

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LAS
DES DE ARTE, EDUCACIÓN Y HUMANIDADES, Y DE CIENCIAS SOCIALES, DE
LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA UNIDAD SALTILLO**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA

MARÍA TERESA DE JESÚS CARRILLO HERNÁNDEZ

**DIRECTOR: DR. BENIGNO BENAVIDES MARTÍNEZ
CO-DIRECTORA: DRA. ANGÉLICA VENCES ESPARZA**

MONTERREY N.L.

AGOSTO DE 2021



ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS DE DOCTORADO

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012 Arts. 77, 79, 80,104, 115, 116, 121,122, 126, 131, 136, 139)

Tesis

LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LAS DES DE ARTE, EDUCACIÓN Y HUMANIDADES, Y DE CIENCIAS SOCIALES, DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA UNIDAD SALTILLO

Comité de evaluación

Dr. Benigno Benavides Martínez
Director

Dra. Angélica Vences Esparza
Co-directora

Dra. Guadalupe Chávez González
Lectora

Dra. Lizbeth Habib Mireles
Lectora

Dra. Nivia Tomasa Álvarez Aguilar
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., septiembre de 2021
Alere Flammam Veritatis

DRA. MARÍA EUGENIA FLORES TREVIÑO
SUBDIRECTORA DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Agradecimientos

Agradezco a mi director de tesis, Doctor Benigno Benavides Martínez, quien con sus orientaciones y enseñanzas favoreció mis logros académicos, a mi codirectora, Doctora Angélica Vences Esparza, quien siempre estuvo dispuesta a brindarme su apoyo, a la Maestra Aurora Bustillo Garfias cuyo estímulo fue fundamental para continuar mis estudios doctorales, y a todas aquellas personas que directa o indirectamente colaboraron para que este proyecto terminara satisfactoriamente. También agradezco a la Universidad Autónoma de Coahuila la cual me facilitó el tiempo necesario y las condiciones académicas para el desarrollo de mi investigación y a la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila, bajo la dirección del Maestro José Rodolfo Navarrete Muñoz que igualmente me brindó todo su apoyo institucional para el logro de mis propósitos formativos. Finalmente, mi profundo agradecimiento y reconocimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología -CONACYT- cuyo valioso apoyo me permitió profundizar en mi formación académica y profesional.

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis padres Jesús y Fernanda quienes me brindaron todo su apoyo moral y afectivo, y a mis hijos María Fernanda y Luis Alberto, quienes tuvieron la paciencia para permitir el desarrollo de este proyecto de vida y me acompañaron en mis permanentes desvelos y esfuerzos para culminar mi investigación doctoral.

Resumen

Esta investigación se propone caracterizar la percepción de los docentes con respecto a la flexibilidad curricular de los programas educativos de las escuelas y facultades que integran las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Coahuila - Unidad Saltillo. Se trata de conocer el efecto que han tenido las políticas institucionales, planteadas en el Nuevo Modelo Educativo que promueve la Universidad desde el año 2014. El estudio parte de la elaboración de un modelo que articula los macro y micro niveles y triangula tres categorías de análisis: las políticas institucionales, los programas educativos y las percepciones de un grupo de docentes. El proceso metodológico incluyó análisis cualitativo y cuantitativo de la información. Esto permitió acceder a la mayor fuente posible de datos relacionados con las percepciones que tienen los docentes de la muestra sobre la flexibilidad. Los resultados de la investigación posibilitan inferir ciertas características propias de la cultura institucional de la Universidad Autónoma de Coahuila - Unidad Saltillo, y abre la posibilidad de producir nuevas investigaciones que conduzcan a mejorar el conocimiento sobre los aspectos disposicionales de los docentes tanto en relación con la aplicación y desarrollo de la flexibilidad curricular, como en relación con los cambios en la cultura institucional que favorezcan la proclividad hacia nuevas formas de comprensión y acción en el quehacer curricular, pedagógico y académico de la institución.

Tabla de Contenido

	Pág.
Capítulo 1	15
1. Formulación del problema	15
1.1 Pregunta de investigación	19
1.2 Hipótesis	20
1.3 Objetivos	20
1.3.1 Objetivo General	20
1.3.2 Objetivos específicos	21
1.4 Justificación	21
Capítulo 2	26
2. Marco Teórico	26
2.1 Antecedentes	26
2.2 Fundamentación teórica	53
2.2.1 El modelo de análisis	53
2.2.1.1 De la flexibilidad	54
2.2.1.2 Percepción y representación	64
2.2.1.3 Sobre los programas educativos	74

	7
Capítulo 3	84
3. Metodología	84
3.1 Diseño del estudio	87
3.1.1 Población	88
3.1.2 La muestra de docentes	89
3.1.3 Los programas objeto de análisis.	89
3.2 Técnicas e instrumentos	90
3.2.1 De la entrevista	90
3.2.2 Del cuestionario	93
Capítulo 4	94
4. Resultados y discusión	94
4.1 Análisis de la flexibilidad en los programas educativos	94
4.1.1 Licenciatura en Ciencias de la Educación	95
4.1.2 Licenciatura en Letras Españolas	99
4.1.3 Licenciatura en Historia	101
4.1.4 Licenciatura en Trabajo Social	103
4.1.5 Licenciatura en Derecho	105
4.1.6 Licenciatura en Diseño Gráfico	107
4.1.7 Licenciatura en Psicología	108
4.1.8 Licenciatura en Artes Plásticas	109

4.2	Consideraciones generales sobre los programas	110
4.3	Descripción y análisis de las percepciones de los docentes	120
4.3.1	Datos generales de los entrevistados	120
4.4	Percepción de los docentes: Categorías de análisis	120
4.4.1	Categoría I. Política Institucional	122
4.4.2	Categoría II. Plan de Estudios	126
4.4.3	Categoría III. Desarrollo Integral del Estudiante	131
4.4.4	Categoría IV. Movilidad Estudiantil	135
4.4.5	Categoría V. Estrategias Administrativas	137
4.4.6	Categoría VI. Estructura Curricular	139
4.5	Análisis cualitativo de las percepciones de los docentes	142
4.6	Análisis cuantitativo de las percepciones de los docentes	147
4.6.1	Distribución de las respuestas al instrumento según categoría	160
4.6.2	Análisis de Componentes Principales (ACP)	168
4.6.2.1	Percepción general sobre la flexibilidad	1711
4.7	Aspectos curriculares (Estructura curricular y Plan de estudios)	2045
4.8	Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM)	2101
4.8.1	Percepción sobre las Políticas Curriculares	2134
4.8.2	Percepción Desarrollo Integral del Estudiante	2145
4.8.3	Percepción Estructura Curricular	2156

4.8.4	Percepción Plan de Estudios	2167
4.8.5	Percepción Movilidad Estudiantil	2178
4.8.6	Percepción Estrategias Administrativas	2189
4.9	Análisis por ítems – percepción general	21920
4.10	Análisis de los resultados cuantitativos	2278
Capítulo 5		2301
5.	Conclusiones	230
5.1	Propuesta de currículo flexible	2345
Referencias bibliográficas		2467

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1 <i>Datos sobre la población de las escuelas y facultades seleccionadas.</i>	88
Tabla 2 <i>Áreas de los programas: nomenclatura y número</i>	111
Tabla 3 <i>Número de asignaturas por programa</i>	113
Tabla 4 <i>Horas teóricas y horas prácticas</i>	115
Tabla 5 <i>Asignaturas obligatorias, optativas, y créditos</i>	117
Tabla 6 <i>Información general de los programas.</i>	119
Tabla 7 <i>Distribución de docentes con percepción desfavorable según dedicación y grado académico alcanzado.</i>	154
Tabla 8 <i>Distribución de docentes con percepción favorable según dedicación y grado</i>	155
Tabla 9 <i>Distribución de docentes según percepción y años de servicio.</i>	157
Tabla 10 <i>Políticas curriculares, varianza explicada, n° de ítem, descripción y coseno cuadrado.</i>	162
Tabla 11 <i>Desarrollo Integral del Estudiante, varianza explicada, n° de ítem, descripción y coseno cuadrado.</i>	163
Tabla 12 <i>Estructura Curricular, varianza explicada, n° de ítem, descripción y coseno cuadrado.</i>	164
Tabla 13 <i>Plan de Estudios, varianza explicada, n° de ítem, descripción y coseno cuadrado.</i>	165
Tabla 14 <i>Movilidad Estudiantil, varianza explicada, n° de ítem, descripción y coseno cuadrado.</i>	166

Tabla 15 <i>Estrategias administrativas, varianza explicada, n° de ítem, descripción y coseno cuadrado.</i>	167
Tabla 16 <i>Prueba de correlación de Spearman para percepción sobre aspectos curriculares y años de servicio (antigüedad) prestados por el docente.</i>	20909
Tabla 17 <i>Prueba de correlación de Spearman para percepción sobre aspectos curriculares y grado académico alcanzado por el docente.</i>	2100
Tabla 18 <i>Prueba de correlación de Spearman para percepción sobre flexibilidad curricular y grado académico alcanzado por el docente.</i>	2233
Tabla 19 <i>Prueba de correlación de Spearman para percepción sobre flexibilidad curricular y los años de servicio (antigüedad) prestados por el docente.</i>	2255
Tabla 20 <i>Prueba de correlación de Spearman para percepción sobre flexibilidad curricular y la edad del docente.</i>	227

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1 <i>Modelo de Análisis</i>	54
Figura 2 <i>Marco analítico de los programas educativos</i>	63
Figura 3 <i>Relaciones entre programas educativos y percepción de los docentes</i>	77
Figura 4 <i>Categorías asociadas a la percepción de los docentes.</i>	122
Figura 5 <i>Distribución de los docentes según género.</i>	148
Figura 6 <i>Distribución de los docentes según edad.</i>	149
Figura 7 <i>Distribución de los docentes según dedicación.</i>	150
Figura 8 <i>Distribución de los docentes según antigüedad</i>	151
Figura 9 <i>Distribución de los docentes según grado académico y nombramiento.</i>	152
Figura 10 <i>Distribución de los docentes según género y percepción.</i>	153
Figura 11 <i>Distribución de los docentes con percepción desfavorable según edad.</i>	156
Figura 12 <i>Distribución de los docentes con percepción favorable según edad.</i>	156
Figura 13 <i>Distribución de los docentes con percepción favorable según nombramiento.</i>	158
Figura 14 <i>Distribución de los docentes con percepción desfavorable según nombramiento.</i>	159
Figura 15 <i>Distribución de las respuestas al instrumento según categoría.</i>	160
Figura 16 <i>Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción general</i>	172
Figura 17 <i>Círculo de correlaciones para percepción general.</i>	173
Figura 18 <i>Matriz de correlación para percepción general.</i>	175

Figura 19 Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción de políticas curriculares.	178
Figura 20 <i>Círculo de Correlaciones para percepción sobre políticas curriculares.</i>	179
Figura 21 <i>Matriz de correlación para percepción sobre políticas curriculares.</i>	180
Figura 22 <i>Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción del desarrollo integral del estudiante.</i>	183
Figura 23 <i>Círculo de Correlaciones para percepción sobre el desarrollo integral del estudiante.</i>	184
Figura 24 <i>Matriz de correlación para percepción sobre desarrollo integral del estudiante.</i>	185
Figura 25 <i>Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción sobre estructura curricular.</i>	187
Figura 26 <i>Círculo de Correlaciones para percepción sobre estructura curricular.</i>	188
Figura 27 <i>Matriz de correlación para percepción sobre estructura curricular.</i>	189
Figura 28 <i>Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción sobre plan de estudios.</i>	192
Figura 29 <i>Círculo de Correlaciones para percepción sobre plan de estudios.</i>	192
Figura 30 <i>Matriz de correlación para percepción sobre plan de estudios.</i>	193
Figura 31 <i>Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción sobre movilidad estudiantil.</i>	196
Figura 32 <i>Círculo de Correlaciones para percepción sobre movilidad estudiantil.</i>	197
Figura 33 <i>Matriz de correlación para percepción sobre movilidad estudiantil.</i>	197
Figura 34 <i>Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción sobre estrategias administrativas.</i>	200

Figura 35 <i>Círculo de Correlaciones para percepción sobre estrategias administrativas.</i>	200
Figura 36 <i>Matriz de correlación para percepción general sobre estrategias administrativas.</i>	201
Figura 37 <i>Puntuaciones de la percepción sobre la flexibilidad.</i>	203
Figura 38 <i>Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción general sobre aspectos curriculares (Estructura Curricular + Plan de Estudios).</i>	204
Figura 39 <i>Círculo de Correlaciones para percepción sobre aspectos curriculares.</i>	205
Figura 40 <i>Matriz de correlación para percepción sobre aspectos curriculares.</i>	206
Figura 41 <i>Nube de variables con variable suplementaria percepción general de flexibilidad curricular.</i>	212
Figura 42 <i>Nube de variables con variable suplementaria percepción de políticas curriculares.</i>	
Figura 43 <i>Nube de variables con variable suplementaria percepción del desarrollo integral del estudiante.</i>	214
Figura 44 <i>Nube de variables con variable suplementaria percepción de estructura curricular.</i>	215
Figura 45 <i>Nube de variables con variable suplementaria percepción del plan de estudios.</i>	216
Figura 46 <i>Nube de variables con variable suplementaria percepción de la movilidad estudiantil.</i>	217
Figura 47 <i>Nube de variables con variable suplementaria percepción de estrategias administrativas.</i>	218
Figura 48 <i>Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción general de la flexibilidad curricular.</i>	219
Figura 49 <i>Círculo de Correlaciones para percepción general sobre la flexibilidad curricular.</i>	221

Capítulo 1

1. Formulación del problema

La flexibilidad curricular se ha vuelto relevante en el contexto de transformación de la educación en la “sociedad del conocimiento”, la cual se caracteriza por la utilización masiva de tecnologías de la información y la comunicación -TIC- en la educación (Hernández, 2017), nuevas tendencias del mercado laboral (Weller, 2015) y nuevas prácticas culturales y estilos de vida. En la educación, la flexibilidad curricular se ha incorporado al discurso académico como concepto innovador, con el cual se pretende supuestamente lograr una formación profesional de calidad que resuelva las necesidades sociales, económicas, culturales y políticas más apremiantes del mundo en que vivimos (Buitrago, 2007; Giraldo V, 2005; Rodríguez, 2006).

La preocupación por la flexibilidad hace parte del discurso de la pertinencia de la Educación Superior frente a la sociedad del conocimiento (Gibbons, 1998). Este discurso, que ha inspirado las políticas globales, propias de las agencias internacionales -Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Comisión Económica para América Latina (CEPAL)- ha obligado a las instituciones de educación superior (IES) a reinventarse y replantear sus objetivos, misión y funciones para responder a los innumerables cambios que demanda el siglo XXI (Tunnermann, 2006).

Dichos cambios se han convertido en determinantes para las IES, las cuales han tenido que incorporar la flexibilidad en sus estructuras curriculares, académicas y administrativas, para dar respuesta al reto global de formar profesionistas competentes y competitivos, capaces de

desempeñarse en diversos escenarios laborales, con virtudes ciudadanas y con una firme responsabilidad socio ética. En consecuencia, se ha producido una demanda creciente a las IES para que renueven sus modelos curriculares clásicos, fragmentados, napoleónicos y extremadamente rígidos, propios de la mayor parte de los programas educativos que se ofrecen en el nivel superior (Didriksson, 1999).

Hablar de flexibilidad curricular es distinguir un concepto dinámico, en cuya realización intervienen diferentes actores del proceso educativo (académicos, administradores, empresarios, Estado) que tienen la responsabilidad de articular las experiencias de los estudiantes, mediante la elaboración de procedimientos y estrategias institucionales y de gestión curricular para dinamizar el proceso de su formación (Moctezuma, 2011).

El nuevo modelo educativo como política institucional de la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC) marca la pauta a seguir en los procesos curriculares, pedagógicos y evaluativos de sus diferentes escuelas y facultades. Además, vincula la flexibilidad con la innovación en sus planes de estudio y con el quehacer educativo de sus actores (Universidad Autónoma de Coahuila, 2014).

La Universidad Autónoma de Coahuila es una institución estatal de carácter público. Fue fundada en 1957 y obtuvo su autonomía en 1973. Desde esta época el mejoramiento permanente de la calidad de la formación ha sido parte de su proyecto. Este ha involucrado a sus diferentes miembros.

De conformidad con las normas legales e institucionales, la UAdeC define su misión de la siguiente manera:

Somos una institución pública que ofrece educación pertinente y de calidad, en los niveles medio superior y superior, donde se genera, difunde, preserva y aplica el conocimiento de la ciencia, la tecnología y las humanidades.

Fomentamos, con un enfoque humanista, los valores universales asociados a las ciencias, las artes y el deporte, brindando una formación integral a los estudiantes.

Vinculamos la docencia, la investigación y la cultura con los sectores público, privado y social, contribuyendo a la sustentabilidad con un enfoque global y de equidad (*Plan de Desarrollo Institucional, PDI, 2018-2021, p. 21*).

La UAdeC -Unidad Saltillo- atiende una población aproximada de 10.168 estudiantes de Licenciatura, provenientes de diferentes estratos sociales, ofrece una diversidad de programas educativos, y está comprometida con la formación integral de excelencia tanto en la Educación Media Superior como en las licenciaturas y en los postgrados que ha consolidado.

En coherencia con el *Plan de Desarrollo Institucional (2016-2019)*, la Universidad Autónoma de Coahuila pondera la importancia de la formación de alta calidad con pertinencia y equidad, mediante planes y programas actualizados que aseguren la inserción laboral de sus egresados y la vinculación con el entorno (UAdeC, 2015). De la oferta total de 144 programas de la Universidad, 84 corresponden al nivel de Licenciatura en la modalidad presencial o escolarizada y dos más a distancia (PDI, 2018-2021, p. 99). De éstos, 36 programas se ofrecen en la Unidad Saltillo.

En el marco de la globalización y de las tendencias internacionales y nacionales, la UAdeC ha hecho de la flexibilidad una fuente de innovación educativa alrededor de los procesos de formación. Es así como esta tendencia se ha convertido en una política institucional, debido a la necesidad de adaptar y articular los procesos formativos a la creciente complejidad de la vida

laboral y profesional en la era de la globalización de la economía. Es sabido que la apertura económica global ha ejercido un fuerte impacto en el debilitamiento de los límites geopolíticos y en la flexibilización del mercado laboral (Arancibia, 2011; González, 2006). También ha implicado el surgimiento de una cultura sin fronteras con tendencias homogeneizadoras (Lipovetsky, 2008), y en el campo del conocimiento la proliferación de discursos, que han ido debilitando la pureza epistémica de las disciplinas y profesiones (Dogan, 1997). En el campo de la educación, esto ha originado la incorporación de la flexibilidad en los procesos de formación y, de manera especial, en los programas de formación profesional universitaria para dar respuesta a las demandas de un mercado laboral cada vez más diverso e inestable (Carrillo y Benavides, 2020).

Estos aspectos han ejercido una fuerte influencia en el replanteamiento del modelo curricular de la Universidad, que fundamenta la creación y funcionamiento de los programas educativos, e incorpora aspectos como el sistema de créditos, la seriación de los cursos, su electividad, su acentuación; los temas transversales, la innovación, la internacionalización, las tutorías académicas y el uso habitual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entre otros.

La flexibilización curricular ha demandado competencias, actitudes, valores, responsabilidades y compromisos de diferentes actores institucionales con nuevas tareas formativas. Es probable que esto haya producido tensiones en los docentes y conducido a cierto debilitamiento de la calidad de la formación, pero también a una precarización de las condiciones de su ejercicio laboral.

En el caso de los docentes que prestan servicios a los programas educativos de las Dependencias de Educación Superior (DES) de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias

Sociales de la UAdeC, se observa que la percepción que se han formado sobre la flexibilidad curricular, y su concreción en los planes de estudio, se aleja en cierta medida de los planteamientos institucionales. Esto ha provocado que la flexibilidad se conceptualice en forma fragmentada, superficial y que sus acciones innovadoras tengan poco efecto en las prácticas docentes.

El hecho que no haya hasta el momento un diagnóstico o evaluación de la manera como la flexibilidad ha generado una nueva cultura académica y curricular en los programas pertenecientes a las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales, de la UAdeC -Unidad Saltillo-, plantea la necesidad de establecer el efecto que aquella ha tenido tanto en los programas como en la percepción de los docentes.

Por esto, la presente investigación está orientada, por una parte, a examinar la flexibilidad en un grupo de programas educativos y, por la otra, a determinar la percepción que tienen los docentes de la flexibilidad curricular en los procesos formativos. El análisis que se realice permitirá establecer hasta qué punto el principio de flexibilidad ha incidido en la transformación de las percepciones y representaciones de los docentes.

La flexibilidad curricular como objeto de esta investigación no solo es un aporte al conocimiento de la manera en que esta se ha introducido como un principio relevante para transformar la clásica cultura de la formación sino, también, una contribución para mejorar el desarrollo integral de los estudiantes de la UAdeC y, de la misma manera, favorecer el proceso de su aprendizaje. En consecuencia, se formula la siguiente pregunta:

1.1 Pregunta de investigación

¿En qué medida la percepción que los docentes de las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales de la UAdeC -Unidad Saltillo- tienen sobre la flexibilidad curricular se corresponde con las propuestas de flexibilidad formuladas en los programas educativos?

1.2 Hipótesis

La hipótesis se basa en el supuesto que los docentes que prestan servicios a los programas educativos de las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales, de la UAdeC -Unidad Saltillo-, no cuentan con una visión clara de la flexibilidad curricular debido a la escasa articulación de su práctica pedagógica con las políticas institucionales pertinentes. En este sentido, la hipótesis es la siguiente:

La percepción de los docentes que prestan servicios a los programas educativos de las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales, de la UAdeC -Unidad Saltillo- no corresponde a las propuestas de flexibilidad formuladas en los programas educativos.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Caracterizar la percepción que tienen los docentes de las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales, de la UAdeC -Unidad Saltillo-, con respecto a la

flexibilidad curricular y sus estrategias de aplicación, y compararla con la propuesta institucional de flexibilidad formulada en los programas educativos.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analizar la flexibilidad curricular presente en los programas educativos de las licenciaturas pertenecientes a las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales, de la UAdeC -Unidad Saltillo-.
- Interpretar la percepción que tienen los docentes con respecto de la flexibilidad curricular presente en los programas educativos pertenecientes a las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales, de la UAdeC -Unidad Saltillo-.
- Establecer la relación entre la percepción de los docentes respecto de la flexibilidad curricular y las políticas institucionales de la UAdeC.

1.4 Justificación

La economía global, el desarrollo tecnológico, los tratados internacionales, la Internet, y las redes sociales, han propiciado que la competitividad sea un factor importante en las organizaciones empresariales y, en consecuencia, produzcan un impacto en el sector educativo. El nacimiento de la sociedad del conocimiento, caracterizado por el uso masivo de las tecnologías de la información, fruto de la era de la globalización, ha impactado de manera importante las formas o estilos de vida (Giddens, 1996), las modalidades laborales, y la educación (Guerrero, 2004).

En este último caso, el Estado se ha convertido en un protagonista esencial de la regulación de las políticas públicas en materia de educación al imponer, directa o indirectamente, a través de diferentes estrategias (mejoramiento de la calidad, acreditación, evaluación, competencias), lineamientos que han redefinido el quehacer de las instituciones, especialmente en lo que concierne a la formación profesional, la cual debe ajustarse a las demandas del mercado (Mungaray, 2001).

Esto ha tenido un impacto sustancial en la vida curricular de las IES, las cuales han debido reformular sus programas, introduciendo en ellos mayor flexibilidad, una formación basada en competencias, solución de problemas, y un mayor protagonismo por parte del estudiante en su propio progreso académico.

A esto se agrega que los avances tecnológicos en materia de información y comunicación y el fácil acceso al conocimiento han modificado sustancialmente las formas de aprendizaje. Esto, que se ha convertido en una tendencia global, ha demandado a la educación encontrar soluciones a los problemas generados por una educación tradicional, establecer una mayor relación de pertinencia entre el mercado de trabajo y los programas educativos, flexibilizar los perfiles profesionales para ampliar las posibilidades de empleo, mejorar la calidad de la enseñanza, desarrollar competencias genéricas o transversales e incrementar la movilidad estudiantil, etc. Por esto la UNESCO hace referencia a la implementación de redes internacionales de ayuda mutua para la construcción de instrumentos regionales e internacionales de reconocimiento de estudios y diplomas que promueven la movilidad regional, nacional e internacional (Campos y Ambriz, 2008).

Frente a todas estas políticas globales, las universidades han debido replantear su misión, cambiar su organización a formas más flexibles, establecer una mayor interacción con el mundo

del trabajo y diseñar nuevos modelos educativos que las conviertan en instituciones innovadoras (Clark, 1991), capaces de formar e investigar interdisciplinariamente, hacer uso de las TIC y crear vínculos con diversos sectores de la sociedad. Por esta razón, la flexibilidad es un principio básico que pretende transformar la vida académica y curricular de la universidad (Didriksson, 1999) para formar otro tipo de profesional. Se requiere, como plantea Pedroza Flores (2005), la formación de un hombre polivalente, que responda a las vicisitudes del mundo cambiante.

Como puede observarse, el impacto que la flexibilidad ha tenido sobre las estructuras curriculares y las prácticas pedagógicas de las universidades y sobre su acervo tecnológico ha sido mayúsculo (Pons, 2018). Sin embargo, no en todas ellas las directrices elaboradas en el marco de la política institucional han instado a flexibilizar el currículo. En la mayoría predomina una organización curricular fragmentada, jerarquizada, y compuesta de asignaturas que no tienen ninguna relación entre sí. En relación con las prácticas pedagógicas, éstas continúan siendo tradicionales, centradas en la reproducción de conocimientos, en la enseñanza y en el escenario invariable del aula de clase. En lo que concierne a la formación integral, poca atención se presta a la difusión de valores.

De allí la necesidad de examinar hasta qué punto la flexibilidad curricular se ha extendido en las IES. Realizar estudios sobre la flexibilidad en las universidades puede conducir a analizar y comprender tanto los intereses que estas tienen en relación con la adhesión a este principio como sus efectos en la transformación de las prácticas de formación. Por esto, es necesario establecer qué cambios son los que realmente operan cuando la flexibilidad se inscribe en las políticas institucionales, cuál es su efecto sobre la organización curricular, cuál sobre las prácticas pedagógicas, y cómo se traduce en la construcción y desarrollo de una nueva cultura académica.

Introducir la flexibilidad curricular en una IES no es una tarea sencilla. Esto requiere establecer las condiciones adecuadas para el logro de sus metas institucionales. En este sentido, dar respuesta a los intereses y propósitos de la flexibilidad curricular en una institución como la universidad es un asunto clave, ya que de esto depende la orientación que tome la construcción de su modelo educativo.

En relación con la UAdeC, la política de flexibilidad curricular está establecida en algunos documentos institucionales, entre ellos, el *Modelo Educativo*, El *Plan de Desarrollo Institucional 2018-2021*, y la *Guía Metodológica para la Elaboración de Planes de Estudio*.

En todo este proceso es importante establecer el papel que juegan los docentes, cuál es su percepción sobre la flexibilidad y los cambios que este principio ha generado en las prácticas pedagógicas, en particular, y en la cultura institucional de UAdeC, en general. Si los docentes se consideran indispensables en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es importante tener en cuenta sus percepciones y representaciones de las políticas que se implementan en la Universidad. Además, se requiere analizar los factores que potencian su desempeño y las innovaciones que producen en sus prácticas pedagógicas y en el ámbito de la interculturalidad.

El discurso de la flexibilidad curricular argumenta que el estudiante diseña el itinerario de su formación profesional en su carrera y tiene la oportunidad de seleccionar de manera más autónoma los contenidos de su formación, más acordes con las demandas del mercado profesional y laboral. En este sentido, la flexibilidad curricular es una de las tantas expresiones de la flexibilidad, que adapta a los futuros profesionales al mundo del trabajo, caracterizado por formas de flexibilidad como las siguientes: flexibilidad numérica, funcional, administrativa, tecnológica y de gobierno (Escalona Ríos, 2008).

Esta investigación es importante en virtud de la necesidad de analizar la percepción de la flexibilidad curricular que tiene los docentes de las DES en mención. Los resultados podrán ser materia prima para avanzar en el propósito de consolidar una nueva cultura académica, en la cual las prácticas de formación se realicen a partir de currículos que respondan a las necesidades cambiantes de los diversos sectores sociales.

En la medida que la UAdeC supere los tradicionales enfoques curriculares se generarán mejores oportunidades de crecimiento académico, profesional y humano de los futuros egresados. Esto contribuirá a elevar los estándares de calidad académica de la institución, y a incrementar su reconocimiento como universidad flexible, abierta y democrática.

En síntesis, esta investigación se justifica en virtud de la importancia que tiene analizar la flexibilidad de los programas educativos de las licenciaturas en las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales, de la UAdeC -Unidad Saltillo-, y establecer la manera como los docentes, que prestan servicios a estas, perciben los procesos de flexibilización curricular.

Los resultados de la investigación pueden ser un punto de partida para la realización de estudios de más amplio alcance, que permitan establecer alternativas de mejoramiento de la calidad en la estructura y organización del Modelo Educativo de la UAdeC y de las políticas y realizaciones del principio de flexibilidad.

Capítulo 2

2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes

Son múltiples los cambios económicos, sociales y culturales sucedidos en la segunda mitad del siglo XX que pueden considerarse antecedentes de la flexibilidad en las Instituciones de Educación Superior. En términos generales, se puede decir que este principio, que responde a los retos producidos por la transformación de la economía global y sus diversos mercados, ha tenido un impacto importante sobre los contextos propios de la educación superior, en la medida que ha afectado la cobertura, calidad y pertinencia de sus instituciones; su organización y gestión institucional, y los modelos de formación e investigación y de vinculación con la sociedad.

La inscripción de la flexibilidad en el campo de la educación superior se produjo básicamente a través de su ingreso en las políticas educativas de orden global y nacional. Los antecedentes básicos tienen que ver con los cambios ocurridos en la segunda mitad del siglo XX los cuales, si bien fueron multidimensionales, estuvieron asociados a la globalización, que ha recorrido una época en la cual ha surgido una especie de nueva ética de la vida, la educación, la economía, el trabajo y la cultura (Díaz Villa, 2011). La globalización ha tenido como expresión fundamental el ingreso a todas las dimensiones posibles de mercados sin fronteras, y su característica básica ha sido el derrumbamiento de todas las restricciones económicas, culturales, sociales y educativas.

En materia de política educativa global, algunos de los antecedentes de la flexibilidad están consignados en los documentos de las agencias internacionales como la UNESCO, el BM,

la OCDE, las cuales han considerado la flexibilidad como el principio catalizador de las principales transformaciones de la educación superior. Así, por ejemplo, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998), la cual recoge recomendaciones relativas a este campo, formuladas por las grandes comisiones y conferencias, propone, a la luz de la flexibilidad, una mayor diversificación de sus instituciones, transformaciones en sus estructuras; mayor acomodo a las necesidades sociales, incremento de la movilidad dentro del sistema, pertinencia y organización de los programas de formación y uso de las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. La UNESCO (1998) considera que, si se quieren alcanzar estos propósitos:

La educación superior debe cambiar profundamente haciéndose orgánicamente flexible, diversificándose en sus instituciones, en sus estructuras, en sus estudios, sus modos y formas de organizar sus estudios y poner al día los conocimientos y las competencias, para actualizar, reconvertir y mejorar la cultura general de la sociedad y de los individuos (p. 4).

La UNESCO aboga por una educación flexible que esté basada en un sistema transdisciplinario de conocimientos acerca de la naturaleza, la sociedad o el hombre, que permita fundamentar la futura actividad profesional de los estudiantes. En este sentido, manifiesta que “deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales” (UNESCO, 1998, p. 4).

Por su parte, la OCDE considera igualmente relevante las políticas de flexibilidad de la educación superior para su adecuación a las necesidades productivas (Maldonado, 2000). Un punto de gran interés de este organismo en torno a la educación superior tiene que ver con la “diferenciación y flexibilidad de los conjuntos educativos (flexibilización curricular,

competencias laborales de los trabajadores, educación continua)” (Maldonado, 2000, p. 59).

Estas políticas han tenido gran impacto en la educación superior en México.

Desde la perspectiva del Banco Mundial, el llamado por una educación superior flexible se ha planteado en diferentes documentos que datan de la década de los años 90, tales como *La enseñanza superior: Lecciones derivadas de la experiencia* (1994), y el informe titulado *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas* (2000).

En el documento *Construir Sociedades del Conocimiento, Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, el BM (2003) continúa planteando la necesidad de introducir en la educación superior currículos más flexibles y menos especializados, y promover programas y cursos más cortos. Así mismo, ve importante la introducción de especialistas en el diseño curricular de los programas. En materia de movilidad, para el BM la flexibilidad es una de las propuestas relevantes que conduce a crear

sistemas abiertos que valoren la experiencia previa pertinente, que reconozcan las equivalencias de estudios y títulos, la transferencia de créditos académicos, los esquemas de intercambio educativo, el acceso a becas nacionales y créditos educativos, y un marco amplio de formación permanente y cualificaciones profesionales (p. XXV).

En materia de formación apoya “el fomento del aprendizaje continuo de los ciudadanos, con énfasis en la creatividad y la flexibilidad, para permitir la constante adaptación a las demandas cambiantes de una economía basada en el conocimiento” (p. 30). En síntesis, entre las metas están “alcanzar la flexibilidad institucional” (p. 41) e “incrementar la flexibilidad en el diseño y la organización de los programas académicos” (p. 44). Estas mismas perspectivas se reproducen en el documento de la UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*.

En el ámbito nacional, se podría decir que en México los antecedentes de la flexibilidad en la educación superior han estado más asociados a la influencia de los discursos externos y a la voluntad diversa de las instituciones, que a compromisos con el Estado. Por esto, el desarrollo de la flexibilidad, en general, y la flexibilidad curricular, en particular, han sido desiguales. La adopción de esta última se ha producido de manera autónoma, y adaptada a las necesidades del contexto. Esto debido a que, como plantea Villa Lever (2013)

El Sistema de Educación Superior (SES) mexicano está compuesto por instituciones públicas y privadas con distintos grados de dependencia del Estado. En ese sentido, los gobiernos no pueden exigir el cumplimiento de normas ni el seguimiento de directrices a las instituciones autónomas” (p.1).

Es importante aclarar que no nos ocuparemos aquí en detallar ampliamente las regulaciones macro institucionales del sistema educativo mexicano, sino que, básicamente, haremos referencia a algunos de los cambios establecidos que pueden considerarse fundamentos de las orientaciones actuales del sistema las cuales, en la última década, desembocaron en el impulso a la flexibilización de las universidades y de sus programas educativos.

De manera breve, las diversas reformas producidas desde finales de la década de los años 70 estuvieron orientadas a mejorar los procesos de planeación y administración educativa mediante la construcción del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES). En esta iniciativa fue fundamental la participación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual fue clave para la modernización de la educación superior mexicana en materia de planeación estratégica, evaluación de procesos y resultados, y de programas de apoyo al financiamiento (Rodríguez, 2002).

En la década de los 90 fue muy importante la participación de la ANUIES por su contribución a la formulación de estrategias para la formación académica de los docentes, el mejoramiento de la infraestructura académica, y la actualización administrativa, normativa y financiera. También fue relevante su participación en la creación de un sistema de acreditación; la definición de los estándares mínimos de calidad para el funcionamiento de las universidades, y la definición de la carrera académica (Villa Lever, 2003).

Los esfuerzos de la ANUIES fueron relevantes en la década final del siglo XX y en la primera del siglo XXI, para la reorganización de la educación superior y para la formulación de políticas relacionadas con la ampliación de la cobertura, la diversificación institucional, la equidad, los procesos de planeación y coordinación del sistema; la creación de programas, su evaluación y acreditación y, en general, para la definición de estrategias orientadas a mejorar la calidad del sistema y la superación de estructuras curriculares rígidas. En general, estos puntos fueron el principio catalizador para construir la visión del Sistema de Educación Superior (SES) para el año 2020, caracterizado por ser abierto.

Cuando se revisan propuestas de líneas estratégicas de desarrollo para el siglo XXI, en lo concerniente a los programas de formación, se observa una permanente reiteración sobre la importancia de flexibilizar los planes de estudios de las carreras profesionales, de generar estructuras curriculares más horizontales, de favorecer en los estudiantes opciones de cursar materias y módulos en distintas dependencias académicas de su propia institución o de otras, así como la posibilidad de que se tengan salidas intermedias (ANUIES, 2000). Así, por ejemplo, la estrategia N° 6 de la Misión del Sistema de Educación Superior plantea que “los programas podrán modificarse cuando sea necesario, manteniendo el rumbo de mediano y largo plazo y aceptando con flexibilidad variaciones en las propiedades y en los ritmos momento” (p. 168).

Esto mismo sucede en el *Documento Estratégico para la Innovación en la Educación Superior*, publicado en el año 2004, especialmente en el capítulo dedicado a los planes de estudio (Sección 1.2, pp. 35-37).

Las propuestas de la ANUIES tienen como referentes básicos la institución, los docentes y los programas. Alrededor de estos últimos se han publicado numerosas secciones en documentos de políticas educativas. Cuando se habla de innovación educativa, por ejemplo, se plantea que esta puede pensarse en el contexto de los programas, generando cambios en los planes de estudio, modificando en ellos la forma en que se utiliza el tiempo y, en consecuencia, el sistema de créditos; transformando la proporción de la teoría y la práctica en los planes de estudio; y produciendo nuevas formas de evaluación. En este sentido, la ANUIES propuso una visión pertinente para el año 2020, en la cual la estructura curricular es más horizontal y los contenidos actualizados y pertinentes. Los programas de las carreras profesionales son flexibles y los estudiantes tienen la opción de cursar materias y módulos en distintas dependencias académicas de su propia institución o de otras; asimismo, los programas facilitan la incorporación al mercado laboral y el retorno al mundo académico. Algunos cuentan con salidas intermedias (p. 153).

Esta perspectiva se reitera en la sección 4.4.1., relacionada con la innovación educativa, especialmente en lo referente a la enseñanza de pregrado (ANUIES, 2000). En la misma línea, en el documento publicado en 2018, titulado la *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la Educación Superior en México*, se plantea que

Los modelos educativos en el mundo están cambiando de manera acelerada. Se transita de la premisa de estabilidad a la turbulencia en el entorno; de la idea de permanencia de los saberes a la aceptación de su rápida obsolescencia; del abordaje rígido y disciplinario al flexible

e interdisciplinario; de la rutina a la creatividad y la innovación; del trabajo en el aula al aprendizaje en los entornos sociales y productivos; y del enfoque local al global (p. 31).

Es posible argumentar que durante un período de dos décadas la ANUIES ha intentado fortalecer una cultura académica y curricular que tenga incidencia en la reconceptualización del significado que tiene la generación de programas flexibles, orientados a construir nuevas identidades profesionales. A pesar de la permanencia de modelos de formación centrados en los desempeños visibles de los estudiantes que se han consolidado sin mayores modificaciones, la ANUIES ha propuesto introducir la flexibilidad como un principio básico de transformación curricular en las institucionales de educación superior. Esto se hace explícito en el *Documento Estratégico para la Innovación en la Educación Superior* (2004) publicado en asociación con la Universidad Pedagógica Nacional. En él se considera la importancia de modificar los planes de estudio para fomentar el desarrollo integral del estudiante y se plantean unos criterios para la innovación de estos, entre otros, el enfoque transversal del currículo, la integración curricular, la integración de las prácticas profesionales, todos ellos en el marco de la flexibilidad curricular. Esta, argumenta la ANUIES, “permite la toma de decisiones en diversas escalas: estudiantes, académicos, también en la gestión y administración institucional” (p. 33). Para la ANUIES (2004),

la flexibilidad puede concebirse en diversos ámbitos y niveles (...). En el nivel curricular se define como una oferta educativa en cada programa académico suficientemente y heterogénea de manera que, a través de ella, sus destinatarios puedan construir un camino individualizado, que responda a sus intereses, expectativas y aptitudes. La flexibilidad curricular la concebimos en tres dimensiones: (...) de estructura y modalidad, de tiempo y secuencia, y de espacios (...).

Además, la flexibilidad curricular tiene diversas ventajas: para el estudiante, para el docente y para la institución (pp. 35-37).

Este documento puede considerarse aún vigente ya que incorpora una serie de propuestas que señalan “posibles rutas y procedimientos para la construcción de procesos innovadores de carácter institucional, regional y nacional” (p. 6).

Ahora bien, la segunda década del siglo XXI trajo nuevas propuestas y nuevos compromisos con la educación superior, además de nuevas modalidades de su control y supervisión. Una de ellas es el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* en el cual se definieron los objetivos de la actividad educativa de México, entre los cuales destacan:

elevar la calidad educativa, vincular la educación con las necesidades sociales y económicas, innovar el sistema educativo mediante nuevas opciones y modalidades que usen las tecnologías de información y de comunicación para la educación abierta y a distancia, impulsar el posgrado para desarrollar la investigación científica, tecnológica y la competitividad, fortalecer la internacionalización de la educación mediante la coherencia de los planes de estudio y la movilidad de estudiantes y académicos, robustecer los programas de formación para docentes y directivos y garantizar que los planes de estudio sean pertinentes (pp. 32-38).

Independientemente de que este documento, de acuerdo con analistas y críticos, sea el resultado del alineamiento de la calidad con los distintos discursos que circulan a nivel internacional, en los cuales aparecen sugerencias, acuerdos y recomendaciones con pautas a seguir (Acuña Gamboa y Pons Bonals, 2016), los objetivos y estrategias que plantea apuntan de alguna manera a considerar la flexibilidad como una pauta relevante para producir un nuevo modelo educativo en la educación superior.

Ahora bien, la visión del Sistema de Educación Superior-2020- señala que las IES tendrán que orientarse a fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes. Para el logro de esta tarea, se deben diseñar programas basados en la multidisciplinariedad. Así mismo, se requiere desarrollar estrategias formativas mediante la producción de modelos innovadores centrados en el aprendizaje.

En consonancia con esta visión y trascendiéndola un poco, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 de México -PND- sostiene que para el año 2024 el país habrá alcanzado el objetivo de crear empleos suficientes para absorber la demanda de los jóvenes que se estén incorporando al mercado laboral. El PND considera que el desempleo será mínimo y México contará con una fuerza laboral mejor capacitada y con un mayor grado de especialización. Ningún joven que quiera ingresar a licenciatura se quedará fuera de la educación superior y, por lo tanto, tendrá empleos formales.

Además, el PND promueve la vinculación e internacionalización de los estudiantes y docentes, fortaleciendo el vínculo con empresas e instituciones gubernamentales para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y su inserción laboral, así como contribuir a resolver los problemas de la sociedad.

De particular importancia es el documento titulado *Acuerdo Educativo Nacional. Implementación Operativa. Estrategia Nacional de Inclusión Educativa*, elaborado por la Secretaría de Educación Pública. Este documento plantea un objetivo claro que concierne a la flexibilidad asociada a la inclusión:

Convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un **sistema inclusivo, flexible y pertinente** que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y

conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (p. 5).

En el marco de este objetivo se plantea la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva - ENEI- uno de cuyos principios rectores es la flexibilidad curricular, esto es:

principio de diseño curricular que incluye elementos susceptibles de cambio, ajuste o variación dentro del currículo nacional, con el fin de ajustar los procesos educativos a las necesidades de los educandos para que estos sean utilizados en los planteles, escuelas y localidades (p. 77).

Como puede observarse, la ENEI es una estrategia educativa orientada al desarrollo de una educación incluyente, centrada en los intereses y necesidades de los aprendices y en el respeto a sus diferencias. Para el logro de una educación incluyente se plantea en el documento la eliminación de barreras (estructurales, normativas, didácticas) que directa o indirectamente han creado límites y limitaciones al acceso a una educación democrática, abierta y flexible.

La UAdeC no ha estado exenta de las influencias de una educación abierta y flexible y, como consecuencia, ha generado un modelo educativo, el cual se expresa en nuevas prácticas curriculares y pedagógicas, ligadas a la creación y aplicación del conocimiento, al uso pertinente de la información, y al buen manejo de las nuevas TIC. El modelo intenta responder de manera crítica a la globalización de la educación, así como a la tarea de formar profesionales de la más alta calidad. Para tal propósito, la Universidad ha incorporado la flexibilidad curricular, la globalización del currículo y la innovación curricular como principios que han incidido en la construcción de nuevas prácticas curriculares y pedagógicas con el objeto de transformar los modos de aprendizaje y formar un nuevo profesional coherente con los perfiles profesionales que requiere la sociedad del siglo XXI.

La experiencia de la UAdeC sobre la flexibilidad le ha permitido desarrollar un sistema curricular relativamente abierto, cuyos antecedentes datan de la década de los años 80 cuando se estableció en 1989 el desarrollo curricular para lograr la homologación de troncos comunes así como reorientar la oferta educativa, y en 1990-1991 la reorientación curricular para operar los programas educativos bajo el sistema de créditos y generar, de esta manera, la comparabilidad y la homologación interna y externa de los programas educativos con el fin de facilitar el tránsito interno y externo de los estudiantes (UAdeC, 2015).

En materia de flexibilidad, el Modelo Educativo de la UAdeC se expresa en cuatro dimensiones relacionadas con los planes de estudio que permiten al estudiante elegir entre posibles formas de estructuración de estos; el tiempo para cursar los programas académicos; diversidad de experiencias para aprender y el intercambio académico de estudiantes que permita el reconocimiento de los créditos cursados en otras IES nacionales o internacionales (UAdeC, 2015). A esto se agrega el abordaje inter y transdisciplinario que implica que en la organización del currículo trasciende la simple formación disciplinaria, y se debilitan las fronteras disciplinares tradicionales, propiciando de esta manera una formación integrada e integral.

Es sabido que el siglo XXI es una época de grandes cambios y retos en todos los órdenes. En este escenario, la UAdeC considera que la educación es el mecanismo básico para enfrentar las demandas de la competitividad y complejidad, propias de la globalización y un principio necesario para el fomento de los cambios sociales, así como para combatir las desigualdades que afectan al mundo, además de ser un derecho fundamental para lograr el desarrollo integral de la persona (UAdeC, 2014).

Es por esta razón que el Plan de Desarrollo Institucional 2018-2021 de la UAdeC propone como política institucional hacer de la flexibilidad un principio fundamental para

orientar el diseño curricular de los programas educativos y responder de manera pertinente no solo a las necesidades del sector productivo sino, también, a los diversos problemas del entorno social.

A esta política se agrega la de brindar una educación de alta calidad, para lo cual se requiere realizar transformaciones curriculares y pedagógicas en los programas educativos de los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado, así como generar estrategias para su permanente actualización y asegurar su pertinencia y flexibilidad.

En síntesis, la inclusión de la flexibilidad en la Universidad hace parte de la política para mejorar las posibilidades de incrementar el acceso, garantizar mayor diversificación de la oferta educativa, transformar sus estructuras, e incrementar la movilidad estudiantil en sus diversas modalidades. Desde este punto de vista, la política de flexibilidad implica la producción institucional de currículos flexibles, adaptables a las nuevas condiciones de la vida, educación y trabajo en el siglo XXI. Esto es lo que convoca a las instituciones a incluir la flexibilidad en sus políticas y prácticas.

En América Latina la flexibilidad curricular surge aproximadamente en la década de los 90 cuando comienza a plantearse la articulación de las políticas económicas con los modelos de formación universitaria. Al mismo tiempo, surgen en el ámbito internacional perspectivas teóricas sobre flexibilidad curricular que cuestionan el currículo como réplica de la organización disciplinaria (Bernstein, 1977; Beane, 1997; Tanner (1999); Vars, 2001).

Bernstein (1977), por ejemplo, desarrolló el tema de la integración del currículo en términos del debilitamiento de los límites. Este concepto es crucial para comprender la existencia de fronteras, y las diferencias y jerarquías propias de la organización de los contenidos curriculares. Por su parte, Beane (1997) cuestiona el esquema asignaturista de los currículos

tradicionales y plantea el concepto de integración curricular o currículum integrado¹ que, desde su punto de vista, “comienza con la idea que las fuentes del currículum debieran ser temas, o problemas relacionados con la vida” (p.1), Según Beane, “el currículum integrado incluye cuatro grandes aspectos: integración de experiencias, integración social, integración del conocimiento e integración como diseño curricular” (p. 21). Su planteamiento se inspira en la obra de Hopkins (1936). Asimismo, Tanner (1999) planteó “el reconocimiento de la necesidad de comprender las interconexiones del conocimiento y desarrollar la capacidad de aplicar este a la solución de problemas de la vida diaria” (p. 1). Para Vars (2001) el currículum integrado es un enfoque centrado en el estudiante en el cual estos son invitados a planear junto con el maestro las experiencias de aprendizaje que orientan a ambos a prestar atención a los problemas sociales. Esto promueve procesos de pensamiento de alto nivel y el aprendizaje cooperativo. El currículum integrado se considera, entonces, un enfoque orientado al estudiante.

La noción de integración curricular (currículum integrado) fue transformándose en América Latina y adoptó otras nomenclaturas como las de desarrollo curricular (Gimeno, 1988), concepto que substituyó al clásico diseño curricular que fue dominante en el contexto latinoamericano con obras como las de Arnaz (1981), Diaz Barriga et al. (1991), Glazman e Ibarrola (1980).

Asociados a la integración curricular surgieron conceptos como currículum integrado, currículum flexible, hibridación curricular, y flexibilidad curricular. Este último concepto se ha hecho dominante en las instituciones de educación superior.

Por esto, las referencias a la flexibilidad curricular en América Latina tienen diversos matices que varían de acuerdo con los diseños curriculares propuestos en las políticas de las

¹ De acuerdo con Beane (1997) el currículum integrado es “A curriculum theory that is concerned with enhancing the possibilities for personal and social integration through the organization of curriculum around significant problems and issues, collaboratively identified by educators and young people, without regard for subject-area lines” (p. 19)

instituciones. Sin embargo, lo que se observa al revisar aleatoriamente programas es que las referencias a la flexibilidad curricular se efectúan desde un enfoque operativo que se expresa en propuestas curriculares en las cuales supuestamente se integran las áreas de conocimiento, se plantea la transversalidad, se promueve la movilidad estudiantil, se relacionan las materias, etc. En general, las expresiones de la flexibilidad presentan diversos matices relacionados con el número de materias, el tipo de áreas, el carácter obligatorio o electivo de las materias, número de créditos, y otros aspectos.

