariamente parten del conocimiento directo del AFBG, sino de comentarios que se han adoptado sin cuestionamientos o conocimiento profundo del AFBG.

Apuntamos que las facultades vivieron de manera diferente el proceso de incorporación al MEIF; mientras que las primeras en incorporarse gozaron de un amplio banco de horas, las posteriores iniciaron en condiciones limitadas.

Conforme las generaciones de estudiantes fueron avanzando en su trayectoria estudiantil, se presentaron problemáticas que no se habían anticipado en el diseño del AFBG y que han tenido una repercusión directa sobre cómo se percibe y describe al AFBG. Algunas de estas problemáticas son:

- Afectación del banco de horas de las facultades.
- Afectación en los créditos dedicados a la disciplina.
- Deserción de los estudiantes por reprobado examen de última oportunidad (sobre todo en los últimos semestres) de EE del AFBG, lo que impacta en la eficiencia terminal de la carrera.
- Falta de comunicación entre los directivos y profesores de las facultades y el AFBG.
- Falta de normatividad adecuada o de su no aplicación en las distintas instancias académicas en relación al avance crediticio de los estudiantes.
- Infraestructura y equipamiento insuficiente (sobre todo en centros de cómputo) para el desarrollo de las EE del AFBG.
- Reducida oferta educativa de EE del AFBG, además del traslape de horarios con las EE de su PE. Aunque esto se ha mitigado con la inscripción en línea donde se abren todos los cupos del AFBG y el estudiante puede conformar su horario sin problemas de acuerdo a sus necesidades. El verdadero problema surge cuando a algunos estudiantes se les hace cambio de horario en ventanilla, causando traslapes.
- Un proceso de selección de los profesores no siempre basado en criterios académicos.

- Falta de formación de algunos profesores del AFBG por distintos motivos: celeridad durante los primeros años de la implementación del MEIF, intereses distintos a los académicos, por mencionar algunos.
- Falta de capacitación a los profesores de las facultades, por parte de la UV, del departamento encargado de la formación, en el tema de la transversalización de los contenidos del AFBG.

Ante estos conflictos y problemas se ha cimentado el rechazo hacia el AFBG; tanto el rechazo como los argumentos que lo acompañan son conocidos por la administración universitaria y por los miembros del AFBG. Por lo anterior, en años recientes se han implementado variadas medidas para abordar las problemáticas, sin embargo, en la autoevaluación pudimos ver que no todas se han concretado en todas las regiones y en todas las facultades y aparecen diversos problemas de desinformación evidenciados por la comunidad en cuanto describe problemas o faltas que ya se han abordado.

Llama la atención que con sustento o sin éste, las facultades tienen abundantes opiniones en torno al AFBG. El análisis precedente respeta las opiniones e intenta representarlas dentro de las diferentes temáticas que sobresalieron, sin embargo, subraya que puede haber un funcionamiento óptimo en algunas regiones, mientras que en otras se evidencian problemas que no siempre son responsabilidad del AFBG sino de los directores, de las academias regionales, de los profesores de todas las áreas, o de los estudiantes.

El AFBG ha cumplido con una doble función: por un lado ha sido un esfuerzo institucional en el sentido de compensar las deficiencias de formación de los estudiantes que ingresan a la UV, y por otro ha sido un intento por fortalecer en un nivel universitario, las habilidades de comunicación y aprendizaje autónomo. Ambas funciones implican retos difícilmente alcanzables, y en parte explican que en algunos sectores se considere que aporta muy poco al proceso de formación del estudiante.

Directivos y profesores del AFBG reconocen la necesidad de evaluar cuidadosamente al AFBG; y subrayan los cambios que han hecho para responder a las demandas: modalidades, acreditaciones, etc. Se precisa, a modo de autocrítica, que falta un esfuerzo de acercamiento de los académicos del AFBG a los académicos de la disciplina para sensibilizarlos y argumentarles con bases estadísticas y documentales, acerca de la pertinencia y necesidad de mantener al AFBG.

3.2 Autoevaluaciones, Sección Investigadores

Los investigadores son un grupo de opinión muy relevante en la medida que además de su función sustantiva, participan como docentes en licenciatura y tienden a recibir estudiantes a través de la tutoría, la dirección de trabajos recepcionales y servicio social. Asimismo, el documento donde se establecen los lineamientos del MEIF declara que la formación para la investigación es importante de tal forma que uno de los agentes de referencia para ello son precisamente los investigadores.

En el ejercicio de autoevaluación se buscaba conocer las experiencias, necesidades y propuestas de participación de los investigadores en los programas de licenciatura como parte del proceso de la evaluación general del MEIF.

3.2.1 Aspectos Metodológicos

Aunque en la encuesta para docentes ya se había recuperado la experiencia de los investigadores en el MEIF, así como en el análisis de algunos trabajos individuales desarrollados sobre el mismo (tesis, artículos, investigaciones), se llevó a cabo un ejercicio de autoevaluación diseñado especialmente para ellos. Se realizó en dos fases: en la primera, de manera individual, respondieron una guía de cuestionamientos sobre los planteamientos del MEIF y su participación en él. En la segunda fase se organizó un encuentro con investigadores de institutos y centros de investigación ([ver anexos](#)); donde trabajaron en equipos interinstituto/intercentro y posteriormente presentaron sus resultados en una plenaria en la que estuvieron presentes las autoridades universitarias. A partir de este trabajo recuperamos la información sobre el AFBG vertida en 88 autoevaluaciones individuales y 4 documentos de reflexión colectiva.

El tipo de análisis desarrollado fue cualitativo, basado primordialmente en un enfoque de análisis argumentativo de discurso y el análisis del discurso organizacional (Gutiérrez, 2003; Mumby y Clair, 2001). Se utilizó una codificación temática semi-abierta; los códigos resultaron de las discusiones plenarios del grupo de evaluación y del proceso de análisis. Todo fue procesado con el apoyo del software Atlas.ti. Para este primer avance, se reportan sólo los códigos y hallazgos referentes al AFBG.

3.2.2 Hallazgos: problemas y propuestas

- Un primer hallazgo importante es que prácticamente todos los investigadores que participaron

en este ejercicio tienen experiencia trabajando en el nivel de licenciatura. En el análisis hicieron referencia a su conocimiento de las áreas, lo que indica que no están desvinculados del trabajo de la formación en licenciatura.

- A partir del trabajo de codificación sólo surgieron siete menciones relacionadas con el AFBG.
- La principal opinión de los investigadores es que el AFBG representa un **aspecto problemático del MEIF**, esto se basa en una combinación de elementos:
 - Los participantes en el estudio señalan haber **observado** problemas de implementación o en su caso por haber **experimentado** tales problemas.
 - Destacan entre ellos la **programación de EE y la disposición de horarios**.¹³
 - La limitante de que haya una sola AFBG para todas las carreras.
 - El número limitado de créditos totales de las carreras frente a los ofrecidos en el AFBG.

Otra fuente de información para los investigadores es el decir de estudiantes: *“los estudiantes (al menos los que he tutorado y los que he tenido en el AFEL) consideran que el área básica no les es de utilidad”* (P69:8). Su opinión se basa, también, en el decir de otros profesores. También en su interpretación del AFBG y su relación con otros componentes de las carreras y la formación de los estudiantes: *“El Área Básica General surgió con la intención de plantear el fundamento teórico y práctico de la formación profesional, cuyo eje sería el desarrollo de estrategias de investigación”* (P16:1).

Más allá de este aspecto problemático, algunos académicos señalan que el área puede impactar positivamente la formación del estudiantado, si lograra articular adecuadamente el desarrollo de la formación para la investigación.

- *La escritura, el saber pensar y el contar con las herramientas y recursos son indispensable para cualquier área de conocimiento. Asimismo, se trataba de generar*

¹³ Al respecto un testimonio: “La principal problemática a la cual me he enfrentado en el último año en la parte de docencia es a lo complicado del horario, principalmente porque las EE que nos permiten en algunos programas educativos son del AFEL o del AFBG, comprendo que los secretarios académicos de las facultades deben de planear muy bien la oferta académica, por eso las EE de estas dos áreas que comento son las que programan en los horarios que quedan disponibles después de haber programado las demás EE” (P73: 9). *La letra de este testimonio refiere al documento primario en la base de datos.*

experiencias educativas en términos de tareas de investigación. Lo importante es que los estudiantes aprendan a plantear preguntas a partir de sus experiencias cognitivas (P16: 1).

- En este sentido proponen que el AFBG se debe reformar y, entre otras cosas, hacer más visible la participación de investigadores. Las propuestas se pueden resumir en:
- La diversidad de programas educativos impide tener una sola AFBG, esta debería ajustarse a las necesidades de los estudiantes (P90:9).
- Dar mayores créditos a asignaturas formativas frente a los créditos del AFBG que han ido quedando rezagados por el avance de la formación de los estudiantes (en inglés, computación, etc.).
- Reestructurar el AFBG e integrar a los generadores de conocimiento (los investigadores) en ella, y reestructurar algunas EE de esta área, por ejemplo, Habilidades del pensamiento, enfocadas a la disciplina de la carrera a la cual se ingresa (P92:10).
- Integrar en un curso genérico del AFBG a investigadores que den conferencias interdisciplinarias a los estudiantes.

3.2.3 Consideraciones preliminares

- Los investigadores tienen diferentes concepciones del MEIF y del AFBG que tienden a ser dispersas en función de su participación en el nivel de licenciatura.
- Pero con base en este acercamiento indican que el AFBG se debe reformar pues como está es poco relevante para formar para la investigación y otros aspectos relativos a la formación integral ofrecida por el MEIF.
- En la medida que ellos tienden a trabajar con estudiantes ya avanzados en sus respectivas carreras su opinión se emite desde un lugar y una experiencia muy específica en torno de lo que los estudiantes llevan consigo o no, y lo que la matriz institucional proporciona para ese momento en particular de su trayectoria formativa.

3.3 Autoevaluación de representantes del AFBG

En esta sección se recuperan las opiniones expresadas por académicos integrantes del AFBG de diferentes regiones de la Universidad Veracruzana. Fueron registradas durante una reunión de

trabajo en la ciudad de Xalapa, Veracruz, en diciembre del año 2015¹⁴. Asimismo, se incorpora un breve comentario sobre los programas de las EE en la medida que los asistentes a la reunión realizaron una discusión sobre ellos.

3.3.1 Aspectos Metodológicos

La reunión con los integrantes del AFBG se organizó primeramente como una sesión de discusión abierta. Posteriormente, se organizaron 4 grupos de trabajo por EE donde se abordaron preguntas de trabajo en torno a diferentes tópicos de funcionamiento del AFBG en el nivel de la operación de los programas, el abordaje de contenidos y el desempeño de los estudiantes.

El tipo de análisis desarrollado fue cualitativo, basado primordialmente en un enfoque de análisis argumentativo de discurso y el análisis del discurso organizacional (Gutiérrez, 2003; Mumby y Clair, 2001). Se utilizó una codificación temática semi-abierta; los códigos resultaron de las discusiones plenarios del grupo de trabajo y del proceso de análisis. Todo fue procesado a través del software Atlas.ti. Para este primer avance, se reportan sólo los códigos y hallazgos referentes al AFBG.

3.3.2 Hallazgos: temas dominantes, problemas y propuestas

- La opinión de los académicos del AFBG señalan, sobre todo, retos de implementación del MEIF y del AFBG, así como aspectos puntuales de los programas que requieren atención.
- Área de Inglés
 - Apuntaron falta de comunicación, de disposición en facultades y entidades para integrar al profesorado y viceversa.
 - Indicaron nula transversalidad de competencias en experiencias de formación posteriores.
 - Indicaron tiempo corto para cubrir el programa (sólo 4 meses).
 - Indicaron inconsistencia entre objetivos, contenidos y evaluación; proponen revisar las acciones de comunicación del objetivo de la EE, las opciones de acreditación y la transversalidad de las competencias hacia las demás EE.

¹⁴ Asistieron coordinadores regionales y estatales de las EE de Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo, Computación Básica, Inglés I y II, Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, e integrantes de la comisión de evaluación.

- Desconocimiento de los objetivos de las EE del AFBG de autoridades, profesores, tutores y estudiantes.¹⁵
- Computación Básica
 - Señalaron que el programa es adecuado, en tanto lo actualizan y el tiempo disponible para abordar los contenidos es adecuado en un semestre.
 - Señalaron que es transversalizable pero que requiere constante actualización.
 - Recomiendan cursos para la formación pedagógica del docente.
- Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo
 - Indicaron que se da poca detección de necesidades en el estudiantado.
 - Indicaron que se requiere un programa con mayor profundidad, pero al mismo tiempo se quejan de poco tiempo para impartir los contenidos pues prácticamente no abordan el tema de las habilidades críticas y creativas.
 - Este programa enfrenta como limitante importante que prácticamente no hay formación del profesorado.¹⁶
 - Se reconoce la necesidad de volver sobre los contenidos: *“Revisar los contenidos sobre pensamiento crítico y creativo para enfocarlos a la solución creativa de problemas. Hace falta una evaluación de la operatividad y pertinencia actual del modelo COL. (P 4)”*.
- Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo
 - Señalaron falta de comunicación y desarticulación entre actores universitarios que afecta tanto los aspectos académicos como los administrativos.
 - También señalaron inconsistencias internas de los programas de las EE.

¹⁵ Como se indicó en la sección de Evaluaciones Previas, en la página institucional de la UV hay una versión inconsistente del documento “Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de Licenciatura”. En la versión digital se describe la EE de inglés como orientada a la lectura, mientras que en la versión impresa de 1999 (2da edición) se describe como orientada al desarrollo de las cuatro habilidades comunicacionales básicas. Esto abona a un problema de falta de precisión en la comunicación de los alcances del AFBG.

¹⁶ “El perfil determinado fue definido al inicio del AFBG, desde entonces se ha impartido un diplomado, el cual se dejó de dar en 2005. A la fecha se requiere actualización del currículum y por lo tanto actualización de la formación (P4)”. *La letra P hace referencia al documento primario en la Unidad Hermenéutica.*

Se han detenido algunos cursos de actualización por falta de recursos. Sólo se han dado los del ProFA en el área pedagógica. Sin embargo, aun siendo obligatoria la formación, no todos los académicos deciden tomar cursos.” (P4)

- Indicaron la persistencia de problemas de horario para la oferta de EE.
- Indicaron problemas de asistencia del estudiantado a las clases.
- Indicaron un desconocimiento por parte de los estudiantes y los tutores de las modalidades de acreditación de las EE del AFBG.
- Indicaron pobre transversalidad de la formación ofrecida en esta EE.

3.3.3 Los programas de las EE

Para desarrollar la actividad de autoevaluación con los integrantes del AFBG, se realizó una revisión general de los programas de las EE. A continuación, se listan aspectos específicos de los mismos y de la forma en que están expresados para complementar la discusión.

- En primer lugar, llama la atención el diseño del formato usado por la Dirección de Desarrollo Curricular para el registro de las EE, que no sólo es muy largo sino fragmentario al demandar la expresión separada y no articulada de los ejes del modelo.
- La fragmentación no es negativa en sí misma, pero no favorece la expresión de lo que un profesor buscará fomentar en el estudiante en un enfoque de formación orientado por competencias.
- Tomando en consideración todos los componentes a ser programados, los responsables de completar y usar los contenidos de los formatos deben tener un conocimiento especializado de lo ahí expresado. La pregunta que emerge es si la UV ofrece la capacitación para hacer semejante tarea.
- Finalmente, lo que aparece en los programas representa contenidos, que en algunos casos son muy extensos y detallados y en otros generales. De igual manera, las formas de evaluación y los recursos declarados no siempre parecen consistentes entre sí.

3.3.4 Consideraciones preliminares

- Los actores tienen un conocimiento fragmentado de los problemas del AFBG; acotado sin duda por su posición en el conjunto de la matriz institucional y su propio sistema de interacción (docencia, academias, áreas directivas).
- El reconocimiento de problemas está presente en todos los participantes, pero su profundidad o gravedad se tasa de manera diferente en función de su posición en la matriz

institucional.

- El único problema reconocido colectivamente es la “falta de comunicación” para entender lo que las otras áreas hacen.
- Los docentes del AFBG señalan que ésta es útil, pero también identifican problemas en particular en materia de contenidos, modalidades y oportunidades de acreditación; y en su relación con las otras áreas.
- Algunos de los problemas señalados por los actores institucionales son exógenos al AFBG.
- El personal académico y directivo del AFBG requiere apoyo institucional y académico interno y externo, para dimensionar de forma integral los problemas y para diseñar e implementar estrategias de mejora.

