

# Influencia de la flexibilidad curricular en las tasas de graduación de las carreras técnicas del Instituto San Ignacio de Loyola

*Influence of curricular flexibility on the graduation rates of the technical careers of the San Ignacio de Loyola Institute*

SERGIO FRANCISCO TAFUR ESPINOZA

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo explicar qué nivel de influencia tiene la flexibilidad curricular sobre las tasas de graduación en programas de pregrado técnico. Para esto se analizaron 219,547 registros académicos correspondientes a 24,309 estudiantes (que conformaron la muestra censal del estudio) de las carreras técnicas del Instituto San Ignacio de Loyola, de las cohortes de ingreso desde el 2010 hasta el 2018, entre los periodos de estudios de marzo del 2010 hasta julio del 2021, buscando explicar la relación entre las variables “flexibilidad curricular” y “tasas de graduación”, tanto en el tiempo programado esperado, como en los periodos siguientes. Se utilizó la técnica del registro y análisis de datos secundarios. El diseño de la investigación fue no experimental, de nivel explicativo causal, con un enfoque cuantitativo. La hipótesis general postulaba que, “si se aumenta la flexibilidad curricular en las carreras técnicas en el Instituto San Ignacio de Loyola, entonces mejoran las tasas de graduación” fue aceptada, tanto para el tiempo programado esperado (seis periodos cursados), como para un periodo lectivo adicional, dado que la correlación entre las variables fue estadísticamente significativa en ambos casos, con coeficientes de correlación de Spearman de 0.869 y 0.836 respectivamente. Asimismo, se hizo el análisis de las diferentes dimensiones que conforman el modelo de flexibilidad curricular de la institución, profundizando sobre la influencia mayor o menor de cada una de ellas en las tasas de graduación.

**Palabras clave:** flexibilidad curricular, tasas de graduación

## ABSTRACT

The present research aimed to explain what level of influence curricular flexibility has on graduation rates in technical undergraduate programs. For this, 219,547 academic records corresponding to 24,309 students (who made up the census sample of the study) of the technical careers of the San Ignacio de Loyola Institute were analyzed, from the entrance cohorts from 2010 to 2018, between the study periods of March from 2010 to July 2021, seeking to explain the relationship between the variables “curricular flexibility” and “graduation rates”, both in the expected scheduled time, and in the following terms. The technique of registration and analysis of secondary data was used. The research design was non-experimental, causal explanatory level, with a quantitative approach. The general hypothesis postulated that, “if curricular flexibility is increased in technical careers at the San Ignacio de Loyola Institute, then graduation rates improve” was accepted, both for the expected scheduled time (six periods completed), and for an additional term, given that the correlation between the variables was statistically significant in both cases, with Spearman’s correlation coefficients of 0.869 and 0.836 respectively. Likewise, an analysis was made of the different dimensions that make up the institution’s

curricular flexibility model, delving into the greater or lesser influence of each of them on graduation rates.

**Keywords:** curricular flexibility, graduation rates

## INTRODUCCIÓN

Qué duda cabe que la educación superior está en un proceso de gran transformación en las últimas décadas a nivel mundial. Los abundantes estudios, investigaciones e indicadores, que dan cuenta de la estrecha relación entre el desarrollo de los países y las bondades de sus sistemas de formación profesional, no hacen más que evidenciar el protagonismo del sector, a la vez de retroalimentar y avivar más esta revolución.