Con el interés de conocer los procesos de flexibilización curricular se revisaron los modelos educativos, pedagógicos o curriculares de algunas universidades y programas educativos de varios países (Argentina, Chile, Perú, Colombia, Costa Rica y México). Así mismo se revisaron algunos modelos curriculares y pedagógicos de universidades mexicanas. A continuación, se describen de manera breve rasgos encontrados en los programas educativos seleccionados. Es importante aclarar que se trata de una corta descripción que busca orientar sobre las expresiones más comunes de la flexibilidad curricular.

El programa de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires tiene una duración de cinco años que están distribuidos en diez cuatrimestres. Tal como se presenta en su página oficial “El plan de estudios se organiza en tres ciclos: el Ciclo Básico Común FADU de dos cuatrimestres, un Ciclo de Formación Inicial, que abarca dos cuatrimestres, un Ciclo de Formación General que abarca cuatro cuatrimestres y un Ciclo de Formación Orientada, con una duración de dos cuatrimestres” (FADU, 2021). El Ciclo Básico Común es cursado por todos los estudiantes de la Facultad. El programa tiene un énfasis disciplinar, aunque también plantea la solución de problemas. Tiene un total de 34 asignaturas con un promedio de 6.5 asignaturas anuales. Cada semestre tiene entre

tres y cuatro asignaturas. Este promedio es relevante para los propósitos formativos e incrementa el tiempo de trabajo autónomo del estudiante. También presenta un número muy bajo de asignaturas optativas. Estos son algunos rasgos de flexibilidad del programa, pero con una orientación ampliamente disciplinaria.

Otro ejemplo del análisis de la flexibilidad de los diseños curriculares es el de la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación de Argentina. Sobre este programa se hace un balance comparado de los planes de estudio en relación con la flexibilidad de los diseños curriculares (Artaza, 2012). Se presta especial atención a la disminución de las asignaturas cuyo promedio es de 36 que se distribuye entre obligatorias y electivas. De estas, algunos programas tienen hasta 12 asignaturas electivas.

El modelo educativo de la Universidad Autónoma de Chile define cómo se desarrolla el proceso de formación. Está centrado en el estudiante y orientado al logro de competencias disciplinarias, profesionales y genéricas a través del aprendizaje transversal propiciado por la integración de los currículos y la transversalidad curricular. El modelo plantea que el diseño curricular es flexible, centrado en asignaturas distribuidas por ciclos. Las áreas que configuran el currículo no distan de las clásicas áreas básica, profesional y general. La mayoría de los programas se desarrollan mediante actividades semestralizadas y anualizadas. Los programas varían en intensidad horaria de conformidad con el área de conocimiento, pero se encuentra un gran número de programas con un bajo número de materias semestrales y una intensidad presencial baja. Esto podría considerarse como una expresión parcial de la flexibilidad curricular. Ejemplos: El programa de Biología: Mención en Medio Ambiente tiene un promedio de 4.3 materias semestrales y 14.3 horas presenciales semestrales. Es un promedio que garantiza

ampliamente el trabajo independiente y práctico del estudiante. También se encuentran programas con pocas materias semestrales, pero con intensidades horarias altas.

En la Universidad Cayetano Heredia del Perú (privada), el modelo educativo está compuesto por tres ejes (transversales, estructuradores y operativos). El eje operativo se refiere al currículo integrado y a la flexibilidad curricular. Es interesante observar que estos ejes fueron adaptados del modelo de la Universidad Autónoma de Nuevo León. La referencia a la flexibilidad es mínima y se reduce a citar algunos textos, pero no muestran cómo se expresa ésta en los currículos de los programas educativos. Las carreras están distribuidas en ciclos. La mayoría tiene un promedio de seis asignaturas semestrales (Ejemplos: Nutrición, Química, Biología, Farmacia y Bioquímica). En los cuatro últimos ciclos del programa de Biología, este porcentaje baja a tres. La institución tiene amplios programas de movilidad internacional.

En la Universidad de Lima el Modelo Educativo data del año 2016. El Modelo hace énfasis en la flexibilidad de los planes de estudio

“la cual permite que los estudiantes puedan avanzar sus estudios a su propio ritmo; completar créditos en otra carrera de la propia Universidad o en otra institución nacional o internacional cuando se han establecido con ellas convenios académicos; y que el alumno, con las decisiones que toma sobre su récord académico, personalice su plan de estudios, precisando así su propio perfil de egreso” (Universidad de Lima, 2016).

Plantea de manera explícita que los planes de estudio se expresan con claridad en los contenidos de cada asignatura. En estos la transversalidad es una estrategia de formación. De igual manera, la internacionalización se presenta como expresión de la flexibilidad. Los programas están distribuidos en niveles. La estructura curricular de los programas se organiza en asignaturas de estudios generales, asignaturas obligatorias de la carrera y asignaturas electivas.

Como ejemplo, tenemos el programa de Arquitectura. Este tiene 49 asignaturas obligatorias y nueve electivas. Este número no se diferencia mucho de la mayoría de los programas de formación profesional en América Latina.

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) plantea en su modelo educativo de septiembre de 2020 que la formación incluye tres tipos de saberes -teóricos, heurísticos (aprender a hacer) y axiológicos (aprender a ser)-. Entre los referentes educativos del modelo educativo se encuentran la formación integral, la resolución de problemas, para superar “la restricción que impone la fragmentación disciplinar del conocimiento”. Esto implica la promoción de “actividades de aprendizaje interdisciplinarias y transdisciplinarias”, manteniendo la disciplina de cada carrera. Entre los denominados pilares del modelo se encuentran la investigación transversal y la internacionalización alrededor de la cual se concentra la movilidad académica, la formación flexible, la doble titulación, la innovación y la pluriculturalidad. El modelo plantea que el currículo se fundamenta en cuatro ejes, el más importante de los cuales es la transversalidad. El currículo se distribuido en ciclos, en los cuales se organizan los estudios generales que se desarrollan en el primer y segundo ciclo (primer año) y estudios específicos. Estos estudios están orientados a desarrollar competencias genéricas y específicas.

Es el caso del programa de Administración en negocios internacionales considera como objetivo la formación integral basada en competencias. El currículo del programa se plantea como integrador; el enfoque pedagógico alterna el constructivismo con el aprendizaje complejo, la pedagogía cognitiva y la pedagogía humanista. Así mismo se considera interdisciplinario que desarrolla el pensamiento sistémico. Todos estos elementos fundamentan un plan de estudios organizado en asignaturas que ascienden a 66. La intensidad horaria tiene un promedio de 30

horas presenciales. Se observa que el concepto de flexibilidad curricular está ausente del discurso curricular del programa, aunque puede considerarse implícito.

En Colombia, la flexibilidad curricular en la educación superior tiene antecedentes desde la década de los 90 cuando, bajo la Ley de Educación Superior (Ley 30), se promueve la acreditación de los programas educativos en todo el nivel de educación superior (formación técnica, formación tecnológica y formación profesional universitaria). Bajo el mandato de la ley se crea a principios del año 2000 el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, dependiente del Ministerio de Educación, que incluye el Registro Calificado, obligatorio para la creación y funcionamiento de programas, y la Acreditación voluntaria que evalúa la excelencia y calidad de estos. En relación con el Registro Calificado se elaboran unas condiciones mínimas que deben cumplir todos los programas y una guía de orientación. También comienza el proceso de difusión de la flexibilidad curricular a través de un libro elaborado para el Ministerio de Educación, que lleva por título *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia* (Díaz Villa, 2003). La mayoría de las instituciones adoptan la flexibilidad curricular de manera operativa, la cual establece el sistema de créditos, la diferencia entre asignaturas obligatorias y electivas, la disminución del tiempo presencial. Sin embargo, dentro de estos principios, cada institución tiene autonomía para crear sus propias estructuras curriculares. En cierta manera, esto ha conducido a disminuir el tiempo de presencialidad de estudiante en el aula y a fomentar el desarrollo del trabajo independiente.

Podría decirse que la evolución de la flexibilidad curricular en Colombia ha sido desigual. Algunas instituciones presentan más grados de flexibilidad que otras, especialmente en lo que se refiere a la flexibilidad numérica de los créditos y la disminución de la presencialidad, la cual en

general no debe superar las 18 horas semanales.² A pesar de los esfuerzos de disseminación de la flexibilidad curricular aún persiste la organización clásica de los planes de estudio de los programas, con variaciones operativas.

El programa de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia (Medellín) es un ejemplo de la aplicación parcial de la flexibilidad curricular. El modelo curricular del programa está basado en la solución de problemas y se organiza en temas que se asocian a un objeto de conocimiento que se agrupa alrededor de una Unidad de Organización Curricular (UOC). “Las UOC están constituidas por una teoría o varias teorías de una ciencia, o de varias ciencias, o de alguna rama del saber y posee una estructura interna donde habitan los componentes organizacionales de carácter académico, laboral e investigativo” (p. 27). El Plan de estudios está distribuido en diez semestres divididos en tres ciclos (Básico, 35%; Integrador, 55% y Flexible, 10%). Estos están compuestos de ocho UOC que en su conjunto comprenden 38 proyectos de aula. Cada semestre tiene como máximo 18 créditos. El número de horas de clase presenciales no puede ser mayor de 18 horas semanales.

La novedad de este programa es básicamente terminológica ya que introduce nuevos términos curriculares (UOC, proyectos de aula). Las UOC son equivalentes a grandes temas de áreas de conocimiento y los proyectos de aula son equivalentes a las asignaturas. Como la mayoría de los programas analizados, la flexibilidad no es un principio estructural del programa, sino un componente minoritario (UOC flexible del ciclo flexible) equivalente al 10% del total de créditos.

Otros programas de la misma institución mantienen la organización tradicional de asignaturas, y solo se atienden al número de créditos (180 créditos). El programa de

² Esto no es obstáculo para que las instituciones apelando a fórmulas matemáticas incrementen el número de horas presenciales semanales.

Comunicaciones tiene 168 créditos, una intensidad promedio semanal de 22 horas comprendidas las teóricas, las prácticas y las teórico-prácticas. El número de créditos de las asignaturas electivas es de 11 créditos, que configurarían el componente flexible del programa. Lo mismo sucede con otros programas como el de Licenciatura en Ciencias Sociales.

En general los programas de esta universidad están organizados en asignaturas, y se acogen relativamente a la normatividad nacional en materia de créditos y en materia de presencialidad, aunque algunos programas superan los límites establecidos sobre esta. La flexibilidad se reduce a unas muy pocas asignaturas electivas.

La Universidad de los Andes, con sede en la ciudad de Bogotá, es quizás la institución que más le apuesta a la flexibilidad curricular. La estructura curricular de los programas se organiza en un año básico, educación general, un ciclo básico andino, cursos de elección libre, idioma extranjero, tesis y prácticas. Además, articula opciones académicas con un promedio entre 10 y 17 créditos certificables al final de la carrera. El programa de Ciencia Política, por ejemplo, tiene 142 créditos correspondientes a 14 cursos electivo y 65 créditos obligatorios. El programa se cursa en 8 semestres con una baja intensidad entre 17 y 18 horas presenciales semanales. La formación se centra en el desarrollo de competencias. El grado de flexibilidad varía de un programa a otro, pero en general se mantiene como principio curricular la baja intensidad horaria, la baja presencialidad y el bajo número de materias.

Son propios de la estructura curricular de los programas de la Universidad de los Andes “el sistema de créditos, la opción de cursar doble programa, las opciones académicas, los cursos electivos, los créditos por investigación y las opciones de grado. Todas estas iniciativas han permitido una estructura curricular comprensiva, flexible e interdisciplinaria” (Uniandes, 2018, p. 1).

La Universidad de Costa Rica (UCR) no posee un modelo educativo. Sus principios se basan en el Estatuto Orgánico de la Universidad. Los aspectos curriculares son orientados por el Centro de Evaluación Académica (CEA). Este centro asesora la creación, actualización y funcionamiento de los programas educativos y vela porque los programas posean una estructura curricular coherente, una malla curricular, así como las unidades de aprendizaje correspondientes (cursos, módulos, talleres, laboratorios) a la disciplina o a la profesión. Los planes de estudio que se expresan en cursos deben definir los siguientes aspectos: “horas, créditos, nombre, requisitos, correquisitos, nivel, tipo, sigla, actualización del programa; o cualquier combinación de las anteriores” (UCR, 2015, p. 5). En los documentos orientadores se hace una referencia breve a la política de flexibilidad curricular, en relación con los planes de estudio: “En los planes de estudio se deben establecer mecanismos de flexibilidad curricular que sean coherentes con el modelo de diseño asumido y con las características de cada área de conocimiento” (UCR, 2015, p 11). También se plantea como política el que “La organización del conocimiento que se incorpore a los planes de estudio debe estar fundamentado en un enfoque teórico que supere la atomización del conocimiento” (UCE, 2015, p. 9).

Una revisión de algunos programas de esta universidad permite comprender mejor hasta qué punto estos expresan las políticas y orientaciones de la flexibilidad curricular. El programa de Ingeniería de Alimentos tiene una duración de seis años, distribuidos en 11 ciclos. Posee más de 70 asignaturas, lo cual implica para el estudiante una carga académica alta. El programa se caracteriza por su alta presencialidad. Su estructura curricular es rígida, centrada en asignaturas obligatorias.

El plan de estudios de Dirección de Empresas tiene un total de 57 asignaturas de las cuales solo dos son optativas. La intensidad horaria semanal oscila entre 17 y 20 horas, lo cual

muestra cierto grado de flexibilidad, aunque el tiempo independiente queda a discreción del estudiante. En materia de requisitos o seriaciones el programa es muy rígido.

Como puede observarse, en América Latina se presenta una diversidad de estructuras curriculares, que hacen difícil una comparación de estas. El tema de la flexibilidad curricular está en la mayoría de las instituciones reducido a un discurso proactivo que no se manifiesta en la realización del currículo. Por lo general, los programas son asignaturistas, presentan altas intensidades horarias y requisitos y seriaciones rígidas. Podría concluirse que la flexibilidad curricular, con muy escasas excepciones se reduce a aspectos operativos que entran en conflicto con el discurso curricular de las instituciones que declaran la existencia de procesos formativos flexibles.

Una historiografía de la experiencia de flexibilidad curricular en México ubica el surgimiento de esta en la década de los 70. Un primer documento que insta a institucionalizar prácticas como las de la semestralización, el sistema de créditos y las salidas laterales, es el que lleva por título *Acuerdos de Tepic*, elaborado en octubre de 1972. A este interés se sumaron propuestas relacionadas con la flexibilización del tiempo de formación, flexibilización de los contenidos formativos (Canudas, 1972). Este autor definió el currículo flexible como “una forma de organización de los estudios universitarios que permite la máxima adecuación de ellos a las aptitudes y a los intereses de los estudiantes, mediante una selección de matices de especialización dentro de una pauta general” (p. 1). Desde su punto de vista la flexibilidad curricular tiene que ver con el tiempo, ya se trate de disminuir la intensidad horaria de los cursos o disminuir el tiempo de permanencia en un programa educativo. Otras acepciones son flexibilidad en la especialización, en las acentuaciones (libre escogencia) y flexibilidad en la “rectificación” esto es, la posibilidad del estudiante de cambiar de programa sin perder lo

logrado. La estructura curricular flexible contendría cursos básicos, cursos del programa y cursos electivos.

Según los expertos, el período transcurrido hasta la década de los 90 presenta un desarrollo precario en materia de flexibilidad curricular, con muy pocas experiencias (Díaz Barriga, F. y Lugo, 2003). A partir de los 90 se desarrollan experiencias de flexibilidad curricular en algunas universidades. Díaz Barriga, F. y Lugo (2003) registran las experiencias de las siguientes universidades: Autónoma del Estado de México, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Uno de los modelos más conocidos es el de la Universidad de Veracruz que lleva por nombre Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). La primera propuesta del modelo se presentó en 1997. Partió de la necesidad de impulsar la formación integral y consideró la importancia de incluir en la actividad pedagógica los ejes integradores (teórico, heurístico, axiológico). En esta versión se planteaba que la transversalidad, como estrategia metodológica, implica la convergencia de programas y cursos del área básica. Se definió la flexibilidad curricular bajo el postulado que “cada alumno tiene la oportunidad de seleccionar su carga académica, de acuerdo con su interés y disponibilidad de tiempo para cursar la carrera, bajo ciertos lineamientos” (Universidad Veracruzana, 1999, p. 22).

Se propuso que la estructura curricular de los programas de licenciatura se organizara en áreas de formación y cursos obligatorios y electivos. Las áreas que configuraban la estructura curricular de los programas se dividieron en: Área de formación básica, Área de la disciplina,

Área de formación terminal y Área de elección libre. El currículo de los programas se distribuye en créditos. El área de elección libre representaba el 10% del currículo del programa.

Actualmente el MEIF está basado en el enfoque de competencias. Se considera flexible e integral. La flexibilidad se asocia a la oportunidad que tiene el estudiante de “*determinar su tiempo de permanencia en el programa educativo*” (Universidad Veracruzana, s.f., p. 1). Los planes de estudio mantienen la estructura originalmente propuesta. Como ejemplos están: La Licenciatura en Gestión de Negocios, la cual tiene un promedio de 50 asignaturas que se conocen como experiencias educativas; posee un total mínimo de 350 créditos de los cuales 39 se distribuyen entre electivos y libres. La Licenciatura en Administración tiene 52 asignaturas sin considerar las electivas y libres. El programa tiene 335 créditos obligatorios y 34 que se dividen en libres (16) y electivos (18). Otros ejemplos son la Licenciatura en Comunicación que tiene 53 asignaturas, 391 créditos, y 56 créditos divididos entre electivos y libres. También está la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual la cual, a pesar de tener 40 asignaturas, tiene un alto número de créditos (350); de estos solo 18 son de libre elección.

Como puede observarse por la revisión breve de estos programas y de otros, están organizados en asignaturas cuyo número es alto, poseen un alto número de créditos, y la relación entre las asignaturas obligatorias, las electivas y libres es desproporcionada. Estos son ejemplos de un tipo de flexibilidad curricular en la cual no se altera para nada la estructura de los programas. La flexibilidad queda reducida al tiempo para cursar las asignaturas y a la movilidad de los estudiantes. La transversalidad queda reducida a un tronco común y la perspectiva unidisciplinaria se mantiene a pesar de elaborarse argumentaciones sobre este concepto.

Otro modelo es el de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla -BUAP-, conocido como Modelo Universitario Minerva. Este modelo, producto del trabajo colectivo institucional

integra varios documentos, entre otros, los *Fundamentos del Modelo Académico*, el *Modelo Educativo*, el documento *Estructura Curricular*. De particular interés para el análisis de la flexibilidad es este último documento. Su diseño curricular manifiesta tener “una orientación social participativa y una organización basada en el currículo correlacionado (disciplinario)” (BUAP, 2007, p.13). La estructura curricular se basa en un currículo correlacionado y transversal con cinco ejes; un sistema de créditos, una organización temporal definida por cada programa, flexibilidad, y opciones innovadoras (p. 45). Se organiza en asignaturas disciplinarias (obligatorias y electivas), área de integración disciplinaria, formación general y ejes transversales. Además de las asignaturas disciplinarias se encuentran las asignaturas integradas o de integración disciplinaria. A estas se vinculan los ejes transversales como, por ejemplo, formación humana y social o lenguas extranjeras. Lo que se considera flexibilidad de la estructura curricular se relaciona con salidas laterales, reconocimiento de asignaturas tomadas en otras instituciones, movilidad y titulación múltiple.

A pesar de la introducción de algunas innovaciones en el currículo, se mantiene una estructura curricular rígida con algunos matices de flexibilidad que incorporados no tienen un mayor efecto en las transformaciones de la estructura de los programas educativos.

A manera de ejemplo se presentan los siguientes programas: La Licenciatura en Artes Plásticas tiene 52 asignaturas y un máximo de 253 créditos. No presenta información adicional. La Licenciatura en Comunicación tiene un total de 291 y su plan de estudios tiene 54 asignaturas. Si bien los programas se rigen por el Modelo Minerva, no presentan información adicional sobre sus fundamentos y sobre los contextos de acción en los cuales se expresa la flexibilidad curricular. La información sobre las carreras es escasa y breve. Esto quizás debido a

la extensión del Modelo que define de manera explícita la estructura curricular de los programas educativos.

La Universidad Autónoma Metropolitana -UAM- (Xochimilco) posee un modelo curricular diferente al clásico sistema de asignaturas. Se trata del sistema modular en el cual los contenidos formativos se estructuran en módulos. Esto replantea la tradicional forma de organizar los contenidos dependientes de las disciplinas, que “se estructuran por asignaturas, cuyos programas consisten en un amplio listado de temas aislados entre sí que se pretenden enseñar por transmisión” (UAM, 2019, p.14). Un principio básico que orienta el diseño curricular en la UAM es la organización de los contenidos con base en problemas y en los denominados “objetos de transformación”, elementos claves de la estructura modular. El módulo se define como una unidad de aprendizaje que vincula el conocimiento con problemas del entorno. También articulan elementos “procedimentales y actitudinales alrededor de un objeto de transformación o alrededor de un problema eje” (UAM, 2019, p.30). Esto implica su abordaje de manera interdisciplinaria. También implica una amplia participación, así como el aprendizaje autónomo del estudiante. La distribución temporal de los módulos se realiza de trimestralmente de tal forma que sus contenidos se adaptan al tiempo establecido. Este sistema no ha estado exento de problemas debido, por ejemplo, al “desconocimiento por los docentes, poca o nula formación pedagógica de los académicos, diferentes métodos de enseñanza de módulo a módulo y de profesor a profesor” (UAM, 2019, p. 6). Estos problemas hacen parte de un proceso de transformación institucional que en materia académica y curricular presenta tensiones dentro de la institución (Díaz Villa, 2007).

Como ejemplo, está el programa de Licenciatura en Comunicación. Esta licenciatura está distribuida en 12 trimestres. La estructura curricular se organiza en troncos -Inter divisional y

Divisional- que, a su vez, se distribuyen en tres niveles. El tercer nivel se organiza en áreas de concentración. La carrera se cursa en cuatro años. Cada tronco está compuesto por módulos, que se desarrollan a través de talleres. El plan de estudios del programa tiene 12 módulos. El tronco terminal cuenta con tres módulos dedicados a la investigación los cuales se desarrollan a través de un proyecto. Los talleres se organizan en unidades temáticas, objetivos generales y objetivos intermedios, objetivos específicos, actividades de aprendizaje y evaluación del aprendizaje.

En esta sección se plantearon los antecedentes generales de la flexibilidad curricular y se describieron algunas experiencias de países de América Latina. La revisión de documentos y programas muestra una diversidad de significados sobre la flexibilidad dependiente de la percepción de las instituciones que incluye una amplia terminología vinculada a la flexibilidad como formación integral, articulación de teoría y práctica, etc. En esencia, los fundamentos que plantean las instituciones y los programas educativos avalan el discurso progresista de la flexibilidad, pero mantienen las estructuras curriculares inmodificables. Se observa un predominio de la especificidad disciplinar, carencia de la investigación, predominio de la teoría sobre la práctica, excesivo número de asignaturas, alta presencialidad, mínimos cursos electivos u optativos, y una práctica pedagógica centrada en el docente. La flexibilidad es comprendida dentro del marco de acciones orientadas a favorecer la movilidad, el intercambio estudiantil y la posibilidad de elegir ciertas rutas formativas. Estos son puntos de interés que ameritan mayor profundización para obtener una visión analítica y crítica del sentido de la flexibilidad curricular que se ha extendido en las universidades latinoamericanas y mexicanas.

2.2 Fundamentación teórica

En esta sección se introduce el modelo de análisis de las relaciones entre las percepciones de los docentes, la flexibilidad curricular, y los programas educativos. Si bien, la muestra es selectiva y está orientada a describir estas relaciones en las DES de Arte, Educación, y Humanidades, y Ciencias Sociales, de la UAdeC - Unidad Saltillo, el modelo para su estudio puede considerarse un medio de análisis aplicable a diferentes instituciones.

2.2.1 El modelo de análisis

El modelo de análisis se caracteriza porque articula tres componentes internos -la política institucional de flexibilidad, los programas educativos y la percepción de los docentes- con el componente externo, referido a la política internacional y nacional sobre la flexibilidad. El modelo de descripción puede considerarse una hipótesis sobre la manera como los discursos de las políticas internacionales sobre la flexibilidad inciden y, en cierta manera, determinan la política nacional, y cómo esta última regula las políticas institucionales que orientan el quehacer flexible de los programas educativos e inciden en las percepciones de los docentes. En este sentido, el modelo integra dos niveles de análisis: el macro nivel de las políticas internacionales y nacionales y el micro nivel, esto es, el de las políticas institucionales y su relación con los programas educativos y con la percepción de los docentes.

La siguiente figura muestra las relaciones constituyentes del modelo de análisis:

Figura 1*Modelo de Análisis.*

Fuente: Elaboración propia.

En lo que sigue analizaremos los componentes teóricos del micro nivel que permiten comprender mejor la realización de la flexibilidad en una institución. Somos conscientes que la introducción de la flexibilidad en una institución no puede entenderse como un evento aislado, sino que es un evento transversal en la medida en que afecta tanto las estructuras institucionales, como los objetos, las acciones, las interacciones y las percepciones de sus actores, en nuestro caso, los docentes.

2.2.1.1 De la flexibilidad

La literatura sobre la flexibilidad es amplia y diversa. En este sentido, es posible encontrar una extensa producción que incluye conceptos sobre este principio en diferentes campos como el económico, el cultural, el social, el laboral y, para nuestro caso, el campo educativo. De hecho, esta pluralidad semántica, si bien parece sectorial y referida a campos

específicos es una pluralidad producida por cruzamientos, interrelaciones, contactos y desplazamientos de un campo a otro. Esto es lo que permite comprender que la flexibilidad no se puede desligar de los campos político, económico o sociocultural, donde ha surgido, y a partir de los cuales ha producido un fuerte impacto en la transformación de la educación.

La flexibilidad está asociada a una diversidad de procesos cada vez más globales que se caracterizan por la inestabilidad, la contingencia y el cambio permanente (Díaz Villa, 2007). Este autor señala, entre otros procesos, los siguientes: la revolución económica de finales del siglo XX, la globalización de la cultura, el debilitamiento de las fronteras políticas y económicas de los países, las crecientes manifestaciones de una educación sistémica, las revoluciones curricular y pedagógica, los desarrollos de la ciencia y la tecnología, o los cambios en el mercado laboral (pp. 29-30).

Desde la misma perspectiva, Garrick y Usher (2000) manifiestan que “la flexibilidad se ha convertido en un aspecto clave del clima cultural y en una metáfora clave para configurar una variedad de discursos mutuamente dependientes” (p. 2). En materia educativa, autores como Ellington (1997), Grant (1997) y Wade (1994) relacionan la flexibilidad con la formación flexible.

Por su parte, Nieto Caraveo (2002) considera que la flexibilidad está inmersa en una variedad de conceptos asociados tales como cambio, innovación, pertinencia y, en general, adaptación, apertura y movilidad. Su punto de vista está relacionado con la perspectiva educativa de Basil Bernstein. En este sentido asocia la flexibilidad al debilitamiento de los principios de clasificación y enmarcación (Bernstein, 1977), con los cuales operan las tareas educativas, es decir, “significa reconstruir los ámbitos de libertad, responsabilidad, confianza y autonomía con que funcionamos (...) significa modificar la distribución y formas de ejercicio del poder en

nuestras instituciones” (Nieto Caraveo, 2002, pp. 7-8). Esta investigadora distingue tres perspectivas sobre la flexibilidad: instrumental, política y académica. Estas tres perspectivas permiten acceder a una mejor comprensión de este concepto.

Collins y Moonen (2011) presentan una visión más reducida de la flexibilidad, al relacionarla con las diversas opciones que los estudiantes pueden ser capaces de utilizar y que deben usar inteligentemente en sus aprendizajes. De allí su interés en “prestar más atención a mejorar la flexibilidad de los espacios de aprendizaje, en forma de combinación mixta de espacios físicos y tecnológicos y el apoyo que los estudiantes pueden precisar a medida que utilizan esos espacios flexibles” (p. 24). A su vez, Tejada Fernández (2004) articula el tema de la flexibilidad a la formación profesional y considera que “ésta, ligada a la polivalencia, es una constante en los nuevos planteamientos pedagógicos de la formación para el trabajo” (p.14). Agrega la flexibilidad del profesorado y su relación con las nuevas tecnologías, así como las implicaciones de la flexibilidad con referencia al conocimiento, la articulación curricular, el diseño curricular y el desarrollo de competencias profesionales.³

Otra perspectiva es la desarrollada por Pedroza Flores (2005), quien plantea el concepto de flexibilidad académica. Este concepto se refiere al

proceso de intercomunicación disciplinaria orientado a facilitar la movilidad de los actores académicos, acelerar los flujos de comunicación, conectar el conocimiento con la acción y democratizar la regulación del trabajo académico. Este proceso tiene que ser acompañado con la creación de redes de conocimiento: agrupamiento de las interacciones internas y externas de los actores universitarios de las distintas áreas del saber (p. 10).

³ Los planteamientos de Tejada Fernández fueron discutidos durante mi estancia académica en la Universidad Autónoma de Barcelona en los meses de diciembre de 2019 y enero de 2020..

Al lado de este concepto, Pedroza Flores desarrolla otros asociados que son extrapolados del campo académico pero que no constituyen elementos articulados de un modelo de análisis de la flexibilidad. Entre ellos se encuentra los de flexibilidad numérica, flexibilidad curricular, flexibilidad funcional, flexibilidad administrativa y flexibilidad tecnológica. Se trata de conceptos aleatorios similares a los que realizan los analistas de la flexibilidad en el campo laboral o económico, como Dyers (s.f.). A pesar de la aleatoriedad de los conceptos que presenta Pedroza Flores, su punto de vista es un aporte importante a la descripción de los procesos de flexibilización en las IES.

Un texto de interés, útil, para el análisis de los académicos de la educación superior, ya que permitiría describir el sentido de lo que se considera personalidad flexible en un actor académico de la educación superior, es el de Brian Holmes (2005) titulado “La personalidad flexible”. Este texto se refiere a formas de gobierno sobre los sujetos a través de patrones que se interiorizan en la cultura, y que se consideran medios de *coerción blanda* en el trabajo.

Para Holmes, la personalidad flexible se refiere a la subjetividad modelada y canalizada por un dispositivo institucional, que incide en la percepción y destino de los actores sociales. Si aplicamos este concepto a la educación superior, podemos decir que la personalidad flexible es promovida por las diferentes agencias institucionales alrededor de las políticas y prácticas de flexibilidad impuestas externa e internamente.

Desde la perspectiva de Díaz Villa (2007)

La flexibilidad en la educación superior tiene que ver con la construcción de una cultura académica alternativa que tenga un carácter reconstructivo y más abierto de la organización del trabajo en lo que concierne a los procesos formativos, investigativos y de

proyección, y de sus medios posibles: curriculares, académicos, administrativos y de gestión (p. 24).

En su libro *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia* (2003) considera que lo que hoy se demanda a la educación superior es mayor compenetración con desempeños genéricos, capacidad productiva y de conversión laboral flexible, personas formadas que sean capaces de redefinir lo que tienen que hacer, volver a aprender, volver a entrar en saber cómo hacer las nuevas tareas.

Esto ha hecho que la mayoría de las IES adapten sus currículos al mercado y hagan, de esta manera, más atractiva la forma de vinculación y permanencia de los estudiantes en uno u otro programa. En este caso el acento se coloca en lo que podría denominarse flexibilidad operativa o procedimental. Esta forma de flexibilidad implica procedimientos ágiles y reglamentos formales para garantizar mayor acceso estudiantil, el término de la carrera en diversos tiempos, redefinición de prerrequisitos o seriaciones de los cursos, creando énfasis de profundización o acentuaciones, incrementando la movilidad estudiantil o estableciendo sistemas de créditos, etc. En otros casos, la flexibilidad se entiende como la elección, por parte del estudiante, de las materias de su interés. También tiende a asociarse con la diversificación de métodos y técnicas de enseñanza.

De hecho, esta es una de las expresiones dominantes de la flexibilidad que produce algunos cambios de forma en los currículos, pero que no afecta la estructura de estos. Esto no significa, de ninguna manera, cambios en la organización del conocimiento, el cual continúa centrado en las clásicas unidades de las asignaturas que reproducen la tradicional ecuación entre docente y materia o asignatura.

Por esto, como hemos visto, la mayoría de las IES incluyen en sus modelos educativos algunas dimensiones de la flexibilidad sin que tengan la necesidad de transformar o reestructurar los programas educativos. Estos siguen basados en modelos de formación centrados en una organización rígida, que permite suponer que los programas cambian de forma, pero no de contenido. A pesar de esto, es común encontrar en la literatura de muchas IES expresiones como “institución flexible”, “maestro flexible”, “aprendizaje flexible”, “relaciones pedagógicas flexibles”, “especialización flexible”, sin que ellas signifiquen un cambio real de la cultura institucional o de las prácticas de los docentes.

Díaz Villa (2007) plantea la importancia de analizar de manera sistémica la flexibilidad dentro de una IES. Para tal propósito distingue cuatro formas de flexibilidad: curricular, académica, pedagógica y administrativa. La introducción de la flexibilidad curricular al margen de su articulación a las otras formas de flexibilidad no conduce a los cambios estructurales que requiere la formación profesional para desarrollar las competencias sistémicas que hoy requieren los profesionales para enfrentar el mundo laboral } y para asumir críticamente su papel en la sociedad del siglo XXI.

Estas expresiones de la flexibilidad interactúan y su estudio transversal es fundamental para comprender la manera como se afectan la organización de los contenidos formativos, las prácticas pedagógicas y las percepciones de los docentes.

Al respecto, Díaz Villa (2007) considera que

“la flexibilidad es un principio estructural (...) que puede utilizarse no sólo para la descripción y el análisis de la desestructuración y reestructuración de procesos (...) institucionales sino, también, para promover y facilitar dichos procesos. La flexibilidad como principio desestructurante de límites rígidos en la organización y en las relaciones

sociales de las instituciones de educación superior puede estar mediatizada por estas y, de esta manera, existir con diversos grados de intensidad (de mayor a menor flexibilidad). Las diferentes posiciones institucionales fundamentadas en diversas ideologías pueden variar las percepciones de la flexibilidad” (pp. 39-40).

De hecho, este enfoque aplicado a la flexibilidad curricular no es el más usual en las IES. El planteamiento de la flexibilidad como debilitamiento de los límites aplicado al currículo significa transformar la estructura de los programas educativos, tanto en la selección de los contenidos como en su organización. Este enfoque de la flexibilidad curricular significa que la clásica organización de los contenidos da lugar a otras formas de organización del currículo que representan en el campo de producción del conocimiento la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Estas dos formas organizativas asociadas a la investigación han superado la investigación disciplinaria en la cual se pretende mantener la pureza de la disciplina. Autores como Dogan (2003), Gibbons (1998), Lyotard (1987) o Nicolescu (1998) han demostrado que la producción del conocimiento, en la “sociedad del conocimiento” o en “la sociedad de la información” ya no depende del conocimiento disciplinario *per se*. Al contrario, la producción de conocimiento es hoy diversa, orientada hacia la solución de problemas, realizada en diferentes escenarios y necesaria para los múltiples desempeños profesionales, cada vez más heterogéneos (Gibbons, 1998; UNESCO, 1998, Dogan, 2003).

Dogan (2003), por ejemplo, plantea que

En el frente de las investigaciones, las fronteras reconocidas de las disciplinas están cada vez más entredicho, porque las disciplinas tradicionales ya no corresponden a la complejidad, las ramificaciones, la gran diversidad del esfuerzo que hoy día despliegan los

científicos. En la investigación científica, el aumento de las especialidades fisura las disciplinas académicas, cuyos perfiles están convirtiéndose en artificiales y arbitrarios. Entre disciplinas vecinas hay espacios vacíos o terrenos inexplorados en los que puede penetrar la interacción entre especialidades y campos de investigación, por hibridación de ramas científicas (p. 1).

Por su parte, Lyotard (1987) considera que el desarrollo del conocimiento tiene desde las últimas décadas del siglo XX una orientación cada vez más práctica, regulada por criterios performativos, esto es, centrados en la acción y en las prácticas. Es evidente que esta orientación del conocimiento es correlativa de la transformación de los viejos principios organizativos de las disciplinas, que tradicionalmente descansaban en la estabilidad y especificidad de sus métodos.

Esto no ha tenido efecto (o si lo ha tenido es muy escaso) en el reenfoque de las formas de investigación en la universidad, pues son muchos los investigadores que continúan sumergidos en la cultura disciplinaria, la cual inhibe las posibilidades de interacción y de producción de conocimiento colectivo. Tampoco ha tenido una influencia en la dinámica curricular concreta, pues los currículos continúan diseñándose a imagen y semejanza de las disciplinas, traducidas en asignaturas o materias, como son denominadas usualmente.

La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad debieran tener un efecto en la producción de nuevos criterios para diseñar currículos flexibles que no estuvieran reducidos a la organización dominante en asignaturas. Si esto fuera posible, podríamos pensar en currículos realmente flexibles, relevantes para una formación profesional más integrada e integral.

Uno de los problemas centrales alrededor de la flexibilidad curricular es la diversidad de interpretaciones y la diversidad de acciones con las cuales se asume su realización en la universidad. Por lo general, el significado que tiene en ella se relaciona, por una parte, con una

oferta escasa de materias optativas y de algunas facilidades académicas que pueden variar entre los programas educativos y, por la otra, se relaciona con el desarrollo de una diversidad de competencias, ritmos, estilos, expectativas, intereses y demandas, que pueden favorecer, hasta cierto punto, las expectativas de los estudiantes.

Como puede observarse, los planteamientos anteriores nos muestran dos enfoques sobre la flexibilidad curricular: el enfoque operativo o procedimental y el enfoque asociado al debilitamiento de los límites que podría denominarse enfoque estructural. Es común que en las instituciones de educación superior se privilegie el primer enfoque (operativo) sobre el segundo (debilitamiento de los límites entre los contenidos).

En esta tesis considero de gran importancia el enfoque relacionado con el debilitamiento de los límites dado que este posibilita la construcción de una nueva cultura curricular que ve los contenidos del currículo de manera integrada. Sin embargo, dado que las IES privilegian el enfoque procedimental u operativo, este servirá como marco de referencia teórico para establecer el grado de adhesión de los docentes a esta modalidad de flexibilidad y a la manera como a partir de dicha adhesión elaboran sus percepciones y, en consecuencia, sus juicios valorativos.

Por esta razón utilizaremos ambos enfoques para interpretar y analizar tanto la percepción de los docentes como la existencia de variaciones o no en la estructura curricular de los programas educativos.

De acuerdo con ambos enfoques, el cambio curricular puede ser analizado en términos de la forma o en términos del contenido. Mientras que lo que hemos denominado flexibilidad procedimental está asociado a cambios de forma en el currículo que no afectan la organización interna de este, en la flexibilidad estructural hay una transformación de la organización curricular

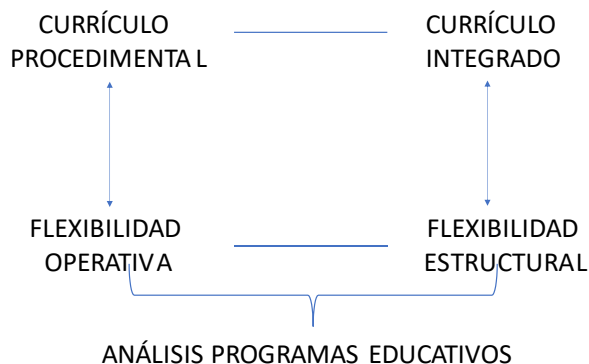
puesto que se producen nuevos arreglos organizativos de los contenidos, mediados por límites flexibles que conducen a una integración entre ellos.

Desde este punto de vista, el planteamiento teórico sobre la flexibilidad curricular que orienta esta investigación se expresa en dos categorías: a) currículo procedimental y b) currículo integrado. Ellas son importantes para diferenciar en el currículo la flexibilidad operativa de la flexibilidad estructural.

La siguiente figura muestra la relación entre estas dos categorías y la flexibilidad curricular:

Figura 2

Marco analítico de los programas educativos.



Fuente: Elaboración propia.

En resumen, la flexibilidad es un concepto fundamental para la construcción de nuevos currículos orientados a la integración de contenidos y actividades formativas que favorezcan el desarrollo académico y social de los futuros profesionistas. Como plantea Díaz Villa (2007), sus expresiones (curricular, pedagógica, académica y administrativa) configuran un sistema de

acción básico que tiene la potencialidad para transformar no solo el currículo sino, también, las relaciones de aprendizaje y la organización académico-administrativa. Desde esta perspectiva, los aspectos desarrollados en esta sección son básicos para comprender el sentido que adopta la investigación que en esta tesis se desarrolla.

2.2.1.2 Percepción y representación

Debido a la necesidad de proponer un marco teórico para describir y analizar la perspectiva de los docentes con respecto a la flexibilidad curricular y a los cambios propuestos y producidos en la institución, en esta sección se introducen algunos planteamientos teóricos sobre el papel que juegan las percepciones y representaciones que asignan los actores a los discursos, prácticas, eventos o acontecimientos en un determinado contexto.

Desde el punto de vista teórico y metodológico, la perspectiva de las representaciones sociales puede contribuir no sólo a esclarecer la manera como los actores vivencian el ser y el hacer en una institución. En relación con las vivencias sobre la flexibilidad curricular se puede decir que no implican una acomodación mecánica a los discursos de la institución ni, mucho menos, a su reproducción. Tampoco son expresiones homogéneas o convergentes. Por esto al aplicar la teoría de las percepciones a la interpretación de lo que los actores vivencian y manifiestan es necesario considerar la inscripción de estos (los actores) en una u otra perspectiva teórica e ideológica, la adaptación que de esta hacen en sus prácticas ya sea pasiva o activa y sus resistencias, etc. Las percepciones y representaciones pueden variar en su significado, en sus referentes y en la manera como los actores internalizan y externalizan su conocimiento y su experiencia sobre los objetos de investigación.

Las percepciones de los docentes de la educación superior están determinadas por varios factores. En primer lugar, podemos considerar la manera como los docentes han incorporado lo que, en términos de Bourdieu (2011), se denomina capital cultural. Para nuestro caso, este está configurado por la formación académica adquirida a lo largo de su vida educativa, ejerce una influencia muy fuerte sobre las posiciones y disposiciones del docente y un sesgo sobre su mirada del ser y quehacer de, y en, una institución. En segundo lugar, podemos considerar las prácticas pedagógicas de los docentes. Aquí es posible encontrar grandes diferencias en la manera como los docentes enseñan, facilitan el aprendizaje, evalúan y controlan a los estudiantes. Esta práctica también puede estar mediada por su posicionamiento en teorías, enfoques, métodos y técnicas didácticas. En tercer lugar, es posible considerar la experiencia del docente que con el curso del tiempo se convierte en conocimiento tácito que favorece la reproducción de las prácticas o su transformación. Esto también puede definirse en términos de Bourdieu (2007) como el hábito pedagógico. En cuarto lugar, podemos considerar los aspectos motivacionales los cuales juegan un papel relevante en la construcción de la identidad institucional, el sentido de pertenencia y la valoración de la vida académica dentro de la institución. Todos estos factores articulados configuran sus percepciones y vivencias personales.

Aquí es clave el concepto de percepción, generalmente derivado de las ciencias sociales y humanas, que sirve de fundamento a esta investigación. El concepto de percepción es diverso y está referido a situaciones y a la manera como estas se internalizan por los individuos y se expresan bajo la forma de puntos de vista, sensaciones, imaginarios o representaciones.

En términos semánticos, percepción se deriva del latín “*percipere*”, que significa apoderarse de algo, sentir, y “*capere*” que quiere decir coger, captar (Roca, 1991). En términos psicológicos, puede entenderse como un proceso cognitivo que está asociado al reconocimiento,

interpretación o significación de algo que se capta por los sentidos (Vargas, 1994). Desde el punto de vista filosófico se relaciona con juicios emitidos sobre la realidad de algo. Merleau Ponty (1957) considera que la percepción no es un añadido de eventos o experiencias pasadas sino una constante construcción de significados en el espacio y en el tiempo.

En términos generales, para las ciencias sociales no hay unidad de criterios alrededor del concepto de percepción. En este sentido, puede referirse ya a una forma de aprehensión de la realidad, a su experiencia sensible o a la elaboración simbólica del sujeto en su permanente relación con los objetos y con las personas.

Sin embargo, la percepción no es un proceso segmentado e independiente de influencias. La percepción está mediada por la actitud del sujeto, por sus creencias, valores, posiciones ideológicas, vivencias y experiencias (Vargas, 1994). También median en ella los aprendizajes diversos. Desde la perspectiva de Berger y Luckman (2003), es posible decir que la percepción se construye socialmente y está sometida a continuas distorsiones y resignificaciones en virtud de la influencia de los contextos en los cuales interactúan los sujetos. De allí que la percepción no pueda considerarse un simple reflejo de la realidad, a la manera como la concebía el conductismo clásico.

La relación entre percepción y representación es muy estrecha, al punto que se puede decir que una percepción es uno de los componentes de la representación. Es importante para este estudio precisar el concepto de percepción social y, aunque no existe un consenso que permita definirlo claramente, señalaremos algunos elementos relacionados con este. Para los psicólogos de la Gestalt es posible atribuir las leyes mediante las cuales se explica la percepción de los objetos. Para esa teoría la percepción no es una fiel copia de la realidad sino un proceso selectivo de la variedad de datos que se internalizan en la experiencia individual. En este sentido

se entiende “como un permanente acto de conceptualización. Los eventos del mundo externo son organizados a través de juicios categoriales que se encargan de encontrar una cualidad que represente de la mejor manera posible a los objetos” (Oviedo, 2004, p. 89).

En relación con la interacción, Suriá Martínez (2012) define la percepción como el proceso por el cual nos formamos una primera impresión de una persona y establecemos una relación con ella. Incluye aquellos procesos de índole cognitiva mediante los cuales elaboramos juicios relativamente elementales acerca de otras personas (p. 24).

De la misma manera es posible distinguir percepción de cognición. Al respecto, Raiter (2001) plantea esta diferencia de la siguiente manera:

Con la percepción obtenemos sensaciones -la respuesta a un estímulo perceptual- es típicamente una sensación. En la segunda, el sujeto es necesariamente activo; de un modo consciente o de modo inconsciente construye imágenes, es decir, realiza una operación mental sobre lo recibido y almacena el resultado de esa operación (p. 2).

Desde su punto de vista, el contexto es un factor determinante en la forma como el sujeto percibe las realidades propias de un objeto, de un contexto, de una situación.

Las percepciones acumuladas por los individuos y grupos sociales pueden ser determinantes en las maneras de asumir la realidad social. El cúmulo de percepciones mediadas por la subjetividad configuran imaginarios individuales o colectivos, a partir de los cuales se elaboran creencias, puntos de vista, perspectivas, ideologías, formas de acción y práctica. Desde este punto de vista, se puede argumentar que hay cierta dependencia contextual de la percepción, esto es, que las percepciones no son libres del contexto.

Articulado al concepto de percepción está el de representación o, mejor, representación social. Este es, igualmente, un concepto perteneciente a las ciencias sociales. El autor más representativo en este caso es Serge Moscovici. De acuerdo con Moscovici (1979)

La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p. 18).

Para Moscovici (1979), las representaciones son procesos mediadores entre concepto y percepción. Uno es de orden puramente intelectual y el otro predominantemente sensorial, las representaciones constituyen una tercera instancia, de propiedades mixtas, propiedades que permiten pasar de la esfera sensorio-motriz a la esfera cognoscitiva, del objeto percibido a distancia a una toma de conciencia de sus dimensiones, formas, etcétera. Representarse una cosa y tener conciencia de ella (pp. 36-37).

De acuerdo con Moscovici, la representación articula la subjetividad de lo individual propia de la percepción con la aparente objetividad de lo social, más del terreno de lo conceptual.

Una representación social asigna un sentido a algo en virtud de las construcciones que los individuos y grupos asignan a sus objetos de conocimiento. En este sentido, Raiter (2001) llama representaciones sociales a las imágenes (inmediatas) del mundo presentes en una comunidad lingüística cualquiera. Representación se refiere, en este contexto, a “la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera” (p. 1).

Las representaciones sociales pueden ser de varios tipos. Esto significa que no hay una sola forma de representación. Doise (1993, citado por Moñivas, 1994) establece, por lo menos, cuatro tipos de representaciones que en el proceso de cognición social se asocian a cuatro niveles de explicación:

Las imágenes sociales que surgen de los procesos intraindividuales en los que el individuo organiza su experiencia del entorno social; las representaciones sociales surgidas en contextos interindividuales e intra situacionales; las representaciones colectivas que surgen, dependiendo de la posición social que ocupa el sujeto en las relaciones sociales, y el nivel de los valores y creencias compartidos por los sujetos (p. 410).

Esta tipología puede ser de gran utilidad al analizar las percepciones y representaciones que tienen los docentes sobre los procesos institucionales contextualizados. Con referencia a la vida docente, es común que sus actores compartan un nivel de valores y creencias institucionales, que ocupen una posición en la jerarquía académica, que tengan una experiencia personal construida en su trayectoria y que vivan permanentes situaciones asociadas a sus interacciones verticales y horizontales. Este conjunto de representaciones puede usarse de manera integrada para analizar las comprensiones y explicaciones de los docentes sobre el mundo académico que los rodea. Podríamos argumentar, apelando a Rateau y Lo Monaco (2013) que la teoría de las representaciones sociales puede ser útil para comprender el contexto de acción de los docentes y encontrarle una cierta coherencia y estabilidad.

Los puntos de vista anteriores pueden ser ampliados con el aporte de Jodelet (2011) sobre las representaciones sociales aplicadas al campo de la educación. Para Jodelet

Las representaciones sociales corresponden a una forma específica de conocimiento, el *conocimiento ordinario*, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana (p. 134).

Para Jodelet, en la vida profesional, las representaciones sociales expresan la manera como los actores se sitúan en relación con su actividad, con otros actores y con las normas y roles propios del espacio de su trabajo académico. Los actores se relacionan con un espacio en el cual “entran en juego valores, normas, ideas, funciones y juegos de lenguaje, identidades que convocan una aproximación más compleja a las exigencias a las que responde la teoría de las representaciones sociales” (p. 137).