CUARTA ESTRATEGIA: ENTREVISTAS

Esta fase se llevó a cabo con la participación de funcionarios a cargo de áreas directamente relacionadas con el MEIF: Directores Generales y de Dependencias, Vicerrectores, Abogado General, Secretarios Académicos Regionales, Jefes de Departamento, FESAPAUV y la Defensoría de Derechos Universitarios, quienes compartieron su conocimiento, perspectivas, y experiencia a través de entrevistas. Estas fueron diseñadas con el objetivo de conocer los procesos, acciones y estrategias que los funcionarios y autoridades de la UV, desde su ámbito de responsabilidad, habían ejecutado para la operación del MEIF, así como identificar los obstáculos para dicha operación y las propuestas para mejorar su funcionamiento con la finalidad de integrar su perspectiva a la evaluación general del MEIF.

4.1 Aspectos metodológicos

Guías semi-estructuradas acompañaron la entrevista con cada uno de los funcionarios. Dichas guías fueron diseñadas después de estudiar las funciones, los alcances y la relación que cada oficina o cargo tiene con el MEIF, por lo que la mayoría de las preguntas fueron elaboradas diferenciadamente para cada participante y sirvieron como detonador abriendo la posibilidad de explorar a profundidad los temas sobresalientes.

El criterio de selección de participantes fue en función de que su cargo y tareas estuvieran directa – aunque no exclusivamente– relacionadas con el MEIF. Como estrategia metodológica conversamos con funcionarios a cargo de áreas o departamentos y en algunos casos estos funcionarios pidieron que estuvieran presentes algunos colaboradores dentro de sus áreas, con

conocimientos y perspectivas específicas, por lo que en las entrevistas participaron de una hasta cinco personas.

Para aumentar la apertura de los funcionarios y la confidencialidad de la información se manejó de acuerdo a estándares éticos para trabajo académico realizado con individuos. Con la autorización de los participantes grabamos todas las entrevistas que duraron un promedio de una hora y media; todas fueron transcritas para su análisis y codificadas con el apoyo del software Atlas Ti.

Dentro del análisis del AFBG los códigos más recurrentes fueron “conflictos y tensiones”, “gasto y operación”, “normas y reglamentos”, “profesores” y “sugerencias” como se muestra en la siguiente nube analítica:

Figura 19: Nube analítica del AFBG



A partir del análisis de los códigos encontrados, a continuación presentamos las principales temáticas abordadas.

4.2 Hallazgos

Cabe subrayar que en su mayoría quienes abordan temas relacionados con el AFBG coinciden en la necesidad de una transformación profunda fundamentando sus razones en patrones que observan o les reportan como problemas, conflictos o tensiones en sus ámbitos de administración. La única experiencia diferenciada es por parte de la UVI donde nos relataron una adaptación muy peculiar de los programas de las cinco EE que integran el AFBG que ha resultado en un trabajo de mayores alcances en su caso particular¹⁷. La participación de las direcciones con más injerencia dentro del

¹⁷ El éxito del AFBG en las UVI en parte se debe a los ajustes que le han hecho a las EE para responder a las necesidades de los estudiantes para contribuir a sus objetivos. Por otro lado los profesores trabajan de manera colegiada y muy cercana al resto de los profesores que componen la planta docente y tienen mucha mayor disponibilidad a trabajar de manera flexible.

AFBG, como son la propia Dirección del AFBG, la Dirección del Centro de Idiomas y Autoacceso, y la Dirección General de Relaciones Internacionales, nos permitió tener información desde donde se nos explicaron muchos de los procesos y transformaciones recientes, fundamentos históricos, y el sustento de algunas prácticas y objetivos actuales. La variedad de opiniones hizo posible triangular mucha de la información recibida sobre el área en cuestión.

4.2.1 La implementación de un AFBG

Nuestro análisis de las conversaciones generadas en las entrevistas de quienes han operado al MEIF muestra que la inserción del AFBG fue, en algunos programas educativos, uno de los cambios menos aceptados de la transformación del modelo rígido al flexible. Los datos muestran que de manera inicial se trataba de una falta de aceptación que fue incrementando hasta volverse rechazo (algunas veces fundamentado, otras arbitrario).

En un principio se cuestionó tanto la relevancia de la introducción de EE no disciplinarias, como su valor crediticio dentro del mapa curricular. Posteriormente el rechazo se agudizó cuando se creó el concepto de banco de horas y se estableció un límite para cada programa donde se redujeron horas de EE disciplinarias pero no de EE del AFBG. Aunado a esos eventos históricos, estrechamente vinculados a restricciones presupuestales, el rechazo actual está dominado por el argumento de que las EE del AFBG fueron diseñadas para cursarse dentro del primer 50% de los créditos de todos los programas, y por diversas razones los estudiantes aplazan—o se ven obligados a aplazar— la acreditación de estas cinco EE hasta que las mismas se convierten en un problema de rezago, de culminación o incluso de baja definitiva de los programas.

La baja definitiva es un problema serio y asociado a la forma en la que se diseñaron las EE, describen varios de los participantes. Por su característica de EE “cursativas” sólo tienen dos inscripciones con derecho a examen ordinario cada una y el examen de última oportunidad en la segunda inscripción¹⁸. Es decir, estudiantes que toman estas EE han tenido hasta **tres oportunidades para acreditarlas** derivando esto en reprobación y hasta baja¹⁹

¹⁸ Aunque originalmente el diseño contemplaba tres inscripciones.

¹⁹ Cabe resaltar que las EE del AFBG no son las únicas que pueden causar expulsión. Sin embargo, como explican varios de los participantes, pocos estudiantes que reprueban EE de otras áreas elaboran sus quejas y solicitan la intervención de las instancias correspondientes. Nos reportan que esto podría deberse al tipo de asesoría que reciben los estudiantes de sus profesores y al hecho de que el rechazo hacia estas EE está primeramente arraigado en los profesores, tutores y directores, quienes a su vez podrían estar influenciando a sus estudiantes.

de los programas e incrementando el rechazo a EE que desde el inicio han sido cuestionadas.

Por otro lado, está el tema de la transversalidad. Mientras que el documento fundacional del MEIF establece 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) los funcionarios subrayan que las EE del AFBG no cumplen con este objetivo. Destacan que los contenidos están desvinculados de las disciplinas y persiguen objetivos propios e independientes.

...los contenidos tan abstractos usados aquí como una receta para todos no les llega [a los estudiantes] emocionalmente. Entonces tampoco los compromete y entonces el resultado pues es acreditar la EE... Es la crítica de estudiantes y profesores que esa parte no tiene una conexión con la disciplina y le resta ese valor que le pueden dar los estudiantes a esas EE, porque entonces están totalmente disociados de lo que se resuelve; troncos de experiencias educativas. (Entrevista 19)

Por otro lado, se nos explicó, desde las direcciones más vinculadas al AFBG que la expectativa de que los profesores de la cinco EE del AFBG sean "todólogos", es desproporcionada y no se entiende ni cómo se sustenta, ni cómo se ha cimentado.

Desde nuestra óptica, la falta de aceptación inicial, arraigada y fortalecida por los eventos descritos en párrafos anteriores se explica en parte por la falta de entendimiento y valoración de las EE del AFBG, pero también porque se ha relegado buena parte de la responsabilidad de hacer transversal al AFBG, cuando tendría que ser responsabilidad de todos. Además de que se espera que los profesores del AFBG la hagan transversal, también se esperaba que las EE del AFBG fueran de apoyo a las otras áreas. De tal forma que este rechazo que se ha consolidado también se funda en lo que los participantes perciben como un incumplimiento al objetivo de un área que sentaría "...las bases para el estudio de una carrera universitaria" (Universidad Veracruzana, 1999).

Además, argumentan casi todos los participantes, que el problema va más allá de no cumplir el objetivo; sino que, según la mayoría, este tipo de objetivo tendría que dejarse bajo la responsabilidad del nivel de estudios anterior cuya función es precisamente "preparatoria" para los estudios subsecuentes. Entonces, identificamos una fuerte percepción de que el AFBG no sólo no

cumple su objetivo de fortalecer las habilidades del estudiante para lo venidero, sino que, según la mayoría, debilita, obstaculiza, o incluso impide que los estudiantes lleguen a las siguientes áreas formativas. Algunos funcionarios hacen referencia al rezago causado por las EE del AFBG en las trayectorias estudiantiles como el problema y la obstrucción principal de todo el MEIF. Todo lo anterior amplía nuestra visión para entender la falta de aceptación y cuestionamientos hacia esta área por parte también de los funcionarios, sin embargo pocos de ellos mencionan que ha existido un descuido del funcionamiento del área en cuanto a: la contratación de profesores improvisados y los programas desactualizados, lo que ha contribuido a la percepción aquí expuesta.

Nuestro análisis nos lleva a pensar que podría tratarse en parte de un problema asociado a la forma en la que se concibió el MEIF y el AFBG dentro del mismo; este es un tema que exploramos a mayor profundidad en nuestras conclusiones generales.

4.2.2 Los Contenidos y la Relevancia de las Experiencias Educativas

Los entrevistados consideran necesario que siga habiendo un AFBG, y lo vemos con los resultados de los diagnósticos realizados por la Dirección del AFBG²⁰, donde se demostró que los estudiantes de nuevo ingreso no poseen las competencias que serían deseables para transitar en sus carreras.

Pero hay un acuerdo consensado de que el AFBG debe transformarse:

Por ejemplo, “la EE de Computación no es pertinente con una certificación que tiene muchos años, que los chicos ya vienen con muchas habilidades respecto al manejo de la computadora, hay otras cosas que deben aprender hoy en día. No es mi área pero, evidentemente tiene que hacerse. Si llevan Lectura y Redacción que sea con enfoque a la disciplina, si hacen ensayos que sean con enfoque a la disciplina porque no todos los profesores del AFBG lo hacen, algo muy importante son las competencias informativas (Entrevista 22).

En las entrevistas se vuelven a repetir los cuestionamientos sobre la relevancia y necesidad de las EE del AFBG y también de los **contenidos** que se enseñan en éstas. Coinciden las críticas de que Computación Básica es demasiado “básica” y en que su diseño fue para una época

²⁰Examen diagnóstico del Área de Formación Básica General, para estudiantes de nuevo ingreso: una estrategia de análisis para el fortalecimiento de competencias transversales, realizado por la Dirección del Área de Formación Básica General (2015).

informática y tecnológica radicalmente diferente a la que ahora vivimos y no se ha adaptado a los vertiginosos cambios y necesidades digitales actuales. Por lo tanto, se percibe como innecesaria y su programa con conocimientos que los estudiantes ya no necesitan. También se percibe como desvinculada a las disciplinas porque se ofrecen clases con un programa común cuando se podrían ofrecer contenidos relevantes a las disciplinas.

La EE de Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo es la que más críticas recibe. Los participantes la describen como vaga, incluso con un programa que responde a conocimientos poco académicos, como una EE que no cumple sus objetivos y como una EE que define el pensamiento Crítico y Creativo de una forma tan limitada que no es relevante ni para los estudiantes, ni para su formación disciplinaria. Igual que el resto de las experiencias del AFBG se puntualiza que los contenidos que ofrece son más para educación preparatoria y no universitaria. A diferencia de las otras EE, Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo no tiene un perfil “natural” de contratación de profesores lo que ha derivado en críticas muy duras sobre la variada formación de los profesores que imparten estas EE, sobre los criterios de contratación, e incluso sobre los criterios para dictaminar las apelaciones de profesores que no ganan los concursos de oposición.

De Inglés I y II la mayoría puntualiza que son necesarias pero que sus objetivos son muy ambiciosos y desvinculados de la disciplina. Si uno de los propósitos de las EE del AFBG es “que los estudiantes se conviertan en sujetos competentes en el dominio de la lengua castellana y del idioma Inglés por su innegable valor para el acceso de nuevos conocimientos” (Universidad Veracruzana, 1999b), Inglés I y II con sus objetivos que aspiran a desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (producción oral y escrita, así como comprensión auditiva y lectora) no fueron planeadas como EE de apoyo al conocimiento disciplinario específico, sin embargo existe la expectativa de que deben estar vinculadas a los contenidos disciplinares. Queda claro que el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas es un punto de contención, no porque no se entienda la necesidad de enseñarlas, sino porque se perciben como metas ambiciosas para dos semestres en una EE que se supone que daría las bases para una posible certificación internacional de nivel mínimo²¹. En concreto, los funcionarios no le ven el vínculo con las disciplinas y puntualizan que

²¹ Aunado a esto circulan dos versiones del documento fundacional del modelo educativo en cuestión que describen objetivos diferentes para Inglés lo cual aumenta las expectativas dentro de la comunidad universitaria, a saber:

1ª. Edición: “Estos talleres tendrán el objetivo de proporcionar a los estudiantes las estrategias de lecturas necesarias, que permitan realizar hacer el análisis de un texto, así como una lectura de comprensión satisfactoria, utilizando textos diversos que contengan temas actuales de interés para que los estudiantes desarrollen una actitud

siguen sus objetivos propios e independientes. Un problema mayor con Inglés I y II es que son las EE de mayor reprobación y que ponen a los estudiantes en riesgo de perder sus estudios lo que genera problemas serios. Esta cita conjunta el sentir compartido por muchos:

...y ahí [referencia al AFBG] tenemos gran cantidad de estudiantes que no se van o que llegan a la Comisión de Ingreso y Escolaridad en solicitud de justicia porque ya acabaron todas las experiencias, casi su programa está terminado, y deben una de la básica, sobre todo Inglés. Y luego se les hace muy difícil a los estudiantes que vienen de comunidades indígenas, que les cuesta mucho trabajo incluso incorporarse con un español fluido, menos con un inglés. Entonces encuentras en la petición por escrito no una solicitud de la aplicación de la ley, quieren justicia, que los mires con misericordia y que los ayudes. (Entrevista 1)

Las principales opiniones respecto a "Lectura y Redacción a Través del Análisis del Mundo Contemporáneo" giran en torno a su efectividad para lograr las habilidades de redacción. Primero, mientras que es cierto que los estudiantes traen un rezago en estos conocimientos como lo prueban tanto el examen de admisión, como el diagnóstico de la propia área, tampoco es que la EE de Lectura y Redacción haga una diferencia. Los profesores de las otras EE no ven los resultados en el desarrollo de las habilidades que se supone tendría que desarrollar esta EE. Por otro lado es una observación recurrente que los contenidos ni abonan, ni se vinculan con las EE de las otras áreas de formación.

En uno de los apartados de este reporte se hace un análisis directo sobre los programas de estas EE, pero lo que podemos inferir de las opiniones y conocimiento de los funcionarios es que casi todos perciben desactualización, desvinculación, irrelevancia y falta de evidencia de que las EE formen a los estudiantes en los conocimientos, habilidades y actitudes que se proponen. Llama la atención el caso excepcional de la UVI donde las EE del AFBG se describen como necesarias e imprescindibles. Cabe apuntar que en relación a la UVI quizás la clave esté en las adaptaciones que ellos han hecho de los contenidos para que respondan más a las necesidades de su población, al reducir el número del estudiantado y en el trabajo colegiado que se lleva a

crítica sobre los contenidos de los mismos. De preferencia se utilizarán materiales originales tales como: artículos de revistas y libros, periódicos, mensajes publicitarios e Internet." (noviembre, 1998);

2ª. Edición: "Estos talleres tendrán el objetivo de proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios que permitan la adquisición de las cuatro habilidades que implica una lengua, así como la posibilidad de obtener una certificación internacional de nivel mínimo. La estrategia será la utilización de textos diversos que contengan temas actuales de interés para que los estudiantes desarrollen una actitud crítica sobre los contenidos de los mismos. De preferencia se utilizarán materiales originales tales como artículos de revistas y libros, periódicos, mensajes publicitarios en Internet, entre otros." (abril, 1999).

cabo junto con los docentes de las EE del AFBG.

4.2.3 Reducción de créditos

Es recurrente el lamento de la reforma crediticia que se llevó a cabo años después de la implementación del MEIF. Esta reforma, explican algunos participantes, está directamente relacionada con el descontento hacia el AFBG y con otros temas que no abordaremos en este apartado. La reforma crediticia consistió en limitar el número de créditos por carrera, resultando en un reducido del número de horas, de oferta de EE y de contrataciones de profesores, que según algunos se tradujo en una formación disciplinaria más deficiente e incluso altamente cuestionada desde el empleador y desde los organismos acreditadores. Por otro lado, la limitación crediticia, explican algunos de los entrevistados, se tuvo que realizar como medida emergente porque no se previó el costo de un modelo flexible, ni se anticiparon los abusos en contrataciones injustificadas que se hicieron desde las direcciones de algunas facultades.

