

**COMISIÓN PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME
DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE
(MEIF) 2009-2013**

Informe

Xalapa, Ver., agosto 2013.

**COMISIÓN PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME
DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE
(MEIF) 2009-2013**

Informe



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Dr. Raúl Arias Lovillo
Rector

Dr. Porfirio Carrillo Castilla
Secretario Académico

Mtro. Víctor Aguilar Pizarro
Secretario de Administración y Finanzas

Mtra. Leticia Rodríguez Audirac
Secretaria de la Rectoría

COMISIÓN PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME
DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE
(MEIF) 2009-2013

Sergio Téllez Galván
Coordinador

Mauricio Eliseo Aguirre Serena
Secretario técnico

Citlalli Hernández Martínez
Elva Celia Ramos Márquez
Emma Mora Pablo
Erick Hernández Ferrer
Ma. del Refugio Salas Ortega
Maricela Ventura Vázquez
Mario Raúl Martínez Lara
Martha Lilia León Noris
Patricia Reynoso Maciel
Raúl Homero López Espinosa
Raymundo Aguilera Cordova

Xalapa, Ver., agosto 2013.

Índice

1	Informe del Modelo Educativo Integral y Flexible 2009–2013
	Anexos
	<i>Proyecto 1</i>
35	Estudio de opinión sobre notas del MEIF en medios de difusión
61	Tablas y gráficos
	<i>Proyecto 2</i>
69	Informe comparativo del indicador de eficiencia terminal entre planes rígidos y flexibles
87	Resultados de la Inscripción en Línea. Encuesta IL periodo agosto 2012-enero 2013
109	Informe global del Primer Congreso Universitario 2013
	<i>Proyecto 3</i>
141	Estudio de opinión de los actores implicados en el MEIF
	<i>Material de consulta en cd adjunto</i>



Informe del Modelo Educativo Integral y Flexible 2009–2013

Por acuerdo rectoral del 30 de agosto de 2012 se creó la “Comisión para la elaboración del Informe del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) 2009–2013”, la cual tiene la responsabilidad de revisar, analizar y sistematizar la información existente sobre la operación del MEIF en las distintas dependencias de la Universidad Veracruzana (UV), con la finalidad de valorar su estado actual, sus alcances y limitaciones y, con ello, proponer recomendaciones que contribuyan a su mejora.

El énfasis que la UV ha puesto en la innovación permanente le lleva a enfrentar asertivamente los nuevos retos que plantean los entornos actuales. En este sentido, la valoración del MEIF que se decide realizar ahora tiene también la finalidad de brindar recursos de apoyo, para que la siguiente administración asuma la conducción de sus propias políticas educativas con pleno conocimiento del estado de cosas en torno al modelo educativo que la institución ha implementado a lo largo de cuatro periodos administrativos. Se asume de antemano que la colaboración entre grupos de administraciones consecutivas fortalece aquellos aspectos que constituyen soportes institucionales de largo plazo.

Para alcanzar los resultados comprometidos, y dada la complejidad del fenómeno de estudio, la comisión organizó su tarea de la siguiente manera. Inicialmente se diseñaron y pusieron en marcha tres proyectos que combinaron diversas estrategias metodológicas con la intención de obtener una visión más amplia del MEIF y su operación. El proyecto 1 se dio a la tarea de agrupar textos producidos en torno al MEIF desde su implementación. Para ello hizo un análisis de contenido de documentos oficiales de la UV y de textos de opinión en medios locales y regionales. El proyecto 2 se dio a la tarea de recopilar y organizar las principales medidas

realizadas para la implementación del MEIF en las diversas dependencias, para ello, se hizo el rastreo de evidencia empírica a través de las mismas instancias de la UV evaluadoras del MEIF. El proyecto 3, a través del diseño y operación de grupos de discusión y entrevistas, rescató las opiniones y reacciones de los diferentes actores: académicos, estudiantes y administradores de la UV durante el 2012.

Hubo una fuente más de información que la comisión consideró para la integración de este Informe. Se trató del *Primer Congreso Universitario* celebrado en abril de este año. El objetivo al recuperar esta fuente consistió en dar cuenta de lo que la comunidad universitaria manifestó con referencia al MEIF, principalmente, pero sin dejar de lado el resto de las temáticas del congreso, en el entendido de que sólo se puede comprender mejor el modelo educativo en su relación orgánica con los demás ámbitos institucionales.

Una vez obtenidos los resultados de estos proyectos y del congreso universitario fue necesario trabajar con un enfoque que permitiera articularlos en una unidad discursiva más amplia. Este enfoque se encontró en una visión que combina estrategias de la administración pública, particularmente en torno al estudio de la política pública y de la política educativa, y estrategias provistas por la teoría política. Con esta perspectiva se gana integralidad, se analiza y se comprende no sólo dentro los márgenes que nos da una visión pedagógica y psicológica de las cosas, sino que obtenemos un ángulo más holístico que da cabida a rasgos que entran en la esfera de “lo político” y que, sin duda, influyen fuertemente en la institución universitaria y sus programas. “Lo político” entendido como aquello que atraviesa toda práctica social y que entiende a éstas desde el discurso. La noción de discurso con la que se opera no se limita sólo a lo que está escrito en el papel, sino al conjunto de ‘sentidos’, lingüísticos y extralingüísticos, que circulan en la institución (en este caso en torno al MEIF) y a todos los procesos que se montan para alcanzar socialmente aquello que se dice en el texto escrito.

Desde esta perspectiva no es posible que la organización social llegue a estar plenamente cohesionada, aún cuando interminablemente pretenda estarlo. Siempre tendrá elementos desunidos, de ahí que se pueda hablar de una dislocación constitutiva en toda organización social. Esta desunión de elementos, esta fisura, este vacío inherente a la organización social posibilita un contexto democrático y permite que los grupos en la hegemonía sean provisionales y puedan así ser removidos por otros. Los diversos grupos sociales siempre están en conflicto entre sí, pues luchan constantemente por alcanzar momentáneamente un papel hegemónico. Un grupo, en una posición de poder estratégico, puede alcanzar ese papel cuando sabe enunciar

con precisión el vacío, la falla, lo que le hace falta al orden hegemónico actual para ser mejor y, por otro lado, sabe enunciar con precisión la alternativa que vendrá a “llenar” esa falta para lograr el funcionamiento social más cohesionado, aunque éste sea sólo ilusorio. La desunión de algunos elementos de cada organización social al ser constitutiva de ésta no dejará de volver a aparecer en el nuevo orden propuesto, en tanto los órdenes no son unitarios ni plenos y traen consigo contradicciones y antagonismos internos que provocan la incorporación o desincorporación de actores relevantes. Esto permitirá nuevamente que, en cierto tiempo, se enuncien otras alternativas para buscar esa cohesión social, lo cual no ocurre necesariamente por elementos externos al orden establecido sino por elementos propios, internos al nuevo orden.

El contexto educativo no escapa a esta dinámica de “lo político”. Así como el MEIF con seguridad identificó algo que le hacía falta a la anterior orientación educativa, a partir de la cual proyectó una alternativa que vendría a resarcir esos vacíos para alcanzar una educación más adecuada a las condiciones de finales del siglo XX, es posible que ahora, en 2013, el MEIF esté dejando aspectos sin atender, faltas que deberán atenderse para que el modelo pueda reestructurarse y nuevamente adaptarse a las situaciones contemporáneas, incluso, faltas que indiquen que un cambio más de fondo es necesario. Al menos, debe considerarse la apertura de un espacio para el debate sobre la pertinencia y viabilidad del modelo mismo.

La valoración del MEIF es un asunto complejo, no sólo por las características inherentes al mismo sino por otras condiciones que atañen al propio ámbito institucional de su aplicación. Entre estas condiciones se identificaron las siguientes: la implementación del modelo fue gradual, en esta implementación se echaron a andar mecanismos de simulación, hubo y hay resistencias explícitas y directas y, los actores inevitablemente resignificaron el ideario del nuevo paradigma, en consecuencia, se presentaron una serie de procesos sincréticos en la aplicación del modelo. En este sentido, cuando en este Informe se habla del MEIF no sólo se está considerando al mismo como tipo ideal sino que se toman en cuenta las distintas versiones que han surgido de éste a lo largo del proceso de su implementación.

Cualquier política educativa en su implementación pasa por el tamiz que le dan los actores que finalmente la pondrán en marcha y, de acuerdo con su sistema de creencias previo y sus circunstancias específicas la adoptarán y adaptarán diversificando los resultados de aquella implementación. Así, el grado de adhesión al MEIF por parte de las diversas entidades y dependencias varía de acuerdo a sus propias historias y tradiciones disciplinarias. No se trata de que a mayor claridad en la política educativa mejor adaptación en la práctica de acuerdo a lo

previsto. Los resultados prácticos en la implementación dependen del factor humano, personal y social. Lo que no implica tampoco que se renuncie a precisar los lineamientos de intervención, sino que se habrá de asumir un compromiso constante de delimitación oportuna de los idearios pero siempre en contextos donde la última palabra en la aplicación de la política la tendrán los actores y estará permeada de circunstancias particulares.

La primera parte de este Informe incluye a su vez tres subapartados. El primero expone las razones por las cuales surgió el MEIF. El segundo describe cómo se fue implementando y operando el MEIF en toda la UV y recupera en particular las medidas que la administración central ha realizado de 2009 a 2013. El tercer subapartado lo componen las diferentes opiniones y respuestas que tuvieron los actores de las diferentes entidades académicas y de la administración. Una segunda parte de este Informe lo constituye el análisis y la interpretación que sobre la base de la política educativa puede hacerse del ámbito político, educativo y de gestión del MEIF. Por último, se presentan algunas propuestas preliminares con el ánimo de contribuir a elucidar algunos elementos que ofrezcan pautas para el mejoramiento del modelo educativo de la universidad.

Es importante señalar que por la naturaleza de este Informe se presenta una visión general de los procesos desarrollados a partir de la propuesta del MEIF, pero se ha intentado sintetizar sus aspectos esenciales a partir de la información recuperada y analizada por los tres proyectos y el congreso universitario, de tal manera que la información en extenso se podrá encontrar en archivos anexos para su consulta.



Primera parte

Razones por las cuales la institución implementó el MEIF

Quien en cierta posición estratégica enuncia con precisión el vacío que subyace en el estado previo de cosas, puede enunciar con claridad la alternativa que trazará el nuevo horizonte al cual habrá que dirigirse y, con ello, habrá ganado un lugar hegemónico en el discurso, lo que significa que dará dirección a todas las diversas fuerzas que pondrán en movimiento la nueva reorganización social. La enunciación del vacío y, en contraparte, la enunciación de la alternativa y el nuevo horizonte es una cuestión de brevedad en el discurso. El caso del MEIF fue claro, lo monodisciplinar y rígido por lo integral y flexible. La enunciación de la falta del estado previo que guardaba la educación es breve: el vacío de la educación previa es lo monodisciplinar y lo rígido; pero también es breve la nueva alternativa: a la educación le hace falta ser integral y flexible. Estos conceptos aglutinaron el sentido para orientar todas las nuevas prácticas educativas a partir de 1999 en la UV.

Las transformaciones sustanciales que ocurren en las esferas económica, política, social, cultural y ambiental de las sociedades repercuten indudablemente en la manera en que éstas conciben la educación y la formación de sus futuros profesionistas. En las últimas décadas del siglo XX se pudo apreciar cómo, ante los escenarios internacionales y nacionales, las instituciones educativas no podían continuar como hasta entonces y tuvieron que trazarse nuevos horizontes para responder a las circunstancias inéditas que se presentaban.

La globalización no sólo económica sino sociocultural que impone una interdependencia mundial, el cambio en los sistemas productivos, de un modelo *fordista* que implicaba una

formación para la especialización y la repetición de rutinas, a un modelo de producción flexible, el acelerado desarrollo científico y tecnológico, el crecimiento demográfico, la desigualdad social, el resurgimiento de fundamentalismos, la dificultad para la convivencia en la diversidad cultural, el deterioro ambiental; todo esto comenzó a indicar que la educación que ahora nombramos como tradicional no era suficiente ya para formar agentes capaces de enfrentarse y resolver las nuevas problemáticas que planteaban tales circunstancias. A la educación monodisciplinar y centrada en la enseñanza, según las nuevas perspectivas en educación, le resultaba muy difícil responder a los nuevos contextos caracterizados por un gran dinamismo, por el cambio acelerado y la incertidumbre como constante. Este contexto de finales del siglo XX requería profesionales capaces de resolver problemas en las nuevas industrias, las rutinas ya no eran suficientes y los profesionales tenían que ser capaces de trabajar colaborativamente en situaciones de incertidumbre, de una alta competitividad y en contextos multiculturales e internacionales para encontrar soluciones pertinentes a los problemas sociales.

A nivel internacional los diversos organismos educativos y económicos comenzaron a emitir una serie de documentos que vendrían a delimitar el horizonte de las nuevas políticas educativas planteando un espacio común de educación superior. Entre los documentos rectores se encuentran el *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (UNESCO, 1995), *La educación encierra un tesoro* (UNESCO, 1996) y la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción* (UNESCO, 1998); en ellos se plantea una educación permanente, pertinente y de calidad, autónoma, interdisciplinaria, intercultural, basada en las TICs, comprometida globalmente pero arraigada localmente, donde los egresados sean capaces de auto emplearse; se habla de educación para la vida, para el desarrollo de la sociedad, de educación integral (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser); se reafirman estas perspectivas en educación y se destaca la necesidad de una formación profesional que sea capaz de enfrentar la incertidumbre, de provocar el cambio, que sitúe al estudiante como su principal preocupación, que desarrolle en él un pensamiento crítico y creativo, y que sea capaz de vincularse comunitariamente y trabajar en contextos multiculturales, para ello se habla de una diversificación en la educación que incluya horarios flexibles y enseñanza a distancia.

México se incorpora a los mercados mundiales, por ejemplo, al Tratado de Libre Comercio para América del Norte, a los tratados con Centro y Sudamérica y Europa, lo que provocó que desde la esfera gubernamental se iniciara un ajuste de políticas educativas para las Instituciones de Educación Superior (IES) llamadas a reformarse para responder a las nuevas exigencias. Así,

en los años noventa México, intentando responder a los patrones internacionales, comenzó a fijarse en los mecanismos de evaluación y acreditación y en la atención de los criterios de calidad educativa.

En 1994 México se adhiere a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que emite una serie de documentos cuyos puntos relevantes fueron la calidad educativa, el financiamiento, la equidad, la pertinencia, la vinculación entre educación e investigación de alto nivel para desarrollar la ciencia y la tecnología y evitar la dependencia externa.

Para el caso concreto de la UV es importante mencionar en primer lugar que ésta se fundó en torno a un grupo de profesionistas libres del estado (colegios, agrupaciones) quienes, en aquel momento, promovieron una formación disciplinaria y determinaron el alcance de la educación para la formación de recursos humanos. Las facultades que se van constituyendo reproducen esta dinámica, es decir, las cofradías de profesionistas indican el qué y cómo se enseñará. Esta situación local coincidía de alguna manera con el ámbito nacional de entonces, en ese momento, la educación se desarrollaba en un contexto nacionalista y se creyó que en el núcleo de profesiones estaba la capacidad de desarrollar al país. Se requería de un sujeto que conociera, con un suficiente conocimiento enciclopédico o bien, para el caso de profesiones más técnicas, los saberes necesarios para construir la infraestructura que el país requería.

Mientras en el país se tenía un proyecto nacionalista (guiado fundamentalmente por la UNAM), el cual se revestía de cierto grado de autosuficiencia, no figuraban en el horizonte las recomendaciones internacionales en educación, de ahí que la dinámica educativa podía ser resuelta por las instituciones de educación superior y, en menor medida, por las asociaciones de profesionistas locales. Esto cambió radicalmente cuando el espacio nacional perdió vigencia y México se incorporó a los mercados mundiales, pues tuvo que comenzar a conducirse de acuerdo con las recomendaciones y el consecuente financiamiento internacional.

Hay una circunstancia particular que hace comprensible el surgimiento del MEIF en la UV. El Dr. Víctor A. Arredondo Álvarez al ser Director General de Educación Superior de la SEP promovió la flexibilización de los modelos educativos como medida para hacer frente a las problemáticas que imponía el nuevo contexto complejo. Al convertirse en rector de la UV, Arredondo Álvarez, a través de la publicación del documento *Consolidación y Proyección de la*

Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI, impulsa en 1997 una reforma educativa que incluyó la instauración de lo que hoy es el MEIF.

Implementación y operación del MEIF

En la revisión que se ha realizado de las diferentes acciones implementadas por las cuatro administraciones de la UV se han identificado un total de 49, de éstas 19 corresponden al periodo 2009-2013. Para fines de exposición las acciones mencionadas se han agrupado en las siguientes categorías. (La información en extenso de cada una de las acciones se puede consultar en el documento “Acciones identificadas desde la creación del MEIF: 1998-2013”, anexo a este Informe general).

1. Diseño de documentos para la propuesta del MEIF.
2. Acciones de difusión y formación de profesores.
3. Diseño curricular de planes y programas.
4. Modificación gradual de la normatividad y configuración paulatina de la estructura para la gestión del MEIF.
5. Ejercicios para la reflexión y valoración del MEIF.
6. Posicionamiento.

De estas acciones generales es importante destacar las que el análisis de la información indica que son las más relevantes, en tanto que dan unidad a una serie de preocupaciones y dificultades recurrentes con respecto a la implementación del MEIF. En términos generales se puede hablar de un par de momentos en la implementación del modelo. La primera etapa consistió propiamente en su gestación, que tuvo un desarrollo paulatino de 1999 a 2009 donde se dieron diversas adecuaciones para su mejoramiento, entre las cuales destaca la constitución de un enfoque por competencias centrado en el aprendizaje del estudiante que para 2002 se incluye en el Programa de Formación Académica (ProFA). Previamente, entre 1999 y 2002 se trabajó con un enfoque por objetivos también centrado en el aprendizaje del estudiante. En 2005 se trasladan las funciones de la Coordinación del MEIF creada desde 1998 a la Dirección General de Desarrollo Académico. A partir de esta circunstancia se alinean las políticas de productividad académica con las del MEIF, lo cual incrementa el interés de las demás Facultades por ingresar al modelo.

En la segunda etapa, cuyo periodo sería de 2009 a 2013, se identifican dos acciones relevantes. A partir de 2009 se hace una programación académica que vendrá a conformar, para 2012, lo que ahora conocemos como Modelo de Gestión y que se expresa en el Sistema de Información Estratégica de Gestión Escolar (SIEGE). Esta programación académica comenzó a gestarse en 2009, aplicándose en el primer semestre de 2011, respondió a los resultados que arrojaban los diagnósticos sobre la operación del MEIF e indicó, entre los principales problemas, la falta de diversificación de la oferta educativa y los horarios quebrados.

Había una promesa del nuevo modelo que consistía en que el estudiante podía, autónomamente y con la orientación de su tutor, trazar su propia trayectoria escolar de acuerdo a sus necesidades de formación y sus intereses. En la práctica, no se ha podido cumplir de acuerdo con las expectativas iniciales. De ahí que se haya decidido hacer una programación académica pero entendiendo ésta como una estrategia institucional y no como esfuerzos aislados de cada entidad académica. Se destaca esta acción en tanto que alcanza a darle unidad a distintas preocupaciones que no dejan de ser recurrentes. Como se verá en el tercer subapartado de esta primera parte del Informe que se enfoca a presentar la opinión que los distintos actores tuvieron y tienen sobre el MEIF, el problema de la falta de diversificación de la oferta educativa y la dificultad que implica para los estudiantes los horarios quebrados no se ha resuelto del todo.

En 2009 se implementa el Proyecto Aula, el cual es un programa para la formación de los académicos y pretende resarcir algunos de los vacíos identificados en el MEIF, en particular se buscó impactar en la práctica docente cotidiana, pues esto, según la valoración de ese momento, no se estaba dando del todo con las medidas hasta entonces tomadas. Así, la intención institucional fue que el Proyecto Aula se articulara a la dinámica del MEIF para buscar consolidarlo y, con ello, pasara a formar parte de la innovación permanente de la práctica docente con la que la UV se ha comprometido.

En este sentido, puede apreciarse una implementación de acciones con carácter complementario que buscan profundizar aspectos contemplados por el MEIF (en tanto que el carácter amplio de lo que significa el modelo puede articular nuevas propuestas, siempre y cuando éstas tengan rasgos equivalentes entre sí), pero que terminan por fortalecer con mayor intensidad otras medidas, como las del Proyecto Aula y el Modelo de Gestión.

Evidentemente, a la par que estas diversas medidas se van implementando desde 1999 el MEIF, como discurso, se va posicionando gradualmente en los medios. Al inicio, la

administración, con carácter de difusión, es quien coloca el tema del MEIF, al hacer eco de las ventajas y beneficios del modelo. Después, debido a las críticas hechas al mismo, es que el rector comenzó a defenderlo en medios no oficiales. Paulatinamente se incorporan otros funcionarios que obedecen a la política de comunicación de la institución que privilegia la voz de un actor principal. De esta manera se puede identificar una primera época de claro posicionamiento del nuevo modelo en los medios y que llegará hasta 2006. A partir de este año inicia la participación de medios privados y externos a la UV que vehiculan opiniones expresadas por diferentes actores ligados al quehacer universitario y, con ello, comienzan a aparecer las primeras críticas hacia el modelo, aunque, aun cuando aparecieron éstas, las valoraciones favorables al modelo fueron las que ocuparon el mayor porcentaje de las notas emitidas en los diversos medios locales y regionales.

Toda acción implementada para la operación del MEIF tuvo un sentido primigenio, sin embargo, lo que puede apreciarse en los diferentes resultados de los proyectos, es que esas acciones que en algún momento pudieron tener un sentido muy claro, con el paso del tiempo y de manera natural, terminaron por conformar un sistema burocrático que sigue sin cuestionarse y, por ende, se perdió dinamismo ante los cambios en el entorno. A la par, en los procesos de implementación del modelo y sus ajustes, no dejó de haber ciertos descuidos al momento de su operación, además de que mucha de la información quedó dispersa y, por otro lado, no se dio seguimiento y revisión oportuna de las acciones, lo que llevó a que el sentido de éstas fuera desgastándose.

Se han identificado una serie de debilidades un tanto paradójicas dadas en la operación del MEIF, pues tales debilidades pueden entenderse precisamente en un sentido contrario. Si bien se ha venido dando una adecuación gradual de la normatividad de la UV para operar el MEIF, ésta no ha sido suficiente para garantizar su consolidación en un futuro. Hasta la fecha, aunque el MEIF cuenta con orientaciones claras de sus idearios, no tiene propiamente documentos que expliciten con precisión el marco teórico sobre el cual está operando. Además, es importante mencionar que si bien la obsolescencia del modelo “tradicional” de formación profesional universitaria era un argumento sostenido por amplios sectores y los recursos bibliográficos utilizados durante la planeación de los currículos flexibles documentaban los elementos que fundamentaban el agotamiento del modelo academicista y conductista se debe reconocer la ausencia de un diagnóstico oportuno y puntual sobre el funcionamiento y resultados de los programas educativos de la UV.

Ahora bien, aunque los resultados van indicando este tipo de debilidades sobre el MEIF, lo cual tiene definitivamente su grado de validez, se puede apreciar que, pese a tales faltas u omisiones el MEIF alcanzó un grado de legitimación que se ha consolidado paulatinamente. Esto indica que, si bien la legitimación de un discurso puede venir por la vía de la normatividad, los marcos teóricos y los diagnósticos oportunos, también puede hacerlo por su capacidad para leer y enunciar el horizonte educativo hacia el cual las universidades del siglo XXI deben dirigirse. El MEIF, como discurso, ha sabido decir claramente el escenario futuro de la educación no sólo a nivel estatal, sino que coincide con el nacional y el internacional. La proyección futura que hace el MEIF sobre el ámbito educativo fue oportuna en 1999 y sigue interpelando a la comunidad, es decir, no ha perdido vigencia.

Opiniones y respuestas de los actores ante el MEIF

La información recabada en el proyecto 1 se organizó a partir de las categorías de posicionamiento, adhesión y rechazo. El proyecto 3 estructuró la información con base a las siguientes categorías: adhesión, resistencia y propuestas. Dichas categorías permitieron organizar y ordenar la opinión que los académicos, estudiantes, administrativos y funcionarios han tenido sobre el MEIF. Con los datos arrojados por el proyecto 1 se pudo apreciar el comportamiento de la opinión pública e institucional en medios locales y regionales de 2001 a 2013. Con el proyecto 3, a partir de grupos de discusión y entrevistas, se pudo conocer las diversas reacciones que varios de los actores mencionados tuvieron en 2012. En este subapartado también se incluye una descripción breve del análisis que se hizo sobre el *Primer Congreso Universitario*, tomando en cuenta primordialmente lo que refiere al MEIF (La información en extenso de cada uno de estos proyectos y el análisis completo del congreso se pueden consultar en la documentación anexa a este Informe general).

A partir del proyecto 1 se pudo llegar a las siguientes conclusiones. Como se mencionó, el objeto del proyecto 1 consistió en un análisis de contenido de documentos oficiales de la universidad y de notas periodísticas publicadas en el periodo comprendido entre 2001 y 2013. En este corte sincrónico se pudieron establecer dos grandes momentos: el primero, que abarca de 2001 a 2007, registra únicamente un posicionamiento institucional del MEIF en los medios; el segundo, de 2007 a 2013, refleja las primeras inconformidades respecto del modelo y se acentúan en la resistencia que existe en torno a él. El año 2007 representará un parteaguas en el discurso del MEIF pues a partir de aquí se pueden encontrar posturas de adhesión, de resistencia o rechazo y propuestas para la mejora.

El *posicionamiento* proviene explícitamente del discurso oficial, ofrece un recuento de actividades y enumera los logros que se van señalando en el marco de la implementación del modelo. En dicha categoría se refleja el entramado de las relaciones de poder; inherentes a las prácticas políticas del Estado, el cual transfigura el modo de subsistencia, el funcionamiento y vida de los discursos, prácticas y relaciones sociales, orientando al sujeto a posiciones anheladas y revelando los diversos grados de penetración del discurso oficial. Desde esta perspectiva los temas resultan ser un medio para instaurar y afianzar, dentro de una serie de acciones–avances realizadas, el modelo que la UV ha promovido:

- Diversificación académica.
- Consolidación de los cuerpos académicos.
- Formalización del programa tutorial
- Transformación de las prácticas docentes.
- Profesionalización docente.
- Apoyo a la investigación.
- Transformación de la enseñanza-aprendizaje.
- Creación de nuevas plazas.
- Modernización administrativa.
- Certificación de procesos administrativos y financieros.
- Incremento y diversificación del Área de formación de elección libre.
- Optimización y modernización en infraestructura.
- Actividades de vinculación.
- Flexibilidad.
- Incremento de la matrícula.
- Eficiencia terminal.
- Reducción de deserción escolar.
- Departamentalización.
- Implementación de la universidad virtual.
- Proyecto Aula como refuerzo del MEIF.

La *adhesión* se comprende por emisiones de total aceptación al modelo y resaltando con ejemplos sus logros. Tales temas, principalmente de la comunidad universitaria, fortalecen la implementación del modelo, al registrar o atisbar sus beneficios. El oficio de todo discurso educativo es producir y legitimar las condiciones institucionales y, con ello, regular las prácticas de orden simbólico en la educación y sus relaciones sistémicas. La apropiación y reproducción del discurso oficial, en la categoría, muestra su eficacia al construir e instaurar la aceptación al orden regulado del nuevo modelo. Principalmente, la reproducción del discurso se da en lo que involucra la oferta educativa:

- Diversificación del conocimiento.
- Mejora del programa tutorial.
- Servicio social como experiencia educativa.
- Educación multimodal.
- Actitud crítica y propositiva en la comunidad estudiantil.
- Diversificación del perfil de egreso.
- Ampliación de la oferta educativa.
- Capacidad de competencia.
- Flexibilidad y autonomía.
- Mejores horarios para los estudiantes.
- Incremento de admisión.
- Eficiencia terminal.
- Reconocimiento nacional.
- Mayor oportunidad de empleo.

La *resistencia* está constituida por críticas externas y críticas internas. Para que el orden simbólico funcione siempre será necesaria una figura antagónica que regule la lucha de poderes. En este sentido, la contraparte a la postura de bienestar al nuevo modelo es la resistencia, planteada desde la actitud de rechazo e insatisfacción, no sólo en el sector estudiantil sino también en el académico:

- Incompatibilidad e insuficiente oferta académica.
- Falta de consolidación de cuerpos académicos.
- Burocratización de las tutorías.
- Ausentismo e ineficiencia en maestros.
- Nivel de calidad bajo y herramientas técnicas sin valor ético.
- Políticas educativas basadas en modelos extranjeros.
- Flexibilidad del modelo: pretexto para no sindicalizar a los trabajadores.
- Desorganización y problemática administrativa.
- Irregularidades en elección de materias para completar créditos.
- Problemas de infraestructura.
- Escasa participación de la comunidad universitaria.
- Falsa flexibilidad.
- Horarios quebrados y horas perdidas.
- El MEIF como un problema de economía y salud.
- Altos índices de deserción.
- Pérdida de identidad.
- Problemas de inserción al mercado laboral.
- Implementación apresurada e imposición del modelo.
- Desinformación y dificultad en la aplicación del MEIF.
- Falta realizar evaluación al MEIF y Proyecto Aula.

- Exceso de jerarquías y autoridades; centralización en la toma de decisiones.
- Desfase entre la normatividad y las estructuras.

Finalmente, la categoría *propuestas* se conforma por una serie de valoraciones del nuevo modelo e iniciativas para su mejora. El pliego petitorio del comité de humanidades está incluido, en especial las demandas y propuestas que involucran directamente al MEIF:

- Impulsar y fortalecer el desarrollo de cuerpos académicos.
- Construcción de nuevos programas de calidad de formación profesional.
- Formar y actualizar la planta docente.
- Centrar el proceso enseñanza aprendizaje en los estudiantes.
- Necesidad de analizar y revisar planes de estudio.
- Ampliar oferta de EEs de elección libre.
- Reforma administrativa.
- Dignificar la infraestructura y espacios.
- Construir nuevas formas de vinculación con el sector social.
- Corregir horarios quebrados.
- Necesidad de flexibilidad en la operación de los planes en el MEIF.
- Evaluar la propuesta del modelo.
- Hacer balance autocrítico al MEIF.
- Reformular la Ley Orgánica.

Con referencia a los resultados que arrojó el proyecto 3 se puede mencionar lo siguiente. Los actores tienen diferentes actitudes, unas que manifiestan adhesión al MEIF, aunque en diferentes grados y con respecto a ciertos elementos de éste, otras que no demuestran tal adhesión, pero que refieren a especificidades que resultan problemáticas en los procesos implementados.

Los siguientes elementos muestran que el discurso del MEIF ha tenido una adhesión exitosa en ciertos aspectos. Los actores expresan que el modelo ha propiciado una formación integral y flexible, que ha fomentado la movilidad estudiantil que permite llenar vacíos en la formación, que ha propiciado la participación activa del estudiante en su formación, su autonomía y que se ha promovido el desarrollo del aprendizaje del estudiante a través de la orientación del tutor.

Hay elementos que de forma constante y recurrente durante todos estos años de implementación del MEIF propician entre los actores situaciones que pudieran interpretarse

como resistentes a las propuestas de innovación educativa, entre las cuales se encuentran: el hecho de que las instancias involucradas en su funcionamiento conocen parcialmente el modelo, el que los estudiantes, docentes y administrativos tienen poco interés en informarse acerca del MEIF; problemas que no han permitido el correcto engranaje del tramo de responsabilidad de administrativos, docentes y estudiantes.

Las propuestas que se han dado entre los mismos actores se pueden organizar de la siguiente manera: pláticas informativas sobre el MEIF a estudiantes, docentes y administrativos, capacitación constante a administrativos y docentes, mejora en estrategias de comunicación entre las diferentes instancias, mejora y mantenimiento constante a las instalaciones, ampliación de espacios, de acuerdo a las necesidades de cada facultad.

En términos generales se puede constatar que la implementación del modelo fue adecuada discursivamente hablando, en tanto que la opinión de los actores sabe reconocer lo que el MEIF busca propiciar entre los estudiantes. Por otro lado, las cuestiones identificadas hasta ahora como resistencias a la implementación del MEIF no necesariamente significan su rechazo, sino que señalan que hay vacíos que no permiten alcanzar las promesas que había planteado.

Donde sí se puede encontrar franco rechazo por parte de la comunidad universitaria es en el *Primer Congreso Universitario*, esto debido a la misma naturaleza y dinámica del evento, como se verá a continuación.

El congreso pretendió ser un espacio para propiciar el contraste de ideas y opiniones de la comunidad universitaria en general sobre los distintos aspectos que integran a la UV. El registro total de ponencias para este evento indica que hubo buena recepción e interés de parte de la comunidad universitaria en general. Queda claro, y además fue mencionado varias veces, que los criterios de selección de ponencias fueron condicionados por el tiempo disponible para la presentación de las mismas. Sin embargo, hay casos en los que algunas ponencias fueron presentadas y aparecen en los programas impresos y digitales del evento pero no hay registro de éstas en la base de datos. Esto puede tratarse de un criterio más flexible de selección o bien, de una medida improvisada para llenar vacíos en el evento.

De las ponencias registradas, nos podemos percatar que el interés por participar es mayoritariamente de académicos, seguido por los estudiantes y siendo mínimo, y en algunas regiones nula, la participación de otros actores, como directivos, administrativos y egresados.

En total fueron seis mesas temáticas relacionadas a los diversos aspectos que integran a la UV. Los temas más concurridos fueron los de *Modelo Educativo Integral y Flexible* e *Investigación y vinculación con pertinencia social* dejando en un mínimo de participaciones al resto de las temáticas.

Las ponencias registradas fueron categorizadas como tipos de ponencia dependiendo del sentido que éstas tenían dentro del congreso y su inclusión en determinada mesa temática. En ese sentido, es evidente un reparto más equitativo de ponencias que son experiencias, descripciones, críticas, comentarios y en menor medida resultados de investigación. Sin embargo sobresalen aquellas de tipo propositivo, aunque no necesariamente la desarrollen, pues hay casos que sólo dicen “el modelo está bien pero puede mejorar” sin mencionar cómo hacerlo, por citar un ejemplo.

En las mesas temáticas, las expresiones manifestadas por los participantes tendieron a ser positivas, reconociendo el quehacer universitario y asumiendo por lo general un rol de protagonistas activos. Las manifestaciones críticas, desfavorables y de rechazo sin duda estuvieron presentes, si bien su peso, comparado cuantitativamente con las posturas positivas es evidentemente reducido. Estas manifestaciones aparecieron en todas las mesas, con el tema del *Modelo Educativo Integral y Flexible* y el de *Espacio físico e infraestructura*, en ese orden, como aquellos en que se plantearon más posiciones con alguna connotación negativa.

En concordancia con lo anterior, se identificó que la mayor parte de las presentaciones de los participantes fueron propositivas y por contraste, alrededor de una décima parte de las ponencias pudo ser calificada como crítica o desfavorable al desempeño institucional o la gestión universitaria.

Los más propositivos fueron los académicos, sobre todo en los temas de *Investigación y vinculación con pertinencia social* y *Modelo Educativo Integral y Flexible*, en ese orden, y los más críticos fueron los estudiantes en la mayoría de las mesas, principalmente en torno al *Modelo Educativo Integral y Flexible*. En cambio, no se identificaron posturas adversas por parte de los estudiantes en las ponencias presentadas en las mesas de *Legislación universitaria, autonomía y democratización* y *Presupuesto y financiamiento de las universidades públicas*.

La estrategia de análisis que se siguió para revisar los resultados del congreso también incluyó la construcción de subtemas con base en las ponencias presentadas en cada mesa, y dejó

en claro que fue el subtema de “investigación y vinculación” el más abordado por los académicos, seguido por “operación del modelo”, mientras que las ponencias de los estudiantes fueron más abundantes en este último, así como en los restantes sobre el MEIF, además de los subtemas de “investigación y vinculación” y “construcción de espacios”.

Si bien ya se señaló que el peso cuantitativo de las manifestaciones en sentido crítico, adverso o desfavorable es sensiblemente reducido por comparación con las visiones favorables, propositivas y positivas que se manifestaron en el congreso, resulta de gran interés identificar los aspectos concretos en que los diferentes participantes apreciaron elementos negativos. Particularmente, en la mesa correspondiente al MEIF y en el subtema de “operación del modelo”, las participaciones de los estudiantes reflejaron poco más de la mitad de posiciones de rechazo que de adhesión. En la tercera parte de este Informe, en el subapartado *El MEIF como discurso*, se presenta un análisis breve sobre el rechazo de los estudiantes hacia el MEIF.



Segunda parte

Lo político, lo educativo y lo administrativo en el MEIF

Independientemente de cómo haya sido la operación del MEIF, éste se ha mantenido durante cuatro administraciones, es decir, cerca de 16 años en la UV, la pregunta obligada es ¿por qué el MEIF se pudo implementar, mantener, crecer y desarrollar en la UV durante todos estos años?