Interpretando a Jodelet, podemos plantear que las representaciones de los actores académicos tienen múltiples referentes vinculados ya sea a su cotidianidad, a sus expectativas, a sus conflictos horizontales y verticales, a su posicionamiento en el saber y en los haceres específicos, o a su propia imagen en relación con otros actores (docentes, administrativos, estudiantes). De allí que las relaciones entre los docentes -como actores académicos- y el espacio social de la institución, con sus discursos y prácticas, esté cargada de esquemas cognitivos y socioafectivos, a través de los cuales filtra sus miradas de la institución.

Las investigaciones sobre percepciones de los docentes en el campo educativo son diversas y están referidas a diferentes aspectos, tales como la investigación educativa (Perines y Murillo, 2017), el uso de las TIC (Castillo Díaz. M., Larios Rosillo, V. M. y García, O., 2010; Badia, A., Meneses, J., Sigalés, C., 2013; Riascos Erazo, S. C., Quintero Calvache, D. M., Ávila

Fajardo, G. P., 2009), el aprendizaje (Sánchez Fuentes S., Castro Durán, L., Casas Bolaños, J. A. y Vallejos Garcías, V., 2016; Romero Fernández, A., Jordán Naranjo, G., Ilaquiche Clemente, R., García Muñoz, G. Y Tapia Robalino, H. (2019); competencias (Zaldívar Acosta, M. y Quiles, O. L. 2021); educación superior (Martínez Muñoz, L. F., Santos Pastor, M. L., Castejón Oliva, F. J. (2017)

La investigación de Castillo Díaz. M., Larios Rosillo, V. M. y García, O. 2010) tuvo por objeto valorar la percepción de los docentes en relación con la forma como utilizan las TIC en sus prácticas pedagógicas. Abarca una serie de aspectos sobre los cuales los docentes elaboran sus percepciones y manifiestan su interés alrededor de las TIC. Es un estudio de carácter descriptivo a través del cual se parte de la hipótesis que los docentes no cuentan con las competencias en este campo, por lo cual se requieren programas de capacitación. Se trabajó con una muestra estratificada no probabilística de 63 docentes de licenciatura y postgrado. Se utilizó el método de Análisis de Componentes Principales (ACP) y se demostró que los docentes desconocen las políticas de implementación y uso de las TIC. En la misma dirección se plantea la investigación de Álvarez Quiroz y Blanquicetti Romero (2015), quienes analizan las percepciones de una muestra de 50 docentes rurales de edades entre 24 y 58 años, sobre el uso de las TIC en su práctica docente. Se trata de un estudio de caso, con un enfoque cualitativo. La percepción de los docentes abarcó 5 categorías. Se concluyó que las TIC son importantes como medio al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Davoglio, Spagnolo y Steren dos Santos (2017) realizaron un estudio sobre la percepción de los docentes universitarios en relación con las motivaciones de su profesión. Se trabajó con una muestra de 26 docentes. Se seleccionaron 10 categorías, entre ellas, “relación con alumnos; formación continuada; satisfacción por la docencia; compromiso con la investigación científica;

remuneración; contribución social de la actuación; ambiente académico, autonomía, seguridad/estabilidad/prestigio y desafíos/intercambio del conocimiento” (p. 175). Se concluyó que los docentes tienen percepciones diferentes y que sus motivaciones se valoran de manera muy subjetiva. Se constató que el interés de los docentes varía de acuerdo con las motivaciones académicas y profesionales.

En relación con el aprendizaje, un ejemplo es la investigación de Romero Fernández, A., Jordán Naranjo, G., Ilaquiche Clemente, R., García Muñoz, G. Y Tapia Robalino, H. (2019). Se trata de un estudio realizado en Ecuador de corte descriptivo, transversal y no experimental. Se tomó una muestra de 60 docentes con el propósito de establecer la percepción de estos sobre diversas variables tales como “conocimientos sobre estilos de aprendizaje, necesidad de desarrollar competencias para aprender a pensar, relación de los elementos de estudio para generar formas de aprender a pensar, organizadores gráficos que permiten a los alumnos pensar y aprender, búsqueda activa de experiencia en los estudiantes” (p. 26) entre otros. Se detectó en los resultados que los docentes no tienen conocimiento sobre los estilos de aprendizaje y que su actividad dominante en la práctica pedagógica es básicamente verbal-auditiva. La percepción sobre los estudiantes fue que estos privilegian los conocimientos teóricos sobre los prácticos, y que no consideran que a través de casos se pueda acceder a conceptos generales, aunque ven las experiencias previas como motivo de aprendizaje. La investigación muestra que hay tensiones fuertes entre lo que dicen percibir los docentes y los resultados del aprendizaje de los estudiantes y concluye que frente a los avances en los estilos de aprendizaje “el rol del docente contemporáneo no puede limitarse a actuar como un simple espectador del avance científico y de los pedidos del mundo actual, sino que debe implementar nuevos mecanismos que proporcionen el aprendizaje” (p. 30).

El estudio de Zaldívar Acosta, M. y Quiles, O. L., 2021) se refiere a “la percepción que el profesor universitario del área de la salud tiene de su práctica pedagógica mediante la exploración de sus competencias docentes” (p. 2). Se trata de una investigación exploratoria que utiliza una metodología cuantitativa y enfoque exploratorio transversal. Se realizó en tres universidades mexicanas mediante un muestreo no probabilístico. Se utilizó como instrumento un cuestionario para ser valorado mediante la escala Likert. Se consideraron cinco dimensiones: “Cognición de la función disciplinar, gestión del proceso enseñanza aprendizaje, metacognición, comunicación, socialización y disposición de la docencia” (p. 6). Se concluyó que las competencias que más desarrollan los profesores del área de la salud “son las que corresponden a metacognición, comunicación, socialización y disposición a la docencia, así mismo se concluye que la edad y los años de docencia no tienen significación con la cognición disciplinar y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 7).

La referencia a los programas educativos es tema obligado de análisis, pues permitirá establecer las distancias entre ellos y la percepción de los docentes de las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales, de la UAdeC - Unidad Saltillo. Son diferentes las variables que pueden considerarse a partir del modelo de descripción, expuesto en este marco teórico. Por una parte, los programas educativos son objetos institucionales de regulación, pero también de percepciones y representaciones. Por la otra, los docentes construyen percepciones con respecto a las políticas institucionales, a la manera como vivencian, experimentan y se relacionan con los programas educativos, y a la manera como las percepciones afectan a estos (los programas).

En síntesis, los conceptos de percepción y de representación son claves en esta investigación para la comprensión e interpretación de las prácticas formativas mediadas por los

programas educativos. En consecuencia, el enfoque de las representaciones sociales permitirá interpretar las posturas de los docentes de las DES de Arte, Educación, y Humanidades, y de Ciencias Sociales, la manera como asumen los procesos formativos, los textos que construyen en la comunicación de sus posturas teóricas y sus posiciones en el espacio académico de la Universidad.

En lo que sigue se hará referencia a los programas educativos en la medida en que estos son portadores de las políticas institucionales, presuponen un quehacer formativo relativamente autónomo y son medios de reproducción de una cultura profesional específica.

2.2.1.3 Sobre los programas educativos

En el modelo de descripción (véase Figura 1), los programas son una categoría básica de análisis. Ellos se configuran como un lugar especializado que permite interactuar con las políticas institucionales, en la medida que dependen de ellas. También se consideran medios de formación que activan las prácticas pedagógicas de los docentes. En los programas se condensa la política institucional, pues responden a propósitos y fines formativos definidos por la institución, los cuales deben ser puestos en práctica por los docentes.

Las definiciones sobre programa educativo son, por lo general, amplias y diversas. Alrededor de su definición está la posición de diferentes autores (Díaz Barriga, A. 2014; Díaz Barriga F. 1990; Stenhouse, L. 1998; Sacristán J. J. 1988; Torres, J. 1998). Existe en estos autores, y en otros, convergencia alrededor del hecho que un programa puede entenderse como un medio de formación. De acuerdo con Díaz Villa (2001) “un programa cumple una función transmisora y formadora que está basada en una concepción de conocimiento, de sociedad, del

profesional que se intenta formar y que posee una estructura organizativa que depende de las formas dominantes de existencia del conocimiento” (p. 56).

Desde otra perspectiva, Díaz Barriga A. (1992) considera que “los planes y programas de estudio responde a múltiples intereses y sentidos (...) para unas instituciones son la norma por cumplir, mientras que para otras solo constituyen una orientación ((p. 3). Agrega que su aprobación, ya se trate de un ejercicio autónomo de la institución o del producto de las normas promulgadas por instancias de más alto nivel, se mueve “en tres esferas diferentes: a) la burocrático-administrativa, b) la académica y c) la de poder. Cada una de estas tres esferas vislumbra en sentido y el valor de los planes y programas de acuerdo con intereses muy específicos” (p. 3).

Un programa educativo también puede considerarse como un objeto institucionalmente organizado que tiene como propósito brindar una educación susceptible de formar profesionistas en diferentes campos de conocimiento. Al ser los programas educativos objeto de las políticas institucionales se materializan en contenidos, estrategias, normas y procedimientos, que desarrollan bajo influencia que cada institución ejerce sobre el currículo.

En cada programa actúan tres principios básicos que configuran la estructura interna de su currículo. Estos son: selección, organización y distribución (Bernstein, 1977). Alrededor de estos se encuentran los componentes externos que son fundamentales para su desarrollo, como es el caso de los docentes.

El análisis de los programas educativos presupone obligadamente el estudio del currículo como principio organizativo del conocimiento en las instituciones educativas. La noción de flexibilidad que se adopte en la elaboración de un programa educativo es básica para definir sus propósitos, fines y metas curriculares. De la misma manera que la definición de un programa

depende de la postura y enfoque y de los autores que las sustentan, asimismo, la definición de currículo es fundamental para comprender el sentido que ocupa como medio de formación.

De manera breve, la visión clásica del currículo en América Latina y en México proviene de la obra de Tyler (1948) titulada *Principios básicos del currículo*. Esta definición articula planes y programas de estudio e incorpora una perspectiva técnica del currículo que se liga indirectamente con el tema de la economía y promueve una visión tecnocrática de la educación.

Desde la misma perspectiva, Taba (1974) define currículo como un plan para el aprendizaje, en el cual se determinan los objetivos, las condiciones de flexibilidad de los contenidos y la organización para lograr la eficacia del aprendizaje. Taba propone un listado de aspectos para obtener un currículo mejor planeado.

Cualquiera que sea la forma de selección, organización y distribución de un currículo de un programa educativo, los especialistas en el tema son conscientes los contenidos no se desarrollan de la misma manera en cada escenario escolar. Son diversos los factores que alteran dicho desarrollo, entre otros, la naturaleza del campo de conocimiento del cual provienen, las formas de su organización y distribución, los ritmos de aprendizaje que se imponen en las prácticas pedagógicas, etc. A esto hay que agregar el hecho que la selección de los contenidos es el resultado de las relaciones de fuerza entre quienes están en una posición que confiere poder para la selección de uno u otro campo de conocimiento (Díaz Villa, 2007).

Todo currículo previsto en la educación superior es fundamental en términos de las respuestas que dé a las demandas y expectativas de los usuarios, especialmente cuando estas están relacionadas con el desempeño laboral o con necesidades ocupacionales que trascienden el marco de una profesión. Esto tiene un efecto en las percepciones de estudiantes y docentes sobre los contenidos de los programas.

El análisis de las percepciones sobre el currículo de un programa educativo debe considerar el ámbito de las experiencias de los actores académicos, ya se trate de los docentes quienes están encargados del proceso formativo e instruccional o de los estudiantes quienes viven la experiencia formativa como parte de sus expectativas e intereses prospectivos (Bolívar, 1999).

Por esta razón, es posible encontrar contradicciones entre la racionalidad plasmada en los documentos de un programa educativo, y las percepciones de los docentes cuyas expectativas, intereses y posibilidades de desempeño pueden entrar en conflicto con los propósitos, las estrategias de aprendizaje o los logros propuestos en el programa educativo. El siguiente esquema muestra las interrelaciones entre programas académicos y percepciones de los docentes.

Figura 3

Relaciones entre programas educativos y percepción de los docentes



Fuente: Elaboración propia.

Es sabido que un factor crucial en la percepción de docentes y estudiantes sobre un programa educativo es el que se refiere a la creciente valoración de las opciones personales en la sociedad del siglo XXI. El *free choice* ha desembocado en la flexibilidad que proporcionan los

programas educativos a los estudiantes para seleccionar materias, cambiar de área de estudio, tener movilidad intra e interinstitucional o definir los ritmos de aprendizaje.

No obstante, esta flexibilidad, que hemos denominado operativa o procedimental, no siempre tiene expresiones concretas, dada la estandarización y la manera generalmente rígida como las instancias curriculares dan respuestas a los intereses, oportunidades y estilos de aprendizaje.

En el modelo de análisis, los programas tienen una relación de regulación que parte de las políticas institucionales. Estas, hemos dicho, son el medio catalizador de las políticas públicas internacionales y del Estado. Las políticas confieren poder al Estado para definir el ser y quehacer de las IES. En el caso de la educación superior de México, la política pública construye una versión oficial de lo que es la educación superior, su naturaleza y sus propósitos. Así, para la Secretaría de Educación Pública -SEP- (2001)

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 las tecnologías; para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento (p. 183)

Para la SEP es una necesidad crucial de esta década

la transformación del actual sistema de educación superior, cerrado, en uno abierto, flexible, innovador y dinámico que se caracterice por la intensa colaboración interinstitucional, por la operación de redes para el trabajo académico de alcance regional, estatal, nacional e internacional; por la movilidad de profesores y alumnos, y por la búsqueda permanente de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje” (p. 184).

Estos cambios se proponen en virtud de que se considera que la mayor parte de los programas educativos del sistema de educación superior mexicano son demasiado rígidos (SEP, 2006). La propuesta de la SEP está orientada a crear y desarrollar programas educativos más flexibles que incorporen el carácter integrador del conocimiento, propicien el espíritu creativo y la cultura emprendedora, y resalten el papel del maestro como facilitador.

En la acción procedimental de un programa educativo basado en un currículo operativo, la flexibilidad curricular tiende a privilegiar la libertad de los estudiantes para elegir las asignaturas que van a cursar durante su carrera y de determinar el ritmo del aprendizaje. Al respecto, Ríos (2008) plantea algunos aspectos que hacen parte de la flexibilidad operativa (funcional) de un programa, y que invitan a:

- “Fomentar el trabajo colegiado de docentes e investigadores.
- Sensibilizar en el cambio y generar estrategias para que este sea exitoso.
- Propiciar la comunicación horizontal y vertical de los contenidos y flexibilizar la secuencia de las materias.
- Facilitar la movilidad de los actores académicos, en otras instituciones y países.
- Estimular la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad” (p. 149).

En consecuencia, Ríos propone la existencia de un tronco común o básico de conocimientos y de un componente opcional o flexible para que los estudiantes puedan elegir sus materias y profundizar en la disciplina de su interés y tener un conocimiento más integral.

Otro elemento crucial para la flexibilización operativa de los programas educativos en México tiene que ver con el establecimiento del Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos SATCA (2007). De acuerdo con la ANUIES (2007), este sistema permite la flexibilización de las IES a través de la introducción de créditos en los planes de estudio de los

programas educativos, que no necesariamente implican nuevas formas de organización curricular flexible.

En México la relación de los programas educativos con la política educativa del Estado se hace explícita cuando la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2012) de la SEP define los rasgos que deberá contener un plan de estudios de un programa educativo.

Cuando nos referimos a la relación entre política y programas educativos observamos que dicha política se hace manifiesta en los diversos documentos que las instituciones elaboran con el propósito de adecuar su quehacer a orientaciones que, directa o indirectamente, definen principios, propósitos y estrategias, básicas para producir un determinado tipo de cultura institucional.

Es el caso de un gran número de universidades mexicanas las cuales formulan sus políticas de flexibilidad o semi flexibilidad en sus proyectos institucionales, en sus modelos educativos o en sus planes de desarrollo. A manera de ejemplo se puede citar algunos casos.

Para la Universidad Autónoma de Nuevo León la flexibilidad se considera un componente básico del Modelo Educativo y se plantea como

El eje alrededor del cual se vertebran las líneas de acción e innovaciones en ámbitos específicos: en el plano pedagógico, en los métodos de enseñanza y aprendizaje; en la organización y la gestión académicas; en la administración de recursos financieros, humanos y de los procesos escolares (p. 25).

La UANL retoma el concepto de flexibilidad de la ANUIES y la consigna en la Sección 3.2. titulada “Ejes Rectores del Modelo Educativo Actualizado de la UANL”.

Si partimos del concepto de flexibilidad estructural, esto es, aquella que regula la estructura curricular de los programas educativos y tiene, en consecuencia, un impacto sobre otras formas de flexibilidad en la institución, podemos decir que la flexibilidad curricular en la UANL se puede considerar flexibilidad operativa referida generalmente a cambios externos al currículo que para nada inciden en la estructura curricular de los programas y no afectan la organización del conocimiento y las nuevas visiones que sobre este se tienen en el siglo XXI.

En el caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), el concepto de flexibilidad curricular “tiene que ver con el replanteamiento de los límites de la actividad educativa y puede aplicarse tanto al ámbito de la organización académica del trabajo de los profesores, como al currículum, al proceso pedagógico y a la gestión” (p. 49).

En esta institución, la flexibilidad curricular se refiere al replanteamiento de las barreras tradicionales entre los contenidos, los contextos de aprendizaje y las estrategias pedagógicas, para el desarrollo de una mayor articulación de los componentes formativos. En este sentido, en la UASLP la flexibilidad curricular tiene expresiones internas ligadas a cambios en la estructura curricular de los programas, esto es, hacia la disminución de la fragmentación (límites rígidos) de los contenidos en muchas materias y hacia su reorganización en esquemas más integrados, coordinados y/o interdisciplinarios (límites flexibles).

A pesar de esto, la UASLP combina la flexibilidad estructural con la flexibilidad operativa. Esta última tiene el mismo significado que en otras universidades mexicanas, en las cuales se privilegia la flexibilidad operativa como, por ejemplo, la disminución de la abultada carga académica de los estudiantes, la disminución de seriaciones, la inserción de asignaturas optativas, la apertura de énfasis terminales y salidas laterales, etc. El currículo de la UASLP

considera en su intencionalidad replantear los límites clásicos entre los contenidos de las asignaturas, pero las mantiene en el currículo (currículo operativo).

En la Universidad de Guanajuato (UG), el Modelo Educativo está en consonancia con el *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 (PLADI)*.

“El Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 (en lo sucesivo referido como PLADI), se formuló con el propósito inicial de sentar las bases de la nueva estructura - bosquejada desde el PLADI 2002-2010-, configurar su orden funcional y plantear el correspondiente Modelo Educativo” (p. 7).

La UG distingue entre modelo educativo y modelos académicos (Universidad de Guanajuato, 2011). En relación con los segundos se dice que

los modelos académicos se proponen impulsar la innovación, la flexibilidad y la calidad, mediante la reflexión y el intercambio académico, para crear una estructura curricular. Para este fin, los modelos académicos establecen los principios, líneas, políticas y formas de realizar el diseño, la evaluación y rediseño de los programas educativos que se ofrecen en la Institución (p. 8).

De acuerdo con la propuesta del Modelo Educativo, los modelos académicos se operacionalizan en el diseño curricular que orienta la construcción de programas educativos flexibles, cuyos componentes son “módulos, unidades de aprendizaje, talleres, cursos, prácticas, trabajo de tesis; contenidos obligatorios, selectivos y optativos; contenidos disciplinares y complementarios. La relación de los contenidos se establece en los ejes verticales, horizontales y transversales” (p. 30).

Sin embargo, no son muy claras las expresiones de la flexibilidad estructural si se considera que programas educativos que están recargados de asignaturas las cuales, en algunos

casos, son equivalentes a las denominadas “unidades de aprendizaje”. Así se tienen programas como la Licenciatura en Derecho con 74 asignaturas, Diseño Gráfico que cuenta con 54 asignaturas, Licenciatura en Letras españolas con 51 asignaturas, Licenciatura en Administración con 58 y Arquitectura con 68. El cambio de lenguaje en el plan de estudios de asignaturas a unidades de aprendizaje no ofrece mayores variaciones.

El marco teórico que aquí se presenta establece un lenguaje de descripción que alude a los componentes básicos que integran el proceso de formación institucional. Este lenguaje está constituido por las políticas institucionales, los programas educativos y la percepción de los docentes. El núcleo de análisis de estos tres componentes es la flexibilidad curricular, la cual está presente en cada uno de ellos. Por una parte, la política institucional define la flexibilidad y sus orientaciones básicas. Los programas reproducen los criterios de flexibilidad establecidos en las políticas, y los docentes como receptores y ejecutores de las políticas a través de los programas perciben o se representan la flexibilidad.

En resumen, el modelo intenta describir y analizar los aspectos estructurales y operativos (funcionales) de la flexibilidad e interpreta sus realizaciones. La descripción de la flexibilidad articula, como se ha planteado, las políticas institucionales, los programas educativos seleccionados y las percepciones de los docentes. Estos aspectos son objeto de observación, registro e interpretación, a partir de los datos recopilados a lo largo de la investigación.

Capítulo 3

3. Metodología

Investigar es un procedimiento reflexivo, sistemático y metódico que conduce a la producción de conocimientos (Morán y Alvarado, 2010), ya sea para construir explicaciones sobre los objetos de conocimiento, como ocurre en las ciencias naturales o para comprender situaciones, contextos, problemas, como ocurre en las ciencias sociales y humanas. En este último caso, la investigación presenta diferentes formas de descripción (conceptos y relaciones) para generar mejores interpretaciones de sus objetos de conocimiento.

En el caso de la educación, la investigación se refiere a la comprensión de todos aquellos aspectos que directa o indirectamente tienen que ver con macro y micro fenómenos, prácticas, problemas o procesos dentro del campo educativo y de las relaciones de este con otros campos de la vida social (Albert, 2007). La vastedad del campo educativo ha diversificado profundamente la investigación, creando subcampos de estudios específicos. Es el caso de la investigación curricular que ha tomado como objeto de estudio el currículo, esto es, un conjunto de referentes que se relacionan con la manera como el conocimiento se reproduce en las instituciones educativas (Bernstein, 1977, 1998; Sacristán, 2010).

La presente investigación se ubica dentro del campo curricular y, de manera específica, pretende producir comprensiones sobre el significado que tiene la flexibilidad curricular y sobre la forma como es percibida por los actores académicos, en este caso los docentes. También analiza el efecto de la flexibilidad en la organización del currículo de los programas educativos seleccionados.

La metodología de investigación utilizada para este proyecto se apoya en las tradiciones cualitativa y cuantitativa. Según Hernández, Fernández, y Baptista (2016) la investigación mixta es la combinación de los métodos cualitativo y cuantitativo que hacen referencia a procesos sistematizados, contextuales y críticos que requieren la compilación y análisis de datos para lograr un mayor entendimiento del objeto de estudio. De acuerdo con los expertos los diseños mixtos son cada vez más utilizados en investigaciones en diversos campos, en especial, dentro de las Ciencias Sociales (Pereira Pérez, 2011).

Para Hernández, Fernández, y Baptista, el método cualitativo proporciona profundidad a los datos y posee una mayor riqueza interpretativa por su carácter reflexivo. Desde esta perspectiva, esta investigación tiene como propósito comprender el discurso de la flexibilidad en los programas de las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales y su relación con las políticas institucionales sobre la flexibilidad curricular, así como establecer el significado de las percepciones de los docentes sobre este concepto. Esta metodología se apoya en la hermenéutica y ha dado origen a diversos enfoques interpretativos tales como la fenomenología, la etnometodología, el interaccionismo simbólico. También incluye la etnografía.

En términos cualitativos, la investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo. Para este paradigma la realidad es variada, compleja y holística y no se puede explicar de la misma manera que se explican los fenómenos naturales. El eje de este paradigma es la comprensión del significado de la percepción, la representación, la acción e interacción humana. Según Albert (2007), la observación natural, subjetiva, próxima a los datos es no generalizable, holística, flexible e inductiva.

Dado que este estudio está enfocado en el mundo de los actores académicos, en este caso, los docentes que prestan servicios a las licenciaturas de las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales de la UAdeC -Unidad Saltillo-, el análisis metodológico se orienta a:

- Establecer el sentido y significado que tiene la flexibilidad en los programas de las DES mencionadas y
- Describir e interpretar las percepciones que tienen los docentes y la manera como comprenden la naturaleza y realidad concreta de la flexibilidad curricular en la UAdeC.

Aquí es importante tener en cuenta que la dinámica de la aplicación de la flexibilidad curricular en los programas objeto de investigación es una dinámica social y como tal depende de las posiciones, percepciones y representaciones de los actores comprometidos con dicha tarea (Cortés & iglesias, 2004; Pérez Serrano, 1998; Guba y Lincoln, 1994).

Ahora bien, el enfoque cuantitativo permite generalizar con mayor amplitud los resultados investigativos. Esto aporta control sobre los fenómenos estudiados y facilita la comparación entre estudios relacionados. En términos cuantitativos, esta investigación trata de establecer relaciones entre las categorías seleccionadas que se han tomado como variables para establecer la veracidad de las hipótesis presentadas alrededor de la flexibilidad.

En primer lugar, se describen y analizan los documentos de los programas educativos y, en segundo lugar, se interpretan los contenidos de los registros de las percepciones de los docentes participantes (Kerlinger, 2002). En lo que concierne a la muestra de los docentes, esta es estratificada aleatoria.

3.1 Diseño del estudio

El diseño es la manera como se organiza la investigación de forma válida, objetiva y precisa, en coherencia con los objetivos planteados. En este sentido, el diseño es un plan estructurado que permite encontrar las respuestas al problema planteado en la investigación (Cortés & Iglesias, 2004).

En el diseño de la investigación educativa, advierte Albert, G. (2007), se debe plantear la posibilidad de ampliar o reducir lo que hay que estudiar. Desde su punto de vista, el diseño incluye el enfoque y las estrategias para obtener la información necesaria para realizar el estudio. De acuerdo con esto, el diseño de la presente investigación es exploratorio, descriptivo y correlacional.

Exploratorio porque tiene como objetivo realizar una exploración inicial en un momento específico, reportar los antecedentes de otros estudios y analizar las relaciones entre las categorías seleccionadas, con base en la mayor cantidad posible de información (datos) obtenida.

Descriptivo porque investiga la incidencia y los valores que se muestran en una categoría o proporcionar, a partir de esto, una visión de la comunidad. De acuerdo con los expertos este procedimiento se refiere a ubicar un grupo de individuos, situaciones, contextos o fenómenos en una variable o categoría y proporcionar su descripción. Tal es el caso de la percepción de los docentes respecto de la flexibilidad, cómo se aplica y las estrategias que utilizan.

Correlacional porque se evalúa el grado de relación entre pares de variables para investigar o dar respuesta a la percepción de los docentes.

3.1.1 Población

La población estuvo constituida por docentes de un grupo de escuelas y facultades de las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Coahuila -Unidad Saltillo-. Este grupo estuvo conformado por las siguientes unidades académicas:

- Escuela de Artes Plásticas “Prof. Rubén Herrera”.
- Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades.
- Facultad de Jurisprudencia.
- Facultad de Trabajo Social.
- Facultad de Psicología.
- Escuela de Ciencias Sociales.

El total de la población de estas unidades es de 203 docentes, de los cuales 127 son hombres y 76 son mujeres. Los datos fueron obtenidos de la plataforma de planes de estudio y de las escuelas y facultades involucradas que tuvieron disponibilidad de participar. La siguiente tabla muestra la población-objeto de esta investigación.

Tabla 1

Datos sobre la población de las escuelas y facultades seleccionadas.

Escuela / Facultad	Docentes	Hombres	Mujeres	Doctorado	Maestría	Licenciatura
Escuela de Artes Plásticas	50	30	22	4	17	29
Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades	30	12	18	15	14	1
Facultad de Jurisprudencia	42	30	12	4	24	13
Facultad de Trabajo Social	35	25	10	5	20	10
Facultad de Psicología	28	21	7	6	16	6
Escuela de Ciencias Sociales	16	9	7	6	8	2
Total	203	127	76	40	99	61

Fuente: Elaboración propia.

3.1.2 La muestra de docentes

Con respecto a los docentes, la muestra fue estratificada aleatoria, porque el tamaño de la población está constituido por seis estratos (escuelas y facultades), cuya población es diferente. Para tal efecto se utilizó la siguiente fórmula, procedente del programa estadístico R Studio.

$$n = \frac{Z^2 \left(\sum_{i=1}^k N_i S_i \right)^2}{N^2 d^2 + Z^2 \sum_{i=1}^k N_i S_i^2}$$

$$n = \frac{(1.96)^2 * (52 * 0.5 + 30 * 0.5 + 42 * 0.5 + 35 * 0.5 + 28 * 0.5 + 16 * 0.5)^2}{(203)^2 * (0.1)^2 + (1.96)^2 * (52 * 0.5^2 + 30 * 0.5^2 + 42 * 0.5^2 + 35 * 0.5^2 + 28 * 0.5^2 + 16 * 0.5^2)}$$

$$n = \frac{(1.96)^2 * (101.5)^2}{(203)^2 * (0.1)^2 + (1.96)^2 (50.75)} = \frac{39577.1236}{607.0512} = 65$$

De una población de 203 docentes, se estableció el muestreo estratificado aleatorio para estimar la percepción de los docentes con una precisión de 0.1 de margen de error y considerando una varianza máxima donde $p1$ es igual a un Alfa de 0.5 por cada estrato, lo cual dio como resultado $n= 65$. El tamaño de los estratos es: 52, 30, 42, 35, 28, 16. La muestra por estrato fue de: 17, 10, 13, 11, 9, 5. El total de la muestra para el estudio fue de 65 docentes.

3.1.3 Los programas objeto de análisis.

Los programas objeto de análisis fueron los siguientes:

- Licenciatura en Letras Españolas.
- Licenciatura en Ciencias de la Educación.

- Licenciatura en Trabajo Social.
- Licenciatura en Historia.
- Licenciatura en Diseño Gráfico.
- Licenciatura en Derecho.
- Licenciatura en Artes Plásticas.
- Licenciatura en Psicología.

Estos programas fueron analizados con base en los criterios establecidos. El análisis se presenta en el capítulo de resultados.

3.2 Técnicas e instrumentos

Con el propósito de recabar información relevante sobre la percepción de los docentes, en primer lugar, se utilizó la entrevista, técnica que permitió recuperar un conjunto amplio de registros y, en segundo lugar, se elaboró un cuestionario de 60 ítems compuesto por enunciados sobre las seis categorías establecidas en el marco teórico.

3.2.1 De la entrevista

La entrevista semiestructurada es un método de recolección de datos que permite al entrevistador introducir interrogantes al entrevistado en el transcurso de la interacción. Esto conduce a obtener más información sobre algún tema o asunto que requiera precisión (Díaz Torruco y Martínez, 2013). Se caracteriza por la agrupación de preguntas por categorías de acuerdo con el tema a investigar, por el uso de datos personales pertinentes para la investigación,

por la libertad y espontaneidad al momento de realizar el abordaje al entrevistado y por la posibilidad de profundizar y aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

La entrevista semiestructurada fue utilizada con docentes de las DES de Arte, Educación y Humanidades, y Ciencias Sociales de la UAdeC -Unidad Saltillo-, para la obtención de información con fines interpretativos y analíticos en el trabajo de investigación. Esta fue flexible y se adaptó a los objetivos del estudio. La entrevista se utilizó de conformidad con sus tres propósitos: explorar, identificar variables y relaciones e interpretar la percepción sobre las categorías de la investigación (Albert, 2007). Dadas las condiciones contextuales del período en el cual se desarrolló la investigación, las entrevistas se realizaron tanto presencial como virtualmente.

De acuerdo con el modelo teórico, la guía de la entrevista respondió a las siguientes categorías analíticas: políticas curriculares, plan de estudios, desarrollo integral del estudiante, movilidad, estrategias administrativas y estructura curricular. La codificación de los registros obtenidos de las respuestas permitió realizar el análisis cualitativo, el cual corrobora el posicionamiento de los docentes en relación con la flexibilidad curricular contextualizada en la institución, en general, y en los programas, en particular. La recopilación de datos se efectuó a través de grabaciones y de los registros consignados en el cuaderno de campo.

El guion inicial de la entrevista se estructuró con base en la hipótesis y los objetivos de la investigación. Se incluyó una introducción en la cual se dio a conocer el propósito de la entrevista, cómo estaba estructurada y sus alcances esperados. Se aclaró sobre el carácter de confidencialidad de las respuestas.

La entrevista se aplicó a los 65 docentes de la muestra y cada una se realizó de manera individual. Cada una se inició con preguntas generales sobre aspectos personales y de la vida

cotidiana de trabajo como, por ejemplo, antigüedad en la Universidad, edad, estado civil, nivel de estudios, etc. (Robles, 2011). En cada entrevista se tuvo un ambiente de confianza y respeto para que el entrevistado se sintiera seguro y dispuesto a responder cada una de las preguntas; se interrogó sin emitir ninguna opinión ni juicio y, al terminar, se dio oportunidad de que el entrevistado aclarara dudas.

Las características básicas de la entrevista consideradas en la investigación fueron, entre otras, permitir una relación empática entre el entrevistador y entrevistado; adaptarse flexiblemente a las necesidades del entrevistado; observar su comportamiento y registrar la mayor cantidad de información.

En adición a las entrevistas, se realizaron anotaciones generales sobre las respuestas. Esto con el propósito de enriquecer su transcripción, de tal forma que permitieran distinguir los temas cubiertos y acceder a la esencia del fenómeno de estudio, a su entendimiento y comprensión (Arana, 2010).

La dinámica del guion de la entrevista consistió en integrar temas de interés del entrevistado alrededor de las categorías seleccionadas que tuvieran impacto en su actividad docente y que fueran susceptibles de valoración o interpretación. La validación del pilotaje estuvo a cargo de profesionales que trabajan en aspectos del currículo, quienes ayudaron a enriquecer el instrumento.

Los registros recabados de las entrevistas se sometieron a un proceso de edición para eliminar redundancias, sin que esto afectara su contenido. Se seleccionaron los más relevantes los cuales junto con los registros de los textos escritos quedaron guardados en la tabla Excel, para facilitar su descripción y análisis.

3.2.2 Del cuestionario

Este instrumento estuvo conformado por 60 ítems que debían ser valorados en una escala de 0 (menos) a 5 (más). Los participantes debían señalar en una escala Likert su percepción de los aspectos seleccionados sobre la flexibilidad curricular en la UAdeC -Unidad Saltillo-, de acuerdo con las categorías establecidas. Para la elaboración de este instrumento se seleccionaron las categorías, se revisó la validez de los ítems pertenecientes a cada categoría, su coherencia, claridad y comprensión. El instrumento estuvo precedido de un corto formato donde se solicitaba alguna información sociodemográfica de los docentes participantes. Este se sometió a juicio de cuatro expertos, para darle validez (Véase Anexo 1).

Capítulo 4

4. Resultados y discusión

En este capítulo se presenta el análisis de la información recabada, la cual integra: 1. Análisis de la flexibilidad de los programas de licenciatura seleccionados y consideraciones generales; 2. Descripción y análisis de la percepción de los docentes de la muestra sobre la flexibilidad curricular con base en los registros obtenidos en las entrevistas y el texto escrito, y 3. Análisis cuantitativo del cuestionario aplicado a los docentes sobre su percepción de la flexibilidad y discusión general.

4.1 Análisis de la flexibilidad en los programas educativos

En coherencia con las políticas de flexibilidad y con la *Guía Metodológica para la Elaboración de Planes de Estudio* (documento institucional) para el análisis de la flexibilidad en los programas se recuperó la información contenida en estos. Esta fue fundamental para valorar si efectivamente los programas se consideran flexibles. En lo que sigue se realiza el análisis de cada uno de los programas. Para tal efecto, se consideran los criterios de flexibilidad establecidos en la *Guía Metodológica*, a saber:

- El sistema de créditos.
- La seriación entre los cursos.
- Los cursos optativos o de acentuación.
- Los temas transversales o asignaturas de sustentabilidad, equidad de género y acceso a la información, transparencia y rendición de cuentas.

- Las estrategias de enseñanza y aprendizaje que fomenten la integración del conocimiento entre distintas disciplinas y
- Los posibles ajustes a la normatividad para propiciar la movilidad académica entre alumnos y docentes, etc.

Estos criterios pueden considerarse operativos en la medida en que no transforman la estructura curricular de los programas. Esto debido a que no se plantea ningún tipo de reorganización interna del currículo. A pesar de esto, ellos están fundamentados en la normatividad institucional, en la cual se define de manera explícita el sentido que adopta la flexibilidad curricular en la institución.

4.1.1 Licenciatura en Ciencias de la Educación

El programa vigente es el resultado de su reforma realizada en el año de 2018. Se define como multi y transdisciplinario y se rige de conformidad con los criterios de semi flexibilidad que precisan las posibilidades de adaptación y diversificación de su estructura curricular. El programa ofrece al estudiante distintas oportunidades de elección entre todos los cursos que ofrece la escuela, a la cual pertenece. También incorpora a la oferta los cursos de toda la Universidad. De conformidad con los criterios de flexibilidad curricular, el programa:

- Tiene 295 créditos distribuidos en 8 semestres.
- Presenta seriación entre los cursos.
- Ofrece cursos optativos o de acentuación.
- Selecciona temas transversales en ciertas asignaturas.
- Expresa que las estrategias de enseñanza y aprendizaje fomenten la integración del conocimiento entre distintas disciplinas y

- Propicia la movilidad académica de alumnos y docentes.

El plan de estudios del programa se considera semiflexible. El análisis permitió establecer los siguientes aspectos:

- No existe seriación entre los cursos.
- Posee cursos optativos o de acentuación.
- Solo integra los temas transversales de sustentabilidad, equidad de género, acceso a la información, transparencia y rendición de cuentas.
- No precisa las estrategias pedagógicas a desarrollar. Solo hace mención de que estas se basan en el Modelo Educativo vigente.
- En el texto del plan se manifiesta que se fomenta la integración del conocimiento entre diferentes disciplinas.
- Fomenta la movilidad nacional e internacional de docentes.
- Desarrolla actividades extra aula. Estas constan de dos créditos, que podrán cubrirse al pertenecer a algún equipo deportivo de la Universidad, participar en torneos o competencias oficiales para el caso de las actividades deportivas. Las actividades artísticas o culturales pueden cubrirse con congresos locales, nacionales o internacionales.

El programa está organizado en seis áreas. Se declara constructivista y dice poseer una pedagogía dinámica, orientada a la acción a través del aprendizaje significativo y manifiesta propiciar en el estudiante la autogestión de su aprendizaje. De acuerdo con la flexibilidad, expresada en el discurso curricular del Programa, el plan de estudios otorga cierta libertad al estudiante para escoger la manera de estructurarlo, y poder pluralizar su perfil profesional, tomando opciones de otros programas educativos de diferente orientación.

Además de las características anteriores, en el documento se manifiesta que el Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, cumple cabalmente con tres de las cuatro dimensiones que marca el Modelo Educativo, a saber: a. la *Dimensión tiempo para cursar los programas académicos*, que significa que la flexibilidad del plan de estudios facilita al estudiantado adelantar materias de semestres superiores al que están cursando, a través cursos de verano, o de cursos de horario especial. b. La *Dimensión de intercambio académico*, nacional e internacional que favorece a través de la incorporación de créditos el estudio del idioma inglés, y con ello su obligatoriedad. c. *Dimensión de modalidades en las experiencias para el aprendizaje*. En esta dimensión, las materias y los contenidos del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación se desarrollan de forma presencial. d. *Dimensión organización de los planes de estudio*. El discurso curricular del programa manifiesta que esta dimensión hace posible que el estudiante elija posibles rutas de su formación, para dar mayor flexibilidad a su perfil profesional, al incorporar cursos electivos que pertenecen a programas educativos diferentes.

Cuando se examina el plan de estudios del programa se observa que las expresiones de la flexibilidad no están presentes en éste. Una consideración inicial es que no se cuenta con lineamientos normativos institucionales, tanto de la propia Facultad como de la Universidad, que fortalezcan la aplicación. Esta consideración hace parte de la percepción de los docentes de la muestra, algunos de los cuales manifiestan su inquietud frente a la dificultad de encontrar estrategias apropiadas para el desarrollo de la flexibilidad.

Es posible encontrar algunas relaciones entre el discurso de la flexibilidad del programa y su plan de estudios. En primer lugar, este es un programa semestralizado. Está compuesto por seis áreas, a las cuales se les agregan las actividades extra-aula. El plan de estudios tiene un total

de 65 asignaturas y cuatro optativas distribuidas en ocho semestres. La asignatura es la unidad organizativa dominante en el programa. Esto presupone, en sentido estricto, una división del trabajo aislada y centrada en el conocimiento de cada docente. Este aspecto entra en tensión con el discurso de la flexibilidad que presupondría otras formas de organización del conocimiento seleccionado en el currículo, y la multi y transdisciplinariedad como se plantea en el Modelo Educativo del programa. Bien sabemos que la transdisciplinariedad conduce a construir currículos con formas organizativas diferentes a la de las asignaturas aisladas. Se asume entonces que la separación de las áreas no permite que se produzcan expresiones de transversalidad curricular.

Así mismo contraviene el enfoque constructivista, el cual presupone el estímulo de la autonomía del aprendizaje. Sin embargo, esto muy probablemente no se logra dada la alta intensidad horaria de los estudiantes, su elevada presencialidad y el desequilibrio en el currículo entre teoría y práctica.

El promedio semestral es de ocho materias, un promedio muy elevado para un programa que se dice a sí mismo flexible. Aquí es importante considerar que este plan no presenta disminución del tiempo presencial ni incremento del tiempo independiente.

Cuando se examina la relación entre teoría y práctica, se observa que hay un desequilibrio en el plan, pues del total de horas, 168 son teóricas y 109 prácticas. Esto genera la inquietud sobre la relación entre una orientación teórica del quehacer formativo a expensas del trabajo práctico que puede conducir a desarrollar competencias relevantes y pertinentes para el ejercicio profesional.

Finalmente es importante considerar la nomenclatura de las asignaturas, la cual está asociada a la recontextualización disciplinaria, sin que se presenten nuevas formas de

designación que representen, por ejemplo, relaciones entre temas o problemas contextuales. Las nomenclaturas de las asignaturas representan la tradición curricular en la cual estas son la imagen curricular de campos disciplinarios o profesionales.

4.1.2 Licenciatura en Letras Españolas

Este programa educativo (2018) está centrado en el desarrollo de competencias de lecto-escritura y en proyectos de interacción sociocultural. Está organizado en cuatro áreas, a las cuales se agrega el inglés, materia que se considera obligatoria. El plan de estudios está compuesto por 66 asignaturas (144 horas teóricas y 124 horas prácticas), cuyo promedio aproximado semestral es de ocho. Tiene un total de 286 créditos distribuidos en ocho semestres.

El programa tiene una periodicidad semestral y el ingreso es anual. Como los otros programas de la muestra, posee un discurso prospectivo orientado a la integración de valores, actitudes, competencias y aptitudes.

El programa educativo se define como semiflexible. La semi flexibilidad se reduce “al establecimiento de niveles de periodicidad en la estructura curricular” y a la relación entre materias seriadas y materias no seriadas. Las materias seriadas deben cursarse conforme a los requisitos establecidos en el período asignado.

En el documento titulado “Criterios de flexibilidad” del programa se plantea que los estudiantes deben tomar un mínimo de seis (6) materias por semestre, del total de 8 materias que posee cada uno. Los estudiantes que optan por este mínimo deben prologar sus estudios más allá de los ocho semestres, lo cual resulta excesivo.

Se ha dicho, en otra parte, (Díaz Villa, 2007; Díaz Barriga, F. 2009.) que la flexibilidad está asociada al incremento de oportunidades de aprendizaje autónomo. Esto no se expresa en el programa, el cual tiene una presencialidad elevada, por una parte, y un promedio de 10% de flexibilidad, por la otra, que podría denominarse flexibilidad cuantitativa. El 90% de las asignaturas se consideran obligatorias.

Un aspecto contraproducente para el desarrollo del “aprendizaje significativo” es el volumen de contenido. Cuando este es elevado, el aprendizaje tiende a ser superficial (Biggs, 2005). Sin embargo, en el programa está aprobado que el estudiante puede tomar un máximo de diez (10) materias por semestre. Estas podrán ser seleccionadas de las materias no seriadas. En todo caso, las materias del Área de Formación Terminal solo podrán seleccionarse hasta haber cubierto las materias del Área Básica de Letras Españolas y la mayoría de las materias del Área de Formación Disciplinaria.

El tiempo mínimo para cursar la carrera es de seis semestres (3 años) y el tiempo máximo de 10 semestres (5 años). De conformidad con lo que puede considerarse flexibilidad pedagógica, el estudiante puede mediante la modalidad de *e-learning* tener una carga académica más amplia. Lo anterior permite establecer también la variación en créditos necesarios para la titulación. Los créditos mínimos se establecen en 278 y los créditos máximos en 294. Los créditos estándar son 286.

En relación con las materias optativas se pueden cursar de la oferta interna de la Licenciatura en Letras Españolas. Esto significa que se restringe la elección de materias que podrían denominarse libres. En el caso que nos ocupa, las asignaturas optativas podrían denominarse complementarias, esto es, que están directamente relacionadas con el perfil de egreso promulgado en el programa.

Otro aspecto que está referido en los “Criterios de flexibilidad” del programa concierne a los temas transversales de sustentabilidad, equidad de género y acceso a la información. Sin embargo, no queda clara la forma como estos temas se incluyen en el amplio número de materias obligatorias que, como hemos dicho, asciende a 66 asignaturas, mientras que las optativas son siete.

Un asunto que llama la atención se refiere al diseño de estrategias de aprendizaje. Cada docente elabora sus propias estrategias, lo cual lleva a considerar que las prácticas pedagógicas en el programa son aleatorias y no dependen de un marco común sino de la discrecionalidad de cada docente. A esto se agrega que las materias se dividen entre teóricas y prácticas, siendo superior el tiempo semestral dedicado a las materias teóricas.

En síntesis, las políticas de flexibilidad presentes en el programa se expresan en una serie de aspectos que no necesariamente conducen a que este se considere un programa flexible. Si bien se presentan criterios de flexibilidad estos no se expresan en transformaciones en la estructura organizativa del plan de estudios, lo cual implica que los criterios pueden considerarse operativos, esto es, ajenos a modificaciones propias de la estructura curricular del programa.

4.1.3 Licenciatura en Historia

El programa de 2017 de la Licenciatura en Historia está organizado en nueve semestres obligatorios. Se considera, como los programas anteriores, semiflexible. La semi flexibilidad se entiende como un sistema mixto de créditos para cubrir el programa. Esto significa que el estudiante suma créditos al cursar materias obligatorias y optativas. Las materias optativas pueden cursarse en otras escuelas y facultades pertinentes y están diseñadas para complementar

las acentuaciones, cada una de las cuales cuenta con tres cursos. El número de créditos SATCA para cursar la carrera es de 269 y el total de materias que deben cursarse es de 58. El número de horas teóricas es de 196 y 56 el de horas prácticas.

El programa se organiza en cinco áreas de conocimiento (teórico-metodológica, instrumental, conocimiento histórico, acentuaciones y optativas. A esto se agrega el inglés como segunda lengua. Se distribuye en tres niveles: básico, disciplinario y acentuación. Los criterios de flexibilidad en el currículo que están establecidos en el programa son los siguientes:

- Oferta de acentuaciones.
- Oferta de materias optativas con movilidad.
- Internacionalización.
- Desarrollo de actividades académicas con valor en créditos.
- Idiomas como actividad académica.
- Prerrequisitos mínimos y
- Asesoría académica.

Como se ha planteado en el análisis de los programas precedentes, estos criterios son básicamente operativos y no transforman la estructura curricular del programa. En el caso del idioma inglés este es obligatorio, los prerrequisitos se mantienen así sean mínimos y la asesoría académica es una actividad obligatoria propia de cualquier programa.

Se observa un alto número de asignaturas que asciende a 58, de las cuales seis son optativas. Estas pueden tomarse en otras escuelas del acuerdo con los convenios pertinentes. El programa cuenta con cuatro acentuaciones. El número de materias que el estudiante debe cursar en la acentuación seleccionada es de cinco. A esto hay que agregar el servicio social y las

prácticas profesionales las cuales, sin bien no tienen intensidad horaria, representan una carga académica para el estudiante.

Si se consideran las materias de las acentuaciones y las optativas como flexibles, esto es, de libre elección del estudiante se encuentra que el programa tiene un alto porcentaje de rigidez. Es claro que una organización en asignaturas *per se* configura un modelo curricular agregado, que actúa selectivamente sobre las prácticas pedagógicas individualizadas de los docentes. Esto se observa en este y en los programas anteriormente descritos. A pesar de esto, esta una de las escuelas que tiene mayor flexibilidad operativa.

4.1.4 Licenciatura en Trabajo Social

El programa vigente data de 2014, fecha en la cual fue reformado. Entre los criterios de flexibilidad que rigen su plan de estudios, están los siguientes:

- Posee 52 asignaturas que incluyen cinco son optativas, el servicio social y las prácticas profesionales. Posee cinco niveles de inglés.
- Tiene 135 horas teóricas y 144 horas prácticas.
- El estudiante selecciona las asignaturas optativas de acuerdo con la oferta de la Facultad y en la que incluye una con contenidos en el idioma inglés.
- Posee 202 créditos, que incluyen 5 créditos extra-aula, necesarios para la formación integral en materia de tutoría, cultura, deporte, académica y de extensión.

- Incluye la movilidad tanto nacional como internacional, de acuerdo con lo establecido en el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA).

El programa incluye opciones temporales de desarrollo de la formación por el estudiante de acuerdo con la característica de semi flexibilidad del plan de estudios. Estas opciones van de los tres a los seis años. De esta manera, un estudiante puede terminar sus estudios, teniendo que cubrir un mínimo de cuatro y un máximo nueve materias por semestre. Si bien estas opciones parecen ser expresiones de la flexibilidad, el terminar en menos tiempo genera para el estudiante problemas de sobrecarga de la actividad académica que inciden fuertemente en su aprendizaje, el cual podría caracterizarse por ser superficial (Biggs, 2004). Cubrir nueve materias en un semestre supone una carga académica de más de 40 horas semanales de presencialidad, sin considerar las actividades de tiempo independiente que requiere el estudiante para adelantar los créditos y materias pertinentes.