La flexibilidad del modelo, la falta de organización administrativa y financiera para sustentar al MEIF y la necesidad de contar con una oferta educativa variada y suficiente llevó a muchos abusos que se intentaron frenar de manera tajante (en algunos programas), limitando arbitrariamente los créditos por programa a un rango de entre 300 y 350²². Esto significó una pérdida significativa para muchos programas que funcionaban con hasta más de 450 créditos. La instrucción de que se redujeran los créditos de todas las áreas, menos del AFBG dio al traste con la falta de simpatía de la que ya gozaba el área. La reducción de créditos fue una medida necesaria y urgente pero que pudo haber sido implementada con consideraciones más cuidadosas considerando las particularidades y justificaciones académicas de cada programa.

Si bien este tema será explorado a mayor detalle en el reporte general, por ahora solo señalamos tres aspectos que atañen al AFBG. Primero, se trata de un área que ya de entrada se percibía como un añadido irrelevante a una tradición disciplinaria y que pasó a verse como el área “especial e intocable” porque se sacrificaron los créditos del área disciplinar, pero no de esta área. Se dio lugar a una lucha por recursos que no había existido en los primeros años de la implantación del MEIF posicionando al AFBG como uno de los blancos para las quejas y descontentos de los integrantes de las otras áreas de formación.

²² Con excepciones que lograron justificar académicamente la necesidad de mantener un número diferenciado.

Finalmente, esto dio lugar a la observación y vigilancia hacia el AFBG y, como explican algunos funcionarios, las problemáticas de las otras áreas de formación no trascienden de la misma forma que las del AFBG. Por ejemplo, en el tema de la reprobación y baja, pocos estudiantes trascienden sus quejas a las oficinas de los funcionarios como lo hacen con las EE del AFBG. Esto podría estar relacionado con el valor asignado a las EE, pero también con el número de oportunidades de acreditación que tienen en estas experiencias, entre otras.

4.2.4 Estructura Institucional para acoger al AFBG

Otro tema al que abonaron los funcionarios desde diferentes ángulos, se relaciona con el grado de preparación de la estructura institucional de la Universidad Veracruzana para acoger al AFBG. Dentro de estructura institucional englobamos aspectos financieros, normativos, procesos de selección, de apoyo y de inclusión a profesores, el lugar desde donde se ubica la dirección del AFBG en la estructura organizacional, y las diferencias en la operación del AFBG a nivel región.

En relación a los recursos financieros las descripciones de los participantes sobre un banco de horas para el AFBG dan muestra de que no se anticipó ni el crecimiento, ni el costo de las cinco EE que serían impartidas para todos los estudiantes que ingresan año con año a la UV. Un participante describe con precisión el resultado: "...de repente creció el número de asignaturas y de manera natural por el asunto del AFBG, o sea, naturalmente iba a suceder y de repente vemos, por supuesto, que se generó un impacto presupuestal." (Entrevista 14)

El crecimiento de la planta docente fue paulatino pero acelerado con la incorporación progresiva de todas las facultades al MEIF y durante mucho tiempo no se había establecido desde dónde contemplar este gasto entrando en juego de manera no regulada ni estandarizada los presupuestos de las facultades, de las direcciones de área y de los centros de idiomas. Esta falta de regulación da cuenta de crecimiento no anticipado, pero también de una estructura institucional que no ha sido suficientemente modificada para integrar los cambios inducidos por el MEIF. Por otro lado, procesos que se cuidaron al inicio (como la contratación y capacitación de los profesores) fueron desatendidos con la acelerada demanda de profesores de las cinco EE del AFBG en todas las regiones de la universidad.

También sobresale el tema de la selección de profesores. Algunos participantes hacen alusión a diplomados que se les daban a los aspirantes a impartir las EE de HPCyC y LR del

AFBG. Estos diplomados jugaban una triple función: de capacitación y actualización para desempeñarse en la EE, para conocer a la UV y al MEIF, y de selección de los mejores aspirantes; estaban a cargo de expertos seleccionados, pero por alguna razón se dejaron de impartir. El resultado fue que se empezó a debilitar tanto la formación como la selección de quienes imparten estas EE. Nosotros enlazamos esta problemática con el tema de estructuras institucionales porque consideramos que el proceso de selección y formación de profesores de esta área era parte de una estructura que auxiliaba a los profesores, facilitaba su inserción y cuidaba el cumplimiento de los objetivos del AFBG, pero esta estructura se debilitó dejando a esta área sin un soporte importante.

Por otro lado está el tema de la forma en la que funcionan las academias de las facultades y la forma en la que los profesores del AFBG son percibidos. Los funcionarios describen cómo los profesores no terminan de “encajar”:

“...la gente de las facultades no siente suyos a los del AFBG y yo creo que sí es importante sentirlos suyos.” (Entrevista 30)

Varios más describen al AFBG y a sus profesores como “desarticulados” y en la “indefinición” (Entrevistas 25 y 26). El problema va más allá de cómo son percibidos, hasta cómo son tratados y enfrentan la burocracia cuando tienen que resolver algunos asuntos laborales de los que ni la facultad ni la dirección del área se hacen responsables. Se hace referencia a un Consejo Técnico que es juez y parte cuando se lleva a cabo la asignación de plazas y se resuelven las apelaciones.

En otra entrevista nos explican esta situación como “una dicotomía de autoridad”

Porque los mismos profesores del AFBG dicen “no, si los directores ni nos toman en cuenta, ni nos invitan... Porque el director no se siente jefe de ellos, que hay un poco como una dicotomía de autoridad porque ellos trabajan para un director, pero reciben instrucciones de otro. (Entrevista 25)

Es recurrente el comentario acerca de la no participación de los profesores del AFBG en las academias de las facultades (porque no son invitados o porque no pueden debido a su participación en varios programas); este tema está vinculado a una falta de normatividad sobre su inclusión o exclusión que va de la mano con el tema de una estructura que acoge o repele. El

resultado de la confusión o conveniencia de incluir o excluir es una desvinculación con las disciplinas que también explica en parte la desvinculación de los contenidos que se enseñan, la falta de transversalidad y el rechazo manifiesto a la operación de esta área.

Un punto muy importante del análisis es el lugar en el que se ubica el AFBG en la estructura organizacional. En el sentir de algunos funcionarios, el AFBG tendría que pertenecer a las áreas de conocimiento, pero en lugar de eso está aparte, como “un área que queda suelta”, aunque formalmente depende de la Secretaría Académica. Desde nuestra óptica, este tipo de desvinculación explica parcialmente la desvinculación de los profesores con las academias y con las disciplinas. La desvinculación se ve en los contenidos de las EE, pero también en la estructura organizacional. Un participante explica esto de la siguiente manera: “no es entidad académica, pero tiene esa característica... institucionalmente había una situación un poco ambigua [en relación a donde ubicarla estructuralmente].” (Entrevista 27)

En nuestro análisis general de la organización institucional percibimos cierta negligencia hacia el área en cuestión; negligencia que ha consistido en no contemplarla en la normatividad, no financiarla para cubrir pagos de capacitación y actualización, no anticipar problemas y no buscar estrategias para resolver aquellos que han sido identificados, mantenerla desvinculada, como según expresan algunos. No es sino hasta años más recientes que se han empezado a buscar soluciones, organizar y estandarizar las acciones que se llevaban a cabo de forma reactiva, adecuar la normatividad²³, hacer evaluaciones internas. Desafortunadamente, percibimos que muchos de los esfuerzos se pasan por alto e inferimos que esto en parte se debe al rechazo que hemos venido describiendo, y quizás también a la falta de difusión efectiva y actualización constante en temas del MEIF y del AFBG en particular. Por otro lado, hay esfuerzos que sencillamente no se pueden hacer por falta de recursos²⁴.

Finalmente, en el tema de las diferencias regionales nos reportaron que muchas de las

²³ Algunas de estas modificaciones son:

1. La reciente modificación al artículo 70 del estatuto de alumnos donde se establece que el estudiante puede solicitar que en el jurado que aplica el examen de última oportunidad no se integre el profesor de la clase (aprobado en CU del 30 de noviembre).
2. Otra modificación es la que establece que el examen debe ser elaborado, evaluado, aplicado por un jurado tomando también en cuenta las evidencias del curso.

Candados para que el estudiante no se inscriba a EE cuando casi ha terminado el 50 % de los créditos y no ha cursado EE del AFBG.

²⁴ Esto incluye la tan citada solicitud de que se maneje de manera independiente por cada facultad y los añorados diplomados que se les impartían a los profesores del AFBG.

innovaciones que han sido implementadas y se percibe que han tenido mejores resultados en Xalapa, consideran que en las regiones han sido limitadas. Ejemplos de esto son la acreditación por demostración de competencias, la cantidad y sede de las secciones, el límite de estudiantes por sección, la oferta descentralizada de estas EE y las modalidades²⁵ para cursar las EE.

4.2.5 Capacitación para entender y operar el MEIF

En los años de auge del MEIF se le dio mucha atención al AFBG. Se capacitó a docentes, a estudiantes, a algunos directivos y administrativos. Curiosamente los funcionarios apuntan que hubo poca capacitación para ellos, que fueron aprendiendo sobre la marcha y que hubo muchos eventos que se pudieron prevenir si se hubiera planeado la implantación del MEIF de manera integral contemplando más aspectos que los pedagógicos y curriculares.

Por otro lado, está lo que nosotros vemos como un “desdibujamiento del MEIF”. Mientras que el MEIF tuvo mucha difusión en sus años iniciales, las explicaciones de los funcionarios nos hacen pensar que se dio por sentado que como ya se había capacitado y explicado, la gente debía entenderlo. Desafortunadamente en instituciones tan dinámicas y cambiantes donde entra y sale gente nueva todo el tiempo, el concepto y operación del MEIF se ha hecho extraño para muchos de los recién ingresados, especialmente para los profesores y funcionarios a quienes no necesariamente se les da la inducción que algunos estudiantes reciben. Profesores sin conocimiento del planteamiento original más las actualizaciones y cambios recientes del MEIF resulta en tutores que en lugar de orientar confunden a los estudiantes y lo mismo puede suceder con los funcionarios. Por otro lado, vemos que la universidad es dinámica y cambiante en su personal, pero también en sus procesos. La normatividad que le da sustento al MEIF y los procesos de muchas de las direcciones, y oficinas de la universidad se han reestructurado múltiples veces. Muchas de estas reestructuraciones se han perdido o diluido.

Puede haber variadas versiones sobre un mismo proceso porque hay un nivel de desactualización alarmante de los responsables de informar y/o de operar dichos procesos y lamentablemente los estudiantes son quienes terminan siendo los más afectados. Entonces, por un lado, tenemos la falta de capacitación sobre el MEIF en todos los niveles, pero también el

²⁵ En particular la modalidad virtual es muy criticada por los índices de reprobación y porque se espera que estudiantes de formación mayoritariamente rígida y supervisada, tengan un buen desempeño en una modalidad autónoma, flexible y sin previa orientación para entender su rol y sus responsabilidades.

tipo de difusión que se le ha hecho a los cambios y a las reestructuraciones. Se ha hecho difusión usando la cascada jerárquica resultando en la pérdida del entendimiento de mucho de lo que sucede.

Otro problema con la forma de difundir la información es que se utilizan las páginas electrónicas oficiales y se confía que el usuario las va a revisar continuamente, sin considerar que en algunos casos se dificulta el encontrar la información y no se notifican los cambios a todos los usuarios (funcionarios, profesores, estudiantes, personal de apoyo y administrativo). Ejemplos sobran sobre el desconocimiento de la normatividad, se hacen cambios, pero se sigue actuando como se hacía antes. Por otro lado, se describe que en ocasiones el personal en funciones secretariales confunde mucho a los estudiantes con la información que les proporcionan. En relación a este tema queda claro que la escasa capacitación para el personal secretarial ha generado problemas serios sobre cómo se entiende y se opera el MEIF.

4.3 Recomendaciones

Las sugerencias de los funcionarios se centraron en lo siguiente:

- Que los profesores y contenidos de esta área sean manejados desde las facultades.
- Que se transformen radicalmente los contenidos de las EE.
- Que la EE no tengan valor crediticio.
- En el caso de Inglés que sea requisito de egreso o que salga del AFBG.
- Reconocer las características diferentes de los estudiantes, realizar diagnósticos y ofrecer apoyos para estudiantes en riesgo.
- Revisar las oportunidades de exámenes para acreditar las EE del AFBG.
- Formalizar normativamente las equivalencias para las EE de Inglés, así como, la prórroga para el examen en modalidad de autoacceso.

4.4 Consideraciones preliminares

La información recuperada a través de este acercamiento con los funcionarios indica que a una falta de entendimiento y valoración del AFBG se le sumaron problemas de administración de la propia área, negligencia institucional hacia el AFBG, falta de administración y actualización de los propios

programas de las EE, altos índices de reprobación en estas EE (particularmente de Inglés), y la desvinculación de los contenidos de las EE con la disciplina. Todas estas situaciones terminaron de cimentar la falta de aceptación en rechazo y recelo hacia el área y sus Experiencias Educativas.

QUINTA ESTRATEGIA: DATOS NUMÉRICOS FOCALIZADOS AL AFBG

Esta sección comprende una selección de datos institucionales que consideramos importantes para complementar el análisis y las conclusiones generales. En particular nos interesó indagar, desde los archivos numéricos de la propia UV, sobre temáticas nodales identificadas en el trabajo de campo y los análisis precedentes. Con los números, quisimos añadir una perspectiva adicional a las percepciones, experiencias, opiniones y conocimiento que los participantes compartieron en los instrumentos anteriores. Las tablas a continuación presentadas, dan cuenta del desempeño en las EE del AFBG, los resultados en la evaluación al desempeño docente, la disponibilidad de equipo de cómputo en las dependencias, y los porcentajes de estudiantes que acreditan el AFBG dentro del 50% de los créditos de su programa educativo.

5.1 Aspectos Metodológicos

Los datos contenidos en esta sección fueron obtenidos a través de las bases de datos de las direcciones institucionales correspondientes, como se indica en la fuente de cada tabla; quienes a su vez procesaron los resultados en base al Sistema Integral de Información Universitaria (SIU). El equipo evaluador solicitó datos sobre temáticas nodales que surgieron en el trabajo cualitativo. Adicionalmente usamos algunos datos obtenidos en el examen diagnóstico aplicado por la Dirección del AFBG (2015).

5.2 Desempeño en las EE del AFBG

Empezamos por un análisis de trayectorias que da cuenta del desempeño de los estudiantes y de los profesores en las EE en cuestión y que además analiza algunos factores que pudieran contribuir a los resultados numéricos observados en cada una de las EE que conforman el AFBG.

Tabla 3: Índices de reprobación en el AFBG del 2011 al 2013: Examen ordinario de primera inscripción

Experiencia Educativa	Generación 2011	Generación 2012	Generación 2013
Inglés I	20.45	20.45	16.5
Inglés II	13.24	12.06	7.06
Habilidades del pensamiento crítico y creativo	14.23	16.53	14.91
Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo	13.82	17.55	14.04
Computación básica	13.09	14.48	12.70

Fuente: SIIU, Fecha de corte: Julio 2015.