Como todo discurso, el del MEIF no pudo estar y no está exento de relaciones de poder y en este sentido, la administración de éste trae consigo vínculos conflictivos entre todos los agentes que la conforman. Cualquier posición subalterna en la jerarquía de esta administración adopta y adapta, de acuerdo con sus propias circunstancias, el discurso emitido desde la posición más alta en la jerarquía, cuestión que conduce al terreno de la resistencia, sea una resistencia encubierta, disimulada o una abierta y directa. En efecto, aunque el discurso sea uno mismo cada actor o agente lo dota de un significado distinto dependiendo de su rango o posición estratégica, tratando siempre, de alguna manera, de revestirlo de cierta intencionalidad y dirección que asume como más propia, más cercana a la tradición de la que proviene. Se obedece el discurso emitido desde la cúpula pero no necesariamente bajo los mismos términos considerados desde esta emisión, sino bajo los propios de cada elemento subordinado que compone la administración: la cuestión es dejar el sello propio de la cofradía a la que se pertenece o, en su caso, el sello personal. Se obedece pero no necesariamente como lo dicta el rango superior. Este comportamiento es comprensible en la medida en que se acepte que cada individuo participa también de una tradición (o cofradía) y genera intereses una vez que accede al grupo de poder que controla la política institucional.

La administración del discurso que implica, evidentemente, la administración del poder, no es unitaria ni homogénea, como si pudiera funcionar en bloque, y no existe un ente que mueva todas las piezas del tablero a su entero antojo. La administración del poder suele tener una representación gráfica que tiene sentido para determinados ámbitos de nuestra organización de la vida, pero en la práctica social opera más como una especie de nube que lleva consigo contradicciones, tensiones, conflictos internos que le resisten a ella misma, es decir, la administración del poder lleva en su interior sus propias trabas, obstáculos porque, como se dijo, cada agente que conforma esta administración lucha, a veces veladamente, otras tantas de forma evidente, por dar un significado al discurso desde su propia tradición y tratando, claro está, de obtener ciertos beneficios o privilegios según los casos.

Aún con esta dinámica la pregunta inicial era por qué, pese a estas circunstancias propias de cualquier discurso y su administración, el MEIF opera, independientemente de cómo haya sido esta operación —como vimos a lo largo de este Informe hay puntos cruciales que requieren atención inmediata pero también soluciones más estructurales y a largo plazo. La cuestión es que, hasta este momento, según la sistematización realizada para este Informe, todo lo que se ha discutido sobre el MEIF no amenaza la gobernabilidad de la administración actual, concretamente porque hay gobernabilidad a nivel discursivo.

La implementación del MEIF también requiere de un cambio de fondo en la normatividad universitaria. Los primeros análisis hechos por la comisión conducían a la idea, razonable completamente, de que era necesaria esa reforma en la normatividad para consolidar el MEIF. Sigue siendo importante que esto suceda y no se puede dejar de lado, pero en un segundo momento del análisis se advirtió que, de alguna u otra manera, pese a que el MEIF aún no tiene la normatividad necesaria y suficiente, ha llenado ya de sentido toda práctica educativa de la UV. En efecto, para la institucionalización plena del modelo deberá adecuarse la normatividad y modificar los rasgos fundamentales en la definición de perfiles y cargas contractuales de académicos y personal administrativo; como se refleja en el Informe, la adecuación en la normatividad se ha dado pero de manera gradual, el punto es que la ausencia de tal reforma puede verse como cierta debilidad institucional, lo cual en parte es cierto, pero también puede entenderse a la inversa: el MEIF se ha legitimado incluso sin contar con esas determinaciones normativas. Nuevamente aparece la pregunta ¿por qué esto ha sido posible?

El análisis hecho hasta este momento de los datos obtenidos sugiere que el motivo por el cual el MEIF se ha mantenido durante casi 16 años en la UV es porque su discurso, que no

ha permanecido inmóvil ni mucho menos, pero sí se ha venido reconstituyendo, sigue siendo pertinente y relevante para las condiciones actuales, es decir, el horizonte educativo que traza sigue vigente. La lucha parece estar, por lo tanto, no en la búsqueda de nuevos horizontes de plenitud para la educación, sino en las maneras de cómo calcular las acciones adecuadas para poder acercarnos cada vez más a ese horizonte.

La legitimidad del MEIF ha venido descansando en su asertividad para enunciar con claridad la alternativa educativa que marca el escenario futuro hacia el cual se quiere llegar. Pero como toda acción o programa estratégico con miras a ese escenario futuro, el MEIF, puede también desgastarse. El horizonte educativo que ha trazado la UV puede seguir siendo vigente, pero la adecuación y la relevancia de las acciones que se calculan para aproximarse a éste, pueden variar. El horizonte es de época, no de una o dos generaciones, ni de uno o dos países, la gran mayoría de universidades advierten ese mismo horizonte pero cada una nombra distintamente sus estrategias para alcanzarlo. De tal forma que manteniendo el mismo horizonte de plenitud las acciones puedan o deban modificarse, adecuarse. El MEIF es una medida por la cual pretende alcanzarse el horizonte educativo, por lo tanto, su adecuación o relevancia actual puede también cuestionarse, no necesariamente en un sentido absoluto y de cambio radical, aunque pueda darse así, sino en un sentido parcial y de transformación interna y oportuna.



Tercera parte

Algunos aspectos para la reflexión y la intervención

Cada proyecto que permitió la constitución de este Informe fue mostrando ciertas coincidencias y recurrencias en cuanto a la manera en que ha venido operando el MEIF, las cuales indican aspectos sensibles del modelo que deben atenderse. Así, dado el estado actual que guarda el MEIF y ante el cambio de administración, es oportuno pensar en identificar algunas sugerencias que contribuyan a la definición del posicionamiento institucional orientado a su mejoramiento y a su más eficiente y eficaz adecuación a las circunstancias presentes.

Académica y administrativamente: el tema de la flexibilidad

Académicamente la flexibilidad sigue teniendo sentido, lo que se requiere para aproximarse cada vez más a ella es tanto inversión en recursos humanos e infraestructura, como estrategias efectivas de aprovechamiento racional de las condiciones con que ya se cuenta.

Hay dificultades para que la UV cumpla satisfactoriamente con la promesa de flexibilidad que promueve el MEIF. Cada uno de los proyectos que constituyó este primer Informe refiere a la problemática que ha implicado para la UV la pretensión de que los estudiantes puedan construir su propia trayectoria escolar de acuerdo a sus necesidades e intereses, con la orientación, claro está, del respectivo tutor. En la práctica propiamente dicha, la flexibilidad no ha alcanzado el nivel de impacto proyectado, tomando en cuenta que ya han pasado casi cuatro administraciones en la universidad desde que se gestó el modelo. Lo que la UV ha hecho con respecto a esta

problemática ha sido implementar una estrategia institucional de programación académica que se apoya a la fecha en el SIEGE.

Se pudo identificar que no existe una correspondencia plena entre los objetivos que se trazan en el ámbito académico y las condiciones reales de la infraestructura y las finanzas, no sólo de la universidad sino del Estado mexicano en su conjunto. La innovación que se pudo realizar a nivel de la propuesta educativa no ha tenido el acompañamiento exhaustivo en el plano de la infraestructura, pues resulta paradójico que, por una parte la política nacional haya alentado la implementación de procesos educativos flexibles y al mismo tiempo se haya restringido el monto de los presupuestos, obligando a la universidad a promover un modelo educativo tan importante en condiciones adversas.

Pese a tal situación ha habido casos ejemplares dentro de la UV con respecto a la implementación del MEIF y, en específico, con respecto a la manera en que han operado la flexibilidad, lo cual nos hace pensar en que es posible acercarse a ese ideal regulativo que es la formación flexible de los estudiantes. Académicamente hablando el ideal de la flexibilidad no ha perdido sentido, porque con ello se contribuye a una formación autónoma de los estudiantes. Como pudo verse en este Informe, una opinión que destaca entre los propios actores que operan el MEIF es que éste, en efecto, ha propiciado que los estudiantes participen activamente en la definición de su formación, fomentando así su desarrollo autónomo. Desde esta perspectiva no se trataría de abandonar las pretensiones de la flexibilidad sino de seguir vislumbrándola como un tipo ideal al cual nos estaríamos aproximando cada vez más. Pero la formación autónoma y flexible de los estudiantes requiere tanto de mejores estrategias de operación como, paralelamente, de una infraestructura y de una inversión en algunos casos y, en otros, de un uso más eficiente de los mismos; además, resulta indispensable liberar a la gestión de la flexibilidad de una serie de intereses creados en cada entidad académica.

Política financiera, flexibilidad y eficacia terminal

Si debemos adaptarnos a las condiciones reales y actuales de la universidad, sin perder de vista indicadores nacionales e internacionales de educación superior, debemos reflexionar sobre las alternativas para concretar el grado de flexibilidad posible en los planes de estudio cuyo logro no se contraponga con la eficacia institucional.

La flexibilidad permite que los estudiantes puedan egresar en un periodo de tiempo menor al estándar, así como hacerlo en un tiempo mayor, sin que esto último signifique necesariamente rezago o retención, sino precisamente la muestra de su desarrollo autónomo y su capacidad para elegir su propia trayectoria escolar de acuerdo con sus necesidades personales y su rendimiento académico. Sin embargo, aunque no deje de tener sentido esto para un ámbito puramente académico, puede resultar un tanto contradictorio con referencia a los indicadores de eficacia y eficiencia terminal que son promovidos en la educación superior tanto a nivel nacional como internacional. La licenciatura no es la culminación de los estudios, ni mucho menos, ahora se requiere de la obtención del grado de maestría y doctorado en tiempos relativamente cortos, lo cual requiere de titulaciones en tiempos estándares. Y mientras se alcancen las titulaciones en tiempos estándares mejores posibilidades de financiamiento tendrán las universidades. Además, hay un costo que no ha sido muy visible pero que no podemos dejar de lado: el de las familias que asumen la responsabilidad de mantener uno o dos años más la formación de los estudiantes para licenciarse.

Con el análisis hecho hasta este momento no es posible hacer una generalización a toda la universidad, tampoco podría afirmarse que, con base en lo que diremos a continuación, el comportamiento futuro de la universidad será de tal o cual manera, al menos no es posible decirlo con exactitud. Cada programa educativo representa un caso particular y, como se puede ver en el proyecto 2, no todos implementaron el MEIF a partir del mismo momento. Sin embargo, de acuerdo a nuestra selección de Programas Educativos que cuentan con las condiciones para ser analizados en cuanto a eficiencia terminal, las evidencias disponibles indican que es poco probable que un estudiante egrese y se titule en el tiempo estándar.

Hay programas educativos de la UV que ocupan sistemáticamente un mayor tiempo con respecto al estándar. Los estudiantes requieren con regularidad entre uno y tres periodos más para egresar. No se está aún en la posibilidad de explicar con precisión si esta ampliación del tiempo estándar se debe a una decisión autónoma del estudiante o a que las condiciones reales de la universidad no permiten el egreso de los estudiantes, aunque estos tengan los requisitos necesarios para poder hacerlo. Hay algunos indicios que deben nombrarse porque pueden contribuir a esclarecer esta situación, pero son sólo eso, indicios, no sentencias definitivas. Sin duda, se debe analizar cada caso por separado, en su propio contexto, pero es posible considerar tendencias que, aunque sean sólo eso, tendencias y, por lo tanto, no necesariamente sean representativas de todos los casos, aparecen al momento de analizar los datos con los que se cuenta.

A partir del estudio: “Informe comparativo del indicador de eficiencia terminal entre planes rígidos y flexibles”, realizado por esta comisión de manera complementaria (y que puede consultarse en extenso en la documentación anexa a este Informe), se identificó la inconmensurabilidad de los indicadores de eficiencia terminal entre los planes rígidos y los planes flexibles, en el sentido de que los egresados de los planes rígidos son contabilizados como tales al haber cubierto todas las materias de su plan de estudios, sin que en esta clasificación esté contemplado el que hayan obtenido el grado de licenciatura mediante los requisitos previstos, condición conocida como “pasantía”, en tanto que los egresados contabilizados en el MEIF tienen asociado el haber cubierto todas sus experiencias educativas, las cuales incluyen la de Servicio social y la de Experiencia recepcional, por lo que son egresados titulados. Estas consideraciones hacen complejo el cálculo costo-beneficio, ya que si bien puede aducirse que algunos programas educativos están egresando menos estudiantes por cohorte, los que están egresando lo hacen con la acreditación completa que ofrece el programa de formación.

En términos generales, los estudiantes no dejan de enfrentar dificultades importantes para encontrar una oferta educativa adecuada y oportuna para concluir con su formación al menos en el tiempo estándar. Una posible razón para lo anterior es que la institución no está siendo capaz de otorgar las facilidades para cursar la licenciatura en tiempos estándares, como se puede apreciar en los resultados del análisis que esta comisión realizó respecto de la encuesta aplicada a los estudiantes que utilizaron la inscripción en línea en el periodo agosto 2012-enero 2013 que generó la DGAE. Se hizo un análisis de la opinión de 17,808 estudiantes en únicamente 6 de las preguntas contenidas en el cuestionario original, que fueron las que consideraban aspectos de EEs disponibles y no disponibles, grado de satisfacción con los horarios y créditos, ya que eran los temas de mayor interés para los fines de esta comisión. La información provino de las respuestas de los estudiantes de 158 PE de nivel licenciatura en las 5 regiones de la UV. (La información en extenso de este análisis se puede consultar en el documento “Resultado de la inscripción en línea encuesta IL periodo agosto 2012-enero 2013”, anexo a este Informe general).

En cuanto a la cobertura de la oferta de EEs, considerada como el grado en que las EEs cubrieron las expectativas de los estudiantes, casi el 60 por ciento respondieron afirmativamente, encontrando las EEs que necesitaban, mientras que un poco más de 40 por ciento refirieron que la oferta no cumplió con sus expectativas, al no poder inscribir entre 1 y 5 EEs, teniendo como razones principales de esto: “cupos llenos”, “no fue ofertada” y “traslape de horarios”.

Dada la riqueza de la información que este tipo de encuestas proporciona, debe continuarse con su aplicación de manera permanente, mejorando su diseño, pero sobre todo, empleando sus resultados para retroalimentar los procesos y hacer más eficientes los procedimientos de atención a los estudiantes para facilitar su trayectoria y mejorar su formación.

Indudablemente es necesario reflexionar sobre la naturaleza y alcance de la flexibilidad que el MEIF invoca como uno de sus elementos centrales, considerando lo que se ha mencionado sobre la importancia de responder a los indicadores de eficacia y eficiencia terminal, para lo cual cabría tomar en cuenta, entre otras cuestiones más, al AFBG y revisar su impacto en el tránsito de los estudiantes; igualmente importantes son los principios de transversalidad e integralidad que constituyen el núcleo del modelo, para que a través de un proceso de revisión profundo y ampliamente participativo se arribe a la toma de decisiones institucionales que logren un avance equilibrado en estos temas centrales del MEIF.

El MEIF como discurso

La legitimidad del modelo se basa en su capacidad para enunciar con precisión y asertivamente el horizonte educativo de nuestra época, pero como medida o acción que es, puede desgastarse, por lo que sería oportuno revisarlo en términos discursivos.

El horizonte educativo que ha enunciado y que enuncia el MEIF sigue siendo vigente, de ahí que el posicionamiento del modelo en la UV haya alcanzado un grado de legitimidad significativa en tanto ha llenado de sentido toda práctica educativa de la universidad. Por eso, pese a que no se han hecho adecuaciones suficientes en la normatividad universitaria que garanticen la continuidad del modelo (aunque se hayan realizado cambios graduales), y pese a que no existen en estricto sentido marcos teóricos y diagnósticos con respecto a éste, gracias al discurso con el que cuenta sobre la situación actual y de futuro de la educación, el modelo se ha podido mantener en la UV como ideal regulativo.

Ahora bien, el MEIF no es el horizonte educativo, lo supo y lo sabe enunciar con precisión y de manera asertiva, pero el modelo como tal es sólo una medida por la cual se pretende alcanzar. Como medida, entonces, puede desgastarse y, según el análisis hecho en el Informe es oportuno hacerle algunas modificaciones.

En este sentido y sólo a manera de propuesta, basada en la información que logró integrar este Informe cabría mencionar que sería oportuno discutir el tema de la flexibilidad y su posible moderación en términos discursivos y mostrar, con ello, una actitud de autocrítica por parte de la institución. Se trata de reconocer los límites del MEIF tal como se ha ido implementando pues, en la práctica, de hecho, lo que ha venido sucediendo es que en las facultades la flexibilidad se ha venido restringiendo paulatinamente, de ahí que, incluso, en algunos casos, se haya llegado a hablar de modelo semiflexible o simplemente de modelo educativo integral.

Por ejemplo, en el congreso universitario cuando se habló sobre el MEIF, fue principalmente acerca de su operación. Puede observarse con claridad que la mayor parte de las opiniones se dan en términos positivos. Hay un porcentaje menor que muestra rechazo al modelo. Ahora bien, la cuestión es relativizar los resultados, a partir de un contexto donde la UV sea capaz de criticarse a sí misma con el propósito final de fortalecerse.

Si bien la opinión mayoritaria es favorable al MEIF, debe advertirse, entre otras cuestiones más, que cuando los estudiantes hablan sobre la operación de éste, la mayoría lo hace en términos poco favorables. La operación del MEIF fue el subtema más comentado al interior de la mesa sobre el modelo, y fue el segundo con respecto a todo el congreso, sin que haya sido mucha la diferencia en relación con el subtema que ocupó el primer lugar en participación. El subtema sobre operación del modelo fue, entonces, el segundo en importancia de todo el congreso, en cuanto a participaciones se refiere. Y la mayoría de los estudiantes, cuando habló sobre este subtema del MEIF, mostró una postura de rechazo (Véase el “Informe global del Congreso Universitario” en la documentación anexa a este Informe). Ahora bien, ¿en qué sentido los estudiantes, cuando se refieren a la operación del modelo, lo hacen en términos poco favorables? Según la información que aparece en las ponencias identificadas con la postura de rechazo, es posible señalar lo siguiente: sigue vigente el problema de los horarios quebrados, los traslados entre facultades o campus resultan problemáticos, la flexibilidad es sólo un supuesto, la oferta educativa es limitada, la infraestructura deficiente e insuficiente, la planeación de horarios se hace con base en las posibilidades de los maestros, no en las de los estudiantes.

No es posible inferir que la mayoría de los estudiantes tendrían una opinión poco favorable con referencia al modelo y su forma de operar. Lo que aquí encontramos es sólo una muestra y una tendencia general. Sin embargo, no debe descartarse, porque si bien en el marco general del congreso estas posturas son minoritarias, coinciden con los antecedentes que la comisión

encontró a partir de otras fuentes, como es el caso de la información que arrojó la mencionada encuesta sobre la inscripción en línea para el periodo agosto 2012–enero 2013.

El problema, entonces, es recurrente y tiene que ver con horarios quebrados y oferta educativa. De lo que se preocupan los estudiantes no es algo novedoso pues son temas que se reiteran continuamente.

Los cambios a la normatividad universitaria

Aunque discursivamente el MEIF cuente con elementos vigentes, debe adecuarse la normatividad para garantizar su continuidad.

Discursivamente el MEIF ha logrado alcanzar un grado importante de legitimación, en el entendido de que sin condiciones normativas y sin los suficientes documentos para justificar académicamente su implementación, el MEIF ya ha dotado de significado toda práctica educativa de la universidad. Sin embargo, esto no quiere decir que se deje de lado una reforma estructural de la normatividad, lejos de ello, es necesaria para poder garantizar cierta continuidad en las siguientes administraciones, no tanto del modelo en sí, sino de su espíritu y su visión de futuro con respecto a la educación que, como vimos, sigue siendo vigente. Así, no se trata de dejar intocable al modelo en sí mismo —éste debe adecuarse, transformarse oportunamente—, sino de tener condiciones más favorables que permitan continuar con el desarrollo de su espíritu y su visión de futuro, evitando que en lo inmediato se extirpe y se frene un crecimiento que aún no alcanza su madurez.

Reconocer antagonismo interno

Deben reconocerse los conflictos de poder al interior de la universidad porque, si bien son ineludibles, conllevan a un desgaste de energía y fuga de recursos que exige de la administración una constante innovación en la organización de sus procesos.

Cualquier administración universitaria trae consigo relaciones conflictivas de poder entre los agentes que la constituyen. Como se mencionó, cada posición en la jerarquía adopta y adapta, de acuerdo a sus propias circunstancias y a la cofradía a la que pertenezca, el discurso emitido desde la parte más alta de la misma, lo que conduce a la resistencia velada o abierta. Cada agente, de acuerdo con su rango, dota a este discurso de un significado particular que resulta

más cercano a la tradición de la que proviene. La cuestión es dejar el sello propio de la fratría a la que se pertenece. Tal situación es comprensible pues cada agente que ingresa al grupo de poder que controla la política institucional genera intereses propios. Pero lo que ocasiona esto es que, entre los agentes responsables de la organización aparezcan tensiones que obstaculizan los procesos de la administración causando fugas de energía y recursos institucionales. Por eso en el Informe se dice que la administración tiene sus propios obstáculos internos, sus contradicciones, sus propias trabas.

La cuestión es, en primer lugar, reconocer estas tensiones internas entre los agentes de la propia administración y reconocer que si seguimos con ellas va a seguir habiendo problemas de organización, de falta de seguimiento y de continuidad de los procesos esenciales para una adecuada administración. Por estas tensiones internas entre los agentes responsables de las funciones prioritarias de la administración muchos proyectos son sistemáticamente obstruidos. Los responsables de las diversas funciones dejan de hacer lo que les corresponde, omiten acciones o bloquean abiertamente la dinámica que busca la consecución de los objetivos de la organización. Dadas estas condiciones inherentes a toda organización que obstaculizan su mejor funcionamiento es importante tener presente los costos implicados y tomar medidas al respecto.

Es oportuno revisar las implicaciones que tiene la organización administrativa, la manera en que se toman las decisiones y cómo cada uno, en su tramo de responsabilidad, asume tales decisiones. No ha habido una adecuada supervisión y seguimiento de los procesos necesarios para el desarrollo de los distintos proyectos implementados por la universidad. Es momento de plantearnos tal problemática. La administración tiene diversos momentos: de reacomodo, aprendizaje, consolidación, pero también de perversión y burocratización.

Toda acción implementada para la operación del MEIF tuvo un sentido primigenio, sin embargo, lo que puede apreciarse en los diferentes resultados de los proyectos, es que esas acciones que en algún momento pudieron tener un sentido muy claro, con el paso del tiempo y de manera natural, terminaron por conformar un sistema burocrático que sigue sin cuestionarse y, por ende, se perdió dinamismo ante los cambios en el entorno. A la par, en los procesos de implementación del modelo y sus ajustes, no dejó de haber ciertos descuidos al momento de su operación, además de que mucha de la información quedó dispersa y, por otro lado, no se dio seguimiento y revisión oportuna de las acciones, lo que llevó a que el sentido de éstas fuera

desgastándose. Por lo anterior, se hace necesaria una reingeniería que permita garantizar, hasta cierto punto, que los procesos puedan fluir en beneficio de los objetivos trazados.

Reconocer el sincretismo en la implementación del modelo

Debe reconocerse que los modelos son sólo tipos ideales que orientan las prácticas pero que nunca serán alcanzables del todo, lo cual no es un defecto, sino una condición social que, si se advierte bien, lejos de significar un obstáculo puede contribuir a mejorar la organización de los procesos.

Como vimos en el Informe el asunto del MEIF es muy complejo porque al implementarse, al llevarse a la práctica, los resultados fueron variados de acuerdo con cada Programa Educativo. Cada uno lo implementa de acuerdo con su tradición disciplinaria y con las circunstancias que se le presenten en ese momento. Todo los modelos presentan esta característica, evidentemente funcionan como tipos ideales que orientan nuestras conductas, pero no será posible llevarlos a la práctica al cien por ciento.

La cuestión sería reconocer ese sincretismo y saber qué resultados ha traído consigo. Es decir, podríamos hablar de 170 fórmulas distintas del MEIF. Reconozcamos esta diversidad y veamos cuáles han sido los casos de éxito y también los errores que desde luego se han tenido. La organización debe saber ajustarse, no tanto contener, sino reconocer las diferentes propuestas que han emergido al implementarse el MEIF y debe ser capaz de advertir lo que está obstruyendo un mejor desenvolvimiento del modelo y de sus distintas realizaciones.

El reconocimiento de este sincretismo en la implementación del modelo es una manera de cambiar la perspectiva del asunto de estudio. Al reconocerla se enfoca al MEIF de manera distinta a como se enfocaría si se pensara que los modelos pueden aplicarse en la práctica totalmente. Las maneras diferenciadas en que en la práctica se desarrolla el modelo no es una deficiencia sino una condición social que, cuando se advierte de esta manera y se reconoce, puede servir para que la institución sea más eficiente y eficaz.

Xalapa de Enríquez, Ver., agosto de 2013.

La Comisión.

ANEXOS

Proyecto 1

Estudio de opinión sobre notas del MEIF en medios de difusión

Contexto: El camino hacia la transformación educativa

Las propuestas a la innovación en el aspecto educativo se han desarrollado desde los años setenta, pero es en los noventa cuando la educación superior en México intentó responder a los patrones internacionales y la dinámica de la economía, dado el proceso de globalización en el que se encontraba inmerso el país. De ahí que se atendieran los criterios de calidad y excelencia de la educación. Para dar cuenta de un mejor desempeño cualitativo se generalizaron y diversificaron los mecanismos de evaluación y acreditación. Del mismo modo se establecieron las bases de generalización del uso de tecnologías de información y comunicación en el sector educativo. Dichas reformas respondían a los nuevos modelos de desarrollo, en tanto a la demanda de excelencia académica en la educación superior, el crecimiento demográfico, el progreso tecnológico y a los retos de la globalización, tanto en México como en todo el mundo.

Desde la década de los sesenta las propuestas por una **reforma educativa**, eran constantes. Sin embargo sólo hubo tres momentos sustanciales, en cuatro décadas: el *Plan de Once Años* (1959–1964), la “reforma educativa” de 1970–1976 y la “modernización educativa” del periodo salinista (1988–1994). El primero, intentó enfrentar los problemas que planteó la explosión demográfica. La universidad registró un crecimiento significativo de la matrícula, el incremento entre 1966–1967 a 1970–1971 fue del 78.1%; la tendencia hacia los años inmediatos continuó, de una matrícula de 248,214 (1970) se pasó a una población de 310,471 (1973), significó un incremento del 25.1%; y en la proyección hacia 1980, se preveía una tasa de crecimiento acumulativa del 128.7% (Rangel, 1974). El segundo, expondría los lineamientos generales de la reforma integral de la universidad en una serie de documentos de la Asociación

Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): *Declaración de Villahermosa* (1971), *Acuerdos de Toluca* (1971), *Acuerdos de Tepic* (1972), *Declaración de Veracruz* (1974) y *Declaración de Querétaro* (1975). Y, finalmente, el tercero, aspiraría a mejorar la calidad de la educación superior con necesidades del desarrollo nacional, entre otros objetivos.

Así mismo resulta prioritario mencionar las transformaciones acontecidas: el *Acuerdo 286* (2000) y el *Acuerdo 279* (2000) en cuanto la diversificación de formas de asignación de créditos, y por otra parte la comprensión de las tendencias internacionales que orientan hacia la creación de un espacio común de educación superior detonados por la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1998), la *Declaración de Bolonia* (1999), el establecimiento del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), el Proyecto Tuning, el Proyecto 6x4, y los compromisos pactados en las cumbres entre América Latina y El Caribe-Unión Europea (ALCUE), para la creación del Espacio Común de Educación Superior, Río de Janeiro (1999), Madrid (2002), Guadalajara (2004) y Viena (2006). De igual forma, los esfuerzos llevados a cabo por las asociaciones nacionales e internacionales de las Instituciones de Educación Superior (IES), el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex), Espacio Común de Educación Superior (ECOES), entre otros.

Problemática educativa. México 1989-2006

Según Enrique Luengo González (2003), se puede decir que la tendencia de la educación superior en México pasa por varias etapas: la etapa de **crecimiento no planeado** en los años setenta, en la cual fueron más importantes los aspectos cualitativos que cuantitativos y el gasto público se ejerció sin criterios de calidad, ni eficacia ni transparencia. La etapa **de coordinación y racionalización** en los años ochenta, en la cual se agudizaron las tensiones, hubo contención de la matrícula y expansión de la educación superior privada. La etapa **evaluadora** en la década de los noventa en la cual se inició un desplazamiento a la evaluación y el control del proceso a la verificación de los productos y se instauró el estado evaluador.

Con la implementación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994, propuesto por la política de Miguel de la Madrid y consolidado con Carlos Salinas de Gortari, se incorporaron nuevos desafíos a la educación superior. Al incorporarse México a los mercados mundiales mediante su participación en acuerdos comerciales con países del norte, centro y Sudamérica y de Europa, las IES se vieron obligadas a emprender una serie de

reordenamientos y reformas para responder a las exigencias de la sociedad mexicana y el mundo, formar al personal calificado que protagonizaría el desarrollo económico político y social del país.

El *Programa para la Modernización Educativa* (PME), presentado por Salinas de Gortari en 1989, tomó como objetivos: el mejorar la calidad de la educación superior con necesidades del desarrollo nacional; impulsar la evaluación como meta para emprender la reorganización interna y la racionalización de los recursos del subsistema y de instituciones, a través de seis estrategias:

1. Descentralización y regionalización.
2. Ampliación del campo de concertación y operatividad de las instancias de coordinación.
3. Simplificación y agilización de los procedimientos de la administración pública respecto a la educación superior.
4. Apoyos decididos a la educación superior.
5. Aplicación de manera óptima de los recursos disponibles.
6. Evaluación permanente de los logros y procesos de la educación superior. (SEP, 1989).

El *Plan Nacional de Desarrollo, 1989–1994*, de Salinas de Gortari, reconoció que la educación era parte del cambio “inevitable” exigido por las transformaciones mundiales para que una nación en vías de desarrollo pudiera “competir y avanzar en sus intereses”, anticipando las nuevas realidades. Durante esta época México se adhiere a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), quien emitirá documentos de gran importancia para el país: *Políticas nacionales de la ciencia y de la tecnología en México* (OCDE, 1994) y *Exámenes sobre las políticas de la Educación Superior* (1997), este último comprende un documento elaborado por expertos mexicanos y otro por expertos internacionales. Los puntos a atender fueron: la calidad educativa, el financiamiento de la educación, equidad educativa, pertinencia y educación, prioridades cuantitativas, etc. Asimismo, se consideraba fundamental estimular la educación y la investigación de alto rango para mejorar el ejercicio de la ciencia y la tecnología y evitar la dependencia del exterior; sin embargo, las exigencias del Banco Mundial aseguraban a la educación básica como prioridad para el desarrollo.

Por lo anterior, se establecieron una serie de subprogramas en torno a los problemas que afectaban a los diferentes niveles del Sistema Educativo Mexicano (materiales, infraestructura y capacitación) y se implementaron becas para compensar las ausencias de equidad educativa que aquejaban a la población en desventaja. Al mismo tiempo, se promulgó a través de un *Acuerdo Nacional* (1992) la federalización de la educación básica y normal. A fin de lograr un nuevo revitalizamiento de los programas emprendidos, y en un futuro con otros, se fijó como programa principal la reorganización y reestructuración de la Subsecretaría de la Educación Básica y Normal para hacerla flexible y eficaz frente a las nuevas formas de gestión y evaluación de la operación interna, y así garantizar la operatividad del subprograma sectorial de Educación Básica y Normal.

Por otro lado, los problemas de la educación media superior (señalados en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*) son:

...la falta de identidad propia, ya que las modalidades de este tipo de educación se han subordinado a la educación superior en detrimento del desarrollo de sus propias potencialidades; el segundo, se relaciona con la discrepancia entre su alto grado de absorción de los egresados de la secundaria y su relativamente bajo desempeño en relación con la retención y terminación de estudios.

Considerados por la deficiente orientación vocacional, la rigidez de los programas y la dificultad para actualizarse, o bien con la interrupción de los estudios por motivos económicos. Ante esta situación, y aunado con los problemas del acceso, equidad, cobertura, calidad, gestión, integración y coordinación del sistema, el gobierno determinó que los diferentes sistemas y modalidades deberían integrar en sus planes y programas de estudio un conjunto de elementos comunes. Los egresados tendrían que compartir capacidades generales, actitudes, valores y conocimientos básicos humanistas, técnicos y científicos. Al mismo tiempo, se estimó necesario flexibilizar el currículo y garantizar mecanismos eficientes de reconocimiento de créditos para no prolongar los estudios innecesariamente.

Mientras este era el panorama de la educación media superior, en el mismo documento se reconocía a la educación superior como el pilar para el desarrollo del país:

La educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad

y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y las justicias sociales, la consolidación de la democracia y la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población.

El caso Universidad Veracruzana. Implantación del MEIF

La transición al nuevo siglo exigía al gobierno, a la sociedad e instituciones de educación superior redefinir sus objetivos, con el conocimiento de que la comunidad mundial es cada vez más interdependiente y los procesos de transición, de la sociedad mexicana, en los órdenes económico, político, social y cultural. Dentro de los puntos a atender se encuentra la relación de la educación con el sistema productivo.

Desde mediados de los noventa, las universidades públicas e institutos tecnológicos dependientes de la SEP, y algunas IES particulares desplegaron una gran actividad en la vinculación con el sector productivo dado mediante diversidad de modalidades: prestación de servicios, tal es el caso de la consultoría, asesoría, y asistencia técnica, y en menor medida, la transferencia de tecnología, la investigación básica contratada, y el licenciamiento de tecnología. Como resultado de esta vinculación entre las IES y las empresas se actualizaron los planes de estudios e innovaron métodos de enseñanza–aprendizaje.

Para 1997 la Universidad Veracruzana se une a estas transformaciones y publica el documento *Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI*, impulsado por el entonces rector Dr. Víctor Arredondo Álvarez, quien venía de la Dirección General de Educación Superior en la Secretaría de Educación Pública, aquí iniciaría un largo camino de esfuerzo y compromisos por una modernización educativa que respondiera a los nuevos retos del país. Esta reforma incluyó la instauración de lo que hoy es el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

En el periodo 1999–2001, las autoridades universitarias y personas involucradas en el desarrollo del MEIF se encargaron de diseñar y presentar propuestas y guías metodológicas que dan cuenta de la estructura y lineamientos del mismo. En agosto de 1999 se integraron al modelo 14 programas educativos: Sociología (escolarizado y del Sistema de Educación Abierta, SEA), Filosofía, Trabajo Social (Poza Rica y Minatitlán), Educación Física, Deporte y Recreación, Psicología (Poza Rica, Veracruz y Xalapa), Agronomía (Xalapa), Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria (escolarizado y a distancia), Publicidad y Relaciones

Públicas, Relaciones Industriales y Administración de Negocios Internacionales. (*Informe de la Coordinación de planes y programas*, 2006).

El MEIF agregó las líneas propuestas en la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La educación superior del siglo XXI. Visión y acción*, realizada por la UNESCO en 1998:

... preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones fundamentales de los sistemas de educación superior (a saber, educar, formar, llevar a cabo investigaciones y, en particular, contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad) especialmente a fin de **formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables** y de constituir un espacio abierto que propicie **la formación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida**. Además, la educación superior está desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad actual, como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia. La educación superior ha de velar por que prevalezcan los valores e ideales de la cultura de paz.

El discurso sobre el MEIF en medios electrónicos e impresos

Para poder entender el proceso que implicó el Modelo Educativo Integral y Flexible, deben atenderse los cambios sociales y económicos por los que atravesaba el México de los años noventa: los intentos por acceder a la prometida modernización educativa, la crisis económica, el proceso de internacionalización para las IES, el crecimiento demográfico que trajo consigo el incremento de la matrícula. Asimismo, el discurso educativo gestado hacia una reformulación de las prácticas académicas y cuya atención se fijaba en el estudiante más que en el profesor.

Como primer paso a la internacionalización se implementó el sistema de créditos académicos (impuesto por la ANUIES); para hacer posible este cambio de modelo educativo se instauró un modelo dirigido a la universalización, el cual tuvo que cambiar la rigidez de sus programas y apuntar hacia la flexibilidad.

Las élites educativas y sus discursos son los que deciden el rumbo de las IES y atienden tanto a reformas como a los requerimientos internacionales para incorporarse al proceso de internacionalización. Las reformas educativas se realizan para elevar la calidad educativa y de vida en las sociedades, pero cada reforma tendrá por consiguiente la emisión de posturas de diversos grupos, ya sean coadyuvantes o resistencias, llámense estudiantes, profesores,

autoridades educativas, sindicatos, padres de familia, medios de comunicación, entre otros, que redirijan el camino forjado en principio.

Es posible y deseable que las políticas educativas se expresen mediante un discurso que atrape el conjunto de significados con que diferentes grupos de interés dotan de sentido a sus propuestas, reconociendo la existencia de los adversarios. Esta acción sería ideal y deduciría que bajo esta consideración los diferentes significados son política y simbólicamente necesarios para modificar el estado de cosas del orden social. Es por ello que el discurso emitido por los grupos en resistencia representará, en gran parte, un poder medianamente importante, pero muy significativo.

El fenómeno que ha representado el cambio de modelo educativo en la Universidad Veracruzana ha traído consigo una serie de comentarios de diversos actores. Conocer sus posturas ayudará a entender el impacto y repercusiones que causó el proceso de implementación del nuevo modelo educativo en la Universidad Veracruzana.