Si se examina la presencialidad del programa esta se considera elevada. Por una parte, el número de materias que el estudiante debe tomar por semestre tiene un promedio de 5.5. Por la otra, la presencialidad oscila entre 25 y 30 horas presenciales. Esto contraviene toda posibilidad de generar espacios de autonomía del aprendizaje (Rue, 2009).

En síntesis, la flexibilidad definida en los criterios en este programa hace referencia a aspectos operativos de la estructura curricular, cuya unidad básica es la asignatura. Esta unidad tradicionalmente es propia de los denominados currículos agregados (Bernstein, 1998), portadores de una división rígida del trabajo pedagógico y de las formas de evaluación. Esto significa que los cambios curriculares que trae la flexibilidad de este programa son cambios de orden superficial que se reducen a la opcionalidad en relación con diversos aspectos que el

estudiante puede elegir. Además, el estudiante tiene la posibilidad de cursar algunas materias en otra facultad o escuela, siendo esta una característica de la flexibilidad curricular operativa.

4.1.5 Licenciatura en Derecho

La Licenciatura en Derecho está organizado en diez semestres obligatorios, de los cuales ocho pueden ser cursados con carga académica extra y un máximo de 12 semestres con carga académica mínima.

De acuerdo con el mapa curricular, plan de estudios está distribuido en 316 créditos y un total de 68 materias de las cuales tres son optativas. Está organizado en las siguientes áreas de conocimiento con su respectivo número de asignaturas: Área de formación básica (27), Área de formación disciplinaria (25), Área teórico-metodológica (4), Área de cursos optativos (3), Área de cursos complementarios (7), que incluyen inglés, servicio social, prácticas profesionales, otros cursos (2). El programa fue reformado en el año 2018. El programa se ofrece semestralmente.

El nuevo plan de estudios contiene seis materias optativas que son ofrecidas de acuerdo con las posibilidades y necesidades de los estudiantes. De estas, el alumno puede cursar tres. El total de horas del plan de estudios es de 302 horas, dividido 185 teóricas y 117 prácticas. El promedio de horas semanales es de 37.

De conformidad con las políticas institucionales, el programa tiene un enfoque constructivista, centrado en el estudiante y es apoyado por la transversalidad curricular. Esto entra en tensión con el hecho que las actividades formativas provienen del análisis del campo disciplinar, representado en asignaturas, y de las demandas del contexto. La denominada semi flexibilidad del programa se reduce al hecho que los estudiantes pueden adelantar materias que

no tengan prerrequisitos. Las materias seriadas no pueden ser elegidas por el alumno en cualquier semestre.

De la misma manera que ocurre con los otros programas de la muestra, este establece unos criterios de flexibilidad que rigen el nuevo plan de estudios. Estos son:

Está centrado en el estudiante y en su propio ritmo y tiempo para aprender. Esto se contrapone a la alta intensidad horaria que en ocasiones sobrepasa las 30 horas semanales de presencialidad. A esto se agrega el excesivo número de asignaturas, comparado con el de las optativas que solo son tres.

Un segundo aspecto es el que se refiere al sistema de créditos que presentan una desproporción entre los créditos obligatorios y los electivos. Las posibilidades de elección de materias son mínimas. Quizás la flexibilidad se da en relación con la posibilidad de tomar materias no seriadas en el orden que considere el estudiante o en tomarlas durante períodos vacacionales.

Se dice que el idioma inglés hace parte de flexibilización del currículo. Sin embargo, se presenta como obligatorio en el plan de estudios. El valor agregado del idioma inglés es la posibilidad de participar en la movilidad internacional.

Podemos concluir que, a pesar de cierta diversificación del plan de estudios, la estructura curricular se mantiene rígida, está centrada en un amplio número de asignaturas, en una alta presencialidad del estudiante y en un número de créditos muy elevado. Asimismo, en el plan se presenta un fuerte desbalance entre las materias obligatorias y las optativas.

4.1.6 Licenciatura en Diseño Gráfico

Este programa se cursa en ocho semestres. Posee 54 asignaturas y cinco optativas. Tiene un total de 329 créditos. El programa no especifica la organización de las áreas ni las asignaturas de las cuales estas están compuestas. La alta carga académica está distribuida en algunos semestres. Por ejemplo, el primer semestre tiene seis materias que pueden escogerse de la oferta de 12 para este período, una intensidad de 30 horas teóricas y 51 prácticas. Esto supera los límites de cualquier carga académica flexible. El segundo semestre tiene seis asignaturas y una intensidad de 30 horas teóricas y 51 prácticas. A partir del quinto semestre el número de materias disminuye, pero se intensifican las horas prácticas, especialmente en los semestres sexto, séptimo y octavo.

De acuerdo con los criterios de flexibilidad del programa, el número mínimo de materias que debe tomar el estudiante es de 6 y el máximo de 10. Esta flexibilidad contraviene la alta presencialidad la cual no solo es un factor de un aprendizaje superficial (Biggs, 2012), sino también del incremento de la desmotivación del estudiante al verse agobiado por el exceso de trabajo académico que debe realizar.

El estudiante solo puede acceder a uno de los cinco módulos de aceptación a partir del séptimo semestre. También el estudiante debe repetir la materia reprobada en el semestre que ofrece el curso. Esto incrementa el número de materias a tomar, pues se pueden perder hasta tres materias y repetirlas en el período siguiente.

El plan de estudios cuenta con tres niveles: básico, intermedio y avanzado. Sin embargo, no se especifica la naturaleza de cada uno de ellos. Cuenta con 141 horas teóricas y 119 horas prácticas, para un total de 260.

4.1.7 Licenciatura en Psicología

Este programa es el producto de la reforma realizada en los años 2015 y 2016. Como todos los programas de la UAdeC se rige por los criterios de flexibilidad establecidos institucionalmente. Todos ellos tienen un propósito único: Desarrollar la capacidad de flexibilidad, liderazgo y creatividad. Dichos criterios pueden considerarse operativos y están orientados a fomentar y promover las oportunidades de movilidad estudiantil, de transferencias entre programas e instituciones y a que los estudiantes puedan escoger algunas de las asignaturas que no tienen secuencia; a poder terminar en menos tiempo la carrera, adelantando asignaturas, o a tomar cursos de verano.

El plan de estudios de la Licenciatura en Psicología se desarrolla en ocho semestres presenciales y un semestre designado para la prestación del servicio social. Los ocho semestres se integran en nueve ejes de conocimiento que son: Fundamentos de la psicología, Desarrollo normal, Desórdenes del desarrollo, Investigación, Evaluación psicológica, Psicología educativa, Psicología social, Psicología clínica y Psicología organizacional. Además, tiene cuatro cursos de actualización sobre tópicos contemporáneos, como requisito de titulación. Las asignaturas que conforman estos ejes se cursan a lo largo de ocho semestres, que están conformados por 6 asignaturas más el inglés curricular. En los semestres séptimo y octavo el estudiante toma tres asignaturas obligatorias y tres optativas en cada uno.

El programa tiene un total de 53 asignaturas y seis optativas. Cinco asignaturas corresponden al inglés curricular. Además, es importante considerar las prácticas académicas que son intra-curriculares. El total de horas que comprende el plan de estudios es de 166 horas teóricas y 93 horas prácticas. El programa tiene 273 créditos.

Las prácticas profesionales se realizan en el séptimo semestre, tienen una duración de 200 horas y un valor de 4 créditos. El servicio social se realiza en el noveno semestre, con un valor de 10 créditos.

Como puede observarse, la flexibilidad se reduce a aspectos operativos y no afecta la estructura curricular del programa. También se hace referencia a oportunidades de aprendizaje, que se describen.

4.1.8 Licenciatura en Artes Plásticas

Este programa fue autorizado en el año 2009. La Licenciatura en Artes Plásticas tienen 60 asignaturas, en las cuales están incluidos 5 niveles de inglés que tiene carácter obligatorio. Está distribuido en créditos los cuales ascienden a 422 que se cursan en ocho semestres, en horario vespertino. Es el único programa en el cual el número de horas prácticas (151) predomina sobre las teóricas (137), El programa no cuenta con asignaturas optativas. Las materias se clasifican por áreas disciplinares. Sin embargo, no se establece la nomenclatura de estas.

Quizás la característica más importante del programa es su orientación práctica. Esto permite que los estudiantes desarrollen sus competencias y, especialmente, su creatividad. No obstante, las asignaturas se encuentran aisladas y pocas posibilidades hay de elaborar proyectos integrados.

4.2 Consideraciones generales sobre los programas

De manera general, puede observarse que las declaraciones sobre la flexibilidad en los programas se aprecian en el diseño curricular de cada uno de ellos, donde se presentan los criterios de semi flexibilidad, los cuales reproducen hasta cierto punto la política de la flexibilidad manifiesta tanto en el *Modelo Educativo* de la UAdeC como en la *Guía Metodológica para la Elaboración de Planes de Estudio*. Estos documentos, hemos dicho, son tanto marcos de referencia como instrumentos metodológicos que orientan la descripción de los programas y sus respectivos planes de estudios. También se recrea en ellos el papel que juegan los docentes en la aplicación de la flexibilidad en las prácticas pedagógicas. Se invoca el oficio pedagógico como una auténtica profesión vinculada a la práctica de formación de profesionales flexibles.

El análisis de la flexibilidad de los programas tomó como punto de partida algunos de los siguientes criterios: a) organización curricular, b) sistema de créditos, c) seriación entre los cursos, d) cursos optativos o de acentuación, e) temas transversales, f) horas teóricas, y g) horas prácticas.

Sin embargo, en la práctica del diseño se observan de manera concreta las limitaciones que se producen al expresar la flexibilidad de los programas educativos.

En primer lugar, la organización curricular de los programas se basa en áreas (unidad mayor) y asignaturas (unidad menor). Sin embargo, no existe un criterio común ni con respecto al número de áreas, ni con respecto a su nomenclatura. Cuando se examinan las áreas de los programas se observa una dispersión de estas, ya que no hay un lenguaje común que permita compararlas, ni tampoco un porcentaje explícito con respecto a su proporcionalidad en el plan de

estudios. Inclusive, hay un programa que se organiza en ejes. También se observa que el concepto de área tiene dos connotaciones: una espacial referida a espacios epistémicos y la otra temporal que se refiere a secuencia (básica, intermedia, avanzada). Al parecer, no hay un criterio con respecto al uso de un lenguaje curricular común para la organización de las áreas. Esto hace que cada programa las defina discrecionalmente atendiendo, por lo general, a las sugerencias de los organismos acreditadores.

La siguiente tabla muestra las diferentes áreas de los programas seleccionados para el estudio.

Tabla 2

Áreas de los programas: nomenclatura y número

PROGRAMA	ÁREAS/EJES/NIVELES	TOTAL ÁREAS
Licenciatura en Educación	Formación en Docencia, Formación en investigación, Formación en Admón., Formación en Evaluación, Ciencia de la Educación en el Desarrollo Humano e Instrumentales	6
Licenciatura en Letras Españolas	Básica, Disciplinaria, Terminal, Optativas	4
Licenciatura en Historia	Conocimiento histórico, Instrumental, Teórico-metodológica, Acentuación	4
Licenciatura en Trabajo Social	Formativa, Científica, Humanística, Instrumental, General, Específica	6
Licenciatura en Derecho	Formación básica, Formación disciplinaria, Área teórico-metodológica, Cursos optativos, Cursos complementarios	5
Licenciatura en Psicología	Fundamentos de Psicología, Desarrollo Normal, Investigación, Desórdenes del desarrollo, Evaluación psicológica, Psicología educativa, Psicología social, Psicología clínica, Psicología organizacional. Fuente	9
Licenciatura en Diseño Gráfico	Básica, Intermedia, Avanzada	3
Licenciatura en Artes Plásticas	No presenta organización en áreas	0

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, tenemos las asignaturas. Cuando se analizan estas en los planes de estudio se observa que cada programa tiene un excesivo número de asignaturas que no expresan, en ninguna circunstancia, los criterios de semi flexibilidad. Así, el promedio de asignaturas para los ocho programas de la muestra es de 59. Este promedio excede el volumen de carga académica de un programa semiflexible o flexible (Pedroza Flores, 2005), y no representa mayor desarrollo curricular en términos de la disminución del excesivo número de asignaturas, aspecto este que hace parte de las políticas curriculares de la ANUIES y de la SEP.

Es importante tener en cuenta que la flexibilidad, así sea operativa (o procedimental) se expresa -como se presentó en el marco teórico- en diversos programas de América Latina en la disminución de asignaturas y en el incremento del tiempo independiente. Esto no ocurre en los programas de la muestra, los cuales en adición al alto número de asignaturas presenta una elevada carga de horas teóricas.

Una de las características de la flexibilidad es precisamente el fomento de la autonomía del aprendizaje en los estudiantes y esto está correlacionado con la disminución de la presencialidad. Sin embargo, en los programas de la muestra sucede lo contrario, dado que se contradice el concepto de flexibilidad en este caso, al poseer los programas un elevado número de asignaturas

La siguiente tabla muestra el número de asignaturas para los programas seleccionados:

Tabla 3*Número de asignaturas por programa.*

PROGRAMAS	ÁREAS/EJES/NIVELES	No. SIG
Licenciatura en Educación	Formación en Docencia, Formación en investigación, Formación en Admón., Formación en Evaluación, Ciencia de la Educación en el Desarrollo Humano e Instrumentales	5
Licenciatura en Letras Españolas	Básica, Disciplinaria, Terminal, Optativas	6
Licenciatura en Historia	Conocimiento histórico, Instrumental, Teórico-metodológica, Acentuación	8
Licenciatura en Trabajo Social	Formativa, Científica, Humanística, Instrumental, General, Específica	2
Licenciatura en Derecho	Formación básica, Formación disciplinaria, Área teórico-metodológico, Cursos optativos, Cursos complementarios	8
Licenciatura en Psicología	Fundamentos de Psicología, Desarrollo Normal, Investigación, Desórdenes del desarrollo, Evaluación psicológica, Psicología educativa, Psicología social, Psicología clínica, Psicología organizacional	3
Licenciatura en Diseño Gráfico	Básica, Intermedia, Avanzada	4
Licenciatura en Artes Plásticas	No presenta organización en áreas	0

Fuente: Elaboración propia.

En relación con las asignaturas es conveniente considerar algunos aspectos críticos de interés, planteados por Díaz Villa (2002), en el sentido que estas no son lo mismo que las disciplinas. Las asignaturas contienen conocimientos que poco varían en el tiempo, no se transforman a la luz de las nuevas perspectivas curriculares basadas en la integración y se estratifican de acuerdo con la supuesta importancia y jerarquía que se da entre ellas.

En tercer lugar, no se presenta con claridad el vínculo teoría-práctica en los programas educativos. Al examinar el número de horas de cada programa se encuentra que no hay equilibrio entre lo teórico y lo práctico, privilegiándose la teoría cuyas horas triplican, en ocasiones, las de

las horas prácticas. Solo dos programas presentan mayor número de horas asignadas al trabajo práctico.

Por lo general, uno de los problemas que se manifiestan en los currículos es la dicotomía entre trabajo teórico y trabajo práctico. Esto plantea problemas cuando el perfil profesional está expresado en competencias las cuales, como bien lo manifiestan los expertos en el tema, tiene una orientación centrada en el desempeño o práctica. Dicha situación puede conducir a producir un discurso retórico en los programas, al plantear una formación centrada en competencias con un desarrollo curricular basado en asignaturas y, sobre todo, en la separación abrupta entre lo teórico y lo práctico.

La siguiente tabla muestra la diferencia entre el número de horas teóricas y prácticas que se establece en los programas educativos. Esta diferencia es de gran importancia para el análisis del trabajo del estudiante.

Tabla 4*Horas teóricas y horas prácticas.*

PROGRAMAS	ÁREAS/EJES/NIVELES	No. ASIG	HT	HP	TOTAL HORAS
Licenciatura en Educación	Formación en Docencia, Formación en investigación, Formación en Admón., Formación en Evaluación, Ciencia de la Educación en el Desarrollo Humano e Instrumentales	65	168	109	277
Licenciatura en Letras Españolas	Básica, Disciplinaria, Terminal, Optativas	66	144	124	268
Licenciatura en Historia	Conocimiento histórico, Instrumental, Teórico-metodológica, Acentuación	57	196	56	252
Licenciatura en Trabajo Social	Formativa, Científica, Humanística, Instrumental, General, Específica	52	135	144	279
Licenciatura en Derecho	Formación básica, Formación disciplinaria, Área teórico-metodológico, Cursos optativos, Cursos complementarios y Otros cursos	68	185	117	302
Licenciatura en Psicología	Fundamentos de Psicología, Desarrollo Normal, Investigación, Desórdenes del desarrollo, Evaluación psicológica, Psicología educativa, Psicología social, Psicología clínica, Psicología organizacional.	53	166	93	259
Licenciatura en Diseño Gráfico	Básica, Intermedia, Avanzada	54	141	119	260
Licenciatura en Artes Plásticas	No presenta organización en áreas	60	137	151	288

Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva metodológica, no basta la profundización de la formación teórica para lograr el desarrollo de la competencia profesional. Se requiere fundamentalmente reconocer

diversos referentes de la práctica en variados escenarios de ejercicio laboral. En este sentido, en un programa debe haber coherencia entre el perfil definido y el diseño curricular.

Bien sabemos que hoy una profesión se entiende como la especificación de campo práctico o de servicio que se fundamenta en la posesión amplia de conocimientos, competencias, desempeños y actitudes que articuladas son básicas para el desempeño en diversos espacios y escenarios laborales que, cada vez más, son heterogéneos, complejos, flexibles e integrados. Hoy las profesiones tienen una dinámica muy rápida, mediada por nuevas formas organizativas del conocimiento, del trabajo, de las organizaciones e instituciones y por contextos de desempeño cada vez más fugaces, inestables e inciertos (Morin, 1999).

Si se piensa el diseño curricular desde esta perspectiva, se debe considerar que las estructuras curriculares de los programas educativos deben dejar de ser fragmentadas y diferenciadas. Esto implica básicamente examinar cuidadosamente la organización del cuerpo de conocimientos y prácticas, para evitar de esta manera una dicotomía entre teoría y práctica en el proceso formativo.

Este es un asunto que debe ser objeto de reflexión si se considera que el desarrollo de las competencias profesionales no es la suma de prácticas a los conocimientos. Se observa en este caso que predomina el discurso de la flexibilidad curricular en los documentos de los programas, en los que el diseño mantiene principios como: la parcelación cerrada en áreas, la estratificación entre teoría y práctica, el predominio de la obligatoriedad sobre la opcionalidad; la alta presencialidad manifiesta en la intensidad de las horas teóricas y el excesivo número de asignaturas que traspasa los límites establecidos para un trabajo del estudiante relativamente normal.

En cuarto lugar, se presenta la relación entre las asignaturas obligatorias y las optativas, así como el número de créditos. Aquí se puede observar la diferencia entre estos dos componentes del plan de estudios. Por una parte, los programas presentan un excesivo número de asignaturas que no expresan rasgos de flexibilidad, tal como se manifestó anteriormente. Por la otra, la consideración de la relación entre lo obligatorio y lo optativo conduce a mostrar un fuerte desbalance que expresa la poca flexibilidad cuantitativa de los programas.

La siguiente tabla muestra la diferencia entre asignaturas obligatorias y asignaturas optativas:

Tabla 5

Asignaturas obligatorias, optativas, y créditos

PROGRAMAS	ÁREAS/EJES/NIVELES	ASIG	ASIG	CREDITOS
		OBLIG	OPTAT	
Licenciatura en Educación	Formación en Docencia, Formación en investigación, Formación en Admón., Formación en Evaluación, Ciencia de la Educación en el Desarrollo Humano e Instrumentales	65	4	295
Licenciatura en Letras Españolas	Básica, Disciplinaria, Terminal, Optativas	66	7	286
Licenciatura en Historia	Conocimiento histórico, Instrumental, Teórico-metodológica, Acentuación	57	6	266
Licenciatura en Trabajo Social	Formativa, Científica, Humanística, Instrumental, General, Específica	52	5	202
Licenciatura en Derecho	Formación básica, Formación disciplinaria, Área teórico-metodológico, Cursos optativos, Cursos complementarios	68	3	316
Licenciatura en Psicología	Fundamentos de Psicología, Desarrollo Normal, Investigación, Desórdenes del desarrollo, Evaluación psicológica, Psicología educativa, Psicología social, Psicología clínica, Psicología organizacional	53	6	273
Licenciatura en Diseño Gráfico	Básica, Intermedia, Avanzada	54	5	329
Licenciatura en Artes Plásticas	No presenta organización en áreas	60	0	422

Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse, el promedio de asignaturas optativas es bastante bajo comparado con las asignaturas obligatorias y equivale al 6,8% del total de asignaturas. Esto muestra la reducción de la flexibilidad a porcentajes de asignaturas optativas que poco o nada significan un cambio en la estructura (organización) curricular de los programas y sí muestran el carácter enciclopedista de estos. El programa que más asignaturas tiene es Derecho que cuenta con 68, mientras que el que menos asignaturas tiene es la Licenciatura en Trabajo Social que tiene 52. De la misma manera, se observa que los programas tienen un excesivo número de créditos que inhiben el trabajo independiente del estudiante y poco forman en la autonomía para el aprendizaje.

Es sabido que en la educación superior en México los créditos se rigen por el Sistema Nacional para la Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), aprobado por la asamblea general de la ANUIES en octubre de 2007. Este sistema pretende fundamentar la flexibilidad de los planes y programas de estudios como innovaciones curriculares vigentes en las IES. No obstante, no es clara la manera como la flexibilidad se incorpora a este sistema de créditos si se asume que el tiempo de trabajo independiente es inferior al tiempo de trabajo presencial. Sería conveniente en este sentido realizar un estudio a profundidad sobre la manera como el SATCA opera en las IES. Así mismo, sería importante comparar los sistemas de créditos de algunos países latinoamericanos para establecer las diferencias en términos de la ventaja que significa en estos el incremento del tiempo independiente que es fundamental para el fomento del aprendizaje autónomo.

La tabla siguiente muestra el conjunto de los aspectos analizados en esta sección. A partir de ella se pueden realizar otras elaboraciones que permitan tener mejores interpretaciones del diseño de los programas. La tabla resume la información analizada en esta sección.

Tabla 6*Información general de los programas.*

PROGRAMAS	ÁREAS/EJES/NIVELES	No. ASIG	HT	HP	TOTAL HORAS	No. SEM	OPT	ACT EXTRA-AULA	CRÉDITOS
Licenciatura en Educación	Formación en Docencia, Formación en investigación, Formación en Admón., Formación en Evaluación, Ciencia de la Educación en el Desarrollo Humano e Instrumentales	65	168	109	277	8	4	4	295
Licenciatura en Letras Españolas	Básica, Disciplinaria, Terminal, Optativas	66	144	124	268	8	7	4	286
Licenciatura en Historia	Conocimiento histórico, Instrumental, Teórico-metodológica, Acentuación	57	196	56	252	9	6	4	266
Licenciatura en Trabajo Social	Formativa, Científica, Humanística, Instrumental, General, Específica	52	135	144	279	8	5	5	202
Licenciatura en Derecho	Formación básica, Formación disciplinaria, Área teórico-metodológico, Cursos optativos, Cursos complementarios y Otros cursos	68	185	117	302	10	3	2	316
Licenciatura en Psicología	Fundamentos de Psicología, Desarrollo Normal, Investigación, Desórdenes del desarrollo, Evaluación psicológica, Psicología educativa, Psicología social, Psicología clínica, Psicología organizacional.	53	166	93	259	8	6	0	273
Licenciatura en Diseño Gráfico	Básica, Intermedia, Avanzada	54	141	119	260	8	5	0	329
Licenciatura en Artes Plásticas	No presenta organización en áreas	60	137	151	288	8	0	0	422

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Descripción y análisis de las percepciones de los docentes

En esta sección se hará referencia a las percepciones de los docentes entrevistados sobre las diversas categorías de la flexibilidad seleccionadas. Inicialmente consideraremos algunos datos generales de los docentes, que son relevantes para el análisis. Es claro que no todos los datos recabados tienen una correlación directa con la flexibilidad. Aquí se presentan para efectos informativos del lector.

4.3.1 Datos generales de los entrevistados

La muestra estuvo conformada por 41 mujeres y 24 hombres que tenían una edad promedio entre 45 y 60 años. No todos los docentes tenían el mismo tiempo laboral. La mayoría era de tiempo completo que alternó con docentes hora clase y otras formas de contrato en un pequeño porcentaje. También se consideró que hubiera en la muestra docentes con diferentes años de servicios (entre 1 y 30 años). Así mismo se consideró el nivel educativo alcanzado y el tipo de nombramiento. Todos estos datos se describen en el análisis de los resultados.

4.4 Percepción de los docentes: Categorías de análisis

En esta sección se desarrolla el análisis de la percepción de los docentes con respecto a la flexibilidad curricular. Partimos de una consideración teórica relevante según la cual los docentes son sujetos epistémicos y sociales y, en consecuencia, participantes activos de una comunidad epistémica, pero también educativa (Díaz Barriga, 2010). De allí que el ejercicio de

la docencia no se pueda reducir a ejecuciones técnicas o pedagógicas simples y corrientes. Para entender las tareas que realizan los docentes es necesario describir y analizar lo que ellos hacen en una institución, que es el espacio social donde el conocimiento se convierte en *conocimiento profesional*. Si no se considera el quehacer del docente y no se relieva su sentido de pertenencia y compromiso institucional, así como su saber pedagógico, no será fácil involucrarlo en el desarrollo de procesos curriculares innovadores ni, mucho menos, lograr que cambie su hábito pedagógico.

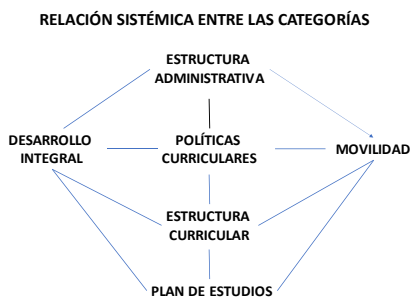
En lo que sigue se muestra el análisis de los resultados de las entrevistas que configuran las percepciones propias de los posicionamientos académicos e ideológicos de los docentes participantes. Los registros son una muestra empírica de las posiciones subjetivas de los docentes que comparten un cierto sentido del mundo institucional y expresan una experiencia de la colectividad.

Los registros basados en la expresión espontánea de los participantes también pueden considerarse imaginarios del modelo institucional el cual es, a su vez, una realización de las políticas de la Universidad en materia de flexibilidad. Hasta cierto punto expresan la ideología institucional de los docentes que varía en función de la posición académica de los participantes en el contexto académico de su trayectoria o experiencia laboral y de sus expectativas.

Para efectos metodológicos se ha agrupado la información obtenida en los registros en seis categorías articuladas que configuran en la investigación el universo discursivo de la flexibilidad. Dado que las categorías están relacionadas, ellas pueden vincularse unas a otras.

Figura 4

Categorías asociadas a la percepción de los docentes.



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 4 muestra las categorías seleccionadas sobre las cuales se han definido las percepciones de los participantes. La relación entre ellas sugiere que la flexibilidad tiene sus propias expresiones en cada categoría y entre categorías, por una parte, y que la percepción de los docentes sobre la flexibilidad las integra en su permanente hacer cotidiano institucional, por la otra.

Es importante aclarar que las categorías solo son referentes metodológicos para el análisis que incluyen diferentes orientaciones, grados de especificidad o generalidad, diversidad de objetos o tipos de estrategias que directa o indirectamente actúan sobre las acciones y las prácticas de los docentes y, en consecuencia, sobre sus percepciones.

4.4.1 Categoría I. Política Institucional

De acuerdo con los documentos de política institucional, hay una información sobre la flexibilidad que puede considerarse el fundamento del quehacer de la UAdeC en este sentido.

Aspectos como la continua revisión y actualización de los programas educativos, la internacionalización, la movilidad de profesores y estudiantes, el proceso educativo centrado en el estudiante, el fomento de la cultura interdisciplinaria y transdisciplinaria, o la articulación entre el campo educativo y el campo laboral, son algunos de los elementos que hacen parte de la información que la UAdeC tiene como políticas presentes en los documentos respectivos.

Sin embargo, de acuerdo con la información recabada en las entrevistas, se puede inferir que hay un desarrollo desigual en lo que respecta al conocimiento de la flexibilidad curricular, o a la información que de ella han recibido los docentes y un cierto reclamo sobre el acontecer de la flexibilidad curricular en la institución. Al respecto, un docente plantea que

D30.⁴ *“La flexibilidad curricular es un tema poco socializado en la UAdeC, dejando a suerte de cada escuela o facultad de incluir la flexibilidad curricular en las reformas, a lo que el propio cuerpo colegiado entiende”.*

La experiencia (académica o administrativa) más que la reflexión sobre el significado ha sido la fuente de acceso primaria por los docentes. La información se despliega tan débilmente como sus fuentes.

Algunos docentes se han percatado de la existencia de las políticas de flexibilidad por la experiencia que han tenido en otra institución, o porque coordinan el proceso de flexibilización y ocupan cargos académico-administrativos. Ciertos participantes no tienen conocimiento sobre flexibilidad curricular. Un docente considera que

D1. *“La información no se ha proporcionado a estudiantes ni a maestros (...). En la práctica ha sido mínima la implementación de la flexibilidad”.*

Otro docente manifiesta que

⁴ En adelante, se representa al docente con la letra D.

D28. *“Considero que tiene poca difusión por parte de las autoridades en la materia”.*

Otra docente, de manera franca, manifiesta su pleno desconocimiento de la flexibilidad y plantea que

D60. *“No sé qué es la flexibilidad curricular, es la primera vez que escucho el concepto, quizás debieron explicar a qué se referían con ello para que pueda reportarle resultados útiles, pues estoy segura de que hay otros docentes que tuvieron la misma duda”.*

Algunos docentes han escuchado del término, pero no lo asocian con cambios en los programas. Otros tienen una visión prismática, ya que asocian las políticas de flexibilidad a movilidad a otras universidades, a la inexistencia de seriaciones; a cursar materias en otras escuelas o a la selección que hacen los estudiantes de estas, de conformidad con su interés o desinterés. Así, con referencia a una Facultad un docente considera que

D16. *“La flexibilidad curricular ha sido problemática en la UAdeC, ya que en el caso de la Facultad X se limita a permitir a los alumnos adelantar o descargar un número limitado de materias durante toda la carrera”.*

También está el docente que asocia la flexibilidad a la transversalidad, sin que dé explicación del significado de este término. En general, se observa un conocimiento muy frágil de la flexibilidad curricular y poco conocimiento de los documentos institucionales sobre este aspecto. Esto se expresa en la manifestación del interés por tener un mejor conocimiento de las políticas de flexibilidad.

D62. *“En principio se nos debería capacitar y que se den a conocer a cada docente los planes de flexibilidad”.*

D63. *“En términos generales falta mayor trabajo y difusión en la Universidad en materia de flexibilidad curricular”.*

D21. *“Considero que no se ha reconocido a la flexibilidad curricular, la seriedad que tiene”.*

D15. *“Considero que es muy importante la flexibilidad curricular, sin embargo, hay que darle mayor difusión, capacitación a todos los docentes, sobre todo a los responsables de la revisión de las reformas curriculares en las escuelas”.*

D33. *“Falta más capacitación al docente respecto a la flexibilidad curricular”.*

D45. *“Creo me falta mucha información del tema creo debiéramos estar mejor capacitados en cuando a la flexibilidad”.*

Como puede observarse, la alusión a la necesidad de tener un mayor conocimiento de la flexibilidad curricular puede considerarse un indicador al momento de valorar sus expectativas. Si los docentes desconocen sus conceptos, métodos y procedimientos, sus puntos de vista se diluyen en nociones opacas que muestran que no tienen un vínculo conceptual o teórico con el principio de flexibilidad. A pesar de esto se presenta interés en su conocimiento y aplicación.

D42. *“Es importante dar a conocer y aplicar la flexibilidad curricular ya que esto ayudaría y aportaría a que los estudiantes tengan mayores opciones de crecimiento y desarrollo académico”.*

D43. *“Es favorecedora para el desempeño académico de los estudiantes al igual que es significativa para el personal docente”.*

D41. *“La flexibilidad nos ayuda a captar el interés del muchacho al ver como se relaciona nuestra clase con la vida diaria”.*

La experiencia cotidiana ha sido la fuente principal de acceso a este principio y se ha quedado en un nivel de información muy bajo, parcial y distorsionado. Esto implica el

desconocimiento de los documentos oficiales y de la estructura del concepto y sus aplicaciones u operatividad.

Por esta razón, se puede argumentar que no hay conocimiento sobre la flexibilidad sino información fragmentaria que en la conciencia de los docentes no permite manifestar una posición coherente, ni trascender el nivel del comentario o de la opinión distorsionada, parcial, y contextualizada, esto es, dependiente del contexto. En términos de la orientación al significado se puede concluir que los docentes tienen una orientación restringida que no les permite apropiarse de principios o categorías clasificatorias o analíticas sobre la política de flexibilidad curricular, a pesar de su interés por tener un mejor conocimiento de este concepto.

Las implicaciones son, en consecuencia, problemáticas pues no hay congruencia entre una política de flexibilidad o flexibilización estructurada y elevada al rango de discurso institucional y las percepciones de los docentes dependientes de sus experiencias académicas.

4.4.2 Categoría II. Plan de Estudios

Un plan de estudios es la expresión más concreta de un currículo. En él se realizan los principios básicos que orientan una propuesta curricular. Estos pueden estar asociados a las directrices de la política institucional. En el caso de la UAdeC es la semi flexibilidad la que orienta los procesos de creación, funcionamiento, reforma e innovación de los programas educativos. La semi flexibilidad está referida en el documento *Guía Metodológica para la Elaboración de Planes de Estudio*. Se asume que esta guía ha sido difundida entre los docentes de la UAdeC. Sin embargo, hay grandes diferencias en las comprensiones de los docentes sobre el papel que juega la flexibilidad curricular en el proceso formativo en la Universidad.

Así, unos participantes ven la flexibilidad curricular como una ventaja para el programa educativo en sus escuelas, porque el estudiante puede dar de baja materias, tomarlas en otra escuela o facultad y hacer movilidad internacional con ellas:

D49. *“La flexibilidad curricular es un recurso excelente para que los estudiantes organicen sus estudios y puedan optimizar tiempo y recursos. Es un beneficio para el estudiante organizado. También permite que los estudiantes que tienen necesidad de trabajar puedan continuar sus estudios”.*

Otros consideran que no hay orientaciones precisas sobre las expresiones de la flexibilidad curricular alrededor del plan de estudios.

D2. *“Es una tierra sin ley, no hay capacitación, las homologaciones se hacen sin orientación ni capacitación”.*

D5. *“El programa de las materias está hecho con poca visión (...), las materias teóricas no se flexibilizan en su contenido a pesar de tener la libertad para hacerlo. El problema es que la carta descriptiva se debe llevar al pie de la letra. Además, en el alumno no hay la disposición para la flexibilidad”.*

D37. *“La idea de flexibilidad curricular aún no completa su desarrollo en parte porque el sistema no lo permite y la rigidez de la organización semestral. Al igual que las disciplinas, las materias no se encuentran en comunicación, el carácter reduccionista no permite la flexibilidad de un sistema, en este caso curricular”.*

Desde otra perspectiva, otro docente plantea que

D33. *“En cuanto a los contenidos temáticos del plan de estudios dentro de la Facultad de (...) se ha trabajado para que el estudiante salga bien capacitado en nuevos sistemas de*

impartición de (...), así como en la motivación a los estudiantes para el intercambio nacional e internacional que ofrece la universidad”.

La tensión entre la percepción de los planes de estudio como rígidos y flexibles muestra las dificultades en el establecimiento de consensos sobre el sentido de la flexibilidad curricular. Un docente considera la flexibilidad en relación con la coherencia entre objetivos y contenidos

D20. *“La flexibilidad curricular se asienta sobre la coherencia entre los objetivos de los planes de estudio y las asignaturas. Asimismo, éstas se asientan en la distribución de unidades temáticas de manera ordenada”.*

Mientras que algunos de los docentes consideran que la estructura de los nuevos planes es semiflexible, y que la flexibilidad se aplica hasta los últimos semestres, se ofrece una gama de materias, en varios campos disciplinares, los estudiantes tienen la oportunidad de elegir la especialidad de acuerdo a sus intereses, el plan ofrece la oportunidad a los estudiantes de tener movilidad nacional e internacional y no hay restricciones para que los docentes adapten los contenidos de las materias, otros consideran que el plan de estudios es rígido que los estudiantes no tienen opción para elegir sus materias, ni horarios y que solo se elige entre las opciones de algunas pocas materias que ofrece la Secretaría Académica de cada escuela o facultad. En este sentido, uno de los docentes considera que

D3. *“En la institución existe una constante resistencia para actualizar los planes de estudio. De hecho, es frecuente que las cartas descriptivas de las materias sean entregadas fuera de tiempo y solo se les modifique la fecha de revisión (...). Quienes participamos en las convocatorias para la reforma curricular, siempre somos los mismos”.*

La experiencia y no el desarrollo epistémico de los profesores parece ser la fuente de la definición de las materias. En este sentido, un docente plantea que

D13. *“Cada profesor actualiza los contenidos de sus materias de acuerdo con su experiencia laboral”.*

Quienes perciben que la flexibilidad curricular no se aplica institucionalmente consideran que existe caos en el plan de estudios.

D10. *“No existe vinculación entre la parte pedagógica y los programadores. La visión administrativa es cerrada, la administración es rígida. La universidad perdió la noción de la generación del conocimiento”.*

Hay un reconocimiento de la poca coherencia entre el modelo de flexibilidad y las prácticas que lo expresan

D32. *“Me parece que la flexibilidad en la UAdeC está en el papel, pero poca realización tiene en la práctica. El modelo pedagógico se fundamenta en la semi flexibilidad, pero esta se refiere a aspectos procedimentales, como permitir la escogencia de optativas o tener la posibilidad de participar de la movilidad internacional o nacional. Me parece que los planes de estudios tienen un excesivo número de créditos, la intensidad horaria semanal es elevada, y el número de asignaturas que debe tomar el estudiante semestralmente es elevado. Creo que debiera repensarse la flexibilidad desde otras ópticas para que realmente haya flexibilidad, porque por el momento la flexibilidad es meramente formal”.*

A esto se agregan posiciones como esta

D57. *“Si bien la flexibilidad curricular es una manera de concluir un plan de estudios considero que los alumnos no están preparados ni formados para ser autónomos en dichas decisiones”.*

Con referencia a una escuela uno de los docentes manifiesta que

D7. *“Las adecuaciones de la flexibilidad se pueden observar claramente en el diseño. No hay flexibilidad curricular en el plan de estudios, cada escuela es muy pragmática, cada maestro con sus conocimientos y recursos didácticos trata de abordar los contenidos. A pesar de que la libertad de cátedra permite modificar la materia del programa, nadie verifica y no hay seguimiento del plan de estudios (...). Las opciones para las materias se dan, pero en los horarios no es posible”.*

Otro considera que

D11. *“No hay restricciones, ni criterios, lineamientos o estatutos que normen la flexibilidad curricular, excepto una guía metodológica para la elaboración de planes de estudio. Hay dificultad para incorporar perfiles acordes a las necesidades de los estudiantes. Existe rigidez académica y rigidez de los maestros para adaptarse a modelos flexibles”.*

A pesar de la existencia de criterios de semi flexibilidad para la organización de los planes de estudio de los programas educativos, hay dificultad para establecer el desarrollo de una cultura de flexibilidad alrededor de estos, en las unidades académicas. En los planes semiflexibles, la flexibilidad en las acentuaciones es del 100%. Generalmente se ofrece la materia más votada de acuerdo con los intereses de los estudiantes. Hay convenios para revalidar y tomar materias en varias facultades y existen ciertos criterios de flexibilidad en cuanto los mínimos y máximos de créditos. A manera de ejemplo, en el sexto semestre de un programa los alumnos pueden cursar las materias optativas en otras escuelas como Artes Plásticas, Trabajo Social, Educación, etc. A pesar de esta posibilidad se encuentran con obstáculos administrativos, burocráticos o de distancias entre los campus.

Un asunto que fue reiterado por algunos de los docentes es el que concierne a la relación del plan de estudios de los programas educativos con el campo laboral. En general, consideran

que los planes de estudio están alejados en su parte teórica y metodológica del campo laboral y que la planta docente está alejada de la realidad. Solo dos participantes señalan que el plan de estudios de su institución está vinculado al campo laboral solo en las materias optativas y en las prácticas profesionales y que las materias y contenidos se actualizan.

Finalmente, solo un participante dice desconocer el plan de estudios y considera que no tiene el perfil de la carrera en la cual está impartiendo la docencia; a otro le parece necesario que haya un conocimiento de los planes de estudio.

D24. *“Se debe conocer los planes y el modo particular en que operan en cada escuela y facultad”.*

4.4.3 Categoría III. Desarrollo Integral del Estudiante

Según la percepción de algunos participantes de la muestra, el plan de estudios del programa favorece el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, el conflicto político interno no permite su verdadero desarrollo integral, tal como lo propone la Universidad en sus diferentes documentos oficiales. Uno de los docentes manifiesta que mientras que la flexibilidad permite que el alumno desarrolle proyectos en el campo laboral.

D8. *“En una carrera se abren todas las materias de manera flexible y en otro plan todo es rígido”.*

También se manifiesta que a pesar de que el docente tiene la libertad para flexibilizar los contenidos de sus materias de acuerdo con los intereses de los estudiantes, estas son utilizadas por los maestros como medio de control de los alumnos y no en función de su formación

integral. A esto se agrega que el formato de la carta descriptiva de las materias no permite flexibilizar el contenido.

Al respecto se plantean puntos de vista como

D12. *“El formato se debe seguir al pie de la letra. Existe libre cátedra, pero sujeta a los contenidos del programa. La flexibilidad es mínima pues ya existe una carta descriptiva y existen acuerdos en las juntas de academias por respetar y cubrir el programa completo”.*

D6. *“El estudiante no tiene disposición para la flexibilización del programa de la materia. Los que inician las carreras llegan muy apáticos. En otros semestres son más sensibles, receptivos y aceptan el cambio. El alumno no elige los contenidos, el horario de la carrera no permite vincular con la sociedad a los alumnos”.*

Según algunos docentes, esto tiene incidencia en la formación profesional integral, ya que cuando los estudiantes egresan no tiene un sentido de vinculación con la sociedad y el mercado laboral. De allí que se plantee la necesidad de un mejor conocimiento de la flexibilidad para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

D42. *“Es importante dar a conocer y aplicar la flexibilidad curricular ya que esto ayudaría y aportaría a que los estudiantes tengan mayores opciones de crecimiento y desarrollo académico”.*

D43. *“La flexibilidad curricular es favorecedora para el desempeño académico de los estudiantes al igual que es significativa para el personal docente”.*

En relación con este aspecto se argumenta sobre cierta responsabilidad de los docentes, pues no todos tienen conocimiento de la flexibilidad curricular ni de su aplicación al desarrollo integral de los estudiantes. Así, se manifiesta que

D4. *“Los perfiles de los maestros no corresponde con las materias que se imparten. No hay legislación para obligar a los maestros para que cumplan su programa, de acuerdo con la reforma curricular y lo vinculen con la realidad. La poca vinculación con el mercado laboral que prevalece en la facultad es cuestión de los líderes o directores”.*

D9. *“La planta docente no acepta la multidisciplinariedad de la carrera. El docente no quiere cambiar el paradigma, reduce el perfil de egreso a solo algunas opciones de trabajo. La planta docente es muy teórica y no quiere meterse en el campo laboral, perjudicando al estudiante. Existe un divorcio de la parte teórica con la realidad. El profesor tiene más inclinación por la investigación”.*

Esto no significa que no se propicie un ambiente saludable y de empatía: se escucha a los estudiantes y se permite que se expresen. En oposición a las percepciones anteriores, otros docentes participantes consideran que

D28. *“La flexibilidad es necesaria para incentivar el aprendizaje en los estudiantes”.*

D14. *“La flexibilidad curricular es un enriquecimiento para los estudiantes compartir experiencias con otros docentes y compañeros”.*

D14. *“La flexibilidad curricular permite implementar las clases fuera del salón de clases en un ambiente natural. En los proyectos de los alumnos se aceptan las propuestas propositivas de cambio. El programa de la materia es un trabajo de campo. Los estudiantes tienen contacto con empleadores, egresados y estudiantes de otras escuelas y facultades. Se hace retroalimentación de los trabajos (...). El estudiante propone contenidos y modifica el programa de la materia de acuerdo con sus necesidades e intereses”.*

D10. *“Los beneficios que tiene el alumno con la flexibilidad curricular es de elegir las materias en otras escuelas o facultades a través de un convenio firmado entre las DES de Ciencias Sociales de acuerdo con sus intereses y necesidades”.*

D36. *“Considero que en la Facultad se ha cuidado con mucha atención el hecho de que las asignaturas sean congruentes con el contexto social actual, además de buscar de manera transversal el que los estudiantes obtengan no solo conocimiento sino también valores para aplicarlos en su día a día en la disciplina”.*

También se presentan posiciones con respecto a la dificultad de garantizar la flexibilidad para que los estudiantes tengan un desarrollo integral.

D27. *“En la facultad de (...) se tiene la limitante para la flexibilidad las proporciones de alumnos/maestros que tiende a ser elevada e impide que se abarquen todas las áreas del campo de conocimiento. Eso sin contar que gran parte de la planta docente no realiza actividades en el campo laboral externo y eso deja en desventaja a los estudiantes para acceder a problemáticas reales”.*

Como puede observarse, no hay consenso alrededor del papel que juega la flexibilidad en la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, se percibe cierto interés en mostrar su papel protagónico en el aprendizaje. Esto se sintetiza en percepciones como las siguientes

D10. *“Los estudiantes son tranquilos, empáticos, responsables, comprometidos, entusiastas y creativos con las clases y los proyectos. La libertad de cátedra permite implementar actividades transversales, es más por amistad con los alumnos que por trabajo de academias. La estrategia que utilizan para apoyar a los estudiantes en su trayecto escolar es el programa de tutorías y cursos de capacitación docente que ofrece Asuntos Académicos de la Universidad”.*

4.4.4 Categoría IV. Movilidad Estudiantil

En relación con esta categoría, algunos de los docentes perciben que la movilidad nacional e internacional tiene beneficios y es importante para la formación integral de estudiante.

D24. *“Sin duda nuestra universidad hace un esfuerzo importante en el tema de flexibilidad curricular y apoya decididamente la movilidad nacional e internacional de los estudiantes”.*

D47. *“Realizar movilidad estudiantil les permite conocer otras formas de aprendizaje, otros contextos y otra cultura que abona en el proceso de formación de los saberes que promueve el modelo educativo de la UADEC”.*

Plantean, igualmente, que existen políticas institucionales derivadas de la Comunidad Europea para recibir y enviar estudiantes. Esto se ve como una necesidad curricular en materia cultural y académica.

D28. *“Es necesario mejorar y ampliar la posibilidad de movilidad”.*

Algunos participantes hacen referencia a los diversos intercambios con países como Cuba, República Dominicana, España, Islas Canarias, Colombia. En síntesis, la mayoría de los docentes consideran que el estudiante a través de la movilidad conoce otros contextos, valora lo que la escuela les ofrece y se enriquece cultural y educativamente.

Sin embargo, la preocupación de algunos de los docentes es que los estudiantes retrasan su egreso dado que no todas las materias se les homologan, que algunos planes de estudio están anualizados y no tienen un currículo similar.

D16. *“Respecto a la movilidad, se ha detectado que las facultades a donde se van los estudiantes, nacionales o internacionales, no tienen el mismo currículum; lo cual provoca que algunas materias de nuestro plan de estudios no las cursen, la ventaja es que cursan otras que no están en nuestro programa. En ocasiones esto provoca que necesiten asesoría extra de los docentes que imparten las asignaturas que no pudieron tener para poder continuar sin problemas con las de los últimos semestres”.*

D46. *“Por el lado de la movilidad, solo ha sido a instituciones fuera de la UAdeC y se presenta el problema de la homologación, ya que las universidades nacionales y extranjeras no la tienen; lo que acarrea una desventaja a los alumnos que regresan y no han obtenido los conocimientos de las asignaturas que se brindaron en el tiempo de ausencia, aunque traigan otros conocimientos que no se imparten aquí y deben acudir a asesorías extra con los docentes que las impartieron para continuar con sus clases de los últimos semestres, pues el programa educativo tiene una lógica horizontal y vertical respecto a los contenidos temáticos”.*

A esto se agrega cierta crítica a la movilidad por su carácter burocrático y la falta de recursos para financiarla.

D1. *“La movilidad depende de la burocracia administrativa de las escuelas, no hay promoción en los estudiantes”.*

La crítica también se extiende a la homologación de materias, a los recursos, y a la falta de difusión en las escuelas.

D2. *“La homologación de materias es a criterio del secretario académico pues no existen lineamientos”.*

D3. *“El recurso de la Universidad para la movilidad no es suficiente”.*

D14. *“Falta mucha difusión sobre la movilidad al interior de las escuelas”.*

D47. *“Otro aspecto en relación a la movilidad es que el factor económico de los estudiantes de la facultad es un impedimento para aspirar a esta., así como la poca información que se tiene sobre estos procesos”.*

No obstante, también se considera que a pesar de las dificultades la Universidad ha podido sortear los obstáculos, pero se requiere mayor difusión de su papel en la formación de los estudiantes

D36. *“La movilidad internacional en ocasiones ha traído consigo algunos inconvenientes para finalizar el plan curricular de la carrera, sin embargo, las administraciones han sabido sortear dichas circunstancias. Pienso que la movilidad tanto nacional como internacional pudiera ser promovida y difundida más ampliamente por la UA de C, ya que algunos docentes desconocen cómo pueden llevarla a cabo”.*

En la percepción de algunos docentes, la movilidad externa ha funcionado mejor que la interna. Sobre esta hay algunas críticas como la siguiente:

D 54. *“En el caso de la movilidad interna, ese compromiso no ha podido cristalizarse, ya que los horarios diferentes, matutino y vespertino y nocturno, la lejanía de las instituciones entre sí, se han convertido en obstáculos difíciles de evitar”.*

4.4.5 Categoría V. Estrategias Administrativas

De acuerdo con la percepción de algunos de los docentes de la muestra no existen lineamientos, ni reglamentos para realizar la flexibilidad curricular; no hay capacitación y en algunas de las escuelas y facultades no se da a conocer el plan de estudios. En cierta manera, los

docentes desconocen las estrategias de la flexibilidad curricular y cómo se aplica, por falta de gestión administrativa.