Esta tabla fue procesada por el equipo evaluador y está basada en datos del SIIU. Durante nuestra revisión de reprobación en tres generaciones de todos los programas pudimos observar que las cinco EE del AFBG invariablemente estaban dentro de la lista de las diez EE más reprobadas en todos los programas. Por ejemplo, las siguientes tablas muestran la reprobación en las Áreas Académicas de la UV:

Tabla 4: Porcentajes de reprobación en el Área Técnica

	2011	2012	2013
Cálculo de una variable	25.04	26.71	25.04
Álgebra	22.90	24.60	22.34
Inglés I	17.53	21.86	21.34
Física	20.53	21.11	19.00
Geometría analítica	15.89	18.95	18.94
Lectura y redacción AAMC	18.39	18.39	14.73
Habilidades del pensamiento CC	16.45	16.74	15.33
Algoritmos computacionales y programación	15.96	15.96	15.57
Computación básica	14.95	13.83	15.22

Tabla 5: Porcentajes de reprobación en el Área de Humanidades

	2011	2012	2013
Inglés I	19.96	20.96	15.11
Lectura y redacción AAMC	17.23	21.56	15.96
Habilidades del pensamiento CyC	18.12	19.72	15.11
Computación básica	15	16.14	13.17
Inglés II	11.78	11.41	6.09
Derecho romano	8.82	8.87	8.89
Teoría política	7.22	7.26	7.57
Introducción al derecho	7.19	8.78	8.82

Tabla 6: Porcentajes de reprobación en el Área Económico-Administrativa

	2011	2012	2013
Inglés I	22.62	23.43	18.96
Matemáticas administrativas	15.92	16.82	21.90
Fundamentos de contabilidad	15.44	16.20	17.68
Inglés II	14.65	15.38	8.22
Habilidades del pensamiento CyC	14.37	15.57	16.74
Lectura y redacción AAMC	12.90	16.83	14.13
Estadística	12.63	15.02	14.23
Computación básica	12.25	16.08	13.39
Metodología de la investigación	10.26	10.53	8.73

Tabla 7: Porcentajes de reprobación en el Área Ciencias de la Salud

	2011	2012	2013
Inglés I	15.00	16.54	11.73
Inglés II	13.51	11.06	6.07
Lectura y redacción AAMC	11.60	13.86	11.04
Habilidades del pensamiento CyC	10.68	13.86	10.38
Computación básica	8.15	10.44	7.86
Anatomía humana	5.13	6.63	5.21
Metodología de la investigación	4.09	3.94	2.76
Embriología	3.56	3.66	3.73
Bioquímica	3.29	3.66	2.73

Tabla 8: Porcentajes de reprobación en el Área Biológico-Agropecuaria

	2011	2012	2013
Inglés I	24.93	24.31	22.01
Habilidades del pensamiento CyC	17.39	16.81	15.01
Lectura y redacción AAMC	16.76	14.59	13.57
Computación básica	16.54	14.59	13.57
Bioquímica	14.95	13.95	12.23
Metodología de la investigación	12.83	10.57	8.43
Inglés II	12.83	11.10	9.53
Matemáticas	10.39	9.51	6.08
Mejoramiento genético	8.17	9.62	6.17

En estas tablas se observa que, en efecto, las EE del AFBG están dentro de las EE de mayor reprobación, a la par de las EE fundamentales en cada programa educativo. Cabe apuntar que dado que las EE del AFBG son cursadas por todos los estudiantes, analizado de manera global aparecen estas EE en la lista de las más reprobadas y lógicamente dentro de las más reprobadas. Lo trascendente de éstos datos es que llevando a cabo un análisis focalizado a programas educativos de las diferentes áreas y regiones y comparar la reprobación de estas EE con las propias de cada programa educativo, siguen apareciendo dentro de las diez más reprobadas. Los datos aquí presentados corroboran el sentir y la opinión de la comunidad en relación a la reprobación y lo expresado en documentos de análisis precedentes a este.

Continuando con nuestro análisis del desempeño escolar presentamos la siguiente tabla que muestra lo que sucede en examen ordinario de segunda inscripción y en examen de última oportunidad.

Tabla 9: Desempeño en examen ordinario de segunda inscripción (EOSI) y en examen de última oportunidad (EUO), matrículas 2010-2015.

EE	Ordinario de 2da inscripción (EOSI)			EUO		
	Presentados	Aprobados	Reprobados	Presentados	Aprobados	Reprobados
Computación Básica	3531	2881	650	129	97	32
Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo	4569	3710	859	285	228	57
Inglés I	6351	5103	1248	767	650	117
Inglés II	4377	3765	612	617	516	101
Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo	4583	3783	800	271	244	27
Totales	23411	19242	4169	2069	1735	334

Fuente: Dirección General de Administración Escolar con base en datos del SIU

Fecha de corte: febrero de 2015

Los datos sobre el desempeño de los estudiantes en EOSI y EUO pueden ser analizados desde varias aristas. Primero, sobresale el número de estudiantes que deben cursar por segunda vez las EE del AFBG. Si se considera el cupo máximo de 25 estudiantes por grupo, esto resulta en **la reapertura de 936 grupos**. La cantidad tan elevada de estudiantes que reprueba en cada generación ciertamente puede explicarse por el hecho de que todos los estudiantes de las generaciones en cuestión cursan una o más EE del AFBG a la vez y por el hecho de que la tabla presenta los datos de cinco generaciones. No por lo anterior deja de ser alarmante el número de reprobación en los tres exámenes: ordinario de primera y segunda inscripción y EOU. Destaca asimismo que no todos los estudiantes que reprueban en segunda inscripción presentan EUO. En relación a esto se observa que solo 2069, poco más de la mitad de reprobados en EOSI solicitan –o se les otorga– la oportunidad de presentar EUO. Finalmente estos datos levantan dos preguntas cruciales: ¿Qué pasa con los 2100 estudiantes que no presentan EUO?, y ¿por qué no cambiar la modalidad de estas EE a curso-taller para otorgar más oportunidades de acreditación a EE que evidentemente lo necesitan?

Aunado a todo lo anterior encontramos que la normatividad excluyente hacia el AFBG no

favorece ni los resultados, ni mucho menos las prácticas. De acuerdo a la normatividad las EE cursativas, como son todas las del AFBG, solamente tienen dos oportunidades de acreditación. Se instauró el EUO como medida para evitar el elevado número de deserciones, pero el EUO para EE cursativas no está definido en la normatividad. En este sentido identificamos un problema en varios niveles: primero sobre el desempeño y organización de EE que fueron diseñadas para apoyar la carrera universitaria de los estudiantes, después sobre suficiencia de las oportunidades de acreditación, finalmente sobre la equidad en las oportunidades de acreditación.

Tabla 10: Reprobación del AFBG en 2005

Porcentaje de reprobación del AFBG en 2005					
Experiencias Educativas	Inglés I	Inglés II	Computación básica	HPCyC	Lectura y redacción AAMC
Porcentaje de reprobación	23.78	19.88	19.47	19.88	18.55

Fuente: Informe rectoral 2005.

5.2.1 Inglés I y II

En relación al desempeño mostrado en cada EE se observa que las EE de Inglés son las que presentan un mayor índice de reprobación en los tres exámenes: de primera inscripción, de segunda inscripción y de última oportunidad. Los resultados del examen diagnóstico para estudiantes de nuevo ingreso aplicado por la Dirección del AFBG indican que menos del 50% de los estudiantes obtuvieron una calificación igual o menor a 6 en una escala de 10, lo que permite entender en parte los niveles de reprobación reportados en este apartado y lo que indica que vienen con rezago desde los niveles anteriores.

Dentro del trabajo cualitativo se nos reportó que la reprobación se concentraba principalmente en las modalidades no presenciales. Por lo anterior solicitamos los índices de reprobación por

modalidad con datos presentados en la siguiente tabla:

Tabla 11: índice de reprobación en Inglés por modalidad en cada región. Matrícula del 2010 al 2015.

Modalidad	Región				
	Xalapa	Veracruz-Boca del Río	Córdoba-Orizaba	Poza Rica-Tuxpan	Coatzacoalcos-Minatitlán
Autoacceso	47.94%	46.82%	28.92%	41.48%	38.52%
Virtual	45.89%	46.13%	37.75%	38.99%	50%
A Distancia	n/a	n/a	n/a	n/a	51.60%
Presencial	16.06%	17.19%	16.69%	16.37%	18.23%

Fuente: Dirección General de Administración Escolar. Fecha de corte: febrero 2016

Estos datos muestran que efectivamente los índices de reprobación se concentran en las modalidades no presenciales. En la fase de recolección de datos cualitativos nos explicaron que la principal causa de reprobación en EE no presenciales se debe a que los estudiantes se inscriben –o los inscriben en bloques donde se incluyen estas EE—pero abandonan o se desempeñan de manera precaria en las clases por diversas causas dentro de las que se pueden incluir:

- el interés por las EE y los contenidos,
- las condiciones para lograr un buen desempeño,
- la familiaridad y orientación para trabajar con un modelo instruccional no tradicional,
- las estrategias por parte de los profesores y el diseño del programa para acoger a los estudiantes,
- el tiempo para revisar las temáticas de las clases y para cubrir los objetivos,
- los conocimientos previos con los que ingresan los estudiantes,
- el entendimiento sobre la normatividad referente a los requisitos para acreditar el examen

por demostración de competencias²⁶,

- las estrategias de los estudiantes para no incurrir en rezago cuando ya se ha alcanzado el 50% de los créditos.

Por lo anterior consideramos que los datos contenidos en la tabla no se pueden asociar exclusivamente al desempeño de estudiantes y profesores en estas EE; sin embargo, esa explicación no está del todo excluida.

5.2.2 Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo

El porcentaje general de reprobación en primera inscripción de las matrículas de 2008 a 2014 es de 15.84%. En este período solo 556 estudiantes han solicitado el examen de competencia y se han presentado 27 casos de baja definitiva por reprobación en EUO en las matrículas 2010 a 2015.

En el diagnóstico realizado por la dirección del AFBG, se observa que los estudiantes de nuevo ingreso no poseen los conocimientos básicos sobre el tema, donde más del 50% de los estudiantes de nuevo ingreso obtuvo una calificación reprobatoria. Para entender el desempeño general en esta EE se pueden considerar las siguientes explicaciones y/o variables identificadas por el equipo evaluativo, pero también compartidas en el trabajo de campo:

- Es una EE que trabaja con rezagos en lectoescritura de todos los años precedentes a la universidad.
- Es difícil alcanzar objetivos de lectura y redacción a nivel universitario cuando los estudiantes no poseen los conocimientos básicos.
- Un semestre no es suficiente para trabajar con deficiencias muy severas.
- Los propios profesores también padecen las deficiencias de todo el sistema escolar en lectoescritura necesarias para enseñar la EE, debilitando así el alcance de sus cursos.
- Faltan cursos y diplomados continuos para profesores de esta EE.
- El proceso de contratación de profesores no es tan riguroso de lo que tendría que ser, no solo cuidando el perfil sino incluso implementando cursos donde se conozca, previo a la contratación, los conocimientos de los profesores en esta área.

5.2.3 Computación Básica

Esta EE tiene una reprobación general de 14% de 2008 a 2014. En las matrículas del 2010 al 2015 32 estudiantes han sido dados de baja de manera definitiva por reprobación en EUO y 521 estudiantes

²⁶ Algunos se inscriben para resguardar su lugar en caso de reprobación del examen de competencias.

reprobados en EOSI no solicitaron o tuvieron la oportunidad de presentar EUO.

De 2008 a 2014 solo 1,435 estudiantes han presentado el examen de competencias. Aunque hace falta conocer las razones, se nos indica que esto pudiera estar asociado a que dicho examen además de ser opcional (como en las otras EE), tiene un costo de \$190.00 y que los bloques que se asignan en las Facultades generalmente ya contemplan la EE, llevando a los estudiantes a cursarla en lugar de buscar la posibilidad de acreditarla por examen de competencias. Por otro lado, el diagnóstico realizado por la dirección del AFBG (2015) indica que solo el 18.4% de los estudiantes logró obtener un resultado de por lo menos 6 puntos (en una escala de 10) en la prueba aplicada, el resto no tiene las competencias requeridas para su acreditación. Para entender los resultados se pueden considerar las siguientes explicaciones y/o variables identificadas por el equipo evaluativo pero también compartidas en el trabajo de campo:

- Grupos muy numerosos. Revisando las matrículas de 2011 a 2015 se observa que hay grupos de 7 a 80 estudiantes. Los grupos más numerosos están en la modalidad virtual, lo que se puede entender dado que estos grupos no están restringidos a un espacio físico. Aunque aún así identificamos grupos presenciales de 60 estudiantes.
- La infraestructura, la proporción de equipo por estudiante y el estado y funcionalidad del equipo disponible. La infraestructura puede ser muy variable, dependiendo de los recursos de cada facultad.
- La forma de evaluación (ver el programa de cada EE) podría ser un elemento explicativo importante ya que para aprobar la materia los estudiantes deben aprobar todos los módulos con calificación de 9, de otra forma pierden el derecho a Examen Ordinario de Primera Oportunidad y consecuentemente pasan a segunda inscripción.
- La relevancia y actualidad de los contenidos del programa.

5.2.4 Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo (HPCyC)

Esta EE, de 2008 a 2014, tiene un índice de reprobación del 15.22%. En este periodo 57 estudiantes han sido dados de baja definitiva por reprobación en EUO aunado a 574 estudiantes que se pierden entre EOSI y EUO.

Solo han solicitado el examen por competencias 291 estudiantes. En el diagnóstico realizado por la dirección del AFBG (2015), solo 3.9% de los estudiantes que presentan examen diagnóstico

logra obtener un resultado de por lo menos 6 de 10 puntos en la prueba, el resto de los estudiantes lo reprobó. Para entender los resultados se pueden considerar las siguientes explicaciones:

- Los contenidos de las EE se perciben como irrelevantes.
- Los contenidos del programa y el tiempo en el que se imparten. En relación a este punto se reconoce que solo da tiempo para estudiar las habilidades básicas sin llegar a las habilidades creativas.
- El conocimiento previo que requiere la EE.
- Las formas de trabajo de la EE y la actualización de éstas.
- La dosificación de la bitácora COL.
- El perfil requerido para esta EE no es “natural” como en el caso de las otras EE.
- El interés, o falta de éste, de estudiantes que no le dan importancia a la EE.
- Las formas de evaluación. Se identifica un problema de congruencia entre el tipo de EE, los propósitos y las formas de evaluación.

Para cerrar este apartado mostramos los índices de aprobación del AFBG en relación a las otras áreas del propio modelo.

Tabla 12: Porcentaje de aprobación por Área de Formación

Área de formación	AFBG	Iniciación a la disciplina	Disciplinaria	Terminal	Elección libre
Porcentaje de aprobación	82.14%	88.66%	92.06%	92.68%	77.06%

Fuente: Dirección General de Administración Escolar. Fecha de corte: febrero 2016.

5.3 Perfil de contratación y desempeño docente evaluado por los estudiantes

Tres unidades de información fueron compiladas para contextualizar algunos de los problemas identificados; los expondremos de forma global y posteriormente los articularemos a los resultados globales del análisis y a las recomendaciones.

5.3.1 Docentes del AFBG por Experiencia Educativa, Tipo de Contratación y Región

El número de docentes del AFBG varía de un periodo a otro de acuerdo a la oferta que la institución decide hacer. En el periodo de febrero a julio 2016 hay un total de 400 profesores, en el periodo de agosto 2015 a enero 2016 hay un registro de 561 docentes y en el de febrero a julio 2015 hay 346 profesores (fuente: Sistema de Cargas Académicas, Dirección de Recursos Humanos, UV).

De acuerdo a la información proporcionada por la Dirección del AFBG ninguno de ellos es profesor de tiempo completo contratado directamente para cumplir las funciones del área en cuestión. La mayoría de ellos labora bajo el esquema de contratación como Docentes por Asignatura (DA) y algunos de ellos bajo la categoría de Interino por Obra Determinada (IOD), además existen algunos docentes que imparten las EE como Complemento de Carga (son Profesores de Tiempo Completo asignados a las Facultades, Investigadores o Técnicos Académicos) (Fuente: Dirección del AFBG). Todo esto significa que, en la mayoría de los casos, laboran semestralmente de forma no continua para la institución lo que se podría traducir en reducidas posibilidades para establecer un compromiso institucional mayor. Normativamente hablando, el tipo de contratación también genera algunos conflictos porque muchos de los roles para las academias requieren profesores de tiempo completo.

Tabla 13: Total de académicos que imparten EE del AFBG, periodo agosto 2015-enero2016

Región	Experiencia Educativa					Total
	Computación Básica	Lectura y Redacción	Habilidades del pensamiento	Inglés I	Inglés II	
Xalapa	53	47	52	33	26	211
Veracruz-Boca del Río	31	18	19	21	17	106
Córdoba-Orizaba	24	17	21	24	12	98
Poza Rica-Tuxpan	22	12	18	16	8	76
Coatzacoalcos-Minatitlán	23	12	18	11	6	70
TOTAL	153	106	128	105	69	561

Tabla 14: Total de académicos que imparten EE del AFBG en el periodo febrero-julio 2016

Región	Experiencia Educativa					Total
	Computación Básica	Lectura y Redacción	Habilidades del pensamiento	Inglés I	Inglés II	
Xalapa	31	34	29	24	25	143
Veracruz-Boca del Río	20	16	14	12	17	79
Córdoba-Orizaba	11	12	14	11	22	70
Poza Rica-Tuxpan	9	9	16	8	16	58
Coatzacoalcos-Minatitlán	8	8	10	11	13	50
TOTAL	79	79	83	66	93	400

5.3.2 Evaluación del desempeño docente

Otra información útil para entender aún más las características y desempeño de los profesores es la evaluación que los estudiantes hacen al final de cada semestre. Para obtener este dato acudimos a la Dirección de Desarrollo Académico e Innovación Educativa quienes nos proporcionaron los puntajes que los docentes de las EE del AFBG obtuvieron en las evaluaciones en el semestre de agosto 2015 a enero 2016.