En ese sentido, la cantidad de jóvenes que acceden a estudios superiores ha aumentado notoriamente; pero, sin embargo, los últimos indicadores demuestran que las tasas de graduación no necesariamente se condicen con esta mayor cobertura. Según la OCDE (2019), el promedio de graduación de estudiantes de educación terciaria es del 39%, dentro de la duración teórica del programa y de 67% si se consideran tres años adicionales, lo cual representa un valor relativamente bajo, si tomamos en cuenta que estamos hablando de los países de mayor desarrollo a nivel mundial. En esa línea, lamentablemente pareciera que muchas instituciones académicas abordan el problema mirando en una sola dirección, es decir, atribuyendo principalmente la problemática a causas asignables exclusivamente a los propios estudiantes, como cuestiones de índole económico, académico o personal, demostrando así una cierta ceguera y una marcada reticencia a mirar endógenamente. Si uno revisa los planes y ofertas curriculares de pregrado, sobre todo a nivel local y regional, encontrará que tienen muy poca flexibilidad, que suelen estar abarrotados de restricciones y prerrequisitos, y que no ofrecen mayor personalización que le permita al estudiante decidir sobre temas que puedan ser de su interés formativo profesional particular e individual. Además, las alternativas de horarios, turnos y modalidades son igualmente reducidas, y por lo general poco adecuadas para situaciones en las que se requiera llevar cursos de diferentes ciclos (semestres o niveles) académicos, y aun mucho menos pensadas para las limitaciones de tiempo de estudiantes que trabajan en simultáneo.

Si bien los planes se diseñan para alcanzar el logro de competencias profesionales establecidas en los perfiles de egreso, pareciera que, sobre ese argumento indiscutiblemente importante e indispensable, no se intentan mayores esfuerzos adicionales por adaptar mejor los itinerarios formativos a las necesidades e intereses particulares e individuales de los estudiantes, y diera la percepción que en el diseño curricular no hay mucho espacio para la flexibilidad, y si lo hubiese, la prioridad se decanta principalmente hacia la conveniencia operativa de la institución, hacia las exigencias y necesidades de la plana docente,

mucho antes que a la atención de las demandas del estudiantado.

Esta situación podría estar generando ritmos de avance promedio de los estudiantes por periodos lectivos, menores a los teóricamente esperados, lo cual no sólo alargaría los años de permanencia en las aulas, con el consecuente aumento del costo de estudios, sino que podría estar contribuyendo involuntariamente a aumentar el desánimo y la desmotivación, que suelen generar mayores porcentajes de deserción y finalmente menor cantidad de graduados.

Por otro lado, cabe mencionar que es poco probable que las instituciones privadas (aquellas que cobran tarifas de estudio a los estudiantes matriculados), hayan dimensionado los ingresos que están dejando de percibir (como ingreso marginal), en el cobro de pensiones, al limitar los promedios de créditos matriculados por estudiante por periodo lectivo, con reglas con buenas intenciones pedagógicas o proteccionistas, sobre decisiones que debieran ser responsabilidad y gestión del propio estudiante, debidamente informado y guiado, lo cual sobre es mucho más importante, si tomamos en cuenta que en una población estudiantil de educación superior, la diversidad de perfiles académicos y de situaciones personales es demasiado amplio como para acotarlos en reglas simples y genéricas.

Ahora bien, gracias a que las instituciones educativas gozan de cierta autonomía en la formulación y actualización de los planes curriculares, como lo establecen las respectivas leyes de educación superior, éstas podrían reestructurar libremente sus propuestas, aumentando los niveles de flexibilidad, estandarización, personalización e integración, a fin de mejorar sustancialmente las opciones de trayectoria estudiantil (sin restar, ni sacrificar en absoluto, la rigurosidad, el alcance, la profundidad del contenido, ni mucho menos la exigencia académica que cada programa establece), que sin duda repercutiría en el aumento de los ingresos, en la mejora de las tasas de graduación y finalmente en la reducción de los niveles generales de deserción, consiguiendo no sólo beneficios tangibles para la institución (que podrían ser aprovechados para ayudar a estudiantes de menores recursos), sino sobre todo mejorando las posibilidades de los estudiantes y la rentabilidad de sus inversiones en sus propios procesos de formación profesional.

En este sentido, y dado que la institución objeto de este estudio es una organización líder de su sector, con muchos años de presencia en educación superior, la presente investigación buscó responder la siguiente interrogante: ¿cuál es la influencia de la flexibilidad curricular en las tasas de graduación de las carreras técnicas del Instituto San Ignacio de Loyola, entre los años 2010 y 2021?