Las opiniones formadas sobre el MEIF dentro del discurso periodístico corresponden a una forma de representación, de las muchas que existen, para la resignificación de una “realidad social” determinada por procesos sociales y actores específicos.

El cambio de modelo educativo requería de un cambio de ideología, una reconfiguración tanto del discurso como de las prácticas educativas. Lo que se nombró como modelo rígido no fue más que la necesidad de nombrar algo, que para efectos del cambio, había caducado. El nuevo enfoque estaba dirigido a la renovación de la enseñanza–aprendizaje, la cual requería de estudiantes dinámicos y profesores guía.

La instauración de modelo fue progresiva y no se dio de la misma forma en las diversas facultades, el hecho, por tanto, responde a una implementación dispar. Como es sabido, los cambios no se dan de forma espontánea, llevan consigo una serie de acontecimientos para que puedan propiciarse y, realizado el cambio este se encuentra en constante transformación.

Al analizar el fenómeno del MEIF desde una panorámica integral se muestra, desde lo general a lo particular, que existe una progresión cronológica en las emisiones, interpretadas como eslabones dialógicos (intertextualidad) y formuladas en un tiempo–espacio. El corte sincrónico (2001–2013) realizado sobre el discurso del MEIF se establece en dos grandes

momentos: el primero tiene que ver con una *estatus quo* o de estabilidad, que abarca de 2001 a 2007, este registra únicamente un posicionamiento institucional y se ve reflejado en *acciones-avances* para dar legitimización al discurso del MEIF. El segundo momento se puede denominar de “*trance institucional*”, en el cual se ven reflejadas las primeras inconformidades respecto del modelo. El inicio de este momento, 2007–2013, representa un parteaguas en el discurso del MEIF. A partir de aquí se pueden encontrar posturas de adhesión, rechazo y propuestas para la mejora.

Todo discurso está en relación dinámica con los textos en los cuales se concretiza, a través de tópicos que remiten a circunstancias histórico–sociales y por los medios en que circulan. Se entiende como discurso social todo lo que se dice, todo lo que se escribe y se representa en los medios.

Aunque la aplicación del modelo se inicia en 1999 las primeras notas aparecen hasta 2001, por ello, la muestra es de doce años y comprende un total de 325 notas periodísticas. Las palabras clave de búsqueda fueron: Modelo Educativo de la UV, Nuevo Modelo Educativo (NME) y Modelo Educativo Flexible (MEF), entre otros. En esta exploración se encontró referencia a documentos, sin alojamiento en la web, que por su importancia se hizo indispensable su búsqueda y lectura en físico.

Con respecto a los medios electrónicos, no se estableció ningún patrón de exclusión, la mayoría pertenece al ámbito local y estatal y una pequeña parte al nacional, lo que ofrece una significativa diversidad de voces.

Así tenemos que el medio con mayor participación fue *Al calor político* con un 24%, ello se puede atribuir por el tipo de recipiente, cuya característica es eminentemente de buzón de quejas o de participación ciudadana; lo siguen: *Milenio*, *Universo UV*, *Diario de Xalapa*, *Diario AZ*, *Jornada Veracruz*, *Gaceta UV* con porcentajes que van del 12.92% al 5.85%; *Crónica de Xalapa*, *Diario Política*, *Diario Gobernantes*, *Imagen del Golfo* y *Veracruzanos.Info* entre un 3.08% y un 1.54%; y, finalmente, tenemos un grupo de medios que por su baja participación no alcanza el 1%, sin ser por ello eliminados o considerados menos importantes.

De los 33 medios electrónicos consultados sólo el 36.36% cuenta con versión impresa. El porcentaje correspondiente a diarios o periódicos es de 78.79% y el restante 21.21% a blogs y revistas digitales.

Una mirada general al número de notas publicadas, muestra que en los primeros años los porcentajes promedios fluctuaron entre 0.31% y 5.23%, siendo hasta el 2007 y 2008 que se incrementa en un 9.85% y 9.54%, respectivamente. En el 2009 sigue una tendencia a la alta con un 12%; sin embargo, este ascenso ve un retroceso en el 2010, con una caída al 8.31%. Significativamente 2011 es el año con mayor número de notas con un total de 26.15%, mientras que 2012 y 2013 se sitúan con un 10.15% y 6.15%.

Por otra parte, los *actores/emisores* que se presentan en los discursos emitidos en dichas notas podrían estructurarse en dos grupos: comunidad UV y externos. En el primero se encuentran: autoridades universitarias, rector, estudiantes, consejero universitario, comités de huelga, académicos, investigadores, dirigentes sindicales, entre otros. El segundo: la redacción de los medios, columnas de opinión, padres de familia, expertos, servidores públicos, egresados, anónimos, etc. Dado el número de *actores/emisores* y la importancia de su participación para este análisis se hizo necesario una clasificación conformada por seis categorías.

- Autoridades universitarias / 32.92%
- Redacción / 40%
- Comunidad estudiantil / 12.31%
- Comunidad académica / 8%
- Externos / 5.85%
- Anónimos / 0.92%

La suma de los porcentajes por participación de los *actores/emisores* representa lo totales de las categorías. *Autoridades universitarias* contiene un 20.31% de autoridades (directores de área, secretarios, administrativos, etc.) y un 12.62% del *actor/emisor* rector; *redacción* con un 31.08% de ese rubro como tal y un 8.92% de columnistas; *comunidad estudiantil* con un 11.08% de estudiantes, 0.92% del comité de huelga y 0.31% de los consejeros universitarios; *comunidad académica*, 5.85% de académicos, 1.54% de investigadores y 0.62% de dirigentes FESAPAUV; *externos*, 2.46% egresados, 2.46% de servidores públicos, 0.62% de evaluadores y 0.31% de padres de familia; y, finalmente, *anónimos* con un 0.92%.

Dentro del discurso del MEIF se encuentran una serie de temas que bien se pueden clasificar de acuerdo a su carácter pronunciado y por frecuencia de aparición en cuatro¹ categorías:

¹ Se excluye de estas categorías Mixto por su bajo porcentaje 0.55%, pero no en el análisis general y sus resultados.

- Posicionamiento / 36.74%
- Adhesión / 12.98%
- Rechazo / 36.46%
- Propuestas / 13.26%

El *posicionamiento* proviene explícitamente del discurso oficial, ofrece un recuento de actividades y enumera los logros que se van señalando en el marco de la implementación del modelo. En dicha categoría se refleja el entramado de las relaciones de poder; inherentes a las prácticas políticas del Estado, el cual transfigura el modo de subsistencia, el funcionamiento y vida de los discursos, prácticas y relaciones sociales, orientando al sujeto a posiciones anheladas y revelando los diversos grados de penetración del discurso oficial. Desde esta perspectiva los temas resultan ser un medio para instaurar y afianzar, dentro de una serie de acciones–avances realizadas, al modelo que la Universidad Veracruzana ha promovido desde sus dos Reformas Educativas:

- Diversificación académica
- Consolidación de los cuerpos académicos
- Formalización del programa tutorial
- Transformación de las prácticas docentes
- Profesionalización docente
- Apoyo a la investigación
- Transformación de la enseñanza–aprendizaje
- Creación de nuevas plazas
- Modernización administrativa
- Certificación de procesos administrativos y financieros
- Incremento y diversificación del Área de formación de elección libre
- Optimización y modernización en infraestructura
- Actividades de vinculación
- Flexibilidad
- Incremento de la matrícula
- Eficiencia terminal
- Reducción de deserción escolar
- Departamentalización
- Implementación de la universidad virtual
- Proyecto Aula como refuerzo del MEIF

La *adhesión* se comprende por emisiones de total aceptación al modelo y resaltando con ejemplos sus logros. Tales temas, principalmente de la comunidad universitaria, fortalecen la implementación del modelo, al registrar o atisbar sus beneficios. El oficio de todo discurso educativo es producir y legitimar las condiciones institucionales y, con ello, regular las prácticas de orden simbólico en la educación y sus relaciones sistémicas. La apropiación y reproducción del discurso oficial, en la categoría, muestra su eficacia al construir e instaurar la aceptación al orden regulado del nuevo modelo. Principalmente, la reproducción del discurso se da en lo que involucra la oferta educativa:

- Diversificación del conocimiento
- Mejora del programa tutorial
- Servicio social como experiencia educativa
- Educación multimodal
- Actitud crítica y propositiva en la comunidad estudiantil
- Diversificación del perfil de egreso
- Ampliación de la oferta educativa
- Capacidad de competencia
- Flexibilidad y autonomía
- Mejores horarios para los estudiantes
- Incremento de admisión
- Eficiencia terminal
- Reconocimiento nacional
- Mayor oportunidad de empleo

La *resistencia* está constituida por críticas externas y críticas internas. Para que el orden simbólico funcione siempre será necesaria una figura antagónica que regule la lucha de poderes. En este sentido, la contraparte a la postura de bienestar al nuevo modelo es la resistencia, planteada desde la actitud de rechazo e insatisfacción, no sólo en el sector estudiantil sino también en el académico:

- Incompatibilidad e insuficiente oferta académica
- Falta de consolidación de cuerpos académicos
- Burocratización de las tutorías
- Ausentismo e ineficiencia en maestros
- Nivel de calidad bajo y herramientas técnicas sin valor ético

- Políticas educativas basadas en modelos extranjeros
- Flexibilidad del modelo: pretexto para no sindicalizar a los trabajadores
- Desorganización y problemática administrativa
- Irregularidades en elección de materias para completar créditos
- Problemas de infraestructura
- Escasa participación de la comunidad universitaria
- Falsa flexibilidad
- Horarios quebrados y horas perdidas
- El MEIF como un problema de economía y salud
- Altos índices de deserción
- Pérdida de identidad
- Problemas de inserción al mercado laboral
- Implementación apresurada e imposición del modelo
- Desinformación y dificultad en la aplicación del MEIF
- Falta realizar evaluación al MEIF y Proyecto Aula
- Exceso de jerarquías y autoridades; centralización en la toma de decisiones
- Desfase entre la normatividad y las estructuras

Finalmente, la categoría *propuestas* se conforma por una serie de valoraciones del nuevo modelo e iniciativas para su mejora. El pliego petitorio del comité de humanidades está incluido, en especial las demandas y propuestas que involucran directamente al MEIF:

- Impulsar y fortalecer el desarrollo de cuerpos académicos
- Construcción de nuevos programas de calidad de formación profesional
- Formar y actualizar la planta docente
- Centrar el proceso enseñanza aprendizaje en los estudiantes
- Necesidad de analizar y revisar planes de estudio
- Reforma administrativa
- Ampliar oferta de EEs de elección libre
- Dignificar la infraestructura y espacios
- Construir nuevas formas de vinculación con el sector social
- Corregir horarios quebrados
- Necesidad de flexibilidad en la operación de los planes en el MEIF
- Evaluar la propuesta del Modelo

- Hacer balance autocrítico al MEIF
- Reformular la Ley Orgánica

Exposición sincrónica de resultados MEIF

Periodo 2001-2003

Se agruparon los datos obtenidos en estos tres años por la poca emisión de publicaciones. Las primeras notas que aparecen tratan el tema de la implementación del nuevo modelo y sus beneficios: mayor número de titulados, flexibilidad de horarios, atención a estudiantes, reforzamiento al sistema de tutorías, menor tiempo para terminar la carrera y evaluación y acreditación de programas académicos. *Universo UV* y *Gaceta UV* (medios institucionales) concentran el 100% de las notas publicadas.

Las notas del 2001 se centran, básicamente, en la estructura del modelo, sus alcances, objetivos y metas. El 100% de las notas se instalan en la categoría *posicionamiento*. En el 2002 encontramos la categoría *adhesión* con 36.36% junto con 63.64% de *posicionamiento*. Para 2003 las categorías *adhesión*, 66.67%, y *posicionamiento*, 33.33%, dan cuenta de las primeras carreras egresadas bajo el esquema del MEIF [Psicología, Relaciones Industriales, Publicidad y Relaciones Públicas; además de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales]. Así como del Segundo Foro (no se encuentra ninguna información sobre el primero) para la Elaboración de la Estructura Orgánica Curricular en la Facultad de Arquitectura Xalapa (14 de julio), con el fin de lograr su incorporación al modelo y la capacitación para los académicos.

Los porcentajes por categorías² en relación a *actores/emisores* durante estos tres años son los siguientes: 2001: 100% *Comunidad académica*³; 2002: 69.23% *Autoridades universitarias*, 15.38% *Externos*⁴ e igual porcentaje, 15.38%, *Redacción*; 2003: 60% *Autoridades universitarias* y 40% *Redacción*.

² En algunos casos consideramos enriquecedor exponer a los actores/emisores que por sus porcentajes cumplen un rol predominante.

³ *Actores/emisores*: investigadores.

⁴ *Actores/emisores*: servidores públicos.

Periodo 2004

En el 2004, el 88.89% de las notas fueron de *Universo UV* y *Gaceta UV*; y el 11% de la revista *Pampedia*, de la Facultad de Pedagogía. Las notas hacen referencia a las ventajas del modelo, resaltando: la incorporación del aprendizaje autónomo, el Área de formación integral y el Sistema tutorial. La categoría *posicionamiento* cubre el 66.67% y *adhesión* un 33.33%. En el 2004 la UV contaba con 49 programas de licenciatura en el nivel 1 (certificación CIEES), ubicándola en el segundo lugar nacional; casi el 82% de sus programas de licenciatura (102) trabajaba ya bajo los estándares del MEIF.

En porcentajes por categorías en relación a *actores/emisores*: 44.44% *Autoridades universitarias*, 33.33% *Comunidad académica*⁵ y 22.22% *Redacción*.

Periodo 2005

En el 2005 el 69.23% corresponde a *Universo UV* y *Gaceta UV* y el 30.77% a *Al calor político*. La aparición de un medio externo en la publicación de notas referentes al MEIF, coincide con las primeras propuestas al modelo: reorganización académica–administrativa, evaluación necesaria para detallar cómo se han dado los procesos de implantación en las entidades académicas y la construcción de nuevos programas de calidad de formación profesional. Las categorías durante este año se dan con los siguientes porcentajes: *propuestas* 38.46%, *posicionamiento* 61.54%.

Por categorías en relación a *actores/emisores*: 76.92% *Autoridades universitarias* y 23.08% *Redacción*. Para este periodo 114 PE de un total de 132, están incorporados al modelo es decir el 86.36%.

Periodo 2006

En 2006, el 23.53% de las publicaciones se concentran en *Universo UV* y *Gaceta UV* y un 76.48% en *Al calor político*. Los comentarios emitidos dan cuenta del impacto positivo del modelo en las Facultades de Nutrición y Medicina. En ellos se reconocen avances importantes en la comunicación entre académicos y estudiantes. Las categorías y porcentajes se instalan de la siguiente manera: *propuestas* 39.29%, *adhesión* 32.14% y *posicionamiento* 28.57%.

⁵ *Actores/emisores*: académicos.

Por categorías en relación a *actores/emisores*: 64.71% *Autoridades universitarias*, 11.76% *Externos*⁶, 11.76% *Comunidad académica*⁷, 5.88% *Comunidad estudiantil*⁸ y con el mismo porcentaje 5.88% *Redacción*.

Periodo 2007

En 2007 el número de notas emitidas se clasifican de la siguiente manera: 53.13% *Milenio*; 28.13% *Gaceta UV* y *Universo UV*; 12.50% *Al calor político*; 3.13% *Diario de Xalapa* y 3.13% *Imagen del Golfo*. Las primeras críticas al modelo están relacionadas con: la falta de transparencia en la UV, falta de información sobre la aplicación del MEIF, problemas de infraestructura, métodos educativos no aplicables al país (políticas públicas basadas en modelos extranjeros), necesidad de ampliar oferta educativa y problemas de vinculación con el sector empresarial. Del 100%, los síntomas de descontento están reflejados en un 12.89% de la muestra total. Con la aparición de una nueva categoría los porcentajes se distribuyen: 66.67% *posicionamiento*, 19.44% *adhesión* y 13.89% *rechazo*⁹.

Por categorías en relación a *actores/emisores*: 40.63%, *Autoridades universitarias*, 43.76% *Redacción*¹⁰, 9.65% *Comunidad estudiantil*¹¹, 3.13% *Comunidad académica*¹² y finalmente, con el mismo porcentaje, 3.13% *Externos*¹³.

Periodo 2008

De las notas recopiladas, en el 2008, el 9.68% corresponde a *Universo UV*; el 29.03% al *Diario de Xalapa*; el 25.81% se ubica en *Al calor político*; el 16.13% en *Milenio*; el 9.68% en *Imagen del Golfo*, y con un 3.23%, respectivamente, *Antorchacampesina.org.mx*, *Javiereta.blogspot* y *Loselementosdelreino.blogspot*. En comparación al año anterior las críticas sobre el modelo van en aumento y están relacionadas con: la implementación apresurada del modelo educativo, deficiencias del modelo, falta de infraestructura, falsa flexibilidad, experiencias educativas

⁶ *Actores/emisores*: egresados.

⁷ Suma de *actores/emisores*: 5.88% investigadores y 5.88% dirigentes FESAPAUV.

⁸ *Actores/emisores*: estudiantes.

⁹ Suma de las subcategorías: 11.11% en críticas internas y 2.78% en críticas externas.

¹⁰ Que agrega 3.13% de *actores/emisores*: columnistas.

¹¹ Que agrega un 3.13% de *actores/emisores*: consejero universitario.

¹² *Actores/emisores*: académicos.

¹³ *Actores/emisores*: servidores públicos.

saturadas, número insuficiente de profesores, docentes no preparados, imposición del modelo en la Facultad de Derecho. Los porcentajes son los siguientes: 68.18% *rechazo*¹⁴; 22.73%, *posicionamiento* y con 4.55%, *adhesión* y *propuestas*.

Por categoría en relación a *actores/emisores*: 25.81% *Comunidad estudiantil*¹⁵, 38.71% *Redacción*¹⁶, 16.13% *Autoridades universitaria*, 9.68% *Comunidad académica*¹⁷ y 9.68% *Externos*¹⁸.

Periodo 2009

Los porcentajes por publicación en este periodo se establecen de la siguiente forma: 28.21% en *Al calor político*; 28.21% en *Milenio*; 10.26% en *Diario de Xalapa*; mismo porcentaje para *Jornada Veracruz*; 5.13% en *Crónica de Xalapa* y un 2.56% para *Esto* y *Blogspot* respectivamente.

En el 2009 las críticas presentan su nivel más alto y, al mismo tiempo, se incorpora una nueva categoría *propuestas*, que se dan al interior de la Universidad. Las temáticas de las críticas se concentran principalmente en: horarios quebrados, evaluación de profesores no adecuada, el servicio de tutorías no funciona, ausencia de un proceso de evaluación al modelo, problemas de infraestructura, falta de organización y falla del modelo educativo, desorden administrativo, etc. Los porcentajes se presentan como: 55.26% *rechazo*¹⁹, 31.58% *posicionamiento*, 7.89% *propuestas* y 5.26% *adhesión*.

Por categoría en relación a *actores/emisores*: 41.03% *Autoridades universitarias*, 23.08% *Comunidad estudiantil*²⁰, 23.07% *Comunidad académica*²¹, 10.52% *Redacción*²² y 2.56% *Externos*.

En este año se resalta la consolidación del MEIF a través del Proyecto Aula, el cual viene a apuntalar los fines del modelo: formación integral, educación centrada en el estudiante, apoyo en nuevas tecnologías, favorecimiento de la flexibilidad curricular, etc.

¹⁴ Suma de las subcategorías: 40.91% críticas internas y 27.27% críticas externas.

¹⁵ *Actores/emisores*: estudiantes.

¹⁶ Que agrega 16.13% de *actores/emisores*: columnistas.

¹⁷ *Actores/emisores*: académicos.

¹⁸ Suma de *actores/emisores*: 6.45% egresados y 3.23% servidores públicos.

¹⁹ Subcategoría: críticas internas.

²⁰ *Actores/emisores*: estudiantes.

²¹ Suma de *actores/emisores*: 15.38% académicos y 7.69% investigadores.

²² Que agrega 2.56% de *actores/emisores*: columnistas.

Ese mismo año (del 1 al 26 de junio) se llevó a cabo el primer Foro Universitario *Construyendo juntos nuestro futuro*, en las 5 regiones de la Universidad Veracruzana, siendo uno de los temas *El Modelo Educativo Integral y flexible (MEIF). Innovación y calidad educativa, estructuración de la oferta educativa, desarrollo de la investigación y del posgrado*. Dentro del foro se discutieron los mismos tópicos recurrentes: horarios quebrados, servicio de tutorías ineficiente, casos de poca movilidad entre facultades, inadecuada evaluación de los profesores e infraestructura insuficiente/deficiente. En cuanto a lo positivo se habla de las ventajas y fortalezas en el SEA, en el que ven oportunidades y beneficios, el fortalecimiento en la formación de profesionistas, como personas sensibles ante la realidad social. Del resultado de dicho foro, más de 600 propuestas, las autoridades universitarias manifestaron que se conformaría un documento final para presentarlo al Consejo²³.

Periodo 2010

Las publicaciones por porcentajes, en este año, se dan de la siguiente manera: con un 22.22%, respectivamente, *Jornada Veracruz* y *Al calor político*; un 14.81% *Diario AZ*; un 11.11% *Milenio*; con 7.41%, cada uno, *Diario de Xalapa*, *Diario política* y *Política al día* y con igual porcentaje, 3.70%, *Universo UV* y *Clarín Veracruzano*.

En el 2010 los contrastes son muy marcados: mientras algunas notas exponen los avances del modelo, un igual número de notas, salidas de la misma institución, lo critican (la confiabilidad y credibilidad de la Universidad se pone en entredicho al considerar que el MEIF es una promesa incumplida que ha creado desconfianza en la comunidad universitaria).²⁴ Los porcentajes por categorías se reflejan de la siguiente manera: 40% *posicionamiento*, 52.50% *rechazo*²⁵ y 7.50% *adhesión*.

Por categorías en relación a *actores/emisores*: 48.14% *Redacción*²⁶, 29.63% *Autoridades universitarias*, 11.11% *Comunidad académica*²⁷, 7.41% *Comunidad estudiantil*²⁸ y 3.70% *Anónimos*.

²³ Sin ubicación.

²⁴ http://www.politicaaldia.com/_vti_script/padv3/columnas/index.php?id_contenido_columna=3503

²⁵ Suma de las subcategorías: 40% críticas internas y 12.50% críticas externas.

²⁶ Que agraga 14.81% de *actores/emisores*: columnistas.

²⁷ *Actores/emisores*: académicos.

²⁸ *Actores/emisores*: estudiantes.

Periodo 2011

Durante este año se incrementa el número de medios que abren sus páginas al tema del MEIF. Esto se registra de la siguiente forma: 23.53% en *Diario AZ*; 16.47% en *Al calor político*; 9.41% en *Crónica de Xalapa*; con un 8.24%, respectivamente, *Diario de Xalapa*, *Diario política* y *Jornada Veracruz*; 7.06% en *Milenio*; 5.88% en *Diario Gobernantes*; 2.35%, para *Lavoznet.blogspot* y *Veracruzano.info* y 1.18%, cada uno, *Crónica del poder*, *El chiltepín*, *Noticiasdesdeveracruz*, *Periódico Veraz*, *Proyecto Veracruz* y *Voluta.info*. Entre los comentarios encontramos: el MEIF no es culpable de la deserción, el problema son los rezagados que le quitan los lugares a los que van en tiempo, el MEIF me permite cambiar de carrera, etc. Los porcentajes de este año quedan: 40.45% *posicionamiento*, 52.81% *rechazo*²⁹ y 6.74% *adhesión*.

Por categorías en relación a *actores/emisores*: 57.64% *Redacción*³⁰, 18.82% *Autoridades universitarias*, 11.76% *Comunidad estudiantil*³¹, 6.07% *Externos*³², 3.53% *Comunidad académica*³³, y 2.35% *Anónimos*.

Las críticas generadas en este periodo son muy similares a las que se han venido dando: el MEIF no ha dado los resultados esperados, altos índices de deserción en la UV, horarios quebrados y mayor gasto en transporte, implementación apresurada del modelo, falta de infraestructura, problemática administrativa, entre otras.

Periodo 2012

Los porcentajes por publicación en este periodo son los siguientes: 24.24% para *Al calor político*; 18.18% *Jornada Veracruz*; 12.12% *Diario de Xalapa*; 9.09% para *Diario AZ* y *Veracruzano.info*; 6.06% para *El Golfo*, *La Política* y *Tiempo de Veracruz* y, finalmente, 3.03% para *Imagen del Golfo*, *Radio Ver* y *Voz universitaria*.

²⁹ Suma de las subcategorías: 19.10% críticas internas y 33.71% críticas externas.

³⁰ Que agrega 11.76% de *actores/emisores*: columnistas.

³¹ *Actores/emisores*: estudiantes.

³² Suma de los *actores/emisores*: 2.35% evaluadores, con un 1.18% para egresados, servidores públicos y padres de familia.

³³ Suma de *actores/emisores*: 1.18% académicos y 2.35% dirigentes FESAPAUV.

En 2012 las peticiones de reformular el modelo educativo se incrementaron. Un grupo de estudiantes y más tarde algunos profesores de la Unidad de Humanidades realizaron una toma de instalaciones y uno de los puntos del pliego petitorio fue la revisión del Modelo educativo. Quedando los porcentajes de la siguiente manera: 48.27% *propuestas*³⁴, 22.41% *posicionamiento*, 27.58% *rechazo*³⁵ y 1.72% *adhesión*.

Por categorías en relación a *actores/emisores*: 66.675% *Redacción*³⁶, 18.18% *Autoridades universitarias*, 12.12% *Comunidad estudiantil*³⁷ y 3.03% *Externos*³⁸.

Periodo 2013

Al cierre de la administración

Para el periodo que comprende el año 2013 se recopilaron 20 notas periodísticas de enero a junio, pese a ello, la emisión en 2013 fue prolífera, en relación al número emitido en años anteriores, debido a dos factores importantes: la puesta en marcha del *Primer Congreso Universitario 2013* y el proceso político que representa el cambio de administración en la Universidad Veracruzana.

Una de las preocupaciones exhibidas en las notas fue la respuesta institucional a las demandas que surgieron a raíz del movimiento iniciado el 2 de octubre de 2012, por estudiantes de humanidades, quienes mostraron diversas inconformidades, entre ellas, las que competen al Modelo Educativo Integral y Flexible, de dicha acción la administración se comprometió a realizar el Primer Congreso Universitario el cual tuvo cabida en las 5 regiones de la Universidad Veracruzana.

De los medios consultados se obtuvo que: *Al calor político* representa la mayor parte de las emisiones con 10 notas, seguido por *Crónica del poder* con 4 notas, *Diario de Xalapa* y *La Jornada Veracruz* con 2 notas cada uno y *Política al día* e *Imagen del Golfo* con una respectivamente.

³⁴ Que suma 46.55% de la subcategoría: demandas.

³⁵ Suma de las subcategorías: 10.34% críticas internas y 17.24% críticas externas.

³⁶ Que agrega 12.12% de *actores/emisores*: columnistas.

³⁷ Suma de *actores/emisores*: 9.09% movimiento estudiantil y 3.03% estudiantes.

³⁸ *Actores/emisores*: egresados.

Las notas de *adhesión* son 11 frente a 7 notas de *rechazo* y 2 con tintes mixtos. Dentro de las primeras se menciona lo concerniente al Primer Congreso Universitario, su desarrollo, propuestas y conclusiones; de las segundas el cambio de administración es el tema principal y dentro de las notas con tintes mixtos se establece una combinación entre lo positivo del modelo y los problemas de operación que existen en su puesta en marcha.

Con respecto al modelo educativo integral y flexible, la *adhesión* al modelo se ve reflejada en comentarios como: *el modelo permite ubicar a los estudiantes en el nivel que les corresponde de acuerdo a sus habilidades, el modelo sí funciona sólo falta corregir problemas de operación, eficiencia terminal y el modelo permite realizar actividades deportivas y culturales y el modelo promueve la interdisciplinaria*. Dentro de los temas que se consideran como *rechazo* se encuentran: *horarios quebrados, falta de infraestructura y construcción de espacios físicos*. Las *propuestas* se ven reflejadas en: *mantenimiento de la infraestructura, construcción de espacios y necesidad de evaluación*.

Se puede señalar también que en las notas emitidas con el tema del cambio de administración existe una fuerte carga política, se observan comentarios como: *burocracia dentro de la Universidad Veracruzana, una mala administración* y se mencionan los posibles aspirantes a la rectoría y el futuro del modelo educativo.

Interpretación de datos del Primer Congreso Universitario 2013 y su integración al estudio de opinión de notas MEIF en medios de difusión

En 2013 la Universidad Veracruzana realizó el Congreso Universitario, citado como el más amplio foro democrático y en el cual, a través de un ejercicio abierto, participativo e incluyente, la comunidad académica, estudiantil, científica y directiva, busco reconocer sus fortalezas, oportunidades y retos, ante una institución que ha sentado las bases de su desarrollo, palabras del rector, en un conjunto de transformaciones orientadas a la modernización de sus programas y al establecimiento de un proyecto académico que se fundamenta en la calidad, la pertinencia y el compromiso social.

Con una nutrida participación de los cinco campus de la Universidad Veracruzana, Poza Rica, Córdoba, Veracruz, Coatzacoalcos y Xalapa, y mediante 408 ponencias registradas individualmente o en coautoría, se abordaron, del 8 de abril al viernes 19 del mismo mes, los siguientes temas: *Modelo Educativo Integral y Flexible, Legislación universitaria, Autonomía y democratización, Presupuesto y financiamiento de las Universidades Públicas, Espacios físicos e*

infraestructura, Investigación y vinculación con pertinencia social y Descentralización, políticas y problemáticas universitarias regionales. El tema en torno al Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) fue el más profuso, destacándose como eje principal la necesidad de revisarlo y evaluarlo. Este y muchos temas se presentaron en una relatoría general elaborada por los integrantes de la comisión organizadora regional, para dar paso a la integración de mesas de análisis por tema. Los acuerdos forman parte de la memoria del Congreso, junto con las ponencias.

Durante el Congreso Universitario los cuestionamientos a favor y en contra del Modelo Educativo Integral y Flexible marcaron los puntos álgidos de las ponencias y de los debates. Con relación al trabajo realizado en notas periodísticas 2001–2013 se vislumbra que existe un *efecto-espejo* con el Primer Congreso Universitario 2013, el cual enriquece el panorama del MEIF, sus cambios y su aceptación a través de una significativa diversidad de voces en un contexto académico.

Desde su nacimiento el MEIF ha traído consigo una serie de comentarios en cuanto a su origen, operación, funcionamiento, etc. de diversos actores, sin que a la fecha hayan variado mucho en esencia, pero sí en la frecuencia de aparición, como se podrá observar en los resultados porcentuales del análisis al Congreso. A más de una década del Modelo las opiniones siguen siendo: en cuanto a *rechazo*: ausentismo de maestros, horarios quebrados, falta personal académico, maestros poco eficientes en el aula, falta de consolidación de cuerpos académicos, área básica no necesaria, servicio de tutorías no funciona, burocratización, insuficiente oferta académica, materias saturadas, horarios quebrados, horas perdidas, los estudiantes no pueden trabajar, problemas en la economía, entre otros, y respecto a *adhesión*: respaldo al docente, diversificación del conocimiento, promoción de la formación integral, educación Multimodal, ampliación de la oferta educativa, flexibilidad, mejores horarios para los estudiantes, mayor competitividad, mayor eficiencia terminal, mayor movilidad, mejor formación, etc.

La emisión de posturas de los diversos grupos, coadyuvantes o de resistencia, que se presentaron en el Congreso, por su característica se enmarca dentro de la comunidad universitaria, llámese estudiantes, profesores, autoridades educativas o administrativos; sin embargo, no hay que descartar que dentro de los comentarios a las ponencias existió participación de personas externas. Del total de las ponencias presentadas en los cinco campus (408) las realizadas por *académicos* (293) representó el 71.81%, del total, dándose la participación de la siguiente forma: Xalapa con el mayor número de ponencias con un 43.15% (126) ante un 10.96% (32) de Coahuila. En referencia a las ponencias realizadas por *alumnos* es de

18.87% (77), del total, concentrando Xalapa un 29.87% (23) y en menor número con un 10.39% (8) Veracruz. El número de ponencias presentadas por *directivos* representan un 4.90% (20), del total, obteniendo Xalapa un 47.62% (10) ante un Coatzacoalcos y Poza Rica con un 9.52% (2), respectivamente. En último lugar, encontramos que las ponencias de *administrativos* representa un 2.21% (9), del total, siendo Xalapa la presenta el mayor número con un 66.67% (6) ante un 0% de Coatzacoalcos.

En cuanto a la categoría *Postura* se trabajaron cuatro elementos: *adhesión*, *rechazo*, *ambos* y *sin datos*. En *adhesión* encontramos que el número de ponencias presenta un porcentaje de 69.85% (285), del total de ponencias en el congreso (408); Xalapa presenta un 47.72% (136) y con menor número Córdoba con un 9.47% (27). Asimismo, en referencia al elemento *rechazo* con un 13.24% (54), del total, Coatzacoalcos tuvo las más alta con un 33.33% (18), mientras que Veracruz presentó 0%. En cuanto a *ambos* con un 7.60% (31), del total, Xalapa concentra el 48.39% (15) mientras Coatzacoalcos y Córdoba 0%. Finalmente el elemento *sin dato* 9.31% (38), del total, estas ponencias se clasificaron de esta forma por no estar disponible el *link* en el sitio oficial del Congreso Universitario y sólo presentar título y autor, en este caso Córdoba concentró el 89.47% (34) ante un 0% para Poza Rica y Veracruz.

La clasificación por *Tipo de ponencia* dio como resultado 7 elementos: *propuesta*, *experiencia*, *descripción*, *crítica*, *comentario*, *sin dato* y *resultados de investigación*. De ello localizamos que el primero concentra el mayor número con un 39.22% (160), del total de ponencia del Congreso (408), el 38.38% se ubica en Xalapa y el menor un 10% en Córdoba. *Experiencia*, por su parte, se muestra con un 14.22% (58), en donde un 50.62% (34) es para Xalapa y el 3.45% (2) para Córdoba. Para *descripción* tenemos un 12.99% (53), del total, concentrando Xalapa un 62.26% (33) y Córdoba un 1.89% (1). En *crítica* con un 10.54% (43), del total, quien presenta el mayor número es Córdoba con un 39.53% (17) en oposición a Veracruz en donde encontramos 0%. El elemento *comentario*, que adquiere su nombre debido a que concentra su peso en un juicio, parecer o mención sin llegar a profundizar en el tema, con un 9.80% (40), del total, se distribuyen con un 52.50% (21) para Poza Rica y un 5% (2) tanto para Córdoba como Veracruz. En cuanto a *sin dato*, elemento ya explicado, tenemos un 9.31% (24), del total, teniendo Córdoba un 89.47% (34) ante un 0% en Poza Rica y Veracruz. Finalmente, en *resultado de investigación* con un 3.92% (16), del total, en el cual Xalapa presenta un 50% (8), mientras Coatzacoalcos y Poza Rica un 6.25% (1) respectivamente.

Para concluir se abordará la clasificación por subtemas: *investigación y vinculación*, *operación del modelo*, *naturaleza del modelo*, *reorganización del modelo*, *construcción de espacios*, *evolución del modelo* y *difusión*. Siguiendo la misma dinámica que los apartados anteriores, de mayor a menor, encontramos que *investigación y vinculación* con un 17.16% (70), del total, Xalapa, como en todos los casos, concentra el mayor porcentaje con un 37.14% (26) ante un 10% (7) para Veracruz. *Operación del modelo*, subtema que agrupa aquellas expresiones respecto a la forma en que opera el modelo (como horarios quebrados, la falta de experiencias educativas), presenta un 14.46% (59), del total; Xalapa tiene 47.46% (28) y Coatzacoalcos 8.47% (5). *Naturaleza del modelo*, contiene las expresiones que se acercan a los objetivos que persigue el modelo en sí y que pudieran evidenciar logros y/o fracasos, ofrece un 7.84% (32), del total; Xalapa tiene 71.88% (23) y Poza Rica 3.13% (1). *Reorganización del modelo*, que expone las expresiones que manifiestan la necesidad de reorganizar los componentes del modelo (área básica, optativas, etc.) ya sean a favor o en contra, presenta un 6.86% (28), del total; Xalapa tiene 39.29% (11) y Veracruz 7.14% (2). *Construcción de espacios*, que agrupa todo lo referente a infraestructura, con un 6.13% (26), del total; Xalapa tiene 44% (25) y Veracruz 4% (1). *Evolución del modelo*, que agrupa todas las referencias en cuanto a “programas y acciones” para la mejora del modelo, con un 5.64% (23), del total; Xalapa tiene 39.13% (9) y Coatzacoalcos 0%. Finalmente, *difusión, en referencia al modelo*, con un 5.39% (22), del total, Xalapa tienen 90.91% (20) y Coatzacoalcos y Veracruz 0%.