Los puntajes son consistentes tanto por Región como por Área Académica (Ver Tabla 4), sin embargo muchos casos están por debajo del promedio institucional. Estos casos se concentran en los cursos de HPCyC. Tomando en cuenta que son las evaluaciones de los estudiantes, estos datos ratifican los datos recabados en los procesos cualitativos, donde las quejas se concentran en los docentes de HPCyC y Computación básica.

Tabla 15: Puntaje Promedio en la evaluación de estudiantes al Desempeño Docente por Región y Área Académica (semestre agosto 15-enero16)

Región	Experiencias Educativas					Promedio Institucional
	Computación básica	Habilidades del pensamiento	Inglés I	Inglés II	Taller de lectura y redacción	
Xalapa	76.78	75.21	80.08	80.47	78.55	82.23
Veracruz-Boca del Río	75.51	73.82	80.43	81.26	79.18	81.73
Córdoba-Orizaba	74.32	80.55	81.04	81.23	80.34	80.72
Poza Rica-Tuxpan	79.40	78.55	81.05	79.52	78.76	82.15
Coatzacoalcos-Minatitlán	77.65	81.77	80.69	78.77	85.38	83.78
Área Académica						
Técnica	76.07	77.98	80.11	80.83	80.13	79.87
Humanidades	76.91	76.37	81.11	81.39	79.35	83.53
Económico-Administrativa	76.68	76.05	80.10	80.92	80.72	80.99
Ciencias de la Salud	78.15	76.66	80.89	80.22	78.26	83.04
Biológico-Agropecuaria	76.00	75.50	80.22	82.39	77.89	84.19
Artes	74.33	75.41	81.20	82.44	81.60	82.43
SEA	76.04	81.38	81.73	77.93	82.28	82.11

Fuente: Dirección de Fortalecimiento académico, 2016.

5.4 Relación de Estudiante por Equipo de Cómputo

Dado que la base informática es importante para apoyar algunas acciones de formación del MEIF y de la AFBG, como la oferta de cursos de cómputo, o las actividades en línea, se indagó, de entre una pluralidad de indicadores posibles, la disponibilidad de equipo de cómputo. La proporción de equipos por cada cierto número de estudiantes es de los indicadores más usados, si bien limitados, porque articulan otros referentes y es el más fácil de obtener en escala global y luego diferencial.

De acuerdo con los datos registrados por la Dirección General de Tecnologías de la Información, en 2016 hay un total de 5,075 equipos de cómputo para el uso de los Estudiantes, lo que equivale a **un equipo para cada 11.8 estudiantes**. Desagregando este dato por Área Académica

y Región, podemos encontrar lo siguiente:

- **Área de Artes** (solo Xalapa): **un equipo institucional por cada 37 estudiantes.**
- **Área Biológico-Agropecuaria:** hay una relación de **un equipo por cada 8.5 estudiantes**, en Xalapa la relación es de 1 equipo institucional para cada 6.2 estudiantes, en Veracruz-Boca del Rio la relación es de 1 para 12.7, en Córdoba-Orizaba es 1 para 7.1, en Poza Rica-Tuxpan de 1 para cada 12.4 y en Coatzacoalcos-Minatitlán de uno para cada 11.3 estudiantes.
- **Área de Ciencias de la Salud:** en total hay una relación de **un equipo por cada 13.9 estudiantes**, en Xalapa la relación es de un equipo institucional por cada 12.7 estudiantes, en Veracruz-Boca del Rio la relación es de un equipo por cada 11.7 estudiantes, en Córdoba-Orizaba es de uno por cada 14.4, en Poza Rica-Tuxpan de uno por cada 26.1 y en Coatzacoalcos-Minatitlán de uno por cada 17.8 estudiantes.
- **Área Económico-Administrativa:** la relación es de **un equipo por cada 13.2 estudiantes;** en Xalapa la relación es de un equipo institucional por cada 8 estudiantes, en Veracruz-Boca del Rio la relación es de un equipo por cada 19.3 estudiantes, en Córdoba-Orizaba es de uno por cada 10.9, en Poza Rica-Tuxpan de uno por cada 12.2 y en Coatzacoalcos-Minatitlán de uno por cada 55 estudiantes.
- **Área Humanidades:** en total la relación es de **un equipo por cada 13.2 estudiantes**, en Xalapa la relación es de un equipo institucional por cada 21.1 estudiantes, en Veracruz-Boca del Rio la relación es de un equipo por cada 12.9 estudiantes, en Córdoba-Orizaba es de uno por cada 7.6, en Poza Rica-Tuxpan de uno por cada 6.4 y en Coatzacoalcos-Minatitlán de uno por cada 9.5 estudiantes.
- **Área Técnica:** en total hay una relación de **un equipo para cada 10.8 estudiantes**, en Xalapa la relación es de un equipo institucional por cada 14.5 estudiantes, en Veracruz-Boca del Rio la relación es de un equipo por cada 10.7 estudiantes, en Córdoba-Orizaba es de uno por cada 5.6, en Poza Rica-Tuxpan de uno por cada 10.8 y en Coatzacoalcos-Minatitlán de uno por cada 31.7 estudiantes.

Observamos una distancia de 44.4 puntos entre el área con más computadoras por estudiantes y la que tiene menos, que corresponde al área de artes. El comportamiento de la distribución por región es variado en función de factores que no podemos detallar, pero es un hecho

de que estamos lejos de la proporción de 4 a 8 estudiantes por equipo de cómputo señalada en gran parte de la bibliografía especializada (UNESCO, 2013).

Además de la infraestructura tecnológica que la Universidad Veracruzana presentamos el dato de las computadoras que los estudiantes de nuevo ingreso reportan tener en su casa.

Tabla 16: Porcentaje de estudiantes que declararon tener computadora en casa al ingresar a la Universidad de 2010 a 2015

Matricula	Computadoras	Área de artes	Área Biológico-agropecuaria	Área Ciencias de la Salud	Área Económico-Administrativa	Área de Humanidades	Área Técnica
2010	1 o más	89.75%	67.58%	77.81%	68.08%	71.81%	74.63%
	Ninguna	10.25%	32.41%	22.18%	31.91%	28.18%	25.42%
2011	1 o más	90.10%	66.39%	79.38%	71%	71%	74.48%
	Ninguna	9.89%	33.60%	20.61%	29%	29%	25.51%
2012	1 o más	91.97%	91.97%	81.17%	73.06%	73.87%	77.69%
	Ninguna	8.02%	28.54%	18.82%	26.93%	26.12%	22.31%
2013	1 o más	89.88%	72.42%	83.88%	74.42%	76.33%	80.09%
	Ninguna	10.11%	27.57%	16.11%	25.57%	23.67%	19.90%
2014	1 o más	92.94%	73.05%	83.78%	75.23%	76.83%	79.91%
	Ninguna	7.05%	26.94%	16.22%	24.77%	23.16%	20.08%
2015	1 o más	93.97%	72.79%	82.05%	73.16%	76.15%	78.85%
	Ninguna	6.03%	27.20%	17.94%	26.83%	24.01%	21.15%

Fuente: Dirección de Administración Escolar, 2016

Este dato nos parece importante ya que da muestra de que aún hay muchos estudiantes que carecen de la herramienta tecnológica más importante para la realización de tareas, búsqueda de información, investigación, e intercambio de información y conocimiento por esta vía, y lo más importante, para la acreditación de cursos no presenciales en las tres modalidades creadas con este propósito y ampliamente usadas en el AFBG: virtual, a distancia, y en auto acceso.

5.5 Acreditación del AFBG antes de la culminación del 50% de los créditos

Dado que el Estatuto de estudiantes establece la acreditación de las EE del AFBG dentro de la primera mitad de los créditos de cada programa y considerando que recibimos reiterados reportes de incumplimiento con este objetivo nos dimos a la tarea de investigar las bases de datos institucionales y encontramos los siguientes resultados:

Tabla 17: Acreditación de las EE del AFBG antes y después del 50% de los créditos por Región y Área Académica de 2010 a 2015

Matrícula	Computadoras	Área de artes	Área Biológico-agropecuaria	Área Ciencias de la Salud	Área Económico-Administrativa	Área de Humanidades	Área Técnica
2010	1 o más	89.75%	67.58%	77.81%	68.08%	71.81%	74.63%
	Ninguna	10.25%	32.41%	22.18%	31.91%	28.18%	25.42%
2011	1 o más	90.10%	66.39%	79.38%	71%	71%	74.48%
	Ninguna	9.89%	33.60%	20.61%	29%	29%	25.51%
2012	1 o más	91.97%	91.97%	81.17%	73.06%	73.87%	77.69%
	Ninguna	8.02%	28.54%	18.82%	26.93%	26.12%	22.31%
2013	1 o más	89.88%	72.42%	83.88%	74.42%	76.33%	80.09%
	Ninguna	10.11%	27.57%	16.11%	25.57%	23.67%	19.90%
2014	1 o más	92.94%	73.05%	83.78%	75.23%	76.83%	79.91%
	Ninguna	7.05%	26.94%	16.22%	24.77%	23.16%	20.08%
2015	1 o más	93.97%	72.79%	82.05%	73.16%	76.15%	78.85%
	Ninguna	6.03%	27.20%	17.94%	26.83%	24.01%	21.15%

Fuente: Dirección General de Administración Escolar, UV.

La tabla anterior muestra que aunque la mayoría de los estudiantes logra cursar el AFBG dentro de la primera mitad de sus programas, como lo establece la normatividad, todavía hay un 26.53% que excede el tiempo para cursar las EE del AFBG. Exceder el tiempo establecido para acreditar el AFBG, más allá de no cumplir con lo establecido en el estatuto de estudiantes, presenta cuestionamientos sobre el objetivo fundamental del AFBG de sentar las bases para una carrera universitaria y además levanta varias preguntas: ¿exceden los estudiantes el tiempo porque evitan tomar EE que ponen en riesgo su permanencia en la UV?, ¿es posible dar seguimiento más cercano a estos casos?, ¿cuál es el rol de los tutores, secretarios académicos, directores y otros en el seguimiento de estos estudiantes?, ¿exceden los estudiantes el tiempo para cursar las EE del AFBG por falta de oferta educativa?, ¿exceden porque no valoran las EE del AFBG y las dejan hasta el final?, ¿valdrá la pena mantener un Área Básica?

5.6 Consideraciones preliminares

En términos generales el apartado anterior demostró que los índices de reprobación son tan altos como lo reportaron los participantes en las otras estrategias de recopilación de información. También demostró que se ha dado de baja un número considerable de estudiantes por EE del AFBG, 339 en total. Por otro lado presentamos datos que corroboran que las condiciones institucionales no son las ideales en términos de equipo de cómputo por estudiantes, tipo de contratación de los profesores y proporción de estudiantes por profesores. Vemos por otro lado, que las evaluaciones de los estudiantes todavía muestran un margen de más de 20 puntos para alcanzar el ideal. En cuanto a la acreditación del AFBG dentro del 50% de los créditos, los datos también mostraron que hay un porcentaje de 26.53% de estudiantes que cursan el AFBG después del tiempo diseñado para estas cinco Experiencias Educativas.

CONCLUSIONES GENERALES

El rezago educativo en las habilidades básicas con el que ingresan los estudiantes a la Universidad Veracruzana es evidente y ha sido documentado tanto en los resultados del examen de ingreso CENEVAL, como en los exámenes de diagnóstico de habilidades aplicados desde la propia AFBG. Las EE del AFBG tienen, sin lugar a dudas, el potencial de contribuir a una mejor formación de los estudiantes universitarios en habilidades de comunicación, de resolución de problemas y de aprendizaje autónomo. Sin embargo, a 16 años de la implementación del MEIF y después de hacer una evaluación en la que han sobresalido temas sobre el valor, los objetivos, el funcionamiento y la vigencia del área, encontramos que, en efecto, ésta enfrenta retos que se deben abordar.

6.1 Hallazgos generales

Aunque los discursos sobre el AFBG son vastos y reiterativos, creemos que las problemáticas van más allá de lo que reportan los participantes. A continuación, ofrecemos un resumen de hallazgos y análisis organizados en nueve apartados que dan cuenta del trabajo evaluativo general que llevamos a cabo.

6.1.1 Área cuestionada de inicio, poco aceptada en la actualidad

En los apartados precedentes reportamos los hallazgos del trabajo con estudiantes, docentes,

directivos, autoridades, investigadores, funcionarios y otras figuras legítimas dentro de la UV y subrayamos el dominio de los mismos discursos, críticas y recomendaciones para el AFBG. Llama la atención la extensa lista de cuestionamientos y sugerencias de lo que se debe hacer con el Área. Aunque hay muchas críticas y sugerencias bien fundamentadas, advertimos que también hay una desinformación sobresaliente que resulta en la reproducción de lo que se ha aceptado como crítica válida hacia el Área. Apuntamos también que independientemente del carácter y fundamentación de las críticas, éstas se han fijado firmemente en el imaginario institucional en casi todos los niveles.

Dentro de la repetición también registramos algunas voces que difieren²⁷ creando tensión y añadiendo matices a nuestro análisis. La tensión que resulta de la opinión diferenciada de estos grupos es interesante y es la que nos llevó a indagar más allá de lo que la mayoría reporta. Dado que el discurso dominante se enfoca en descalificar al AFBG, quisimos entender el trasfondo arribando a las siguientes conclusiones:

- a. El rechazo que ahora se manifiesta hacia el AFBG ha tenido diferentes fases que han ido **de resistencia, pasando por desencanto y terminado en rechazo cimentado**. Ninguna de las fases anteriores ha sido accidental o aislada, sino el resultado de decisiones e intervenciones institucionales.
- b. Jugó un papel importante en la resistencia la tradición de impartir carreras con **un arraigo disciplinario** al que se le sumaron EE consideradas “ajenas” a la disciplina; a las que “naturalmente” había que cuestionar.
- c. Para lograr la transición total del modelo rígido al flexible disminuyendo la resistencia y los cuestionamientos, las autoridades universitarias en funciones clave en los primeros años de la implementación (1999-2003) hicieron toda una serie de **promesas**²⁸ que, pronto se descubrió, estaban **infundadas y era imposible sostener** produciendo así un desencanto de los participantes hacia el modelo.
- d. Tanto las promesas como el desencanto estuvieron muy vinculados a los recursos financieros y a las condiciones laborales, convirtiendo el terreno universitario en un espacio de competencia y

²⁷ Como las propias explicaciones de los integrantes del AFBG y las opiniones de las UVI.

²⁸ Se dio la consigna de aceptar todas las solicitudes de los profesores con cuestionamientos hacia el MEIF para disminuir su resistencia a sumarse a los cambios que se avecinaban.

animosidad entre los grupos integrados por las Áreas de Formación.

- e. Bajo este escenario, los datos preliminares parecen mostrar que las Áreas no disciplinares han quedado en desventaja y más vulnerables, cuestionadas y vigiladas por el propio estatus y arraigo del grupo disciplinar.
- f. La vigilancia ha resultado en que muchos de los desaciertos del MEIF en general, de forma fundada o no, se le imputen al AFBG de manera exclusiva.

6.1.2 Reconocimiento de su valor y de la necesidad de los conocimientos del AFBG

A pesar de todos los cuestionamientos y críticas al AFBG, la mayoría de los participantes en el estudio reconoce el potencial de los conocimientos impartidos en las EE del Área y enfatizan la necesidad de continuar formando a los estudiantes con las competencias que se ofrecen desde ella. Los resultados de las encuestas, aunque no son totalmente positivos, las valoraciones del reconocimiento a los conocimientos, la aplicabilidad y utilidad de las competencias desarrolladas desde el AFBG, tampoco son del todo negativas. En particular los estudiantes apuntaron utilizar, necesitar y retomar los conocimientos de las EE en porcentajes cercanos o superiores a la media.

Lo anterior nos da elementos para sostener que **los cuestionamientos no giran fundamentalmente en torno a sus principios y propósitos sino en torno a su organización, operación y resultados**. También son ampliamente cuestionadas por su inclusión dentro del mapa curricular (en lugar de ser EE optativas), por las deficiencias no superadas en lectoescritura, por la reprobación en Inglés, y por la poca evidencia en las habilidades críticas y creativas, así como por el uso excesivo de una herramienta a la que no se le ve sentido o utilidad real, como es la “bitácora COL”.

