

---

# PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO DEL PRINCIPIO DE FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO: MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y AMBIGÜEDAD EN LOS CRITERIOS DE PLANEACIÓN ACADÉMICA

---

TANIA VANESSA CARBAJAL CARMONA

## RESUMEN:

La intensa movilidad de los estudiantes de la UACM reporta dificultades tanto para la planeación de los asuntos relativos a la oferta curricular como para definir criterios de evaluación del desempeño académico de los cuerpos colegiados y de los profesores-investigadores como figura individual en la Universidad. Se percibe una divergencia entre los resultados que reportan los números oficiales y las prácticas reales al interior de la institución, reportada a partir de una disparidad entre el número de estudiantes inscritos a curso y el número de estudiantes que certifican la materia, ¿qué pasa?, ¿esto puede afectar a la eficiencia terminal?, ¿cuáles son los factores que explican esto?, ¿dónde se quedan los estudiantes?, ¿porqué los estudiantes no terminan el proceso de certificación? Las hipótesis generales versan tanto alrededor de la organización académica como en los efectos ocultos de los principios generales de la Universidad: flexibilidad curricular y no exclusión.

**PALABRAS CLAVE:** prácticas, flexibilidad curricular, planeación académica.

## INTRODUCCIÓN

### El proyecto educativo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México

La UACM se ubica dentro del paradigma de los procesos educativos centrados en el aprendizaje, lo cual implica no sólo colocar al estudiante como el centro de las prácticas educativas, sino también desarrollar estrategias para propiciar su

---

rol activo en la construcción de sus propios procesos de aprendizaje (UACM: 2007).

La estrategia principal para hacer operativo este proyecto de participación activa del estudiante es el principio de flexibilidad, que en el contexto de la educación superior tiene que ver con la construcción de una cultura académica alternativa que incluye tanto la organización del currículo como la de los agentes académicos; nuevas prácticas al interior del aula y a lo largo de las rutas formativas de los estudiantes.

La flexibilidad en el interior del aula requiere el establecimiento de relaciones más cercanas entre estudiantes y docentes, incluye un cambio fundamental de las prácticas educativas centradas en el docente, la superación de las viejas estructuras jerárquicas y autoritarias, la práctica de la autonomía y la responsabilidad de estudiantes y profesores dentro de una convivencia plural. Pero la concepción de flexibilidad también se encuentra permeando el currículum de la Universidad, acompañando a los estudiantes a lo largo de sus rutas formativas, mediante la generación de alternativas educativas en cuanto a diversidad de tiempos, espacios y modalidades de formación.

En términos de oferta académica, esto implica el establecimiento de diversas rutas de formación para el estudiante, así como el uso de instancias adicionales tales como las figuras de las asesorías y tutorías para hacer efectivo el principio de que los estudiantes puedan ajustar el tiempo y lugar de sus aprendizajes de acuerdo con sus particulares ritmos y requerimientos. En síntesis, la flexibilidad no solamente circunscrita a una oferta diversa de cursos y horarios sino también entendida como nuevas formas de organización académica, prácticas pedagógicas y nuevas formas administrativas y de gestión (Díaz, 2002).

### **Problemáticas de la implementación del proyecto educativo**

No está claro aún cuáles serían esas formas de organización académica (de los cuerpos colegiados, de los individuos; administrativas y de gestión) idóneas para la multiplicidad de formas que puede adoptar el enfoque de formación

---

flexible. Cabe destacar que, en el contexto de una institución en plena construcción pueden presentarse mayores dificultades, baste señalar el transcurso simultáneo de procesos como la conformación de las instancias académico-administrativas, la construcción de identidad de los diversos sujetos, consolidación de dinámicas relacionales, entre muchos otros.

Este contexto particular de génesis institucional en la UACM, aunado a la implementación de principios generales como *no exclusión* o el de *separación de los procesos de enseñanza de los procesos de certificación de las asignaturas*, presenta algunos aspectos de difícil acceso para su investigación y eventual mejora, pues generan prácticas que no son evidentes dentro de los indicadores oficiales. Tal es el caso de la divergencia entre las cifras formales y las prácticas reales en los procesos de inscripción y certificación en la licenciatura de Ciencia política y administración urbana (Cpyau), la cual arroja dificultades tanto de planeación de la oferta curricular debido a la imprecisión de los datos observados, como para la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Establecer la divergencia entre los datos formales y prácticas reales en la relación cursos-certificación dentro de la licenciatura en Cpyau de la UACM.