Bibliografía

- Conferencia mundial sobre educación superior. La educación superior del siglo XXI. Visión y Acción.* (1998). UNESCO. Consultada el 28 de agosto de 2012 en:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Josefina Zoraida Vázquez. “La modernización educativa (1988–1994)”. *Historia mexicana: México*, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos: v. 46, no. 4 (184) (abr.–jun. 1997), p. 927–952. Consultada el 02 de enero de 2013 en:
http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/NCR6U4X1NYG4YSUT4PS1R494K6MUCU.pdf
- Julio Rubio Oca, Ma. del Carmen Silva Espinosa y David Torres Mejía. (Grupo técnico). *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas 1994–1999*. Consultado el 02 enero de 2013 en:
http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib41/000.htm
- Informe de la Coordinación de planes y programas del Modelo Educativo Integral y Flexible.* (2006). Universidad Veracruzana. Consultado en:
<http://www.uv.mx/dgda/cpp/academicos/evaluacion/documents/Coordinaciondeplanesyprogramasfeb06.doc>
- Oscar Jorge Comas Rodríguez. *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*. Serie Investigaciones, ANUIES. Consultado el 02 de enero de 2013 en:

http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib72/2.html

Programa Nacional de Educación 2001–2006. SEP. Consultado el 10 de diciembre de 2012 en:
<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/educa.pdf>

Tablas y gráficos

Tabla 1. Porcentaje de notas periodísticas recuperadas de 2001 a 2013

Año	Notas recuperadas	%
2001	1	0.31
2002	13	4.00
2003	5	1.54
2004	9	2.77
2005	13	4.00
2006	17	5.23
2007	32	9.85
2008	31	9.54
2009	39	12.00
2010	27	8.31
2011	85	26.15
2012	33	10.15
2013	20	6.15
	325	100.00

Tabla 2. Medios consultados
(periodo 2001-2013)

Medios	%	Medios	%
Al calor político	24.00	Construyendo la nueva Universidad Veracruzana.	0.62
Milenio	12.92	Integrándonos al Siglo XXI (UVsigloxxi.wordpress)	
Universo UV	11.69	Tiempo de Veracruz	0.62
Diario de Xalapa	8.92	Artorcha campesina.org.mx	0.31
Diario AZ	8.31	Blogspot	0.31
La Jornada Veracruz	7.69	Clarín Veracruzano	0.31
Gaceta UV	5.85	El chiltepín	0.31
Crónica de Xalapa	3.08	Esto	0.31
La Política	2.77	Javieretablogspot	0.31
Imagen del Golfo	1.85	Los elementos del reino	0.31
Gobernantes.com	1.54	Noticias desde Veracruz	0.31
Crónica del poder	1.54	Pampedia	0.31
Veracruzanos.info	1.54	Periódico Veraz	0.31
Política al día	0.92	Proyecto Veracruz	0.31
Elgolfo.info	0.62	Noticias Radio Ver	0.31
La política desde Veracruz	0.62	Voluta.info	0.31
Colectivo la digna voz (lavoznet. blogspot)	0.62	Voz universitaria	0.31

Tabla 3. Porcentaje de participación general de Actores/Emisores en los medios (periodo 2001-2013)

Actores/Emisores	%
Autoridades universitarias	32.92
Redacción	40.00
Comunidad estudiantil	12.31
Comunidad académica	8.00
Externos	5.85
Anónimos	0.92
	100.00

Tabla 4. Porcentaje de participación general de Actores/Emisores en los medios (periodo 2001-2013)

Categorías	%	%
<i>Autoridades universitarias</i>		32.92
Autoridades	20.31	
Rector	12.62	
<i>Redacción</i>		40.00
Redacción	31.08	
Columnistas	8.92	
<i>Comunidad estudiantil</i>		12.31
Estudiantes	11.08	
Comité de huelga	0.92	
Consejeros universitarios	0.31	
<i>Comunidad académica</i>		8.00
Académicos	5.85	
Investigadores	1.54	
Dirigentes FESAPAUV	0.62	
<i>Externos</i>		5.85
Egresados	2.46	
Servidores públicos	2.46	
Evaluadores	0.62	
Padres de familia	0.31	
<i>Anónimos</i>	0.92	0.92
	100.00	100.00

Tabla 5. Porcentaje de carácter de opiniones en los medios
(periodo 2001-2013)

Categorías	%
Posicionamiento	36.74
Adhesión	12.98
Rechazo	36.46
Propuestas	13.26
Mixto	0.55
	100.00

Gráfico 1. Porcentaje de participación en los medios de Actores/Emisores
(periodo 2001-2013)

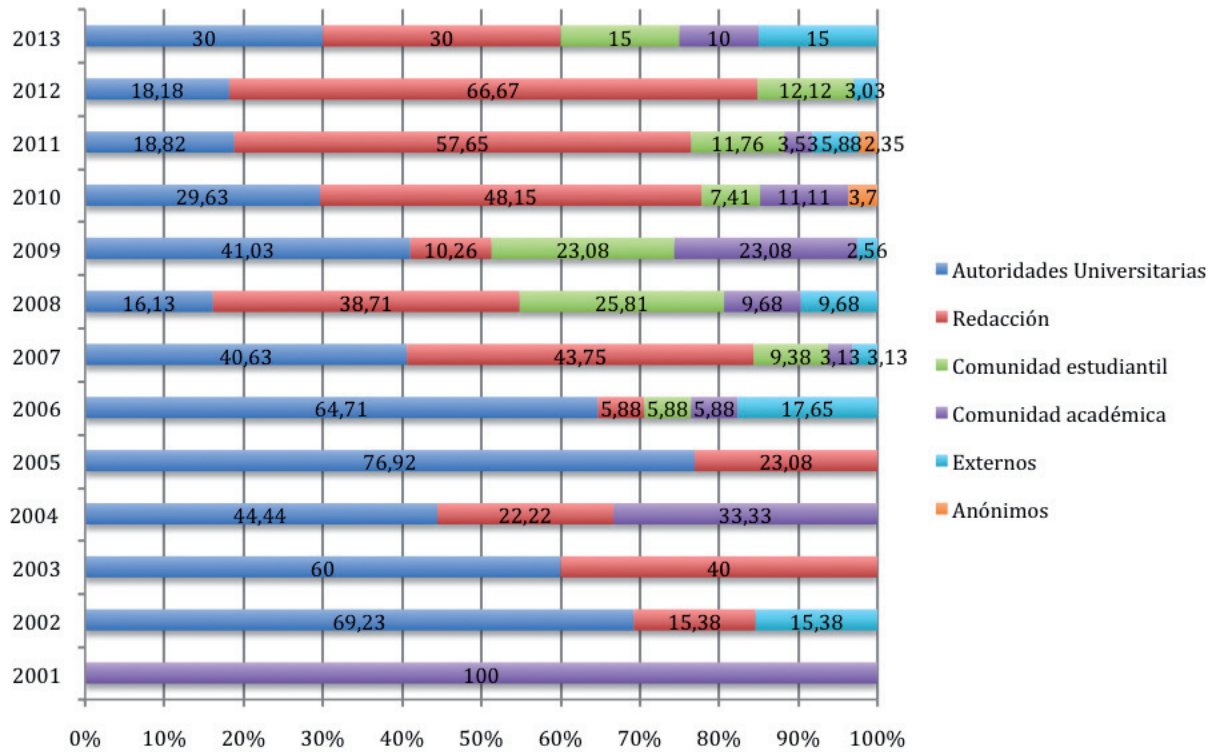
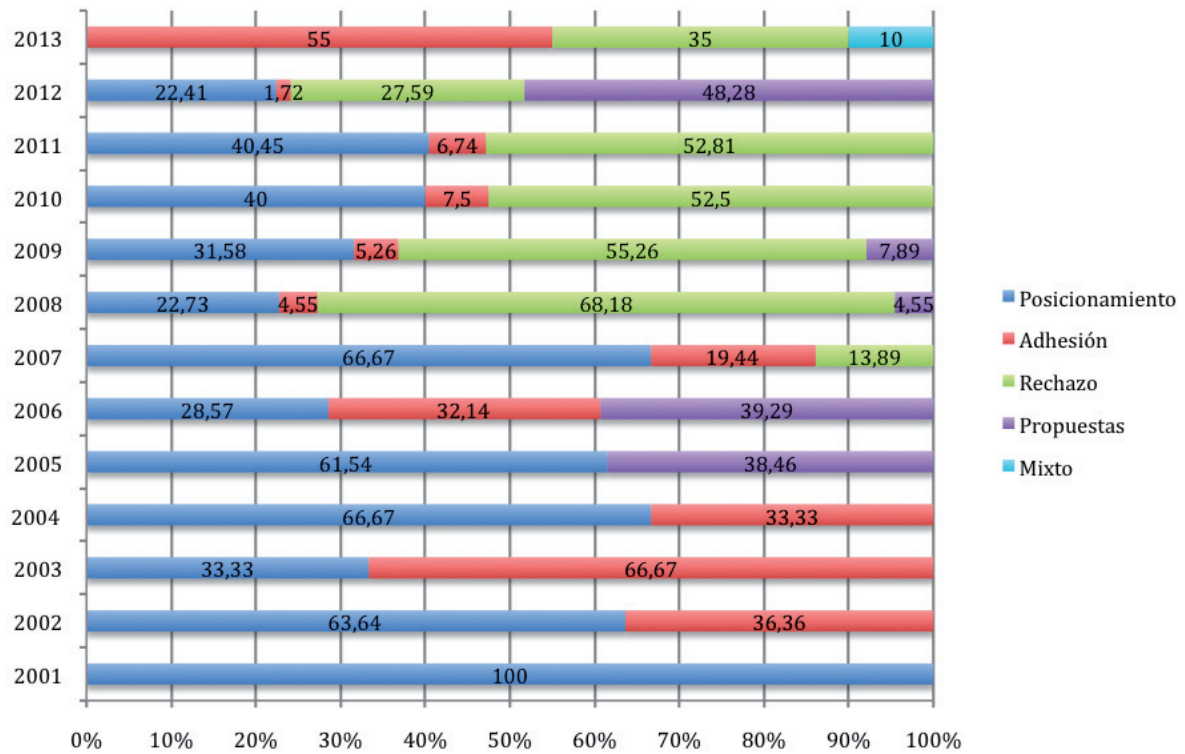


Gráfico 2. Carácter de las opiniones identificado en los medios por año (periodo 2001-2013)



Proyecto 2

Informe comparativo del indicador de eficiencia terminal entre planes rígidos y flexibles

De acuerdo con Camarena, *et al.* (1985), una de las manifestaciones del funcionamiento de las universidades, es la eficiencia terminal, concebido como el indicador de lo que se engloba como “rendimiento escolar”, término cuyo origen se ubica en el contexto economicista, y que se ha trasladado a la educación dentro de una lógica de producción costo-beneficio, por lo que ha sido objeto de múltiples críticas dado el riesgo de reduccionismo que supone su aplicación acrítica al complejo fenómeno educativo. El presente análisis, no obstante, aborda justamente el análisis del indicador de eficiencia terminal como un referente empírico para avanzar en el debate sobre los alcances de la propuesta implementada por la Universidad Veracruzana a través de la implantación de planes de estudio semi-flexibles en el marco de lo que se ha venido identificando como Modelo Educativo Integral y Flexible. Se reconoce de entrada la complejidad del fenómeno a abordar, e igualmente se acepta que un indicador calculado numéricamente sólo puede dar cuenta de una pequeña parte del fenómeno, sin alcanzar a develar interrelaciones, factores, niveles etc., que indudablemente entran en juego y que requieren acercamientos más comprensivos.

Baste como encuadre lo anterior para ilustrar la postura del abordaje aquí descrito, desarrollado con el objetivo de documentar el grado en el que los programas educativos que adoptaron planes flexibles han venido cumpliendo con éxito el proceso de formación que proponen, tomando como indicador de dicho éxito el número de graduados que, al término de los periodos previstos, completan el trayecto hasta la obtención del grado, y en qué medida este logro es comparable con lo que ocurría cuando los programas operaban de manera rígida.

En términos operativos, el acceso a esta información fue posible con la liberación, por parte de la Dirección General de Administración Escolar del Sistema de Información Estratégica para la Gestión Escolar (SIEGE), herramienta que se utilizó como fuente principal para el desarrollo del presente análisis.

Con base en los datos disponible en el SIEGE, un análisis comparativo intraprograma educativo de la eficiencia terminal observada en la última cohorte que cursó con plan rígido y la primera que lo hizo con plan flexible, debió limitarse a 5 PE, ya que la comparación se consideró procedente sólo en los casos en que a la fecha de corte de la información disponible, las cohortes que cursaron con plan flexible hubieran agotado el número máximo de periodos previsto en su plan de estudios.

En esas condiciones se identificaron únicamente los programas educativos siguientes:

Tabla 1. Listado de programas educativos comparables entre operación de plan rígido y plan flexible para el indicador de eficiencia terminal ingreso/egreso por cohorte.

Región	Programa Educativo		Periodos		
	Rígido	MEIF	Mínimo	Estándar	Máximo
Xalapa	Historia–Bloq. 2004	Historia 2006 ¹	5	7	11
Xalapa	Len. y Lit. hispánicas–Bloq. 2004	Len. y Lit hispánicas 2005	6	8	11
Xalapa	Lengua francesa–Bloq. 2005	Lengua francesa 2006	5	7	10
Xalapa	Cs Atmosféricas–Bloq. 2004	Cs Atmosféricas 2005	5	7	11
Xalapa	Estadística–Bloq. 2006	CT Estadísticas ² 2007	5	6	9

¹ Dato disponible en el SIEGE, en el sistema no están los datos de la generación 2005 del plan rígido.

² El PE de Estadística, que al adoptar el Modelo Flexible cambió su denominación por la de Ciencias y Técnicas Estadísticas.

Para fines de análisis, se utilizaron las variables empleadas en el SIEGE, que para los programas con plan rígido fueron únicamente dos: Inscritos y Egresados, significando esta última variable que el estudiante cursó y aprobó todas las materias incluidas en el plan de estudios, no la obtención del grado. En cuanto a las variables correspondientes a los planes flexibles, se emplearon igualmente las etiquetas de Inscritos y Egresados, si bien esta última con la connotación de egresados con grado, subdividiéndose en Estándar, Uno más, Dos más y Tres más, en referencia al número de periodos que cada estudiante requirió para completar el programa de formación.

La revisión puntual de estos datos por programa específico se muestra en las tablas al calce, bajo el siguiente esquema de análisis:

- Identificación del número de inscritos y egresados correspondientes a la última generación que cursó con plan rígido y la primera que lo hizo dentro del plan flexible.
- Conversión a porcentajes y comparación entre los datos de egresados del plan rígido y egresados/titulados del plan flexible.
- Desglose de la temporalidad precisa de egreso dentro de los rangos temporales previstos (mínimo, estándar y máximo en el caso del plan flexible) (Nota: no se cuenta con datos desagregados para el egreso en el rango mínimo —Uno menos, Dos menos, etc.; y para el caso de egreso en el rango máximo el sistema fue diseñado para identificar el uso de hasta 3 periodos más, si bien en algunos PE es posible el empleo hasta de 4 periodos adicionales al estándar) y ordenamiento en función de los porcentajes observados de egreso como indicador de probabilidad de egreso.

Tabla 2. Comparación entre la operación de plan rígido y plan flexible en el PE de Historia para el indicador de eficiencia terminal ingreso/egreso por cohorte.

Xalapa	Historia-Bloq. 2004		Historia 2006		Diferencia porcentual de egreso
	Modelo	Rígido	%	MEIF	
Inscritos		78	100	82	100
Egresados		39	50.00	36	43.9

La revisión del PE de Historia mostró un decremento en la eficiencia terminal de 6.1% asociado con la operación del plan flexible.

Tabla 2.1. Distribución de frecuencias del número de periodos requeridos para completar los créditos del PE de Historia.

Periodos	Número de egresados	%	Orden de frecuencias observadas de periodos requeridos para completar los créditos del PE
Estándar	3	8.3	3
Uno más	14	38.9	2
Dos más	19	52.8	1
Tres más	0	0.0	4

El 8.3% de los egresados del MEIF terminó su formación en tiempo estándar, el 38.9% requirió un periodo adicional y más del 50% invirtió dos periodos por arriba del estándar.

Tabla 3. Comparación entre la operación de plan rígido y plan flexible en el PE de Lengua y Literatura Hispánicas para el indicador de eficiencia terminal ingreso/egreso por cohorte.

Xalapa	Lengua y Literatura Hispánicas-Bloq. 2004		Lengua y Literatura Hispánicas 2005		Diferencia porcentual de egreso
	Rígido	%	MEIF	%	
Inscritos	39	100	48	100	
Egresados	18	46.15	23	47.9	1.8

Los datos obtenidos para el PE de Lengua y Literatura Hispánicas reflejan un aumento en la eficiencia terminal al comparar el plan flexible contra el plan rígido en términos de un 1.8%.

Tabla 3.1. Distribución de frecuencias del número de periodos requeridos para completar los créditos del PE de Lengua y Literatura Hispánicas.

Periodos	Número de egresados	%	Orden de frecuencias observadas de periodos requeridos para completar los créditos del PE
Estándar	3	13.0	3
Uno más	11	47.8	1
Dos más	8	34.8	2
Tres más	1	4.3	4

El caso más frecuente es el de quienes requirieron permanecer un periodo adicional a lo previsto para cubrir todos los créditos (47.8%), en tanto que la probabilidad menor se asoció con la ocurrencia del egreso después de tres periodos adicionales (4.3%).

Tabla 4. Comparación entre la operación de plan rígido y plan flexible en el PE de Ciencias Atmosféricas para el indicador de eficiencia terminal ingreso/egreso por cohorte.

Xalapa	Ciencias Atmosféricas– Bloq. 2004		Ciencias Atmosféricas 2005		Diferencia porcentual de egreso
	Rígido	%	MEIF	%	
Inscritos	32	100	39	100.0	
Egresados	10	31.25	11	28.2	-3.0

En el caso del PE de Ciencias Atmosféricas, presentó un decremento de 3.0% en la eficiencia terminal en el plan flexible.

Tabla 4.1. Distribución de frecuencias del número de periodos requeridos para completar los créditos del PE de Ciencias Atmosféricas.

Periodos	Número de egresados	%	Orden de frecuencias observadas de periodos requeridos para completar los créditos del PE
Estándar	5	45.5	1
Uno más	1	9.1	2
Dos más	5	45.5	1
Tres más	0	0.0	3

La mayor probabilidad de egreso se ubicaron tanto en el tiempo estándar (45.5%) como en el empleo de dos periodos adicionales al tiempo estándar declarado por el PE. La probabilidad más baja se asoció con el requerimiento de un periodo adicional para completar el programa (9.1%).

Tabla 5. Comparación entre la operación de plan rígido y plan flexible en el PE de Lengua Francesa para el indicador de eficiencia terminal ingreso/egreso por cohorte.

Xalapa	Lengua Francesa– Bloq. 2005		Lengua Francesa 2006		Diferencia porcentual de egreso
	Rígido	%	MEIF	%	
Inscritos	42	100	50	100	
Egresados	5	11.90	16	32.0	20.1

El análisis de los datos disponibles para el PE de Lengua Francesa revela un aumento en la eficiencia terminal de 20.1% al pasar a la operación del plan flexible.

Tabla 5.1. Distribución de frecuencias del número de periodos requeridos para completar los créditos del PE de Lengua Francesa.

Periodos	Número de egresados	%	Orden de frecuencias observadas de periodos requeridos para completar los créditos del PE
Estándar	12	75.0	1
Uno más	4	25.0	2
Dos más	0	0.0	3
Tres más	0	0.0	3

El 75% de los egresados terminó en el tiempo previsto, mientras que el 25% restante requirió un periodo adicional.

Tabla 6. Comparación entre la operación de plan rígido y plan flexible en el PE de Estadística/ Ciencias y Técnicas Estadísticas para el indicador de eficiencia terminal ingreso/egreso por cohorte.

Xalapa	Estadística-Bloq. 2006		Ciencias y Técnicas Estadísticas 2007		Diferencia porcentual de egreso
	Modelo Rígido	%	MEIF	%	
Inscritos	50	100	45	100	
Egresados	14	28.00	12	26.7	-1.3

En el PE de Estadística, que al adoptar el Modelo Flexible cambio su denominación por la de Ciencias y Técnicas Estadísticas, la comparación arrojó un decremento de 1.3% en la eficiencia terminal.

Tabla 6.1. Distribución de frecuencias del número de periodos requeridos para completar los créditos del PE de Estadística/Ciencias y Técnicas Estadísticas.

Periodos	Número de egresados	%	Orden de frecuencias observadas de periodos requeridos para completar los créditos del PE
Estándar	0	0.0	2
Uno más	6	50.0	1
Dos más	6	50.0	1
Tres más	0	0.0	2

El tener que cursar uno o dos periodos adicionales al estándar previsto fueron los casos más frecuentes (50% respectivamente), destacando además que ningún estudiante pudo terminar el programa dentro del tiempo estándar.

Tabla 7. Comparación global entre la operación de plan rígido y plan flexible en los cinco programas evaluables para el indicador de eficiencia terminal ingreso/egreso por cohorte.

PE Rígidos	Inscritos	Egresados	%	PE MEIF	Inscritos	Egresados	%
LL Hispánicas 2004	39	18	46.2	LL Hispánicas 2005	48	23	47.9
Historia 2004	78	39	50.0	Historia ¹ 2006	82	36	43.9
C. Atmosféricas 2004	32	10	31.3	C. Atmosféricas 2005	39	11	28.2
Estadística 2006	50	14	28.0	CT Estadísticas ² 2007	45	12	26.7
L. Francesa 2005	42	5	11.9	L. Francesa 2006	50	16	32.0
TOTAL	241	86	35.7	TOTAL	264	98	37.1

¹ Dato disponible en el SIEGE, en el sistema no están los datos de la generación 2005 del plan rígido.

² El PE de Estadística, que al adoptar el Modelo Flexible cambió su denominación por la de Ciencias y Técnicas Estadísticas.

La tabla 7 concentra las comparaciones de los cinco programas educativos incluidos en el presente análisis para facilitar una valoración global del indicador de interés. Como puede notarse en los datos, la diferencia entre el porcentaje promedio de egresados que se reportó para la última generación que cursó su licenciatura con plan de estudios rígido fue de 35.7%, en tanto que el observado para la primera generación que cursó plan de estudios flexible fue de 37.1%, lo que da evidencia de un ligera diferencia a favor de una mejor eficiencia terminal en el MEIF, que si bien en términos cuantitativos no llega a los dos puntos porcentuales debe subrayarse que en el caso de los egresados del plan rígido, el trámite de obtención del grado para éstos supone la elaboración de un trabajo recepcional o la aprobación del examen de egreso del CENEVAL de manera posterior a la acreditación de todas las materias incluidas en el plan de estudios, o haber obtenido un promedio superior a 9 en exámenes ordinarios, por lo que no puede identificarse cuantos de los 86 egresados del plan rígido han obtenido a la fecha el grado correspondiente, en tanto que los 98 egresados del MEIF que conforman el 37.1% de egresados, son todos graduados de la licenciatura, dado que uno de las características curriculares del MEIF es que tanto la experiencia recepcional como el servicio social son experiencias educativas con valor crediticio, por lo que completar los créditos automáticamente egresan titulados.

Debe reconocerse que la comparación global de los porcentajes, si bien resulta favorable al MEIF, al analizar programa por programa se advierte que en tres de ellos se redujo en diferentes grados la eficiencia terminal, y sólo en dos de ellos, aumentó, siendo evidente que en el programa educativo de Lengua Francesa, el notable incremento en el porcentaje de egresados en el MEIF es el que contribuyó a inclinar la balanza en favor de este.

Igualmente debe resaltarse el hecho que, a pesar de que la planeación curricular en el modelo flexible ponderó un número de periodos específico como el tiempo estándar en que el estudiante promedio podía completar los créditos, con base en los datos obtenidos resulta claro que lo más frecuente es que la culminación del programa cursado requiera uno, dos o tres periodos adicionales, excepto en el PE de Lengua Francesa donde el egreso de la cohorte completa requirió sólo un periodo más.

Una consideración importante en este aspecto es el que se refiere al significado del egreso en un tiempo mayor al estándar. En los planes rígidos, un estudiante que consume más de los periodos previstos constituye un caso asociado a reprobación o rezago, mientras que en la lógica del modelo flexible, si bien la situación puede deberse a estos mismos motivos, igualmente puede ser el reflejo del funcionamiento de la flexibilidad contemplada como rasgo esencial de

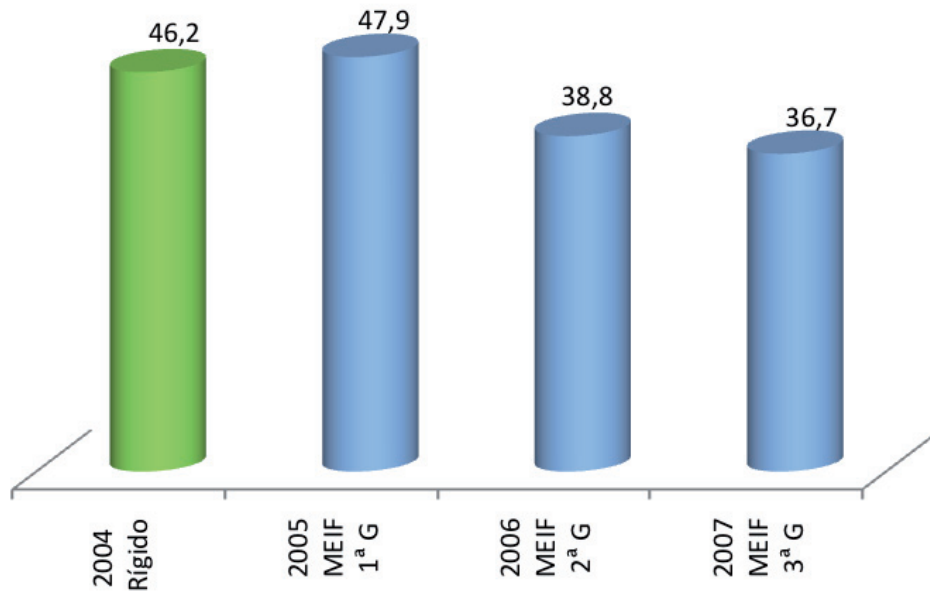
un modelo centrado en el estudiante y que atendió a sus ritmos de aprendizaje, condiciones familiares o incluso decisiones académicas orientadas a mejorar su formación (estancias, prácticas, etc.).

De manera adicional, dado que si bien el ingreso, en términos generales, había venido ocurriendo una vez al año en el mes de julio, pero que el egreso en los planes flexibles puede ocurrir en cada periodo, es decir, dos veces por año, se consideró conveniente identificar los datos de egreso en las generaciones posteriores a la primera cohorte que cursó en cada PE con plan flexible, bajo el mismo criterio adoptado en el análisis ya presentado, que ya se hubieran cubierto los periodos máximos para la cohorte de interés. La información así analizada se consideró relevante al permitir identificar la tendencia de los datos a través de un periodo más amplio y verificar su comportamiento tendencial.

Bajo este enfoque, cuatro de los cinco programas cubrieron el requisito de inclusión y se contaba con los datos necesarios en el SIEGE para operar el análisis. Únicamente el programa educativo de Historia debió descartarse por no haber agotado su segunda cohorte en los periodos máximos contemplados en su propuesta curricular.

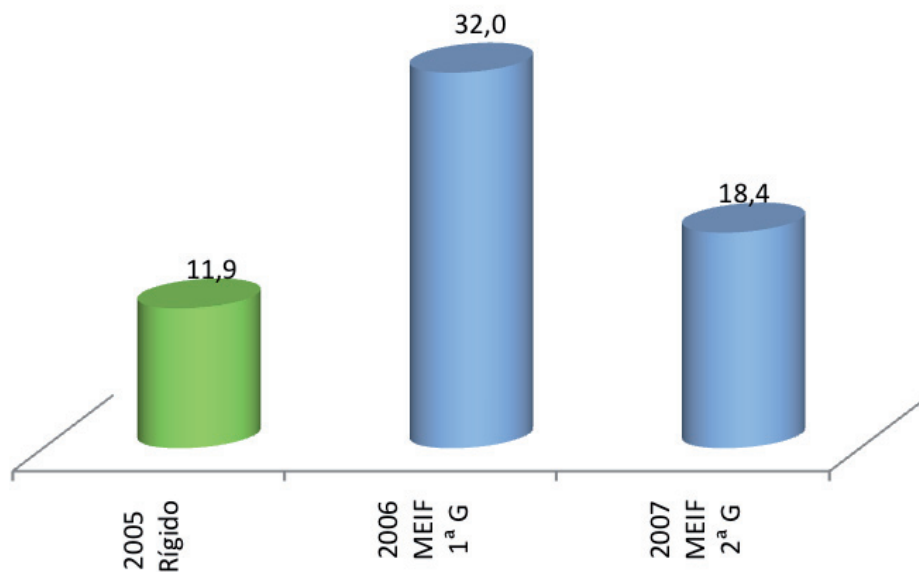
Se presentan a continuación las gráficas que resumen los hallazgos en este nivel de análisis.

Gráfica 1. Comparación de eficiencia terminal de la última generación del plan rígido y tres generaciones del plan flexible del PE de Lengua y Literatura Hispánicas.



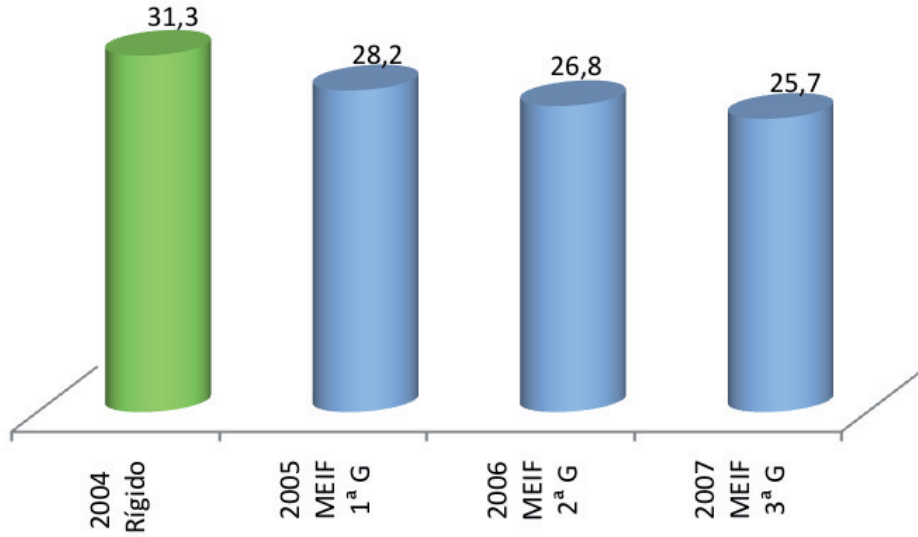
La gráfica hace evidente que luego de un ligero incremento en la eficiencia terminal para la primera generación de estudiantes que cursó el plan flexible, en las dos cohortes siguientes se observó un descenso que alcanzó en el año 2007 una diferencia de 10% en comparación con la relación ingreso/egreso del último año de plan rígido.

Gráfica 2. Comparación de eficiencia terminal de la última generación del plan rígido y dos generaciones del plan flexible del PE de Lengua Francesa.



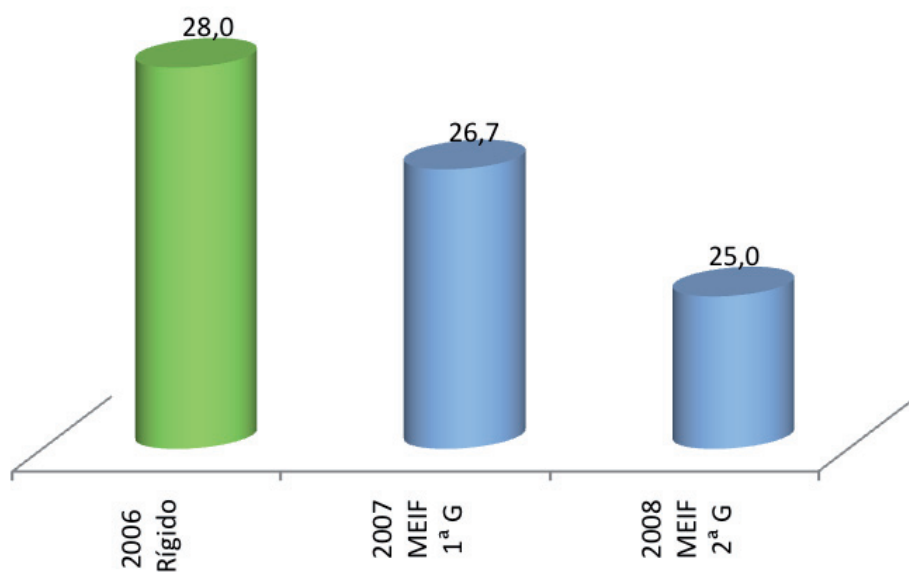
La revisión de los datos de esta gráfica permite identificar un gran contraste entre la eficiencia terminal de la cohorte que cursó plan rígido en 2005, que casi se triplicó en la primera cohorte de plan flexible, para descender en la segunda cohorte, pero manteniéndose casi 7 puntos porcentuales por arriba del dato de 2005 con plan rígido.

Gráfica 3. Comparación de eficiencia terminal de la última generación del plan rígido y tres generaciones del plan flexible del PE de Ciencias Atmosféricas.



Como puede observarse en la gráfica, la comparación entre las cuatro cohortes generacionales disponibles muestra un porcentaje siempre menor en la relación ingreso/egreso en las tres correspondientes al MEIF, con una tendencia a descender de manera ligera en cada año subsecuente.

Gráfica 4. Comparación de eficiencia terminal de la última generación del plan rígido y dos generaciones del plan flexible del PE de Estadística/Ciencias y Técnicas Estadísticas.



La comparación de dos generaciones de plan flexible y la última del plan rígido, en el caso del programa ahora denominado Ciencias y Técnicas Estadísticas mostrado en esta gráfica, permite visualizar una moderada tendencia descendente en el indicador de eficiencia terminal, que alcanza una diferencia de tres por ciento entre la cohorte de plan rígido de 2006 y la más reciente de la que se tienen datos dentro del MEIF.

En conjunto, los datos de los cuatro programas comparables con este método de análisis parecen orientar a la conclusión que la adopción del modelo flexible afectó negativamente la eficiencia terminal de los programas, reduciendo el número de estudiantes que culminaban exitosamente su proceso de formación. Con base en los datos mostrados en las gráficas, sólo en dos programas la eficiencia terminal en el MEIF fue superior en alguna cohorte a la observada en los planes rígidos, y en uno de esos casos esa mejoría inicial se diluyó en el siguiente periodo. Así, el comportamiento de los datos abona a identificar que la tendencia general en los programas analizados parece avalar la hipótesis de que a medida que avanzan los años, la eficiencia terminal de los planes flexibles va siendo cada vez menor.

La afirmación anterior evidentemente debe ser matizada por la condición ya señalada de lo que puede denominarse la falta de co-mensurabilidad de los indicadores de eficiencia terminal entre los planes rígidos y los planes flexibles, en el sentido ya apuntado que los egresados de los planes rígidos son contabilizados como tales al haber cubierto todas las materias de su plan de estudios, sin que en esta clasificación esté contemplado el que hayan obtenido el grado de licenciatura mediante los requisitos previstos, condición conocida como “pasantía”, en tanto que todos los egresados contabilizados como tales en los programas educativos flexibles tienen asociado el haber cubierto todas sus experiencias educativas, las cuales incluyen al Servicio social y a la Experiencia recepcional, por lo que son profesionales que ya cuentan con el grado correspondiente. Estas consideraciones hacen complejo el cálculo costo-beneficio, ya que si bien puede aducirse que algunos programas educativos están egresando menos estudiantes por cohorte, los que están egresando lo hacen con la acreditación completa que ofrece el programa de formación.

Debe reconocerse, por otra parte, que el reducido número de programas de formación que fue posible comparar, dados los criterios de inclusión adoptados y la información disponible en el sistema, no cuentan con el sustento suficiente para hacer generalizaciones ni estructurar inferencias sobre lo que puede estar ocurriendo con los restantes programas educativos, ni aventurar pronósticos sobre el comportamiento futuro del indicador analizado, por lo que es necesario mantener y mejorar el seguimiento y acopio de la información para ampliar la base de programas comparables y profundizar en su análisis a fin de identificar no solo la evolución de la eficiencia terminal, sino los factores que la afectan así como sus pesos específicos, condiciones indispensables para desarrollar las estrategias institucionales para incrementar tanto cuantitativa como cualitativamente los procesos de formación de los estudiantes de la universidad.

Tabla 8. Número de estudiantes de la generación 2010 que egresaron antes del periodo estándar.

