



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

La reforma curricular MEIF y la estructura disciplinaria de los planes de estudio en la Universidad Veracruzana

Suárez-Domínguez, José Luis; Jiménez-García, Silvia

La reforma curricular MEIF y la estructura disciplinaria de los planes de estudio en la Universidad Veracruzana

Revista Educación, vol. 43, núm. 1, 2019

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415008>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28385>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

La reforma curricular MEIF y la estructura disciplinaria de los planes de estudio en la Universidad Veracruzana

The MEIF curriculum reform and the disciplinary structure of the curricula at the Universidad Veracruzana

José Luis Suárez-Domínguez
Instituto de Investigaciones en Educación, Xalapa, Veracruz,
México, México
lsuarez@uv.mx

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28385>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415008>

 <http://orcid.org/0000-0003-4107-7736>

Silvia Jiménez-García
Universidad Veracruzana, Pedagogía-Sistema de
Enseñanza Abierta, Xalapa, Veracruz, México, México
sijimenez@uv.mx

 <http://orcid.org/0000-0001-7283-669X>

Recepción: 23 Marzo 2017

Aprobación: 13 Noviembre 2018

RESUMEN:

En los años noventa, la Universidad Veracruzana diseñó e implementó un modelo educativo el cual produjo cambios importantes en los planes de estudio, entre ellos un área de formación de cursos generales que debían ser acreditados en los primeros semestres de cada carrera y que alteraban la secuencia disciplinaria de dichos planes. El objetivo de este artículo es analizar las respuestas de los académicos a las nuevas disposiciones institucionales y las estrategias de organización de la oferta educativa emprendida desde sus marcos disciplinarios para atender la reforma sin descuidar la formación académica de los estudiantes. A través de un diseño metodológico comparativo y mixto se recuperó información documental del Sistema Integral de Información Universitaria; se diseñó una encuesta para estudiantes y un guion de entrevista semiestructurada aplicada a los académicos como informantes clave. Para presentar los resultados, se emplearon técnicas de análisis multivariado y se analizó el contenido de las entrevistas. Se encontró que cada carrera produce respuestas diferenciadas, las cuales se configuran a partir de las características de su propia disciplina. Esto abre el debate sobre la forma en que las políticas institucionales se implementan sin tomar en consideración la diversidad disciplinaria y sus modos de acción. Los resultados del artículo permiten conocer la acción social de los académicos mediante las respuestas que formulan ante los cambios curriculares y aportan elementos para el análisis de las políticas, las tensiones y conflictos que producen.

PALABRAS CLAVE: Disciplina, Currículum, Académicos, Conflicto, Estrategias.

ABSTRACT:

In the 1990s, the Universidad Veracruzana designed and implemented an educational model that produced important changes in the study plans. One of those changes included a new area of general training courses that had to be accredited in the first semesters of each career. The introduction of this new area altered the sequence of the curricula plans for each career. The objective of this article is to analyze the responses of the academics, to the new institutional dispositions and the organizational strategies that were formulated from their disciplinary frameworks in order to respond to the reform without neglecting the academic training of the students. Through a comparative and mixed methodological design, documentary information was recovered from the University's Integral Information System; a survey was designed for students and a semi-structured interview was applied to academics as key informants. To present the results, multivariate analysis techniques were used and the content of the interviews was analyzed. It was found that each career produces differentiated responses, which are configured based on the characteristics of their own discipline. This opens the debate on the way in which institutional policies are implemented without taking into consideration the disciplinary diversity and its modes of action. The results of the article allow us to acquire knowledge related to the social action of the academics through the answers they formulate towards the curricular changes and provide new elements for the analysis of the policies, tensions and conflicts that these produce.

KEYWORDS: Discipline, Curriculum, Scholars, Conflict, Strategies.

INTRODUCCIÓN: EL PANORAMA DE LAS REFORMAS CURRICULARES EN LA UV

Al finalizar la década de los noventa, la Universidad Veracruzana (UV) emprendió un proceso de reformas en sus planes de estudio, mediante el proyecto Formación universitaria y organización curricular. El resultado fue el diseño y la operación de un modelo curricular que desde entonces definió la estructura bajo la cual se organizan los programas educativos de las licenciaturas.

El diseño curricular estuvo a cargo de un grupo de académicos representante de las áreas de conocimiento de la UV. Posteriormente, inició la implementación gradual del modelo y aparecieron algunas situaciones no previstas en el diseño, pues se puso en marcha sin contar con las condiciones básicas para su operación. Esto dio lugar a posicionamientos de orden académico y político diversos.

El modelo dio lugar a muchas versiones de sí mismo, lo cual era previsible dada la diversidad de las disciplinas en la UV. Fue adaptándose a las condiciones específicas de cada entidad académica, interpretándose según los marcos de referencia de los territorios académicos relativamente autónomos con respecto a la esfera institucional más amplia. Se volvió un tema prioritario en la agenda del primer círculo del poder y de la burocracia. Provocó tensiones, conflictos, negociaciones entre la base y la cúpula, y una estricta vigilancia por parte de los sindicatos para preservar sus cuotas de poder.

Si bien el modelo curricular fue diseñado por los académicos, este no fue el resultado de una discusión amplia entre ese sector. En cada facultad había cierto rechazo, muchas preguntas y poca claridad en los objetivos y procesos. La institución, acostumbrada a una estructura rígida para la administración, carecía en ese momento de un sistema de gestión para operar un modelo flexible. Entre las características más sobresalientes de tal flexibilidad, se identifican las siguientes:

Secuencia disciplinaria

Los estudiantes tienen la opción de elegir materias sin seguir necesariamente una secuencia, mientras que los modelos anteriores (rígidos) tenían una seriación establecida.

Elección de contenidos

Aun cuando hay contenidos obligatorios, los estudiantes pueden elegir cursar materias con contenidos optativos.

Elección de espacios y tiempos

Los estudiantes pueden elegir materias de otros planes de estudio, así como establecer con ayuda de sus tutores, la temporalidad en sus trayectorias escolares.

Los planes de estudio de las carreras que fue adoptando el MEIF diseñaron su estructura curricular en mayor o menor grado tomando en cuenta las consideraciones anteriores. Al tratarse de un modelo dirigido a las facultades, no hubo una estrategia que articulara las funciones de investigación, las cuales en la UV desempeñan los institutos en forma independiente, como sucede en muchas universidades públicas del país.

Entre las preguntas más frecuentes de los académicos que implementaron el modelo curricular estaban aquellas dirigidas a las nuevas formas de contratación y permanencia de los académicos. También era común cuestionar si las nuevas disposiciones garantizaban la formación académica de los estudiantes, toda vez que algunas de ellas estaban diseñadas para incorporarse directamente al plan de estudios alterando en cierto modo la secuencia disciplinaria establecida en cada carrera.

El modelo curricular recibió el nombre de Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). Bajo la lógica de los cambios promovidos en la educación superior por parte de la UNESCO, el Banco Mundial, la ANUIES y los programas nacionales de los gobiernos federales en turno, este modelo curricular comenzó su operación en 1999 en trece carreras y fue implementado en el resto de ellas en un periodo que duró 12 años.

En el contexto de la formación integral y la flexibilidad, entre otras cuestiones propias del discurso imperante, los cambios curriculares del MEIF se reflejaron en el diseño de una estructura curricular dividida por áreas de formación, cada una de ellas con objetivos específicos en términos de acreditación de cursos. El

MEIF se conformó por cuatro áreas: a) Área de Formación Básica, constituida a su vez por el Área General (AFBG) y por el Área de Iniciación a la disciplina; b) Área de Formación Disciplinaria; c) Área de Formación Terminal; y d) Área de Formación de Elección Libre (AFEL).