Asimismo, derivadas de dicha problemática principal, se plantearon los siguientes problemas

específicos: ¿cuál es la influencia de la reducción de los prerrequisitos en los planes curriculares, en las tasas de graduación?, ¿cuál es la influencia de un mayor ratio de cursos electivos (o de libre disponibilidad) en los planes curriculares, en las tasas de graduación?, ¿cuál es la influencia de un mayor ratio de cursos compartidos en los planes curriculares, en las tasas de graduación?, ¿cuál es el impacto de la flexibilidad curricular en las tasas de graduación, en función al número de estudiantes de cada carrera?, y finalmente, ¿cuál es el impacto de la flexibilidad curricular en las tasas de graduación, en función al rendimiento académico de los estudiantes?

Resueltas las preguntas se pudo alcanzar el objetivo central que buscó explicar la influencia de la flexibilidad curricular en las tasas de graduación de los estudiantes en las carreras técnicas del Instituto San Ignacio de Loyola, entre los años 2010 y 2021, para lo cual se planteó como hipótesis general la siguiente: “Si se aumenta la flexibilidad curricular en las carreras técnicas del Instituto San Ignacio de Loyola, entonces mejoran las tasas de graduación de los estudiantes”.

Por lo expuesto, es evidente que el presente estudio es de suma importancia dado que aborda un tema cuyas consecuencias tienen múltiples impactos, tanto en la vida de los estudiantes de educación superior, que lamentablemente por distintas razones no culminan su formación profesional en un tiempo razonable, como en las expectativas de las instituciones educativas y en los resultados de las políticas gubernamentales del sector, que pueden terminar siendo ineficientemente usados por el “desperdicio” o “merma” que significaría invertir en formación de ciudadanos que no se gradúan. Es por eso que su justificación se abordó desde distintas perspectivas: Primero, desde el punto de vista social y económico, cuya argumentación es por demás relevante, ya que dará pie a alternativas que permitan abordar y menguar dicha problemática, que afecta en la actualidad a un número considerable de jóvenes en el país, e impacta en su economía familiar y en sus posibilidades a futuro. Segundo, desde un enfoque teórico, su aporte es importante y justificado, no sólo porque brinda mayor conocimiento de las causas de las bajas tasas de graduación a tiempo, sino porque además explora un ángulo pocas veces analizado, como es la estructura de los planes de estudios, la flexibilidad, la personalización, redirigiendo el punto de atención hacia la institución como corresponsable del problema y, por lo tanto, como ineludible fuente de alternativas de solución. Por último, tiene una justificación práctica, pues los resultados sirven de evidencia empírica para que otras instituciones educativas apliquen estrategias similares y mejoradas, en su búsqueda de elevar los índices de graduación.

## MÉTODOS

La investigación fue de diseño no experimental, explicativa causal, de corte transversal y enfoque cuantitativo. La población estuvo conformada por todos los alumnos de las carreras técnicas del Instituto San Ignacio de Loyola, de las cohortes entre el 2010-1 y el 2018-1, que cumplieran con los siguientes parámetros:

- No cambiaron de carrera entre los periodos lectivos 2010-1 y 2021-1.
- No pertenecen a carreras nuevas lanzadas entre los años 2010 y 2021.
- No pertenecen a carreras que fueron descontinuadas entre los años 2010 y 2021.
- No tienen en sus registros oficiales, cursos convalidados u homologados por estudios realizados en otras instituciones educativas.

Dado que se pudo tener acceso a todos los registros académicos oficiales almacenados en las bases de datos de la institución, por la autorización conferida, y garantizada la seguridad y confidencialidad respectiva (no se tuvo acceso en ningún momento ni a datos personales ni identificaciones de los estudiantes) se pudo emplear una muestra censal.