Región	Área	PE	No. de Egresados	Periodos	Periodos		
					Mínimo	Estándar	Máximo
Xalapa	Técnica	Ingeniería Mecánica Eléctrica	1	6	6	8	12
	Humanidades	Derecho SEA	3	6	5	7	11
		Filosofía	1	6	5	7	10
	Artes	Diseño de la comunicación visual	1	6	5	7	11
Poza Rica	Técnica	Ingeniería Mecánica Eléctrica	1	6	6	8	12
Total de egreso de PE de generación 2010			7				

A manera de corolario, y para reforzar la importancia de reconocer en toda su complejidad un indicador tan aparentemente sencillo de calcular como la relación ingreso egreso, cuando se trata de planes flexibles, los datos de la tabla 8 son ilustrativos de una de las características del MEIF que es la que se refiere a la posibilidad de que algunos estudiantes completen el programa de formación en un periodo menor al identificado como tiempo promedio. Como puede observarse en la tabla 8, siete estudiantes en total requirieron menos periodos para obtener el grado; dos de los cuales lo hicieron un año antes del tiempo estándar y los cinco restantes cursaron el programa completo en un periodo menos del estándar; evidentemente, el número de estudiantes que lograron aprovechar esta posibilidad del Plan Flexible, pertenecientes a las regiones de Xalapa y Poza Rica, son una minoría, pero su ocurrencia constata que es factible cursar los programas dentro de los periodos mínimos, por lo que se vuelve relevante el estudio a fondo de estos casos, en la búsqueda de los factores que contribuyeron a esos resultados y que eventualmente pudieran dar lugar a la posibilidad de construir escenarios institucionales que permitan a un número cada vez mayor de estudiantes completar sus procesos de formación en los tiempos permitidos.

Referencia

Camarena, C. R. M, Chávez, G. A. M. y Gómez, V. J. (1985). “Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal”. *Revista de la Educación Superior*, Núm. 53, Vol. 14, enero-marzo, México, D.F.

Resultados de la Inscripción en Línea
Encuesta IL periodo agosto 2012-enero 2013

En la encuesta de inscripción en línea que generó la Dirección General de Administración Escolar del 29 de junio al 3 de agosto de 2012, se tomó la opinión de 17,808 estudiantes de 158 PE de nivel licenciatura de las 5 regiones de la Universidad Veracruzana (UV), a fin de documentar diversos aspectos sobre este procedimiento implementado para facilitar la elección de experiencias educativas por parte de los estudiantes y mejorar la programación de las secciones necesarias para atender la demanda de éstas para el periodo agosto 2012–enero 2013.

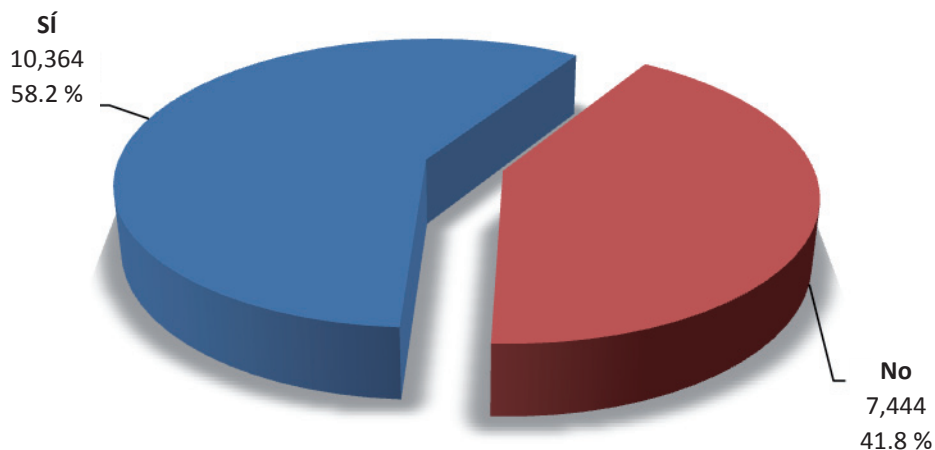
La estructura del cuestionario aplicado en línea indagaba adicionalmente otros aspectos, tales como el acceso a equipo de cómputo, internet, etc., si bien para fines de este informe se incluyen únicamente las que se enlistan a continuación citando textualmente tanto los reactivos como las opciones de respuesta:

Preguntas	Opciones de respuesta						
¿Encontré las materias ¹ que necesitaba?	Sí	No					
Cuántas materias no pude meter	1 MATERIA	2 MATERIAS	3 MATERIAS	4 MATERIAS	5 MATERIAS		
No pudieron meter 1 materia por:	No la ofertaron	Tenía cupo lleno	El horario se cruzaba con otra	No me interesaba el profesor	El horario no me convenía	El profesor y el horario no me convenían	El prerrequisito no tiene calificación
No pudieron meter 2 materias por:	No la ofertaron	Tenía cupo lleno	El horario se cruzaba con otra	No me interesaba el profesor	El horario no me convenía	El profesor y el horario no me convenían	El prerrequisito no tiene calificación
No pudieron meter 3 materias por:	No la ofertaron	Tenía cupo lleno	El horario se cruzaba con otra	No me interesaba el profesor	El horario no me convenía	El profesor y el horario no me convenían	El prerrequisito no tiene calificación
No pudieron meter 4 materias por:	No la ofertaron	Tenía cupo lleno	El horario se cruzaba con otra	No me interesaba el profesor	El horario no me convenía	El profesor y el horario no me convenían	El prerrequisito no tiene calificación
No pudieron meter 5 materias por:	No la ofertaron	Tenía cupo lleno	El horario se cruzaba con otra	No me interesaba el profesor	El horario no me convenía	El profesor y el horario no me convenían	El prerrequisito no tiene calificación
¿Con mi horario estoy?	Muy satisfecho		Satisfecho	Poco satisfecho	Insatisfecho		
Logré meter:	El número de créditos que necesitaba			Menos de lo que quería			
¿Tuve que meter materias que no quería?	Sí	No					

¹ El término “Materias” se considera equivalente a Experiencias Educativas (EE) para fines del presente análisis.

La primera pregunta, orientada a indagar el grado de cobertura de la demanda de EE que la oferta presentada alcanzó en la inscripción en línea y que interrogaba si los estudiantes habían encontrado en ese proceso las EE que necesitaban, arrojó los resultados que se ilustran en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Cobertura de la demanda de EE de la inscripción en línea para el período agosto 2012–enero 2013



Los datos muestran que en las 5 regiones de la UV, el 58.2% de los estudiantes (10,364), encontraron disponibles las experiencias educativas que necesitaban, mientras que el 41.8% (7,444), señaló no haber encontrado las experiencias educativas que necesitaba cursar para el periodo al que se inscribió.

La revisión de los datos sobre cobertura de EE por región se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 1. Distribución de frecuencias y porcentajes de la cobertura de demanda de EE en función del total de respuestas por región.

Región	Sí		No		Total por región	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Xalapa	4,317	56.1	3,380	43.9	7,697	100
Veracruz	1,995	54.3	1,677	45.7	3,672	100
Córdoba–Orizaba	1,439	57.7	1,057	42.3	2,496	100
Poza Rica–Tuxpan	1,570	66.2	802	33.8	2,372	100
Coatzacoalcos–Minatitlán	1,043	66.4	528	33.6	1,571	100
Total	10,364	58.2	7,444	41.8	17,808	100

Esta tabla muestra un ordenamiento de porcentajes en dirección inversa, como puede observarse, con los mayores grados de satisfacción presentes en las regiones con menor matrícula y disminuyendo progresivamente en función del tamaño de la matrícula de las diferentes regiones, con excepción del caso de la región Veracruz, que presentó un porcentaje ligeramente menor de satisfacción en comparación con Xalapa, que es la región con matrícula más numerosa.

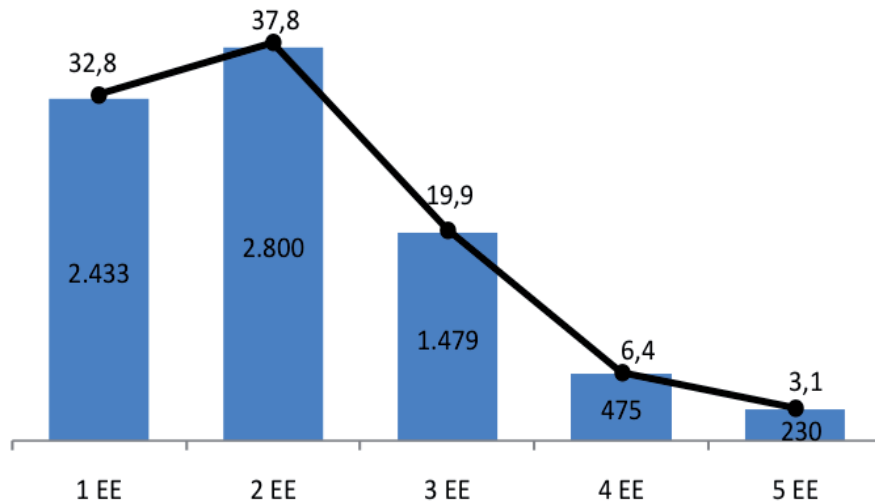
Tabla 2. Distribución de frecuencias y porcentajes de la cobertura de demanda de EE en función del total de respuestas por Área Académica.

Área Académica	Sí		No		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ciencias de la salud	3,059	58.9	2,135	41.1	5,194	100
Humanidades	2,446	57.9	1,778	42.1	4,224	100
Técnica	1,888	54.1	1,601	45.9	3,489	100
Económico–Administrativa	2,061	62.2	1,252	37.8	3,313	100
Biológico–Agropecuaria	771	58.7	543	41.3	1,314	100
Artes	139	50.7	135	49.3	274	100
Total	10,364	58.2	7,444	41.8	17,808	100

El análisis de los datos del total de respuestas para cada área académica no muestra un ordenamiento tan homogéneo como el observado en el caso de la comparación por regiones, siendo la oferta del área de Económico–Administrativa, la que obtuvo un mayor porcentaje de satisfacción, seguida por Ciencias de la salud, Biológico–Agropecuaria, Humanidades, en tanto que en los menores grados se ubicaron el área Técnica y Artes.

Un segundo aspecto de interés que el cuestionario indagó, fue el relacionado con la cantidad de EE que el estudiante había previsto solicitar y que no le fue posible hacerlo, planteado en la pregunta ¿CUÁNTAS EE NO PUDE METER?

Gráfica 2. Distribución de frecuencias y porcentajes del número estudiantes que no pudieron inscribirse en alguna EE (entre 1 y 5 EE) (n=7,744).



Los datos obtenidos muestran que el 41.8% (7,444) respondieron que no pudieron inscribirse en alguna EE que deseaban cursar; de estos un 32.8% (2,433) reportó que no pudieron inscribirse a 1 experiencia educativa; otro 37.8% (2,800) no pudo inscribirse a 2 experiencias educativas; el 19.9% (1,479) refirió que no pudo inscribirse a 3 experiencias educativas; un 6.4% (475) no se inscribió a 4 experiencias educativas que deseaba cursar y el 3.1% restante (230) no pudo inscribirse a 5 experiencias educativas, como se muestra en la gráfica 2, que muestra claramente que los casos más frecuentes fueron el de 2 EE en las que no pudieron inscribirse, seguido por un porcentaje muy cercano de la no disponibilidad de inscripción en 1 EE.

Tabla 3. Distribución de frecuencias y porcentajes del número de estudiantes que no pudieron inscribirse en alguna EE (entre 1 y 5 EE) en función del total de respuestas por región.

Región		Xalapa	Veracruz	Córdoba-Orizaba	Poza Rica-Tuxpan	Coatzacoalcos-Minatitlán
1 EE	f	1,109	456	369	286	213
	%	32.9	27.3	35	35.7	40.6
2 EE	f	1,258	647	412	280	203
	%	37.4	38.7	39.1	35.0	38.7
3 EE	f	672	368	189	168	82
	%	20.0	22	17.9	21	15.6
4 EE	f	219	138	52	48	18
	%	6.5	8.3	4.9	6	3.4
5 EE	f	110	61	31	19	9
	%	3.3	3.7	2.9	2.4	1.7
Total	f	3,368	1,670	1,053	801	525
	%	100	100	100	100	100

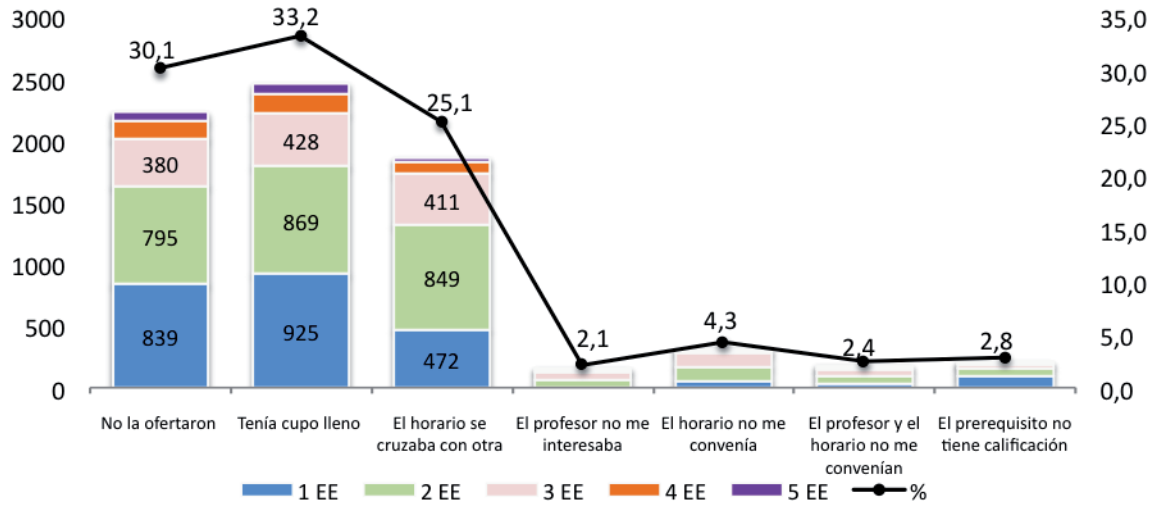
En la tabla 3 se analizó este mismo aspecto tomando en cuenta el número de estudiantes que respondieron en cada región, identificándose la misma tendencia ya observada, con el mayor porcentaje de estudiantes reportando que no pudieron inscribirse en 2 EE, en ese orden de frecuencia para la región Córdoba-Orizaba, Veracruz, Coatzacoalcos–Minatitlán, Xalapa y Poza Rica-Tuxpan. Es notorio que para la región Coatzacoalcos–Minatitlán un 40.6% de los casos ocurrió cuando los estudiantes no pudieron inscribirse en 1 EE.

Tabla 4. Distribución de frecuencias y porcentajes del número de estudiantes que no pudieron inscribirse en alguna EE (entre 1 y 5 EE) del total de respuestas por Área académica.

Área académica		Ciencias de la salud	Humanidades	Técnica	Económico-Administrativa	Biológico-Agropecuaria	Artes
1 EE	f	650	622	441	514	165	41
	%	30.5	35.1	27.7	41.2	30.6	30.4
2 EE	f	793	677	587	480	226	37
	%	37.2	38.2	36.8	38.5	41.9	27.4
3 EE	f	472	325	375	169	103	35
	%	22.2	18.3	23.5	13.6	19.1	25.9
4 EE	f	143	111	123	50	33	15
	%	6.7	6.3	7.7	4	6.1	11.1
5 EE	f	72	37	68	34	12	7
	%	3.4	2.1	4.3	2.7	2.2	5.2
Total	f	2,130	1,772	1,594	1,247	539	135
	%	100	100	100	100	100	100

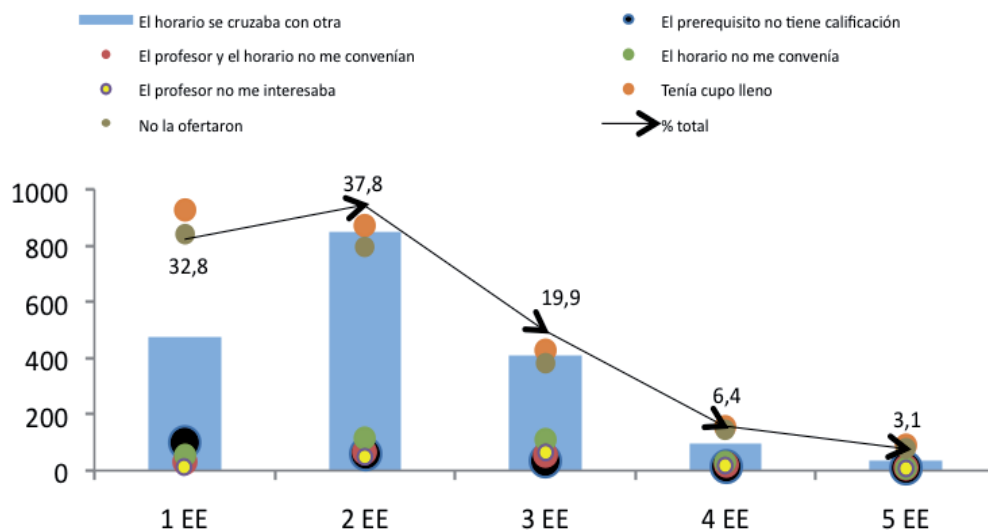
En la tabla 4 puede notarse que en las áreas de Biológico-Agropecuaria, Humanidades, Ciencias de la salud y Técnica se presentaron los porcentajes más altos de los estudiantes que no se pudieron inscribir a 2 EE y en el Área de Económico-Administrativa y Artes los porcentajes más altos de estudiantes ocurrieron en el caso de 1 EE no inscrita.

Gráfica 3. Distribución de frecuencias y porcentajes de las razones por las cuales no se inscribieron a entre 1 y 5 EE en las 5 regiones de la UV.



De los 7,444 estudiantes que no se pudieron inscribir a EE que querían, en general la razón más frecuente fue porque tenía cupo lleno, con un 33.2%, el 30.1% dijo que no ofertaron la EE de interés, el 25.1% comentó que el horario se cruzaba con otra EE, el 4.3% el horario no le convenía, el 2.8% el prerequisite no tenía calificación, el 2.4% dijo que el profesor y el horario no le convenían y el 2.1% comentó que el profesor no era de su interés.

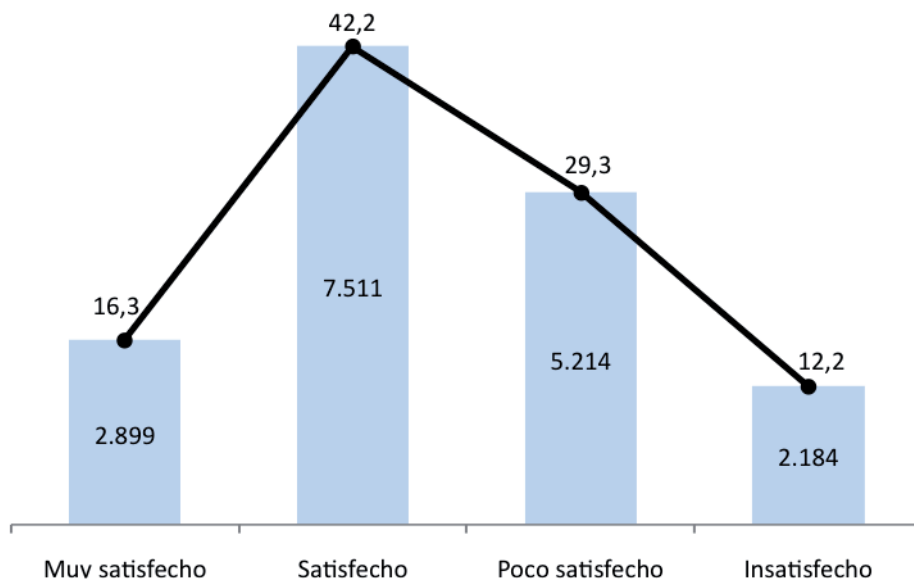
Gráfica 4. Distribución de frecuencias y porcentajes del número de EE y razones por las cuales no solicitaron inscripción en los 5 campus de la UV.



De los 7,444 estudiantes que no se pudieron inscribir a EE de su interés, en general la frecuencia más alta se presentó cuando no se pudieron inscribir a 2 EE con un 37.8%, seguida de 1 EE a la que no se inscribieron con un 32.8%, para 3 EE el porcentaje disminuyó a un 19.9%; para 4 EE fue de 6.4% y para 5 EE sólo el 3.1%.

En un tercer aspecto además de abordar la oferta de experiencias educativas, el cuestionario exploró lo relacionado con los horarios, buscando identificar el grado de satisfacción de los estudiantes con el arreglo de horario resultante de las elecciones de las EE en las que pudieron inscribirse, planteado en la pregunta ¿CON MI HORARIO ESTOY?

Gráfica 5. Distribución de frecuencias y porcentajes del grado de satisfacción con el horario de 17,808 estudiantes de las 5 regiones de la UV.



En esta gráfica se muestra que de los estudiantes que respondieron, el 16.3% estuvo muy satisfecho con sus horarios, el 42.2% se manifestó satisfecho, el 29.3% estuvo poco satisfecho, y el 12.2% estuvo insatisfecho con sus horarios. Sumando las dos opciones positivas y las dos negativas resulta que 58.5% declararon que pudieron organizar un buen horario y 41.5% no lo encontraron adecuado.

Tabla 5. Distribución de frecuencias y porcentajes del grado de satisfacción con el horario de los estudiantes en función del total de respuestas por región.

Región	Muy satisfecho		Satisfecho		Poco satisfecho		Insatisfecho		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Xalapa	1,089	14.1	3,275	42.5	2,317	30.1	1,016	13.2	7,697	100
Veracruz	553	15.1	1,457	39.7	1,213	33.0	449	12.2	3,672	100
Córdoba–Orizaba	379	15.2	1,097	44.0	698	28.0	322	12.9	2,496	100
Poza Rica–Tuxpan	520	21.9	971	40.9	618	26.1	263	11.1	2,372	100
Coatzacoalcos–Minatitlán	358	22.8	711	45.3	368	23.4	134	8.5	1,571	100
Total	2,899	16.3	7,511	42.2	5,214	29.3	2,184	12.3	17,808	100

En esta tabla se muestra por región que fueron los estudiantes de Coatzacoalcos–Minatitlán los más satisfechos con su horario, seguidos de los de Poza Rica–Tuxpan con un 22.8% y 21.9% respectivamente; los estudiantes poco satisfechos con un 33% fueron los de Veracruz seguidos por los de Xalapa con un 30.1% y el porcentaje más alto de insatisfechos por región se observó en la región Xalapa con 13.2%.

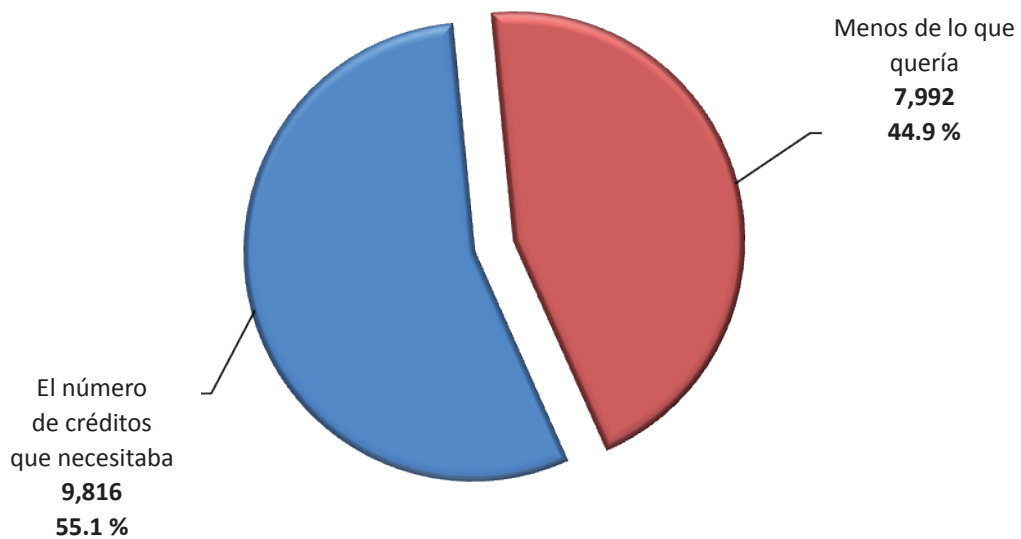
Tabla 6. Distribución de frecuencias y porcentajes del grado de satisfacción con el horario de los estudiantes en función del total de respuestas por Área Académica.

Área Académica	Muy satisfecho		Satisfecho		Poco satisfecho		Insatisfecho		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ciencias de la salud	869	16.7	2,118	40.8	1,540	29.6	667	12.8	5,194	100
Humanidades	677	16.0	1,800	42.6	1,242	29.4	505	12.0	4,224	100
Técnica	481	13.8	1,466	42.0	1,083	31.0	459	13.2	3,489	100
Económico–Administrativa	605	18.3	1,520	45.9	857	25.9	331	10.0	3,313	100
Biológico–Agropecuaria	230	17.5	507	38.6	407	31.0	170	12.9	1,314	100
Artes	37	13.5	100	36.5	85	31.0	52	19.0	274	100
Total	2,899	16.3	7,511	42.2	5,214	29.3	2,184	12.3	17,808	100

Como se observa en la tabla, los estudiantes que estuvieron muy satisfechos y satisfechos por área fueron los de Económico–Administrativa con el porcentaje más alto de 18.3% y 45.9% respectivamente; seguidos de los de Humanidades con 16% y 42.6% respectivamente y Ciencias de la salud con 16.7% y 40.8%. Los mayores porcentajes de los estudiantes poco satisfechos e insatisfechos se concentraron en las áreas de Artes y Técnica.

En un cuarto aspecto se abordó en el cuestionario lo relacionado con la carga crediticia ideal de los estudiantes, planteado en la pregunta LOGRÉ METER el número de créditos que necesitaba o menos de los créditos que quería.

Gráfico 6. Distribución de frecuencias y porcentajes de la carga crediticia ideal de los 17,808 estudiantes de las 5 regiones de la UV.



El 55.1% de los estudiantes encontró el número de créditos que necesitaba mientras que el 44.9% encontró menos de lo que quería.

Tabla 7. Distribución de frecuencias y porcentajes de la carga crediticia ideal en función del total de respuestas por región.

Región	El número de créditos que necesitaba		Menos de lo que quería		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Xalapa	4,276	55.6	3,421	44.4	7,697	100
Veracruz	1,836	50.0	1,836	50.0	3,672	100
Córdoba–Orizaba	1,329	53.2	1,167	46.8	2,496	100
Poza Rica–Tuxpan	1,356	57.2	1,016	42.8	2,372	100
Coatzacoalcos-Minatitlán	1,019	64.9	552	35.1	1,571	100
Total	9,816	55.1	7,992	44.9	17,808	100

Como se observa en la tabla por región en Veracruz el 50% de los estudiantes encontraron menos de los créditos que necesitaban y en contraste el 64.9% de los estudiantes de la región Coatzacoalcos-Minatitlán sí encontraron los créditos que necesitaban.

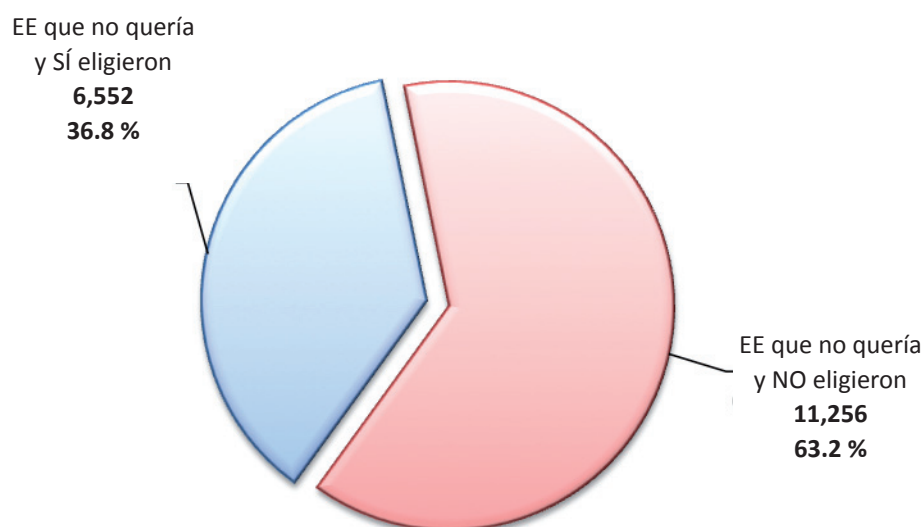
Tabla 8. Distribución de frecuencias y porcentajes de la carga crediticia ideal en función del total de respuestas por Área Académica.

Área Académica	El número de créditos que necesitaba		Menos de lo que quería		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ciencias de la salud	2,710	52.2	2,484	47.8	5,194	100
Humanidades	2,303	54.5	1,921	45.5	4,224	100
Técnica	1,852	53.1	1,637	46.9	3,489	100
Económico–Administrativa	2,071	62.5	1,242	37.5	3,313	100
Biológico–Agropecuaria	738	56.2	576	43.8	1,314	100
Artes	142	51.8	132	48.2	274	100
Total	9,816	55.1	7,992	44.9	17,808	100

Con respecto al área académica, se observa que en el área Económico–Administrativa el 62.5% de los estudiantes encontraron los créditos que necesitaban; en cambio en el área de Artes el 48.2% encontró menos de lo que quería, seguido del 47.8% en Ciencias de la salud.

Por último se analizó lo referente a la cobertura de Experiencias Educativas disponibles, planteando la pregunta ¿TUVE QUE METER MATERIAS QUE NO QUERÍA?, que arrojó los resultados que se ilustran en el gráfico siguiente:

Gráfico 7. Distribución de frecuencias y porcentajes de la cobertura de EE específicas en las 5 regiones de la UV.



Como se observa en el gráfico el 36.8% (6,552) de estudiantes tuvieron que elegir EE que no habían considerado previamente y el 63.2% (11,256) reportó haberse inscrito en las EE que ya había considerado previamente.

Tabla 9. Distribución de frecuencias y porcentajes de la cobertura de EE específicas en función del total de respuestas por región.

Región	EE que no quería y SÍ eligió		EE que no quería y NO eligió		Total	
	f	%	f	%	f	%
Xalapa	3,173	41.2	4,524	58.8	7,697	100
Veracruz	1,466	39.9	2,206	60.1	3,672	100
Córdoba–Orizaba	777	31.1	1,719	68.9	2,496	100
Poza Rica–Tuxpan	715	30.1	1,657	69.9	2,372	100
Coatzacoalcos–Minatitlán	421	26.8	1,150	73.2	1,571	100
Total	6,552	36.8	11,256	63.2	17,808	100

En esta tabla se identifica que los estudiantes de las regiones de Coatzacoalcos-Minatitlán y Poza Rica-Tuxpan presentaron porcentajes de 73.2% y 69.9% respectivamente, señalando que no tuvieron que elegir EE que no habían considerado previamente, lo que coincide con los porcentajes más altos mostrados por las mismas áreas refiriendo que habían encontrado las EE que requerían, como se aprecia en la tabla 1. El 41.2% de los estudiantes de Xalapa y el 39.9% de los de Veracruz tuvieron que elegir EE que no habían considerado inicialmente.

Tabla 10. Distribución de frecuencias y porcentajes de la cobertura de EE específicas en función del total de respuestas por Área Académica.

Área Académica	EE que no quería y SÍ eligió		EE que no quería y NO eligió		Total	
	f	%	f	%	f	%
Ciencias de la salud	1,929	37.1	3,265	62.9	5,194	100
Humanidades	1,771	41.9	2,453	58.1	4,224	100
Técnica	1,146	32.8	2,343	67.2	3,489	100
Económico–Administrativa	1,055	31.8	2,258	68.2	3,313	100
Biológico–Agropecuaria	523	39.8	791	60.2	1,314	100
Artes	128	46.7	146	53.3	274	100
Total	6,552	36.8	11,256	63.2	17,808	100

El 68.2% y el 67.2% de los estudiantes de las áreas Económico–Administrativa y Técnica respectivamente no tuvo que elegir EE que no habían considerado previamente, mientras que el 46.7% y el 41.9% de los estudiantes de las áreas de Artes y Humanidades sí tuvieron que elegir EE que no habían considerado inicialmente.

Conclusiones

Con base en la información que arrojó la encuesta sobre la inscripción en línea para el periodo agosto 2012–enero 2013 que generó la Dirección General de Administración Escolar, se tomó para el presente análisis la opinión de 17,808 estudiantes en únicamente 6 de las preguntas contenidas en el cuestionario original, que fueron las que consideraban aspectos de EE disponibles y no disponibles, grado de satisfacción con los horarios y créditos, ya que eran los temas de mayor interés para los fines de esta comisión. La información provino de las respuestas de los estudiantes de 158 PE de nivel licenciatura en las 5 regiones de la UV.

En cuanto a la cobertura de la oferta de EE, considerada como el grado en que las EE cubrieron las expectativas de los estudiantes en términos tanto de cantidad como de variedad, casi el 60% respondieron afirmativamente, mientras que un poco más de 40% refirieron que la oferta no cumplió con sus expectativas.

En la región Veracruz fue donde se manifestó la mayor insatisfacción con el número y variedad de EE ofrecidas, por oposición a la región Coahuila de Zaragoza-Minatitlán, que reportaron los mayores grados de satisfacción.

Por áreas académicas, quienes reportaron mejor adecuación de la oferta a sus expectativas fueron los estudiantes del área Económico-Administrativa y Ciencias de la salud, en contraste con los de las áreas Técnica y Artes que fueron los de menores índices de satisfacción.

En un abordaje más específico sobre la naturaleza concreta de la insatisfacción con la oferta mostrada por el poco más de 40% de estudiantes que así lo manifestaron, y tomando a este número como el cien por ciento de insatisfechos, se encontró que el caso más frecuente fue el de una tercera parte de estudiantes que no pudieron inscribirse en 2 EE que deseaban, otra tercera parte a los que no les fue posible anotarse en 1 EE. Veracruz y Córdoba-Orizaba fueron las regiones en donde más se reportó la dificultad para encontrar lugar en 2 EE, mientras que en Coahuila de Zaragoza-Minatitlán la situación más frecuente fue la no inscripción en 1 EE. Por áreas, en Biológico-Agropecuaria, Humanidades y Ciencias de la salud se dieron los casos más frecuentes de estudiantes que no se pudieron inscribir en 2 EE que deseaban, mientras que la mayor frecuencia para Económico-Administrativa y Artes fue en el caso de la no inscripción en 1 EE.

Las principales razones que los estudiantes invocaron para explicar porque no les fue posible inscribirse en el número de EE que buscaban fueron, en orden de mayor a menor frecuencia, que a pesar de haber sido ofertada la EE no encontraron cupo, que la EE no fue ofertada, o que estando en la oferta, la EE se cruzaba en horario con otra que también habían elegido. En conjunto, estas respuestas explicaron casi el 90% de los casos.

Analizando la satisfacción global con el horario que finalmente obtuvieron, casi el 60% de los estudiantes manifestaron una valoración positiva y los restantes dijeron lo contrario. En este rubro, los más satisfechos fueron los de Coatzacoalcos-Minatitlán y Poza Rica-Tuxpan y los menos satisfechos los de Veracruz y Xalapa; por área, el mayor porcentaje de satisfacción se observó en las áreas Económico-Administrativa, Humanidades y Ciencias de la salud, y en el extremo opuesto, Artes y Técnica.

En el aspecto de cantidad de créditos inscritos, poco más de la mitad dijo que obtuvo lo que buscaba, y poco menos de la mitad refirió lo contrario. La región más satisfecha en este rubro fue Coatzacoalcos-Minatitlán y la menos satisfecha Veracruz. Nuevamente el área Económico-Administrativa concentró el mayor porcentaje de estudiantes satisfechos con los créditos inscritos, en tanto que los menos satisfechos fueron los de Artes y Ciencias de la salud.

En un último aspecto, se encontró que más de una tercera parte de los estudiantes debieron optar por inscribirse en EE que no habían considerado previamente, situación que ocurrió con mayor frecuencia en Xalapa y Veracruz, en cuanto a regiones; caso opuesto a las restantes regiones en que más de dos terceras partes de los estudiantes no tuvieron que tomar esa decisión. Este mismo aspecto analizado por áreas evidenció que fue en Artes donde casi la mitad de los estudiantes debió elegir EE en las que no había previsto inscribirse.

A manera de conclusión general, puede afirmarse que en cuanto a oferta de experiencias y organización de horarios, más de la mitad de los estudiantes han encontrado buenas condiciones institucionales para organizar su trayectoria académica, en tanto que los restantes enfrentan situaciones no tan favorables para ello, y que éstas varían dependiendo de las diferentes áreas y regiones en las que se desarrollan sus procesos de formación, no necesariamente de manera asociada a las brechas institucionales entre regiones, ya que es notable que los mayores grados de satisfacción son reportados por los estudiantes de las regiones más lejanas y con menores recursos de infraestructura.

Otro aspecto destacable es que sean la falta de cupo, la no oferta de la EE o que la EE se cruce en horario con otra EE, las razones que explican casi en su totalidad la falta de satisfacción con la oferta presentada institucionalmente para la inscripción en línea. Las dos primeras razones parecen sugerir que a pesar de los esfuerzos por obtener información para la toma de decisiones sobre cuáles y cuántas EE ofertar a través de la Pre-Inscripción en línea, la estrategia no ha tenido el funcionamiento esperado, al no recoger eficientemente las expectativas de los estudiantes en cuanto a cuáles EE prevén cursar ni cuántas secciones se requieren para dar cabida al número de estudiantes que potencialmente requerirán un lugar en ellas. Debe mencionarse que esa “oferta potencial” supone un trabajo tutorial previo que asegure que las elecciones del estudiante son pertinentes para su formación y válidas en términos de la organización curricular específica y la normatividad aplicable. En cuanto a la tercera razón, el cruce de horarios, seguramente la explicación más sólida en las limitaciones de infraestructura y banco de horas, pero deben considerarse a este respecto los datos insitucionales sobre el número de EE que se cierran por no alcanzar el cupo mínimo, o las que se mantienen abiertas con un reducido número de estudiantes, y en el peor de los casos, las que no se abren por falta de demanda y que se debe pagar al académico responsable. Parece obvio que un uso más racional del banco de horas puede apoyarse en una estrategia institucional de replanteamiento de la carga académica con base en el perfil docente que, contando con la disposición de los académicos, abra espacios para la movilidad tanto de asignación de horarios como de experiencias educativas en función de la demanda identificada, camino que ya se ha explorado pero que no ha avanzado suficientemente.