La primera área, incorporó materias de corte general (AFBG) -propuestas con la finalidad de que los estudiantes se adaptaran a las necesidades de formación del mundo contemporáneo- y materias de corte disciplinario. Las primeras fueron Inglés I y II; Computación Básica, Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo (HPCC), así como Taller de Lectura y Redacción (TLyR). Las de corte disciplinario, fueron definidas por cada carrera y se consideró que atenderían los contenidos básicos para iniciar el estudio de una disciplina (Beltrán et ál., 1999). La segunda área, concentró contenidos disciplinarios de mayor profundidad, los cuales dan el carácter distintivo a cada carrera. Es decir, si iniciación a la disciplina estableció las bases, el área disciplinaria amplió los contenidos en el plan de estudios. Por su parte, en el Área de elección libre planteó como estrategia la movilidad para que los estudiantes pudieran tomar los cursos que ellos y sus tutores identificaran para complementar la formación académica en áreas de conocimiento ajenas a las disciplinas en cuestión. Finalmente, el Área terminal, además de contenidos propios de la profesión, agrupó al Servicio social y la Experiencia recepcional dentro de su sistema crediticio.

Las cuatro áreas de formación representaron la homogeneización de la estructura curricular de los planes de estudio. La incorporación del modelo produjo una disrupción en el orden y la estructura de los planes de estudio y su oferta semestral de cursos. Las materias del AFBG se establecieron como obligatorias, con independencia de la naturaleza disciplinaria de los programas educativos.

BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA ESTRUCTURA CURRICULAR Y LA AUTONOMÍA DISCIPLINARIA DE LOS PLANES DE ESTUDIO

El presente estudio consistió en identificar los contenidos disciplinarios que las carreras definieron como indispensables al inicio de sus planes de estudio. Desde la lógica de dichos planes, los estudiantes deben apropiarse de ellos en el momento más temprano de sus trayectorias escolares; pero desde la lógica del AFBG, los contenidos generales son prioritarios. Esto ocurre con mayor frecuencia en el primer año de estudios. Ese periodo es útil para analizar cómo entran en tensión los contenidos disciplinarios y los del AFBG.

La temática que abordamos en este artículo puede ubicarse en relación con tres líneas de investigación diferentes. Una de ellas se refiere a los estudios emprendidos acerca de las reformas curriculares y sus resultados, lo que en la literatura correspondiente ha dado lugar a diversos debates sobre la conducción de los cambios en la organización institucional, particularmente dentro de las universidades públicas (Rangel, 2015; Surdez, Magaña y Sandoval, 2015; Jiménez, González y Hernández, 2016). Estos trabajos tienen en común haber mostrado que las instituciones experimentan conflictos derivados de nuevas demandas y orientaciones con las cuales los académicos no necesariamente están de acuerdo, pero que deben cumplir como parte de la política de evaluación y certificación. La percepción de que las costumbres, creencias y valores de los académicos, en suma, sus prácticas tradicionales, rechazan las nuevas formas de organización del trabajo incluso en aquellos casos donde los docentes tienen una actitud favorable con respecto a las reformas. Esta posición de rechazo se relaciona con la necesidad de diseñar un currículum el cual implique la participación de los distintos actores que están en el proceso de formación desde sus contextos académicos y disciplinarios.

Otra línea de investigación se refiere a los estudios en los que se ha analizado la capacidad de acción de los académicos como actores que desde sus territorios disciplinarios emprenden estrategias con las cuales adaptan las distintas demandas del campo universitario. Esta línea está representada por los trabajos que desde la sociología de las universidades han emprendido algunos autores para dar cuenta de la evolución de la profesión académica y de los cambios en la organización universitaria (Grediaga, 2000; Galaz y Gil, 2009; Galaz, Gil y Padilla, 2016).

La tercera línea, se articula con las dos anteriores por la temporalidad en la que se pueden observar los cambios ocurridos en el modelo curricular universitario, particularmente en lo referente al nivel de formación académica que logran los estudiantes durante el primer año de estudios. Esta línea de investigación ha tomado fuerza por su emergencia en el campo de la investigación educativa en los últimos diez años. Los trabajos agrupados aquí, consideran que la integración de los estudiantes a las instituciones universitarias pasa por el desempeño que tienen en las dimensiones cultural, social y académica. (Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010; Silva y Rodríguez, 2012; Guzmán y Saucedo, 2015; De Garay, 2018). Los procesos de formación académica, se vuelven un referente importante para conocer las consecuencias de las reformas curriculares, así como las estrategias emprendidas por los académicos para propiciarlas.

REFERENTES CONCEPTUALES

Las tres nociones articuladoras del análisis empírico son las de conflicto, estrategia y disciplina; sin embargo, existen otras como las de campo, habitus y sentido práctico, pues aportan un marco categorial para formular la construcción del problema de investigación. En su conjunto, permiten el estudio sobre las reformas curriculares en la UV y cómo estas se relacionaron con los niveles de apropiación de los conocimientos básicos de tipo disciplinario de los estudiantes en el primer año. El conflicto ha sido un objeto de reflexión teórica desde la segunda mitad del siglo anterior. Es una noción que se relaciona con el orden social y con la composición de la estructura de un campo.

El análisis del conflicto y de las estrategias delimita el contexto en el cual se construye el objeto de estudio. Por ello, usamos el concepto de campo propio de la sociología de Pierre Bourdieu. El campo es un espacio de relaciones objetivas entre agentes, escenario de luchas y de conflicto. Los agentes, constituidos como grupos, buscan mantener o modificar las leyes de formación de los valores característicos del mercado universitario y acrecentar sus posibilidades de beneficio (Bourdieu, 2005).

El campo académico, en el cual se ubican las instituciones universitarias, presenta al currículum como un espacio donde se expresan algunas tensiones, pues ahí se incorporan aspectos que reforman la distribución de poder y las reglas de juego formales e informales bajo las cuales se despliega la acción de los académicos.

El currículum representa ese espacio de poder simbólico en el cual hay una lucha permanente por establecer las orientaciones culturales, académicas y escolares. Si el currículum es un espacio decisonal como lo plantea Zabalza (2013), entonces su orientación, estructura y construcción no están desprovistas de una dinámica de poder. Algunos autores como Giroux (2003), definen al currículum como un vehículo de socialización al mismo tiempo que una agencia de control social. Por su parte, De Alba (1998) articuló una noción en la cual están presentes los elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por grupos e intereses sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a resistirse a tal hegemonía.

La noción de campo, su construcción a partir del conflicto, nos permite ver cómo se expresan los agentes dentro de las carreras ante una reforma que introdujo cambios importantes en su propuesta de formación académica. Bourdieu (2005) se refiere al campo como espacio de luchas por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes, eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios que el campo provee.

Es plausible ver el comportamiento de los agentes del campo, su posición en el espacio institucional académico y político, y las estrategias puestas en juego. La noción de sentido práctico, productora de estrategias y de gran utilidad en la teoría constructivista estructural de Bourdieu, aporta elementos para analizar nuestro objeto de estudio. El sentido práctico es un sistema de preferencias, principios de visión y de división, esquemas de acción los cuales orientan la percepción de la situación (Bourdieu, 1995).

El sentido práctico está en la base del análisis, pues refleja la incorporación de las estructuras objetivas, al mismo tiempo que identifica al *habitus* o sistema de disposiciones adquiridas por los agentes a lo largo del tiempo. Es decir, los académicos, agentes con historia dentro del campo universitario -en las carreras donde han invertido la mayoría de su tiempo-, construyen sus estrategias con base en ese sentido práctico. Ante la nueva configuración de los planes de estudio, los agentes perciben una intromisión en la autonomía de los espacios en los cuales despliegan su socialización.

La implementación del MEIF produjo cambios en las reglas del juego institucional y dio paso a las respuestas estratégicas de los agentes académicos. Entre los cambios se encuentran la incorporación de un sistema de horas crédito, la implementación de nuevas actividades académicas como las tutorías, la posibilidad de que los estudiantes construyeran sus trayectorias con base en las actuales disposiciones de los planes de estudio, así como la acreditación de materias no pertenecientes a sus propias disciplinas.

El MEIF como política institucional tuvo una articulación compleja, síntoma inequívoco de toda reforma. Se ha establecido que las reformas promovidas por las políticas públicas orientadas al sector educativo se caracterizan por tener una articulación asimétrica, heterogénea y conflictiva; en ese sentido puede definirse como una modernización anárquica (Acosta, 2004).

En el contexto nacional, las reformas tienen una racionalidad neoliberal, se asocian a nuevas pautas de asignación de recursos a las universidades, lo que agrega una tensión más, pues están obligadas a cambiar. Las universidades están sujetas a mecanismos de evaluación que han llevado a cuestionar su pertinencia. Se conciben como instituciones altamente burocratizadas, con bajos niveles de desempeño y poca vinculación con la economía y la sociedad (Ibarra, Cazés y Porter, 2010).