La técnica de investigación que se usó fue la de registro y análisis de datos secundarios, es decir, se recolectó y procesó la data de los registros académicos oficiales (219,457) los cuales fueron resumidos en una ficha por estudiante (24,309) con la información sobre la cohorte de ingreso, carrera, estado académico final, ranking académico final, cantidad de periodos lectivos cursados.

Las variables de la investigación fueron:

- *Flexibilidad curricular* en los programas de las carreras técnicas del Instituto San Ignacio de Loyola, como variable independiente, y
- *Tasas de graduación* en los programas de las carreras técnicas del Instituto San Ignacio de Loyola

La flexibilidad curricular es un concepto muy amplio y puede ser abordada desde muchas perspectivas (Collis & Moonen Twente, 2011), por lo que cada institución debe seleccionar las dimensiones que considera aplicables y establecer en base a ellas una estrategia adecuada. En ese sentido, la institución en materia definió como principales dimensiones académicas de esta variable independiente, las que se muestran en la siguiente tabla (incluyendo la forma de operacionalizarlas):

DIMENSIONES	INDICADORES	
	DESCRIPCIÓN	FÓRMULA
<b>Rigidez (rg)</b>	Promedio acumulado de prerrequisitos (p) por curso en el currículo (q) de todos los planes curriculares que tuvo un estudiante	$\frac{\sum_{i=1}^n p_n}{q_n}$ p: cantidad de prerrequisitos en el currículo q: cursos en el currículo n: cantidad de periodos cursados
<b>Libertad (lb)</b>	Promedio acumulado de cursos electivos (e) por curso en el currículo (q) de todos los planes curriculares que tuvo un estudiante	$\frac{\sum_{i=1}^n e_n}{q_n}$ e: cantidad de cursos electivos en el currículo q: cursos en el currículo n: cantidad de periodos cursados
<b>Interdisciplinariedad (id)</b>	Promedio acumulado de cursos compartidos (x) por curso en el currículo (q) de todos los planes curriculares que tuvo un estudiante	$\frac{\sum_{i=1}^n x_n}{q_n}$ x: cantidad de cursos compartidos con otras carreras q: cursos en el currículo n: cantidad de periodos cursados
<b>Transversalidad (tr)</b>	Promedio acumulado del ratio de carreras que un curso abastece (t/c) por curso en el currículo (q) de todos los planes curriculares que tuvo un estudiante	$\frac{\sum_{i=1}^n \frac{\sum_{j=1}^q t_{ij}}{c_{ij}}}{q_n}$ t: cantidad de carreras en las que aparece un curso c: cantidad de carreras en un periodo lectivo q: cursos en el currículo n: cantidad de periodos cursados
<b>Flexibilidad (fc)</b>	Sumatoria de los índices de las dimensiones de flexibilidad	$\frac{\min(rg)}{rg} + \frac{lb}{\max(lb)} + \frac{id}{\max(id)} + \frac{tr}{\max(tr)}$
<b>Integración (in)</b>	Sumatoria de los índices de las dimensiones de integración y transversalidad	$\frac{id}{\max(id)} + \frac{tr}{\max(tr)}$

En el caso de las tasas de graduación se tomó en cuenta los resultados en referencia a dos dimensiones de tiempo:

- *A los n periodos cursados*, es decir, cantidad de periodos en que el estudiante está inscrito y culmina el mismo, es decir que no se retira en el ínterin, tomando como pesos los valores de 1 para ciclos regulares y 0.5 para el periodo optativo de verano, que es un periodo compacto, al duplicarse las horas de cada asignatura por semana.
- *A los n periodos transcurridos*, es decir, cantidad de periodos regulares pasados entre el último periodo cursado y el periodo de ingreso de la cohorte.