Por último, resulta evidente que dada la riqueza de la información que encuestas como la aquí analizada proporcionan, debe continuarse con su aplicación de manera permanente, mejorando así mismo su diseño, pero sobre todo, emplear sus resultados para retroalimentar los procesos y hacer más eficientes los procedimientos de atención a los estudiantes para facilitar su trayectoria y mejorar su formación.

Nota metodológica

Dada la naturaleza del Congreso Universitario convocado por la administración en el mes de marzo del presente con el objetivo declarado de realizar colectivamente un ejercicio abierto, participativo e incluyente en el cual los universitarios reconocieran sus fortalezas, oportunidades y retos, exponiendo ideas y proyectos que, con actitud propositiva, contribuyeran al desarrollo de la Universidad Veracruzana, el cual fue realizado en el mes de abril, esta Comisión identificó este evento como una fuente muy valiosa de información para acopiar elementos adicionales a los ya obtenidos de las diversas fuentes e informantes que previamente se habían considerado.

Por ello, el equipo de trabajo de esta Comisión se distribuyó para cubrir las diferentes sedes, tomó nota de los aspectos relevantes y diseñó un esquema metodológico para el análisis e interpretación de las aportaciones de los diferentes actores, a fin de integrar un documento que permitiera dar cuenta de lo manifestado por la comunidad universitaria, no solo en lo relativo a los diversos aspectos del Modelo Educativo Integral y Flexible, sino de todos los temas abordados en las diferentes mesas, ya que la relación sistémica entre todos ellos hizo indispensable una aproximación integral.

El abordaje bajo esta perspectiva supuso en primer lugar tomar como objeto de análisis al total de ponencias presentadas, tomando como fuente original de acopio el conjunto de ponencias registradas en el portal previsto para tal efecto, si bien las revisiones efectuadas y lo presentado en las mesas supuso añadir a los trabajos registrados (alguno de los cuales no fueron seleccionadas para su presentación en las sesiones), las ponencias que sin estar registradas si

fueron incluidas en el programa final y algunas más que fueron añadidas sin registro ni estar enlistadas en el programa pero que si fueron presentadas. Cabe aclarar que en el caso de estas últimas, en varios casos sólo fue posible obtener los títulos de las ponencias e identificar la mesa en la que fueron incluidas.

En estos términos, se decidió incluir en este análisis a todas las ponencias independientemente de sus condiciones de registro y presentación, con lo cual el número de trabajos considerados fue de 408 en total.

Una vez definido el alcance y establecida como unidad de análisis el evento denominado “ponencia”, se procedió a definir las categorías de análisis que en algunos casos fueron evidentes por sí mismas al igual que sus respectivos indicadores (por ejemplo, estrato del ponente: académico, estudiante, etc.) si bien en otros casos fue necesario construir las categorías y los indicadores a partir del análisis y agrupaciones de los casos observados, lo que implicó algún grado de arbitrariedad, condición que debe ser considerada para ponderar la precisión de los resultados y las conclusiones derivadas de estos, particularmente, en el caso de la agrupación de los subtemas abordados en cada mesa temática.

En la tabla siguiente se presenta la operacionalización utilizada en este análisis.

Unidad de análisis	Estatus	Tipo de participación	Género de los participantes	Estrato de los participantes	Mesas temáticas	Subtemas específicos por mesa	Tipos de ponencia	Postura de la ponencia
Ponencias	Presentadas.	Individual	Hombre	Académico	Modelo Educativo Integral y Flexible.	Operación del modelo	Propuesta	Adhesión
						Naturaleza del modelo		
				Reorganización del modelo				
				Evolución del modelo				
				Sin datos				
		Estudiante	Investigación y vinculación con pertinencia social.		Investigación y vinculación	Experiencia		
				Difusión				
				Sin datos				
				Otros				
	No presentadas.	Individual	Mujer	Directivo	Descentralización, políticas y problemáticas universitarias regionales.	Atención al estudiante	Descripción	Rechazo
						Propuesta de creación de posgrado		
						Investigación		
					Descentralización de funciones	Crítica		
			Propuestas de operación diversas					
			Sin datos					
			Problemáticas de entidades específicas					
	Presentada agregada sin datos.	Grupal	Ambos	Administrativo	Espacios físicos e infraestructura.	Construcción de espacios	Comentario	Sin datos
						Mantenimiento de instalaciones		
				Aprovechamiento de la infraestructura tecnológica				
				Sin datos				
				Otros				
			Académico y estudiante		Adquisición, instalación y manejo de equipo			
Presentada agregada.	Grupal	Ambos	Egresado	Legislación universitaria, autonomía y democratización.	Autonomía	Sin datos	Ambos	
								Reorganización académica y administrativa
					Normatividad			
					Sin datos			
					Otros			
				Presupuesto y financiamiento de las Universidades Públicas.	Ejercicio presupuestal	Resultados de investigación		
				Financiamiento				
				Sin datos				

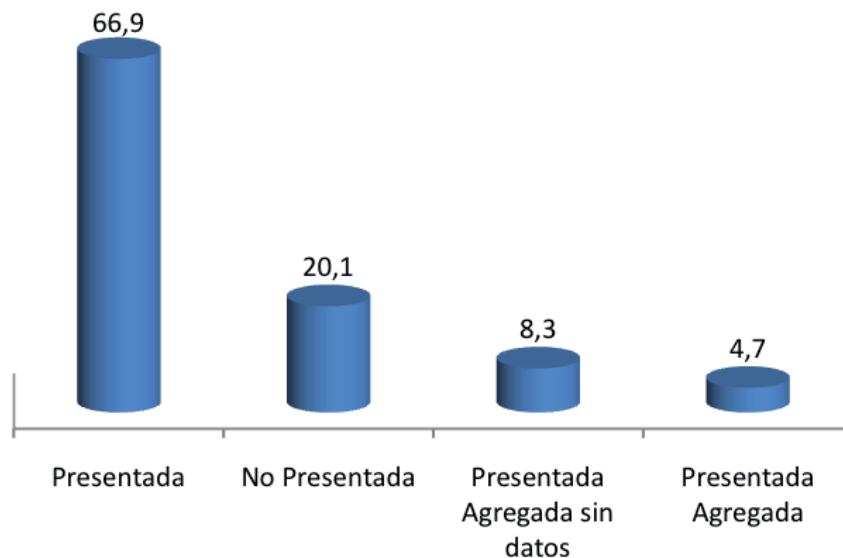
Con base en esta categorización, se analizaron las ponencias región por región en primer lugar y luego de manera global, identificado en un primer nivel descriptivo los aspectos cuantitativos en el siguiente orden: estatus de la ponencia, tipo de participación, género de los ponentes, estrato de los ponentes, número de ponencias por mesa, subtemas específicos, tipo de ponencia y postura de la ponencia. A partir de los datos encontrados se procesó la información mediante el uso de tablas dinámicas de Excel, se generaron los gráficos correspondientes y se realizó una descripción sintética de los datos más destacados.

En un segundo nivel de análisis, se realizaron cruces de variables para identificar con mayor detalle las posturas planteadas por los diferentes actores ante las temáticas abordadas. Dicho análisis se efectuó bajo el siguiente esquema: estrato del ponente por mesa, postura de la ponencia por mesa, tipo de ponencia por mesa, postura de la ponencia en función del estrato por mesa, estrato del ponente en función del subtema específico por mesa, tipo de ponencia

en función del estrato por mesa y postura en función del estrato en cada mesa. Nuevamente se procesó la información con Excel con sus correspondientes gráficos y las descripciones pertinentes.

Por último, se elaboró un conjunto de conclusiones sobre los hallazgos derivados de los datos analizados, en las que se destacan los aspectos más relevantes y se detallan narrativamente algunos elementos que cuantitativamente pudieran no resultar notorios pero cuyo valor informativo se consideró de sumo interés para fines de una valoración comprehensiva de lo que refiere la comunidad universitaria.

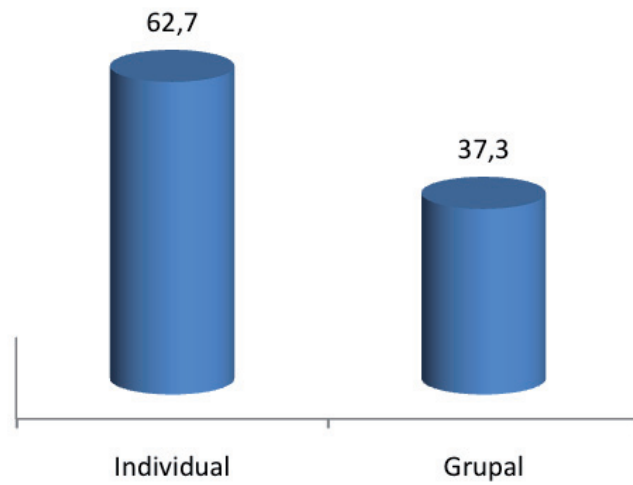
Gráfica 1. Distribución de porcentajes del **estatus** de las ponencias del Congreso Universitario en las cinco regiones



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009–2013.

Del total de participaciones registradas en el Congreso Universitario fueron *presentadas* 273 ponencias que representan un 66.9%; 82 ponencias *no presentadas* y que son un 20.1%; 34 ponencias *presentadas agregadas pero sin datos* que son un 8.3% y minoritariamente 19 ponencias *presentadas y agregadas* que representan el 4.7%.

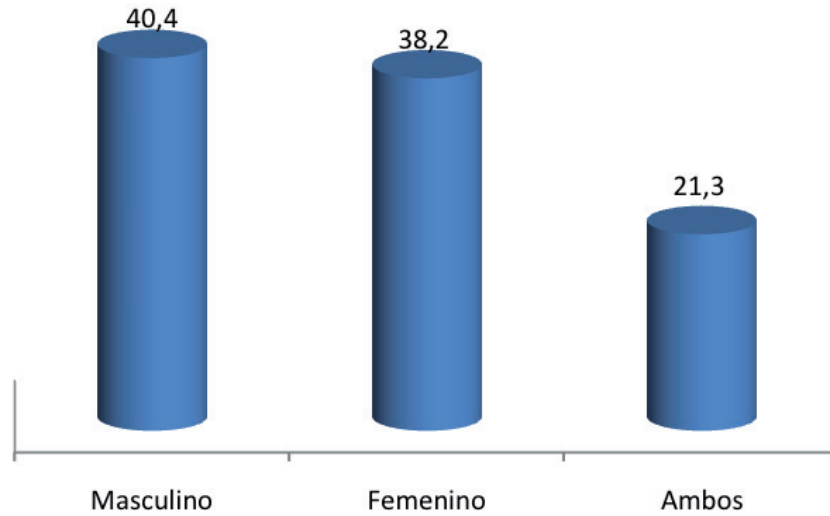
Gráfica 2. Distribución de porcentajes por **tipo de participación** en el Congreso Universitario en las cinco regiones.



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009-2013.

La participación en el congreso fue mayoritariamente *individual* con 62.7% (256 ponencias) y con 37.3% *grupal* (152 ponencias).

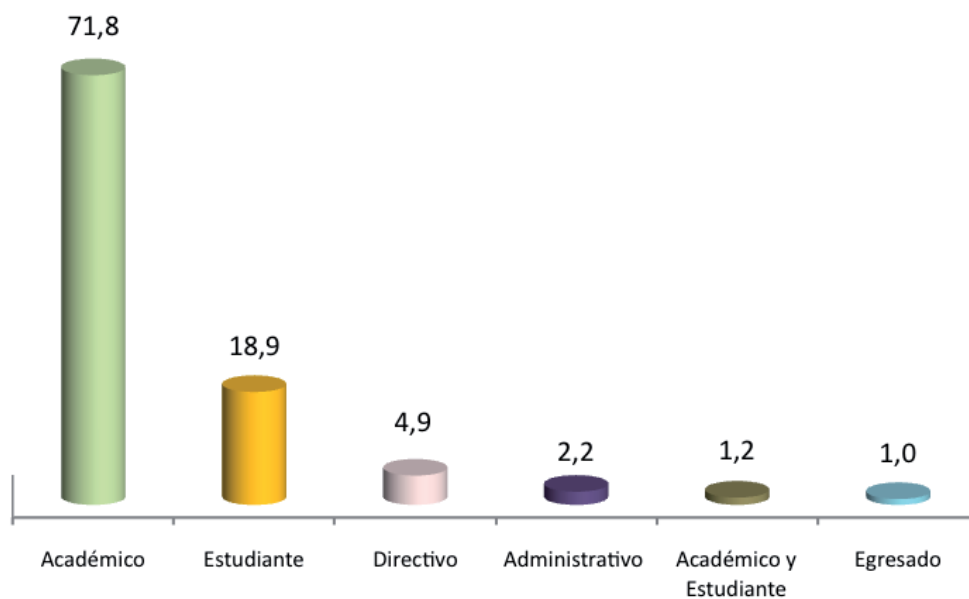
Gráfica 3. Distribución de porcentajes por **género** de los participantes en el Congreso Universitario en las cinco regiones.



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009-2013.

Del total de ponencias registradas el Congreso Universitario, se puede observar una mayor participación del género masculino con un 40.4% (165 ponencias), seguido del género femenino con un 38.2% (156 ponencias) y minoritariamente la participación por parte de *ambos* géneros con un 21.3% (87 ponencias).

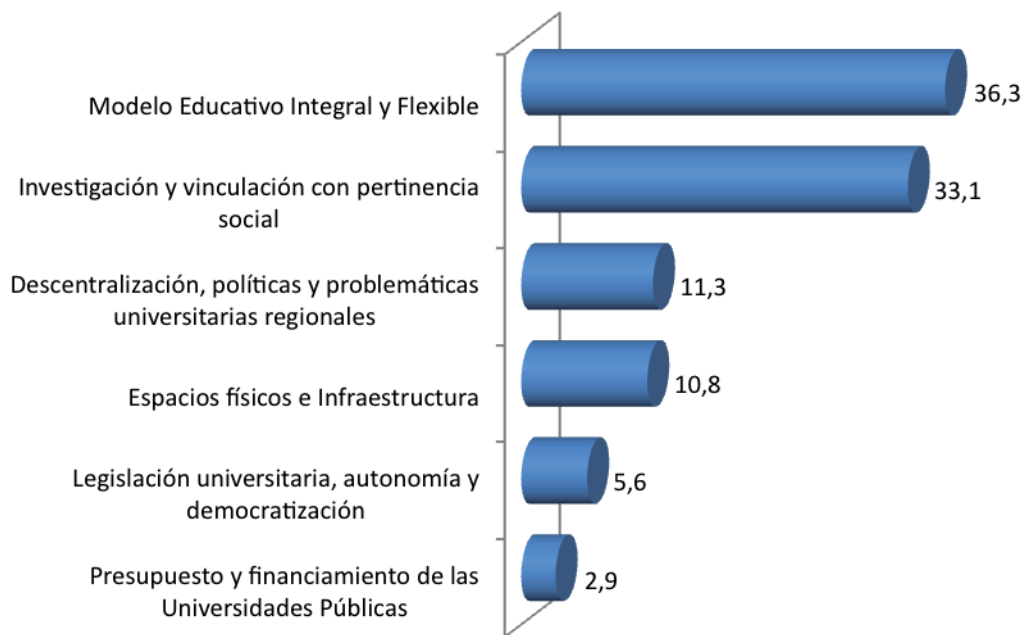
Gráfica 4. Distribución de porcentajes por **estrato** de los participantes en el Congreso Universitario en las cinco regiones.



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009-2013.

La participación de los *académicos* fue mayoritaria, con 293 ponencias que representan 71.8% del total de ponencias del Congreso Universitario; los *estudiantes* con un 18.9% (77 ponencias); *directivos* con un 4.9% (20 ponencias), *administrativos* con un 2.2% (9 ponencias), *académico y estudiante* con 1.2% (5 ponencias) y *egresado* con un 1.0% (4 ponencia).

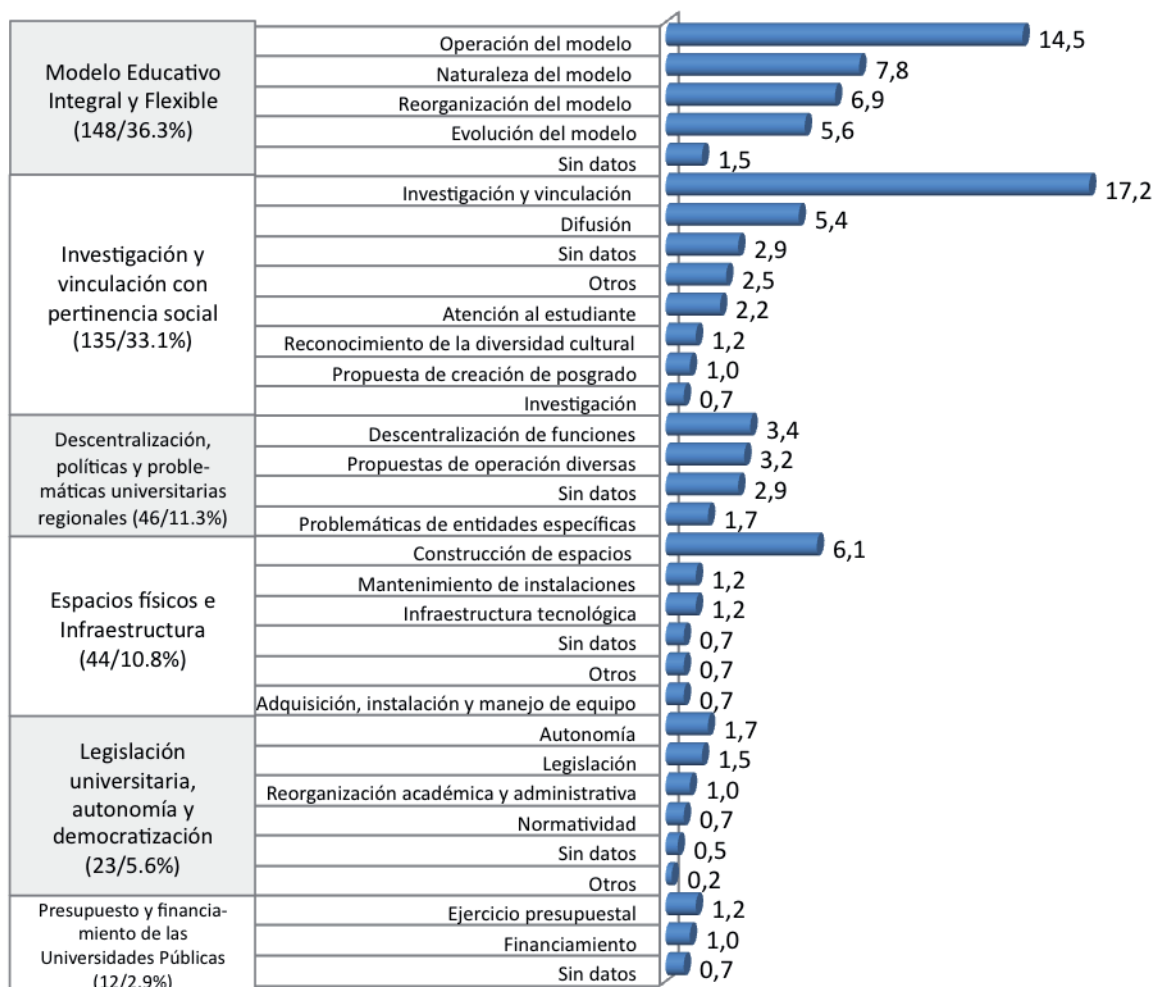
Gráfico 5. Distribución de porcentajes del **número de ponencias por mesa** del Congreso Universitario en las cinco regiones



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009–2013.

De los 6 temas abordados en el Congreso Universitario, el que registró mayor participación fue *Modelo Educativo integral y flexible* con 36.3% (148 ponencias); *Investigación y vinculación con pertinencia social* con 33.1% (135 ponencias); *descentralización y problemáticas universitarias regionales* con 11.3% (46 ponencias); *espacios físicos e infraestructura* con 10.8% (44 ponencias); *legislación universitaria, autonomía y democratización* con 5.6% (23 ponencias); y por último *presupuesto y financiamiento de las Universidades Públicas* con 2.9% (12 ponencia).

Gráfico 6. Distribución de porcentajes de los **subtemas específicos** en cada mesa del Congreso Universitario en las cinco regiones.



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009–2013.

Sobre las temáticas abordadas en el Congreso, se detectó que la mesa de *Modelo Educativo Integral y Flexible* es la que tuvo más registros, en total 148 ponencias que representan el 36.3% de trabajos registrados. Del subtotal de ponencias adscritas a esta mesa los subtemas son *operación del modelo* con 14.5% (59 ponencias); *naturaleza del modelo* con 7.8% (32 ponencias); *reorganización del modelo* con 6.9% (28 ponencias); *evaluación del modelo* con 5.6% (23 ponencias) y por último *sin datos* con 1.5% (6 ponencias). En la mesa *investigación y vinculación con pertinencia social* se registraron un total de 135 ponencias que representan el 33.1% de trabajos registrados en esta región. Del subtotal de ponencias adscritas a esta mesa los subtemas son *investigación y vinculación* con 17.2% (70 ponencias), *difusión* con 5.1% (22 ponencias); *sin datos* con 2.9%

(12 ponencias); *otros* con 2.5% (10 ponencias); *atención al estudiante* con 1.0% (4 ponencias) y por último *investigación* con 0.7% (3 ponencias). En la mesa de *descentralización, políticas y problemáticas universitarias regionales* se registraron un total de 46 ponencias (11.3 %) y los subtemas abordados fueron *descentralización de funciones* con 3.4% (14 ponencias); *propuestas de operación diversas* con 3.2% (13 ponencias); *sin datos* con 2.9% (12 ponencias) y *problemáticas específicas de entidades* con 1.7% (7 ponencias). En la mesa *espacios físicos e infraestructura* se registraron un total de 44 ponencias (10.8%) y los subtemas abordados fueron *construcción de espacios* con 6.1% (25 ponencias); *mantenimiento de instalaciones y aprovechamiento de la infraestructura tecnológica* con 1.2% (5 ponencias) respectivamente; *sin datos, otros y adquisición, instalación y manejo de equipo* con 0.7% (3 ponencias) respectivamente. En la mesa de *legislación universitaria, autonomía y democratización* hubo un total de 23 ponencias (5.6 %) con los subtemas *autonomía* con un 1.7% (7 ponencias); *legislación* con 1.5% (6 ponencias); *reorganización académica y administrativa* con 1.0%(4 ponencias); *normatividad* con 0.7% (3 ponencias); *sin datos* con 0.5% (2 ponencias) y *otros* con 0.2% (1 ponencia). Por último en la mesa *presupuesto y financiamiento de las Universidades Públicas* se contó con un registro de 12 ponencias que representan el 2.9% con los subtemas *ejercicio presupuestal* con 1.2% (5 ponencias) *financiamiento* con 1.0% (4 ponencias) y por último *sin datos* con 0.7% (3 ponencias).

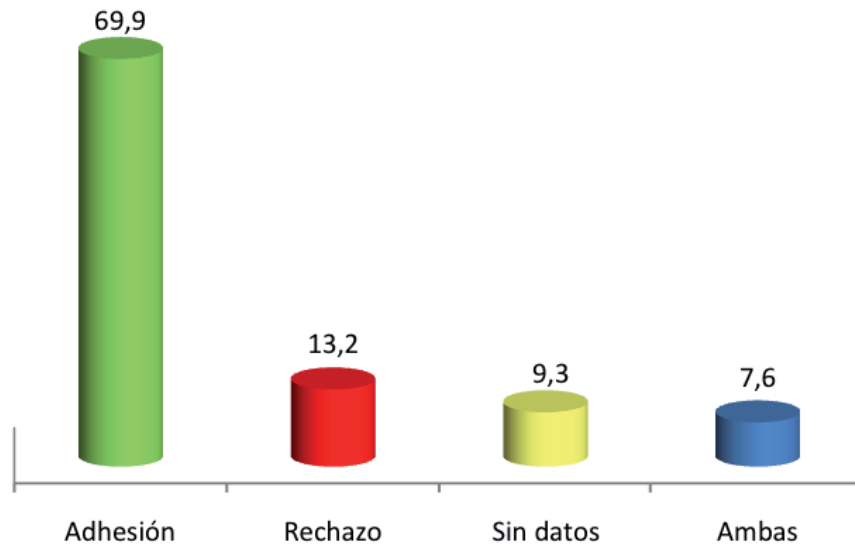
Gráfico 7. Distribución de porcentajes de los **tipos de ponencias** del Congreso Universitario en las cinco regiones.



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009–2013.

Los tipos de ponencia en esta región abarcan *propuesta* con 39.2% (160 ponencias), *experiencia* con un 14.2%, (58 ponencias); *descripción* con 13.0% (53 ponencias); *crítica* con 10.5% (43 ponencias); *comentario* 9.8% (40 ponencias); *sin datos* con 9.3% (38 ponencias) y en menor porcentaje *resultados de investigación* con un 3.9% (16 ponencias).

Gráfica 8. Distribución de porcentajes en función de la **postura** expresada en las ponencias del Congreso Universitario en las cinco regiones.

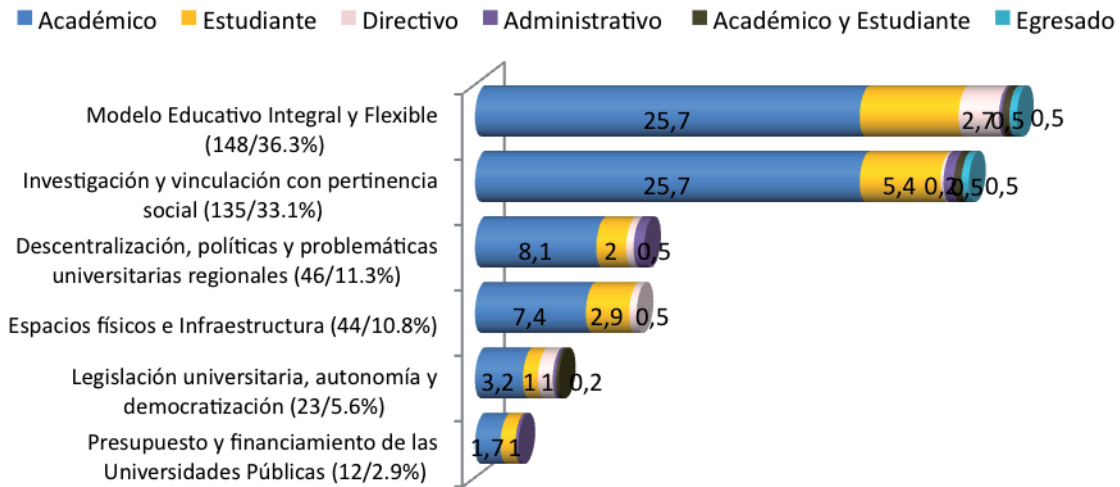


Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009-2013.

Lo reflejado en este rubro arroja un porcentaje mayor en *adhesión* con 69.9% que corresponde a 285 ponencias, seguido de *rechazo* con 13.2% (54 ponencias); *sin datos* con un 9.3% (38 ponencias) y finalmente *ambas* posturas con un 7.6% (31 ponencias).

Congreso Universitario análisis por mesa de todas las regiones (408 ponencias)

Gráfica 9. Distribución de porcentajes de participación en las mesas del Congreso Universitario diferenciado por estrato del ponente en todas las regiones.

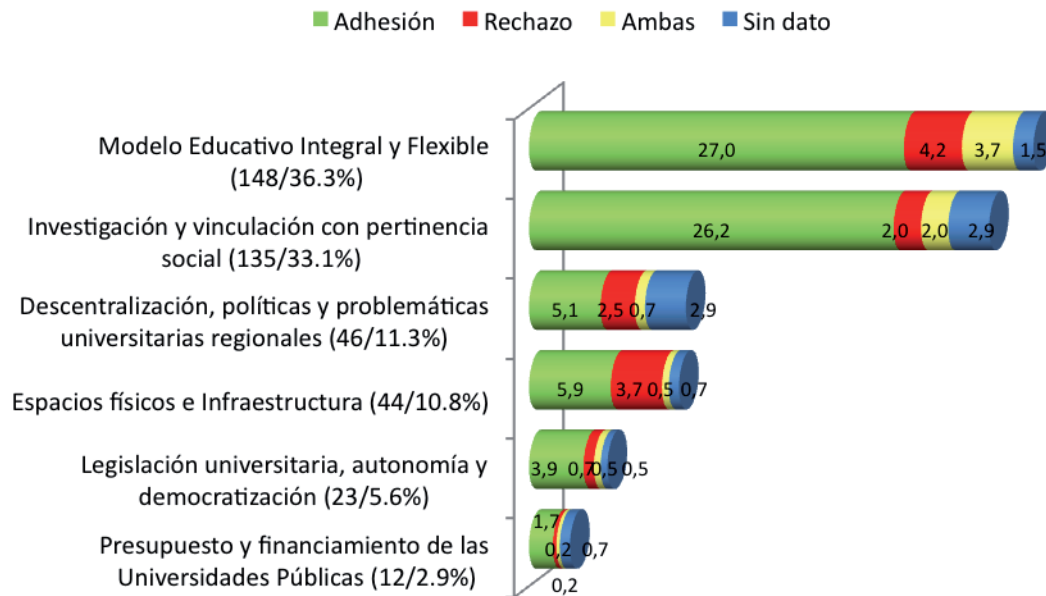


Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009–2013.

De las 6 mesas propuestas para el abordaje de los diversos temas incluidos en la convocatoria, las dos que contaron con el mayor número de participaciones por parte de los diferentes miembros de la comunidad universitaria en todas las regiones fueron la relacionada con el tema del **Modelo Educativo Integral y Flexible**, que alcanzó un 36.3% del total de ponencias, seguida por la mesa relativa al tema de **Investigación y vinculación con pertinencia social** con un 33.1% de las ponencias, que sumadas representaron un total 69.4 % del total de ponencias. En ambas mesas la participación más alta fue de los académicos, sumando un 51.4% de las participaciones.

La participación de los estudiantes fue más visible en las mismas mesas ya señaladas para el caso de los académicos, 6.6% y 5.4% en el **Modelo Educativo Integral y Flexible** y en el tema de **Investigación y vinculación con pertinencia social**. Al contrario de la tendencia general, más estudiantes participaron en la mesa de Espacio físicos e infraestructura que en las restantes.

Gráfica 10. Distribución de porcentajes de participación clasificada con base en el sentido de la postura de las ponencias presentadas en las mesas del Congreso Universitario en todas las regiones.

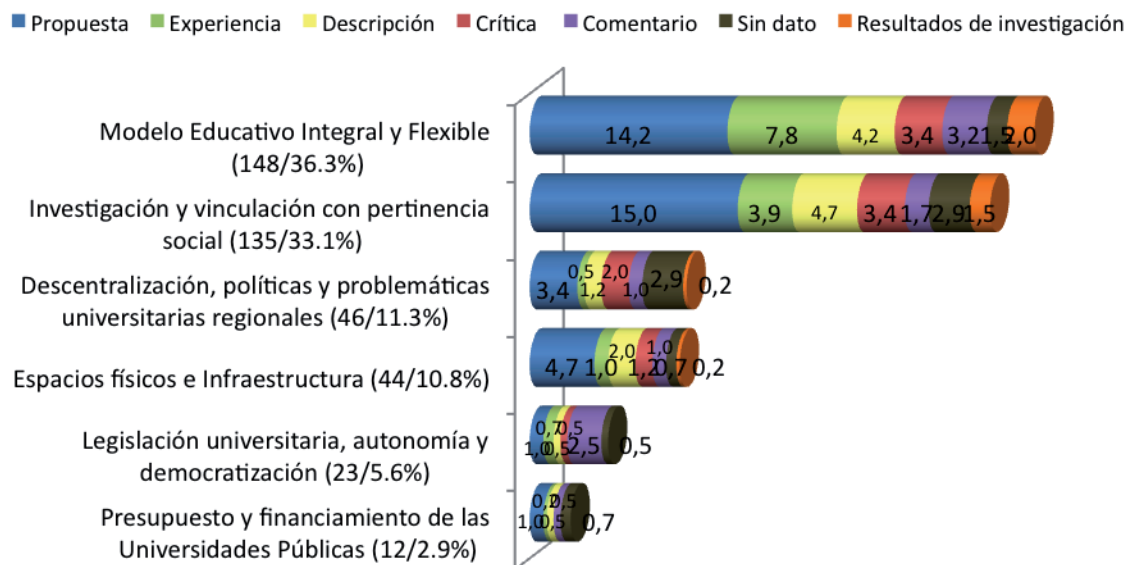


Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009–2013.

Al analizar la postura que reflejaban las ponencias con base en las categorías construidas para tal fin (adhesión, rechazo o ambas), se advirtió el predominio de posturas favorables, siendo los porcentajes más altos los de las mesas correspondientes a los temas del **Modelo Educativo Integral y Flexible** y de **Investigación y vinculación con pertinencia social**, con 27.0% y 26.2%, respectivamente; en las otras mesas esta misma postura de adhesión fue la más frecuente, si bien con porcentajes más reducidos debido a la menor participación en estas temáticas.

En cuanto a las ponencias que reflejaron una postura de rechazo, se advirtió que en todas las mesas hubo presentaciones de naturaleza, siendo en la mesa del **Modelo Educativo Integral y Flexible** que se evidenció el porcentaje más alto de participaciones que reflejaban una postura adversa, con un total de 17 ponencias en este sentido (4.2%), y en segundo término se ubicó la mesa de espacio físicos e infraestructura, con 15 ponencias que plantearon posiciones con alguna connotación negativa.

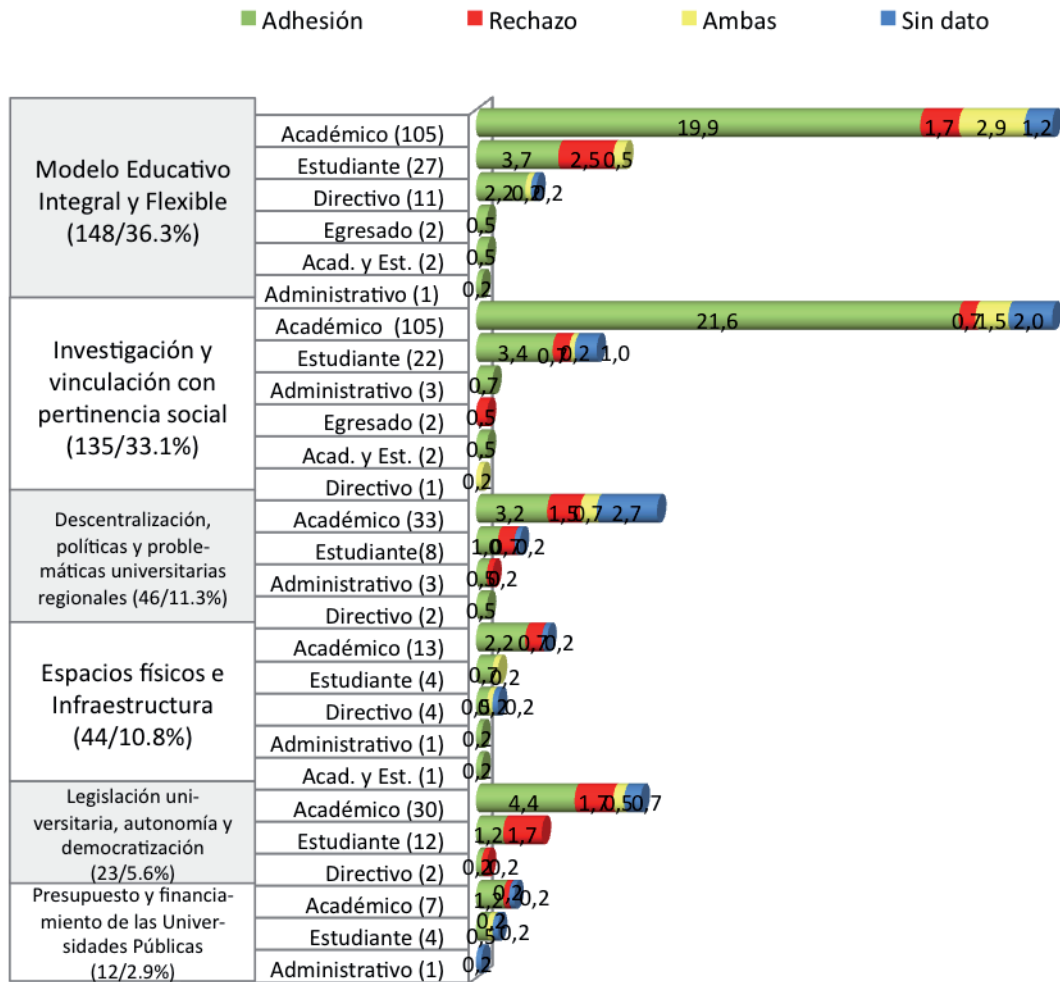
Gráfica 11. Distribución de porcentajes de participación en las mesas del Congreso Universitario diferenciado por tipo de ponencia en todas las regiones.