-Generar los datos pertinentes que permitan identificar problemas de carácter cuantitativo y cualitativo respecto del tema de la movilidad estudiantil y plantear posibles soluciones: ¿cuántos estudiantes no terminan el proceso?, ¿en qué parte del proceso desertan los estudiantes?, ¿por qué desertan?

### **DESARROLLO**

Algunas de las razones para la separación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del proceso de certificación son “garantizar la plena confiabilidad de los certificados que la Universidad expide, en tanto dan cuenta de los conocimientos adquiridos. Otra finalidad [...] es que los estudiantes centren su atención en aprender [...] sin la presión de un momento único preestablecido

---

para [certificar]" (UACM: 2007), así como brindarle al estudiante que no puede asistir a cursos la oportunidad de certificar la asignatura.

Sin embargo, esta separación implica que el estudiante regular transite por dos procesos distintos de inscripción para la misma asignatura. Es decir, se inscribe al curso y posteriormente debe, si así lo desea, inscribirse al proceso de certificación para acreditar la asignatura correspondiente.

¿Existe algún problema real con este doble proceso por el que transitan los estudiantes regulares? Los datos formales: número de inscritos a curso constratado con el número de inscritos a certificación no reflejan la situación real en las aulas, donde los estudiantes inscritos probablemente no están y muchos de los que asisten probablemente no están inscritos.

## **METODOLOGÍA**

A partir de la dificultad de consultar los datos reales, como primer paso se escogió una asignatura muestra *Decisión política y políticas públicas*, correspondiente al 6º semestre de la licenciatura para establecer el número y calidad de las variables. Finalmente se construyeron 12 categorías, de las cuales 6 se formaron con los denominados datos formales -aquellos proporcionados por las instancias institucionales- y las otras 6 con los denominados datos reales -datos obtenidos a partir de la consulta de las prácticas reales-:

- EI      Estudiantes inscritos a curso: son los estudiantes inscritos formalmente en los cursos. Datos formales obtenidos de la información proporcionada por la oficina de inscripción y registro escolar.
- EIA    Estudiantes inscritos a curso que asisten regularmente: son los estudiantes que están inscritos formalmente en los cursos y que además asistieron regularmente. Datos reales obtenidos mediante las entrevistas.

- 
- EINA** Estudiantes inscritos a curso que no asisten regularmente: son los estudiantes inscritos formalmente a curso que dejaron de asistir o nunca se presentaron a clases. Datos reales obtenidos mediante las entrevistas.
- ENI** Estudiantes no inscritos a curso: son los estudiantes que no se inscribieron al curso correspondiente, pero aparecen ya sea como oyentes, ya sea como inscritos al proceso de certificación. Datos reales resultado de la correlación de la información obtenida en las entrevistas y la información de inscripciones proporcionada por la coordinación de certificación.
- ENIA** Estudiantes no inscritos a curso que asisten regularmente: son los estudiantes que no están inscritos formalmente al curso, pero el profesor registra su asistencia como oyentes. Datos reales obtenidos mediante entrevistas.
- ENINA** Estudiantes no inscritos a curso que no asisten regularmente: son los estudiantes que no se inscribieron a curso pero aparecen inscritos en el proceso de certificación. Datos reales a partir de la correlación de las columnas de inscritos al proceso de certificación y de inscritos a curso.
- EIC** Estudiantes inscritos al proceso de certificación: independientemente de si están inscritos o no a curso. Datos formales de la coordinación de certificación.
- EICP** Estudiantes inscritos al proceso de certificación que se presentaron al examen. Datos formales de la coordinación de certificación.
- EICNP** Estudiantes inscritos al proceso de certificación que no se presentaron al examen. Datos formales de la coordinación de certificación.
- EC** Estudiantes que certificaron exitosamente: estudiantes que aprobaron la asignatura correspondiente. Datos formales de la coordinación de certificación.
- ENC** Estudiantes que no certificaron: los no aprobados. Datos formales.
- ENIC** Estudiantes no inscritos al proceso de certificación: estudiantes que estuvieron en el curso, ya sea de manera formal o como oyentes, que no se inscribieron a certificar la asignatura. Datos reales resultado de la correlación de la columna de inscritos a curso y la columna de inscritos

---

a certificación, complementado con la información de oyentes que proporcionan los profesores mediante las entrevistas realizadas.