Una última noción articuladora del problema de investigación es la de disciplina. Las carreras elegidas en el estudio se clasifican dentro de una perspectiva disciplinaria. Según Becher (2001), las disciplinas se distinguen por su construcción epistemológica y por la forma en cómo se organizan las redes que se encargan de cultivarlas. Las disciplinas se identifican según la producción de conocimiento, así como las tradiciones presentes en su construcción, lo cual implica la relación con otras disciplinas. Los académicos establecen redes, costumbres y una simbología alrededor de cada disciplina.

Becher (2001) ubica a las disciplinas en dos cuadrantes generales: las duras puras y aplicadas, así como las blandas puras y aplicadas. Como se muestra en el apartado metodológico, la población de estudio pertenece al cuadrante de las disciplinas blandas, si bien con importantes diferencias entre sí. Filosofía, Letras, Sociología e Historia son blandas puras; Lengua Francesa, Lengua Inglesa y Pedagogía son blandas aplicadas.

OBJETIVO Y PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito central de nuestro trabajo es analizar las respuestas de los académicos a las nuevas disposiciones institucionales y las estrategias de organización de la oferta educativa que emprendieron desde sus marcos disciplinarios. El seguimiento de tales estrategias nos permitirá observar el *habitus* de los académicos como agentes universitarios en el contexto de sus disciplinas; es decir, el sistema de disposiciones que les permite actuar y hacer frente a una situación particular en el campo donde ellos se ubican.

El problema de la investigación se construye a partir de la relación entre las políticas institucionales promovidas por la UV, representadas por el MEIF, y la capacidad de respuesta de los académicos a tales políticas en el contexto de las disciplinas a las cuales están adscritos. En la UV no existe conocimiento acerca de los resultados que ha tenido la implementación de este modelo ni un análisis que permita conocer la orientación que han seguido las carreras a partir de su puesta en marcha. En ese sentido, este trabajo problematiza sobre un fenómeno del cual no hay un estado de conocimiento actual. Algunas preguntas de investigación que orientan el estudio son: ¿Cómo organizaron las carreras su oferta crediticia para responder a las nuevas disposiciones de la política institucional que demandaba la incorporación de saberes generales en el contexto de una secuencia disciplinaria ya establecida en el currículum? ¿Cómo percibieron los académicos de

las distintas carreras bajo estudio la incorporación del AFBG y qué tensiones provocó este fenómeno? ¿Cuál fue el nivel de apropiación de los contenidos disciplinarios de los estudiantes en el primer año de estudios con referencia a la oferta que organizaron los académicos en el contexto de cada carrera?

Para atender lo anterior, daremos seguimiento a los resultados de la conformación del AFBG en relación con dos cuestiones centrales; por un lado, cómo ha sido cubierta esta área de formación por parte de los estudiantes y cuáles han sido los resultados específicos que se han identificado en algunas carreras del área de humanidades. Por otro lado, atenderemos el nivel de cobertura que lograron los estudiantes en el primer año de estudios con respecto a los cursos disciplinarios. Esto dará un panorama sobre el nivel de apropiación de los contenidos y saberes indispensables definidos por las diversas disciplinas como parte de la formación académica de los estudiantes.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS: CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

En el 2011, inicia el proyecto de investigación sobre los procesos llevados a cabo por las disciplinas de humanidades para propiciar la integración de los estudiantes en el primer año universitario. Desde la literatura referida, consideramos que las disciplinas cuentan con múltiples recursos para lograr que los estudiantes transiten exitosamente por la carrera cursada. Puede destacarse así una dimensión cultural, una social y una académica (Torenbeek et al., 2010; De Garay, 2018), entre las cuales se distribuye la experiencia escolar de los estudiantes en el primer año.

En la dimensión académica se ubican todos aquellos aspectos relativos a la capacidad de las disciplinas para integrar a los estudiantes mediante un conjunto de prácticas, valores, rituales, entre otras cuestiones. En el marco de las reformas planteadas por el MEIF a los planes de estudio, observamos la oferta crediticia establecida en las carreras para dar mayor o menor prioridad a los cursos del AFBG tanto como a los disciplinarios, lo cual implicó identificar las estrategias empleadas para llevar a cabo tal cuestión. Analizamos el tiempo que toma a los estudiantes concluir los cursos del AFBG y qué consecuencias se observan en el nivel de apropiación de los contenidos disciplinarios en el primer año de estudios.

Las carreras objeto de estudio fueron siete (de corte humanístico y de Ciencias sociales). El método empleado fue mixto. En la parte cuantitativa, el diseño fue comparativo y longitudinal. La comparación se estableció entre las disciplinas bajo estudio, mientras que la perspectiva longitudinal se aplicó toda vez que tomamos como unidad temporal el primer año de estudios de la generación de estudiantes ingresada en agosto de 2011, y observamos la secuencia de todo ese periodo, de manera que para el 2012, hicimos un corte para saber qué había ocurrido con las trayectorias escolares.

CUADRO 1

Cuadro 1: Población estudiantil en Humanidades

Disciplinas	Matrícula total de primer ingreso	Estudiantes Encuestados		Abandono en el 1er año*	
		al Inicio	al año	Abs. créditos	%
Letras	63	50	35	11	17.4
Filosofía	66	47	18	33	50
Sociología	64	59	41	18	28.1
Historia	90	64	21	15	16.2
Lengua Francesa	60	50	41	10	16.6
Lengua Inglesa	216	170	117	69	32
Pedagogía	226	152	133	25	11
Total	785	692	406		

* De acuerdo con los lineamientos del MEIF los cursos del AFBG deben estar aprobados antes de haber concluido el cincuenta por ciento de los créditos.

Fuente: Elaboración propia

La información empírica procedió de tres fuentes. La primera fue el Sistema Integral de Información Universitaria. Se consultaron las cargas crediticias por semestre; las materias disciplinarias cursadas durante el primer año; el porcentaje de materias promovidas y las calificaciones. El avance en los créditos del AFBG en el primer año, se obtuvo mediante un registro del avance porcentual de cada uno de los cursos.

La segunda fuente fueron las entrevistas semiestructuradas a 10 académicos participantes en las reformas de sus programas educativos o en puestos directivos, y que tenían una opinión informada sobre los cambios en el currículum. El guion de entrevista exploró básicamente tres categorías: la percepción de ellos sobre lo que se consideraba debían ser los contenidos básicos de tipo disciplinario cuya apropiación por parte de los estudiantes era indispensable en el primer año. Mediante las preguntas ¿Cuáles conocimientos disciplinarios deben saber los estudiantes después de un año? y ¿qué habilidades deben dominar en ese lapso?, los académicos enlistaron lo que se esperaba de los estudiantes en ese sentido. Se resumen los aportes señalados.

CUADRO 2

Cuadro 2: Conocimientos y habilidades esperados en los estudiantes después del primer año de estudios

Filosofía Conocimiento sobre: *Las épocas antigua, helenística y medieval *Bases históricas para comprender problemas filosóficos *Bases literarias para comprender problemas filosóficos Habilidades: *Identificar una tesis en un texto filosófico *Elaborar una contra argumentación sobre una tesis en un texto filosófico *Elaborar una hipótesis sobre un tema o un texto filosófico	Sociología Conocimiento sobre: *La sociología como ciencia social *Los aportes teórico-metodológicos en Durkheim, Weber y Marx * Categorías sociológicas para tratar un objeto de estudio *Investigación e intervención sociológicas (nivel básico) Habilidades: *Desarrollar una actitud crítica de los fenómenos sociales *Adquirir herramientas básicas de investigación documental
Letras Conocimiento sobre: * Categorías literarias para el análisis de fenómenos sociales * Cultura general *Análisis de textos: identificar una hipótesis, una tesis, un argumento Habilidades: *Expresión oral y escrita en el idioma español *Aumento en el nivel de comprensión lectora *Cambio en el tipo de lectura actual	Pedagogía Conocimiento sobre: *Historia de la educación Habilidades: *Uso de categorías de análisis desde la teoría educativa para comprender fenómenos sociales en un nivel nacional y local *Análisis del plan de estudios de la propia carrera *Integrar conocimientos de las materias que ha cursado durante un primer año
Lengua Inglesa Conocimiento sobre: *Lingüística y cultura inglesa Habilidades: *Dominio de la lengua inglesa *Lectura y comprensión de textos literarios *Redacción de ensayos y documentos con ideas propias *Crítica y reflexión sobre los problemas culturales	Lengua francesa Conocimiento sobre: *Lingüística y cultura francófona Habilidades: *Dominio de la lengua francesa *Uso de la lengua francesa en escenarios diversos *Aprendizaje de la lengua y su uso para comprender la cultura de otros países
Historia Conocimientos sobre: *Perspectivas generales sobre la literatura histórica Habilidades: *Observar los fenómenos o hechos sociales a través de una perspectiva histórica o utilizando categorías históricas; *Argumentación sobre el valor de la historia para la sociedad; *Argumentación sobre las ventajas de la historia para el análisis de la realidad social en comparación con disciplinas como la economía, la antropología y la sociología	