6.1.3 Área etiquetada por no haber sido afectada en el recorte crediticio

El AFBG produjo rompimiento a una tradición de formar profesionistas bajo un enfoque disciplinar cerrado. Un rompimiento de este tipo, bajo una estructura de recursos progresivamente limitados y con la intervención de un recorte crediticio, pronto se convirtió en una lucha y competencia por validar la existencia o inexistencia de una u otra área. Es evidente que la disciplina sigue pesando como un área de dominio, incluso en un *currículum* que por 16 años ha perseguido la formación integral. Fue en el 2006, diez años después de iniciado el MEIF, cuando se instituyó el recorte crediticio en todas las Áreas, menos en la Básica General. Esta fue una intervención política que

respondió a la necesidad de empezar a estandarizar lo que no se había previsto y de controlar los desmedidos, y en algunos casos injustificados, costos del MEIF. Esta intervención, como toda otra intervención política resolvió algunos problemas, pero inadvertidamente creó otros. En este caso se generó lo que identificamos como el “efecto magneto” que convirtió al AFBG en el objeto de vigilancia del MEIF y en la imputación, justificada o no, de muchos de los desaciertos de la UV en general.

6.1.4 Los ideales de su diseño se tornaron en realidades poco factibles bajo expectativas magnificadas

De inicio se planteó que el AFBG coadyuvara a la formación integral y armónica de los estudiantes y que contribuyera a que los estudiantes tuvieran una mejor trayectoria escolar. Es esta la razón principal por la que las EE que la conforman deben acreditarse al inicio de cada carrera.

El AFBG también ha sido un esfuerzo institucional enfocado en compensar las deficiencias de formación de los estudiantes que ingresan a la UV en habilidades de comunicación y de solución de problemas. Por ello trabaja con “deficiencias y rezagos” que vienen desde la educación básica y que el sistema educativo no logra resolver en los 12 años de educación que preceden a la universidad. Esto en parte explica que el AFBG no alcanza sus objetivos, lo que redundó en que en algunos sectores no se aprecie el proceso de formación del estudiante en las EE que conforman esta Área.

El diseño del MEIF y los objetivos planteados para el AFBG levantaron expectativas altas y magnificadas por la universidad y por los intereses políticos y económicos que entraron en juego durante la implementación del MEIF en las facultades. El MEIF se propuso no solo transformar sino revolucionar e incluso convertir a la UV en una de las “mejores universidad del país” (Universidad Veracruzana, 1999a, p. 6). Desafortunadamente una serie de factores entraron en juego para poner al descubierto que eran objetivos inviables y que el imaginario de cómo tendría que ser la educación estaba estrechamente vinculado con las limitadas condiciones institucionales, financieras, y las actitudes y prácticas de los operadores del cambio en todos los niveles.

El AFBG, por otro lado, se diseñó para contribuir a la disciplina sin considerar que en un Modelo Flexible convivirían muchas disciplinas en un mismo salón de clases incrementándose el reto y las limitantes para alcanzar la transversalidad.

6.1.5 Condiciones institucionales adversas

El tránsito paulatino entre modelos creó un desfase normativo, administrativo, pedagógico, y laboral, entre otros, que afectó las condiciones institucionales para operar el MEIF y el AFBG. La universidad tuvo, por once años, sus esfuerzos divididos en sostener al modelo saliente y acoger al modelo entrante. En medio de esta desgastante y confusa transición donde se operaba al mismo tiempo con dos estructuras normativas y laborales diferentes, los esfuerzos se concentraron en resolver los problemas inmediatos de ambos modelos. Aunado a lo anterior, la UV tuvo un crecimiento significativo en programas, en población y un cambio en la planta académica, lo que complejizó aún más la administración universitaria, que evidenció problemas de infraestructura, equipamiento limitado y no del todo adecuado para las expectativas y requerimientos planteados por este modelo educativo.

Toda esta saturación de tareas enfocadas al corto plazo impidió que muchos de los problemas que presentaba el MEIF, y el AFBG en particular, se dejaran de lado. No fue sino hasta años más recientes que la institución se ha podido enfocar en resolver problemas más importantes de la UV- MEIF y en organizar y sistematizar muchas de las operaciones que se llevaban a cabo sin métodos claramente definidos. Además, los cambios más recientes han sido auxiliados por el creciente resguardo y sistematización de datos institucionales que antes estaban desarticulados. Sin embargo, antes de que esto pudiera suceder, hubo muchos problemas que, aunque estaban identificados, por razones como las explicadas anteriormente, no se abordaron. En relación al AFBG encontramos cierta negligencia institucional evidenciada en una normatividad excluyente, la identificación de problemas y la falta de interés, posibilidades o acciones para resolverlos, un déficit en el proceso de selección y formación continua de los profesores, reducido financiamiento, banco de horas e infraestructura desequilibrada para un Área que, al servir a todos los programas, creció exponencialmente.

6.1.6 Desdibujamiento del MEIF

En la fase de implementación del MEIF se capacitó con diferente énfasis y enfoque a profesores, estudiantes, administradores y a algunos funcionarios (aunque no está claro cuál fue el alcance inicial, cómo se desarrolló y con qué profundidad se hizo). Aparte de los lineamientos del MEIF, se crearon diferentes guías para profesores, coordinadores y otros con el objetivo de acompañar a los participantes en la transición y de asegurar que contaran con elementos para desempeñarse de la

mejor manera (Suárez Domínguez, 2000; Campirán Salazar, et al, S/F; Díaz Camacho, S/F; Zúñiga, S/F; López Carrasco, S/F; Jiménez García, et al, 1999; Yerena Aguilar, 2000, Talleres de Inglés, S/F).

Sin embargo, con el paso de los años se dio por sentado que los involucrados ya conocían al MEIF ignorando el dinamismo institucional donde se contratan y jubilan, ingresan y egresan integrantes constantemente. Tanto las guías de acompañamiento como los lineamientos del MEIF dejaron de circular con el mismo auge, quedándose en el olvido en las repisas de muchas oficinas. Lo anterior resultó en un desconocimiento y reinterpretación de muchos de los objetivos, las estrategias y los elementos del MEIF, debilitando el funcionamiento y operación de todas las Áreas, incluyendo al AFBG.²⁹

6.1.7 Estructuralmente desarticulada

A pesar de que el AFBG depende de la Secretaría Académica y está vinculada a las regiones mediante las coordinaciones respectivas, el hecho de que no esté directamente integrada en las Áreas de conocimiento o en las facultades, parece afectar la percepción y el sentido de cohesión de gran parte de los integrantes de la comunidad universitaria. Al AFBG, a sus coordinaciones y a sus académicos se les percibe como desarticulados, como académicos que participan en las Facultades, pero que responden a coordinaciones y una dirección ajena a las mismas. Esta desarticulación queda evidenciada en su restringida participación en actividades como: desarrollo de proyectos de investigación en Cuerpos académicos, comisiones (principalmente de diseño curricular de los programas), tutorías, además de no poder participar en perfil PRODEP o concursar por recursos externos. Todo lo anterior resulta, en algunos casos, en condiciones para propiciar desapego y debilidad de compromisos entre la institución y los académicos.

Esta percepción justifica en gran medida las reiteradas recomendaciones de integración, de que los académicos formen parte de las facultades, se integren a las academias para que conozcan mejor las necesidades y diseñen cursos con mayor relevancia a las disciplinas correspondientes.

6.1.8 Normatividad excluyente

²⁹ Al momento de cerrar este informe en mayo de 2016, sigue disponible en la página de la UV una versión inconsistente de los Lineamientos para el nivel licenciatura del MEIF.

La normatividad que sustenta la operación del MEIF establece varios procedimientos diseñados para EE disciplinares, sin embargo, excluye las particularidades de las EE del AFBG. Este tipo de exclusión provoca conflictos y tensiones operativas que repercuten en los integrantes y el trabajo académico y administrativo del AFBG, y a fin de cuentas, en los estudiantes. Por ejemplo, el reglamento de Academias por Área de Conocimiento, por Programa Académico y de Investigación (Universidad Veracruzana, 2000) desde su título denota una exclusión porque no incluye a las Áreas de Formación o a las EE. Eso conlleva a que en el AFBG se hayan tenido que hacer adaptaciones a reglas que no fueron diseñadas para ellos, como: los requisitos que debe reunir un coordinador³⁰, las características de la figura encargada de citar a las reuniones, el rol de la junta académica –que el AFBG no tiene. Estas, y otras reglas, están diseñadas para EE operadas desde los programas educativos con la lógica y estructura de las Facultades. Y aunque la normatividad se ha venido transformando con los años, esto siempre ha sido de forma reactiva y no proactiva a las necesidades del MEIF y el AFBG en particular.

Por otro lado, el Reglamento de Planes y Programas, también diseñado para EE disciplinares, causa conflictos en los procedimientos para la autorización de cambios en los programas de las EE del AFBG. Aunque las EE del Área han logrado llevar a cabo actualizaciones siempre causa tensión proponer cambios sin la figura legitimada para avalarlos. Se considera necesario que en este Reglamento se explicita que la actualización de un programa de estudios de una experiencia educativa del AFBG debe ser avalada por la academia estatal correspondiente y que el Órgano equivalente a Consejo Técnico otorgue la aprobación para su operación, previo cumplimiento de los requisitos de la estructura vigente de los programas de estudio ante la instancia universitaria facultada para ello: la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa, a través de su departamento de Desarrollo Curricular.

Asimismo, en el Estatuto de los Alumnos 2008 (Universidad Veracruzana, 2008) se pasan por alto las peculiaridades de las EE cursativas, que son todas las del AFBG. Por ejemplo, en el título VII, capítulos I al IV, sobre la acreditación de EE, se describen procedimientos de acreditación sin especificar qué sucede con las EE cursativas. En el caso de las EE del AFBG,

³⁰ El artículo 9, inciso III señala que el coordinador debe ser titular de al menos uno de los cursos, talleres u otras experiencias educativas del área de conocimiento; para el AFBG, tendría que centrarse en: ser titular de al menos una sección de la Experiencia educativa que coordinará.

solamente hay dos inscripciones con dos oportunidades de acreditación en ordinario, pero se estableció el examen de última oportunidad sin que en dicho Estatuto esté incluida esta opción de forma explícita, por lo que normativamente hablando hay una irregularidad. En resumen, de los artículos 49 al 70 se hace referencia a Experiencias Educativas, dejando a las EE del AFBG normativamente desprotegidas. Todo esto además produce efectos de exclusión directa o indirecta hacia los estudiantes.

6.1.9 Desconocimiento de los últimos cambios y respuestas a demandas que no aterrizan

El AFBG y la UV han implementado recientemente varias transformaciones para responder a las demandas y problemas subrayados por la comunidad universitaria –aunque con diferentes alcances en cada una de las regiones–. Algunos de esos cambios son: la inscripción en línea para satisfacer la demanda y movilidad, varias formas de acreditación (cursando las EE, mediante examen por competencias o certificaciones), diferentes modalidades para cursar las EE (presencial en periodo semestral o de manera intensiva en periodos intersemestrales, modalidad de aprendizaje distributivo o autónomo en centros de autoaprendizaje y autoacceso, modalidades mixtas), definición de un perfil profesional para la contratación de los docentes, candados de inscripción para asegurar que las EE se acrediten dentro de la primera mitad de las carreras, mayor organización y planeación académica y financiera evidenciada en la elaboración de su primer Plan de Desarrollo de la Dependencia (2014-2017) (Sampieri Croda, 2015). También se han autoevaluado, y han diagnosticado las competencias con las que ingresan los estudiantes, entre otras.

Pese a todo este trabajo encontramos que desde algunas facultades se sigue orientando a muchos estudiantes bajo criterios anteriores, se sigue creyendo que no se han abordado problemas, no se conocen cabalmente las modalidades de acreditación, las modalidades para cursar las EE y hay marcada desinformación e incertidumbre en relación con los procesos burocráticos que se deben seguir para acreditar y cursar las EE.

Encontramos desconocimiento, pero también problemas de desinformación y desactualización en los últimos cambios. Aunque el sitio oficial del AFBG es muy claro en su información, los estudiantes y tutores muestran confusión en torno a los tiempos, modalidades, costos, y oportunidades, entre otros. También encontramos cierto nivel de temor en torno a la operatividad y opciones de EE que no tienen examen extraordinario y a título de suficiencia poniendo a los estudiantes en riesgo de reprobación.

Aunado a las dificultades y retos para comunicar los cambios y la respuesta a muchas de las demandas de la comunidad universitaria hacia el Área, está el reto de establecer comunicación con una comunidad que, por las razones explicadas en los apartados anteriores, no termina de aceptar al AFBG.

6.2 Conclusión

El AFBG, por razones históricas, de estructura, de condiciones institucionales complejas, pero también de una normatividad excluyente, de descuido, y de perseguir fines dispersos (a veces contrapuestos), ha cumplido parcialmente con el objetivo central de su diseño. Por lo anterior, se sugiere analizar las posibilidades de transformación, y que se seleccionen aquellas que las autoridades y los especialistas (internos y externos) en cada una de las EE consideren más factibles y benéficas priorizando, sobre todo, la formación integral del estudiante. Hacemos hincapié en que se debe llevar a cabo un trabajo de consulta tanto con los integrantes del AFBG y con especialistas en las EE antes de implementar cualquier modificación de corto o mediano plazo.

RECOMENDACIONES DEL EQUIPO EVALUADOR

El Área de Formación Básica General fue planteada como parte del Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana (conocido actualmente como Modelo Educativo Integral y Flexible) al reconocer que la gran mayoría de los estudiantes que ingresaba a esta casa de estudios requería fortalecer sus competencias básicas de comunicación oral y escrita tanto en idioma español como inglés, de uso y manejo de herramientas informáticas, aunadas a la concientización de los procesos de pensamiento. Estas competencias podrían facilitar su aprendizaje en las distintas áreas de conocimiento y contribuir a su autoformación de por vida. En este sentido, el propósito de esta área de formación fue que se convirtiera en una base sólida para que los universitarios tuvieran una mejor trayectoria durante su formación, no sólo como profesionistas sino como individuos integrados en la sociedad.

Como se describió en las secciones anteriores, su desarrollo en las distintas entidades de la universidad ha tenido diversos matices tanto de tipo académico, como organizativo, político, financiero y de comunicación, que han dado como resultado desde una aceptación parcial hasta una

resistencia o incluso rechazo a su existencia y operación, bajo el argumento principal de que no ha logrado cumplir sus propósitos. Sin embargo, de acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación, puede afirmarse que una parte significativa de la comunidad universitaria acepta que las competencias que pretende desarrollar el AFBG siguen siendo necesarias para cualquier universitario, aunque requieren adaptarse a sus objetivos y a los avances tecnológicos actuales. Además los resultados de las pruebas diagnósticas que ha aplicado el AFBG demuestran que la mayoría de los estudiantes que ingresan no poseen estas competencias, motivo por el que se justifica la vigencia de esta área de formación.

Después de analizar la opinión de estudiantes, académicos, autoridades y funcionarios, la descripción del funcionamiento del AFBG en las distintas entidades, los datos institucionales, así como los documentos previos que han descrito tanto los logros como la problemática de esta área, y con la finalidad de contribuir a que cumpla sus objetivos, se presentan las siguientes recomendaciones tomando como base tanto las sugerencias emitidas por la comunidad universitaria, como las que se fundamentan en el análisis efectuado por el grupo evaluador.

Las recomendaciones se refieren a dos posibles situaciones de los programas educativos, esto es, habrá programas en que el AFBG tendrá que seguir operando bajo la misma estructura hasta que se lleve a cabo un nuevo diseño curricular, en cuyo caso podrían llevarse a cabo mejoras en su operatividad; en cambio, en los programas que entren en el proceso de rediseño podrían efectuarse cambios más profundos, que incluso lleguen a modificar su estructura.

7.1 Recomendaciones para mejorar el funcionamiento actual del AFBG

En lo que respecta a las recomendaciones para mejorar el funcionamiento actual del AFBG, presentamos las siguientes recomendaciones que pueden implementarse en un corto plazo y que incluyen distintos aspectos como la capacitación, el diseño curricular, entre otras.

Cada una de las recomendaciones presentadas a continuación incluye varias posibilidades cuya factibilidad tendrá que ser analizada por las autoridades correspondientes. Algunas de las opciones presentadas se complementan, otras son opciones alternativas.