## RESULTADOS

Lo primero que hay que precisar es que la institución implementó el 2016 un cambio de propuesta educativa, que bautizó con el nombre de Modelo 3.0, y que estuvo caracterizado, entre otras innovaciones, por una estrategia de mayor flexibilidad curricular, en prácticamente todas las dimensiones conceptuales de sus itinerarios formativos. Dicho cambio, fue implementado de forma obligatoria para los estudiantes de las cohortes del 2015-1 en adelante, y voluntario para las anteriores.

Asimismo, es relevante mencionar que lamentablemente en el primer trimestre del 2020 se declaró la pandemia de Covid-19, que trajo como

consecuencia inmediata la declaración en del estado de emergencia sanitaria, con medidas de cuarentena estricta que se prolongó por varios meses, con el consecuente impacto en la economía de la mayoría de sectores, incluyendo por supuesto al sector educación, obligando a las instituciones educativas a convertir sus clases presencial en clases remotas a través de internet. Esto una disminución de la matrícula de alumnos, quienes decidieron postergar sus estudios, por no contar con las facilidades tecnológicas y de conectividad apropiadas, o por verse imposibilitados de seguir solventando las pensiones de estudio.

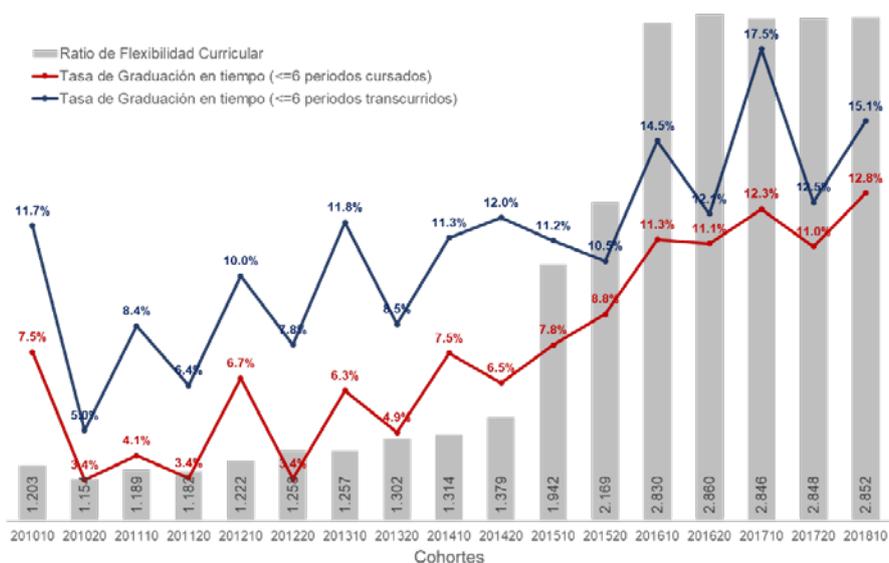
Dicho esto, la siguiente tabla muestra la distribución de los estudiantes por cohorte, su ratio de flexibilidad curricular promedio y las tasas de graduación acumulada por número de periodos cursados y transcurridos, siendo notorio cómo a medida que la flexibilidad aumenta por el cambio de modelo educativo, las tasas de graduación en periodos cursados y transcurridos esperados también crece, e incluso lo hace a pesar del impacto no previsto de la coyuntura antes mencionada.