Una vez establecidas las diferentes categorías básicas se procedió a la construcción de una base de datos que se alimentara de la información generada en ambas fuentes, la formal y la real, la cual proviene, por un lado, de los números o cifras que formalmente reportan las instancias de inscripción y registro escolar, y por otro, de la información de las listas de asistencia de inscritos y no inscritos (oyentes) que estaban en manos de los profesores que imparten las asignaturas de la licenciatura (ver cuadro 1) a quienes se les aplicó un cuestionario cerrado de manera presencial o por solicitud electrónica (ver cuestionario).

El análisis de la base de datos reporta los siguientes:

### **RESULTADOS PRELIMINARES**

- Respecto del número total de inscritos a curso:
- 46.66% completa el proceso exitosamente.
- 48% deserta en algún momento del proceso completo.
- 10% realiza todo el proceso y al final no obtiene la certificación.
- La disminución más importante en el número de estudiantes se encuentra entre los estudiantes inscritos y los que asisten realmente a las clases: 35% de los inscritos no asiste.
- Porcentaje de asistentes regulares que se inscriben a certificación: 96.87.
- Porcentaje de asistentes regulares que se inscriben y presentan, es decir, completan el proceso: 90.6.
- Del total de asistentes regulares, certificó 73.43%.
- De los inscritos a certificación, 65.26% eran asistentes regulares.

---

La tendencia de estos datos genera nuevas hipótesis de trabajo que podrían significar un alto desempeño académico del docente al interior del aula.

## **CONCLUSIONES**

El análisis de la relación entre los denominados datos formales y reales sobre los procesos de aprendizaje y certificación de los estudiantes de Ciencia política y administración urbana de la UACM proporciona datos suficientes para establecer mecanismos de trabajo colegiado, ámbito indispensable en este modelo de certificación, que generen conocimiento acerca de las áreas que requieren atención y para encontrar posibles rutas de solución a esos procesos no visibles desde el ámbito de lo formal.

De acuerdo con el proyecto educativo, y considerando los resultados preliminares, el producto del trabajo colegiado podría convertirse en un esquema de evaluación permanente, que genere una reflexión autocrítica para la identificación y análisis de los problemas relativos a la licenciatura, a la academia y a la Universidad. Adicionalmente, en la esfera académica-administrativa, los números reales proporcionarán indicadores más precisos -principalmente demanda- para la planeación de la oferta académica.

## **Propósitos de una propuesta de evaluación**

La evaluación de profesores-investigadores realizada por académicos presenta mayores posibilidades de encontrar mecanismos adecuados al contexto específico de esta universidad, en virtud de que éstos pueden identificar mejor las dificultades que enfrentan las prácticas cotidianas.

Los usos de la evaluación son diversos, desde el control y la compensación salarial hasta la recuperación de su sentido de diagnóstico y eventual mejora, fortalecimiento de las funciones académicas y consolidación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

---

La literatura recupera múltiples elementos que han generado controversia alrededor de la evaluación: ¿quiénes tienen en sus manos la conducción de las evaluaciones docentes?, ¿qué principios o derechos las conducen y en función de cuáles se toman decisiones?, ¿con qué fines se realiza la evaluación de la docencia?, ¿dónde están las voces de los evaluados? (Díaz Barriga, 1999; Litwin, 1998; Montaña, 1998; Loredó, 2000).

Estos y muchos otros cuestionamientos han sido resultado de diversas experiencias de implementación del esquema que denominado aquí *evaluación tradicional*, entendido como el conjunto de prácticas, objetivos y procesos que constituyen el paradigma dominante de evaluación académica en instituciones de educación superior.