D11. *“No hay restricciones, ni criterios, lineamientos o estatutos que normen la flexibilidad curricular, excepto una guía metodológica para la elaboración de planes de estudio”.*

D8. *“El problema u obstáculo reside en la administración y control escolar que están acotados por un sistema rígido que flexibiliza solo por excepción y con muchos problemas”.*

D24. *“Opino que en cuanto a flexibilidad curricular mucho se queda en el discurso y las buenas intenciones ya que en los hechos tenemos un serio problema para que la praxis de la flexibilidad llegue a buen término ya que es común encontrar dificultades para registro, correcciones y actualizaciones de equivalencia en un departamento de control escolar centralizado, en cuyos usos y costumbres se deja entrever una baja disposición a distinguir entre créditos, calificación y claves de asignatura”.*

Además de las percepciones anteriores, consideran que el plan de estudios tiene pocas referencias a la flexibilidad curricular y a la manera como ésta se ejecuta. Se critica la falta de capacitación en las escuelas. A esto se agrega la crítica al sistema organizativo que inhibe el desarrollo de la flexibilidad del currículo, lo que hace del proceso algo incompleto

D37. *“La idea de flexibilidad curricular aún no completa su desarrollo en parte porque el sistema no lo permite y la rigidez de la organización semestral (...). Al igual que las disciplinas, las materias no se encuentran en comunicación, el carácter reduccionista no permite la flexibilidad de un sistema, en este caso curricular”.*

D24. *“La Capacitación a docentes y administrativos de las escuelas siempre es necesaria pero también es necesario brindar más autonomía a las escuelas y facultades y que no dependan*

mayoritariamente de programaciones, fechas, conceptualizaciones, usos y costumbres a veces obsoletos”.

También se hacen consideraciones referidas a la experiencia administrativa de algunos de los docentes respecto de esta categoría. Esto les ha permitido resolver problemas, dada la experiencia adquirida a lo largo de su trayectoria académico-administrativa.

En síntesis, por las percepciones de la mayoría de los participantes entrevistados, no son explícitos ni los principios ni las estrategias de aplicación de la flexibilidad curricular. Algunos han aprendido sobre ésta a través de la experiencia, otros han aprendido a partir de la ejecución de algunos trámites administrativos, o a través de la participación en la elaboración del plan de estudios.

4.4.6 Categoría VI. Estructura Curricular

La estructura curricular de los programas educativos es un asunto crucial porque ella establece la organización de los contenidos y sus formas de relación. Por lo general, la organización de los contenidos se materializa en asignaturas que no tienen ninguna relación entre sí. La organización del programa en asignaturas crea, a su vez, una organización de los docentes, de tal forma que se produce una especie de repartición de aquellas, de conformidad con el perfil del docente.

Cuando se analiza la percepción de los docentes en relación con la estructura curricular de los programas respectivos, se observa que este aspecto no es muy relevante para los docentes. Es probable que haya un desconocimiento de formas de organización curricular alternativas y

que la clásica organización en asignaturas se haya convertido en un hábito en la mentalidad de los docentes.

Desde esta perspectiva, la flexibilidad de la estructura curricular no se comprende más allá de los aspectos operativos que hacen parte del proceso formativo. Por esto, toda referencia a la flexibilidad curricular se plantea en relación con aspectos como la selección de las asignaturas o la movilidad estudiantil.

D4. *“Los alumnos pueden adelantar materias de acuerdo con su plan personal”.*

También, a la pregunta por la flexibilidad en la estructura curricular algunos docentes responden que

D6. *“La conformación de un sistema flexible en la institución es solo en papel. Además, la flexibilidad conlleva fuertes limitaciones en su ejecución”.*

D7. *“Las adecuaciones de la flexibilidad se pueden observar claramente en el diseño”.*

Otros docentes manifiestan igualmente aspectos que no tienen una referencia directa al sentido que produce la estructura curricular en un programa. De allí que las apreciaciones sean vagas, imprecisas y se refieran a aspectos de la flexibilidad que no conciernen a la estructura del currículo del programa y sí enfatizan en los obstáculos que se presentan en la implementación de la flexibilidad curricular en la UAdeC

D8. *“El problema u obstáculo reside en la administración y control escolar que están acotados por un sistema rígido que flexibiliza solo por excepción y con muchos problemas. Otro obstáculo son los docentes que se resisten a tener estudiantes de otras carreras en sus aulas porque se sienten inseguros o amenazados por posibles cuestionamientos surgidos desde la visión de otra carrera que desconocen”.*

Algunos docentes confunden estructura curricular con aspectos operativos. En este sentido, ven la flexibilidad en la estructura curricular así

D9. *“En materia de flexibilidad hay algunos avances respecto al programa en particular, específicamente en cuanto al número de semestres que el alumno puede cursar la carrera, entre seis semestres y 10 semestres, dependiendo de las necesidades y características del alumno”.*

Como puede observarse, el concepto de estructura curricular parece ser desconocido entre los docentes o no valorado por estos. La estructura curricular de un programa es un principio organizativo básico que determina las formas de organización de los contenidos y, de esta manera, genera una visión del conocimiento ya sea fragmentada, ya sea integrada (Bernstein, 1998).

Si se desconoce este aspecto, no es fácil comprender por qué los cambios en la estructura del currículo implican cambios académicos, pedagógicos y administrativos. Ahora bien, el grado de conocimiento o desconocimiento de la estructura curricular tiene una incidencia directa en las prácticas pedagógicas dada la interdependencia que hay entre currículo y pedagogía. Sin embargo, al percibirse la estructura curricular asociada a cambios de forma en el currículo, se puede inferir que los docentes se mueven alrededor de los aspectos curriculares del orden administrativo y procedimental, pero no alteran ni la forma ni el contenido de su asignatura ni, mucho menos, le apuestan a relacionarla con otras asignaturas del programa o de la Universidad. Por esta razón, se requiere más capacitación en la flexibilidad curricular, en su importancia en el diseño de los programas y en hacer de este concepto un medio de transformación del hábito pedagógico los docentes. Como concluye uno de ellos

D35. *“Hay que fortalecer los procesos de difusión y de operacionalización de la flexibilidad curricular para que sus beneficios sean más cercanos a más estudiantes y docentes”.*

4.5 Análisis cualitativo de las percepciones de los docentes

Todo docente es, hasta cierto punto, el producto de su formación en diferentes niveles, pero, también, de sus vivencias y experiencias contextualizadas en los escenarios cotidianos de su vida laboral: los escenarios educativos institucionales. Es allí donde va internalizando hábitos y comportamientos que le sirven de fundamento a la manera como percibe la institución y todo lo que en ella se dice y se hace. En algunos casos, la larga trayectoria es un factor favorable que enriquece sus puntos de vista y coadyuva a la crítica constructiva. En otros, dicha trayectoria se convierte en una fuerza reactiva a los principios y criterios institucionales.

En este contexto, el análisis de las percepciones de los docentes es fundamental para construir una perspectiva analítica del significado que asume sobre la flexibilidad curricular en la UAdeC. También permitirá hacer una interpretación de los factores que posiblemente han conducido a generar una diversidad de percepciones entre los docentes.

Si bien las seis categorías pueden considerarse sistémicas desde la perspectiva de la organización del currículo, ellas no se encuentran articuladas en la visión de los docentes, quienes las perciben de manera similar a como perciben las asignaturas, esto es, de manera aislada. Al parecer, la acción formativa que se expresa en los planes de estudio y que supuestamente está orientada al desarrollo integral del estudiante, no está asociada a la nueva organización de la estructura curricular de los programas educativos sino, más bien, a la discrecionalidad de los docentes. Este es un asunto de considerable interés si se entiende que la estructura curricular de un programa educativo orienta las prácticas y el quehacer pedagógico de los docentes.

Quizás la percepción de los docentes participantes en este estudio está determinada por la estructura de un currículo agregado que, en el caso de la UAdeC, se fundamenta en el aislamiento de las asignaturas, aislamiento que se configura como un principio de la cultura curricular institucional. Esto no invalida que haya factores de orden personal que tengan una fuerte incidencia en la percepción de la flexibilidad curricular.

En general, se puede observar que hay en los docentes cierta desinformación en torno a la flexibilidad y a su operatividad. Es claro que en este último caso la flexibilidad curricular tiene expresiones básicamente operativas y es a ellas a las cuales se refieren los docentes. Es probable que dichas referencias se deban al hecho que el Modelo Educativo se fundamenta en enunciados explícitos que se expresan en acciones que no se derivan de la organización curricular de los programas sino de manifestaciones externas que hacen de la flexibilidad curricular un asunto metodológico u operativo.

Por esta razón, las percepciones de los docentes y, en cierta manera, su actitud crítica se hace sobre aspectos como las acentuaciones, las seriaciones, las asignaturas optativas, la homologación y el mayor o menor tiempo de permanencia en un programa educativo.

Estos aspectos que son considerados como criterios de semi flexibilidad configuran hasta cierto punto el capital curricular de los docentes, el cual varía conforme al mayor o menor grado de información que se tenga sobre el Modelo Educativo, donde se definen las condiciones de formación, fundamentadas en el concepto de flexibilidad construido en la institución.

En el esquema de la Figura 4 (página 90) se observan las relaciones que se presentan entre las categorías, de tal forma que su integración conduce a preguntar sobre la estructuración interna de los planes de estudio, sobre su relación con la estructura administrativa y sobre la

manera como el plan de estudios ejerce influencia en el desarrollo integral de los estudiantes y orienta la realización de diversas actividades en una institución.

Las políticas curriculares presuponen la elaboración de una visión general sobre la flexibilidad que permitiría a los docentes describir, con cierto detalle, las relaciones existentes entre las formulaciones teóricas, las orientaciones metodológicas y las realizaciones prácticas. Sin embargo, el estudio de los registros muestra, como ya se planteó, que los docentes no poseen un conocimiento consolidado sobre la flexibilidad. En consecuencia, sus percepciones sobre este concepto son fragmentadas.

Esto significa que los docentes solo tienen un conocimiento parcial y experiencial sobre la flexibilidad en relación con el plan de estudios, el desarrollo integral de los estudiantes, la movilidad, las estrategias administrativas, la estructura curricular de los programas y, quizás, sobre las prácticas que genera.

La carencia de conocimiento sobre la flexibilidad puede considerarse un obstáculo para el desarrollo de prácticas pedagógicas alternativas o para la ejecución del Modelo Educativo en toda su dimensión. Esto obliga a repensar otras formas de estructura curricular y de la difusión y aplicación de la información en la Universidad, tanto formal como informalmente e ir más allá de los mensajes transmitidos a través de documentos escritos, que por más legitimados e institucionalizados que sean, muchas veces se quedan en el nivel de simples documentos.

Un factor definitorio en el desarrollo integral de los estudiantes es el plan de estudios. Este puede considerarse la expresión o materialización de una estructura curricular cuyos elementos y relaciones son constituyentes de una racionalidad formativa explícita. Así es posible considerar dos estructuras curriculares paradigmáticas. Una presupone la yuxtaposición de unidades aisladas que configura lo que en esta tesis se ha denominado “currículo operativo”. En

este, cada unidad (asignatura) tiene su propia identidad y no interacciona con las otras asignaturas. La otra está constituida por unidades de contenido que se articulan, tienen líneas de cruce o integración, interactúan y en las cuales los límites débiles entre los contenidos favorecen la apertura, la integración, la pluralidad del conocimiento y producen la idea de integración o de transversalidad (Bernstein, 1998; Beane 1997). Este es el caso del ya denominado en esta tesis “currículo integrado” que responde a la razón de integración.

En la política institucional de los programas, lo que se denomina criterio de semi flexibilidad no se refiere ni a la integración, ni a la articulación o transversalidad de los contenidos que presupondrían una estructura curricular integrada. Las expresiones básicas de los criterios de flexibilidad son percibidas por los docentes en términos operativos referidos a las acentuaciones, a la movilidad internacional, a las homologaciones, en algunos casos, y en otros a la actualización de los contenidos de las materias, a la utilización de nuevos recursos didácticos y, sobre todo, a la disminución de las seriaciones, o la elección de un reducido número de asignaturas optativas que permiten profundizar ciertos contenidos y que, ocasionalmente, conducen a acentuaciones.

En este caso, las percepciones de los docentes no hacen referencia de ninguna manera a la estructura curricular sino a la ampliación de cierto número de materias de manera flexible. Se percibe por parte de los docentes poca disposición del estudiante a asumir la flexibilización del programa de la materia, en unos casos. En otros, es el docente quien tiene potestad para la elección de los contenidos.

A esto se agrega que las asignaturas poseen una alta intensidad horaria, están divorciadas de la práctica, poco incorporan la investigación y no recuperan experiencias extracurriculares ni actividades prácticas vinculadas al entorno social.

Como puede observarse, la percepción de los docentes sobre el plan de estudios y sobre su impacto en el desarrollo integral del estudiante y en la movilidad que éste pueda tener para ampliar su visión del mundo, es escasa. El hecho que no haya una plena comprensión del significado que tiene una estructura curricular en la configuración de prácticas pedagógicas y del papel que juega en el estudiante bajo modalidades de trabajo integrado, y que la percepción de la flexibilidad se reduzca a aspectos operativos, muestran una debilidad estructural en el posicionamiento de los docentes en la práctica curricular institucional.

Además de los aspectos anteriores, se puede suponer por los registros analizados que la flexibilidad estructural es un asunto desconocido o poco relevante para los docentes y que la flexibilidad curricular se relaciona más con aspectos metodológicos como aquellos a los que se ha hecho referencia en los registros.

En síntesis, la forma de entender la flexibilidad curricular entre los docentes participantes en el proyecto pone al descubierto la dispersión o variedad de miradas que expresan la desintegración de los docentes en relación con la posibilidad de construcción de un nuevo paradigma curricular. Los resultados del análisis de las percepciones de los docentes, que aquí se presentan, intentan transformar su razón crítica, centradas en el paradigma del currículo operativo y pretenden dar sentido a la idea de transformación curricular desde la perspectiva de la integración.

Es claro que la interpretación que aquí se hace no pretende en ningún momento ir más allá del conocimiento o entendimiento que tienen los docentes sobre la flexibilidad curricular, sino mostrar cómo un currículo operativo tiene un efecto en la mirada sobre la flexibilidad, la cual se basa en percepciones fragmentarias y poco articuladas de los elementos que configuran los principios curriculares básicos de la formación.

4.6 Análisis cuantitativo de las percepciones de los docentes

En esta sección se introduce el análisis cuantitativo de los resultados arrojados por el cuestionario de percepción de los docentes sobre la flexibilidad curricular. Se utilizaron los programas SPSS (Statistical Package for Social Sciences), y R Studio para el análisis, visualización y estudio de los datos, obteniendo resumen de la información a través de tablas, gráficas y figuras de interés para la comprensión del contexto estudiado.

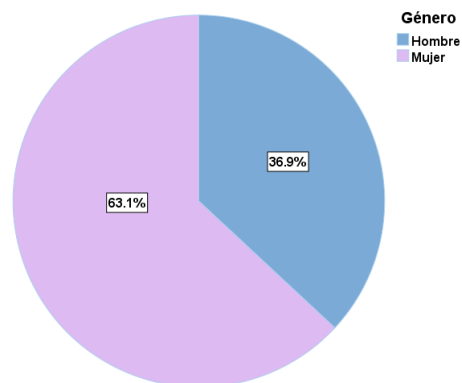
El estudio tuvo como propósito medir la percepción del docente frente a aspectos de la flexibilidad curricular. Para ello fue necesario el uso del análisis multivariado con el fin de agrupar la información recolectada en los diferentes ítems evaluados, e identificar a nivel general la percepción de los docentes frente a cada una de las seis categorías consideradas. Asimismo, se utilizaron medidas de tendencia central, gráficas y tablas para describir y explorar las características de los docentes (como edad, años de servicio, nombramiento, etc.) haciendo distinción según su percepción (favorable o desfavorable).

Para la investigación se escogió una muestra aleatoria de 65 docentes de las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales de la UAdeC, Sede Unidad Saltillo, pertenecientes a las facultades y escuelas seleccionadas. Según los resultados obtenidos se evidenció que la muestra tomada para la medición de la percepción estuvo mayormente conformada por docentes de género femenino (41 docentes que representan el 63.1% de la muestra). Este porcentaje puede estar asociado a la creciente participación de la mujer en la vida universitaria, aunque bien se sabe que predomina aún la población masculina en la educación superior mexicana y que son pocos los campos profesionales (investigación educativa,

bibliotecología) en los cuales predomina la población femenina (Osorio Madrid, 2005; Ordorika, 2015).

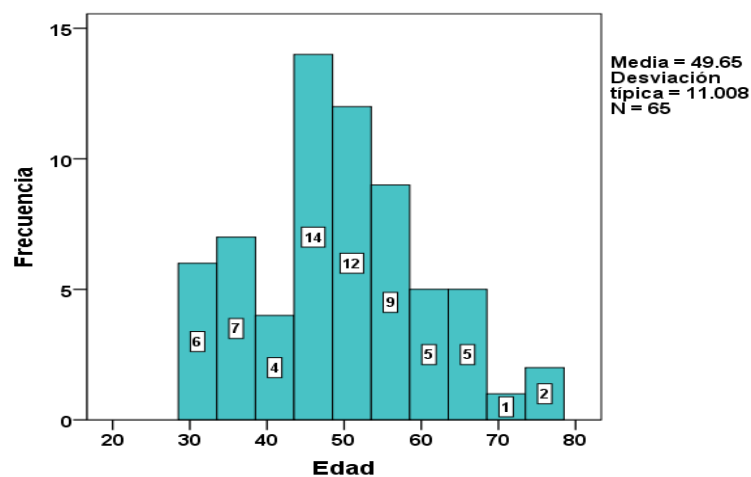
Figura 5

Distribución de los docentes según género.



Fuente: Elaboración propia.

En relación con la distribución de la edad de los docentes se encontró un promedio aproximado de 50 años. La mayoría se encuentra ubicada entre los 45 y 60 años. Este rango de edad tiene cierta similitud con aquella encontrada en un estudio realizado sobre la población docente de la educación superior en México, realizada en el año 2019. En este análisis se observa que la distribución de la población por grupos de edad presenta un rango entre 40 y 59 años (INEGI, 2019). En cierta manera, la población docente de la educación superior en México es una población que posee un alto porcentaje de docentes próximos a su retiro y esto implica plantear políticas de relevo generacional para la próxima década.

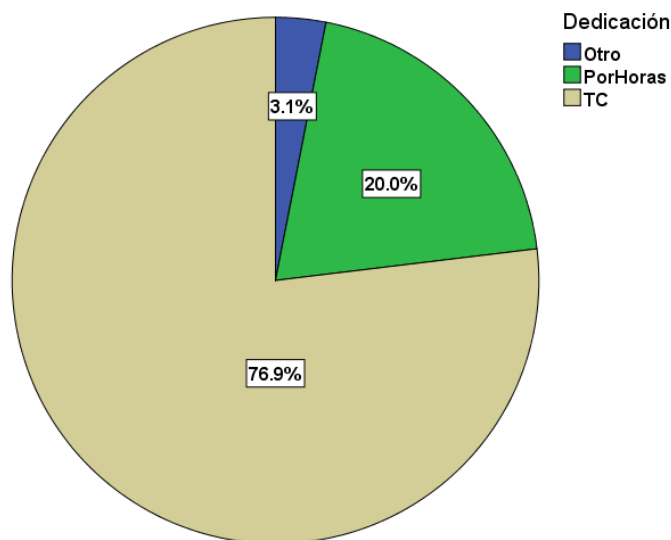
Figura 6*Distribución de los docentes según edad.*

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la distribución de la dedicación de los docentes (Figura 6) se encontró que en su mayoría corresponde a tiempo completo (TC) con un 76.9% de la muestra, seguido de quienes tienen dedicación por horas (20%) y finalmente los de otro tipo (3.1%). Estos porcentajes muestran la estabilidad académica de la mayoría de la población docente participante.

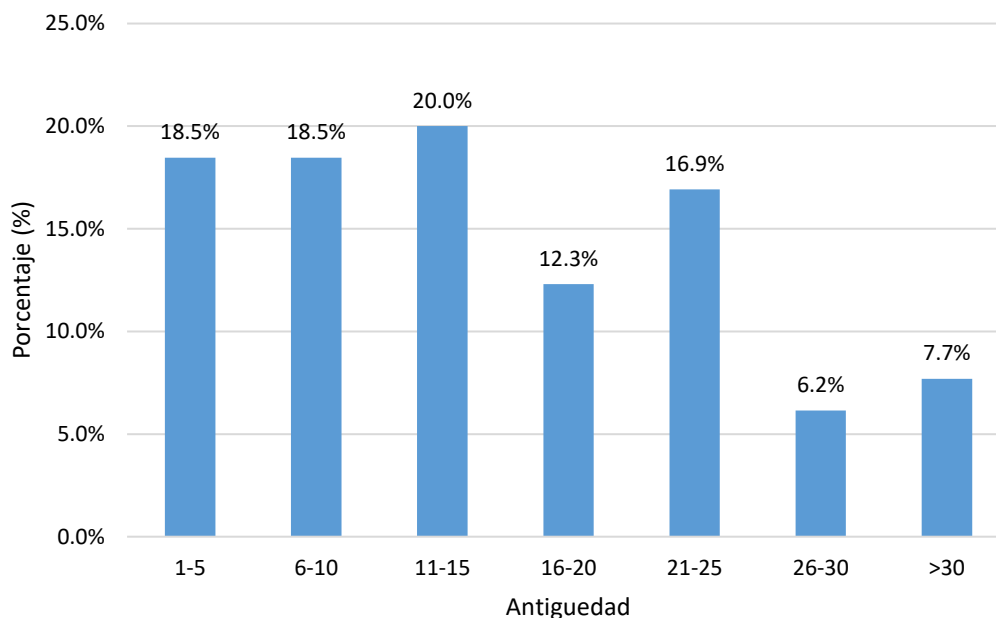
Figura 7

Distribución de los docentes según dedicación.



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los años de servicio prestado por los docentes (Gráfica 2), se encontró que la mayoría tiene entre 11 a 15 años de antigüedad (20%), seguidos de quienes tienen entre 1 y 5, y 6 y 10 años (18.5%). Con una menor frecuencia se encontró un 6.2% de docentes con antigüedad de 26 a 30 años (6.2%) y un 7.7% con más de 30 años de servicio académico. Esto significa que hay un cierto predominio de población docente con una antigüedad media que continúa desarrollando su carrera académica. Esto se consolida con la población que ha ganado experiencia y que aún no está en edad de retiro. También hay un porcentaje de un 30% aproximadamente de población con más de 15 años de experiencia, relevante para el desarrollo académico de las DES.

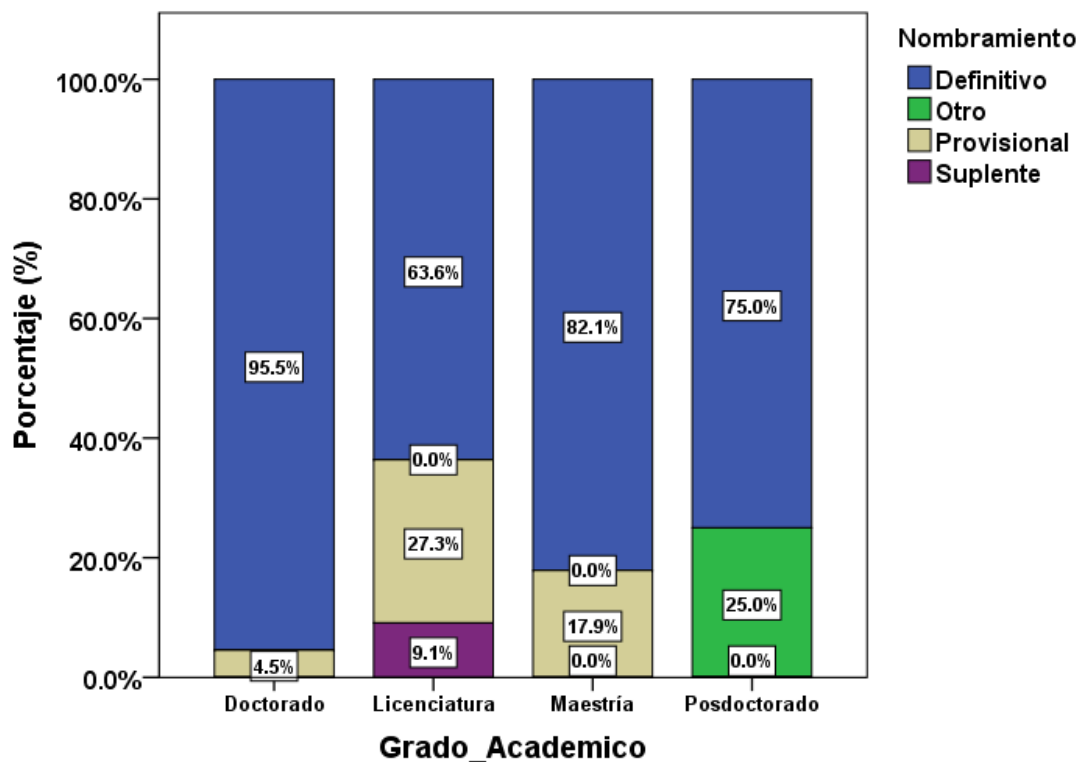
Figura 8*Distribución de los docentes según antigüedad*

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, según los resultados presentados en la Gráfica 3, relacionada con el grado académico y el tipo de nombramiento se encontró una diversidad de dedicaciones y una diversidad de nombramientos en porcentajes diferentes. Así, el 95% de quienes poseen doctorado tienen nombramiento definitivo; entre quienes poseen licenciatura, el 27.3% tiene nombramiento provisional. El promedio de docentes con nombramiento definitivo es de 79.05%, que es un buen indicador de su estabilidad. El porcentaje de licenciados es relativamente bajo, lo que indica que preferiblemente se vinculan docentes con grados académicos más altos (Maestría, Doctorado y posdoctorado).

Figura 9

Distribución de los docentes según grado académico y nombramiento.



Fuente: Elaboración propia.

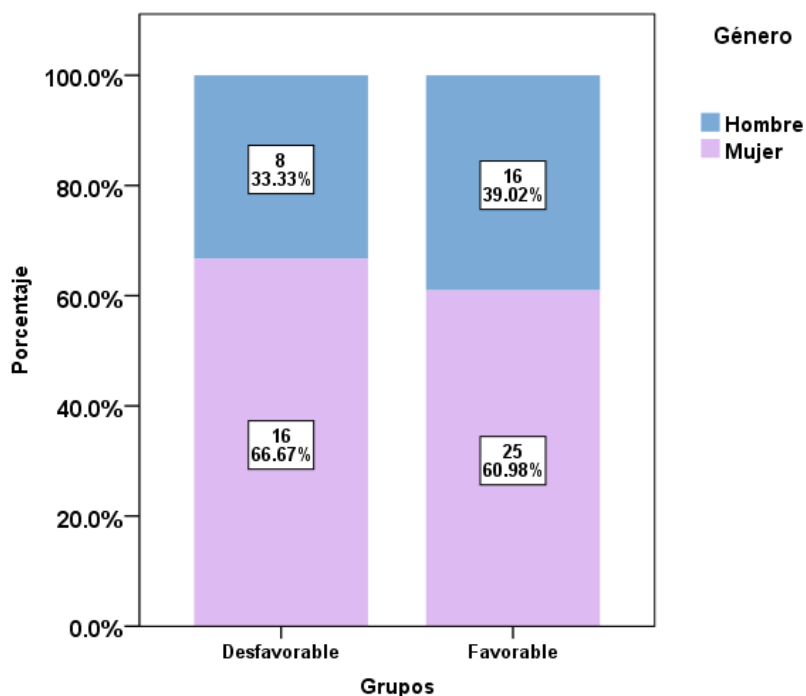
De conformidad con los datos de las características anteriores se realizó un análisis inicial que permitió identificar dos grupos de manera general: quienes tenían una percepción favorable (favorable y muy favorable) correspondiente a un total de 41 docentes (66.1%), y quienes tenían una percepción desfavorable (desfavorable y muy desfavorable) conformada por 24 docentes (36.9%). A partir de ambos grupos fue posible destacar algunas características relacionadas con la percepción de la flexibilidad curricular.

Respecto del género (Gráfica 4) fue posible identificar que la gran mayoría de los docentes que emitieron su percepción frente a la flexibilidad curricular eran de género femenino,

siendo así la de mayor frecuencia en los dos grupos analizados. Se encontró que 25 de las 41 (60.98%) docentes con percepción favorable eran mujeres y que 16 de las 24 (66.67%) con percepción desfavorable correspondían a docentes mujeres.

Figura 10

Distribución de los docentes según género y percepción.



Fuente: Elaboración propia.

Según la dedicación académica, los resultados obtenidos en la Tabla 7, permiten identificar que el 41.7% de quienes tienen una percepción desfavorable son docentes de tiempo completo con doctorado. No obstante, resulta relevante mencionar que en general la mayoría tiene como último grado académico alcanzando maestría (45.8%) y frecuentemente su dedicación en la institución corresponde a docentes de tiempo completo (83.3%).

Tabla 7

Distribución de docentes con percepción desfavorable según dedicación y grado académico alcanzado.

		Grado Académico Alcanzado				Total general
		Doctorado	Licenciatura	Maestría	Posdoctorado	
Dedicación	Otro	0.0% (0)	0.0% (0)	4.2% (1)	0.0% (0)	4.2% (1)
	Por horas	0.0% (0)	0.0% (0)	12.5% (3)	0.0% (0)	12.5% (3)
	Tiempo Completo	41.7% (10)	4.2% (1)	29.2% (7)	8.3% (2)	83.3% (20)
Total general		41.7% (10)	4.2% (1)	45.8% (11)	8.3% (2)	100.0% (24)

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se estudió la distribución de los docentes con percepción favorable (Tabla 8) teniendo en cuenta las dos variables de interés. Se evidenció que el 29.3% son docentes de tiempo completo con maestría, el 41.5% son docentes con grado académico alcanzado de maestría. La dedicación mayoritaria corresponde a quienes disponen de tiempo completo.

Tabla 8

Distribución de docentes con percepción favorable según dedicación y grado académico alcanzado.

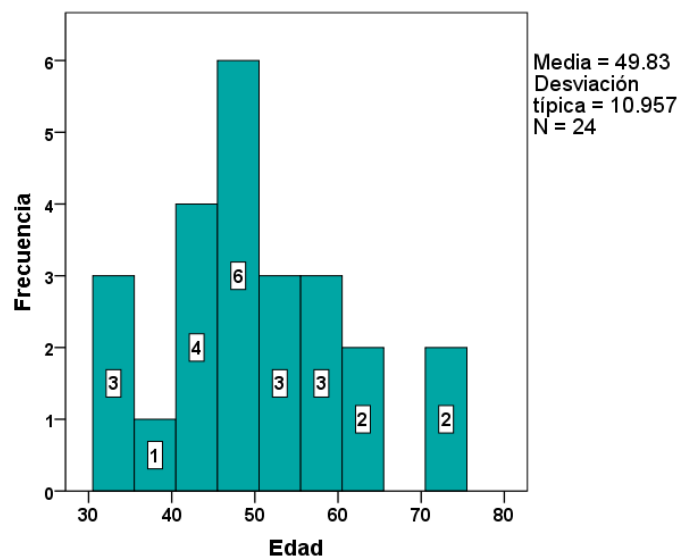
		Grado Académico Alcanzado				Total general
		Doctorado	Licenciatura	Maestría	Posdoctorado	
Dedicación	Otro	0.0% (0)	0.0% (0)	2.4% (1)	0.0% (0)	2.4% (1)
	Por horas	2.4% (1)	12.2% (5)	9.8% (4)	0.0% (0)	24.4% (10)
	Tiempo Completo	26.8% (11)	12.2% (5)	29.3% (12)	4.9% (2)	73.2% (30)
Total general		29.3% (12)	24.4% (10)	41.5% (17)	4.9% (2)	100.0% (41)

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la distribución de la edad de los docentes con percepción desfavorable (Gráfica 5) se evidenció que todos son mayores de 30 años. La edad promedio es de aproximadamente 50 años y las edades más frecuentes se encuentran entre los 40 a 60 años. Además, la Gráfica 6 permite visualizar una distribución de la edad de los docentes con percepción favorable similar al caso anterior, pues la edad promedio es aproximadamente 50 años y, por lo general, la edad de los docentes se encuentra entre los 40 y 60 años.

Figura 11

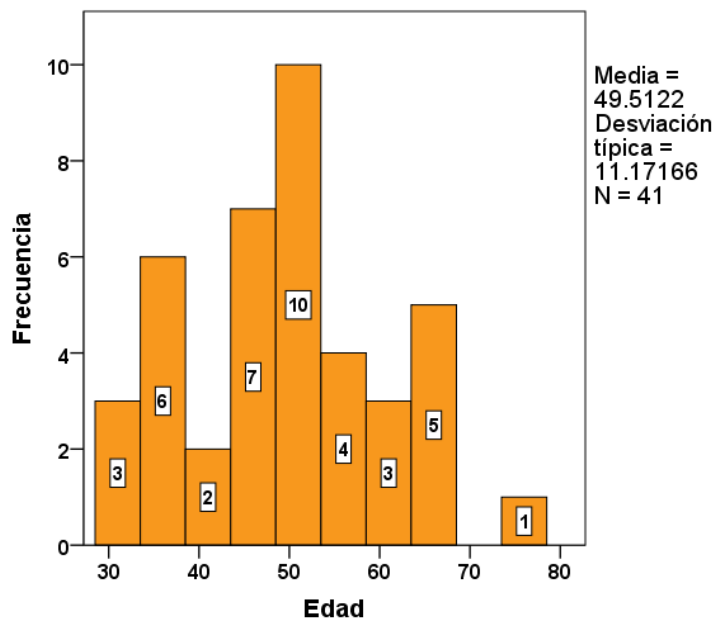
Distribución de los docentes con percepción desfavorable según edad.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 12

Distribución de los docentes con percepción favorable según edad.



En la Tabla 9 se analizaron los años de servicio prestados por los docentes y se identificó que la mayoría de los que presentan percepción desfavorable tienen una antigüedad de 11 a 15 años (25.0%) mientras que en la percepción favorable se resalta quienes tienen una antigüedad de 1 a 5 años (22.0%). En general se infiere que la población que tiene una antigüedad entre 11 y 15 años con grado académico de maestría es una población con un buen desarrollo académico y probablemente con un mejor conocimiento de las prácticas universitarias. Esta población tiende a ser mayoritaria en las DES analizadas.

Tabla 9

Distribución de docentes según percepción y años de servicio.

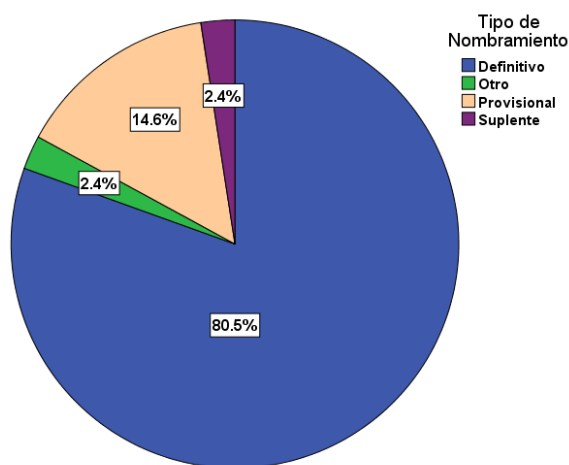
		Percepción		Total general
		Desfavorable	Favorable	
Años de servicio	1-5	12.5% (3)	22.0% (9)	18.5% (12)
	6-10	16.7% (4)	19.5% (8)	18.5% (12)
	11-15	25.0% (6)	17.1% (7)	20.0% (13)
	16-20	8.3% (2)	14.6% (6)	12.3% (8)
	21-25	16.7% (4)	17.1% (7)	16.9% (11)
	26-30	8.3% (2)	4.9% (2)	6.2% (4)
	Más de 30 años	12.5% (3)	4.9% (2)	7.7% (5)
Total general		100.0% (24)	100.0% (41)	100.0% (65)

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los docentes con una percepción favorable (Figura 7) se identificaron docentes con nombramiento suplente y otro, que en conjunto representan al 4.8% de los docentes. No obstante, la mayoría son docentes con nombramiento definitivo (80.5%) tienen una percepción favorable.

Figura 13

Distribución de los docentes con percepción favorable según nombramiento.

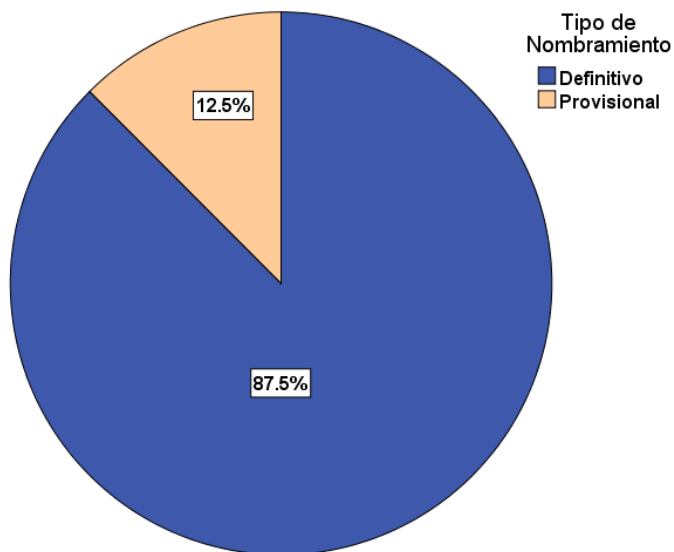


Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la Figura 8 permite identificar que la percepción desfavorable estuvo relacionada con docentes con nombramiento definitivo y provisional, siendo la primera quien representa a la mayoría (87.5%).

Figura 14

Distribución de los docentes con percepción desfavorable según nombramiento.



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, los datos registrados en las tablas y figuras, hay una relativa dispersión de percepción de los docentes, relacionada con la edad, el género, tipo de nombramiento y antigüedad. Ahora, si bien los resultados arrojan un mayor porcentaje de favorabilidad, los docentes que más puntúan en la muestra se ubican en el rango comprendido entre 40 y 60 años. Los análisis que se presentan en las secciones siguientes muestra con mayor especificidad los grados de percepción favorable o desfavorable. Esta situación, contrastada con el análisis cualitativo permite interpretar la variabilidad perceptual de los docentes no solo en relación con la totalidad de los ítems analizados, sino también en relación con las categorías e ítems específicos.

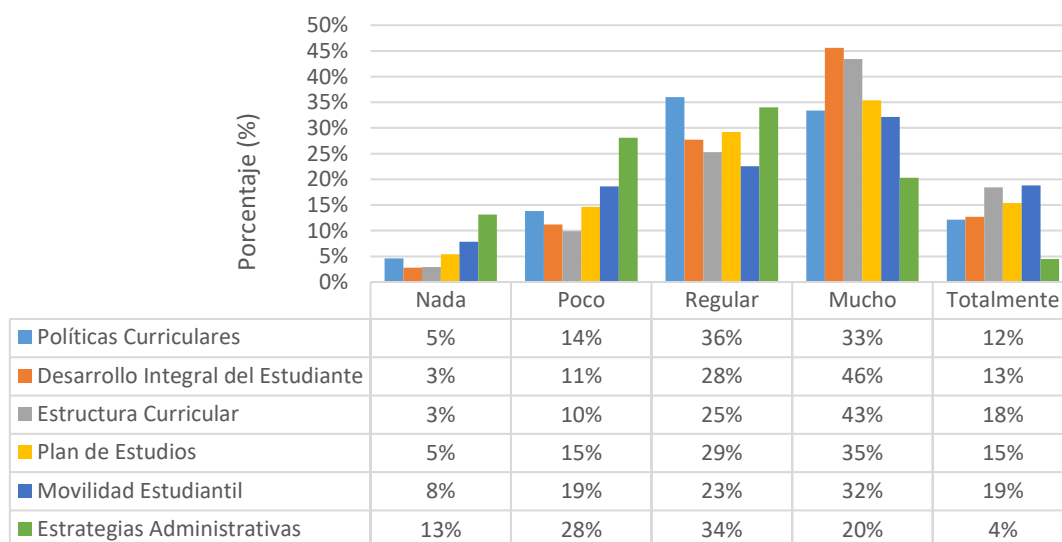
4.6.1 Distribución de las respuestas al instrumento según categoría

Según la Gráfica 7, la distribución de las respuestas de cada una de las categorías establecidas permitió evidenciar que en su mayoría se encontraban orientadas a la opción de regular y mucho. Para las políticas curriculares, por lo general, los ítems fueron calificados con la opción regular (36%), en el desarrollo integral del estudiante los ítems contaban en su mayoría con calificación de mucho (46%), estructura curricular mayormente se representó por mucho (43%), plan de estudios se ubicaba por lo general en la opción mucho (35%), la movilidad estudiantil contaba con respuestas mayormente representadas por mucho (32%) y finalmente las estrategias administrativas guiadas por la opción regular (34%).

Como puede observarse, las categorías “políticas curriculares” y “estrategias administrativas” fueron percibidas como regulares. Las categorías restantes fueron percibidas favorablemente.

Figura 15

Distribución de las respuestas al instrumento según categoría.



Fuente: Elaboración propia.

De la Figura 15 se infiere que si bien la percepción mucho (que corresponde a favorable) es alta, no se puede desconocer que hay un conjunto de docentes que perciben los aspectos de las categorías como regular. El promedio de la percepción mucho asciende al 34.8 % mientras que el de la percepción regular (desfavorable) es del 29.1%. La distancia entre estos dos porcentajes es apenas de 5.5 puntos. Así mismo, si se suman los valores de mucho y totalmente arroja un porcentaje de 24.16%. Esto contrasta con el porcentaje de los valores regular y poco que ascienden a 22.66%. Los porcentajes totales son un indicador de que la distancia entre la percepción favorable y muy favorable, y desfavorable y muy desfavorable es de 1.5%

Para la valoración de la percepción de los docentes sobre algunos aspectos de la flexibilidad curricular se trabajó con seis factores (categorías) definidos conceptualmente. Cada uno agrupa un conjunto de ítems de los cuales se resaltan aquellos con coseno cuadrado más cercano a 1, pues este permite conocer la calidad de representación que tiene el ítem evaluado en el plano factorial considerada, es decir, permite conocer qué tan bien se encuentra representado el ítem según el factor en el cual se ubica.

La Tabla 10 representa el factor de políticas curriculares, el cual explica cerca de un 64% de la varianza y entre sus ítems más relevantes se encuentran “Las políticas internacionales de flexibilidad apuntan a la formación profesional para el mercado”, “La flexibilidad curricular está planteada en el modelo educativo de la UAdeC.” y “Las políticas internacionales de flexibilidad tienen influencia en la formulación del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UAdeC”. Estos ítems son los que más aportan a explicar el comportamiento o percepción de los docentes sobre el factor de las políticas curriculares. En el caso del ítem 54 con una puntuación de 0.3 representa en menor medida la percepción de las políticas curriculares que se podría interpretar que los docentes desconocen el tema.

Tabla 10

Políticas curriculares, varianza explicada, n° de ítem, descripción y coseno cuadrado.

Nombre del Factor		Porcentaje de varianza explicada
Políticas Curriculares		64.34%
N	Descripción	Coseno Cuadrado
1	La UAdeC cuenta con políticas explícitas de flexibilidad curricular.	0.671
3	Los lineamientos de flexibilidad curricular en los planes de estudio de la UAdeC son comprensibles.	0.638
4	Las políticas de flexibilidad institucional dependen de las políticas nacionales de la ANUIES.	0.508
5	La flexibilidad curricular está planteada en el modelo educativo de la UAdeC.	0.766
6	Las políticas internacionales de flexibilidad tienen influencia en la formulación del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UAdeC.	0.706
7	La política de flexibilidad curricular tiene influencia en los programas educativos de la UAdeC.	0.704
51	Los organismos acreditadores promueven las políticas nacionales de flexibilidad.	0.678
52	Las políticas internacionales de flexibilidad apuntan a la formación profesional para el mercado.	0.806
53	Las políticas internacionales de flexibilidad fortalecen la autonomía de las instituciones de educación superior.	0.597
54	Las políticas de flexibilidad de la SEP condicionan el quehacer de las instituciones de educación superior.	0.364

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 11 integra características relacionadas con la formación de los estudiantes tales como “El estudiante tiene autonomía para estructurar su trayecto académico en el plan de estudios” (0.689), “Los estudiantes tienen libertad para elegir sus propias estrategias de aprendizaje” (0.679) y “El principio de formación integral del estudiante se cumple en la UAdeC” (0.679), y representa el 49.74% de la varianza.

Tabla 11

Desarrollo Integral del Estudiante, varianza explicada, n° de ítem, descripción y coseno cuadrado.

Nombre del Factor		Porcentaje de varianza explicada
Desarrollo Integral del Estudiante		49.74%
N	Descripción	Coseno Cuadrado
16	La flexibilidad curricular favorece el aprovechamiento del tiempo autónomo de los estudiantes.	0.250
18	El estudiante tiene autonomía para estructurar su trayecto académico en el plan de estudios.	0.689
23	La flexibilidad curricular favorece el desarrollo integral de los estudiantes de la UAdeC.	0.481
26	Los estudiantes tienen libertad para elegir sus propias estrategias de aprendizaje.	0.679
27	Los estudiantes prefieren las clases presenciales como medio de desarrollo de su aprendizaje.	0.026
28	Los docentes de su escuela o facultad estimulan el aprendizaje autónomo en los estudiantes.	0.578
29	Se promueven valores transversales en el proceso formativo en su clase.	0.608
30	El principio de formación integral del estudiante se cumple en la UAdeC.	0.679
31	En su clase se fomenta el espíritu colaborativo en los estudiantes.	0.379
34	Los docentes estimulan el desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes de mi facultad.	0.670
43	A los profesores les corresponde formar en los estudiantes el sentido de ser ciudadanos.	0.433

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 12 reúne un conjunto de nueve ítems, los cuales componen el factor de estructura curricular que representa el 64.22% de la varianza y entre sus ítems de mejor representación se encuentra “Hay coherencia de la estructura curricular del programa educativo con el modelo curricular de la UAdeC” (0.798), “La flexibilización del currículo afecta la organización en asignaturas del plan de estudios” (0.754), y “Hay integración de temas entre las asignaturas del programa educativo” (0.671).

Tabla 12

Estructura Curricular, varianza explicada, n° de ítem, descripción y coseno cuadrado.

Nombre del Factor		Porcentaje de varianza explicada
Estructura Curricular		64.22%
N	Descripción	Coseno Cuadrado
13	La flexibilidad curricular se aplica en la organización de las asignaturas de los programas educativos de mi facultad.	0.549
32	La selección de los contenidos de las asignaturas corresponde a una lógica disciplinar.	0.693
37	Hay integración de temas entre las asignaturas del programa educativo.	0.671
38	La organización curricular del programa educativo está centrada en contenidos temáticos.	0.567
39	La flexibilización del currículo afecta la organización en asignaturas del plan de estudios.	0.754
42	La estructura curricular del programa jerarquiza la selección de las asignaturas de mayor y menor importancia.	0.606
44	Hay coherencia de la estructura curricular del programa educativo con el modelo curricular de la UAdeC.	0.798
45	Hay integración entre las materias en la estructura curricular del programa educativo.	0.611

46	La asignatura es la unidad básica de la estructura curricular del programa educativo.	0.531
----	---	-------

Fuente: Elaboración propia.

El Factor 4 “Plan de estudios”, detallado en la Tabla 13, permite identificar una representación de la varianza en 59.39%. Así mismo, se detallan los ítems más significativos como: “En el plan de estudios hay relación entre los contenidos de las asignaturas” (0.733), “El plan de estudios se organiza con base en proyectos educativos centrados en el aprendizaje” (0.680) y “Los contenidos de las asignaturas del plan de estudios están actualizados” (0.661).

Tabla 13

Plan de Estudios, varianza explicada, n° de ítem, descripción y coseno cuadrado.

Nombre del Factor		Porcentaje de varianza explicada
Plan de Estudios		59.39%
N	Descripción	Coseno Cuadrado
9	En el plan de estudios hay relación entre los contenidos de las asignaturas.	0.733
10	Los contenidos de las asignaturas del plan de estudios están actualizados.	0.661
11	Hay homologación de asignaturas entre los diversos planes de estudio de la UAdeC.	0.653
12	La selección de los contenidos de las asignaturas se acuerda de manera colegiada.	0.643
14	Las seriaciones de las asignaturas son una necesidad para el aprendizaje.	0.537
35	El plan de estudios se organiza con base en proyectos educativos centrados en el aprendizaje.	0.680
36	En el plan de estudios, las asignaturas obligatorias son más importantes que las asignaturas optativas.	0.556
40	Las asignaturas integran contenidos teóricos y prácticos de manera equitativa.	0.438

41	Hay permanente revisión de los contenidos de las asignaturas en el plan de estudios.	0.643
48	El plan de estudios de su facultad tiene un excesivo número de créditos.	0.385

Fuente: Elaboración propia.

Todo lo relacionado con la movilidad estudiantil (Tabla 14) fue agrupado en el Factor 5. Allí se destaca que el porcentaje de varianza explicada corresponde al 51.60% y se resaltan ítems como: “La movilidad internacional tiene impacto en el desarrollo académico de los estudiantes” (0.771), “La movilidad internacional enriquece el acervo cultural de los estudiantes” (0.726) y “Los estudiantes de mi escuela/facultad tienen movilidad con otras escuelas/facultades de la UAdeC” (0.713).

Tabla 14

Movilidad Estudiantil, varianza explicada, n° de ítem, descripción y coseno cuadrado.