Estrategia Curricular	Cohorte	Flexibilidad Curricular Promedio	Tasas de Graduación Acumulada									
			Por Periodos Cursados					Por Periodos Transcurridos				
			<=6	<=7	<=8	<=9	<=10	<=6	<=7	<=8	<=9	<=10
Cambio Optativo	201010	1.203	7.5%	16.4%	22.7%	27.8%	31.5%	11.7%	17.6%	22.7%	25.1%	28.5%
	201020	1.154	3.4%	9.8%	15.1%	21.3%	26.5%	5.0%	12.1%	15.3%	20.3%	22.8%
	201110	1.189	4.1%	12.2%	19.9%	25.5%	29.2%	8.4%	14.3%	20.2%	22.6%	25.6%
	201120	1.182	3.4%	11.3%	17.4%	23.8%	28.1%	6.4%	13.7%	17.5%	20.4%	22.8%
	201210	1.222	6.7%	14.5%	21.9%	27.3%	30.9%	10.0%	16.6%	21.2%	24.1%	26.8%
	201220	1.258	3.4%	11.5%	18.6%	24.3%	29.0%	7.8%	14.1%	18.8%	23.3%	25.4%
	201310	1.257	6.3%	16.1%	24.4%	30.7%	34.9%	11.8%	17.7%	24.3%	28.1%	31.9%
	201320	1.302	4.9%	14.1%	23.3%	29.1%	31.6%	8.5%	16.4%	21.0%	25.0%	27.5%
	201410	1.314	7.5%	18.7%	26.4%	30.7%	33.2%	11.3%	18.6%	24.1%	26.8%	30.4%
Cambio Obligatorio	201420	1.379	6.5%	17.3%	26.6%	31.2%	33.4%	12.0%	20.2%	23.5%	28.4%	29.9%
	201510	1.942	7.8%	18.5%	26.4%	31.2%	33.2%	11.2%	17.7%	24.8%	27.1%	30.3%
Modelo 3.0	201520	2.169	8.8%	20.0%	26.2%	29.7%	31.4%	10.5%	20.2%	23.6%	27.3%	29.1%
	201610	2.830	11.3%	21.3%	28.1%	30.9%	32.2%	14.5%	20.9%	27.5%	28.9%	31.5%
	201620	2.860	11.1%	18.5%	23.4%	25.3%	26.4%	12.1%	20.5%	22.8%	25.4%	26.8%
	201710	2.846	12.3%	23.5%	27.5%	29.1%	29.6%	17.5%	22.7%	26.9%	29.6%	
	201720	2.848	11.0%	19.2%	21.9%	22.0%	22.1%	12.5%	18.8%	22.1%		
	201810	2.852	12.8%	19.0%	19.8%	20.0%		15.1%	20.0%			

Notas: \*Al cierre del periodo lectivo 2021-1.

Las celdas sombreadas corresponden a los periodos lectivos afectados por la pandemia de Covid-19.

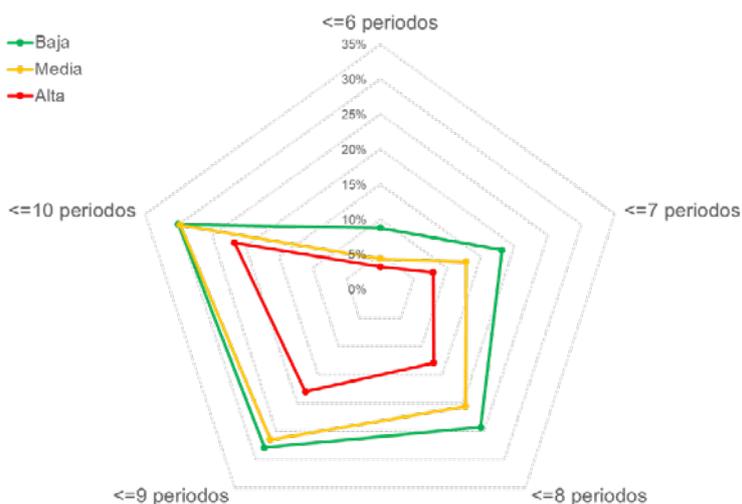
La siguiente figura, que muestra la información de las tasas a los 6 periodos cursados y transcurridos, permitir apreciar la relación con mayor claridad:



Dicho comportamiento se validó estadísticamente con el análisis correlacional de Spearman, que arrojó coeficientes altos y moderados para rangos de 6 a 8 periodos cursados (0.869, 0.836 y 0.508 respectivamente) y de 6 a 10 para periodos transcurridos (0.809, 0.855, 0.656, 0.786 y 0.584 respectivamente), dando por válida la hipótesis sobre que la flexibilidad curricular impacta positivamente en las tasas de graduación.