7.1.1 Actualización de los programas de estudio de las EE del AFBG

Una de las observaciones que se han reportado en las evaluaciones previas y que también expresó la comunidad universitaria mediante los documentos de autoevaluación y durante las entrevistas a funcionarios fue que los contenidos de los programas de las EE del AFBG no están actualizados y que son repetitivos con los programas de enseñanza media. A este respecto se pudo constatar que la última versión de dichos programas tiene distintas fechas de elaboración y modificación: el de Inglés I fue elaborado en 2003 y modificado en 2010, el de Inglés II elaborado en 2008 y modificado en 2010, el de Lectura y Redacción elaborado en 2002, modificado y aprobado en 2013, el de HPCyC elaborado en 1999, modificado y aprobado en 2013, mientras que el de CB fue elaborado en 2003 y modificado en 2006. De este último programa se elaboró una modificación en abril de 2014, pero según se nos informó a la fecha no ha sido aprobada y por lo tanto no ha entrado en vigor. Aunado a ello, la opinión generalizada de que no se ha logrado cumplir satisfactoriamente el objetivo del AFBG en la formación de los estudiantes hace necesaria la revisión de sus programas de estudio por lo que se propone:

- a) Llevar a cabo el rediseño y actualización de los programas de estudio de las EE del AFBG mediante la participación de las academias y la consulta a expertos de la UV y externos en cada área.

Implicaciones:

Trabajo colaborativo en academias

Aprobación por el órgano equivalente a Consejo Técnico (Estatuto General de la UV)

Posibles responsables:

Dirección y coordinaciones del AFBG

- b) Considerando que la evaluación externa proporciona elementos importantes para los procesos de mejoramiento, desde una visión distinta a la institucional, se propone analizar las recomendaciones que han hecho los organismos acreditadores respecto al AFBG a través de las evaluaciones realizadas a los programas educativos y considerar su pertinencia para el rediseño de los programas de estudio.

Implicaciones:

Recopilación de la información en los distintos programas educativos

Análisis de recomendaciones e incorporación de las modificaciones pertinente.

Posibles responsables:

Dirección de Planeación Institucional

Direcciones Generales de las Áreas Académicas

Dirección del AFBG

7.1.2 Capacitación a docentes del AFBG

Una necesidad que ha sido señalada tanto en los diversos documentos previos analizados como en los resultados de la autoevaluación y las encuestas se refiere a mejorar la selección y capacitación de los profesores.

Una vez hecho el rediseño y actualización de los programas de estudio, y con base en el perfil requerido para los profesores de cada experiencia educativa del AFBG, se propone diseñar un programa integral de formación, actualización y evaluación de los mismos. Para ello se propone la participación de expertos en cada campo, que sea permanente y considerar la incorporación de nuevos profesores.

Implicaciones:

- Organización del programa de formación
- Financiamiento permanente del programa

Posibles responsables:

- Dirección del AFBG
- Dirección General de Desarrollo Académico

7.1.3 Oferta de EE del AFBG acorde a la demanda de los estudiantes

En los documentos y evaluaciones previas que se refieren a la problemática en la operación del MEIF se señala la deficiencia en la oferta de las EE; así mismo en los resultados de la encuesta a estudiantes 46.7 % opina que la oferta es insuficiente; esta misma opinión es reiterativa en las autoevaluaciones. Desde luego es importante señalar que esta situación no atañe solamente al AFBG sino a todas las áreas de formación, lo que puede contribuir al retraso en la acreditación de las EE y por lo tanto el aumento en el tiempo de permanencia de los estudiantes en la universidad. Otro dato importante es que 80.5 % de los estudiantes reporta no haber cursado EE en modalidad virtual, a pesar de que 71.1 % refieren que estarían de acuerdo en utilizarla. Sin dejar de reconocer que en el AFBG se han hecho esfuerzos por mantener una oferta de EE suficiente y que se han

diversificado las modalidades en que se imparten, se propone:

a) Determinar las necesidades de las EE del AFBG de cada programa educativo para:

- Hacer coincidir la oferta de secciones y horarios con la demanda de los estudiantes a partir del proceso de preinscripción, tanto para los periodos semestrales como intersemestrales. Con ello puede contribuirse a cumplir con la norma que establece su aprobación dentro del primer 50 % de los créditos del programa educativo.
- Ampliar y/o redistribuir el banco de horas del AFBG para garantizar la atención oportuna, sin que esto signifique una disminución el banco de horas de las facultades. En algunos casos la ampliación de la oferta podría no implicar aumento en el banco de horas por razones como horas pendientes de reubicar de profesores de las licenciaturas o incorporarlas como parte de la carga de investigadores y técnicos académicos que cumplan con el perfil académico para impartir alguna de las EE del AFBG.

Implicaciones:

- Incremento en el trabajo de análisis y organización de la oferta educativa
- Posible incremento de banco de horas para el AFBG Posibles Responsables:
- Dirección del AFBG
- Facultades
- Direcciones de las Áreas Académicas

b) Respetar el número de estudiantes por sección establecido para cada EE para propiciar una mayor atención que posibilite identificar dificultades de aprendizaje por parte del profesor.

Implicaciones:

- Mayor número de secciones y por lo tanto optimización de espacios Posibles responsables:
- Dirección del AFBG
- Facultades
- Direcciones de las Áreas Académicas

c) Llevar a cabo un diagnóstico, seguimiento y evaluación de la oferta de EE del AFBG en las distintas modalidades: virtual, presencial, autoaprendizaje, etc., con la finalidad de aprovechar más los recursos tecnológicos, reorganizando la oferta y ampliando la

matrícula en las modalidades distintas a las presenciales, ya que 71.1% de los estudiantes encuestados está de acuerdo y totalmente de acuerdo en acreditar las EE en modalidades no presenciales y 59.2 % opinó que existe poca oferta para el AFBG en modalidad virtual.

Implicaciones:

- Diseño de un programa (*software*) del SIIU que proporcione esta información.
- Análisis de la información, diseño de estrategias para el aprovechamiento de las modalidades no presenciales y su difusión.
- Red de apoyo para la elaboración de programas, materiales, enseñanza, seguimiento y evaluación de modalidades no presenciales.

Posible responsable:

- Dirección del AFBG
- Facultades
- Direcciones de las Áreas Académicas
- Desarrollo Académico

7.1.4 Diagnóstico, evaluación y apoyo a los estudiantes

El tema de los altos índices de reprobación de las EE que conforman el AFBG ha sido señalado en los documentos previos y evaluaciones reportadas sobre el MEIF; asimismo, los datos institucionales de la Dirección General de Administración Escolar muestran que estas EE están entre las 10 más reprobadas por los estudiantes de toda la UV. Como se puntualiza en el apartado de la quinta estrategia de este documento, este alto índice de reprobación ocasiona también un impacto para la universidad al tener que ofrecer mayor número de secciones para los repetidores, aunado a los estudiantes que han sido dados de baja definitiva por haber reprobado alguna de estas EE en examen de última oportunidad. Por otra parte, al considerarse estas EE como cursativas, se ha aplicado solamente el tipo de examen ordinario en dos inscripciones, sin embargo en los programas de estas EE se incluyen exámenes departamentales escritos en sus criterios de evaluación (como se observa en sus programas) y se les da un gran peso a la aprobación de las EE, o bien se condiciona la aprobación de las EE a la aprobación individual de cada evidencia de desempeño. Lo que no va de acuerdo con el artículo 60 del estatuto de los alumnos en vigor. Además todas las EE del AFBG pueden ser acreditadas mediante demostración de competencias, es decir, se acepta que el alumno demuestre el dominio de las EE independientemente del espacio o el momento en el

que lo haya desarrollado, por lo que se propone:

- a) Que los cuerpos colegiados del AFBG analicen la conveniencia de aplicar las 3 oportunidades de examen que señala el estatuto de los alumnos (ordinario, extraordinario, a título de suficiencia o última oportunidad) en las dos inscripciones a las que tienen derecho los estudiantes, en congruencia con los criterios de evaluación establecidos; o bien que se revisen y modifiquen estos criterios en los programas para que vayan de acuerdo con la modalidad de taller.

Implicaciones:

- Análisis y fundamentación de la decisión por parte de los cuerpos colegiados del AFBG.
- Modificación, en su caso, de la modalidad de las EE del AFBG.
- Aplicación, en su caso, de los distintos tipos de exámenes.

Posibles responsables:

- Dirección del AFBG.

- b) Para garantizar la atención pertinente y oportuna de los estudiantes, se propone sistematizar y dar continuidad al trabajo que la Dirección del AFBG y la Dirección de Centros de Idiomas y Centros de Autoacceso (DCIA) han venido realizando durante los últimos años en cuanto a la aplicación de un examen diagnóstico para identificar las competencias de los estudiantes de nuevo ingreso en todas las EE del AFBG.

Implicaciones:

- Sistematización del examen diagnóstico.
- Personal necesario para esta actividad.

Posible responsable:

- Dirección del AFBG
- Dirección de CIA

- c) Asegurar que todos los estudiantes que se inscriben en la UV presenten el examen diagnóstico sobre competencias del AFBG para que aquellos que posean las competencias requeridas en cualquiera de las EE las acrediten por demostración de competencias y no se inscriban en las EE que correspondería.

Implicaciones:

- Modificación al Estatuto de los Alumnos donde se establezca que el estudiante

puede presentar la demostración de competencias sin estar inscrito.

Posibles responsables:

- Dirección del AFBG
- Dirección de CIA
- Facultades

d) Ofrecer PAFI u otras estrategias de apoyo para todas las EE del AFBG para que, de acuerdo a los resultados del examen diagnóstico, los estudiantes que hayan obtenido resultados muy bajos los cursen de manera obligatoria antes o durante su primera inscripción a la EE correspondiente.

Implicaciones:

- a. Desarrollo de estrategias para dar atención a la totalidad de estudiantes que requieran el apoyo.

Posibles responsables:

- Dirección del AFBG
- Dirección de CIA
- Facultades.

7.1.5 Aspectos laborales de los académicos del AFBG

A excepción de los profesores de Inglés, la situación de los profesores adscritos al AFBG ha sido que, por no tener adscripción a una entidad académica, se ha limitado su participación en actividades como tutoría académica, desarrollo de proyectos de investigación en cuerpos colegiados o en algunas comisiones, principalmente relacionadas con el diseño curricular de los programas educativos. Asimismo, al no contar con PTC, se presenta la imposibilidad de integrar cuerpos académicos que desarrollen líneas de investigación específicas del AFBG, ser perfil PRODEP y concursar para la obtención de recursos externos; inclusive refieren cierta dificultad para avalar sus productos académicos para participar en el programa de estímulos. Otra situación que enfrentan los profesores es una dicotomía de autoridad entre los directores de facultad y del AFBG que en algunos casos causa confusión y dificultad en la toma de decisiones. Como consecuencia de esta situación, durante el análisis de evaluaciones previas, las autoevaluaciones, pero sobre todo durante la entrevista a funcionarios fue reiterativa la propuesta de la adscripción de los profesores del AFBG a las distintas facultades. Otra circunstancia reportada por los mismos docentes de esta área,

es que debido a la movilidad que implica atender a estudiantes de distintos programas educativos, en ocasiones deben recorrer grandes distancias para llegar a las entidades donde imparten las EE. . Esto les ocasiona gran pérdida de tiempo y menor posibilidad de participar en cuerpos colegiados u otras actividades de los distintos programas educativos que atienden.

Por lo antes expuesto se considera necesario:

- a) Realizar un diagnóstico de la situación laboral de los profesores del AFBG y analizar la posibilidad de que se adscriban a las distintas facultades, conservando la movilidad de los estudiantes y todas las demás funciones que actualmente tiene la Dirección del AFBG.

Posibles responsables:

- AFBG
- Dirección General de Recursos Humanos
- Direcciones de las Áreas Académicas
- Facultades

- b) Llevar a cabo una reorganización de la carga académica de los profesores del AFBG, concentrándola en un número lo más reducido posible de facultades y/o en un área geográfica cercana, de manera que no tengan que recorrer largos trayectos dentro de la ciudad.

Posibles responsables:

- Dirección del AFBG
- Dirección General de Recursos Humanos

7.1.6 Mayor impulso al trabajo colegiado

Sin duda el trabajo conjunto de los profesores es importante para tomar decisiones y emprender acciones coordinadas. En este sentido, como se mencionó en el apartado de la segunda estrategia con relación a las propuestas orientadas a mejorar las competencias básicas que promueve el AFBG, se encontró que la propuesta de mayor aceptación fue la de *promover el trabajo colaborativo entre los profesores de todas las áreas de formación para hacer transversal el AFBG*, seguida de las de *incluir en los programas de las EE de otras áreas de formación las estrategias para propiciar la transversalidad del AFBG y dar a conocer los contenidos de los programas de las EE del AFBG a los profesores de otras áreas de formación*. Por lo anterior es importante promover la

incorporación de los profesores del AFBG a los cuerpos colegiados de las facultades. En lo que se refiere a las academias específicas del AFBG, si bien hay una estructura de academias estatales y regionales que ha venido funcionando para la toma de decisiones generales, hay que reconocer que el trabajo específico de planeación y seguimiento del quehacer docente se dificulta porque estos grupos de trabajo son demasiado grandes; aunado a ello se tiene que en pocos casos se ha integrado la participación de los profesores del AFBG en las academias por área de conocimiento de las facultades, por lo tanto se proponen las siguientes alternativas:

- a) Establecer academias de cada EE y/o en su conjunto por área académica o por espacios geográficos cercanos y fomentar en éstos el trabajo colaborativo. Lo anterior puede contribuir al seguimiento, además de fortalecer la recuperación y práctica de las estrategias propuestas en los cursos y/o diplomados a docentes, a la vez de adecuarlos a las distintas disciplinas, incluyendo ejemplos y aplicaciones más específicas de cada área.

Implicaciones:

- Crear la figura de coordinador por Área Académica o por unidades para cada EE.
- Definir y reglamentar los asuntos que competan a esta academia.

Posibles responsables:

- Dirección del AFBG
- Abogado General
- Direcciones de las Áreas Académicas

- b) Empezar estrategias para incorporar a los profesores del AFBG al trabajo colegiado (academias, juntas académicas, cuerpos académicos, tutorías, etc.) de las facultades, de acuerdo a sus intereses y necesidades.

Posibles responsables:

- Director de facultad
- Coordinadores del trabajo colegiado en las facultades

- c) Asegurar la participación de los profesores del AFBG en las distintas academias cuando se lleve a cabo el diseño o rediseño del plan y programas de estudios de un programa.

Posibles responsables:

- Director de la facultad
- Coordinadores de Academia
- Profesores del AFBG

7.1.7 Modificación de la normatividad

Para el funcionamiento del AFBG ha sido necesario hacer modificaciones en la normatividad, empezando por considerar su existencia misma, sin embargo, ha sido reiterativo, sobre todo en la opinión de algunos funcionarios entrevistados, la necesidad de establecer ciertas precisiones normativas que coadyuven a mejorar su operatividad. Por otra parte al considerar los datos de reprobación que existen y la situación que expresan algunos estudiantes de que la obligatoriedad de inscribirse a las EE los desmotiva para presentar la demostración de competencias, nos conduce a plantear las siguientes propuestas:

- a) Para contribuir a disminuir el número de estudiantes que causan baja definitiva (o cambio de carrera) por reprobación EE del AFBG, en caso que un estudiante repruebe en segunda inscripción, que se le ofrezcan diferentes opciones de apoyo para optimizar la adquisición de las competencias necesarias para la acreditación de la EE correspondiente

Implicaciones:

- Organización del apoyo a los estudiantes en riesgo de deserción.

Posibles responsables:

- Dirección AFBG
- Facultades
- Tutores

- b) Eliminar del artículo 52 del Estatuto de los Alumnos el requisito de la inscripción a la EE para presentar la demostración de competencias y disminuir el derecho arancelario.

Implicaciones:

- Modificación al Estatuto de los Alumnos.

Posibles responsables

- Dirección AFBG
 - Oficina Abogado General
 - Secretaría Académica
- c) Explicitar en el Reglamento de Planes y Programas de Estudio de la UV el procedimiento para modificación y actualización de programas de EE del AFBG.

Implicaciones:

- Modificación del Reglamento de Planes y Programas

Posibles responsables:

- Dirección del AFBG
- Departamento de Diseño Curricular
- Abogado General

7.1.8 Difusión sobre procesos y competencias que fortalezcan al AFBG

A pesar de que se han hecho esfuerzos por difundir la información sobre la operación del AFBG una buena parte de la comunidad sigue estando desinformada, actuando en consecuencia, por lo tanto se considera necesario:

- a) Realizar difusión permanente y focalizada sobre los procesos que implica el funcionamiento del AFBG (movilidad, exámenes de competencia, etc.).