Nombre del Factor		Porcentaje de varianza explicada
Movilidad Estudiantil		51.60%
N	Descripción	Coseno Cuadrado
21	Los estudiantes de mi escuela/facultad tienen movilidad con otras escuelas/facultades de la UAdeC.	0.713
22	La movilidad nacional causa retraso académico en los estudiantes.	0.083
25	Se desarrollan convenios de movilidad interna de estudiantes en la UAdeC.	0.704
33	Los docentes de mi facultad estimulan en los estudiantes su vinculación con el sector productivo.	0.568
50	Las condiciones económicas de los estudiantes favorecen la participación en la movilidad internacional.	0.008
57	La movilidad internacional permite que el estudiante termine oportunamente sus estudios.	0.405

58	La movilidad internacional tiene impacto en el desarrollo académico de los estudiantes.	0.771
59	La movilidad internacional enriquece el acervo cultural de los estudiantes.	0.726
60	Los convenios de movilidad internacional son difundidos en su facultad.	0.665

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se constituyó el Factor 6, “Estrategias administrativas”, (Tabla 15) que explica el 74.16% de la varianza, representa significativamente los ítems “La UAdeC tiene normas de homologación de las actividades de movilidad estudiantil interna” (0.895), “La capacitación en flexibilidad curricular es suficiente para los docentes de la UAdeC (0.825) y “La administración de la UAdeC difunde la flexibilidad curricular” (0.810).

Tabla 15

Estrategias administrativas, varianza explicada, n° de ítem, descripción y coseno cuadrado.

Nombre del Factor		Porcentaje de varianza explicada
Estrategias Administrativas		74.16%
N	Descripción	Coseno Cuadrado
2	La UAdeC difunde los criterios de flexibilidad curricular entre los docentes.	0.590
8	La Universidad tiene programas de capacitación en flexibilidad curricular dirigido a docentes.	0.750
15	Hay eficiencia administrativa con respecto a la aplicación de las normas de flexibilidad curricular en la UAdeC.	0.733
17	La administración de la UAdeC difunde la flexibilidad curricular.	0.810
19	La administración de la Universidad capacita a todo su personal en flexibilidad curricular.	0.812
20	La administración de la UAdeC da seguimiento al proceso de flexibilización curricular.	0.669
24	La UAdeC tiene normas de homologación de las actividades de movilidad estudiantil interna.	0.895

47	Las normas establecidas por la administración garantizan el desarrollo de la flexibilidad curricular.	0.660
49	La administración curricular en la UAdeC favorece la flexibilización de los programas educativos.	0.661
55	La capacitación en flexibilidad curricular es suficiente para los docentes de la UAdeC.	0.825
56	La difusión de la flexibilidad curricular es amplia para los docentes de la UAdeC.	0.757

Fuente: Elaboración propia.

4.6.2 Análisis de Componentes Principales (ACP)

El análisis de la información recolectada a partir de la muestra seleccionada consideró la mayor cantidad de variables posibles y trató de visualizar la mayor cantidad de relaciones entre ellas, al evaluar las posibles correlaciones existentes bajo diferentes puntos de vista. Para tal efecto, se utilizó inicialmente el Análisis de Componentes Principales (ACP), el cual resulta útil para reducir el número de variables sin perder información valiosa, pues su principal característica resulta en obtener la mayor cantidad de información disponible teniendo en cuenta la variabilidad.

Entre los métodos estadísticos de análisis multivariado, el ACP permite describir la información contenida en una matriz de orden $n \times p$ (n individuos y p variables) como, por ejemplo, asociaciones entre individuos, correlaciones entre variables, relaciones entre individuos y variables, en un espacio de menor dimensión conocido como plano factorial cuando se trabaja en dos dimensiones y del cual se obtiene la varianza explicada, que permite identificar el porcentaje de representatividad que se tiene frente a la variabilidad de los datos originales, lo que implica que entre más cercano se encuentre a 100% es posible afirmar que las conclusiones y/o interpretaciones obtenidas al respecto se asemejan más a la realidad de los datos.

Dado que la percepción es una variable latente (es decir, una variable que no se puede medir directamente en el individuo), los métodos multivariados permiten la construcción de índices sintéticos que resumen la información de las p variables consideradas (en este estudio $p=60$ ítems). Previamente a la aplicación del método (el cual solo permite trabajar con variables cuantitativas) fue necesario realizar la cuantificación óptima para variables ordinales. Esto consistió en asignar un valor de 0 hasta las categorías menos 1 (en este caso $5-1=4$) a cada una de las opciones de respuesta verificando la ordinalidad ascendente.

Los ítems del instrumento de medición construido para la valoración de la percepción de los docentes sobre algunos aspectos de la flexibilidad curricular fueron descritos de manera cualitativa con el uso de la escala Likert. Por esa razón fue necesario aplicar la cuantificación óptima de las variables ordinales obteniendo como resultado los siguientes valores:

Directo

Nada	Poco	Regular	Mucho	Totalmente
0	1	2	3	4

Indirecto

Nada	Poco	Regular	Mucho	Totalmente
4	3	2	1	0

La idea del análisis fue conocer si la percepción sobre la flexibilidad curricular en términos generales era favorable o no. Para esto se hizo necesario que los puntajes que se le asignaron a cada respuesta en los diferentes ítems se orientaran siempre a tener un puntaje favorable (cuando es cercano a 4) o desfavorable (cuando es cercano a 0). Fue así como la asignación numérica se realizó de acuerdo con el planteamiento de la afirmación. En el caso de que la respuesta “Totalmente” orientara al docente a tener una buena percepción frente a un ítem específico este se mediría de manera *directa* mientras que, si la afirmación estaba orientada a que

la respuesta “Nada” fuera la más coherente para detectar una percepción favorable, esta sería *indirecta*.

Indirecto: ítems 22, 39, 48, 50.

Directo: ítems restantes.

Ejemplo de ítem indirecto: ítem 22 “La movilidad nacional causa retraso académico en los estudiantes”. En este caso, la respuesta **nada** indicaría tener una percepción favorable, pues da a entender que la movilidad nacional no es un impedimento para que el estudiante culmine satisfactoriamente en el tiempo esperado sus actividades académicas.

Ejemplo de ítem directo: ítem 1: “La UAdeC cuenta con políticas explícitas de flexibilidad curricular”. En este caso, la respuesta **totalmente** indicaría tener una percepción favorable, pues se entiende que hay una buena fuente de información sobre este tema en la institución.

Una vez realizada esta cuantificación se procedió con la asignación de los datos faltantes (preguntas que no fueron contestadas por el docente). Estos se asignaron de acuerdo con la respuesta con mayor frecuencia (Moda) por cada uno de los ítems. De los 60 ítems evaluados en el cuestionario, siete ítems fueron contestados por todos los docentes, es decir, no se presentaron datos faltantes; treinta y cuatro ítems se encontraron con un solo dato faltante, 16 ítems se encontraron con dos datos faltantes, dos ítems se encontraron con 3 datos faltantes y solo un ítem no fue contestado por 4 docentes.

4.6.2.1 Percepción general sobre la flexibilidad

La percepción general sobre la flexibilidad curricular fue medida mediante un conjunto de 60 ítems, los cuales fueron agrupados en seis categorías correspondientes a:

- Políticas Curriculares: ítems 1, 3, 4, 5, 6, 7, 51, 52, 53, 54 (*Pol. Curr.*).
- Desarrollo Integral del Estudiante: ítems 16, 18, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 43 (*Des. Int.*).
- Estructura Curricular: ítems 13, 32, 37, 38, 39, 42, 44, 45, 46 (*Estr. Curr.*).
- Plan de Estudios: ítems 9, 10, 11, 12, 14, 35, 36, 40, 41, 48 (*Plan_Est.*).
- Movilidad Estudiantil: ítems 21, 22, 25, 33, 50, 57, 58, 59, 60 (*Mov._Est.*).
- Estrategias Administrativas: ítems 2, 8, 15, 17, 19, 20, 24, 47, 49, 55, 56 (*Estr. Admin.*).

Las variables que ingresaron al primer Análisis de Componentes Principales -ACP- fueron las seis categorías, donde el valor de cada una resultó de la suma de los puntajes obtenidos por los ítems correspondientes respondidos por los docentes de la muestra, equivalente a N=65. Ejemplo: Políticas Curriculares es un vector de n=65 individuos y p=1 variable, donde cada valor del vector corresponde a la suma de los puntajes de los ítems 1, 3, 4, 5, 6, 7, 51, 52, 53, 54 por individuo.

4.6.2.1.1 Análisis de Componentes Principales – General.

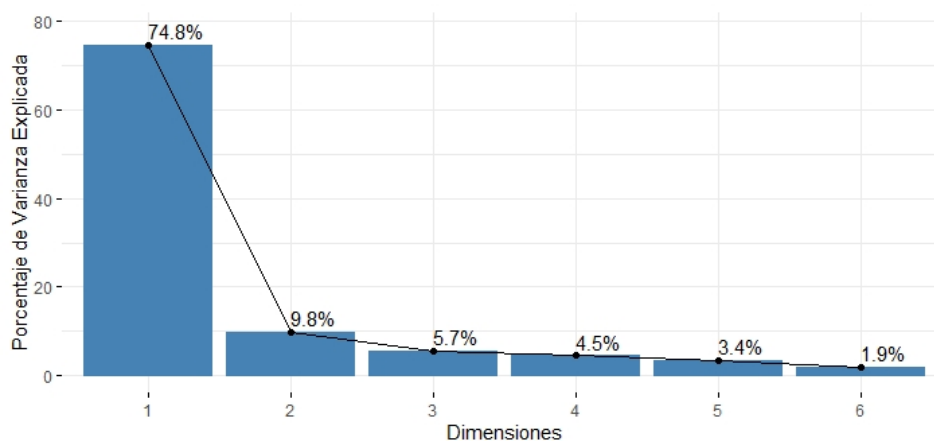
Una vez se tuvieron las variables definidas, se procedió con el análisis de varianza explicada por cada componente (también conocidas como dimensiones “DIM”) que

corresponden al número de variables analizadas. Estas componentes se ordenan de acuerdo con la variabilidad que expliquen del conjunto de datos que se está indagando (es decir, de mayor a menor varianza explicada). Por lo tanto, se generó un plano factorial cuya construcción era dependiente de la variabilidad de la DIM 1 y la DIM 2 para identificar la representatividad obtenida de todos los ítems en general. Allí un porcentaje acumulado (DIM 1 + DIM 2) cercano a 50% indica una representatividad moderada-alta y un porcentaje acumulado superior a 70% indica una representatividad alta.

De acuerdo con la Figura 9, las dos primeras componentes (o dimensiones)⁵ (74.8% + 9.8%) indican que la varianza explicada en el primer plano factorial corresponde a 84.6%, es decir, se obtuvo una representatividad alta frente a la variabilidad de los datos originales lo cual implica que al momento de construir el índice sintético para la medición de la percepción los resultados permitan que las conclusiones sean lo más acordes posible al estado real de los datos.

Figura 16

Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción general



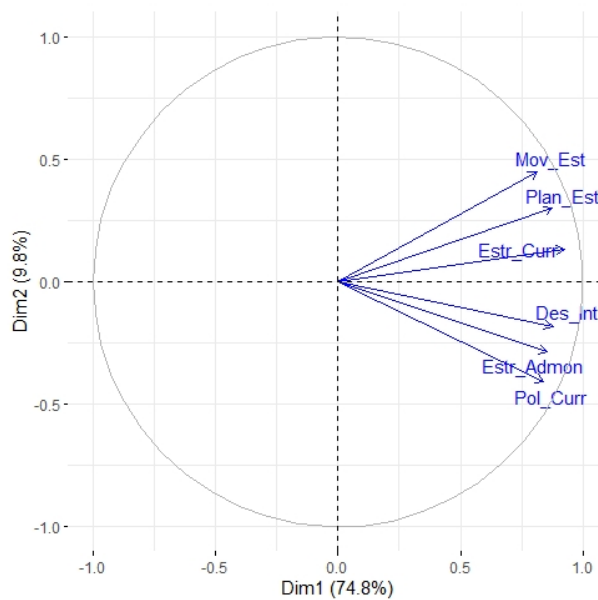
⁵ Los términos “componentes” y “dimensiones” son sinónimos en el análisis de componentes principales (ACP).

Fuente: Elaboración propia.

Una vez analizada la variabilidad se procedió a analizar el círculo de correlaciones en el primer plano factorial (Figura 10), el cual describe la correlación existente entre las variables medidas (las 6 categorías establecidas), ya que a menor ángulo entre vectores mayor la correlación existente. De aquí se pudo identificar, por ejemplo, que las categorías de “Políticas Curriculares”, “Estrategias Administrativas” y “Desarrollo Integral del Estudiante” están altamente correlacionadas entre sí, situación presentada de manera similar entre las categorías “Estructura Curricular”, “Plan de Estudios” y “Movilidad Estudiantil”. Encontrando similitudes de las opiniones en ambos grupos, permitiendo que la construcción del índice para medir la percepción arroje un resultado más certero.

Figura 17

Círculo de correlaciones para percepción general.



Fuente: Elaboración propia.

Dichas relaciones se pueden observar de igual manera por medio de la matriz de correlaciones calculadas con el coeficiente de Pearson de acuerdo con los puntajes obtenidos en cada variable. De esta manera, se midió el grado de asociación existente entre pares de variables, donde los valores cercanos a 1 representan que ambas variables se relacionan de manera directa (ambas variables crecen al mismo tiempo, es decir hay una correlación positiva perfecta) mientras que valores cercanos a -1 implican que la relación es de manera inversa (ambas variables decrecen al mismo tiempo, es decir, hay una correlación negativa perfecta).

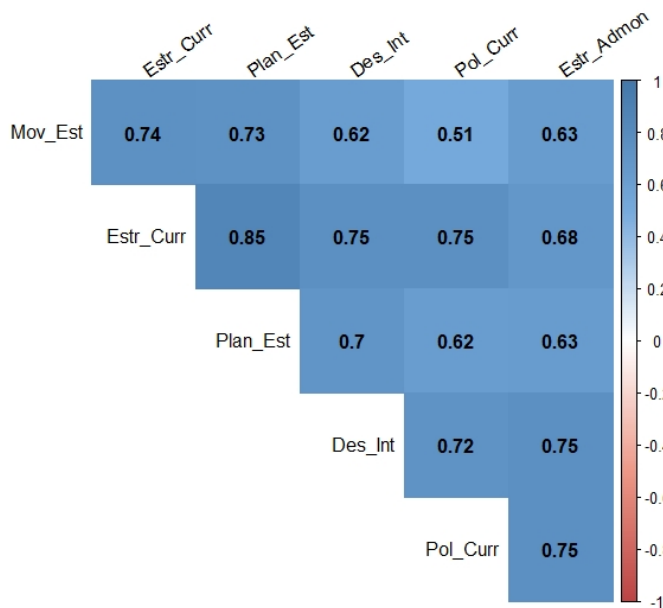
-1.0= correlación negativa perfecta.	+0.1= Correlación positiva muy débil.
-0.9= Correlación negativa muy fuerte.	+0.2= Correlación positiva débil.
-0.7= Correlación negativa considerable.	+0.5= Correlación positiva media.
-0.5= Correlación negativa media.	+0.7= Correlación positiva considerable.
-0.2= Correlación negativa débil.	+0.9= Correlación positiva muy fuerte.
-0.1= Correlación negativa muy débil.	+1.0= Correlación positiva perfecta.
0= No existe correlación entre las variables	

Aunque el círculo de correlaciones permite identificar la asociación entre las variables en términos de ángulos (ángulos cercanos a 90° indica que no hay relación, ángulos entre 0 y 90 indican correlación positiva, y ángulos entre 90 y 180° indican correlación negativa). La matriz de correlaciones permite una representación gráfica de dichos resultados (expresando el valor numérico de la correlación). En este caso se utilizaron 3 colores para distinguir visualmente si la relación era positiva (azul), negativa (rojo) o ninguna relación (blanco).

Es posible visualizar que todos tienen una correlación positiva y es alta considerablemente para las variables Plan de Estudio y Estructura Curricular (0,85).

Figura 18

Matriz de correlación para percepción general.



Fuente: Elaboración propia.

Una vez se comprobó que todas las variables se orientaban hacia la misma dirección del plano fue posible construir un índice sintético por medio del método del ACP. Se obtuvo la primera componente principal (la cual representa el índice global). Sin embargo, por su cálculo obtuvo valores positivos y negativos que hicieron difícil su interpretación. Por esa razón fue necesario reescalar dicho índice a una nueva escala (en este caso de 0 a 100) para garantizar que este “índice sintético” obtuviera valores positivos (Becerra, 2010).

Se calculó, entonces, el índice para cada uno de los individuos. Este representa el grado (o la valoración) de percepción que tiene cada docente frente algunos aspectos de la flexibilidad curricular y cuyo promedio significaría la percepción general.

- 0 – 25 puntos: Percepción muy desfavorable
- 25 – 50 puntos: Percepción desfavorable
- 50 – 75 puntos: Percepción favorable
- 75 – 100 puntos: Percepción muy favorable

Grado de percepción general sobre la flexibilidad curricular

El índice o valoración promedio frente a la percepción de la flexibilidad curricular corresponde a 57.9 puntos, es decir, hay una percepción favorable de manera general, aunque dicha favorabilidad es relativamente débil, a pesar de encontrarse en el rango 50-75.

Grado de percepción por unidades académicas

EF1: Escuela de Artes Plásticas Profesor Rubén Herrera.

Puntos: 61.9 – Percepción favorable.

EF2: Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades.

Puntos: 56.0 – Percepción favorable.

EF3: Facultad de Jurisprudencia.

Puntos: 41.8 – Percepción desfavorable.

EF4: Facultad de Trabajo Social.

Puntos: 63.9 – Percepción favorable.

EF5: Facultad de Psicología.

Puntos: 69.6 – Percepción favorable.

EF6: Escuela de Ciencias Sociales.

Puntos 57.3 – Percepción favorable.

Como puede observarse, el grado de percepción se presenta como favorable en la mayoría de las escuelas o facultades, con excepción de la Facultad de Jurisprudencia, que presenta un índice desfavorable de 41.8. Sin embargo, la favorabilidad varía de una unidad a otra, siendo la más alta aquella de la Facultad de Psicología con 69.6 y la más baja favorabilidad la de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, con 56.0. En cierta forma estos resultados muestran que no hay unanimidad de criterios valorativos con respecto a la percepción que se tiene de la flexibilidad por las unidades académicas. Este aspecto tiene cierta relación con el análisis cualitativo cuya interpretación nos muestra diferencias positivas y negativas con respecto a la percepción general que tienen los docentes de la muestra.

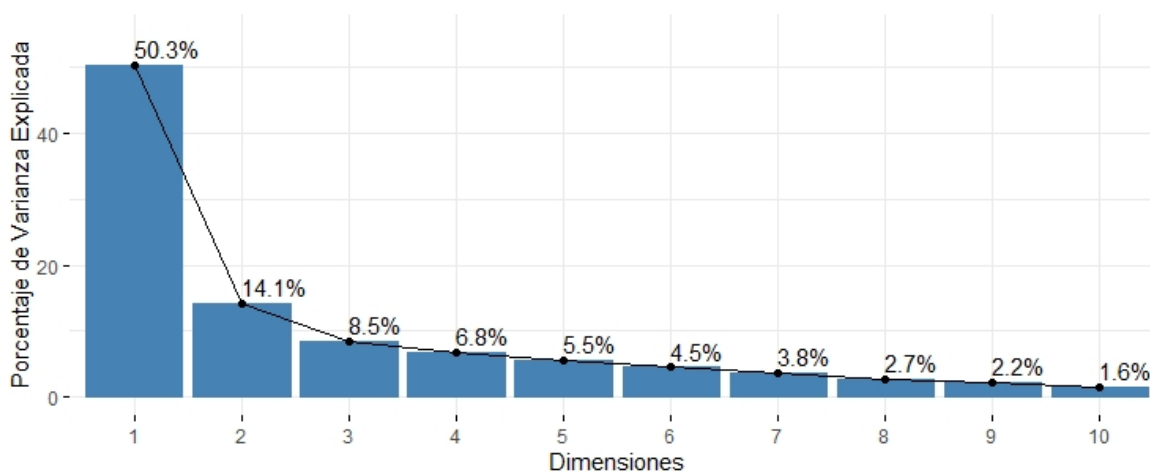
4.6.2.1.2 Percepción sobre las políticas curriculares.

La percepción sobre las políticas curriculares se midió mediante un conjunto de 10 ítems del cuestionario (1, 3, 4, 5, 6, 7, 51, 52, 53, 54), donde cada uno tiene opción de respuesta un puntaje de 0 a 4. Es así como dichos ítems ingresaron como variables para realizar el ACP.

Se realizó, igualmente, el análisis de varianza explicada por cada componente (en este caso 11 componentes) donde visualmente (Figura 12) se representan las 10 primeras y permiten conocer el grado de representatividad obtenido en el análisis a partir de los datos recolectados, donde se tiene que el acumulado en las dos primeras componentes (50.3% + 14.1%) indican que la varianza explicada en el primer plano factorial corresponde al 64.4%.

Figura 19

Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción de políticas curriculares.

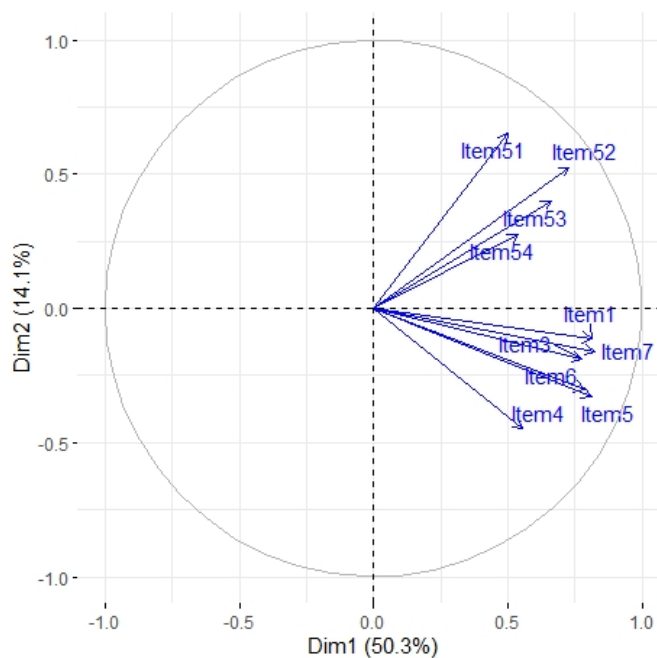


Fuente: Elaboración propia.

Se procedió luego a analizar el círculo de correlaciones en el primer plano factorial o la matriz de correlaciones, que describe el grado de relación que hay entre las variables medidas.

Figura 20

Círculo de Correlaciones para percepción sobre políticas curriculares.



Fuente: Elaboración propia

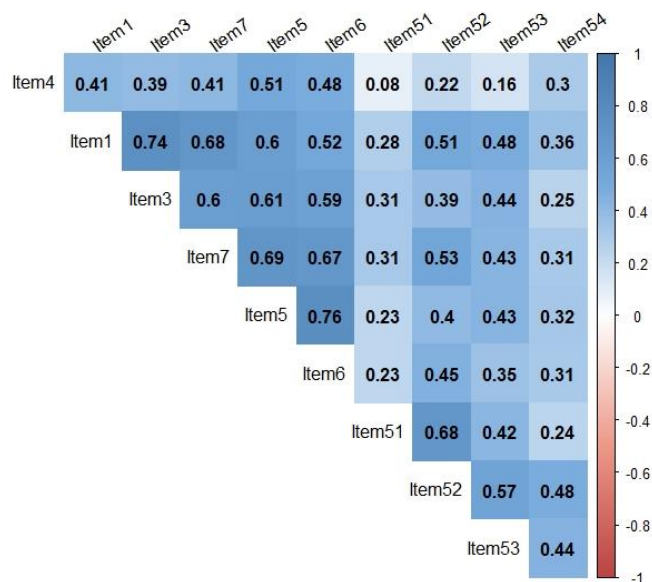
Se evidenció (Figura 13) que hay una correlación positiva considerable entre los ítems 51, 52, 53 y 54, situación que se desarrolla de manera similar entre los ítems 1, 3, 4, 5, 6 y 7. No obstante, hay una correlación cercana a cero entre el ítem 4 y 51, lo que indicaría que hay una correlación positiva muy débil.

Cuando una correlación es positiva a medida que la variable X crece o decrece, la variable Y se comporta de la misma manera, mientras que la correlación negativa indica que entre la variable X y Y hay una relación inversa, es decir mientras una crece la otra decrece. Es así como cuando los valores de la correlación son cercanos a cero (Figura 14) (es decir un ángulo

cercano a 90°) se puede pensar que dicha asociación es débil, pues indica que podría no existir una relación entre el par de variables evaluadas.

Figura 21

Matriz de correlación para percepción sobre políticas curriculares.



Fuente: Elaboración propia

Debido a que todas las variables se orientan hacia la misma dirección del plano fue posible construir un índice sintético por medio del método del ACP. De la misma manera que se planteó para la percepción general se calculó, entonces, el índice para cada uno de los individuos. Este representa el grado (o la valoración) de percepción que tiene cada docente frente algunos aspectos de la flexibilidad curricular relacionados con las políticas curriculares, y cuyo promedio significaría la percepción general.

- 0 – 25 puntos: Percepción muy desfavorable

- 25 – 50 puntos: Percepción desfavorable
- 50 – 75 puntos: Percepción favorable
- 75 – 100 puntos: Percepción muy favorable

Grado de percepción general sobre las políticas curriculares

El índice o valoración promedio frente a la percepción de las políticas curriculares corresponde a 59.0 puntos y aunque se encuentra en la categoría de percepción favorable este puntaje representa una respuesta débil frente a puntuaciones que puedan superar los 60 puntos para indicar que dicha percepción favorable es alta (o fuerte). Este aspecto tiende a ser relativamente similar a la percepción general sobre la flexibilidad. A pesar de la favorabilidad que dicha percepción pueda tener, no se puede afirmar ni que hay unidad de criterios valorativos ni que estos configuran un alto grado de aprobación sobre las políticas curriculares.

Grado de percepción por unidades académicas

EF1: Escuela de Artes Plásticas Profesor Rubén Herrera

Puntos: 59.4 – Percepción favorable

EF2: Facultad de Ciencia Educación y Humanidades

Puntos: 63.1 – Percepción favorable

EF3: Facultad de Jurisprudencia

Puntos: 50.6 – Percepción favorable

EF4: Facultad de Trabajo Social

Puntos: 61.5 – Percepción favorable

EF5: Facultad de Psicología

Puntos: 63.7 – Percepción favorable

EF6: Escuela de Ciencias Sociales

Puntos 57.2 – Percepción favorable

El examen de estos puntajes arroja que la percepción más alta sobre las políticas curriculares corresponde a la Facultad de Psicología con 63.7, seguida de la Facultad de Educación con 63.1 y la Facultad de Trabajo Social con 61.5. También muestra que la favorabilidad oscila entre débil y muy débil, lo cual puede considerarse un signo de una situación que amerita un análisis más profundo. En general, las políticas institucionales se expresan en textos que pocas veces se socializan, difunden y diseminan entre los actores académicos. Esto hace que sea poco el conocimiento de estas y que su evaluación favorable se mueva más por la inercia académica que por el sentido crítico que pueda tener el personal académico. Ahora bien, además de la percepción general desfavorable, la Facultad de Jurisprudencia tiene una percepción favorable muy baja sobre las políticas curriculares. Este es un asunto que debe considerarse a la luz de la población docente que pertenece a esta unidad académica, compuesta por profesionales del derecho, algunos de los cuales tienen intereses poco convergentes con aquellos de la vida académica universitaria.

4.6.2.1.3 Percepción Desarrollo Integral del Estudiante.

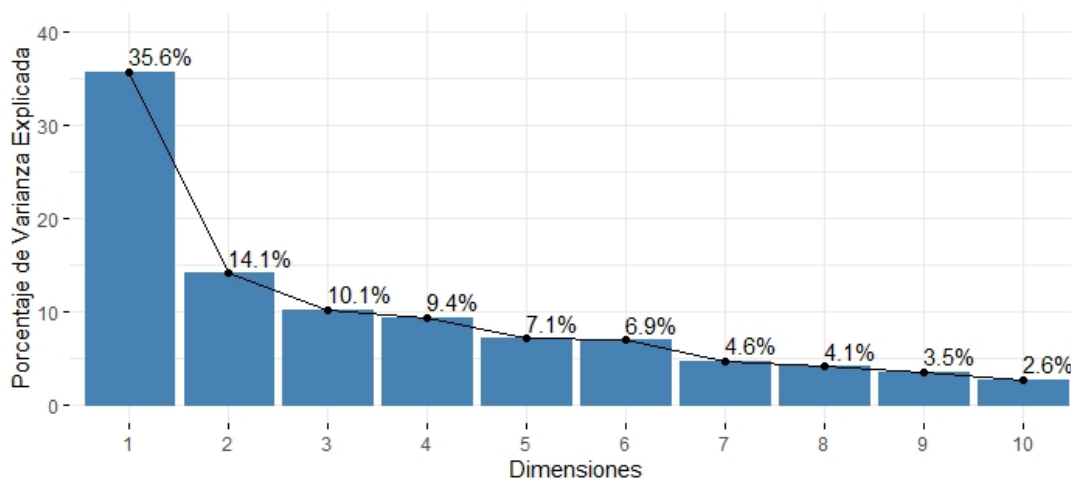
La percepción sobre el desarrollo integral del estudiante fue medida por un conjunto de 11 ítems del cuestionario (16, 18, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 43), donde cada uno tenía como opción de respuesta un puntaje de 0 a 4, de tal manera que dichos ítems ingresaran como variables para realizar el ACP (Figura 15).

Inicialmente se realizó el análisis de varianza explicada por cada componente, donde gráficamente se visualizan 10 de las 11 componentes y el cual permite identificar el acumulado

en las dos primeras componentes (35.6% + 14.1%) que representa la varianza explicada en el primer plano factorial (49.7%).

Figura 22

Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción del desarrollo integral del estudiante.

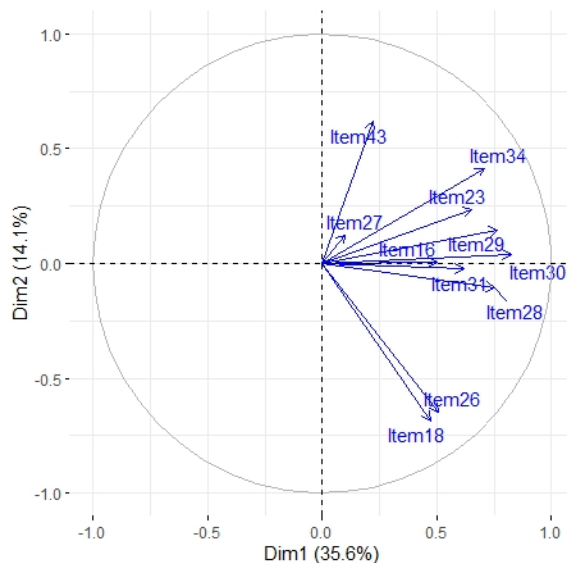


Fuente: Elaboración propia.

Entre los ítems evaluados se hallaron correlaciones positivas. Sin embargo, aquellas cuyo valor es cercano a cero (es decir, el ángulo formado entre los vectores del plano factorial es cercano a 90°) indicaría que no hay relación entre dichos ítems. De igual forma, se observa en el círculo de correlaciones que todas las variables se orientan hacia la misma dirección. Por tanto, se procedió a calcular el índice sintético para cada uno de los individuos. Este representa el grado (o la valoración) de percepción que tiene cada docente frente a algunos aspectos de la flexibilidad curricular relacionados con el desarrollo integral del estudiante y cuyo promedio significaría la percepción general.

Figura 23

Círculo de Correlaciones para percepción sobre el desarrollo integral del estudiante.



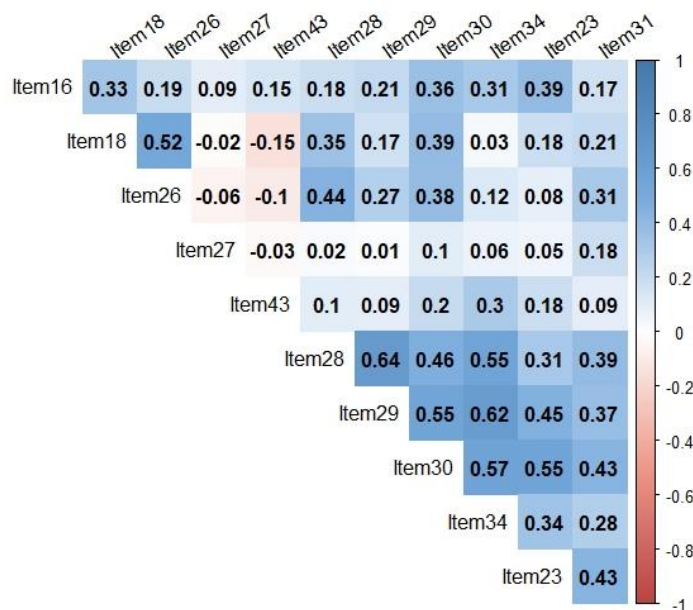
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 16 permite identificar una alta correlación positiva entre el ítem 18 “El estudiante tiene autonomía para estructurar su trayecto académico en el plan de estudios” y el ítem 26 “Los estudiantes tienen libertad para elegir sus propias estrategias de aprendizaje”, así como los ítems 29 “Se promueven valores transversales en el proceso formativo en su clase” y 30 “El principio de formación integral del estudiante se cumple en la UAdeC”.

De igual manera, la Figura 17 permite visualizar la poca asociación que tiene el ítem 27 “Los estudiantes prefieren las clases presenciales como medio de desarrollo de su aprendizaje” con relación a los demás ítems evaluados, destacando sobre todo el ítem 18 “El estudiante tiene autonomía para estructurar su trayecto académico en el plan de estudios”, ítem 28 “Los docentes de su escuela o facultad estimulan el aprendizaje autónomo en los estudiantes” e ítem 29 “Se promueven valores transversales en el proceso formativo en su clase”.

Figura 24

Matriz de correlación para percepción sobre desarrollo integral del estudiante.



Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se calcula el índice de percepción y se ubica cada puntaje de acuerdo con la siguiente clasificación

- 0 – 25 puntos: Percepción muy desfavorable
- 25 – 50 puntos: Percepción desfavorable
- 50 – 75 puntos: Percepción favorable
- 75 – 100 puntos: Percepción muy favorable

Grado de percepción general sobre el desarrollo integral del estudiante

El índice o valoración promedio frente a la percepción sobre el desarrollo integral del estudiante corresponde a 54.5 puntos, es decir, hay una percepción favorable muy débil de manera general. Se observa que se perfila una tendencia sobre la percepción favorable débil. Esta

surge del puntaje total asignado por los participantes de la muestra. Significa que el desarrollo integral del estudiante se percibe como favorable. Sin embargo, dicha favorabilidad no es contundente y puede interpretarse como una relativa ausencia de criterios para definir o evaluar el grado de desarrollo integral de los estudiantes. Aquí surge un interrogante. ¿Hasta qué punto la favorabilidad muy débil de la valoración de la categoría Desarrollo Integral del Estudiante deja dudas sobre este aspecto? Cuando se compara la valoración estadística de esta categoría con la valoración cualitativa se observa cierta convergencia de la percepción de los docentes. La lectura de los registros ilustra dicha convergencia y muestra la dispersión de puntos de vista al respecto.

Grado de percepción por unidades académicas

EF1: Escuela de Artes Plásticas Profesor Rubén Herrera.

Puntos: 60.9 – Percepción favorable.

EF2: Facultad de Ciencia Educación y Humanidades.

Puntos: 52.7 – Percepción favorable.

EF3: Facultad de Jurisprudencia.

Puntos: 41.8 – Percepción desfavorable.

EF4: Facultad de Trabajo Social.

Puntos: 57.7 – Percepción favorable.

EF5: Facultad de Psicología.

Puntos: 56.3 – Percepción favorable.

EF6: Escuela de Ciencias Sociales.

Puntos 58.4 – Percepción favorable.

En el caso de la Facultad de Jurisprudencia se observa que se mantiene la tendencia constante a valorar de manera desfavorable las categorías de análisis. El puntaje que se asigna en

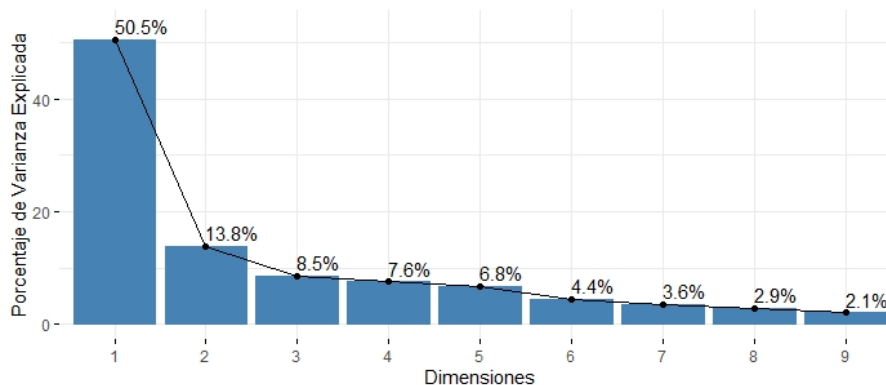
este caso es de 41.8. Con respecto a las otras unidades académicas se observa que los puntajes están por debajo de los 60 puntos configurando, de esta manera, una percepción favorable débil, con excepción de la Escuela de Artes Plásticas en la cual el puntaje alcanza 60.1. Resulta interesante interpretar dichos valores, los cuales muestran una tendencia relativamente escasa o débil en cuanto a la percepción que se tiene de las categorías analizadas.

4.6.2.1.4 *Percepción estructura curricular.*

La percepción sobre la estructura curricular fue medida por un conjunto de 9 ítems del cuestionario (13, 32, 37, 38, 39,42, 44, 45, 46), donde cada uno tenía como opción de respuesta un puntaje de 0 a 4, de tal manera que dichos ítems ingresaron como variables para realizar el ACP. Inicialmente se evaluó el porcentaje de varianza explicada en el primer plano factorial (50.5%+13.8%), el cual corresponde al 64.3% (Véase Figura 18).

Figura 25

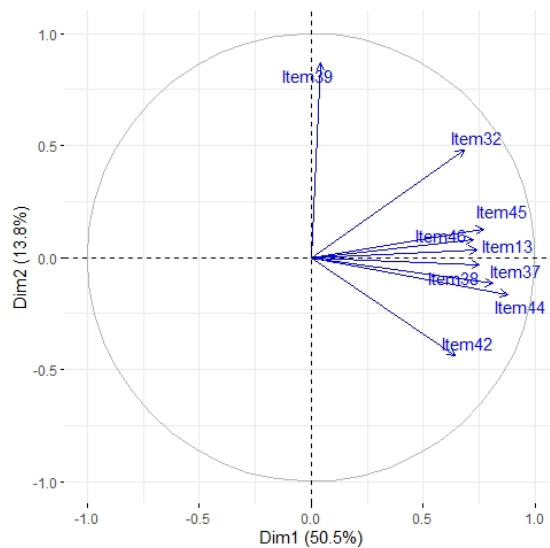
Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción sobre estructura curricular.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 26

Círculo de Correlaciones para percepción sobre estructura curricular.

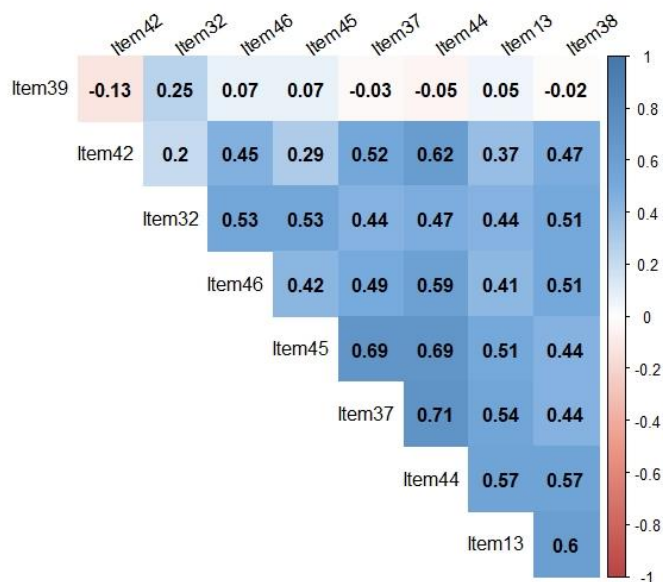


Fuente: Elaboración propia.

En general, el ítem 39 (“La flexibilización del currículo afecta la organización en asignaturas del plan de estudios”) se encuentra poco o nada relacionada con los ítems considerados en este apartado (32, 37, 38, 39, 42, 44, 45, 46), pues sus correlaciones son cercanas a cero (es decir, el ángulo formado entre los vectores del plano factorial es cercano a 90°). El hecho que los resultados muestren la ausencia de correlación del ítem 39 con los otros ítems de la categoría es un indicador que, en general, hay en el profesorado poca conciencia de la importancia de la flexibilización del currículo. Este es un asunto digno de atención institucional.

Figura 27

Matriz de correlación para percepción sobre estructura curricular.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, no obstante, todas las variables (ítems) se orientan hacia la misma dirección. Por lo tanto, se procedió a calcular el índice sintético para cada uno de los individuos. Este representa el grado (o la valoración) de percepción que tiene cada docente frente algunos aspectos de la flexibilidad relacionados con la estructura curricular y cuyo promedio significaría la percepción general. Después de la medición de la percepción de cada docente, ésta se ubicó en uno de los siguientes intervalos según su resultado:

- 0 – 25 puntos: Percepción muy desfavorable
- 25 – 50 puntos: Percepción desfavorable
- 50 – 75 puntos: Percepción favorable

- 75 – 100 puntos: Percepción muy favorable

Grado de percepción general sobre la estructura curricular

El índice o valoración promedio de la percepción sobre la estructura curricular corresponde a 62.5 puntos, es decir, hay una percepción favorable de manera general, aunque como en los casos anteriores se puede calificar como débil.

Grado de percepción por unidades académicas

EF1: Escuela de Artes Plásticas Profesor Rubén Herrera.

Puntos: 64.0 – Percepción favorable

EF2: Facultad de Ciencia Educación y Humanidades

Puntos: 61.5 – Percepción favorable

EF3: Facultad de Jurisprudencia

Puntos: 46.6 – Percepción desfavorable

EF4: Facultad de Trabajo Social

Puntos: 67.0 – Percepción favorable

EF5: Facultad de Psicología

Puntos: 77.4 – Percepción muy favorable

EF6: Escuela de Ciencias Sociales

Puntos 63.9 – Percepción favorable

Como puede verse, cuando se analiza la percepción de la flexibilidad en la estructura curricular por facultades se observa un mejoramiento en la percepción favorable. Así, por ejemplo, la Facultad de Psicología tiene una percepción muy favorable (77.4), seguida de la Facultad de Trabajo Social con 67.0. Se mantiene la tendencia a una valoración desfavorable en la Facultad de Jurisprudencia (46.6), quizás debido al desconocimiento del comportamiento de la

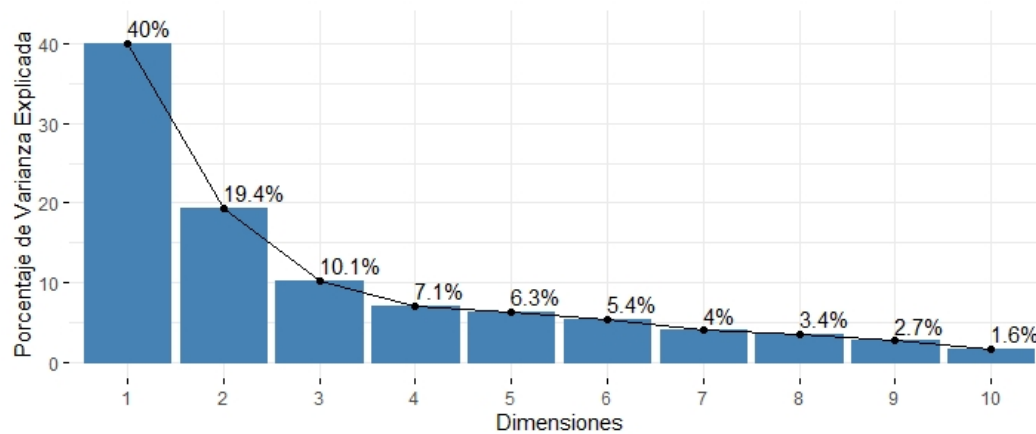
flexibilidad de la estructura curricular. Los puntajes indican que si bien la valoración que realizan las unidades se encuentra en el rango 50-75, ha diferencias en los marcadores de dicha valoración. La Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades marca la menor valoración favorable con 61.5.

4.6.2.1.5 Percepción plan de estudios.

Como en los casos anteriores, la percepción sobre el plan de estudios fue medida por un conjunto de 10 ítems del cuestionario (9, 10, 11, 12, 14, 35, 36, 40, 41, 48), donde cada uno tiene como opción de respuesta un puntaje de 0 a 4, de tal manera que, dichos ítems ingresaron como variables para realizar el ACP, donde inicialmente se evaluó el porcentaje de varianza explicada en el primer plano factorial (40%+19.4%), el cual corresponde al 59.4%. lo que indicaría que al realizar la medición de la percepción por medio del índice sintético será capaz de dar una interpretabilidad del 59,4% certera de acuerdo con los datos reales.

Figura 28

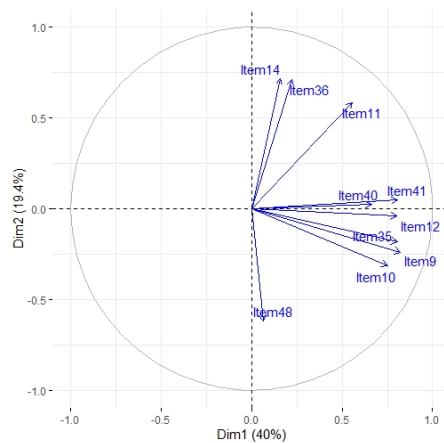
Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción sobre plan de estudios.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 29

Círculo de Correlaciones para percepción sobre plan de estudios.

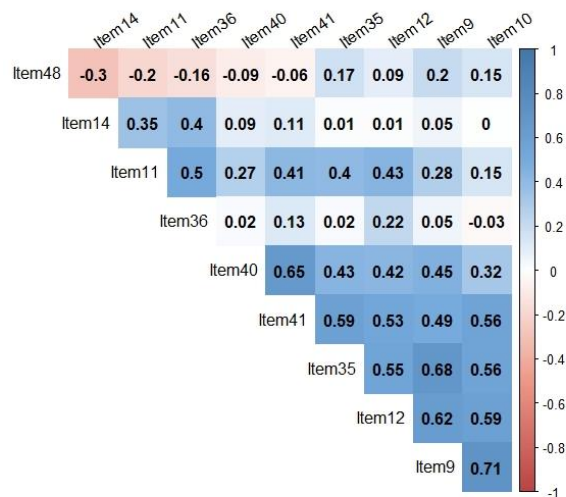


Fuente: Elaboración propia.

Según la figura 23, se resaltan correlaciones positivas entre el ítem 9 “En el plan de estudios hay relación entre los contenidos de las asignaturas” y el ítem 10 “Los contenidos de las asignaturas del plan de estudios están actualizados”, así como entre el ítem 14 “Las seriaciones de las asignaturas son una necesidad para el aprendizaje” y el ítem 39 “La flexibilización del currículo afecta la organización en asignaturas del plan de estudios”; o el caso del ítem 40 “Las asignaturas integran contenidos teóricos y prácticos de manera equitativa” e ítem 41 “Hay permanente revisión de los contenidos de las asignaturas en el plan de estudios”.

Figura 30

Matriz de correlación para percepción sobre plan de estudios.



Fuente: Elaboración propia.

Tanto el ítem 36 (“En el plan de estudios, las asignaturas obligatorias son más importantes que las asignaturas optativas”) como el ítem 48 (“El plan de estudios de su facultad tienen un excesivo número de créditos”) se encuentra poco o nada relacionados con los demás

ítems evaluados en esta categoría pues sus correlaciones son cercanas a cero. Sin embargo, todas las variables (ítems) se orientan hacia la misma dirección y es posible calcular el índice sintético para cada uno de los individuos. Este representa el grado (o la valoración) de percepción que tiene cada docente frente algunos aspectos de la flexibilidad curricular relacionados con el plan de estudios y cuyo promedio significaría la percepción general.

Una vez medida la percepción de cada docente frente a la flexibilidad curricular se procede a ubicar el puntaje obtenido según la siguiente clasificación.

- 0 – 25 puntos: Percepción muy desfavorable.
- 25 – 50 puntos: Percepción desfavorable.
- 50 – 75 puntos: Percepción favorable.
- 75 – 100 puntos: Percepción muy favorable.

Grado de percepción general sobre el plan de estudios

El índice o valoración promedio frente a la percepción sobre el plan de estudios corresponde a 55.6 puntos, es decir, hay una percepción favorable de manera general.

Grado de percepción por unidades académicas

EF1: Escuela de Artes Plásticas Profesor Rubén Herrera

Puntos: 56.5 – Percepción favorable

EF2: Facultad de Ciencia Educación y Humanidades

Puntos: 51.9 – Percepción favorable

EF3: Facultad de Jurisprudencia

Puntos: 39.2 – Percepción desfavorable

EF4: Facultad de Trabajo Social

Puntos: 58.8 – Percepción favorable

EF5: Facultad de Psicología

Puntos: 74.3 – Percepción favorable

EF6: Escuela de Ciencias Sociales

Puntos 61.8– Percepción favorable

De acuerdo con los datos anteriores, se encuentra que la valoración de la Facultad de Psicología es la más alta con un puntaje de 74.3. Esto significa una percepción altamente favorable sobre la flexibilidad del plan de estudios. En contraste con esto, la valoración que hace la Facultad de Jurisprudencia tiene un puntaje de 39.2, lo cual es un indicador de una percepción desfavorable sobre la flexibilidad en el plan de estudios. Esto requiere un análisis ya que al parecer hay posiciones extremas encontradas alrededor de la percepción de la flexibilidad del plan de estudios. Por su parte, la Escuela de Artes Plásticas “Profesor Rubén Herrera” tiene una percepción favorable baja (56.5) al igual que aquella de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, cuyo puntaje es de 51.9. En general, se puede inferir que la percepción sobre la flexibilidad del plan de estudios es débilmente favorable.