Fuente: Elaboración propia

La segunda categoría de las entrevistas agrupó preguntas en torno a cómo los académicos visualizaron la reforma MEIF y su percepción hacia los cambios curriculares en relación con la estructura disciplinaria anterior. La tercera categoría consideró la exploración sobre las estrategias empleadas por los académicos en el contexto de la reforma curricular para que, sin dejar de atender los contenidos del AFBG, se promoviera la apropiación de los contenidos disciplinarios.

La última fuente de información que se utilizó en el método del estudio fueron las encuestas a estudiantes. Una se aplicó al ingreso y la otra en la conclusión del primer año. Ambas exploraban dimensiones de la vida cultural, social y académica de los estudiantes. Hicimos un censo. La primera aplicación fue a 692 casos; la segunda a 406 casos, reducción que obedeció al abandono en el primer año de estudios en la UV.

La segunda encuesta nos permitió conocer el nivel de apropiación logrado por los estudiantes con respecto a los contenidos disciplinarios. Debe señalarse que, en este segundo instrumento, se diseñó una sección especial para cada disciplina analizada. En esta sección, las preguntas estaban dirigidas a conocer dicho nivel de apropiación de contenidos durante el primer año. Los resultados se contrastaron siguiendo la técnica multivariada de análisis factorial.

En el Statistical Package for Social Sciences (SPSS) se procesaron los resultados de todas las encuestas. Se recurrió al análisis factorial porque es una técnica que nos permitía identificar el nivel de apropiación de los conocimientos disciplinarios de cada carrera por su utilidad para conocer el grado de posesión de atributos y explicar factores presentes, conocidos como componentes principales.

En virtud de que los contenidos disciplinarios eran distintos en cada carrera, se realizaron siete pruebas de análisis factorial, lo cual nos permitió graduar el nivel de apropiación. La siguiente Tabla concentra, a nivel comparativo, el resultado de ellas.

TABLA 1

Tabla 1: Nivel de apropiación de los contenidos disciplinarios y habilidades de formación en los estudiantes en el primer año de estudios

N		Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	Total
		%	%	%	%	%
Datos generales	400*	20,5	32,5	23,5	23,4	100
Disciplina						
Letras	35	25,7	14,3	34,3	25,7	100
Filosofía	18	11,1	38,9	16,7	33,3	100
Sociología	41	30	20	26,5	23,5	100
Historia	20	15	20	20	45	100
Lengua Francesa	40	30	40	10	20	100
Lengua Inglesa	116	15,5	62,9	16,4	5,2	100
Pedagogía	130	14,6	36	34	15,4	100
Total	400					

Nt_692

*Seis casos fueron excluidos de esta prueba en virtud de que las variables de la encuesta utilizadas para el análisis factorial no contenían ningún dato.

Fuente: Elaboración propia

En resumen, la secuencia aplicada a la recuperación de datos y al análisis de información partió del conocimiento del número de créditos cursados, el análisis de los avances en el AFBG y en los cursos disciplinarios en el primer año; posteriormente, las entrevistas funcionaron para conocer qué se esperaba que los estudiantes dominaran en cuanto a contenidos de cursos disciplinarios y, finalmente, cuál fue el grado de apropiación logrado en ese tiempo. Las entrevistas nos dieron algunas orientaciones generales para identificar las estrategias de los académicos ante la reforma curricular MEIF, pero su reconstrucción final se obtuvo a partir del análisis de información.

A manera de hipótesis, en este artículo planteamos que la implementación de los cambios curriculares representados por el AFBG implicó algunas tensiones por diversas razones: la primera, porque se puso en juego, al menos parcialmente, la autonomía de las facultades y las disciplinas bajo las cuales se organizan. En respuesta, los académicos construyeron estrategias para anteponer los contenidos disciplinarios a los contenidos generales. Cada carrera organizó la oferta semestral y la secuencia de cursos y contenidos de un modo diferente. La segunda razón fue que los cursos del AFBG quedaron fuera del control de las carreras. La tercera razón, consiste en que hay una relación entre el modo de organización de la oferta semestral y el nivel de apropiación de contenidos disciplinarios por parte de los estudiantes.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis de la información parte de la cobertura de materias que los estudiantes lograron durante el primer año. El indicador utilizado es el promedio del porcentaje de cobertura de la oferta de cursos durante ese

periodo. Se consideraron solo las materias disciplinarias ofertadas. Tenemos un primer panorama de la organización curricular y las estrategias de las carreras con respecto a la secuencia disciplinar.

CUADRO 3

Cuadro 3: Materias disciplinarias ofertadas en las carreras de Humanidades durante el primer año

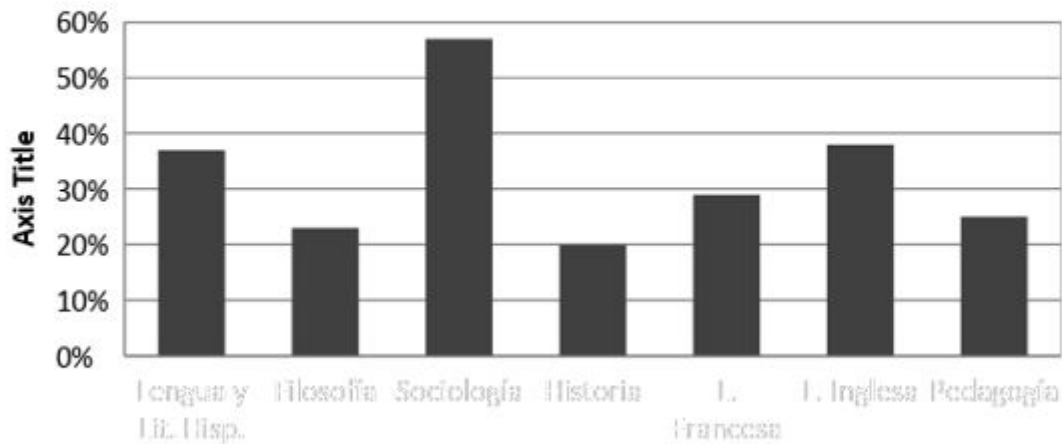
Carreras	Materias Ofertadas en el primer año	Total de materias de las Áreas de Iniciación a la Disciplina y Disciplinaria en el plan de estudios
Letras	19	32
Filosofía	20	25
Sociología	7	29
Historia	26	29
L. Francesa	29	29
L. Inglesa	16	27
Pedagogía	31	35

Fuente: Elaboración propia

Un primer nivel de construcción estratégica indica que cada carrera organizó diferente su oferta semestral disciplinaria. Pedagogía, Lengua Francesa e Historia abrieron mucho su oferta disciplinaria, casi hasta agotar los cursos disponibles en el plan de estudios. En cambio Filosofía, Letras y Lengua inglesa fueron más conservadoras en su oferta crediticia. Sociología, la única ciencia social del conjunto, solo abrió siete cursos en el primer año. Observemos ahora la cobertura de las materias disciplinarias.