Posibles responsables:

- Dirección del AFBG
- Dirección de Comunicación Universitaria

- b) Proporcionar mayor información para estudiantes y tutores en distintos medios sobre la oferta de EE en las distintas entidades y modalidades.

Posibles responsables:

- Dirección del AFBG
- Dirección de Comunicación Universitaria
- Facultades
- Sistema tutorial

- c) Llevar a cabo mayor difusión de las herramientas que desarrolla el AFBG hacia los profesores de las demás EE, para fortalecer su transversalidad, a través de cursos u otros eventos académicos, que podrían ser coordinados e impartidos por los profesores

del AFBG.

Implicaciones:

- Organización de cursos, foros, seminarios, conferencias, etc.

Posibles responsables:

- Dirección del AFBG
- Facultades
- Direcciones de las áreas académicas

7.1.9 Capacitación sobre el MEIF y el AFBG para académicos, funcionarios y personal

El funcionamiento adecuado del MEIF en general y del AFBG en particular es un tema complejo que requiere capacitación de los distintos actores que participan en el mismo, sin embargo este punto se ha descuidado siendo que la composición de toda esta comunidad es dinámica y cambia constantemente, por lo que es necesario mantener un programa permanente de capacitación. Se propone:

- a) Incorporar dentro del PROFA cursos de inducción al MEIF y sobre la transversalidad del AFBG, ofreciéndolos a todos los profesores pero haciéndolos obligatorios a los de nuevo ingreso, asegurando que el instructor tenga el perfil adecuado.

Implicaciones:

- Organización de los cursos.
- Selección de instructores.

Posibles responsables:

- Departamento de Formación Académica
- Dirección del AFBG

- b) Proporcionar capacitación sobre el MEIF y su operación, específicamente sobre el AFBG, a funcionarios y personal administrativo.

Implicaciones:

- Organización de los cursos.
- Selección de instructores.

Posibles responsables:

- Departamento de Educación Continua

7.2 Recomendaciones para el rediseño curricular del AFBG

En cuanto a las recomendaciones para el rediseño curricular del AFBG se plantearon distintos escenarios, algunos de ellos propuestos directamente por los integrantes de la comunidad y otros productos del análisis e interpretación de los resultados obtenidos mediante las distintas estrategias de recolección de datos.

Es importante mencionar que una de las propuestas que se encontró, fue la desaparición del AFBG; sin embargo, también debe decirse que de manera un tanto contradictoria esta misma población repetidamente expresó la utilidad de las competencias que tiene por objetivo fortalecer esta área de formación, por lo que la idea de desaparición de esta área fue acompañada de la propuesta de ofrecerla sin valor en créditos o bien de exigirla como requisito de egreso. Esta situación puede suponer la intención de poder utilizar los créditos que ocupa el AFBG para las áreas disciplinaria o terminal. Por otra parte, en las encuestas aplicadas se encontró que 63.3 % de los estudiantes está de *acuerdo* en que las EE del AFBG les han sido útiles para aprender de manera autónoma, 72.8 % en que lo aprendido en el AFBG se adecúa a sus necesidades de formación y el 69.7% en que han mejorado sus habilidades para comunicarse de manera oral y escrita. Aunado a ello al analizar la posibilidad de desaparición del AFBG se visualizó que si bien podría resolver algunos conflictos que son expresados por la comunidad³¹, también generaría situaciones problemáticas e implicaciones. Entre ellas podría estar:

- la reubicación o recorte de personal por la necesidad de un menor número de profesores de las EE del AFBG;
- la justificación de la existencia de profesores para EE sin valor curricular de tal forma que no se afecte su situación laboral;
- una mucho mayor complejidad de la planeación de la oferta;
- en el caso de la propuesta de ofrecerlas sin valor crediticio se produciría el riesgo de un incremento en los costos para la UV al incrementarse los créditos disciplinarios sin reducir los del AFBG;

³¹ Por ejemplo: esta área no ocuparía créditos de los planes de estudio quedando disponibles para las otras áreas, además de requerirse un menor número de profesores y por lo tanto del banco de horas, que podrían quedar disponibles para otras EE.

- necesidad de decidir si habría un tiempo límite para cubrirlas;
- en caso de exigir las como requisito de egreso habría que cambiar el objetivo del AFBG a competencias para el egreso;
- habría el riesgo de que los estudiantes posterguen su aprobación y se convierta en un obstáculo para el egreso;
- aumento en el tiempo de permanencia al tener de cursar EE obligatorias sin valor crediticio.

Este análisis, aunado al diagnóstico que ha conducido la Dirección del AFBG y que demuestra que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la UV requieren fortalecer las competencias que promueve el AFBG, conduce al grupo evaluador a no recomendar por ahora la eliminación del AFBG.

Otra de las propuestas que expresó la comunidad se refiere a diseñar un AFBG diferenciada y específica para cada área académica. Al analizar esta propuesta llegamos a la conclusión que su puesta en marcha abriría la posibilidad de fortalecer competencias más apegadas a la formación disciplinar, pero tendría implicaciones como cambiar el objetivo del AFBG y generaría problemas como:

- disminución de la flexibilidad de esta área, ya que estaría restringida únicamente dentro de programas de la misma área académica,
- traslape con el Área de Formación Básica de Iniciación a la Disciplina,
- necesidad de reubicación de profesores del AFBG de acuerdo a su perfil,
- posibilidad de liquidación de profesores,
- posibilidad de que se requieran nuevas contrataciones de profesores al ser EE con cierta especificidad disciplinar.

Por lo antes expresado tampoco consideramos que diseñar un AFBG diferenciada y específica para cada área académica sea una propuesta de modificación viable por ahora.

Los escenarios que consideramos pueden ser factibles y que mejorarían el funcionamiento de esta área se presentan a continuación, puntualizando que todos ellos pueden resolver parte de la problemática pero también pueden generar situaciones a resolver y que todas ellas requieren un análisis más profundo de sus implicaciones en el que participen las autoridades, funcionarios y demás personal administrativo, con el fin de tener un panorama lo más real posible de su viabilidad y requerimientos.

7.2.1 Escenario 1

Conservar el AFBG como parte del modelo y de todos los planes de estudio, rediseñando sus programas y dándole un menor valor crediticio a las EE que la conforman, acorde a las políticas institucionales que se han seguido para el diseño curricular, considerando el uso de las actuales modalidades virtuales y a distancia. Como se menciona en el apartado de la segunda estrategia, 42.8 % de los académicos participantes y 62.4 % de los directivos opinan que la modificación de créditos del AFBG contribuiría mucho a la mejora del MEIF. Se presentan las siguientes opciones:

- 1) Designar cuatro créditos a cada una de las cinco EE, con cuatro horas de clase a la semana (20 créditos totales).
- 2) Eliminar HPCyC y dejar las otras EE con cuatro créditos cada una (16 créditos totales). Los objetivos de HPCyC se retomarían en las demás EE.
- 3) Eliminar HPCyC y que las otras cuatro EE queden con cinco créditos cada una (20 créditos totales).

Las razones por las que se propone eliminar HPCC son diversas. En primer lugar, varios autores entre los que están Novak, 1991; Rosario, 2007, Marzano, 2005, entre otros mencionan que tiene mayor importancia que los profesores utilicen estrategias para hacer que sus estudiantes aprendan a aprender en lugar de darles cursos a los estudiantes para este fin. Aunado a ello se considera que esta EE ha sido la más cuestionada dentro del AFBG, con contenidos vagos, sin un perfil natural del profesor y además con un alto índice de reprobación, siendo calificada como una EE de relleno, sin una utilidad real para los estudiantes.

Problemas que resolvería:

- Esta área ocuparía un menor número de créditos de los planes de estudio, quedando disponibles para las otras áreas.
- Mayor disponibilidad de profesores para mejorar la oferta de EE del AFBG.
- Posibilidad de mantener el objetivo del AFBG, con las modificaciones necesarias, en virtud de la opinión recurrente de la importancia de las competencias que esta área pretende fortalecer.

Problemas que generaría:

- Posible recorte de personal por la necesidad de un menor número de profesores de las EE del AFBG, o desaparición de alguna de ellas, y por lo

tanto posibilidad de reubicación o liquidación.

Implicaciones:

- Revisar y actualizar los objetivos del AFBG.
- Intensificar el programa de formación de profesores.

Estrategias y acciones requeridas:

- Redefinir la estructura del AFBG.
- Rediseñar los programas de estudio de las EE del AFBG mediante la participación de las academias y la consulta a expertos internos y externos en cada área.
- Llevar a cabo un análisis de las cargas y perfiles de los profesores del AFBG.
- Hacer una reingeniería de la carga de los profesores, respetando del número de estudiantes por sección y ofreciendo mayor oferta de estas EE.

7.2.2 Escenario 2

Diversificar las EE que conforman el AFBG, otorgándole flexibilidad de contenido, siempre y cuando contribuyan a lograr el objetivo del AFBG y estén enfocadas a competencias básicas generales, permitiendo que cada programa educativo proponga las EE, como pueden ser:

- Otros idiomas
- Otros niveles de informática
- Comprensión de textos
- Estrategias de solución de problemas

Problemas que resolvería:

La rigidez del AFBG, dando posibilidad de elección a cada estudiante de acuerdo a sus necesidades e intereses

Problemas de generaría:

Necesidad de reubicación de profesores del AFBG de acuerdo a su perfil.

Posibilidad de liquidación de profesores.

Implicaciones:

Ampliar el concepto del AFBG.

Posibilidad de que se requieran nuevas

contrataciones de profesores.

Estrategias y acciones requeridas:	Definición de las EE que conformarían el AFBG
	Elaboración de programas de estudio
	Reubicación de profesores de las otras áreas de formación al AFBG
-	Análisis de necesidades para cubrir el perfil requerido en las nuevas EE.

7.2.3 Escenario 3

Conservar el AFBG como parte del modelo y de todos los planes de estudio, con 20 créditos que incluyan 4 EE obligatorias: inglés I y II, computación básica, lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo, estas dos últimas cambiando su nombre y contenidos, y 1 optativa en la que puede estar incluida habilidades de pensamiento crítico y creativo.

7.3 Propuestas específicas para cada EE

Para cada EE de esta área de formación se incluyen las siguientes propuestas específicas, con el énfasis de que cualquier reestructuración debe ser trabajada con expertos identificados y reconocidos para cada EE:

Inglés:

- Mejorar el seguimiento y apoyo en cursos virtuales y de los centros de Autoacceso.
- En el caso de los cursos impartidos en las facultades, mejorar la infraestructura para contar con los elementos necesarios (equipo de audio, video, etc.).
- Organizar secciones con un número adecuado de estudiantes para poder darles una atención más personalizada.
- Mejorar la organización de los horarios en los Centros de Idiomas, de acuerdo con las facultades, para favorecer la asistencia de los estudiantes.
- Conservar su enfoque no disciplinar, si el programa requiere formación específica de inglés técnico, lo podría incluir en su diseño curricular.
- No quitar oportunidad de examen por faltas en cualquier modalidad (S/D), como se explica en el análisis de reprobación (véase en el análisis de la quinta estrategia).

Computación Básica

1. Cambiar el nombre y por lo tanto el contenido (saberes) de esta EE, con la participación de expertos internos y externos a la UV.

Con este nuevo enfoque y con base en las necesidades planteadas por los participantes en la evaluación, se sugieren a manera de ejemplo los siguientes contenidos, muchos de los cuáles están considerados en la versión 2014 del programa de Computación Básica que no ha sido posible que entre en vigor:

- a) Plataforma virtual institucional y otras.
 - b) Biblioteca virtual y uso de bases de datos.
 - c) Uso de programas (procesador de textos, presentaciones, aplicaciones básicas de hoja de cálculo).
 - d) Herramientas multimedia.
 - e) Redes sociales con enfoque académico.
2. Aprovechar la plataforma Eminus para impartir esta EE.
 3. Incluir estas herramientas en el programa de capacitación de los profesores.
 4. Revisar el sistema de evaluación de esta EE, para atender los altos índices de reprobación.
 5. Asegurar el equipamiento mínimo indispensable para impartir esta EE
 6. Organizar secciones con un número adecuado de estudiantes para poder darles una atención más personalizada.

Lectura y Redacción a Través del Análisis del Mundo Contemporáneo

Cambiar el nombre, el enfoque y por lo tanto el contenido (los saberes) de esta EE, con la participación de expertos internos y externos a la UV:

- Se propone que se transforme a un enfoque de “redacción de trabajos académicos”.

Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo

De acuerdo a las propuestas planteadas se presentan dos posibilidades:

PRIMERA POSIBILIDAD: Eliminar esta EE del AFBG y que se hagan transversales sus contenidos en las otras EE del AFBG y las demás áreas de formación.

SEGUNDA POSIBILIDAD: Llevar a cabo una transformación profunda de su programa y que se centre en habilidades críticas y creativas.

- a) Conformar un grupo de expertos que redefina el enfoque de la EE.
- b) Programa intensivo de formación de profesores de acuerdo al perfil requerido.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (1993). *La implementación de las políticas*. México: Porrúa.
- 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).
- 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.
- Díaz Camacho, J. E. (coord.). (s.f). *Computación básica para el Nuevo Modelo Educativo*. México: Universidad Veracruzana.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- 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
- 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.
- López Carrasco, V. (comp.). (2000). *Programa Desarrollo de Competencias Académicas. Curso: Las tutorías académica en el marco del Nuevo Modelo Educativo*. México: Universidad Veracruzana.
- Méndez Sánchez, et al. (2006). *Evaluación del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana*. México: UV, 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*. París: OCDE
- OCDE (1997). *Análisis temático de la educación terciaria*. México, París: OCDE, 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.
- Sampieri Croda, M. M. T. (cord.). (2015). *Plan de Desarrollo de las Dependencias Administrativas. Dirección del Área de Formación Básica General Región: Xalapa.*
- 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 Década). México, D.F.: Flacso México/COLMEX/ M.A. Porrúa
- Téllez Galván, S. et al. (2013). Comisión para la elaboración del Informe del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) 2009-2013. México: UV.
- 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.
- UV, Universidad Veracruzana. (1999a). *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta.* Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver: Universidad Veracruzana.
- UV, Universidad Veracruzana (1999b). *Taller de Inglés.* Xalapa, Universidad Veracruzana, Folleto de trabajo, Academia de Inglés (documento de trabajo).
- UV, Universidad Veracruzana (1999c). *Programa Permanente de Actualización Académica. Inducción al Nuevo Modelo Educativo.* Xalapa: Secretaría Académica, Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento UV- Fesapauv.
- UV, Universidad Veracruzana (1999d). *Examen de competencia. Computación Básica. Inglés I y II. Área de formación.* Xalapa, Universidad Veracruzana (documento de trabajo).
- UV, 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/reglamentoacademiasporareac_onocimiento.pdf
- UV, Universidad Veracruzana (2006a) *Informe de labores 2005-2006*, Raúl Arias Lovillo. México: Universidad Veracruzana.
- UV, Universidad Veracruzana (2007) *Informe de labores 2006-2007*, Raúl Arias Lovillo. México: Universidad Veracruzana.
- UV, 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.
- UV, Universidad Veracruzana (2008a). *Estatuto de los alumnos 2008*. Consultado en mayo de 2016.
<https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutodelosalumnos2008.pdf>
- UV, Universidad Veracruzana (2008b) *Lineamientos para el control escolar. Marzo 2008*, Xalapa, Ver.: UV. Consultado en mayo de 2016.
- UV, Universidad Veracruzana (SF) *Exámenes de competencia. Computación Básica, Inglés I y II*. (2001). México: Universidad Veracruzana.
- UV, Universidad Veracruzana (SF) *Talleres de Inglés*. (s.f). México: Universidad Veracruzana.
- Vargas Rubín, H. y otros. (2013) *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](#)

[Encuestas a Estudiantes, Directivos y Docentes.](#)

[ANEXO # 2](#)

[Evaluación del MEIF 2015](#)

[Formato de Autoevaluación](#)

[ANEXO # 3.](#)

[Autoevaluaciones. Propuesta de trabajo](#)

[ANEXO # 4.](#)

[Sugerencias Autoevaluaciones](#)

[ANEXO # 5.](#)

[Formato de Autoevaluaciones con Investigadores.](#)

[ANEXO # 6.](#)

[Formato Para Autoevaluación de Coordinadores de AFBG.](#)

[ANEXO # 7.](#)

[Programas de Estudios de las Experiencias Educativas del AFBG.](#)