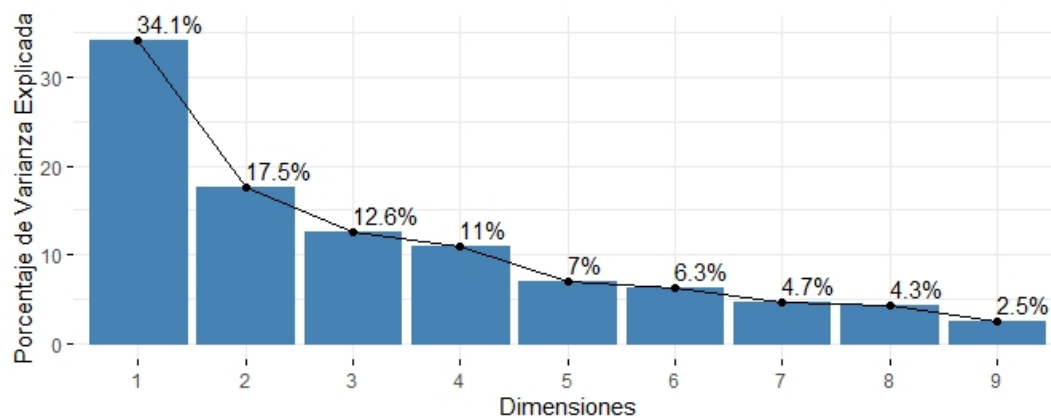
4.6.2.1.6 Percepción movilidad estudiantil.

La percepción sobre la movilidad estudiantil (Figura 24) fue medida por un conjunto de 9 ítems del cuestionario (21, 22, 25, 33, 50, 57, 58, 59, 60) donde cada uno tenía opción de respuesta un puntaje de 0 a 4, de tal manera que, dichos ítems ingresaron como variables para realizar el ACP. Inicialmente se evaluó el porcentaje de varianza explicada en el primer plano factorial (composición de las dos primeras dimensiones o componentes) el cual corresponde al

51.6% (34.1%+17.5%) y permite que las conclusiones respecto de la movilidad estudiantil sean fáciles de explicar.

Figura 31

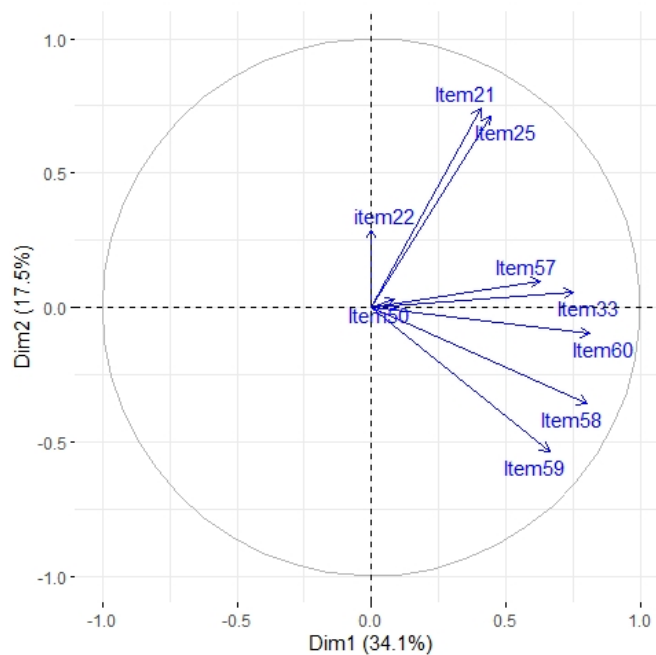
Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción sobre movilidad estudiantil.



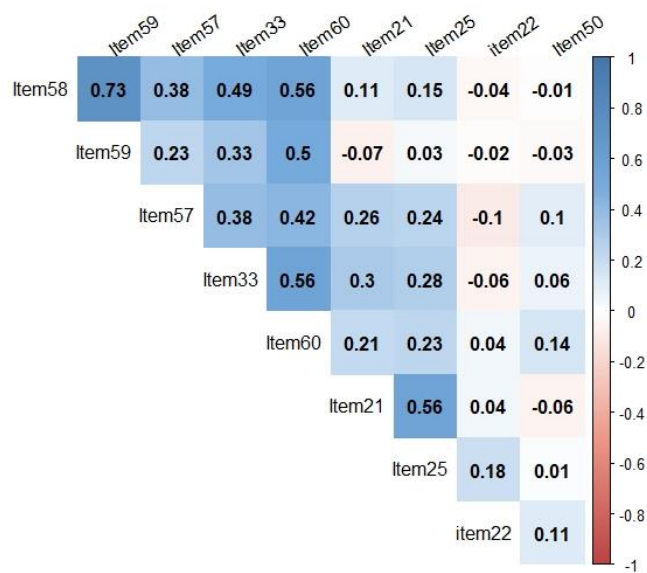
Fuente: Elaboración propia.

Figura 32

Círculo de Correlaciones para percepción sobre movilidad estudiantil.

**Figura 33**

Matriz de correlación para percepción sobre movilidad estudiantil.



Fuente: Elaboración propia.

Tanto el ítem 22 (“La movilidad nacional causa retraso académico en los estudiantes en el plan de estudios”) como el ítem 50 (“Las condiciones económicas de los estudiantes favorecen la participación en la movilidad internacional.”) se encuentra poco o nada relacionados con los demás ítems evaluados en esta categoría pues sus correlaciones son cercanas cero. Sin embargo, todas las variables (ítems) se orientan hacia la misma dirección y es posible calcular el índice sintético para cada uno de los individuos. Este representa el grado (o la valoración) de percepción que tiene cada docente frente algunos aspectos de la flexibilidad curricular relacionados con la movilidad estudiantil, y cuyo promedio significaría la percepción general.

- [0 – 25) puntos: Percepción muy desfavorable
- [25 – 50) puntos: Percepción desfavorable
- [50 – 75) puntos: Percepción favorable
- [75 – 100] puntos: Percepción muy favorable

Grado de percepción general sobre la movilidad estudiantil

El índice o valoración promedio frente a la percepción sobre la movilidad estudiantil corresponde a 66.2 puntos, es decir, hay una percepción favorable de manera general.

Grado de percepción por unidades académicas

EF1: Escuela de Artes Plásticas Profesor Rubén Herrera

Puntos: 71.4 – Percepción favorable

EF2: Facultad de Ciencia Educación y Humanidades

Puntos: 65.8 – Percepción favorable

EF3: Facultad de Jurisprudencia

Puntos: 50.9 – Percepción favorable

EF4: Facultad de Trabajo Social

Puntos: 67.1 – Percepción favorable

EF5: Facultad de Psicología

Puntos: 76.8 – Percepción muy favorable

EF6: Escuela de Ciencias Sociales

Puntos 68.5– Percepción favorable

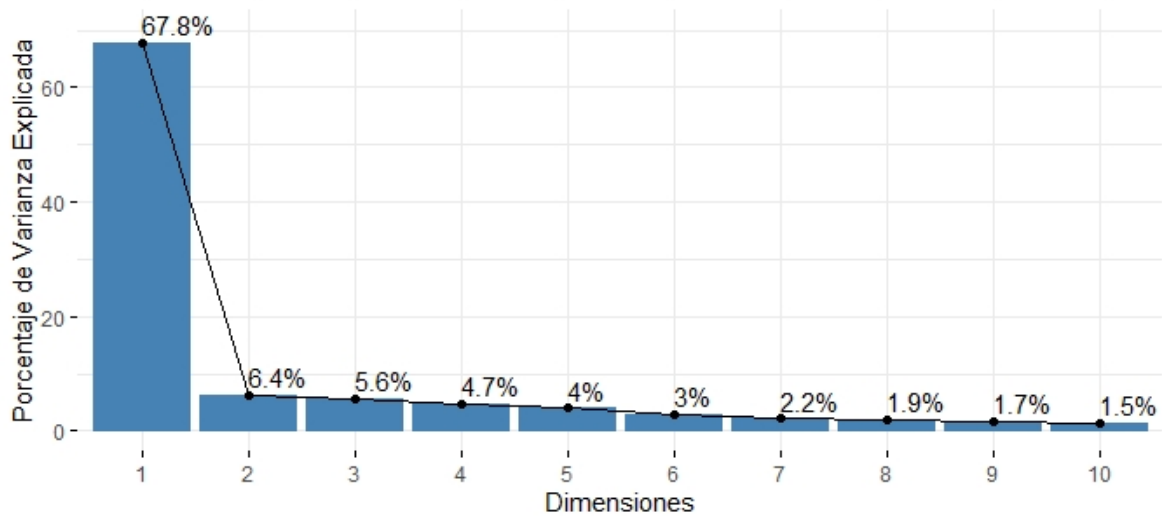
De acuerdo con los puntajes la percepción sobre la movilidad estudiantil oscila entre muy favorable y favorable. Esta es quizás una de las categorías que más favorabilidad tiene entre los docentes. Sin embargo, es constante la percepción de la Facultad de Jurisprudencia, cuyo puntaje promedio de percepción sobre esta categoría es de 50.9. Esto contrasta con la percepción favorable y muy favorable que posee la Facultad de Psicología frente a las diferentes categorías y en este caso.

4.6.2.1.7 Percepción estrategias administrativas.

La percepción con respecto a las estrategias administrativas (Figura 27) es medida por un conjunto de 11 ítems del cuestionario (2, 8, 15, 17, 19, 20, 24, 47, 49, 55, 56) donde cada uno tiene como opción de respuesta un puntaje de 0 a 4, de tal manera que dichos ítems ingresaron como variables para realizar el ACP. Inicialmente se evaluó el porcentaje de varianza explicada en el primer plano factorial (67.8%+6.4%), el cual corresponde al 74.2%.

Figura 34

Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción sobre estrategias administrativas.



Fuente: Elaboración propia

Figura 35

Círculo de Correlaciones para percepción sobre estrategias administrativas.

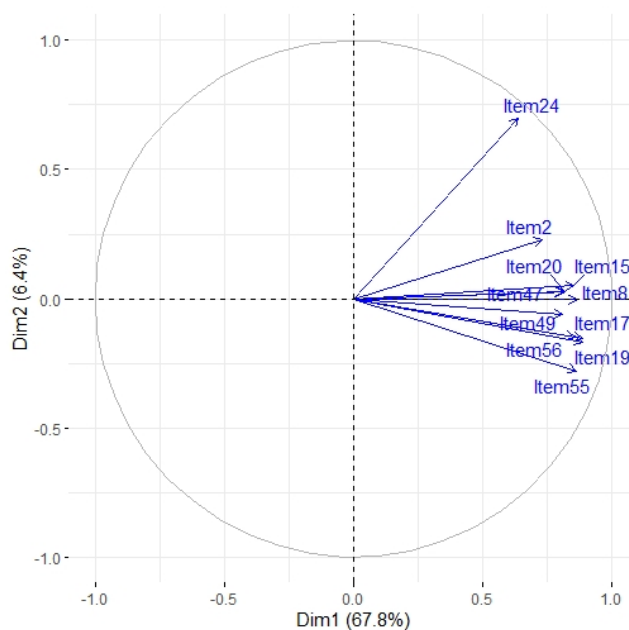


Figura 36

Matriz de correlación para percepción general sobre estrategias administrativas.



Fuente: Elaboración propia.

Según el círculo de correlaciones y la matriz de correlaciones, es posible identificar que todas las variables consideradas en esta categoría tienen una correlación positiva, y en su mayoría se encuentran con una correlación media o considerable. Además, se cumple con la condición de direccionalidad de todos los ítems lo que permite el cálculo del índice sintético.

- [0 – 25) puntos: Percepción muy desfavorable
- [25 – 50) puntos: Percepción desfavorable
- [50 – 75) puntos: Percepción favorable
- [75 – 100] puntos: Percepción muy favorable

Grado de percepción general sobre las estrategias administrativas

El índice o valoración promedio frente a la percepción sobre las estrategias administrativas corresponde a 46.4 puntos, es decir, hay una percepción desfavorable de manera general.

Grado de percepción por unidades académicas.

EF1: Escuela de Artes Plásticas Profesor Rubén Herrera

Puntos: 53.6 – Percepción favorable

EF2: Facultad de Ciencia Educación y Humanidades

Puntos: 40.6 – Percepción desfavorable

EF3: Facultad de Jurisprudencia

Puntos: 34.6 – Percepción desfavorable

EF4: Facultad de Trabajo Social

Puntos: 55.2 – Percepción favorable

EF5: Facultad de Psicología

Puntos: 50.8 – Percepción favorable

EF6: Escuela de Ciencias Sociales

Puntos 37.0– Percepción desfavorable

Una vez se le asignó puntuación de 0 a 100 a cada individuo para medir la percepción sea de manera general o por categorías se calculó el promedio, esto con el fin de ubicar dicho puntaje en uno de los 4 intervalos considerados para concluir con respecto a lo positivo (favorable) o negativo (desfavorable) de la percepción, intentando omitir la imparcialidad.

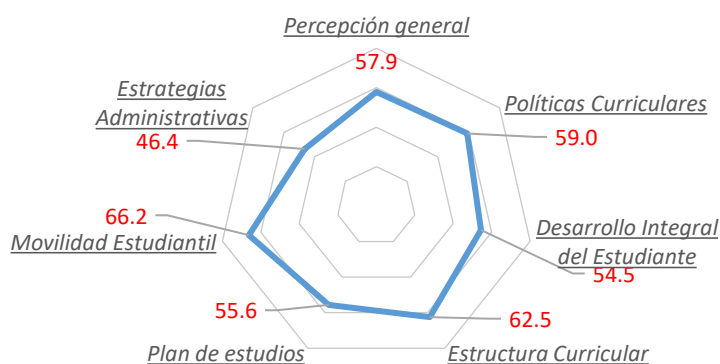
- [0 – 25) puntos: Percepción muy desfavorable
- [25 – 50) puntos: Percepción desfavorable

- [50 – 75) puntos: Percepción favorable
- [75 – 100] puntos: Percepción muy favorable

La Gráfica 8 de radar es útil para mostrar visualmente las puntuaciones del estado actual vs el estado ideal (el cual sería obtener un puntaje frente a la percepción cercano a 100).

Figura 37

Puntuaciones de la percepción sobre la flexibilidad.



Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que, en su mayoría, los puntajes obtenidos superan los 50 puntos que indicaría tener una percepción favorable, dichos resultados ponen de manifiesto que esa favorabilidad es baja. Sin embargo, categorías como movilidad estudiantil o estructura curricular (que superan los 60 puntos) indican que dicha favorabilidad empieza a inclinarse al aspecto positivo de manera superior.

Cabe resaltar que en ningún caso se presentó una percepción muy favorable, lo cual se esperaría tuviera puntajes superiores a 75 puntos y estaría representando la situación ideal para la valoración positiva de los ítems considerados en el instrumento.

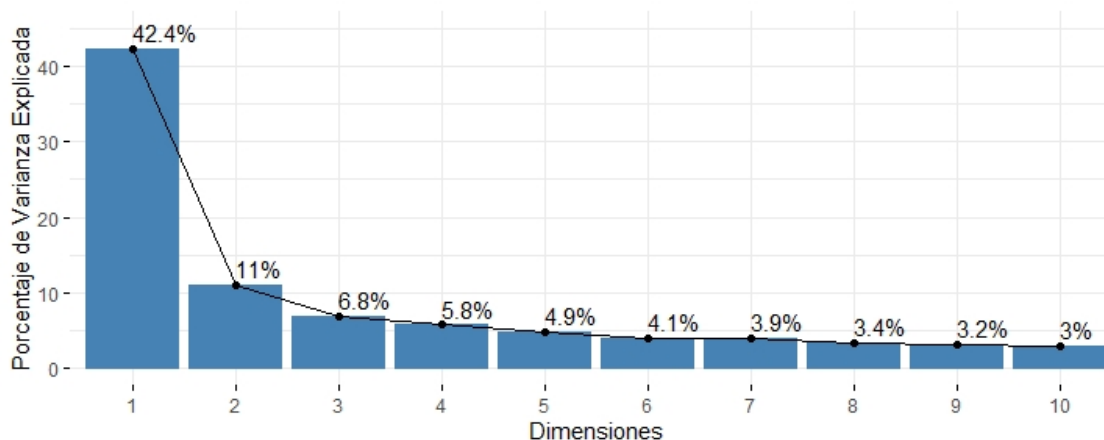
4.7 Aspectos curriculares (Estructura curricular y Plan de estudios)

En esta sección se analizan de manera conjunta los ítems relacionados con las categorías “Plan de estudios” y “Estructura curricular” pues de forma general tienen una relación intrínseca. Esta relación se denominó “Aspectos curriculares”. Se evaluó un total de 19 ítems.

Inicialmente se construyeron las 19 componentes o ítems (gráficamente se presentan las 10 primeras en la Figura 30) con el fin de identificar el porcentaje de varianza explicada por el primer plano factorial que corresponde a 53.4% (42.4%+11%).

Figura 38

Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción general sobre aspectos curriculares (Estructura Curricular + Plan de Estudios).



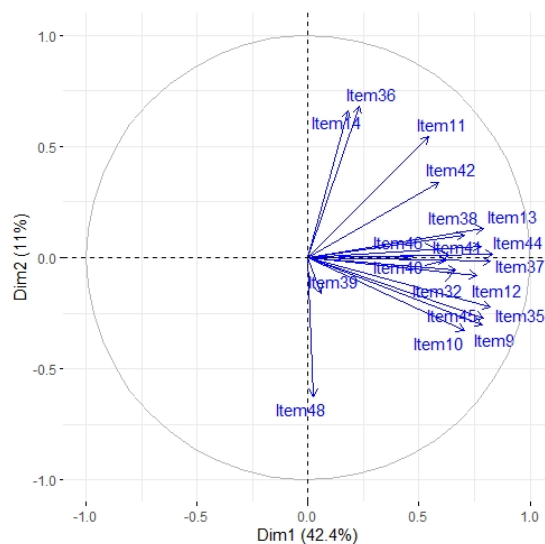
Fuente: Elaboración propia.

En general, (Figura 31), los ítems 39 (“La flexibilización del currículo afecta la organización en asignaturas del plan de estudios”) y 48 (“El plan de estudios de su facultad tienen un excesivo número de créditos”) se encuentran poco relacionados con los demás ítems

considerados en esta sección, pues sus correlaciones son cercanas a cero (es decir, el ángulo formado entre los vectores del plano factorial es cercano a 90°).

Figura 39

Círculo de Correlaciones para percepción sobre aspectos curriculares.

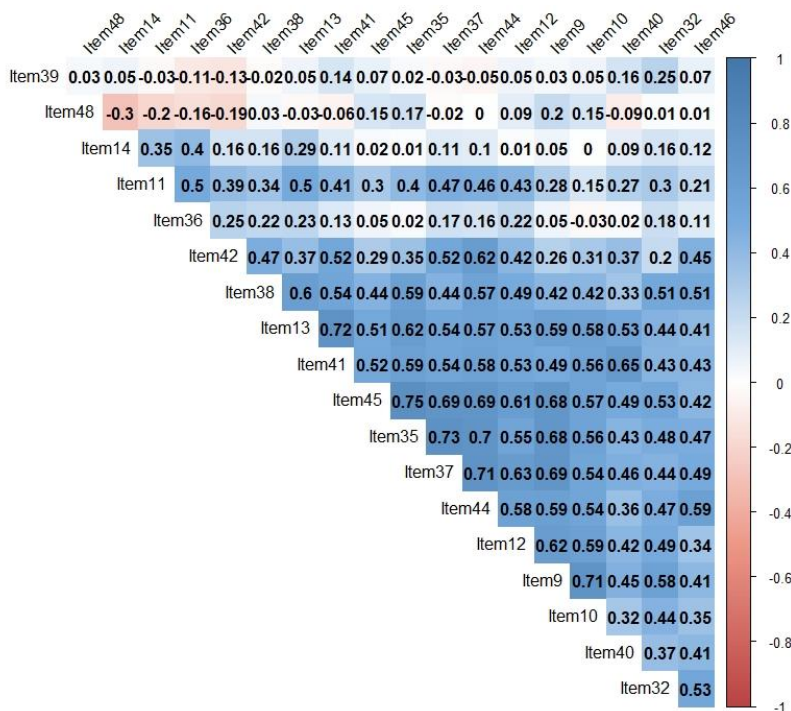


Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se graficó la matriz de correlación (Figura 32) donde se muestra que la mayoría de las celdas son de color azul (es decir, presentan correlaciones positivas) a excepción de aquellas cuya tonalidad es cercana al blanco que hace referencia a los dos ítems anteriormente mencionados.

Figura 40

Matriz de correlación para percepción sobre aspectos curriculares.



Fuente: Elaboración propia.

Se procede a calcular el índice de percepción general para los aspectos curriculares y clasificarlo según la siguiente regla:

- [0 – 25) puntos: Percepción muy desfavorable
- [25 – 50) puntos: Percepción desfavorable
- [50 – 75) puntos: Percepción favorable
- [75 – 100] puntos: Percepción muy favorable

Grado de percepción general sobre los aspectos curriculares

El índice o valoración promedio frente a la percepción sobre los aspectos curriculares corresponde a 57.4 puntos, es decir, hay una percepción favorable de manera general de rango bajo.

Grado de percepción por unidades académicas

EF1: Escuela de Artes Plásticas Profesor Rubén Herrera.

Puntos: 58.8 – Percepción favorable.

EF2: Facultad de Ciencia Educación y Humanidades.

Puntos: 55.0 – Percepción favorable.

EF3: Facultad de Jurisprudencia.

Puntos: 40.5 – Percepción desfavorable.

EF4: Facultad de Trabajo Social.

Puntos: 61.7 – Percepción favorable.

EF5: Facultad de Psicología.

Puntos: 74.7 – Percepción muy favorable.

EF6: Escuela de Ciencias Sociales.

Puntos 61.0– Percepción favorable.

Correlaciones

Antigüedad vs Percepción de los Aspectos curriculares

Antigüedad (Años de servicio) Variable Cualitativa – Ordinal	Percepción de Aspectos curriculares Variable Cualitativa – Ordinal
1 a 5 años = 1	Muy desfavorable = 1 Desfavorable = 2 Favorable = 3 Muy favorable = 4
6 a 10 años = 2	
11 a 15 años = 3	
16 a 20 años = 4	
21 a 25 años = 5	
26 a 30 años = 6	
Más de 30 años = 7	

Se calcula el coeficiente de correlación de Spearman y se realiza el planteamiento de las hipótesis de forma bilateral dado que ambas variables son cualitativas en escala ordinal.

(Hipótesis nula) Ho: No hay relación entre los años de servicio prestado por el docente y la percepción general frente a los aspectos curriculares.

(Hipótesis alterna) Ha: Existe una relación entre los años de servicio prestado por el docente y la percepción general frente a los aspectos curriculares.

Regla de decisión

Si Valor-P < 0.05 se rechaza Ho.

Tabla 16

Prueba de correlación de Spearman para percepción sobre aspectos curriculares y años de servicio (antigüedad) prestados por el docente.

		Años de Servicio	Categorías índices de percepción aspectos estudiantiles
Rho de Spearman	Años de Servicio	Coeficiente de correlación	.144
		Sig. (bilateral)	.252
	N	65	
	Categoría índices de percepción aspectos estudiantiles	Coeficiente de correlación	.144
Sig. (bilateral)		.252	.
N		65	65

El valor- $P = 0.252 > 0.05$ indica que no se rechaza la hipótesis nula, es decir, con una significancia del 5% es posible afirmar que no hay relación entre los años de servicios prestados por el docente y la percepción sobre los aspectos curriculares.

Grado académico vs Percepción de los aspectos curriculares

Grado académico Variable Cualitativa – Ordinal	Percepción de Aspectos Estudiantiles Variable Cualitativa – Ordinal
Licenciatura = 1	Muy desfavorable = 1
Maestría = 2	Desfavorable = 2
Doctorado = 3	Favorable = 3
Posdoctorado = 4	Muy favorable = 4

Debido a que ambas variables son cualitativas medidas en escala ordinal, se procede a calcular el coeficiente de correlación de Spearman con el planteamiento de las siguientes hipótesis:

(Hipótesis nula) H_0 : No hay relación entre el grado académico alcanzado por el docente y la percepción general frente a los aspectos estudiantiles.

(Hipótesis alterna) H_a : Existe una relación entre el grado académico alcanzado por el docente y la percepción general frente a los aspectos estudiantiles.

Regla de decisión

Si Valor-P < 0.05 se rechaza H_0 .

Tabla 17

Prueba de correlación de Spearman para percepción sobre aspectos curriculares y grado académico alcanzado por el docente.

			Grado Académico Alcanzado	Categoría índices de percepción aspectos estudiantiles	
o de Spearman	Rh	Grado Académico Alcanzado	Coeficiente de correlación	1.000	.103
			Sig. (bilateral)	.	.413
			N	65	65
		Categoría índices de percepción plan de aspectos estudiantiles	Coeficiente de correlación	-.103	1.000
		Sig. (bilateral)	.413	.	
		N	65	65	

Según los resultados obtenidos, el Valor-P=0.413 > 0.05 indica que se no se rechaza H_0 , es decir, hay suficiente evidencia estadística para pensar que no existe correlación entre el grado académico alcanzado por el docente/profesor y la percepción general frente a los aspectos curriculares.

4.8 Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM)

El ACM es considerado una representación gráfica de baja dimensión de la asociación entre variables categóricas. Es uno de los métodos estadísticos multivariados más frecuentes para

identificar relaciones entre individuos y variables en un espacio de menor dimensión, así mismo, permite identificar qué modalidades (categorías dentro de las variables) se asocian más entre sí, esto cuanto más cerca este la una de la otra.

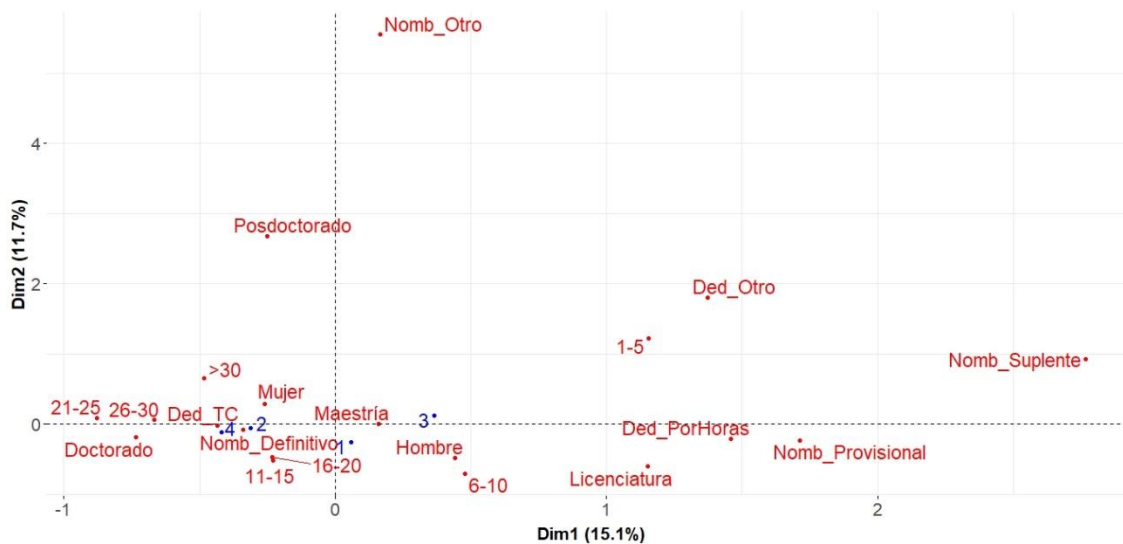
Para la medición de la percepción frente a la flexibilidad curricular por parte de los docentes se tuvieron en cuenta, además del instrumento de medición, variables sociales (género, edad, antigüedad), laborales (dedicación, tipo de nombramiento) y académicas (grado académico alcanzado), las cuales contribuyen al análisis de correspondencia múltiple identificando qué patrones de comportamiento pueden seguir los individuos según sus características.

Adicionalmente, se incluyó en el análisis la variable suplementaria percepción (es decir, una variable que complementa la interpretación de relación) con el fin de identificar qué características tienen en común los individuos con los niveles de percepción identificados (1=muy desfavorable, 2=desfavorable, 3=favorable, 4=muy favorable).

Percepción general

Figura 41

Nube de variables con variable suplementaria percepción general de flexibilidad curricular.



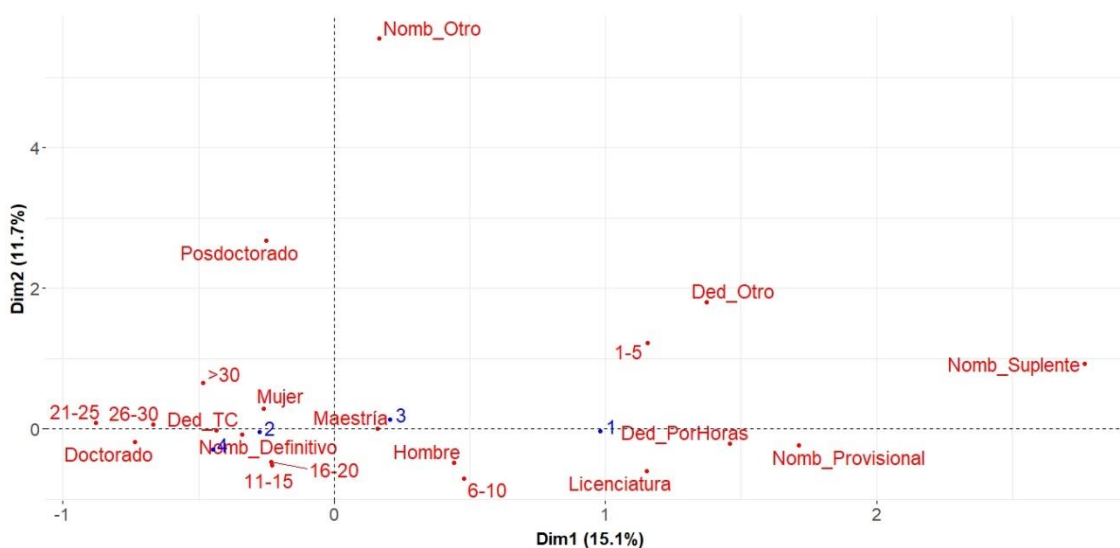
Fuente: elaboración propia.

A partir de la gráfica anterior es posible observar que aquellos individuos con una percepción muy desfavorable, por lo general, tienen maestría y su nombramiento es definitivo. En cuanto a la percepción desfavorable frente a la flexibilidad curricular se resalta que en su mayoría son mujeres con dedicación tiempo completo (TC) y nombramiento definitivo. La percepción favorable se identifica con docentes que tienen maestría, son hombres y una antigüedad entre los 6 y 10 años. Finalmente, quienes tienen una percepción muy favorable son mujeres con nombramiento definitivo, dedicación tiempo completo, y con más de 26 años de antigüedad.

4.8.1 Percepción sobre las Políticas Curriculares

Figura 42

Nube de variables con variable suplementaria percepción de políticas curriculares.



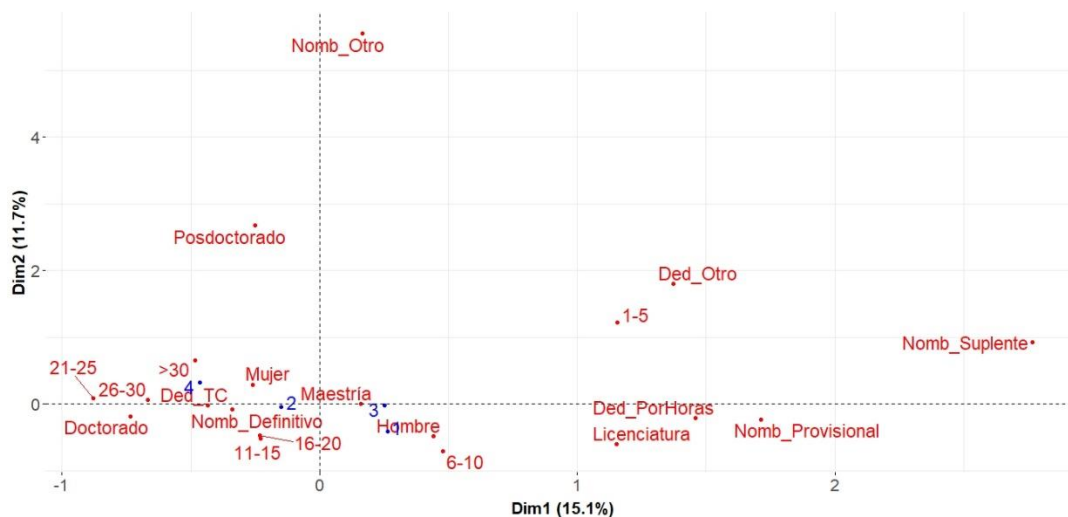
Fuente: Elaboración propia.

Aquí se identificó que quienes suelen tener una percepción muy desfavorable sobre las políticas curriculares en su mayoría corresponde a profesores con grado académico de licenciatura, con dedicación por horas y con 1 a 5 años de antigüedad. La percepción desfavorable se relaciona en su mayoría con mujeres con dedicación de tiempo completo, nombramiento definitivo y entre 11 y 20 años de antigüedad. Los profesores con percepción favorable suelen ser hombres con maestría con 6 a 10 años de antigüedad. Por último, la percepción muy favorable suele asociarse con profesoras con nombramiento definitivo, dedicación de tiempo completo y más de 21 años de antigüedad.

4.8.2 Percepción Desarrollo Integral del Estudiante

Figura 43

Nube de variables con variable suplementaria percepción del desarrollo integral del estudiante.



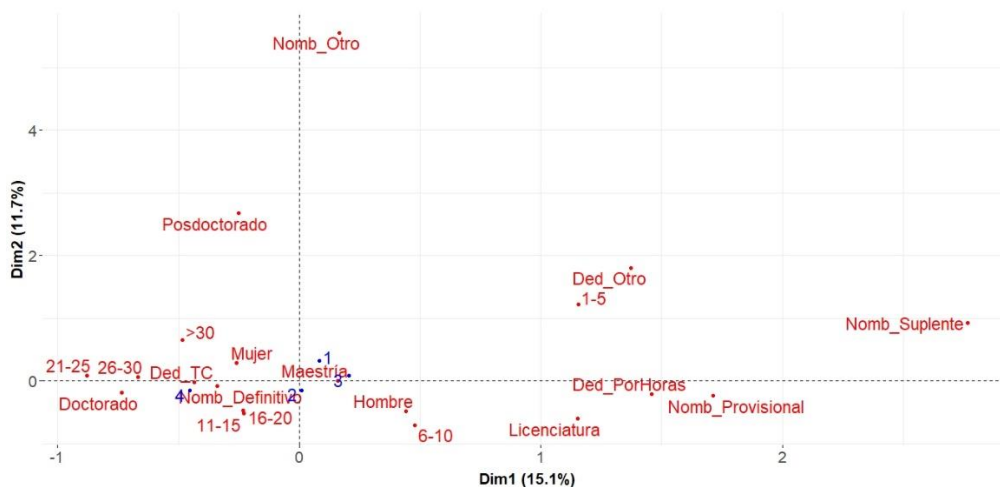
Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la percepción del desarrollo integral del estudiante, quienes tienen una opinión muy desfavorable suelen ser hombres con maestría o licenciatura que tienen una antigüedad entre los 6 y 10 años. La percepción desfavorable se asocia, por lo general, a mujeres con maestría que tienen nombramiento definitivo y más de 11 años de antigüedad. Por su parte, la percepción favorable se asocia con docentes de género masculino, con grado académico de maestría y con 6 a 10 años de antigüedad. Finalmente, la percepción muy favorable suele asociarse con docentes de género femenino con dedicación de tiempo completo, con más de 26 años de antigüedad y con doctorado.

4.8.3 Percepción Estructura Curricular

Figura 44

Nube de variables con variable suplementaria percepción de estructura curricular.



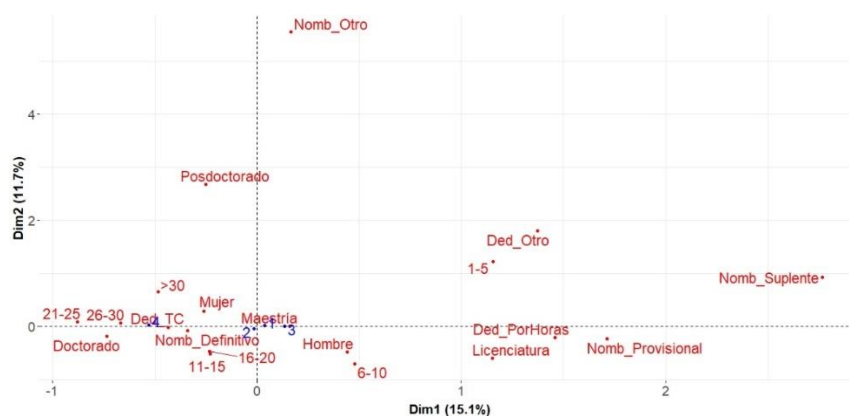
Fuente: Elaboración propia.

Frente a la percepción de la estructura curricular se identificó que docentes con percepción muy desfavorable suelen ser mujeres con maestría y nombramiento definitivo; la percepción desfavorable suele corresponder a docentes con nombramiento definitivo, con antigüedad de 16 a 20 años y grado académico maestría. La percepción favorable suele ser de docentes masculinos, con maestría y entre los 6 y 10 años de antigüedad. Finalmente, la percepción muy favorable corresponde en su mayoría a docentes mujeres con dedicación tiempo completo, grado académico doctorado y más de 26 años de antigüedad.

4.8.4 Percepción Plan de Estudios

Figura 45

Nube de variables con variable suplementaria percepción del plan de estudios.



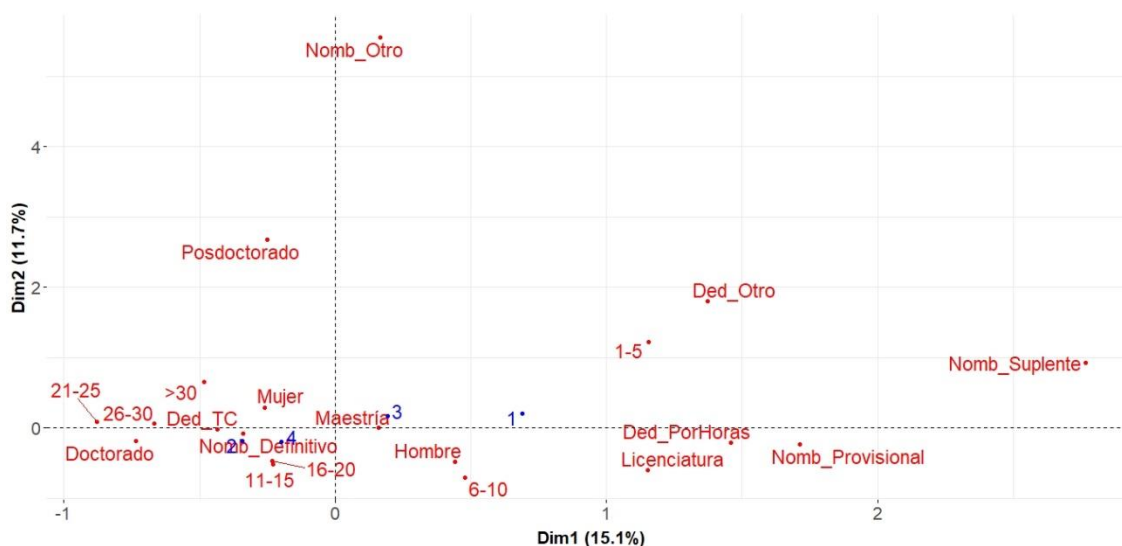
Fuente: Elaboración propia.

La percepción muy desfavorable y desfavorable frente a los aspectos evaluados en el plan de estudios, por lo general, se asocia a docentes de género femenino, con nombramiento definitivo, con maestría y cerca de los 11 a 20 años de antigüedad, mientras que la percepción favorable se asocia a docentes de género masculino, con antigüedad entre 6 y 10 años y con maestría. Además, la percepción muy favorable corresponde a docentes mujeres con dedicación tiempo completo, con doctorado, nombramiento definitivo y con más de 21 años de antigüedad.

4.8.5 Percepción Movilidad Estudiantil

Figura 46

Nube de variables con variable suplementaria percepción de la movilidad estudiantil.



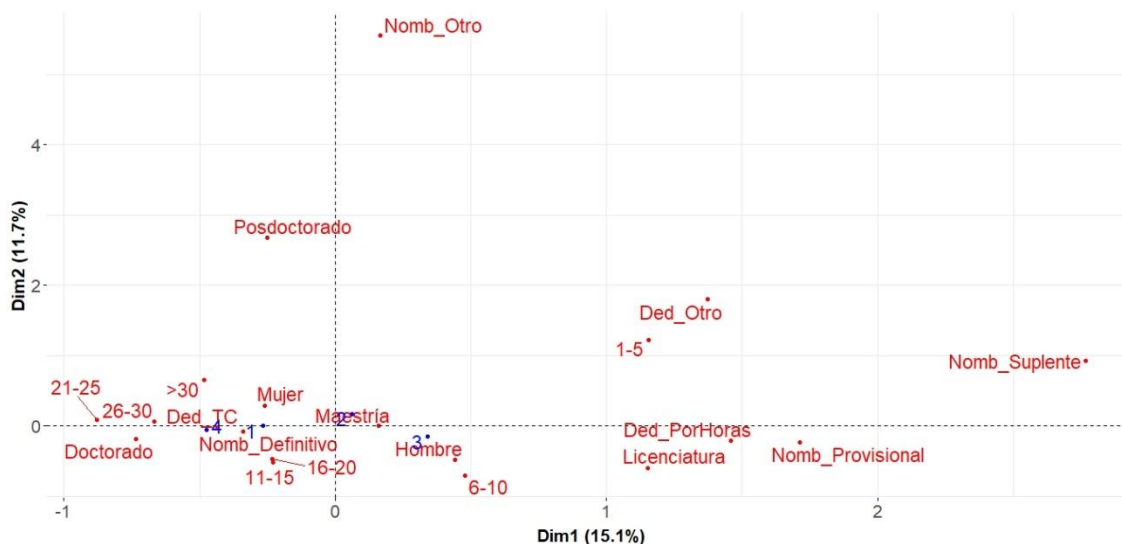
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la percepción de la movilidad estudiantil se encontró que quienes tienen opiniones muy desfavorables suelen ser docentes de género masculino, con antigüedad de 1 a 10 años, en su mayoría de licenciatura o maestría con dedicación por horas y nombramiento provisional. La percepción desfavorable corresponde en su mayoría a docentes de género femenino con dedicación tiempo completo, nombramiento definitivo y de 11 a 15 años de antigüedad. La percepción favorable y muy favorable por lo general es de docentes mujeres con maestría, con nombramiento definitivo y dedicación de tiempo completo.

4.8.6 Percepción Estrategias Administrativas

Figura 47

Nube de variables con variable suplementaria percepción de estrategias administrativas.



Fuente Elaboración propia.

Según lo presentado en el gráfico, es posible observar que aquellos individuos con una percepción muy desfavorable por lo general son mujeres, tienen maestría y su nombramiento es definitivo. En cuanto a la percepción desfavorable frente a las estrategias administrativas se resalta que en su mayoría son mujeres con maestría y antigüedad entre los 16 y 20 años. La percepción favorable se identifica en su mayoría con hombres con maestría y antigüedad entre los 6 y 10 años. Con respecto a la percepción muy favorable, esta se relaciona con mujeres con doctorado, nombramiento definitivo, dedicación tiempo completo y con más de 26 años de antigüedad.

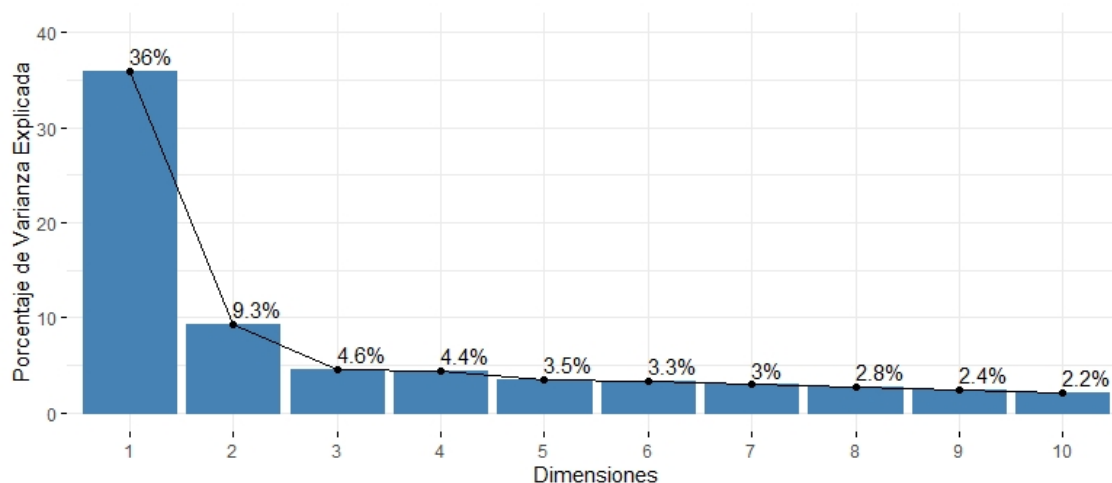
4.9 Análisis por ítems – percepción general

La percepción general sobre la flexibilidad curricular fue medida por un conjunto de 60 ítems del cuestionario, donde cada uno tenía como opción de respuesta un puntaje de 1 a 5 y los cuales ingresaron como variables al análisis de componentes principales.

Inicialmente se realizó el análisis de varianza explicada por cada componente (Figura 40), donde gráficamente se visualizan las diez primeras componentes y las cuales permite identificar el acumulado en el primer plano factorial (36% + 9.3%), indicando así que, la varianza explicada corresponde al 45.3%.

Figura 48

Porcentaje de variabilidad explicada por componentes para percepción general de la flexibilidad curricular.



Fuente: Elaboración propia.

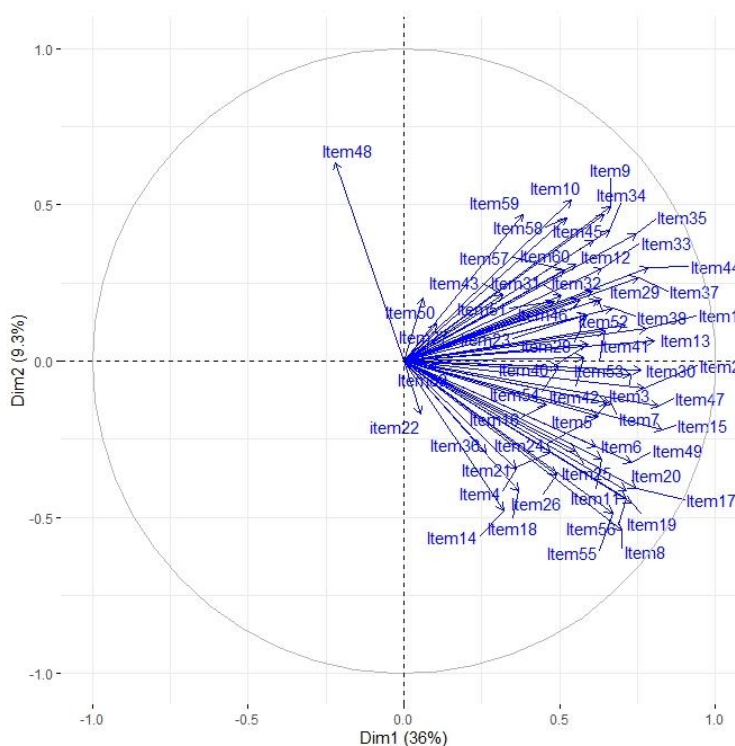
Una vez analizada la variabilidad se procedió a analizar el círculo de correlaciones en el primer plano factorial y la matriz de correlaciones, con el fin de describir el grado de correlación existente entre las variables, donde se obtuvieron resultados como:

- Correlación positiva considerable (0.81) entre el ítem 55 (“La capacitación en flexibilidad curricular es suficiente para los docentes de la UAdeC”) y el ítem 56 (“La difusión de la flexibilidad curricular es amplia para los docentes de la UAdeC”).
- Correlación positiva considerable (0.8) entre el ítem 8 (“La Universidad tiene programas de capacitación en flexibilidad curricular dirigido a docentes”) y el ítem 56 (“La difusión de la flexibilidad curricular es amplia para los docentes de la UAdeC”).
- Correlación positiva considerable (0.81) entre el ítem 55 (“La capacitación en flexibilidad curricular es suficiente para los docentes de la UAdeC”) y el ítem 19 (“La administración de la Universidad capacita a todo su personal en flexibilidad curricular”).
- Correlación positiva considerable (0.79) entre el ítem 17 (“La administración de la UAdeC difunde la flexibilidad curricular”) y el ítem 19 (“La administración de la Universidad capacita a todo su personal en flexibilidad curricular”).
- Correlación negativa media (-0.52) entre el ítem 48 (“El plan de estudios de su facultad tienen un excesivo número de créditos”) y el ítem 56 (“La difusión de la flexibilidad curricular es amplia para los docentes de la UAdeC”).
- Correlación negativa media (-0.52) entre el ítem 8 (“La Universidad tiene programas de capacitación en flexibilidad curricular dirigido a docentes”) y el

ítem 48 (“El plan de estudios de su facultad tienen un excesivo número de créditos”).

Figura 49

Círculo de Correlaciones para percepción general sobre la flexibilidad curricular.



Fuente: Elaboración propia.

Debido a que la mayoría de las variables se orientan hacia la misma dirección del plano fue posible construir un índice sintético por medio del método del ACP con el fin de representar el grado (o la valoración) de percepción que tiene cada docente frente la flexibilidad curricular y cuyo promedio significaría la percepción general.

- [0 – 25) puntos: Percepción muy desfavorable

- [25 – 50) puntos: Percepción desfavorable
- [50 – 75) puntos: Percepción favorable
- [75 – 100] puntos: Percepción muy favorable

Grado de percepción general sobre flexibilidad curricular

El índice o valoración promedio frente a la percepción sobre la flexibilidad curricular del estudiante corresponde a 57.5 puntos, es decir, hay una percepción favorable de manera general.