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009-2013.

De acuerdo a la clasificación adoptada en este análisis, a identificar las características de las ponencias pudo notarse que el tipo más frecuente de la propuesta (39.2%), seguida por la narración de experiencias de los participantes (14.2%), la descripción de hechos o situaciones (13%), la expresión de visiones críticas (10.5%), el planteamiento de comentarios (9.8%) y la presentación de resultados de investigaciones en último lugar (3.9%). En general, en todas las mesas predominó la misma tendencia, siendo las propuestas los tipos de ponencia más frecuentes.

Gráfica 12. Distribución de porcentajes de participación en las mesas del Congreso Universitario diferenciado por postura y estrato del ponente en todas las regiones.

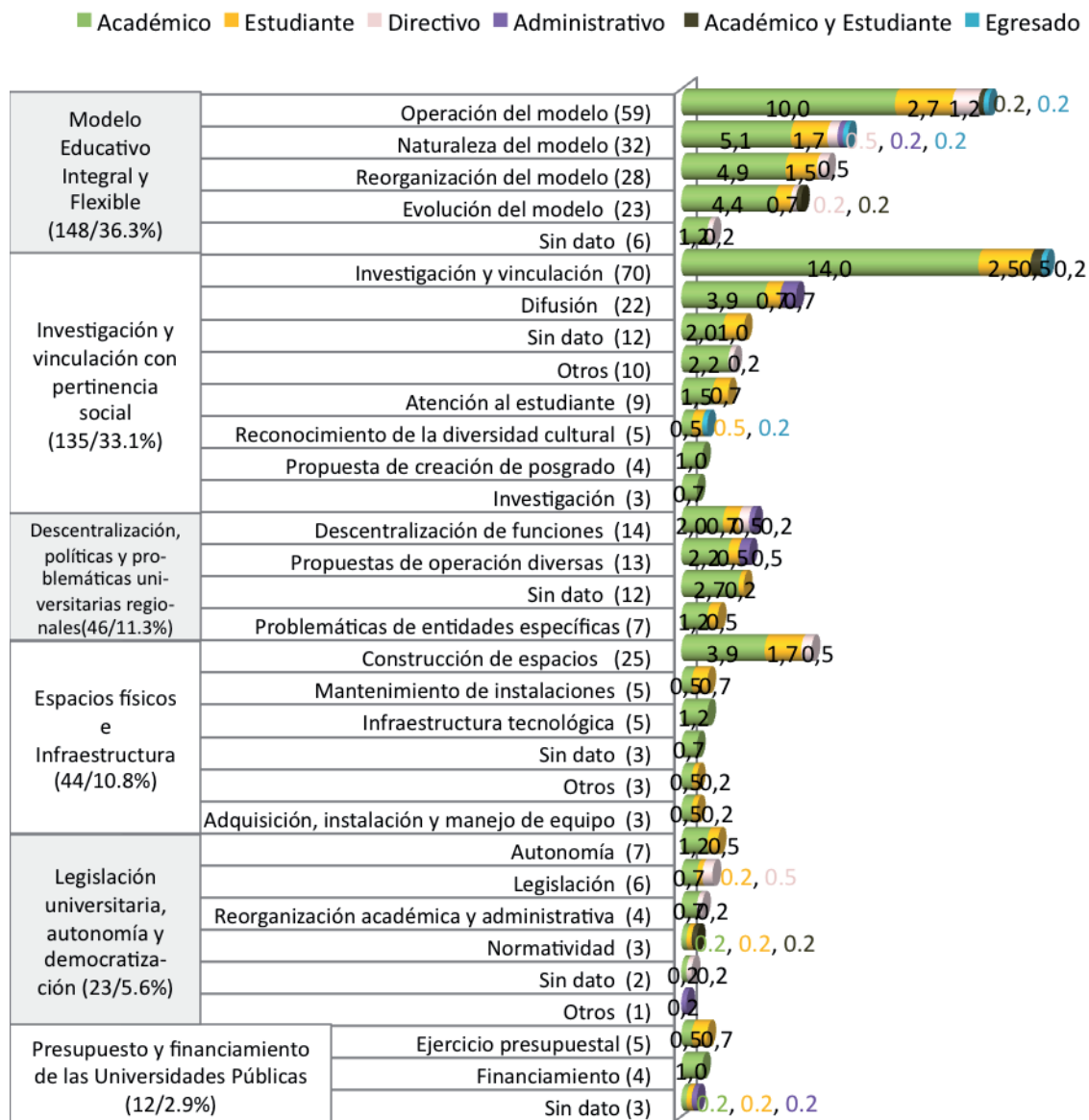


Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009-2013.

La revisión del tipo de postura manifestada en las ponencias en combinación con el estrato al que pertenecían los ponentes que se muestra en la gráfica 3b, corrobora lo ya mostrado en las gráficas anteriores, un predominio de la participación por parte de los académicos, caracterizado sobre todo por una participación orientada a las propuestas en todos los temas, señaladamente en lo que respecta a los temas del modelo educativo y de la investigación, si bien en esta gráfica se puede identificar un porcentaje ligeramente mayor en la cantidad de ponencias propositivas en la mesa de **Investigación y vinculación con pertinencia social (21.6%)**, en comparación con las presentadas en torno al tema del **Modelo Educativo Integral y Flexible (19.9%)**. Esta gráfica también permite identificar los estratos y temas en los que se concentraron las mayores posturas adversas, resaltando en primer lugar la participación en

este sentido de los estudiantes en la mesa del **Modelo Educativo Integral y Flexible (2.5%)**, situación que también se presentó en el resto de las mesas, destacando la ausencia de este tipo de manifestaciones en los casos de las mesas de **Legislación universitaria, autonomía y democratización y Presupuesto y financiamiento de las universidades públicas**. En el caso de los académicos, las más altas cuotas de rechazo, si bien mínimas comparadas con las posturas favorables, se presentaron en las mesas sobre el Modelo Educativo Integral y Flexible y en la de Espacios Físicos e infraestructura (1.7% en ambos casos).

Gráfica 13. Distribución de porcentajes de participación por subtema dentro de cada estrato participante en las mesas en todas las regiones.

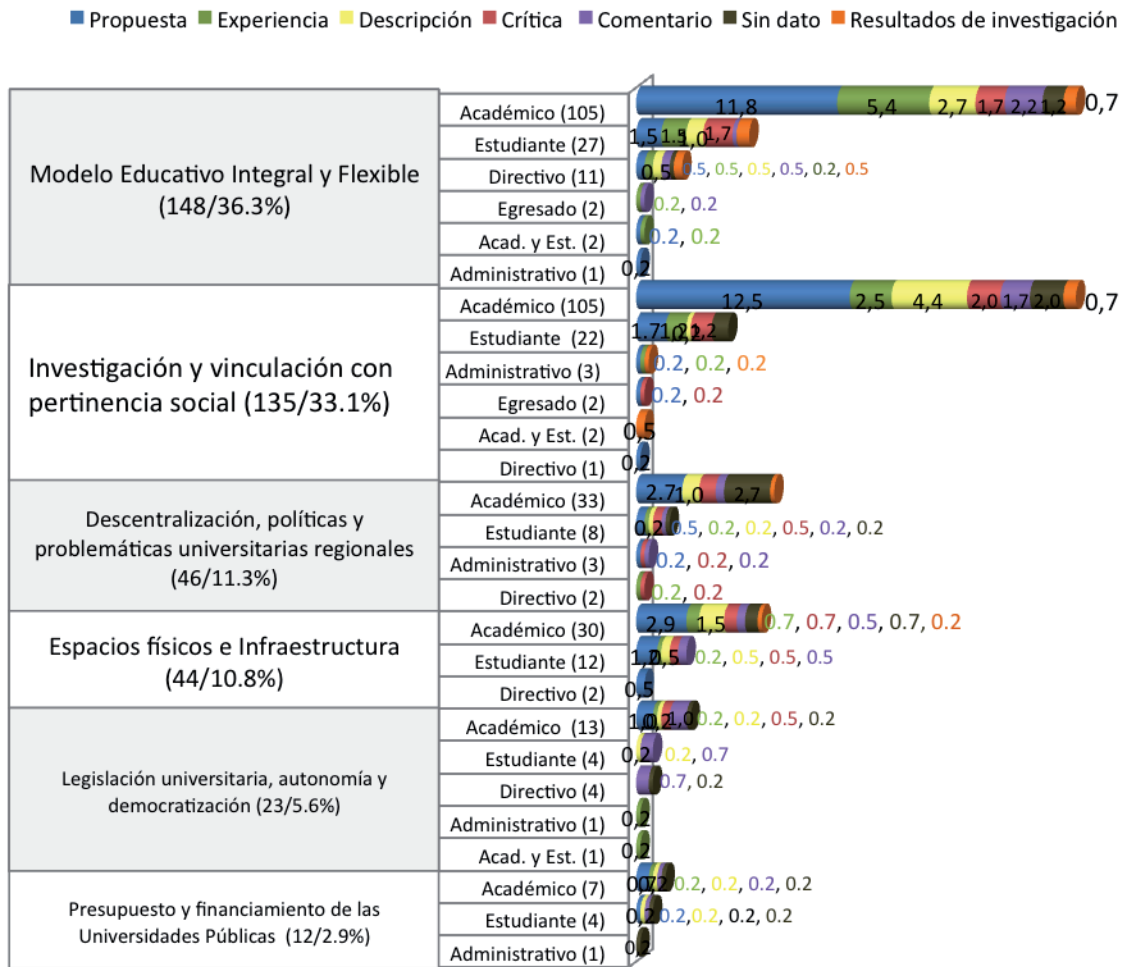


Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009–2013.

La revisión de la participación de los miembros de los diferentes estratos en los subtemas que fueron definidos para este análisis hizo evidente que los académicos participaron en mayor medida en el subtema de investigación y vinculación (14%), sobrepasando ligeramente al segundo tema más abordado por este sector que fue el **de operación del modelo** (10%). Los restantes subtemas de la mesa del **Modelo educativo integral y flexible** fueron los que se

ubicar como los más abordados por los académicos después de los ya mencionados, seguidos por el subtema de ***difusión*** de la mesa de **Investigación y vinculación con pertinencia social**. La participación de los estudiantes se centró en primer lugar en el subtema de **operación del modelo**, si bien tuvieron presencia en los demás subtemas de esta mesa del **MEIF**. En orden decreciente de participación, los estudiantes también se manifestaron en el subtema de **investigación y vinculación** y en el de **construcción de espacios**, incluidos en las mesas de **Investigación y vinculación con pertinencia social** y en el de **Espacios físicos e infraestructura**, respectivamente.

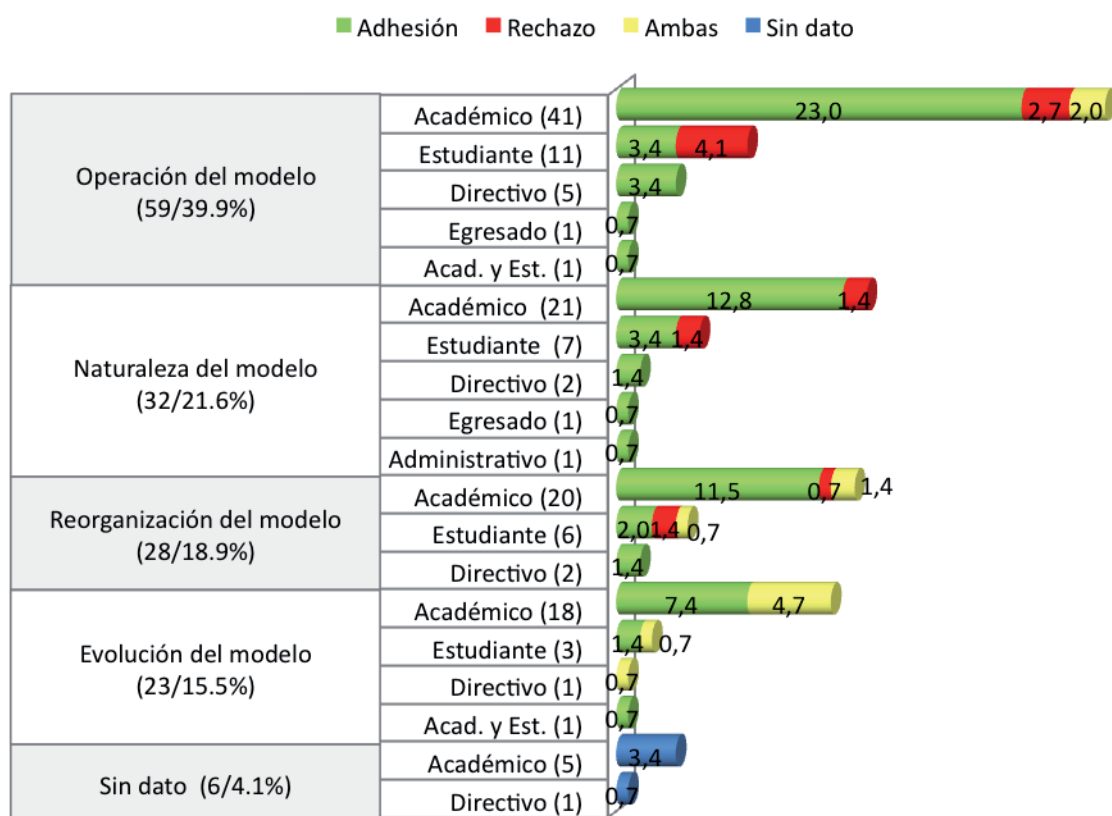
Gráfica 14. Distribución de porcentajes de participación por tipo de ponencia dentro de cada estrato participante en las mesas en todas las regiones.



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009–2013.

El análisis del tipo de ponencias presentadas por cada estrato mostró el predominio de las ponencias propositivas en todos los estratos, si bien destaca esta posición en el sector de los académicos en prácticamente todas las mesas. Las descripciones de situaciones específicas y los relatos de experiencias fueron los siguientes tipos más frecuentes de ponencias presentadas. Las ponencias con visión crítica tuvieron una frecuencia menor en comparación con los demás tipos previstos en la clasificación, estando prácticamente ausentes en los temas de **Presupuesto y financiamiento de las universidades públicas y Legislación universitaria, autonomía y democratización**, salvo el caso de un académico en esta última mesa.

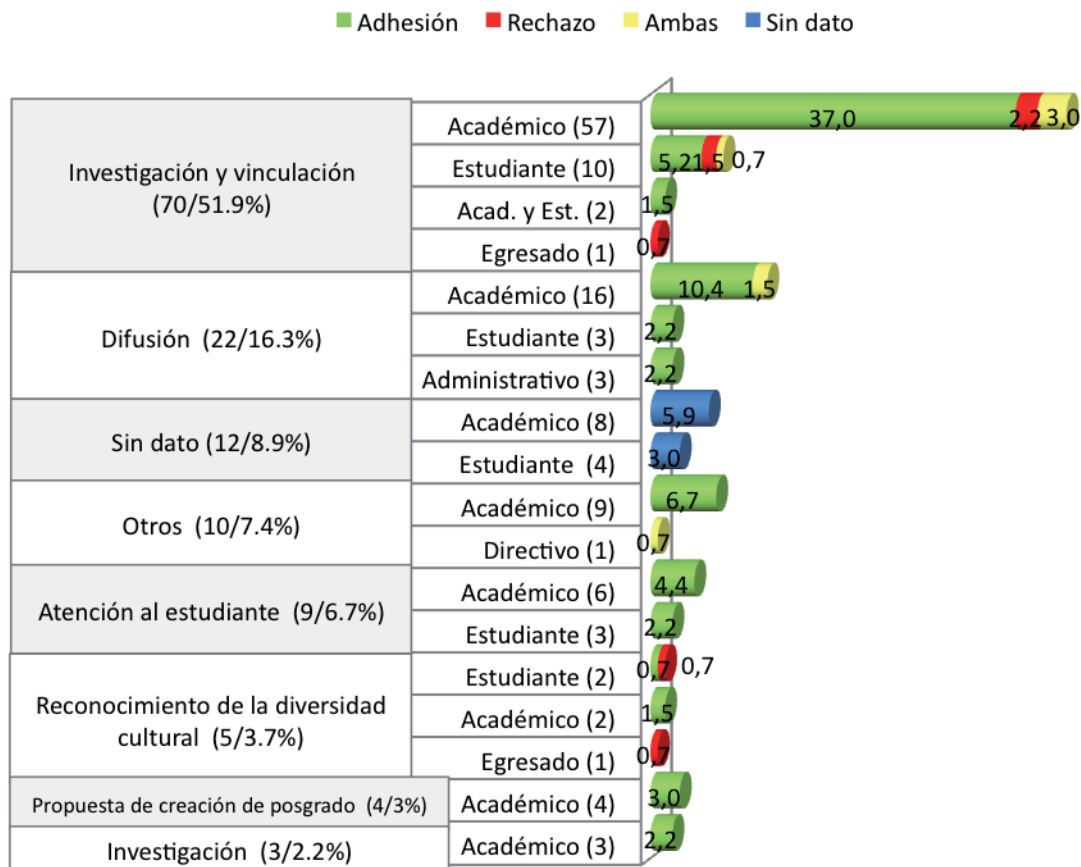
Gráfica 15. Distribución de porcentajes de participación en la mesa del **Modelo Educativo Integral y Flexible** analizados por subtema, estrato del ponente y postura de la ponencia en todas las regiones (148/36.3% del total)



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009–2013.

Al analizar la participación en función del estrato de los participantes en la mesa del **Modelo Educativo Integral y Flexible** en combinación con las posturas manifestadas en sus respectivas ponencias, pudo identificarse que, como en otros niveles de análisis ya descritos, el estrato con mayor participación fue el de los académicos en todos los subtemas, predominando las posturas de adhesión, con una presencia mínima de participaciones de rechazo. En el caso de los estudiantes, en el subtema de **operación del modelo**, dominó por un margen reducido la participación en sentido adverso (4.1 contra 3.4 de adhesión). Destacan como subtemas que suscitaron mayor interés en todos los estratos los de operación, naturaleza, reorganización y evolución del modelo, en ese orden.

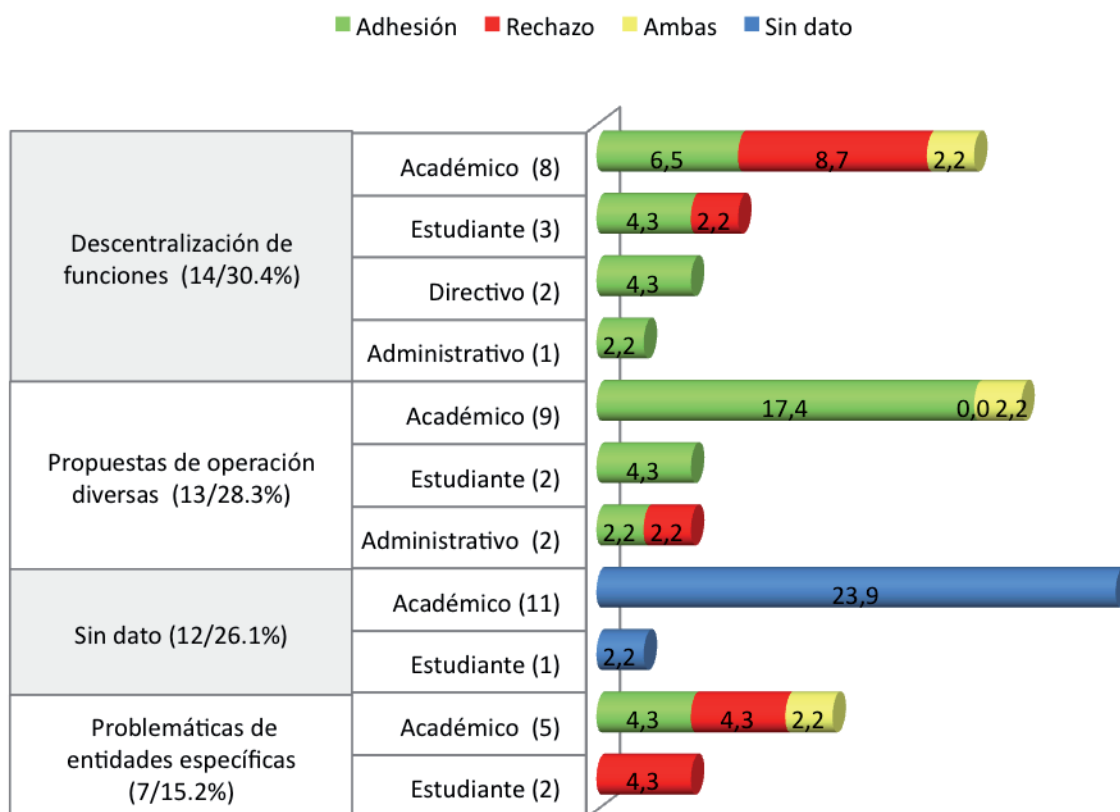
Gráfica 16. Distribución de porcentajes de participación en la mesa de **Investigación y vinculación con pertinencia social** analizados por subtema, estrato del ponente y postura de la ponencia en todas las regiones (135 ponencias, 33.1% del total).



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009–2013.

La participación más alta en todos los subtemas específicos de la mesa de **Investigación y vinculación con pertinencia social** en todas las regiones estuvo representada por los académicos, destacando el subtema de **investigación y vinculación** (37.0%), seguido del subtema de **difusión** (10.4%). Las ponencias con posturas adversas en estos subtemas fueron mínimas en todos los estratos.

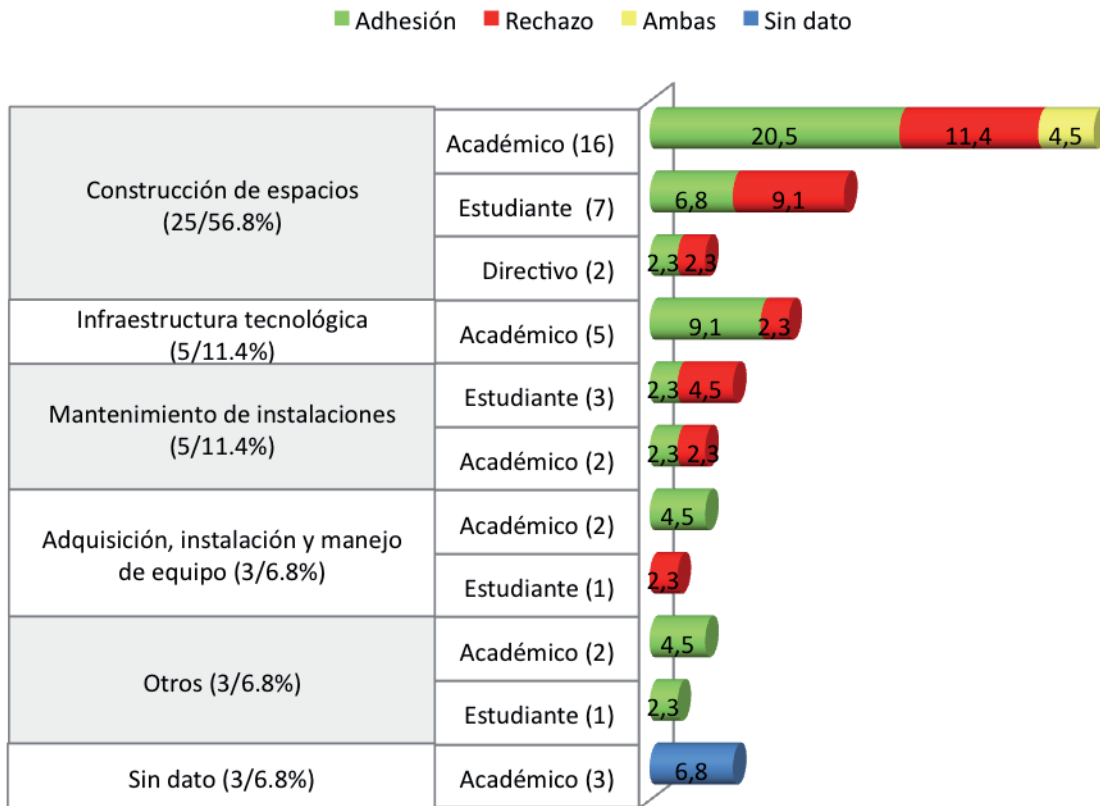
Gráfica 17. Distribución de porcentajes de participación en la mesa **Descentralización, políticas y problemáticas universitarias regionales** analizados por subtema, estrato del ponente y postura de la ponencia en todas las regiones (46 ponencias, 11.3% del total).



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009–2013.

La participación más alta en los 3 subtemas de esta mesa estuvo representada mayoritariamente por los académicos, si bien es de destacar que en el subtema de descentralización de funciones se identifica el predominio de posturas adversas los académicos por comparación con las ponencias de adhesión (8.7% contra 6.5%). Otro dato destacable es el gran porcentaje de ponencias en esta mesa cuyos datos no pudieron ser localizados. Igualmente, en este espacio se manifestaron ponencias adversas en relación con problemáticas de entidades específicas, manifestadas tanto por académicos como por estudiantes.

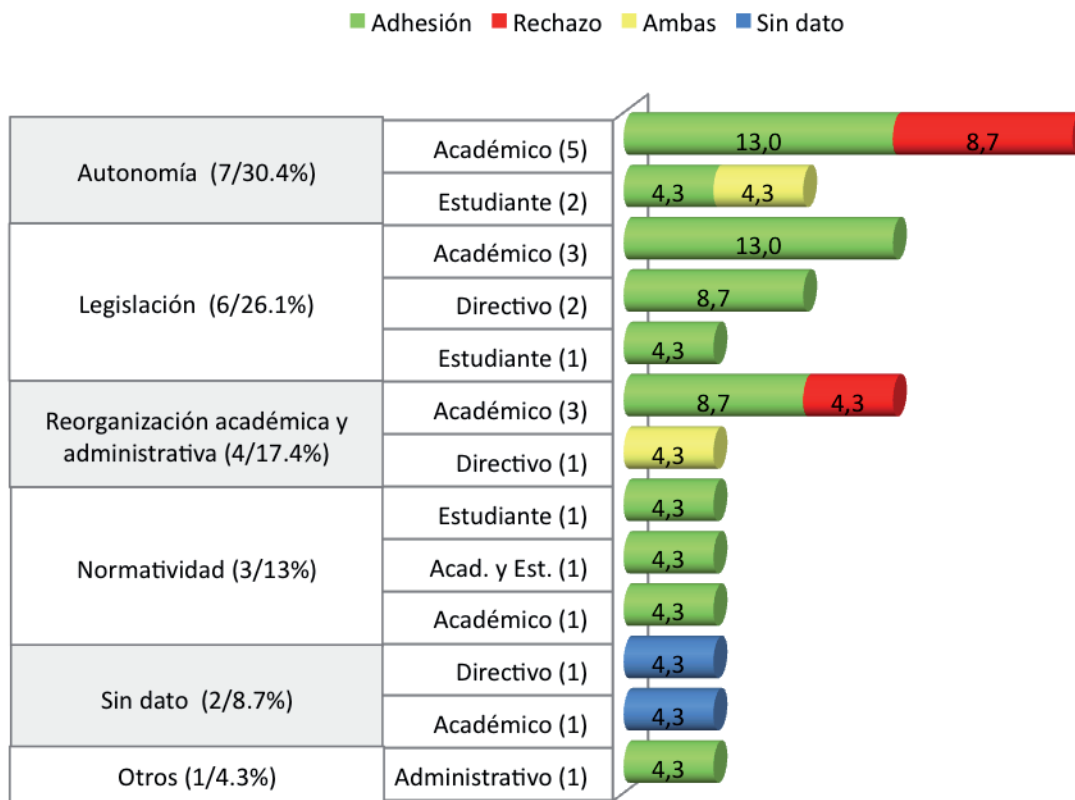
Gráfica 18. Distribución de porcentajes de participación en la mesa de **Espacios físicos e Infraestructura** analizados por subtema, estrato del ponente y postura de la ponencia en todas las regiones (44 ponencias, 10.8% del total).



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009–2013.

El análisis por subtemas en la mesa de **Espacio físicos e infraestructura** mostró que no hubo participación de administrativos, ni egresados. La participación más alta estuvo representada por los académicos en el subtema de **construcción de espacios (20.5%)**, predominando la postura de adhesión. La participación de los estudiantes se vio caracterizada por una notable tendencia al planteamiento de posturas adversas en todos los subtemas, destacando una mayor cantidad de posturas de este tipo (9.1% y 4.5%) por comparación con las posturas de adhesión en dos subtemas, **construcción de espacio y mantenimiento de instalaciones**. Igualmente es notable el porcentaje de posturas de rechazo por parte de académicos en el subtema de construcción de espacio (11.4%).

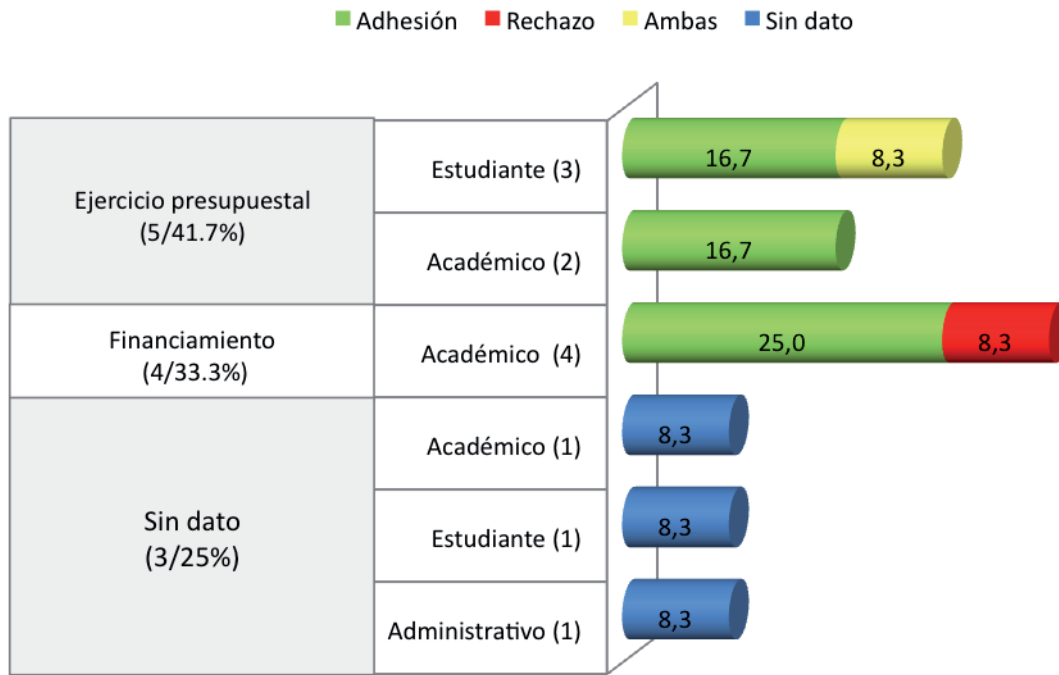
Gráfica 19. Distribución de porcentajes de participación en la mesa de **Legislación universitaria, autonomía y democratización** analizados por subtema, estrato del ponente y postura de la ponencia en todas las regiones (23 ponencias, 5.6% del total).



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009–2013.

En la mesa de **Legislación universitaria, autonomía y democratización**, el análisis de los subtemas específicos en combinación con la postura de la ponencia y el estrato de los ponentes mostró que los académicos mantuvieron consistentemente la participación en todos los subtemas, mostrando mayor interés en los subtemas de **autonomía, legislación, y reorganización académica y administrativa**, predominando la postura de adhesión, si bien hubo ponencias con expresiones adversas en dos subtemas, autonomía y reorganización académica y administrativa; los estudiantes participaron sólo en el subtema de *autonomía, legislación y normatividad* con adhesión en todos los casos. Cabe señalar que estos subtemas parecieron convocar la participación de todos los estratos considerados.

Gráfica 20. Distribución de porcentajes de participación en la mesa de **Presupuesto y financiamiento de las Universidades Públicas** analizados por subtema, estrato del ponente y postura de la ponencia en todas las regiones (12 ponencias, 2.9% del total).



Fuente: Comisión para la Elaboración del Informe del MEIF 2009–2013.

Resulta notorio que la mesa de **Presupuesto y financiamiento de las Universidades Públicas** haya sido la que contó con menor participación, con sólo 12 ponencias, con ligero predominio de las posturas de adhesión, un solo caso de postura adversa en el subtema específico de financiamiento y 3 casos en los que no fue posible obtener datos sobre el contenido de las ponencias.

Análisis por región del Congreso Universitario

A fin de contar con una panorámica detallada de las posturas manifestadas por los miembros de la comunidad universitaria en cada una de las regiones con base en la misma metodología empleada para el análisis global ya presentado, se procesó la información de cada región y se contrastó con las tendencias observadas en cada una de las mesas, subtemas e indicadores seleccionados. A partir de este ejercicio, se identificaron las similitudes y diferencias entre los datos de cada región y lo hallado a nivel global, poniendo énfasis en particular en los aspectos que distinguieron la participación en las regiones, buscando con ellos caracterizar las problemáticas, posturas, propuestas, iniciativas, opiniones, etc., expresadas en cada región específica. La utilidad de este abordaje se visualiza en función de la posibilidad de estructurar estrategias de intervención institucional a partir de un seguimiento focalizado de las condiciones, elementos, problemáticas y otras vertidas en este congreso.

A continuación se presentan de manera sintética los diferentes hallazgos identificados en la participación de cada una de las regiones.

Poza Rica-Tuxpan

En esta región todas las ponencias que se registraron en el portal institucional construido para tal fin, fueron presentadas, lo que contrasta con el comportamiento global en donde algunas ponencias registradas no se presentaron o bien fueron, sin haber sido registradas fueron presentadas. El comportamiento global indicó que la mayoría de participaciones fueron individuales y por parte del género masculino; en cambio, la tendencia en esta región indicó que la participación más alta fue grupal y mayoritariamente la autoría incluyó a ambos géneros o bien al género femenino. La participación por estratos responde a la tendencia global por lo que no se perciben cambios relevantes.

Respecto a la cantidad de ponencias registradas por mesa, se apreció una diferencia en la mesa **Investigación y vinculación con pertinencia social** con más ponencias, en contraste con el comportamiento global en donde la mayoría de trabajos fueron presentados en la mesa de **Modelo Educativo Integral y Flexible**. Además, la mayor parte de los tipos de ponencias fueron comentarios, seguidos por propuestas, lo cual difiere del comportamiento global en donde los tipos de ponencias fueron propuestas mayoritariamente.

Sobre las tendencias en la cantidad de ponencias registradas y sus tipos, se pudo notar una diferencia considerable respecto al comportamiento general en el sentido que la mayoría de ponencias de tipo *propuesta* se ubicaron en las mesas de **Modelo Educativo Integral y Flexible, descentralización, políticas y problemáticas universitarias regionales y espacios físicos e infraestructura**, en ese orden, y los comentarios en la mesa de **investigación y vinculación con pertinencia social**.

Por último en la mesa de **descentralización, políticas y problemáticas universitarias regionales**, se notó un equilibrio entre *rechazo* y *adhesión* por parte de los *académicos* en los subtemas de *problemáticas regionales* y un *rechazo* evidente por parte del mismo estrato en el subtema de *propuestas de operación diversa*. La tendencia en esta región se invierte en contraste con el comportamiento global, en donde el subtema con mayor cantidad de ponencias registradas fue el de *propuesta de operación diversa*.

Veracruz–Boca del Río

En esta región fue evidente una mayor participación por parte del género femenino seguida de las ponencias con autoría de ambos géneros, en contraste con el comportamiento global en donde la mayor participación fue por parte del género masculino. También es notorio que no hubo posturas de rechazo ni participaron egresados.

En la mesa de **Investigación y vinculación con pertinencia social** el subtema *divulgación* estuvo ausente, en contraste con el comportamiento global. En la mesa de **Espacios físicos e infraestructura** todas las posturas fueron de *adhesión* pero no hubo participación de *estudiantes* mientras que en la mesa **Legislación universitaria, autonomía y democratización** sólo participaron *académicos* y *estudiantes*.

Córdoba–Orizaba

En la región Córdoba-Orizaba las ponencias presentadas agregadas sin datos reflejan peculiaridades de la organización en la región. También, es notoria una mayor cantidad de ponencias para las cuales no se contó con datos, pues fueron agregadas posteriormente. Hubo una mayor tendencia a presentar trabajos de manera individual así como mayor interés en la mesa de **descentralización, políticas y problemáticas universitarias regionales** comparadas con el análisis global.

Hubo una menor participación en el subtema de *operación del modelo* de la mesa del **MEIF** y fueron más frecuentes las ponencias de tipo *críticas*, seguidas por las *propuestas* y se presentó un alto número de ponencias con posturas de *rechazo*.

La mayoría de ponencias críticas de estudiantes se presentaron en la mesa del **MEIF** así como en la de **Investigación y vinculación con pertinencia social**. Hubo una buena cantidad de ponencias con postura de rechazo por parte de los *académicos* en la mesa de **espacios físicos e infraestructura**, así como una alta participación de *estudiantes* en los subtemas de *reorganización y operación del modelo* en la mesa del **MEIF** y en el subtema *de investigación y vinculación* de la mesa de **Investigación y vinculación con pertinencia social**; las ponencias que no tenían datos, es decir, que al haber sido agregadas sin haber sido registradas en el portal no estuvieron disponibles sus contenidos para el presente análisis, fueron presentadas por los académicos.