FIGURA 1

Figura 1. Cobertura porcentual crediticia del área disciplinaria durante el primer año



Fuente: Elaboración propia

Una primera apreciación a los datos refleja que la cobertura crediticia lograda por los estudiantes no tiene relación con la oferta disciplinaria. La presencia del AFBG en el primer año rompió con la planeación inicial pues las carreras que propusieron una oferta muy alta de cursos disciplinarios tuvieron la cobertura más baja (Lengua francesa, Pedagogía e Historia). Solo en Sociología hay una relación inversamente proporcional, se percibe que a menor oferta de cursos mayor cobertura disciplinaria. Veamos ahora la relación entre la cobertura de cursos disciplinarios en comparación con los del AFBG. Esto nos permitirá saber el espacio total que ocuparon las dos áreas de estudio y cómo se reflejaron las prioridades en la formación académica en el primer año.

CUADRO 4

Cuadro 4: Porcentaje de créditos cubiertos en el área disciplinaria y en el AFBG

Promedios y créditos Créditos cubiertos en el área disciplinaria por Carrera	Promedio de avance porcentual en el AFBG %	Créditos cubiertos por curso en el AFBG %				
		Computación Básica	Inglés I	Inglés II	HPCC	TLyR
Letras: 37 %	52	68	48	8	50	86
Filosofía: 23 %	38	59	12	11	66	46
Sociología: 57 %	60	73	64	8	78	77
Historia: 20 %	63	87	59	21	88	58
L. Francesa: 29 %	46	22	32	26	88	60
L. Inglesa: 38 %	56	31	86	20	68	77
Pedagogía: 25 %	33	28	33	9	50	48

Nota: HPCC. Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo.

Nota: TLyR. Taller de Lectura y Redacción.

Fuente: Elaboración propia

El Cuadro anterior tiene la intención de mostrar una definición más clara de las estrategias y sus resultados. Sin embargo, nuevamente se aprecia que no hay relación entre los niveles de cobertura del AFBG y el área disciplinaria. Si bien es cierto que en Sociología aparece un 60 por ciento en la cobertura de los cursos del AFBG y un 57 por ciento en el área disciplinaria (ver Tabla 2), esta relación no se mantiene con otras carreras, como es el caso de Historia, donde hay un 63 por ciento de cobertura en el AFBG pero solo un 20 por ciento en el área de la disciplina.

De acuerdo con los datos anteriores, cabe preguntarse dónde se encuentra entonces la capacidad de los académicos para lograr consistencia entre las estrategias planteadas y los resultados obtenidos. Aquí se incorpora con mucho mayor fuerza el peso que tiene la disciplina como variable interviniente; al ponerla en correlación con el resto de variables ya exploradas adquiere una nueva configuración la construcción estratégica.

Las carreras que promovieron la oferta crediticia disciplinaria para dar paso a la formación académica de los estudiantes, así como al nivel de apropiación de los contenidos y habilidades no necesariamente encontraron en dicha oferta la vía para conseguir este propósito.

La construcción estratégica está presente en la forma en que los académicos diseñaron el plan de estudios, decidieron la secuencia disciplinar y configuraron la oferta del AFBG. Es decir, la combinación entre estos tres elementos, sobre todo en lo que a la disciplina se refiere se constituye como la base para identificar tales construcciones. De acuerdo con lo anterior, se definen tres tipos de estrategias distintas. Revisemos en qué consiste cada una de ellas.

Estrategia 1. El apego a la disciplina y el recurso de la flexibilidad en la propuesta curricular

Esta estrategia agrupa básicamente a dos disciplinas, Filosofía e Historia. Ambas tienen el porcentaje de estudiantes más alto en la condición de apropiación de los contenidos y habilidades disciplinarias (Ver Tabla 1). Filosofía logró que el 33.3 por ciento de sus estudiantes se ubicaran en la categoría Alto, mientras que Historia logró que el 45 por ciento hiciera lo propio.

Ambas apostaron por una oferta alta en los cursos disciplinarios, pero deben a sus planes de estudio, su estructura y secuencia disciplinar el hecho de contar con los mejores resultados en la formación académica de sus estudiantes.

Si bien la cobertura crediticia lograda en el primer año en el área disciplinaria es relativamente baja, esto no fue un factor que limitara la apropiación de contenidos y habilidades. Estas dos disciplinas aprovecharon el cambio en el plan de estudios a partir de la reforma MEIF para flexibilizar su currículum y cambiar, relativamente, la orientación del mismo. El MEIF, no obstante, se percibe, por parte de los profesores, como una intromisión al contexto de la formación disciplinaria. En el caso de Filosofía, esto se aprecia en el siguiente segmento:

...el MEIF no ayuda en nada, provoca una especie de elemento dispersor, los estudiantes ya no están ni en la disciplina, ni en la formación interdisciplinar ni en la profesional, no permite nada, ha logrado una dispersión. (Entrevistado 3).

Pero en la lógica de los cambios en el currículum, se identifica que su orientación sufrió una adaptación a propósito del MEIF:

...se ha hecho una carga más ligera disciplinariamente hablando... antes se tenía un perfil de docencia de la Filosofía, ahora con el MEIF está perfilada la búsqueda de la interdisciplinariedad...el análisis filosófico, del discurso político, desarrollo de conceptualización. (Entrevistado 3)

Lo mismo ocurrió con el caso de Historia. Se percibe al MEIF como una política institucional “fuera de sitio”, disruptiva y que contraviene la “naturaleza disciplinaria” de la carrera.

En cuanto a la cuestión de la disciplina, esto del nuevo modelo educativo es un “choro”, hay muchas cosas que están muy mal, cómo es posible que alguien de Pedagogía venga a tomar un curso de Filosofía, sin tener preparación filosófica. (Entrevistado 9).

Los académicos hacen una primera referencia al tipo de estudiantes que ingresan a la carrera de Historia. No identifican en los perfiles de ingreso un recurso para subsanar los espacios que el AFBG reduce en las áreas disciplinarias:

...la mayoría de nuestros estudiantes no participan, no quieren desarrollar su capacidad de abstracción. Me encuentro sistemáticamente con que son cuatro o cinco los que participan y los que leen por fuera de la propia facultad. Son muy pocos los que tienen algún nivel de crítica. (Entrevistado 9).

Al mismo tiempo, se admite que hay un grupo de estudiantes que tienen ciertas posibilidades de formación académica:

Cuando ingresan los estudiantes se pueden identificar a los que tienen vocación, exploran, quieren ser maestros o investigadores en historia; un segundo grupo son los que se han metido a probar la disciplina; un tercer grupo entra porque necesitan acreditar materias. El nivel sociocultural de los estudiantes es muy bajo (Entrevistado 9).

Sin embargo, esta política representa el contexto para darle mayor peso a la formación académica de los estudiantes. Con independencia de la relación entre oferta y cobertura crediticia en el AFBG y en el área disciplinaria, los académicos tienen claro lo que los estudiantes deben apropiarse en el primer año:

Los estudiantes deben tener interés en la literatura histórica para entrar en el nivel de discusión sobre determinados conceptos, deben cambiar la percepción de su mundo y verlo con una visión histórica, darse cuenta de la ventaja que tiene la historia sobre otras disciplinas, tiene ventajas sobre los economistas sobre

los sociólogos, sobre los antropólogos, porque la visión histórica da una amplitud mucho mayor...hace falta hacer un plan de estudios donde se provoque más el espíritu crítico y la reflexión (Entrevistado 9).

Tanto en Filosofía como en Historia puede considerarse que la formación académica no fue el resultado de la planeación crediticia de las áreas disciplinaria y básica. La capacidad estratégica de los académicos consistió en “apegarse” a las disposiciones de sus propias disciplinas. Esto es posible porque se trata de dos disciplinas ubicadas en el cuadrante de blando puro (Becher, 2001).

Como se recordará, el cuadrante blando puro se caracteriza por enfatizar la complejidad como un aspecto legítimo del conocimiento, que debe ser reconocida y apreciada como una característica holista. Tanto Filosofía como Historia (ver Cuadro 2) definieron dentro de sus propuestas curriculares objetos de estudio que dan un amplio margen al conocimiento teórico especializado. Justamente esa es la característica principal del cuadrante blando puro.

Los historiadores enfatizan la capacidad para dominar una materia prima (contenido) y darle forma a un producto bien articulado (Becher, 2001). Los filósofos, por su parte, fueron los únicos que apostaron por una propuesta de interdisciplinariedad (entrevista 3), como se aprecia en el fragmento recuperado en las entrevistas, lo cual nos conduce a pensar que la concentración de sus estrategias de formación académica está enfocada en los contenidos y sus dominios.