El cuadro número 3 sintetiza las características principales de este esquema y ofrece los elementos generales de la propuesta que denominada *alternativa*.

### **Significado de evaluación de la práctica académica en esta propuesta**

Apreciar el valor de las contribuciones individuales y colectivas tanto dentro de la comunidad universitaria como hacia el exterior, por lo que esta valoración implica un juicio sobre la calidad, pertinencia, trascendencia e impacto de sus actividades.

### **Elementos de evaluación**

La presente es una propuesta de evaluación académica y ello significa, ante todo, que no se trata sólo de una evaluación docente. La razón de ello es clara: los profesores investigadores son más que docentes. Se espera de ellos una gama de actividades más amplia que el impartir clases. Así, la expresión *evaluación académica* transmite la idea de la multidimensionalidad de las actividades que estos tienen a su cargo.

Dicha multidimensionalidad puede quedar comprendida en la expresión *desempeño o quehacer académico*.



---

Este último puede entenderse como el conjunto de actividades orientadas a dos resultados: la formación de alumnos según el perfil de egreso de la carrera de ciencia política y administración urbana, por un lado, y los aportes cognoscitivos al las comunidades externas, por el otro.

### **Mecanismos**

*A la academia:* El primer paso consiste en determinar un indicador que permita identificar y en su caso medir la *efectividad docente* de la academia. Este indicador debería ser comparable entre academias, de manera que pudiese ser posible comparar academias en materia de efectividad. Una academia con un indicador por debajo de algún estándar, definido con algún criterio razonable, tiene un problema. Razonablemente se esperaría que ese asunto fuese atendido por una academia que presentara un indicador así.

Los determinantes de la efectividad docente global son tres: a) la efectividad docente de los llamados ejes del plan de estudios; b) la efectividad docente de las llamadas áreas del plan de estudios, y c) la efectividad docente de cada una de las materias o asignaturas. Una academia que adoptara la decisión de atender un indicador problemático en materia de efectividad docente tendría que poner en marcha un proceso interno que permita producir el conocimiento necesario para identificar *por qué se presenta dicho indicador*.

El proceso de producción de conocimiento acerca de este indicador es ya, en la práctica, la evaluación del quehacer académico. El proceso de producción de conocimiento –informes sobre la efectividad docente por materia, por eje y por área– se tendría que llevar a cabo, en condiciones normales, por medio de equipos de trabajo.

Un proceso semejante al descrito se llevaría a cabo para determinar la efectividad de la academia en cuanto a las contribuciones a las comunidades externas (usualmente, investigación).

---

*A los profesores investigadores:* El proceso de producción de conocimiento implica la contribución de los integrantes de la academia. Cuánta fue dicha contribución y de qué calidad es un asunto que debería ser evaluado por los pares. La evaluación del individuo-profesor-docente será con el modelo “por pares”.

El producto o los productos de esta evaluación serán considerados en términos del enriquecimiento que los individuos aportan al órgano colegiado (academia) mediante la vía de los distintos equipos de trabajo y/o proyectos donde se efectúa el trabajo colegiado.

Finalmente, se esperaría que los resultados de este trabajo colegiado redundarán en el fortalecimiento tanto de la academia en tanto cuerpo colegiado, como de la figura y la persona del individuo académico. El resultado agregado de lo anterior es –así cabe esperarlo– el bien colectivo: *prestigio universitario*.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Altbach, Ph. (Coord.). (2004). *El ocaso del gurú*. México: UAM.
- Barba, A., y Montaña, L. (2001). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. México: UAM/Porrúa.
- Casillas, Miguel (1990), *El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Clark, B. (2000). *Creando universidades innovadoras*. México: UNAM/Porrúa.
- Clark, B. (1983), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México: Nueva Imagen/Universidad Futura-UAM.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Díaz-Barriga, F., Rueda, M. y Díaz, M. (Coord.). (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM/UNAM/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Ibarra, E. (2001), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM-UAM-ANUIES.

---

Rueda, M. y Landesmann, M. (coords.) (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de académicos?* Col. Pensamiento universitario, Tercera época, núm. 88. México: CESU-UNAM.