Grado de percepción por unidades académicas

EF1: Escuela de Artes Plásticas Profesor Rubén Herrera

Puntos: 61.7 – Percepción favorable

EF2: Facultad de Ciencia Educación y Humanidades

Puntos: 55.4 – Percepción favorable

EF3: Facultad de Jurisprudencia

Puntos: 42.9 – Percepción desfavorable

EF4: Facultad de Trabajo Social

Puntos: 62.7 – Percepción favorable

EF5: Facultad de Psicología

Puntos: 66.9 – Percepción favorable

EF6: Escuela de Ciencias Sociales

Puntos 56.6 – Percepción favorable

Correlaciones

Grado académico vs Percepción de flexibilidad curricular

Grado académico	Percepción de Flexibilidad Curricular
Variable Cualitativa - Ordinal	Variable Cualitativa – Ordinal

Licenciatura = 1	Muy desfavorable = 1
Maestría = 2	Desfavorable = 2
Doctorado = 3	Favorable = 3
Posdoctorado = 4	Muy favorable = 4

Se calcula el coeficiente de correlación de Spearman con el planteamiento de las siguientes hipótesis:

(Hipótesis nula) Ho: No hay relación entre el grado académico alcanzado por el docente y la percepción general frente a la flexibilidad curricular.

(Hipótesis alterna) Ha: Existe una relación entre el grado académico alcanzado por el docente y la percepción general frente a la flexibilidad curricular.

Regla de decisión

Si Valor-P < 0.05 se rechaza Ho.

Tabla 18

Prueba de correlación de Spearman para percepción sobre flexibilidad curricular y grado académico alcanzado por el docente.

		Grado Académico Alcanzado	Categoría índices de percepción flexibilidad curricular
Rho de Spearman	Grado Académico Alcanzado	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.204
	N	65	
	Categoría índices de percepción flexibilidad curricular	Coeficiente de correlación	-.160
Sig. (bilateral)		.204	
N	65		

Como el Valor- $P = 0.204 > 0.05$ no se rechaza H_0 , es decir, no existe evidencia estadística suficiente para afirmar que hay una relación entre la percepción de la flexibilidad curricular y el grado académico alcanzado por el docente.

Antigüedad vs Percepción de la flexibilidad curricular

Antigüedad (Años de servicio) Variable Cualitativa - Ordinal	Percepción de Flexibilidad Curricular Variable Cualitativa – Ordinal
1 a 5 años = 1	Muy desfavorable = 1
6 a 10 años = 2	Desfavorable = 2
11 a 15 años = 3	Favorable = 3
16 a 20 años = 4	Muy favorable = 4
21 a 25 años = 5	
26 a 30 años = 6	
Más de 30 años = 7	

Se calculó el coeficiente de correlación de Spearman con el planteamiento de las hipótesis de forma bilateral dado que ambas variables son cualitativas en escala ordinal.

(Hipótesis nula) H_0 : No hay relación entre los años de servicio prestado por el docente y la percepción general frente a la flexibilidad curricular.

(Hipótesis alterna) H_a : Existe una relación entre los años de servicio prestado por el docente y la percepción general frente a la flexibilidad curricular.

Regla de decisión

Si Valor-P < 0.05 se rechaza Ho.

Tabla 19

Prueba de correlación de Spearman para percepción sobre flexibilidad curricular y los años de servicio (antigüedad) prestados por el docente.

			Años de Servicio	Categoría índices de percepción flexibilidad curricular
Rho de Spearman	Años de Servicio	Coefficiente de correlación	1.000	-.001
		Sig. (bilateral)	.	.995
		N	65	65
	Categoría índices de percepción flexibilidad curricular	Coefficiente de correlación	-.001	1.000
		Sig. (bilateral)	.995	.
		N	65	65

El valor- $P = 0.995 > 0.05$ indica que no se rechaza la hipótesis nula, es decir, con una significancia del 5% es posible afirmar que no hay relación entre los años de servicios prestados por el docente y la percepción frente a la flexibilidad curricular.

Edad vs Percepción de la flexibilidad curricular

Dado que la edad es una variable cuantitativa continua medida en escala de razón y la percepción es una variable cualitativa ordinal resulta pertinente calcular el coeficiente de correlación de Spearman dado el siguiente planteamiento de hipótesis:

(Hipótesis nula) Ho: No hay relación entre la edad del docente/profesor y la percepción general frente a la flexibilidad curricular.

(Hipótesis alterna) Ha: Existe una relación entre la edad del docente/profesor y la percepción general frente a la flexibilidad curricular.

Regla de decisión

Si Valor- $P < 0.05$ se rechaza Ho.

Tabla 20. Prueba de correlación de Spearman para percepción sobre flexibilidad curricular y la edad del docente.

		Edad	Categoría índices de percepción flexibilidad curricular
Rho de Spearman	Edad	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.349
		N	64
	Categoría índices de percepción flexibilidad curricular	Coeficiente de correlación	.119
Sig. (bilateral)		.349	
N		64	

Dado que el Valor-P = 0.349 > 0.05 no se rechaza Ho, es decir, no hay una relación estadísticamente significativa entre la edad del docente y su percepción frente a la flexibilidad curricular.

4.10 Análisis de los resultados cuantitativos

Tal como se planteó en el marco teórico, la percepción es un asunto subjetivo (determinado tanto por factores internos como externos). De allí que su estudio cuantitativo este rodeado de problemas. En esta sección se interpretan los resultados estadísticos arrojados en este estudio.

El análisis se realizó mediante el programa SPSS. En términos generales, se estableció que la valoración de los docentes en la escala Likert se ubica mayoritariamente en las opciones regular y mucho. Esto es un indicador de las diferencias en la percepción que muestra que si bien hay un grupo que mayoritariamente percibe favorablemente, también hay un grupo que no

comparte dicha percepción. Esta diferencia se hace más explícita cuando se establece la percepción por categorías y, más específicamente, cuando se analiza la varianza de los ítems dentro de las categorías.

Se utilizó el Análisis de Componentes Principales para describir la información contenida en una matriz de orden $n \times p$ (n individuos y p variables). Las variables que ingresaron al primer ACP fueron las seis categorías. El valor de cada una resultó de la suma de los puntajes obtenidos por los ítems correspondientes respondidos por los docentes de la muestra, equivalente a $N=65$. Esto permitió establecer el grado de percepción general de la flexibilidad y el grado de percepción por unidades académicas. De acuerdo con los puntajes generales sobre la flexibilidad curricular se encontró que hay una percepción favorable correspondiente a 57.9 puntos, lo que permite calificarla como una percepción favorable relativamente débil. Cuando esto se desagrega por unidades académicas, se observa un ligero incremento de la favorabilidad, con excepción de la Facultad de Psicología que valora la percepción de la flexibilidad con 69.6 puntos. Aparece, sin embargo, una percepción desfavorable perteneciente a la Facultad de Jurisprudencia.

Este mismo ejercicio se realiza para cada una de las categorías, encontrando que el índice o valoración promedio frente a la percepción general de las políticas curriculares corresponde a 59.0 puntos, desarrollo integral del estudiante 54.5 puntos, estructura curricular 62.5 puntos, plan de estudios 55.6 puntos, movilidad estudiantil 66.2 puntos y estrategias administrativas 46.4 puntos. El gráfico del radar fue pertinente para visualizar las diferencias de puntaje de la valoración general y por categorías. Esta gráfica muestra los valores que si bien están por encima de 50 puntos no son lo suficientemente altos para interpretar la percepción de flexibilidad como fuertemente favorable.

Con el propósito de conocer la correlación existente entre las categorías plan de estudios y estructura curricular, se analizaron de manera conjunta bajo la denominación “Aspectos curriculares”. El índice de percepción fue de 57.4 puntos, lo cual se interpretó como una percepción favorable. Sin embargo, esta puede considerarse débil. Esta percepción mejoró al desagregarla por unidades académicas. La única facultad que percibió de manera desfavorable los aspectos curriculares fue la Facultad de Jurisprudencia cuyo puntaje fue de 40.5.

Así mismo se desarrolló el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) para establecer la relación entre individuos y variables. Esto permitió conocer la percepción de las categorías según género, edad, antigüedad y grado académico. Los resultados arrojan una diversidad de puntos de vista que muestran la disparidad de criterios, a pesar de que las puntuaciones siempre se presentan como débilmente favorables.

En términos generales, el análisis mostró la importancia de acceder a la percepción que tienen los docentes sobre los aspectos sistémicos relacionados con la flexibilidad curricular. La investigación tiene relevancia debido a que no es fácil lograr capturar la percepción de los docentes sobre objetos (prácticas, procesos o situaciones) que hacen parte de la vida institucional. El cuestionario elaborado para esta investigación puede considerarse un aporte importante para el estudio de la flexibilidad. Su aplicación a otros contextos permitirá enriquecerlo y fortalecer el grado de correlación entre los ítems que sirvan para producir una red de correlaciones necesarias sobre la visión de la universidad y sus prácticas las cuales no pueden indagarse de manera aislada y fragmentada.

Capítulo 5

5. Conclusiones

La presente tesis tuvo como propósito investigar la percepción de un grupo de docentes de las DES de Arte, Educación y Humanidades, y de Ciencias Sociales, de la UAdeC -Unidad Saltillo- en relación con la flexibilidad curricular presente en las políticas institucionales, en los programas educativos y en la cultura académica de los docentes.

El estudio se elaboró a partir de la construcción de un modelo de descripción y análisis que estableció, en primer lugar, las relaciones entre las macro políticas de las agencias internacionales y nacionales sobre flexibilidad y las micropolíticas institucionales en materia de flexibilidad curricular. En segundo lugar, permitió establecer la manera como dichas políticas ejercen una influencia en la estructura organizativa y la dinámica de los programas educativos de las DES. Finalmente se consideró la forma en la cual los docentes perciben y se representan la flexibilidad curricular. Estas relaciones fueron aplicadas al análisis de las percepciones al grupo de docentes de la muestra.

La tesis se ubica dentro de la investigación básica. Metodológicamente se considera mixta, exploratoria y empírica. Se realizó el análisis a partir de: a) un instrumento valorativo sobre la percepción de los docentes, b) la información obtenida de los estudios cualitativos de los programas educativos, y c) registros de las entrevistas realizadas a los docentes. Todo esto a la luz de las políticas de flexibilidad curricular de la UAdeC. Esta triangulación fue importante como estrategia para disminuir el riesgo de error en el análisis y garantizar su objetividad.

De conformidad con el modelo teórico que orientó la investigación, se adoptaron tres niveles de descripción: el discurso internacional, el discurso nacional y el discurso institucional

sobre política curricular para la educación superior, dentro del cual se consideran los lineamientos curriculares, necesarios para el desarrollo de los programas educativos. Para el análisis del nivel institucional se diseñaron y aplicaron entrevistas semiestructuradas para identificar los significados, usos y prácticas que los docentes participantes atribuyen a la flexibilidad curricular de las cuales se transcribieron los respectivos registros; se estudió un grupo de programas educativos de las DES consideradas y se aplicó un cuestionario con 60 ítems, clasificados en categorías analíticas para establecer el grado de percepción de los docentes.

Los resultados son indicadores del variado panorama perceptual que configura el mundo académico universitario y que muestra una relativa disparidad de criterios soportados en los registros y en las inferencias estadísticas. Si en este último sentido hay elementos para demostrar un grado de percepción favorable sobre la flexibilidad curricular, la interpretación de los registros tiende a corroborar la relativa debilidad de la favorabilidad.

Por una parte, y en coherencia con las variables definidas, la percepción de los docentes muestra una tendencia orientada a valorar positivamente la flexibilidad curricular. Sin embargo, las puntuaciones se ubican en una escala que podemos interpretar como débilmente favorable y que obliga a pensar que dicha percepción es un signo de algo que ocurre en las DES referenciadas. Las percepciones sobre la flexibilidad están en cierta medida en tensión con aspectos disposicionales asociados a variables como género o edad y a variables académicas como formación académica o antigüedad.

Por la otra, a pesar de la diversidad de puntos de vista registrados en las entrevistas, se observa un cierto equilibrio entre las percepciones favorables y las desfavorables. De la misma manera, se plantean buenas razones que sustentan el desarrollo de la flexibilidad curricular, pero,

también se expresan puntos de vista que proporcionan una sensación de baja conexión con la implementación de la flexibilidad en las prácticas pedagógicas y la falta de apoyo institucional frente a oportunidades para brindar medios de mejoramiento del conocimiento y aplicación de la flexibilidad curricular.

Esto muestra que las formas de percepción de la flexibilidad entran en relaciones sistémicas con factores que se configuran como determinantes y que actúan selectivamente sobre las valoraciones, las cuales pueden generar tendencias colectivas desfavorables (caso de la Facultad de Jurisprudencia) asociadas ya sea a la configuración de una subcultura académica dependiente de los rasgos de la profesión, a la poca identificación con la institución o al desconocimiento que se tienen de los procesos y prácticas institucionales convencionales.

Es claro, entonces, que la percepción que los docentes construyen sobre los diversos eventos, acontecimientos o prácticas de la vida universitaria dependen no solo de las expectativas que forjan en estas a lo largo de sus trayectorias sino, también, de las prácticas institucionales las cuales pueden generar adscripciones de unos grupos y oposición crítica o acrítica de otros.

La investigación ha demostrado que la percepción de los docentes hace parte de la racionalidad de las decisiones cotidianas (Gergen, 2006), y que sus argumentaciones se construyen no solo a partir de sus motivaciones sino, también, a partir de las condiciones y condicionamientos del contexto académico-laboral relacionado con “aspectos materiales, técnicos, financieros, contractuales, salariales, temporales, etc., y la experiencia en relación con el clima social de trabajo” (Restrepo Escobar, 2013, p. 56).

En términos generales, se concluye que las percepciones que los docentes de la muestra tienen sobre la flexibilidad curricular presenta un grado de favorabilidad relativo, a pesar de la disparidad de puntos de vista que resultan del análisis estadístico y de la interpretación de los

registros. Se evidenció que pueden presentarse diferencias, aunque no ampliamente significativas, en las percepciones en relación con el género, la edad, el grado académico alcanzado y la antigüedad. Esto muestra, hasta cierto punto, que los docentes configuran un conjunto de voces diferentes que distribuyen sus valores y opiniones, las cuales deben ser consideradas como puntos de referencia al momento de considerar las políticas de desarrollo institucional en cualquiera de sus dimensiones. En lo que concierne al currículo, es necesario prestar atención a la manera como se socializan, difunden y diseminan las políticas de flexibilidad curricular independientemente de su orientación. También es importante considerar el papel que juegan las estrategias administrativas para construir procesos de implementación de las políticas que cubran a toda la población universitaria.

En materia del significado que se reproduce sobre la flexibilidad curricular es conveniente considerar de manera crítica las realizaciones de lo que en esta tesis se ha denominado flexibilidad operativa. La revisión realizada a los conceptos y procedimientos de la flexibilidad curricular en el país y en algunos países de América Latina muestran la orientación operativa de la flexibilidad, a pesar del enorme crecimiento de discursos de enfoques que apoyados en la transdisciplinariedad y la transversalidad han permitido configurar currículos realmente integrados fundamentados en la flexibilidad estructural que presupone otras formas de organización del conocimiento que va más allá de las disciplinas. La flexibilidad estructural ha conducido a la innovación de currículos transversales en los cuales el principio organizativo deja de ser la asignatura.

En este sentido, es importante que la UAdeC genere espacios de reflexión sobre propuestas que permitan reconceptualizar los currículos, a partir de la reconsideración de la flexibilidad. Un ejemplo puede ser la construcción de propuestas de nuevos diseños curriculares

que basados en nuevos conceptos y enfoques curriculares que orienten el quehacer flexible de la institución y produzcan nuevas formas de desarrollo curricular.

Dada la importancia de este aspecto, que en esta tesis se ha considerado, a manera de sugerencia, y para concluir, se presenta una breve propuesta que está mediada por el concepto de flexibilidad estructural. Esta no se plantea como una recomendación vinculante sino como un ejercicio de reflexión sobre un concepto que, a pesar de habitar en todos los escenarios del campo académico, no ha tenido el efecto educativo que se requiere para recuperar los postulados de una educación ampliamente flexible orientada a la real configuración de conciencias profesionales críticas, alternativas y con un gran sentido de compromiso social.

En la sección siguiente se esbozan los aspectos centrales de una propuesta de currículo, fundamentado en el concepto de flexibilidad estructural.

5.1 Propuesta de currículo flexible

Esta propuesta tiene como propósito presentar el diseño de un currículo flexible. Dicho propósito surge de la necesidad de complementar el desarrollo de las actuales formas de flexibilidad curricular existentes en las instituciones de educación superior.

La propuesta reflexiona sobre alternativas a las actuales formas de configuración de los currículos universitarios, que crean una gran distorsión en las maneras de percibir la formación flexible y construye una noción de flexibilidad basada en la real articulación de los contenidos formativos.

La flexibilidad, tal como se ha planteado en el marco teórico, tiene que ver con nuevos arreglos organizativos de los contenidos del currículo. Este proceso permite integrar de manera

sistémica problemas del entorno de orden científico, tecnológico, cultural, social, político o económico.

En la práctica pedagógica, la flexibilidad curricular promueve no solo otros modos de organización de los contenidos formativos sino, también, la innovación de enfoques investigativos para el tratamiento de problemas del entorno educativo que se convierten en referentes importantes del aprendizaje.

El currículo flexible que se propone servirá para desarrollar experiencias formativas participantes que impliquen la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa. A continuación, se plantean los fundamentos teóricos de dicho currículo. Estos están integrados por el componente cognitivo, el componente del entorno y el componente metodológico. Estos componentes se consideran interdependientes.

El componente cognitivo (conocimiento)

Los planteamientos elaborados en el marco teórico mostraron que en décadas recientes se han producido profundos cambios en el conocimiento (Lyotard, 1987), expresados en otras maneras de relación entre las disciplinas (inter y transdisciplinariedad) (Dogan, 2003, Nicolescu, 1999) y en nuevos modos de su producción (Gibbons, 1998). Los resultados de estos cambios se han materializado en el surgimiento de campos de conocimiento híbridos que no reconocen una identidad disciplinaria porque están, como plantea Nicolescu, entre las disciplinas y más allá de las disciplinas y hacen de los problemas un eje fundamental de la investigación. De allí que esta se asuma como transdisciplinaria y centrada alrededor de problemas que hoy se consideran transversales.

En este sentido, el campo cognitivo se ha revolucionado y ha permitido construir nuevas visiones de conocimiento, formas de su relación y modos de interrelación con los problemas de todas las dimensiones que afectan a la humanidad.

Si bien, el impacto sobre las formas de organización del conocimiento educativo ha sido mínimo, se han comenzado a considerar las debilidades de la enseñanza tradicional alrededor de contenidos aislados en los planes de estudios. Los currículos tradicionales centrados en la organización aislada de las asignaturas muestran la separación y jerarquización de los contenidos curriculares que imposibilitan un aprendizaje integrado. Como se manifiesta en el Documento de la Universidad Autónoma de México-Unidad Xochimilco (UAM, 2017)

Estos conocimientos, al no contextualizarse en problemas abiertos que les den sentido, impiden a los alumnos establecer relaciones entre los conceptos y teorías de la misma disciplina y mucho menos entre conceptos de distintas disciplinas del campo profesional. Este hecho tiene serias repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, porque al atiborrar a los estudiantes de una serie de conceptos acabados y aislados no les queda otra posibilidad que memorizarlos (p. 14).

Esta situación ha sido planteada por académicos del currículo que muestran la importancia de construir otras formas de aprendizaje mediadas por currículos articulados, en esencia, integrados. Alrededor de este punto se presentan los enfoques de Beane (1997), Biggs (2004), Tanner (1992), Vars (2001) y otros.

Para Beane (1997)

“Curriculum integration is a curriculum design that is concerned with enhancing the possibilities for personal and social integration through the organization of curriculum

around significant problems and issues, collaboratively identified by educators and young people, without regard for subject-área boundaries (p. 10).

Desde esta perspectiva, el currículo integrado se organiza alrededor de grandes temas, problemas, casos, situaciones, que hacen parte de la vida real y que comprometen a los estudiantes en tareas investigativas socializadas y participativas con los docentes.

Como puede verse, en un currículo integrado lo cognitivo se refiere al conocimiento sin fronteras que va más allá de la organización disciplinaria. Esto está asociado a la manera como los límites entre los contenidos se tornan más flexibles. La consecuencia es que la asignatura deja de ser la unidad organizativa básica del currículo. Esto presupone, a su vez, la inclusión de problemas referidos a diversos entornos de la vida social.

El componente del entorno.

El entorno es un concepto complejo que implica la mezcla de aspectos sociales, culturales, políticos y económicos junto con sus rasgos pertinentes. Se consideran el ámbito generativo de problemas articulados que tienen un efecto crucial en la configuración del paisaje social (Nogué, 2007).

Según Nogué, el paisaje social no es solo una construcción simbólica. Es la consecuencia material de factores que determinan la existencia física diferente, generalmente jerarquizada y desigualmente distribuida, de un espacio social. El espacio social es el lugar de asentamiento de problemas, tensiones y conflictos entre diversos grupos. Allí se producen severos problemas que hoy se han convertido en objeto de estudio y solución frente a la gravedad de estos que afectan el destino de las sociedades. Los problemas del medio ambiente, generadores de otros problemas (contaminación en todas sus dimensiones, calentamiento global); problemas de salud, nutrición; problemas de educación (exclusión, falta de oportunidades, carencia de equidad, falta de calidad,

etc.); problemas económicos, políticos, de seguridad, violencia múltiple, etc. Estos problemas se viven individual y colectivamente.

A pesar de que todos ellos hoy hacen parte de las agendas políticas globales y nacionales tienen una escasa presencia en el currículo tradicional. Cuando se incluyen en este, su tratamiento y solución es abstracta o ligada a las expectativas de profesionalización a través del ejercicio de tesis, investigaciones, publicaciones, tareas, etc. En la presente propuesta curricular su tratamiento es diferente, es integrado y transversal.

En el currículo integrado el entorno es un componente fundamental para la selección de contenidos formativos y para su comprensión, estudio y posible solución. El hecho de que los problemas del entorno educativo sean globales implica otras formas de comprensión y aprendizaje que no están fragmentadas, como ocurren en el currículo tradicional. Los problemas dejan de ser simples recursos pedagógicos para el aprendizaje al convertirse en objetos de conocimiento y de transformación.

El hecho de que el currículo integrado le apueste al desarrollo integral del estudiante implica la participación de diversos actores sociales y educativos, tanto especializados como no especializados, en el proceso formativo. La integración estimula a los docentes, por ejemplo, a participar en el desarrollo de nuevas formas de enseñanza y a los estudiantes a la toma de decisiones relacionadas con su formación, aprendizaje y evaluación.

El componente metodológico

Lo metodológico se inscribe en el campo de las estrategias y procedimientos. Aquí se hace referencia a todos aquellos medios (formas de interacción, artefactos y todo tipo de dispositivos que son fundamentales como herramientas de aprendizaje) a través de las cuales los estudiantes pueden acceder a los contenidos formativos seleccionados.

Es importante considerar que no basta tener una organización flexible de los contenidos si no se considera la articulación de estos con el componente del entorno (problemas). Si el conocimiento es la base para la comprensión de los problemas del entorno, se requieren medios de acceso a dichas comprensiones. Por ejemplo, es importante conocer y comprender las metodologías cualitativas y cuantitativas, sc.in convertirlas en recetas ligadas a procedimientos mecánicos.

Más que procedimientos se trata de medios de comprensión teórica de las relaciones entre los problemas (articulación de problemas de diferentes niveles) y entre los problemas y los conocimientos. Así, si un problema tiene diferentes niveles de existencia, se requiere la comprensión de las relaciones entre los niveles en los cuales dicho problema se manifiesta. Estos medios pueden tener como referentes teóricos de comprensión la transdisciplinariedad. Esta se presenta en la propuesta curricular como paradigma básico en la generación de conocimiento.

En síntesis, el componente metodológico no puede reducirse a un listado de procedimientos. Mas allá de este listado está la construcción de perspectivas comprensivas y el desarrollo de lenguajes de descripción. Estos últimos son importantes para la elaboración de modelos que puedan dar cuenta de las relaciones entre conocimientos y problemas de diferentes niveles.

Principios que fundamentan un currículo integrado.

El currículo que se propone se fundamenta en los principios de la flexibilidad, contextualización, integración, creatividad y transversalidad y en sus interrelaciones. A continuación, se describe cada uno de estos principios:

Flexibilidad-Integración

Se refiere a debilitar los límites dentro del componente cognitivo y entre este y el componente del entorno, y a su tratamiento integrado. Implica la interacción y diálogo entre la diversidad de contenidos formativos (conocimientos, saberes, problemas, prácticas) que ingresan a ser parte del currículo (formales e informales, institucionales y locales, legitimados y no legitimados) los cuales deben ser objeto de articulación, complementación, reconocimiento o investigación. En términos pedagógicos, la integración implica el desarrollo de procesos de aprendizaje-enseñanza como formas de vida colaborativa y participante. La flexibilidad-integración presupone, en última instancia el diálogo de saberes (Castro-Gómez, 2007; Argueta Villamar, 2012).

Contextualización

Se refiere a la selección y organización de los conocimientos y prácticas en función de los contextos seleccionados y de la pertinencia de sus problemas. Son múltiples los problemas que hoy hacen parte de la vida social. Estos van desde los problemas científico-tecnológicos hasta los problemas que la ciencia, las tecnologías o la economía han producido y que se manifiestan en situaciones cotidianas. Esto significa que los problemas no son singulares, ni que su solución sea aislada.

Creatividad

Este principio se refiere a la potenciación, actualización e innovación de los contenidos teórico-prácticos que viajan a la interacción pedagógica. Se apoya en el uso de diversos medios (Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC-). Recrea contextos imaginativos en los que la creatividad/productividad se considera básica para la innovación y propuesta de nuevos conocimientos y prácticas.

Transversalidad

Este principio implica, igualmente, que los contenidos de la formación van más allá de una asignatura. Este permite que los contenidos interaccionen, se integren, abran sus barreras y produzcan otros campos de conocimiento. La transversalidad recibe su expresión en una organización curricular compuesta por elementos integradores como un problema, una pregunta problematizadora, un proyecto, un caso, una contingencia (el Covid-19, por ejemplo). La transversalidad se refiere a construir relaciones flexibles entre conocimientos, métodos, estrategias y prácticas que provienen de diferentes campos. El fin último de la transversalidad curricular debiera ser posibilitar el desarrollo del aprendizaje integrado.

En un programa de formación flexible, la transversalidad es el medio de transformación de la fragmentación de los contenidos curriculares. Ella se expresa igualmente en nuevas formas de relación pedagógica que superan los aislamientos propios de un aprendizaje individual y competitivo. De allí la importancia que la transversalidad tiene en el aprendizaje, en los medios adecuados para la formación y en las estrategias comunicativas para el mejoramiento de la interacción.

Componentes internos de la formación

Los componentes internos de una formación integrada son el currículo, la pedagogía y la evaluación (Bernstein, 1998). Estos componentes se estructuran articuladamente para garantizar que los procesos y prácticas de formación sean coherentes y respondan efectivamente a las necesidades y expectativas del aprendizaje integrado. En consecuencia, una formación integrada presupone:

- Un currículo mediado por límites flexibles, que integra conocimientos y problemas.

- Una pedagogía flexible que presupone formas de interacción social horizontales y centradas en el estudiante. Esto favorece la existencia de diversas formas de aprendizaje.
- El uso estrategias de aprendizaje autónomo de los contenidos curriculares.
- Comprensión teórica e innovación en la resolución de problemas.
- Desarrollo de las competencias para ejecutar las actividades de estudio propuestas en los contenidos y en los planes de aprendizaje.
- Estrategias de investigación y estudio, que fortalezcan el aprendizaje crítico, analítico, y comprensivo del entorno.

Como puede observarse, en un currículo auténticamente flexible, como el que aquí se propone, se transforman la selección, organización y distribución de los contenidos de formación. Así mismo se transforma la relación social docente estudiante y se crean nuevas estrategias pedagógicas que estimulan nuevas oportunidades de aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a ser y desarrollar la cultura investigativa.

Del diseño de un currículo flexible

Hasta aquí se ha dicho que un currículo flexible responde al registro de problemas cognitivos y del entorno. Esto posibilita el desarrollo de la transversalidad como principio integrador de lo curricular, lo pedagógico, las prácticas de aprendizaje y los sistemas de seguimiento y evaluación.

En este sentido, la propuesta de un currículo flexible implica:

- *Nuevas alternativas de selección de los contenidos.* Esto se refiere a la selección de unidades de contenido diferentes de las tradicionales asignaturas (problemas,

temas, casos, situaciones, acontecimientos y conocimientos pertinentes), de acuerdo con los propósitos definidos alrededor del proceso formativo.

- *Organización alternativa de los contenidos.* Esto puede realizarse alrededor de ejes temáticos, ejes problemáticos, núcleos (temáticos o problemáticos), unidades de contenido formativo, proyectos y subproyectos, módulos, etc.
- *Nuevas formas de distribución de los contenidos.* Esto se refiere al arreglo temporal de los contenidos, los cuales viajan en el tiempo de formación. Se pueden incluir formas de distribución más periódicas como la trimestral, la cuatrimestral. También sobre la base de una distribución en créditos es posible establecer nuevas unidades de valor del trabajo del estudiante, dado que, al cambiar la unidad organizativa de asignaturas a otras unidades, cambia el espectro temporal del aprendizaje de los contenidos, especialmente si la práctica formativa se plantea alrededor de proyectos de investigación.

Otros cambios estructurales que produce la construcción del currículo flexible que aquí se propone son los siguientes:

- *Cambios en la forma como se organizan los estudiantes.* Se propone que la forma de organización de los estudiantes sea el grupo o equipo de trabajo permanente. Esta forma de organización se basa en el enfoque sociocultural de “comunidades de aprendizaje” (Lave y Wenger, 1991).
- *Estrategias colaborativas del aprendizaje.* Esto implica roles mucho más orientadores o tutoriales de los docentes y el fomento del aprendizaje participativo y cooperativo de los estudiantes (Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J., 2006).

- *Estrategias cooperativas de evaluación.* Esto implica transformar el sistema de calificaciones cuantitativas a una articulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo. En la actualidad, la transformación de las modalidades de evaluación está asociada al desarrollo de competencias. En este sentido, el uso de estrategias pertinentes permite un mejor conocimiento de los desarrollos cognitivos y valorativos de los estudiantes. La rúbrica, el portafolio, la participación en proyectos puede conducir al mejor conocimiento de los desarrollos personales y motivacionales de los estudiantes (García, 2011; Pérez, 2011).

Estas y otras transformaciones que pueden ser objetos de investigación para robustecer la propuesta se fundamentan en perspectivas curriculares, pedagógicas y evaluativas críticas, que propician la ampliación de la base del aprendizaje hacia nuevos contextos de interacción, más allá de aquellos restringidos al aula de clase.

La propuesta de currículo flexible que se presenta como alternativa implica redimensionar el modelo educativo y todas aquellas políticas que orientan el quehacer de una institución, cualquiera sea su nivel. El fundamento de la propuesta parte de recuperar enfoques educativos críticos que auspician la creación de nuevos modelos educativos inspirados en los principios de flexibilidad, creatividad, transversalidad e integralidad, entre otros.

Esta propuesta puede ser enriquecida con nuevas investigaciones y con el aporte de teorías y enfoques sociales y culturales que se basen en el principio de una educación democrática e incluyente, fundamentada en la igualdad y en la equidad como derechos que tienen todos los seres humanos, frente a la construcción de su bienestar individual y social.

Debe quedar claro que la propuesta no está acabada y que se requiere mayor reflexión y estudio alrededor de los factores, componentes y prácticas que la constituyen. No se abarca en la

propuesta el tema relacionado con el desarrollo de las competencias pues esto requiere un análisis y una interpretación crítica no solo de la semántica de las competencias sino de sus efectos, cada vez más vinculados a una educación de mercado.

Referencias bibliográficas

- Acuña Gamboa, L. A. y Pons Bonals, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, Vol. 12. N° 2, pp. 155-174.
- Albert G., M. J. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Recuperado de:
https://www.academia.edu/27287685/La_Investigaci%C3%B3n_Educativa_Claves_Te%C3%B3ricas_Albert_G
- Álvarez-Quiroz, G. B. y Blanquicett Romero, J. C. (2015) Percepciones de los docentes rurales sobre las TIC en sus prácticas pedagógicas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26 (51), pp. 371-394.
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- ANUIES (2004). *Documento Estratégico para la Innovación en la Educación Superior*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2007). *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos*. México: SEP-ANUIES.
- ANUIES (2020). *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la Educación Superior en México*. México: ANUIES.
- Arana, A. C, y González Gil, T. (2010). "Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características. *Nure Investigación* (44), pp. 1-5.
- Arancibia Fernández, F. (2011). Flexibilidad laboral: elementos teóricos-conceptuales para su análisis. *Revista de Ciencias Sociales*. N° 26, pp. 39-55.

- Argueta Villamar, A. (2012). El diálogo de saberes, una utopía realista. *Revista Integra Educativa*. Vol. 5 N° 3, pp. 15-29.
- Arnaz, J. (1981). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Artaza, C. H. (2013). Análisis comparado de los diseños curriculares de las licenciaturas en bibliotecología y documentación de la Argentina. *Investigación Bibliotecológica*. 27 (59), pp. 93-120.
- Badia, A., Meneses, J., Sigalés, C. (2013). Percepción de los docentes sobre los factores que afectan el uso educativo de las TIC en el aula equipada de tecnología. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 11, N°. 3, pp. 787-808.
- Banco Mundial. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Washington: Banco Mundial
- Banco Mundial (1994). *La enseñanza superior: Lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Washington: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2003). *Construir Sociedades del Conocimiento, Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*. Washington: Banco Mundial.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Becerra, M. O. (2010). *Comparación del análisis factorial múltiple (afm) y del análisis de componentes principales para datos cualitativos (prinqual), en la construcción de índices*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla -BUAP- (2017). *Documento de integración*.

Puebla: BUAP. Recuperado de:

http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/DGES/resources/PDFContent/195/MUM_Documentos_de_Integraci%C3%B3n.pdf

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernstein, B. (1977). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. En *Class, Codes and Control, Vol.I, Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul. Traducción de Mario Díaz Villa, en *Revista Colombiana de Educación* N° 15.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. (2 ed.). Madrid: Narcea.

Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero, j. M. (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis, 23-44.

Bourdieu, P. (2007). Los tres estados del capital cultural. En Bourdieu P. *Campo del poder y reproducción social*, Córdoba: Ferreyra Editor, pp. 195-202.

Bourdieu, P. (2011). Los tres estados de capital cultural. En Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 213-220.

Buitrago, J. P. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-14.

- Campos, R., & Ambriz, R. S. (2008). Internacionalización, Autonomía y calidad de la Educación Superior: Elementos para la integración de América Latina y el Caribe. *Universidades*, N° 37, pp. 69-76.
- Canudas, L. (1972). El currículo de estudios en la enseñanza superior. *Revista de la Educación Superior*. N° 2, pp. 1-7.
- Caraveo, L. M. (2002). *Flexibilidad Curricular en Educación Superior y algunos ejemplos para la Educación Agronómica*. San Luis Potosí: Asociación Mexicana de Educación Agrícola.
- Carrillo Hernández, M. T. y Benavides Martínez, B. (2020). El currículum en el siglo XXI: Competencias, identidades, profesiones. *Revista Universidad de Costa Rica*, En prensa.
- Castillo Díaz, M., Larios Rosillo, V. M. Y García, O. (2010). Percepción de los docentes de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 53, pp. 6-201025. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/f031/dcd5ca1d99b8d11850a68d33849db924a5f4.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R.(eds.) *El giro de colonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, pp. 79-92.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Coll, C. (1999). *Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. México: Paidós.

- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Universities and Knowledge Society Journal*, Vol. 3 (2), pp. 29-41. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78030210.pdf>
- Collins, B. y Moonen, J. (2011). Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación* N° 37, Vol. XIX, pp. 15-25
- Cortés Cortes, M. & Iglesias León, M. (2004) Generalidades sobre Metodología de la Investigación: Ciudad del Carmen: Universidad Autónoma del Carmen. Recuperado de: http://www.ucipfg.com/Repositorio/MIA/MIA-12/Doc/metodologia_investigacion.pdf
- Díaz Barriga, A. (1992). Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa. *Perfiles Educativos* N° 57-58, pp. 3-9. Recuperado de: http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/1992_Docente_programas%20e_studio_instituciones.pdf
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol 5. N° 2, pp. 1-13.
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003a). Desarrollo del currículo. En Díaz Barriga, A., Barrón, C., Carlos, J., Díaz Barriga, F., Larrauri, R., López, J.A., Lugo, E., Torres, R.M., Valenzuela, G.A. e Ysunza, M. *La investigación curricular en México. La década de los noventa. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Barriga, A. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol 1. N° 1, pp. 37-57. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100004

- Díaz Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVI, N°. 143, pp. 142-162.
- Díaz Barriga, F, Lule, M. Rojas, S. y Saad, S. (1990). *Metodología del Diseño Curricular para la Educación Superior*. México: Trillas.
- Díaz Villa, M. (Coord. 2001). Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Bogotá: ICFES.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES.
- Díaz Villa (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. La educación superior frente a los retos de la Flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz Villa, M. (2007a). Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones. En En, Angulo, R. y Orozco. *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México: Plaza y Valdés S.A de C.V., pp. 63-90.
- Díaz Villa, M. (2011). *Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior*. *Pedagogía y Saberes* N° 35, pp. 9-24.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U, Martínez-Hernández, M. y Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica* 2 (7) pp. 162-167.
- Didriksson, A. H. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 10 N° 2, pp. 29-52.
- Dogan, M. (1997, 2003). Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. N° 153.
- Dyer, S. (sf). *Flexibility Models: A Critical Analysis*. Documento. University of Waikato.

- Ellington, H. (1997). "Flexible Learning-Your Flexible Friend". En Bell, C., Bowden, M. and Trott, A. *Implementation Flexible Learning: Aspects of Educational and Training Technology*. London: Kogan. Páginas 3-17.
- Escalona Rios, L. (2006). Flexibilidad curricular: Elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación Bibliotecológica*, 22(44), 143-160.
- García, I. (2011). E-Portafolio, rúbricas y blogfolio para una evaluación integral. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, Volumen 12 N° 3, pp. 34-56. Recuperado de:
http://www.unicaedu.com/publicaciones/Revista_Unica_N3_Vol.12_2011.pdf#page=34.
- Garrick, J. & Usher R. (2000). "Flexible learning, contemporary work and enterprising selves". *Electronic Journal of Sociology*, pp. 1-4. Recuperado de: <https://www.sociology.org/ejs-archives/vol005.001/garrick-usher.html>
- Gergen, K. J. (2006). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998. Recuperado de:
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/ADOLFO%20STUBRIN/BIBLIOGRAFIA%20C3%8DA%202013/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (2010) ¿Qué significa el currículo? En Gimeno Sacristán, J. (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 15-40.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

- Giraldo, V. M. (2005). Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. *Uni-Pluri/Versidad*, 15.
- Giraldo, V. M. & Celis, Giraldo J. E. (2005). Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. *Uni-Pluri/Versidad*, 15, pp. 1-15.
- González, M. C. (2006). Flexibilización de las relaciones laborales. Una perspectiva teórica postfordista. *Gaceta Laboral* Vol. 12 N°.1, pp. 1-12.
- Glazman, R. y de Ibarrola, M. (1980). *Diseño de Planes de Estudios*. México: UNAM. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos CISE-UNAM. Recuperado de:
<https://tmioc.weebly.com/33-modelo-glazman-e-ibarrola.html>
- Grant, F. (1997). Flexible Learning (On-line). Recuperado de:
http://www.gu.edu.au/gwis/gihe/flex/flex_home.html.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, pp. 105-117.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Holmes, B. (2002). La personalidad flexible. Documento. Recuperado de
<https://transversal.at/transversal/1106/holmes/es>
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones* Vol. 5, N° 1, pp. 325-347. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>.
- Hopkins, L. T. (1937). *Integration; its meaning and application*. New York: Appleton-Century.

INEGI (2019). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. ENOE. Cuarto Trimestre de 2019.

Recuperado de: [https://www.mexicosocial.org/docentes-de-educacion-superior-pieza-clave-para-](https://www.mexicosocial.org/docentes-de-educacion-superior-pieza-clave-para-desarrollo/#:~:text=De%20acuerdo%20con%20los%20resultados,universidades%20es%20de%2047%20a%20C3%B1o.)

clave-para-

desarrollo/#:~:text=De%20acuerdo%20con%20los%20resultados,universidades%20es%20de%2047%20a%20C3%B1o.

0de%2047%20a%20C3%B1o.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la

educación. *Revista de Educación* N° 21, pp. 133-154. Recuperado de:

http://espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerorosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N21.pdf#page=33

o_N21.pdf#page=33

Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento: técnicas y comportamiento*. México:

Editorial Interamericana.

Lave, Jean y Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*.

New York: Cambridge University Press

Lipovetsky, G. (2008). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Luna Acosta, E. A. y López Montezuma G. A. (2011). El Currículo: Concepciones, Enfoques y

Diseño. *Revista Unimar* N° 58, pp. 65-76.

Lyotard, F. (1987). *La postmodernidad. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Martínez Muñoz, L. F., Santos Pastor, M. L., Castejón Oliva, F. J. (2017). Percepciones de

alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial

en educación física *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y*

Recreación, 32, pp. 76-81.

Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura

Económica.

- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales. Concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada* 47 (4), pp. 409-419.
- Morán, G. y Alvarado, D. (2010). *Métodos de investigación*. México: Editorial Pearson Educación.
- Morin, E. (1999). *El Método. El conocimiento del conocimiento*. Tomo III. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Mungaray Lagarda, A. (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3, N° 1, pp. 1-14.
- Nieto, L. M. (2002). *Flexibilidad Curricular en Educación Superior y algunos ejemplos para la Educación Agronómica*. San Luis Potosí: Asociación Mexicana de Educación Agrícola.
- Nogué, J. ed. (2007). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- OCDE. (1997). Sustainable flexibility. A prospective study on work, family an society in the information age. *CERI -OCDE*, 123.
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la la educación de las escuelas mexicanas. Establecimiento de un marco para la evaluación*. Paris: OCDE.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de Educación Superior*, Vol. 44 N° 174, pp. 1-11.
- Osorio Madrid, R. (2005). Las mujeres investigadoras en educación: sus logros y retos. *La ventana. Revista de estudios de género*, N° 21, pp. 143-186.
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, N° 18, pp. 89-96.

- Pedroza Flores, R. (2005). La flexibilidad Académica en la Universidad Pública. *Revista de la Educación Superior*, 15 pp. 1-15.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, N°. 1, pp. 15-29.
Recuperado de: <https://www.planesdeestudio.uadec.mx>
- Pérez-Pérez, I. (2014). El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (1), 56-75. Recuperado de:
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/100022/Portafolio.pdf?sequence=1>
- Pérez Serrano, G. (1998). *La investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla. Segunda Edición.
- Perines, H. y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 1, pp. 251-268. Recuperado de:
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art15.pdf>
- Pons, J de P. (2009). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21(2), pp. 83-95.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>
- Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, VI(I), pp. 22-42.
- Raiter, A. (2001). *Representaciones Sociales*. Buenos Aires: Eudeba. Restrepo Escobar, F. E. y López Velásquez, A. M. (2013). Percepciones del entorno laboral de los profesores

- universitarios en un contexto de reorganización flexible del trabajo. *Cuadernos de Administración*. Vol. 29 N° 49, pp. 55-63.
- Riascos Erazo, S. C., Quintero Calvache, D. M., Ávila Fajardo, G. P. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, vol. 12, N° 3, pp. 133-157.
- Ríos, L. E. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación Bibliotecológica*, 22(44), pp. 143-160.
- Roca i Balasch, J. (1991). Percepcion: usos y teorías. *Apunts: Educació Física i Esports*, 25, pp. 9-14.
- Romero Fernández, A., Jordan Naranjo, G., Ilaquiche Clemente, R., García Muñoz, G. Y Tapia Robalino, H. (2019). Percepciones de los docentes sobre el uso de los estilos de aprendizaje en el desarrollo de competencias de aprender a pensar y pensar para aprender. *Revista Espacios*, Vol. 40, N° 5, pp. 23-31.
- Rodríguez, R. R. (2006). Investigación Curricular: Conceptos, Alcances y Proyecciones en Instituciones en Educación Superior. *Hallazgos* N° 6, pp. 63-82.
- Rodríguez Gómez, R. (2002), Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, N° 14. pp. 133-154.
- Rue, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la educación superior*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Sacristan , J. J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G. (2010). *Saberes e incertidumbre sobre el currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

- Sáiz-Manzanares, M. C., Payo-Hernanz, R. J. (2012). Auto-percepción del conocimiento en educación superior *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, Vol. 3, N°. 2, pp. 159-174.
- Sánchez Fuentes S., Castro Durán, L., Casas Bolaños, J. A. y Vallejos Garcías, V. (2016). Análisis Factorial de las Percepciones Docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), pp. 135-149
- Secretaría de Educación Pública -SEP-. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Secretaría De Educación Pública.(2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública -SEP-ANUIES (2007). *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos*. México: SEP.
- Soto Ortiz, J. L. Torres Gastelú, C. A. (2016). Percepciones y expectativas del aprendizaje en jóvenes universitarios. *Revista de Docencia universitaria*, Vol. 14(1), 51-67.
- Suriá Martínez, R. (2012). *Guía de Recursos Didácticos de Psicología Social*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del Currículum*. Buenos Aires: Troquel S.A.
- Tanner, D. (1992). Synthesis vs Fragmentation: The Way Out of Curriculum Confusion. En Jenkis, J. M. y Tanner, D. Editors. *Restructuring for an Interdisciplinary Curriculum*. Virginia: National Association of Secondary School Principals, pp. 1-14.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

- Tyler, R.W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tunnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural. Guatemala*. Ciudad de Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. 5 a 9 de octubre. Tomo I. Informe final. París: UNESCO
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe Mundial de la UNESCO*. París: UNESCO
- Universidad Autónoma de Coahuila. (2014). *Modelo Educativo Institucional*. Saltillo, Coahuila: UAdeC.
- Universidad Autónoma de Coahuila. (2015). *Plan De Desarrollo Institucional 2016-2019*. Saltillo: UAdeC.
- Universidad Autónoma de Coahuila. (2018). *Plan De Desarrollo Institucional -PDI- 2018-2021*. Saltillo: UAdeC.
- Universidad Autónoma Metropolitana -UAM- (2019). Hacia la revitalización del Sistema Modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco Una propuesta para integrar, actualizar y enriquecer sus bases conceptuales. Aprobado por el Consejo Académico en su sesión 11.19, del 20 de septiembre de 2019. Recuperado de: https://consejoacademico.xoc.uam.mx/sites/default/files/archivos/dictamenes/Hacia_la_revitalizacion_del_Sistema_Modul.pdf
- Universidad de Antioquia (2009). Transformación curricular para la formación de las nuevas generaciones de trabajadores sociales. Documento del programa. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/2d8f6f70-e2ab-49a9-bf52->

23232f96632a/Curriculo_de_Trabajo_Social_Universidad_de_Antioquia_2009.pdf?MOD=AJPERES&CVID=mBeLmAl

Universidad de Costa Rica (2015). Aspectos por considerar al elaborar propuestas de modificación parcial o integral de planes de estudio y para creación de carreras. Centro de Evaluación Académica (CEA). Recuperado de:
https://www.cea.ucr.ac.cr/images/desarrollocurricular/Aspectos_por_consideracin_para_la_elaboracin_de_propuestas_curriculares.pdf

Universidad de Guanajuato (2011). Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato. Guanajuato: Universidad de Guanajuato. Recuperado de:
<https://www.ugto.mx/images/pdf/modelo-educativo-ug.pdf>

Universidad de Guanajuato (2016). Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020. Universidad de Guanajuato. Recuperado de:
<https://www.ugto.mx/gacetauniversitaria/images/normatividad/plan-de-desarrollo-institucional.pdf>

Universidad Autónoma de Nuevo León (2015). Modelo Educativo de la UANL. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2017). Modelo Universitario de Formación Integral y Estrategias para su Realización. San Luis Potosí: UASLP.

Universidad de los Andes (2018). Un modelo digno de imitación. Documento. Recuperado de:
<https://uniandes.edu.co/es/noticias/educacion/un-modelo-digno-de-imitacion#:~:text=Los%20Andes%20implementar%20el%20modelo,general%20para%20todos%20los%20estudiantes.&text=El%20CBU%20a%20su%20vez,y%20Cultura%20artes%20y%20humanidades.>

Universidad Veracruzana (1999). Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana.

Lineamientos para el nivel licenciatura. Documento. Recuperado de:

https://www.uv.mx/transparencia/files/2012/10/Nuevo_Modelo_Educativo_Lin.pdf

Universidad Veracruzana (sf). Modelo Educativo. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/conocetuuniversidad/modelo-educativo-institucional/>

Vars, G. F. (2001). Can Curriculum Integration Survive in an Era of High-Stakes Testing?

Middle School Journal, 33 (2), pp. 7-17.

Villa Lever, L. (2013). Modernización de la educación superior, alternancia política y

desigualdad en México. *Revista de Educación Superior*, Vol. 42, N° 168, pp. 81-100.

Tejada Fernández, J. (2004). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la

universidad: Implicaciones para la calidad de la formación profesional superior.

Documento Grupo CIFO. Dpto. de Pedagogía Aplicada- UAB.

Wade, W. (1994). Introduction to Wade, W., Hodgkinson, K., Smith, A., and Arfield, J. En:

Flexible Learning in Higher Education. London: Kogan, pp.12-16.

Weller, J. (2015). Las transformaciones tecnológicas y su impacto en los mercados laborales.

Serie Macroeconomía del Desarrollo, N° 190, pp. 1-43. Recuperado de:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42089/S1700686_es.pdf?sequence=1

Zaldívar Acosta, M. y Quiles, O. L. (2021). Percepción de competencias docentes en profesores

universitarios de Ciencias de la Salud. *Educación Médica*, 22, pp. 5420-5423.

Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.02.002>