Estrategia 2. La compatibilidad de los conocimientos de dos áreas de formación y el perfil de ingreso de los estudiantes

La segunda estrategia puede asociarse a dos disciplinas diferentes: Letras y Sociología. En los niveles de apropiación de los contenidos del primer año de su propuesta curricular, Letras logró que el 25,7 por ciento de sus estudiantes obtuviera un nivel Alto de dominio, mientras que Sociología ubicó al 23,5 por ciento de los casos.

Identificamos estas dos disciplinas como parte de una misma construcción estratégica, pues aunque comparten con Historia y Filosofía su ubicación en el cuadrante blando puro de Becher, se distinguen por la forma en la cual se representaron las reformas del MEIF en el contexto de sus diseños curriculares. Es decir, orientaron sus estrategias en un sentido distinto. Esto se constata porque no presentaron una oferta disciplinaria muy alta para anteponer sus cursos a los del AFBG; por el contrario, tuvieron la oferta disciplinaria más baja del conjunto de carreras. Por otro lado, utilizaron el proceso de reforma en un sentido favorable, pues identificaron que parte de los contenidos del AFBG eran útiles no solo para una formación general sino para una formación en el perfil disciplinario y profesional de sus estudiantes. Una última cuestión es que ambas carreras también diseñaron una propuesta curricular con una secuencia disciplinar muy amplia, lo cual, si bien se asemeja a la estrategia que siguieron Filosofía e Historia, se diferencia de ellas por el perfil de estudiante que reciben en cada periodo de nuevo ingreso. Letras y Sociología son dos de las carreras del área de Humanidades que tienen mayor prestigio académico. Tienen un bajo porcentaje de abandono en el primer año. Esto se consideró en el momento de plantearse la reforma. Veamos cada uno de estos aspectos en los segmentos recuperados en las entrevistas.

En el caso de Sociología, los siete cursos disciplinarios ofrecidos en el primer año favorecieron una cobertura disciplinaria del 57 por ciento. Pero esta carrera reportó también un avance importante en todas las materias del AFBG. Antes de que diera inicio el proceso de reforma del MEIF en la UV, los académicos de Sociología ya tenían concebido el proyecto de flexibilización. Para ellos, fue un escenario donde encontraron la oportunidad de concretar su propuesta de cambio de plan de estudios.

Cuando vino la invitación nosotros dijimos que sí, ya con anterioridad habíamos observado la necesidad de flexibilizar, tuvimos una respuesta difícil de parte de la comunidad de Humanidades porque nosotros aceptamos inmediatamente pues era lo que estábamos solicitando. Ya teníamos experiencias educativas que

tenían que ver con Computación, Taller de Lectura y Redacción e Inglés, el AFBG solo incorporó a HPCC... ya teníamos horas para nuestros profesores en nuestro banco de horas, solo se abrió la materia de HPCC. (Entrevistada 4)

Aun así, la incorporación de la materia de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo implicó cierta tensión, pues esta carrera no la tenía contemplada en su propuesta inicial:

...esa materia no me pareció adecuada, la facultad no tenía ninguna posibilidad de incidencia sobre esa materia, los criterios que se establecieron para los contenidos, la evaluación, etc., correspondían a la dependencia del Área de Formación Básica. Nosotros decíamos que había que adecuar cierto tipo de contenidos para la disciplina, pero no se nos permitió. Hay un rechazo muy fuerte del estudiantado hacia HPCC... (Entrevistada 4)

La materia en cuestión, provocó tal inconformidad que modificó la organización de la oferta de cursos en el primer año. Esta estrategia de organización configuró una oferta de materias en “bloques”, es decir, que al elegir un curso determinado, los estudiantes deben tomar otros que están asociados al primero, lo cual redujo la flexibilidad del plan de estudios; sin embargo, trajo resultados favorables en términos de cobertura disciplinaria.

En el primer año ofrecimos Inglés y HPCC, pero fue una experiencia muy desafortunada porque tuvimos un índice de reprobación impresionante en Inglés, y como (la institución) tiene sus propios criterios para evaluar el AFBG, metimos Lectura y Redacción y sacamos Inglés y lo dejamos para segundo semestre, para que los niveles de reprobación no fueran altos. (Entrevistada 4)

Si bien la materia de HP se consideró una intromisión al plan de estudios de Sociología, la estrategia de darle prioridad al AFBG resultó adecuada. Como planteamos al inicio de este apartado, los académicos orientaron el diseño de su propuesta curricular de un modo distinto, si bien se considera que la amplitud de contenidos desde los cuales parte su secuencia disciplinar ayuda en buena medida, es sin duda la integración de los contenidos del AFBG a los disciplinares lo que posibilitó los resultados tanto en la apropiación de los contenidos del primer año de estudios como en el avance porcentual mostrado en ambas áreas de conocimiento.

En el caso de Letras, se tiene que ofreció únicamente 19 materias de un total de 32 disponibles. Cómo avanzaron entonces en sus cursos del AFBG, al mismo tiempo que lograron uno de los porcentajes más elevados en los cursos disciplinares si limitaron las materias en el primer año. En primer lugar, establecieron que uno de los cursos del AFBG, el de Taller de Lectura y Redacción, fuera prioritario porque este se relaciona directamente con el objeto de estudio de esta disciplina, de hecho el 86 por ciento de la población lo acreditó en el primer año.

Los académicos de esta carrera mencionan que la formación de los estudiantes no depende de la oferta disciplinaria sino de otras cuestiones, tales como el perfil de ingreso. No perciben al AFBG como una “amenaza” a la formación disciplinaria. En las entrevistas, los académicos mencionaron que en la carrera se han identificado diferentes tipos de estudiantes, pero el perfil predominante se define así:

...son muy buenos consumidores de música, no solo clásica sino underground, saben de arte... son estudiantes de la ciudad de Xalapa, “cultos”, que manejan inglés y a veces el francés, que han viajado, tienen computadora y se mueven muy bien por internet, son cinéfilos y son lectores “refinados”, que tienen lecturas sobre escritores clásicos. (Entrevistada 1)

En esta carrera no se aprecia un conflicto entre las materias del AFBG y las de corte disciplinario. Los académicos encontraron la estrategia adecuada para conciliar las dos áreas de formación durante el primer año. Se tiene así que, tanto en Sociología como en Letras, la articulación de contenidos de las áreas de conocimiento es posible gracias a otros recursos con los que cuentan las disciplinas, tales como el tipo de estudiantes que reciben.

Estrategia 3. El cambio en el nivel de estructuración de la propuesta curricular en las disciplinas que aplican el conocimiento

La tercera estrategia nos presenta un panorama muy distinto en los procesos de apropiación de contenidos disciplinarios. Aquí se agrupan tres carreras: Lengua francesa, Lengua inglesa y Pedagogía, caracterizadas por una baja representación de estudiantes en el nivel Alto de apropiación de los contenidos disciplinarios.

Para mantener nuestra consistencia en el presente análisis, vamos a revisar los mismos aspectos que en el caso de las disciplinas ubicadas en las dos estrategias anteriores. En primer lugar, está el componente relativo a la ubicación en el cuadrante becheriano. Estas tres carreras se ubican en la categoría de las disciplinas blandas aplicadas, de las cuales ya se ha mencionado recurren al conocimiento teórico producido en el seno de las ciencias sociales para darle una aplicación en contextos específicos. En ese sentido, estas disciplinas se definen como menos estructuradas, sin un consenso en el sentido de un paradigma dominante. Pueden coexistir diversas perspectivas sobre un mismo objeto de estudio, lo cual hace que en su secuencia disciplinar no tengan un conocimiento antecedente y uno precedente como en el caso de las ciencias sociales y las disciplinas agrupadas bajo el cuadrante blando puro.

Llama la atención que de los tres casos, dos de ellos, Lengua francesa y Pedagogía apostaron por una oferta de cursos disciplinarios muy alta, de hecho en el caso de Lengua francesa prácticamente incorporó todos sus cursos del plan de estudios en el primer año. Lengua inglesa, por su parte, fue más conservadora en este aspecto; configuró una oferta baja que resultó en un buen avance de cobertura crediticia tanto en el AFBG como en el área disciplinaria; sin embargo, tuvo el nivel de apropiación de contenidos disciplinarios más bajo de todo el conjunto de las carreras estudiadas, es decir, un 5,2 por ciento.