Tristá, B. (2004). *Introducción a la administración académica*. México: UAM.

UACM. (2007). *El proyecto educativo de la UACM*. Documentos de apoyo académico. México: UACM.

**ANEXO**

**Cuadro 1: Encabezado estándar para la base de datos.**

| Nombre | Matrícula | Curso regular |           |             |           | Certificación |             |             |              |   |   |      |    |  |
|--------|-----------|---------------|-----------|-------------|-----------|---------------|-------------|-------------|--------------|---|---|------|----|--|
|        |           | Inscrito      |           | No inscrito |           | Inscrito      |             | No inscrito | Calificación |   |   |      |    |  |
|        |           | EI            |           | ENI         |           | EIC           |             |             |              |   |   | ENIC |    |  |
|        |           | Asiste        | No asiste | Asiste      | No asiste | Presentó      | No presentó | 10          | 9            | 8 | 7 |      | NC |  |
| EIA    | EINA      | ENIA          | ENINA     | EICP        | EICNP     |               |             |             |              |   |   |      |    |  |
|        |           |               |           |             |           |               |             |             |              |   |   |      |    |  |

**Cuadro 2: Resultados preliminares.**

| Asignatura: Decisión política y políticas públicas     |                   |                       |   |  |  |
|--|-------------------|-----------------------|---|--|--|
| Licenciatura: Ciencia política y administración urbana |                   |                       |   |  |  |
|  | Inscritos a curso | Inscritos que asisten | Inscritos que asisten y se inscriben a certificar | Inscritos que asisten, se inscriben a certificar y presentan | Inscritos que asisten, se inscriben a certificar, presentan y aprueban |
| Matutino   | 60                | 40                    | 37  | 35   | 28   |
| Vespertino   | 30                | 18                    | 17  | 16   | 14   |
| Total  | 90                | 58                    | 54  | 51   | 42   |

**Cuadro 3**

| <b>Dos enfoques sobre evaluación</b>   |  |
|--|--|
| <b>Tradicional</b>   | <b>Alternativa</b>   |
| Unidad: el individuo   | Unidad: cuerpo colegiado   |
| Objetivo: regular la acción  | Objetivo: producir conocimiento, mejorar las prácticas, fortalecer los cuerpos académicos  |
| Vinculada a la situación laboral del académico:<br>Escala de categorías<br>Escala de puntos<br>Combinaciones de las anteriores.                              | No vinculada a la situación laboral del académico:<br>Socialización de prácticas académicas, tanto dentro de la academia, de la universidad, como fuera de ellas<br>Construcciones de figuras organizacionales en forma de redes   |
| Mecanismos:<br>-medición cuantitativa (núm. de publicaciones, citas, etc)<br>-medición cualitativa (análisis de la aportación y relevancia de sus productos) | Mecanismos:<br>-construcción de redes internas (cuerpos académicos interconectados, con capacidad de iniciativa y acción en proyectos de investigación)<br>-construcción de redes externas (alianzas estratégicas-existen distintos modelos <sup>1</sup> - con universidades nacionales y extranjeras, industria, comunidad, gobierno) |
| Producto: deshomologación salarial y clasificación de los académicos   | Consolidación de los académicos como profesionistas, docentes e investigadores (construcción de una identidad profesional).<br>Prestigio, reconocimiento dentro de la comunidad académica, del cuerpo colegiado, de la universidad   |
| Criterio general de competición  | Pensar en la cooperación como estrategia, incluso individual, de fortalecimiento   |
| El organismo evaluador es un "otro"  | Autorregulación  |

**Cuestionario:**

1. Número de estudiantes inscritos al curso
2. Relación de estudiantes que asistieron y no asistieron
3. Lista de oyentes
4. Resultados de certificación

---

<sup>1</sup> Modalidades de alianza estratégica en las universidades de los países industrializados: contractual, colaborativo, de corretaje, validativo, etc. Programas interinstitucionales a nivel internacional: redes educativas, diversificación de personal y de alumnos, proyectos multidisciplinarios, intercambios internacionales.