Como consecuencia de lo anterior, en esta región se concentraron la mayor cantidad de ponencias sin datos por parte de *académicos y directivos* en la mesa del **MEIF** y en la mesa de **descentralización, políticas y problemáticas universitarias regionales**. En la mesa de **descentralización, políticas y problemáticas universitarias regionales** se presentó una alta participación de académicos con ponencias sin datos y en la mesa de **presupuesto y financiamiento de las universidades públicas** hubo una menor cantidad de ponencias y no se pudo identificar su contenido.

Coatzacoalcos-Minatitlán

Esta región tuvo un mayor número de ponencias en la mesa de **investigación y vinculación con pertinencia social**, con casi el doble que las presentadas en la mesa del **MEIF** lo que representa una diferencia significativa en comparación con el comportamiento global. También hubo un alto rechazo, representado por una tercera parte de las ponencias expuestas, que se manifestó principalmente en las mesas de **descentralización, políticas y problemáticas universitarias regionales** y **espacios físicos e infraestructura** en comparación con el comportamiento global. Las posturas de *rechazo* en general fueron principalmente hechas por *académicos*, pero en la mesa del **MEIF** el rechazo fue mayoritariamente expresado por *estudiantes*.

Finalmente en la mesa de **descentralización, políticas y problemáticas universitarias**, en el subtema *descentralización de funciones*, el total de las posturas fueron de *rechazo* tanto

por parte de *estudiantes* como de *académicos*, mientras que en la mesa de **espacios físicos e infraestructura**, en el subtema de *creación de espacios*, el total de posturas de *académicos* y *directivos* fue de rechazo, así como buena parte de los *estudiantes*.

Xalapa

En la región de Xalapa una de las principales diferencias con respecto al comportamiento global fue que la mesa de **espacios físicos e infraestructura** fue un tema recurrente en comparación con la mesa de **descentralización, políticas y problemáticas universitarias regionales**.

Por último en la mesa de **legislación universitaria, autonomía y democratización** no se identificó ninguna ponencia con el subtema de *reorganización académica y administrativa* y en la mesa de **presupuesto y financiamiento de las Universidades Públicas** no hubo ponencias en el subtema de *financiamiento*, siendo notoria la ausencia de participación por parte de los *administrativos*.

Proyecto 3

Estudio de opinión de los actores implicados en el MEIF

Debido al fenómeno de la globalización y las repercusiones que tiene en nuestra sociedad, se ha vuelto cada vez más urgente la implementación de nuevas estrategias por parte de las instituciones de educación superior para formar profesionistas capaces de generar y aplicar conocimientos que atiendan las necesidades de su entorno, favorezcan el desarrollo social con equidad y con las habilidades necesarias para responder a una realidad cambiante.

Bajo este panorama es que la Universidad Veracruzana (UV), propone a mediados de los años noventa un nuevo modelo educativo denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que respondería a las nuevas necesidades sociales y además renovarían el esquema de los modelos educativos tradicionales en donde se entendía a la asignatura como unidad básica del saber y la participación del docente frente a los alumnos como el instrumento fundamental de la enseñanza (Beltrán, 1999). Este modelo educativo pretendía lograr la formación integral del estudiante incorporando tres ejes integradores: teórico, heurístico y axiológico, para lograr el desarrollo pleno de sus capacidades creativas y de autoformación.

Este nuevo modelo educativo inicialmente fue aceptado y aplicado sólo en algunas de las entidades académicas de la UV y fue hasta el año 2011 que todos los planes de estudio se integraron al MEIF y a sus dinámicas académico-administrativas. Como todo modelo educativo que pretende orientar la elaboración de los programas de estudios y la sistematización de procesos de enseñanza y aprendizaje, el MEIF se puede definir como una serie de lineamientos institucionales que guían el desarrollo de los aspectos educativo y administrativo de la UV; su dinamismo se basa en la forma en que los actores involucrados en él lo aprenden, lo ejecutan, lo transmiten, etc. Ya que el grupo social que integra a la Universidad es tan amplio y diverso,

las formas en que se aplica el modelo educativo varía de acuerdo a situaciones particulares y su entendimiento depende de éstas. Es así que durante este largo proceso se han obtenido diferentes resultados en cuanto a su operación y aceptación.

Esto ha significado plantear en más de una ocasión la importancia de estrategias de evaluación del modelo educativo, de su operatividad y su aplicabilidad a lo largo de estos años, por lo cual se han llevado a cabo diferentes evaluaciones con el objetivo de mejorar su funcionamiento. Dichas evaluaciones han arrojado resultados significativos, sin embargo, éstos han sido mayoritariamente de carácter cuantitativo. Por tal razón se considera importante la aproximación al MEIF desde una perspectiva que integre los diferentes elementos que lo conforman y a través de la cual sea posible detectar valoraciones positivas, negativas y propuestas de mejora que brinden una plataforma sólida para generar acciones que ayuden a su óptima aplicación.

La administración que concluyó en 2013 mostró interés por consolidar el modelo educativo institucional, y tomando en cuenta que el 100% de los programas educativos atienden a los principios del modelo, es necesaria la aplicación de métodos integrales de diagnóstico que den cuenta del funcionamiento del modelo en todos sus ámbitos. Por esta razón, como parte de la *Comisión para la Elaboración del Informe del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) 2009-2013*, se propuso un proyecto de carácter cualitativo con el objetivo de reunir las opiniones de los diferentes actores involucrados en la implementación del MEIF para obtener información estratégica en la que se apoye una toma de decisiones adecuada.

Aunado a los objetivos de los otros ejes que integran la comisión, se planteó como objetivo particular de este proyecto recuperar las voces de los actores que intervienen en los diferentes procesos implicados en el MEIF con el fin de conocer de qué manera lo viven, cuáles son sus opiniones al respecto y las vías de mejora que consideren necesarias para el mismo.

Con base en lo anterior, se desarrollaron técnicas cualitativas como grupos de discusión con estudiantes y entrevistas con personal docente (consejero maestro) y administrativo-docente (directores y secretarios académicos de facultad) para este estudio.

Los grupos de discusión se realizaron previa revisión de las características de las facultades que fueran de interés para el objetivo del estudio (por ejemplo: el tiempo que tiene de haberse incorporado al MEIF, cambios de planes de estudio desde la implementación del mismo, por

mencionar algunos) y con base en los análisis estadísticos sobre la situación de las facultades donde se detectaron focos de atención, se decidió contactar a la dirección de una facultad solicitando su apoyo para llevar a cabo un grupo de discusión con estudiantes, preferentemente del Consejo estudiantil.

En total se planearon catorce grupos de discusión que pretendían llevarse a cabo con las siguientes facultades: Antropología, Música, Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Ingeniería Civil, Ingeniería Química, Nutrición, Enfermería, Bioanálisis, Medicina, Psicología, Ciencias Administrativas y Sociales, Contaduría y Administración, Biología y Ciencias Agrícolas. De estas sólo respondieron cinco facultades y se llevaron a cabo seis grupos de discusión con estudiantes de Antropología, Música, Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Psicología y Ciencias Agrícolas (uno por cada facultad excepto la Facultad de Música donde se realizaron dos).

Una vez que se contó con la autorización de la dirección, se procedió a contactar a un grupo de entre seis y diez estudiantes que fueran miembros del consejo estudiantil o que por particularidades de su trayectoria académica pudieran aportar información valiosa respecto del funcionamiento del MEIF.

Previamente se preparó una guía de preguntas relacionadas con el tema, que en el caso del grupo de discusión fueron preguntas que no intentaron profundizar en él, sino recuperar de forma general las opiniones. Un ejemplo del tema de un grupo de discusión es “El MEIF en la Facultad de Antropología”.

La información recabada se analizó buscando temas recurrentes, problemáticas particulares, opiniones acerca de fortalezas y debilidades de la operación del modelo en esa entidad académica y propuestas de mejora hechas por los participantes. Por cada grupo de discusión se elaboró un reporte con esta información, mismo que junto con el video se anexó al archivo de la comisión.

A fin de presentar los primeros resultados de esta investigación con base en la información obtenida de los grupos de discusión, se realizó un análisis de los temas recurrentes y se presentó la información en un cuadro que se dividió en tres ejes: *aspectos positivos*, *aspectos negativos* y *propuestas de mejora*. Cada uno reúne las frases recurrentes o bien alguna palabra que resume la idea expresada por los participantes; con diferentes colores se identificó la intensidad y

frecuencia con la que se repetía esa idea y por último se realizó un glosario con algunos términos para facilitar su lectura.

Con base en el análisis de la información obtenida en los grupos de discusión, se decidió continuar con entrevistas a secretarios académicos y consejeros maestros a quienes de igual forma, se les preguntó su opinión general sobre el funcionamiento del modelo y sobre los temas previamente detectados en los grupos con estudiantes.

Se planearon un total de siete entrevistas en las que se contempló la participación del secretario académico y consejero maestro de las siguientes facultades: Antropología, Ingeniería Mecánica y Eléctrica y Psicología; además de una entrevista al director de la Facultad de Música; al final solamente seis de ellas se llevaron a cabo pues no fue posible localizar a una de las personas consideradas para la actividad.

La información obtenida de las entrevistas fue analizada y comparada con la de los grupos de discusión buscando temáticas recurrentes y opiniones contrastantes. Con ello se elaboró un reporte que junto con el video de la entrevista, se anexó al archivo de la comisión.

A la par de la realización de las entrevistas, la información obtenida fue capturada en el cuadro de análisis previamente realizado, a fin de sistematizar las opiniones para detectar los temas en común entre las autoridades, docentes y estudiantes y sus situaciones particulares.

Los resultados del análisis permitieron facilitar la detección de focos de atención respecto a las diferentes fortalezas y debilidades del modelo, así como los puntos estratégicos donde se pueden llevar a cabo acciones de mejora para su óptimo funcionamiento.

Los temas recurrentes que se recuperaron son los siguientes:

Valoraciones Positivas	Valoraciones Negativas	Propuestas de mejora
<ul style="list-style-type: none"> • Propicia formación integral y flexible. • Movilidad estudiantil es más fácil y permite llenar vacíos en la formación. • Propicia participación activa del estudiante en su formación. • Propicia autonomía del estudiante. • Andamiaje¹. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento del modelo por parte de todas las instancias involucradas en su funcionamiento. • Estudiantes, docentes y administrativos tienen poco interés en informarse acerca del MEIF. • Resistencia al cambio. • Problemas de comunicación entre administrativos, docentes y estudiantes. • Oferta educativa limitada. • Horarios quebrados que repercuten de forma negativa en el rendimiento, ritmo de vida del estudiante. • Instalaciones insuficientes y en mal estado. • Falta de presupuesto para las facultades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pláticas informativas sobre el MEIF a estudiantes, docentes y administrativos. • Capacitación constante a administrativos y docentes. • Mejora en estrategias de comunicación entre las diferentes instancias. • Mejora y mantenimiento constante a las instalaciones. • Ampliación de espacios. (De acuerdo a las necesidades de cada facultad). • Creación de fondo de apoyo a proyectos de mejora propuestos por los estudiantes. • Ampliación de planta docente. • Autoevaluaciones por parte de las distintas facultades. • Asignación de mayores recursos a las entidades académicas. • Seguimiento de egresados.

¹ Se define andamiaje o mediación al proceso desarrollado durante la interacción en la que un estudiante es guiado en su aprendizaje por el profesor. Tomado de: Proyecto Aula, *Andamiaje. Apoyo para la construcción de aprendizaje*, México, UV, s/a., Consultado en línea el día 18 de enero 2013 en: <http://www.uv.mx/proyecto-aula/biblioteca/febrero/documents/s-cuatro/9-andamiaje.pdf>

Los participantes de los grupos de discusión y entrevistas reconocen que existen ventajas en un modelo flexible frente a uno rígido, destacando en varios casos, la oportunidad de cursar experiencias educativas (EEs) que no necesariamente pertenecen a su programa educativo (PE) para llenar vacíos en su formación, ya sea a través de la movilidad estudiantil dentro de la universidad cursando EEs pertenecientes a otro PE en su facultad, o fuera de ésta, así mismo en otras regiones de la propia universidad y a través de intercambios en otras instituciones del país o el extranjero.

Según la opinión de los participantes, este tipo de oportunidades propician la autonomía del estudiante, pues es quien toma decisiones sobre su formación profesional ya que elige sobre las experiencias cursadas, el número de créditos por semestre y los temas de interés particular. Desarrollar la autonomía del estudiante no sólo sirve para conducirse dentro de la universidad pues tanto estudiantes como docentes y administrativos refieren que a los estudiantes les ha servido para enfrentarse a las diversas situaciones que se presentan en su vida personal y profesional.

En esta investigación encontramos que el MEIF propicia el andamiaje no sólo como resultado de la interacción profesor-estudiante sino también estudiante-estudiante, al no existir grupos fijos pueden socializar e intercambiar conocimientos con compañeros de semestres más avanzados con mayor entendimiento sobre el modelo, aspectos administrativos, las EEs de sus respectivos programas y en algunos casos sus contenidos, así como sobre los docentes que las imparten.

A pesar de que los participantes reconocen estas ventajas del modelo, pusieron mayor énfasis en los aspectos negativos. Para empezar reconocieron que desconocen muchos de los lineamientos del MEIF y que tampoco tienen interés en informarse al respecto. Esto por una parte produce que su operación sea deficiente y por otra que exista cierta resistencia al cambio en administrativos y docentes, lo cual repercute directamente en los estudiantes, pues estos los consideran su principal fuente de información. Como consecuencia de estas actitudes, se propicia una postura de rechazo hacia el modelo, la mayoría de las veces infundada debido a que se hace sin conocimiento pleno y se reproduce y propaga entre la comunidad universitaria (Fig. 1).

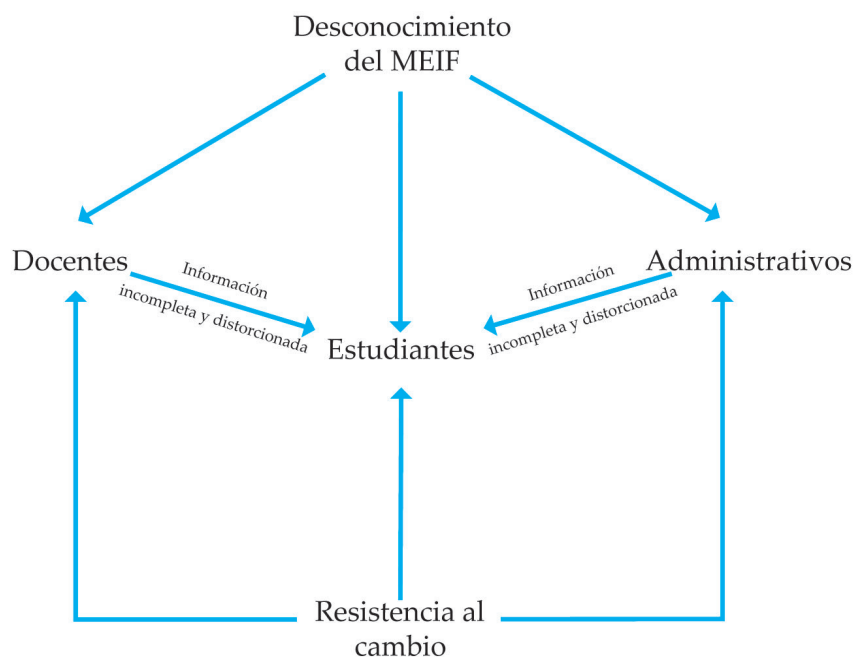


Figura 1. Fallas en la comunicación entre los diferentes actores implicados en el MEIF.

Otro aspecto negativo recurrente entre los participantes, fue el relacionado con la comunicación entre las diferentes instancias. Consideran que debido a la mala comunicación existen problemáticas relacionadas con la organización del banco de horas y de los horarios, la utilización de los espacios, la oferta educativa y cupo por EEs, entre otros aspectos en los que se ven implicadas las necesidades de más de una de las partes que componen el MEIF. Estas fallas en la comunicación se perciben en dos niveles: por un lado entre las propias entidades y dependencias de la universidad y por otro entre los actores involucrados, es decir, entre los diferentes tipos de administrativos, docentes y estudiantes.

Por último, la percepción negativa que tuvo mayor recurrencia y énfasis entre los participantes está relacionada con la calidad de instalaciones en las facultades, las cuales se encuentran en mal estado, no son suficientes en cantidad y capacidad, además no cuentan con el equipo necesario para las actividades académicas y por lo tanto no son adecuadas para llevar a cabo de manera óptima el modelo. En este mismo rubro consideran que las facultades no reciben el presupuesto necesario para cubrir sus necesidades y que repercute directamente en las problemáticas mencionadas anteriormente causando en consecuencia mayor permanencia estudiantil (Fig. 2).

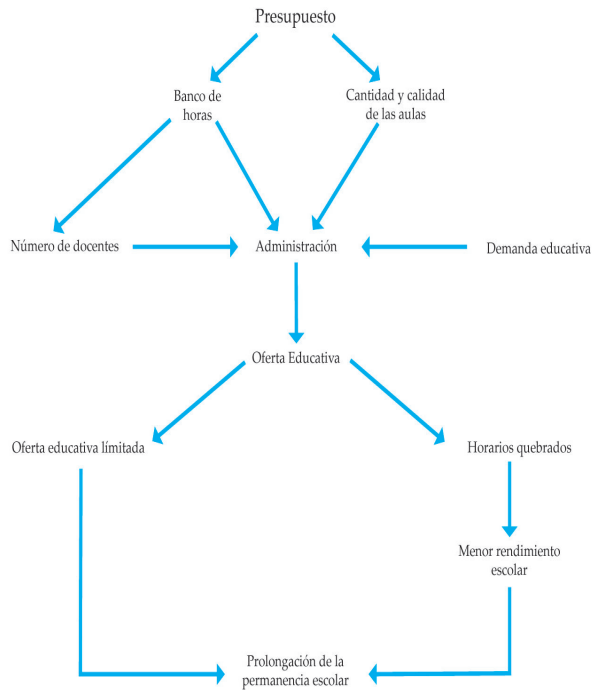


Figura 2. Problemáticas relacionadas con la operación del MEIF.

Todas estas percepciones en común son consideradas focos rojos que requieren atención inmediata sin dejar de lado las particularidades de cada entidad académica. Cabe destacar que los tópicos en las que los participantes hicieron mayor énfasis no se relacionan con los lineamientos del modelo sino con su operación y los factores que las propician son diversos y están interconectados.

A los participantes se les incitó a proponer vías de mejora para el MEIF. En la tabla expuesta anteriormente se incluyen las que se consideran más valiosas y que responden a las valoraciones negativas señaladas. “*Es un modelo que podría funcionar pero no funciona...*” fue una frase frecuente en los grupos de discusión y las entrevistas, es decir, los participantes no ven el modelo como algo totalmente negativo sino algo que puede y debe mejorar.

A continuación presentamos el glosario de términos que se consideraron pertinentes para conjuntar el sentido que los participantes daban a su opinión, así como la tabla que sintetiza las opiniones de los diferentes actores por facultad.

Glosario

Andamiaje: Proceso desarrollado durante la interacción en la que un estudiante es guiado en su aprendizaje por el profesor.²

Aprendizaje fragmentado: Adquisición de conocimientos diversos sin profundizar en ninguno de ellos.

Esfera: Ámbito, espacio a que se extiende o alcanza la virtud de un agente, las facultades y cometido de una persona, etc.³

Estudiantes: Los que cuenten con inscripción vigente en alguna de las entidades académicas de la Institución.⁴

Horario corrido: Horario continuo (ej. de 9 am a 14 pm).

Horario empalmado: En referencia a que dos Experiencias Educativas (EEs) pertenecientes a la misma sección se ofertan en el mismo horario.

Horario quebrado: Horario discontinuo (ej. de 9–11 am y de 14–17 pm).

Identidad: Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.⁵

Infraestructura: Conjunto de recursos materiales y humanos con que cuenta la institución en los diversos ámbitos que la conforman, para el desempeño de sus funciones y el logro de sus objetivos.⁶

² UNIVERSIDAD VERACRUZANA, Proyecto Aula, *Andamiaje... op. cit.* nota 2.

³ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Consultado en línea el 20 de septiembre de 2012. <http://lema.rae.es/drae/?val=ESFERA>

⁴ CEIMEIF 2009-2013 *Glosario General*, trabajo en proceso. NOTA: en este glosario el término aparece como “Alumno”.

⁵ REAL... *op. cit.* Consultado en línea el 19 de septiembre de 2012. Link: <http://lema.rae.es/drae/?val=identidad>

⁶ UNIVERSIDAD VERACRUZANA, *Glosario institucional de términos UV*. México, UV, 2001. Consultado en línea el 19 de septiembre de 2012. Link: <http://www.uv.mx/orgmet/files/2013/01/terminos-I.pdf>

Lineamientos: Se entenderá por lineamientos al conjunto de acciones específicas que determinan la forma, lugar y modo para llevar a cabo una política en materia de obra y servicios relacionados con la misma.⁷

Modelo rígido: Modelo educativo en el que una unidad académica ofrece el programa en su totalidad, las asignaturas se encuentran previamente definidas y organizadas generalmente por áreas, con una secuencia temporal, se mantiene seriación obligatoria entre las materias correspondientes a diferentes periodos escolares; los estudiantes se integran en grupos.⁸

Personal académico: Realiza las funciones de docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios, desarrollando su actividad de acuerdo a los principios de libertad de cátedra, investigación y creación artística de libre examen y discusión de las ideas de conformidad con los programas aprobados de la Ley Orgánica y la Reglamentación.⁹

Personal académico-administrativo: En los centros de educación superior, el personal que desempeña labores de dirección, organización y evaluación de las funciones académicas de la institución.¹⁰

Personal administrativo técnico y manual: Forma parte de la comunidad universitaria, lo integran los trabajadores que realizan actividades distintas de la docente, de investigación, de servicio social, deportivas, de creación y recreación artística y de difusión y extensión universitaria. Su nombramiento y categorías se rigen por la reglamentación respectiva. Tiene la obligación de realizar eficazmente las actividades para las que fue contratado durante toda la jornada de trabajo a las órdenes de su superior inmediato. Es responsable ante el titular de la dependencia de su adscripción.¹¹

Personal Administrativo: En los centros de educación superior, el encargado de labores de dirección, organización, evaluación y operación de las tareas de apoyo a las funciones académicas de la institución.¹²

⁷ UNAM, *Definición de Lineamientos*, México, UNAM, OAG, IJJ, 1998-1999. Consultado en línea el 19 de septiembre de 2012. Link: <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/obr/5/1.htm>

⁸ PÉREZ Chávez, Nydia Irene, *Crónica del cambio del Modelo Educativo Rígido al Integral y Flexible en el Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana*, México, UV, s/a, consultado en línea el 19 de septiembre de 2012. http://www.uv.mx/sea/quienes/documents/03_historia.pdf

⁹ MÉXICO, *Estatuto del Personal Académico*, UV, 2010, Artículo 2, p. 13. Consultado en línea el 19 de septiembre de 2012. Link: <http://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutopersonalacademico.pdf>

¹⁰ MÉXICO, *Glosario de Términos de Educación Superior de la SEP*, SEP, s/a. Consultado en línea el 19 de septiembre de 2012. Link: http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/ses_glosario?page=16&#_Toc208924805

¹¹ MÉXICO, *Ley Orgánica*, UV, 1996, Artículos 101, 102, 103 y 109, p. 70-72. Consultado en línea el 19 de septiembre de 2012. Link: <http://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Ley-Organica.pdf>

¹² *Idem*.

Rezago: Atraso. La afirmación hecha por los participantes de que el rezago quita lugares se refiere a estudiantes de semestres superiores que están cursando EEs que no les corresponden a ellos sino a los estudiantes de semestres inferiores. No obstante, dentro de los lineamientos del MEIF no existen estudiantes atrasados debido a que no se establece un periodo de tiempo obligatorio para cursar las EEs.

Nota: Los conceptos referentes al personal administrativo, se encuentran agrupados en una sola esfera en la tabla.

SIMBOLOGÍA			
Valoraciones positivas	Valoraciones negativas	Propuestas de mejora	
			Intensidad baja
			Intensidad media
			Intensidad alta

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL MEIF: TABLA COMPARATIVA

	Facultad de Antropología	Facultad de Música/LM	Facultad de Música/LEM	Facultad de Ingeniería Mecánica	Facultad de Psicología	Facultad de Ciencias Agrícolas
Ofrece una formación integral						
Permite acceso a otras áreas de interés						
Movilidad permite llenar vacíos en la formación						
Aprendizaje por competencias						
Propicia autonomía del estudiante						
Propicia participación activa del estudiante en su formación						
Propicia mayor socialización						
Andamiaje						
Tutorías						
Permite RELATIVAMENTE elegir académicos						
Permite CIERTA flexibilidad de horarios						

VALORACIONES POSITIVAS

	Facultad de Antropología	Facultad de Música/LM	Facultad de Música/LEM	Facultad de Ingeniería Mecánica	Facultad de Psicología	Facultad de Ciencias Agrícolas
El MEIF puede funcionar pero no funciona						
Los lineamientos del MEIF no se adaptan a las condiciones sociales del país						
Los lineamientos del MEIF no se adaptan a las necesidades de mi campo de estudio						
El MEIF no tiene filtros suficientes para eliminar a estudiantes que no cumplen con el perfil de la licenciatura que cursan						
Aprendizaje fragmentado						
El AFBG no tiene nivel universitario						
El personal administrativo no conoce bien el MEIF						
Mala comunicación entre diferentes instancias						
Mala organización por parte de administrativos						
Falta de disposición y de propuestas por parte administrativos para resolver problemas						
Oferta educativa limitada						
Cupo reducido en EE						
El criterio para el orden de inscripción no es el adecuado						
Las EEs seleccionadas en la preinscripción no coinciden con las de la inscripción						
Los horarios se planean de acuerdo a las preferencias de los profesores						
Pocos profesores imparten muchas EEs						
Horarios quebrados						
Horarios empalmados						
Matrícula saturada						
VALORACIONES NEGATIVAS						
PERSONAL ADMINISTRATIVO						
LINEAMIENTOS DEL MEIF						

	Facultad de Antropología	Facultad de Música/LM	Facultad de Música/LEM	Facultad de Ingeniería Mecánica	Facultad de Psicología	Facultad de Ciencias Agrícolas	
VALORACIONES NEGATIVAS	PERSONAL ADMINISTRATIVO	"Rezago" de estudiantes "quita lugares"					
		La información en línea sobre horarios/calificaciones/exámenes no está actualizada					
		Cupo reducido en AFEL					
		Cupo reducido en EE					
		Trámites complicados/ innecesarios					
		El horario de atención de las secretarías no coincide con el de los estudiantes.					
		Los profesores no conocen bien el MEIF					
		Resistencia al cambio por parte de profesores					
		Los profesores mal informan al estudiante por desconocimiento o por resistencia al cambio					
		El perfil de los profesores no corresponde con la EE que imparten					
		Profesores deficientes					
		Los profesores faltan o no dan clase completa					
		No todos los estudiantes reciben tutorías					
		La información sobre el programa educativo no está disponible					
PERSONAL ACADÉMICO							

	Facultad de Antropología	Facultad de Música/LM	Facultad de Música/ LEM	Facultad de Ingeniería Mecánica	Facultad de Psicología	Facultad de Ciencias Agrícolas
El estudiante no conoce bien el MEIF						
Resistencia al cambio por parte de estudiantes						
Pérdida de identidad/lazos entre compañeros						
Instalaciones en mal estado						
Aulas insuficientes (capacidad)						
Aulas insuficientes (cantidad)						
Falta de material/material en malas condiciones						
No acreditación de prácticas por falta de apoyo económico						
Red inalámbrica falla/bloquea sitios útiles						
Fallas del sistema de inscripción en línea						
VALORACIONES NEGATIVAS						
ESTUDIANTES						
INFRAESTRUCTURA						

	Facultad de Antropología	Facultad de Música/LM	Facultad de Música/LEM	Facultad de Ingeniería Mecánica	Facultad de Psicología	Facultad de Ciencias Agrícolas
Pláticas informativas sobre el MEIF para estudiantes, docentes y personal administrativo						
Difundir programa de monitores						
Mejorar estrategias de comunicación entre las diferentes instancias						
Evaluación constante de personal administrativo y docente						
Ampliar planta docente						
Incluir más EE en el plan de estudios						
Ofertar EEs con base en la demanda en la preinscripción						
Crear un fondo que apoye proyectos de mejora						
Mejorar instalaciones						
Volver al modelo rígido						
Cambiar de modelo educativo						
Ampliar cupo en EE						
Hacer funcionar tutorías						
Bloques de horarios por turno matutino/vespertino						
Restituir las 3 oportunidades de acreditación contempladas en el Estatuto de Alumnos vigente hasta 2007						

PROPUESTAS DE MEJORA

PERCEPCIONES DE LOS ACADÉMICOS SOBRE EL MEIF				
		Facultad de Antropología	Facultad de Música	Facultad de Ingeniería Mecánica
VALORACIONES POSITIVAS	Movilidad estudiantil			
	Promueve formación integral del estudiante			
	Promueve autonomía del estudiante			
	Permite al estudiante decidir su ritmo de avance			
	Propicia participación activa del estudiante en clases			
	El académico es facilitador del conocimiento			
	Aprendizaje por competencias			

	Facultad de Antropología	Facultad de Música	Facultad de Ingeniería Mecánica								
VALORACIONES NEGATIVAS	LINEAMIENTOS DEL MODELO										
				PERSONAL ADMINISTRATIVO							

VALORACIONES NEGATIVAS		Facultad de Antropología	Facultad de Música	Facultad de Ingeniería Mecánica
PERSONAL ACADÉMICO	Desintegró al profesorado como eje conductor de la educación			
	Algunos profesores no actualizan sus programas			
	Resistencia al cambio			
ESTUDIANTES	Se cumplen las nuevas formas pero en la práctica se enseña igual que antes			
	Las tutorías no se llevan a cabo porque a los profesores no les interesa hacer trabajo no remunerado			
	Los estudiantes cursan EE que no corresponden a su nivel de conocimientos			
	Altos índices de reprobación			
	Altos índices de deserción estudiantil			
INFRAESTRUCTURA	La realidad material de las facultades no es la adecuada para el MEIF			
	Aulas insuficientes (capacidad)			
	Aulas insuficientes (cantidad)			
	Instalaciones en muy malas condiciones			
	Falta de material/material en mal estado			

	Facultad de Antropología	Facultad de Música	Facultad de Ingeniería Mecánica
La reforma educativa no se necesita en las universidades sino en las preparatorias			
Ampliar la planta docente			
Capacitar al personal de bibliotecas			
Cambios en los planes de estudio			
Ampliación de espacios			
Cambiar de modelo educativo			
Mejorar comunicación entre académicos y administrativos			
Reuniones entre académicos y directivos para proponer soluciones			
Reunir propuestas “de abajo hacia arriba” (desde los estudiantes hasta rectoría) que puedan dar pie a un nuevo modelo			
Creación de un modelo propio que no imite a otros países sino que responda a las necesidades sociales de México y particularmente del estado de Veracruz			

PROPUESTAS DE MEJORA

PERCEPCIONES DE ADMINISTRATIVOS SOBRE EL MEIF

VALORACIONES POSITIVAS				
	Facultad de Antropología	Facultad de Música	Facultad de Ingeniería Mecánica	Facultad de Psicología
Formación integral				
Educación centrada en el estudiante				
Movilidad estudiantil				
Propicia autonomía del estudiante				
Propicia el desarrollo de las capacidades individuales del estudiante				
Permite al estudiante decidir su ritmo de avance				
El académico como facilitador del aprendizaje				
Propicia mayor socialización				
Andamiaje				
Mayor contacto de administrativos con estudiantes				
La sistematización de la información en línea ha beneficiado y agilizado los diversos procesos del MEIF				
Hay muchas instancias de apoyo para los estudiantes				

VALORACIONES NEGATIVAS					
LINEAMIENTOS DEL MODELO	Facultad de Antropología	Facultad de Música	Facultad de Ingeniería Mecánica	Facultad de Psicología	
Bajó el nivel de conocimientos de los programas educativos					
Bajó el prestigio de los egresados de la UV					
Falta involucrarse más con TICs					
Se ha malentendido la idea de flexibilidad, no es posible una flexibilidad absoluta					
Las fallas no están en el modelo sino en diversos procesos de operatividad					
Cuestiones sindicales (SETSUV) interfieren con el funcionamiento del modelo					
Hace falta mejorar el conocimiento de administrativos (SETSUV) respecto del modelo					
No se les reconoce que su trabajo también es importante					
Falta de presupuesto para la facultad					
Mala comunicación entre mandos altos y mandos medios					
El criterio para el orden de inscripción no es el adecuado					
Horarios quebrados					
Horarios empalmados					
Oferta educativa limitada					
Los grupos son muy grandes					
Algunos académicos no conocen bien el MEIF					
Los académicos malinforman al estudiante por desconocimiento o por resistencia al cambio					
Las tutorías aún no se llevan a cabo en su totalidad					
Cuestiones sindicales (FESAPAUV) interfieren con el funcionamiento del modelo					
Algunos académicos no están verdaderamente comprometidos con la educación					

		Facultad de Antropología	Facultad de Música	Facultad de Ingeniería Mecánica	Facultad de Psicología	
VALORACIONES NEGATIVAS	ESTUDIANTES	Los estudiantes aún tienen muchas dudas sobre el MEIF				
		Resistencia al cambio				
INFRAESTRUCTURA		Resistencia a aceptar las EEs del AFBG				
		Altos índices de reprobación				
		La mayoría no se interesa por las oportunidades que la UV ofrece				
		La realidad material de las facultades no es la adecuada para el MEIF				
		Aulas insuficientes (capacidad)				
		Aulas insuficientes (cantidad)				
		Instalaciones en muy malas condiciones				
		Falta de material/material en mal estado				
		Fallas en el sistema de inscripción en línea				

	Facultad de Antropología	Facultad de Música	Facultad de Ingeniería Mecánica	Facultad de Psicología
Cada facultad debe revisar qué ha funcionado y qué debe mejorar				
Todas las partes involucradas en el MEIF deben mantenerse en constante actualización respecto de los procesos y las legislaciones vigentes				
Analizar la realidad social del estado y del país para proponer las mejoras adecuadas a la UV				
Ampliación de espacios				
Dar mantenimiento gradual a las instalaciones				
Asignar mayores recursos a las entidades académicas				
Se deben flexibilizar aún más los planes de estudios				
Acuerdos con FESAPAUV para flexibilizar horarios de académicos				
Mejorar comunicación entre diferentes instancias				
Preguntar a egresados si la formación que se les ofreció realmente les sirvió				
El orden de inscripción debe ser por número de créditos logrados de los créditos intentados				
Organizar foros y talleres con estudiantes, académicos y administrativos para proponer soluciones, con lenguaje comprensible para todos y acciones concretas				
Que las EE del AFBG sean requisito de egreso pero sin valor crediticio				
Simplificar aspectos técnicos del SIIU				

PROPUESTAS DE MEJORA

Referencias

Beltrán Casanova, Jenny *et al.* *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta*, México, UV, 2da. Edición, 1999. Consultado en línea el 07 de marzo de 2012. Link: http://www.uv.mx/transparencia/infpublica/OfertaAcad/documents/Nuevo_Modelo_Educativo_Lin.pdf

CEIMEIF 2009-2013 *Glosario General*, trabajo en proceso.

México, *Estatuto del Personal Académico*, UV, 2010, Artículo 2, p. 13, consultado en línea el 19 de septiembre de 2012. Link: http://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatuto_personalacademico.pdf

México, *Glosario de Términos de Educación Superior de la SEP*, SEP, s/a, consultado en línea el 19 de septiembre de 2012. Link: http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/ses_glosario?page=16&#_Toc208924805

México, *Ley Orgánica*, UV, 1996, Artículos 101, 102, 103 y 109, pp. 70-72, consultado en línea el 19 de septiembre de 2012. Link: <http://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Ley-Organica.pdf>

Pérez Chávez, Nydia Irene, *Crónica del cambio del Modelo Educativo Rígido al Integral y Flexible en el Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana*, México, UV, s/a, consultado en línea el 19 de septiembre de 2012. Link: http://www.uv.mx/sea/quienes/documents/03_historia.pdf

Proyecto Aula, *Andamiaje. Apoyo para la construcción de aprendizaje*, México, UV, s/a, Consultado en línea el día 18 de enero 2013. Link: <http://www.uv.mx/proyecto-aula/biblioteca/febrero/documents/s-cuatro/9-andamiaje.pdf>

Real Academia Española. Consultado en línea el 20 de septiembre de 2012. Link: <http://lema.rae.es/drae/?val=ESFERA>

UNAM, *Definición de Lineamientos*, México, UNAM, OAG, IJJ, 1998-1999. Consultado en línea el 19 de septiembre de 2012. Link: <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/obr/5/1.htm>

Universidad Veracruzana, *Glosario institucional de términos UV*. México, UV, 2001. Consultado en línea el 19 de septiembre de 2012. Link: <http://www.uv.mx/orgmet/files/2013/01/terminos-I.pdf>