Siguiendo puntualmente la apreciación de los académicos de cada una de estas carreras para identificar el nivel de construcción estratégica empleado, tenemos que en el caso de Lengua francesa, el nivel de cobertura disciplinaria fue de solo 29 por ciento:

El MEIF implicó otra transformación, pues el número de materias del plan de estudios se redujo, había que ajustarse, dejar de lado las clases de francés, redacción y literatura francesa, para dejarle más espacio a cultura e identidades nacionales pues ahora están las materias del área básica. (Entrevistado 6)

Los académicos de Lengua francesa decidieron dejar las materias disciplinarias a partir de la segunda mitad de la carrera, y dieron prioridad al AFBG en el primer año; sin embargo, esto no parece representarles un problema:

El MEIF permite que el estudiante tome materias del AFBG cuando le convenga, dependiendo de lo que se ofrece en la carrera. En este momento no va a aprender teorías. Esto no permite que los estudiantes tengan la puerta abierta a cuestiones disciplinarias. Por la oferta académica tienen que esperar hasta el quinto semestre para aprender cosas más disciplinarias. (Entrevistado 6)

La estrategia consistió en posponer la formación disciplinaria y aprovechar el escenario de los cambios en el plan de estudios para debatir sobre los temas de investigación que pueden incluirse en la formación. Por otra parte, los académicos mencionan que algunos estudiantes ven la carrera como la oportunidad para ingresar a la UV y después cambian su adscripción, de ahí el abandono que se presenta:

Los estudiantes saben que pueden cambiarse a otra licenciatura con la condición de haber cubierto el área básica completa, muchas veces se esperan hasta cuarto o quinto semestre y saltan a otra licenciatura, el objetivo con el que entran es cubrir el área básica, se van a Lengua inglesa, a pedagogía, antropología... algunas veces se llevan un poquito de lengua. (Entrevistado 6)

En esta carrera la prioridad que tiene el AFBG permitió a estudiantes de otras licenciaturas acreditar esos cursos, o bien, que los estudiantes con necesidad de conocimientos del francés se inscriban en sus cursos. Algunas carreras como Antropología abordan textos en francés, mientras que otras como Lengua inglesa tienen como requisito la acreditación de un segundo idioma.

Los segmentos recuperados muestran que la construcción estratégica alcanzada por los académicos de Lengua Francesa se orientó a la cuestión de la oferta crediticia en el AFBG y desplazaron el área disciplinar a un segundo momento para ser cubierta. A diferencia de lo que ocurrió con los casos de las disciplinas blandas puras, en las blandas aplicadas no hay recursos disciplinarios, o relativos a los perfiles de los estudiantes que puedan complementar la apropiación de contenidos en el primer año de estudios. Debido a la “naturaleza” de su disciplina como Lengua aplicada en el contexto de la formación universitaria y profesional, la secuencia disciplinaria de sus planes de estudio es menos rígida.

Algo muy similar se observa en el caso de Lengua inglesa, donde su carácter de disciplina blanda aplicada se orienta más en la formación en el dominio de la lengua que en el de los contenidos diseñados (y escasos) en su propuesta curricular:

En los primeros semestres damos inglés, pero ahora el programa se hizo más compacto, algunas de las clases se vuelven terriblemente light, hablemos de cultura, no hay ningún texto teórico ni siquiera para los profesores, cómo conciben ellos la cultura y desde qué ángulo. Los estudiantes ignoran a los teóricos de cultura, los mismos profesores ignoran todo lo que hay allí, se quedaron en los años ochenta. En lingüística, hay muchos que estudiaron lingüística, pero en español, seguimos hablando de Chomsky y de Saussure y ya después de eso no hay nada, nuestros estudiantes ahora hacen de todo y de nada, necesitan tener bases sólidas del idioma, la lingüística y la cultura. (Entrevistada 5)

Lengua inglesa logró que un alto porcentaje de estudiantes avanzara en los cursos del AFBG, pues los hizo compatibles con los contenidos de su área disciplinaria.

Tal y como apuntamos anteriormente, en tanto disciplina blanda aplicada, Lengua inglesa no cuenta con recursos que desde su secuencia disciplinar o desde los perfiles estudiantiles aporten elementos para lograr un nivel alto de apropiación de los contenidos disciplinarios en el primer año de estudios, así lo confirma el segmento siguiente:

...los estudiantes llegan y uno no se entera de quiénes son... los grupos de MEIF son terribles para la integración. El MEIF los aísla más, antes había el sentimiento de grupo, ser de la mañana o de la tarde, el MEIF no lo permite.... la mayoría son estudiantes que sacan bajas calificaciones en los exámenes de admisión, los alumnos que sacan buenas calificaciones en el examen de admisión supongo que se van a otras carreras más prestigiosas, los alumnos que sacan calificaciones bajas llegan acá. (Entrevistada 5)

El efecto de socialización se asocia al fenómeno del abandono escolar que está presente en la carrera:

La deserción de idiomas es alta, hicimos unos estudios desde la perspectiva de la institución, escolaridad, etc. hay mucho abandono en primero, cuando se dan cuenta que no pueden. Muchos estudiantes vienen de pueblitos, no han visto inglés, llegan a la primera clase oyen inglés y se aterrorizan, no conocen a nadie, luego con el MEIF, menos, están en una ciudad diferente, viven en una pensión, no saben qué hacer, a la mitad del semestre se dan por vencidos. Están en una universidad que no entienden cómo funciona, en una ciudad grande. (Entrevistado 5)

Derivado de lo anterior, los académicos perciben que el nivel de construcción estratégica para dar respuesta a las disposiciones del MEIF tienen un alcance limitado. El MEIF se percibe como el objeto que articula los problemas de la carrera, pues concentró y sintetizó otras tensiones presentes en ella. El MEIF se concibe como el evento que rompió la continuidad y la proyección de una organización donde no era necesaria una situación reformadora:

Cuando se hizo el plan de estudios 90, hubo realmente un equipo de profesores que nos reuníamos, discutíamos, estábamos bastante comprometidos con el nuevo plan, sigo pensando que el plan 90 estaba bastante bien. La facultad tenía respeto a nivel nacional. En 1976 se hizo el primer plan, luego en el 77 se hicieron ajustes y se hizo semestral, en los años noventa hubo un momento de profesionalización en lenguas, comenzamos en la especialidad. Alrededor del plan 90, se tenía el plan de hacer la especialidad, para profesores que no estaban titulados, y luego el programa del consejo británico, luego la maestría, que incluso

dos generaciones de profesores lo hicimos gratis. El plan de estudios tenía muchas bondades, y no se le dio continuidad, lo cual fue un gran error, y ahora todo se vuelve muy light. (Entrevistada 5)

Finalmente, con el caso de Pedagogía identificamos un contexto similar. Se trata de una disciplina aplicada cuyo plan de estudios presenta una secuencia disciplinar poco estructurada. En el Cuadro 2 observamos que en el caso de las tres disciplinas que se ubican en este cuadrante tienen pocos contenidos disciplinarios mientras que predominan las habilidades que han de adquirirse como parte de la formación académica.

La estrategia promovida por los académicos para lograr que los estudiantes tuvieran una cobertura crediticia importante en el primer año tampoco se concretó. Una oferta muy amplia no se tradujo en una cobertura alta, en parte porque esta se abrió tanto para estudiantes de recién ingreso como para aquellos de semestres avanzados. Pedagogía tiene 900 estudiantes, tiene la matrícula más numerosa de todas las carreras, y debe considerar que su oferta no puede dirigirse únicamente para aquellos estudiantes que cursan el primer año. En su conjunto, las materias del AFBG también se reportan como las más bajas en su cobertura crediticia:

El inglés es de los dolores de cabeza más fuertes, con mayor índice de reprobación... no sé cómo vincula (el inglés) al área básica, te habla de la transversalidad y que todo se tiene que permear, pero en la realidad hay incongruencia con los programas, diseñados por académicos que pierden la realidad institucional y la realidad de los estudiantes. (Entrevistada 8)

Queda en claro que, en la percepción de los académicos, nuevamente se aprecia el sentido que tiene el AFBG en la lógica del plan de estudios:

...el área básica es inoperante, porque no se adapta a la realidad del estudiante. Desde mi óptica no le quita espacio al plan de estudios de la facultad, pues tiene sus créditos, los del AFBG se los añadieron ahí, son agregados, pero con ellas y sin ellas el pedagogo sale a lo que sale. (Entrevistada 8)

En las tres disciplinas analizadas el nivel de construcción estratégica muestra mayor tendencia hacia la promoción de una oferta crediticia con la que se intenta hacer frente a las disposiciones de cambio promovidas por el MEIF, lo cual tuvo como consecuencia la obtención de los porcentajes más bajos de dominio de los contenidos disciplinarios, que en última instancia son las unidades de medida que señalan hacia dónde están orientándose los resultados de la reforma curricular en el contexto de una diversidad disciplinaria.

CONCLUSIONES

A lo largo del texto se ha recurrido a diversos ajustes en la perspectiva empleada para conocer por medio de un análisis las relaciones planteadas en el problema de la investigación. Estas adaptaciones, lejos de mostrar que la hipótesis inicial requería mayor complejidad en la aproximación a la capacidad de construcción estratégica llevada a cabo por los académicos en el contexto de sus disciplinas para hacer un frente a las disposiciones institucionales de la UV condensadas en la reforma curricular del MEIF, nos llevó a comprender que abordar los aspectos relativos a los efectos que produce una política institucional en los actores que se encargan de implementarla y adaptarla a sus contextos académicos, requiere cierta reformulación.

En efecto, al tratarse de una política institucional, debe invertirse el marco de análisis y en vez de preguntar sobre los efectos y la capacidad de respuesta de los actores, conviene hacerlo en términos de cuáles son los recursos y fuentes desde los cuales se pueden construir tales respuestas. En el caso particular de nuestro objeto de estudio, fue finalmente la disciplina con sus implicaciones tanto epistemológicas como de carácter organizacional, las que aportaron mayor consistencia para el análisis.

Al introducir la disciplina como variable interviniente, y derivar de ahí los recursos utilizados por los académicos en términos de la secuencia disciplinar que le permite a las carreras diseñar un plan de estudios con determinados niveles de estructuración, con la definición de un antes y después en la configuración de determinados contenidos, así como la posibilidad de un abordaje complejo en los mismos, tuvimos acceso a un nivel de aproximación que no estaba considerado en el inicio de este trabajo.

A manera de reporte, referimos tres aspectos hallados en el curso de la investigación. El primero de ellos consiste en que la relación planeada inicialmente entre la cobertura y la oferta crediticia no fue suficiente para definir la capacidad de respuesta de los académicos ante las reformas. En el contexto del diseño y la planeación de una nueva propuesta curricular a propósito del MEIF en la UV, los académicos señalaron como una situación de conflicto la intromisión de esta reforma y sus consecuencias; sin embargo, la forma en que se dio paso a la propuesta final del diseño mostró que son las disciplinas las que aportan los recursos para una respuesta estratégica cuyo objetivo sea la formación académica de los estudiantes, al menos en el primer año de estudios.

Como consecuencia de lo anterior, una segunda conclusión es que las estrategias construidas por los académicos con respecto a las reformas MEIF, se basan en la configuración y el tipo de disciplina desde la cual están planteadas las propuestas curriculares de las carreras. Hay una notable diferencia entre el hecho de que las carreras tengan en su base teórica a una disciplina blanda pura o una blanda aplicada. De esta forma, cuantos más recursos teóricos tienen las disciplinas, mayor es el margen para la construcción estratégica y, por lo tanto, hay mayor capacidad para hacer frente a la reforma curricular promovida en la institución.

Una tercera consideración consiste en que las posibilidades de diseño curricular también dependen de la estructura disciplinaria en cuestión. Tal es el caso de lo que ocurre con la flexibilidad de la secuencia disciplinar. En la medida en que esta opera como base de dicha secuencia, aumenta las posibilidades de formación académica de los estudiantes cuando se trata de disciplinas de tipo blando puro. De este modo, la flexibilidad potencia la formación académica de los estudiantes siempre que las disciplinas pertenezcan a ese cuadrante.

El nivel de apropiación de los contenidos disciplinarios que lograron las carreras mostró que la formación académica puede llevarse a cabo sin haber una reforma curricular. En ese sentido admitimos que la reforma se mueve en la superficie de la organización de los contenidos, pues no tiene implicaciones más allá de esto. Otra manera de formular esta conclusión es que las reformas curriculares del MEIF se establecieron en un plano muy general y no impactaron en el núcleo de la estructura disciplinaria o formativa dentro de esa área de conocimiento.

La estructura curricular de las disciplinas tiene varios niveles de construcción. En las disciplinas blandas puras no se alteró la formación académica de los estudiantes, todas ellas representaron el nivel más alto en la apropiación de los contenidos en el primer año. Sin embargo, en las disciplinas blandas aplicadas, el hecho de contar con recursos disciplinarios más limitados y configurar el diseño de sus planes de estudio teniendo como objetivo la adquisición de habilidades más que la formación en contenidos disciplinarios condujo al resultado ya señalado.

A manera de reflexión final, debemos señalar que las reformas curriculares requieren también una revaloración de sus disposiciones. En el contexto de más de 160 programas educativos en la UV vale pensar cuál ha sido la contribución del AFBG en la estructura disciplinaria de los planes de estudio y cómo han respondido los académicos para operar cotidianamente sus planes de estudio. Tiene sentido analizar hasta dónde una reforma se plantea cambios en el nivel organizacional como una forma de promover la actualización de contenidos, lo cual parece ser un propósito común en casi todas las propuestas de cambio curricular; sin embargo, hay un nivel más nuclear, básico, en el cual se configura el conocimiento disciplinario y desde el cual se abre un contexto de creencias, identidades, expectativas profesionales y formas de proceder asociadas a lo que las disciplinas han construido desde sus marcos históricos y desde sus tradiciones. Una pregunta que puede orientar el trabajo futuro puede formularse en términos de cuál es el propósito perseguido, mediante una reforma institucional, al cambiar aquello que históricamente se ha producido en un campo disciplinar.

REFERENCIAS

- Acosta, A (2004). Una modernización anárquica. México: Universidad de Guadalajara.
- Beltrán, J., Bravo, L., Fisher, J., Gonzáles, L., Jiménez, S., López, E., Zúñiga, M. (1999). Nuevo Modelo Para la Universidad Veracruzana. México: Universidad Veracruzana.
- Becher, T. (2001). Tribus y territorios Académicos. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1995). Respuestas. Por una Antropología Reflexiva. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2005). Homo Academicus. México: Siglo XXI
- De Alba, A. (1998). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- De Garay, A. (2018). Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras. México: ANUIES.
- Galaz, J., y Gil, M. (2009) La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2), 2-31.
- Galaz, J., Gil, M. y Padilla, L. (2016). The Mexican Academic Profession Between Centuries: Who are the Actors? En U. Teichler, A. Arimoto y W. Cummings. Biographies and Careers throughout Academic Life. (pp. 67-88) Switzerland: Springer.
- Giroux, H. (2003). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI.
- Grediaga, R. (2000). Profesión académica: disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos. México: ANUIES.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015) Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a sus estudios, abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20 (67), 1019-1054.
- Ibarra, E., Cazés, D. y Porter, L. (2010). Las Universidades Públicas Mexicanas en el año 2030. México: UNAM.
- Jiménez, Y., González, M. y Hernández, J. (2016). De frente a la reforma educativa de segunda generación para la educación superior: ¿se han logrado los cambios en la epistemología docente? Perfiles Educativos, 38, (154), 20-40.
- Rangel, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. REDIE, 17(1),1-16.
- Silva, M., y Rodríguez, A. (2012). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad. México: ANUIES.
- Surdez, E., Magaña, E. y Sandoval, M. (2015). El conflicto del rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos. Perfiles Educativos, 37(147), 103-25.
- Torenbeek, M., Jansen, E. y Hofman, A (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first year student achievement. Studies in Higher Education, 35, 659-675.
- Zabalza, M. (2013). Diseño y desarrollo curricular. España: Narcea.