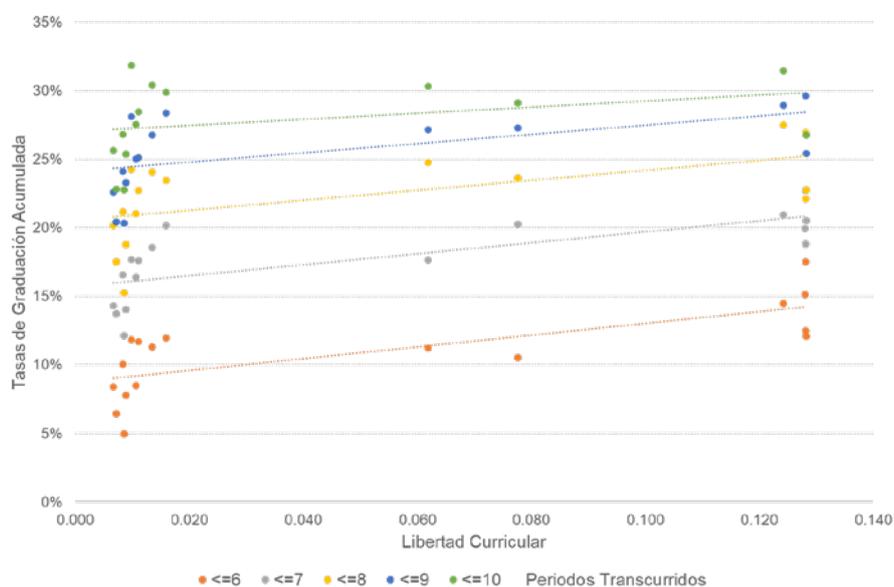
Asimismo, hicimos el mismo análisis independizando la dimensión de rigidez curricular, el resultado fue

muy similar; pero en sentido contrario (coeficientes de correlación Spearman negativos), lo cual se explica, porque a mayor rigidez menores tasa de graduación y viceversa. La figura siguiente muestra la relación por periodos cursados, entre las tasas de graduación acumulada por intervalos de rigidez curricular, es decir, agrupando a los alumnos por rangos de rigurosidad curricular:



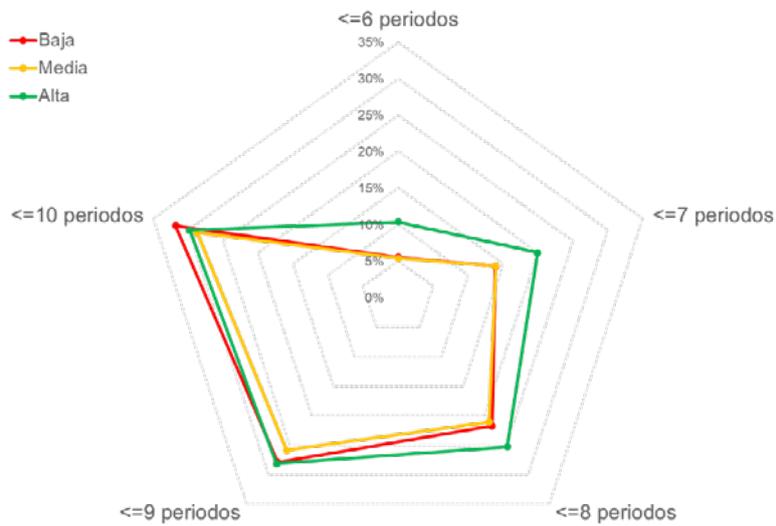
El margen de cursos electivos o la capacidad que se le confiere al estudiante de poder definir parte de su plan curricular constituye uno de los principales elementos de un esquema de currículo flexible. En ese sentido, evaluamos también la relación entre la libertad

curricular y los resultados de la obtención de grados, y los resultados arrojaron un comportamiento similar a las otras dimensiones analizadas. La figura siguiente muestra dicha relación para periodos transcurridos:



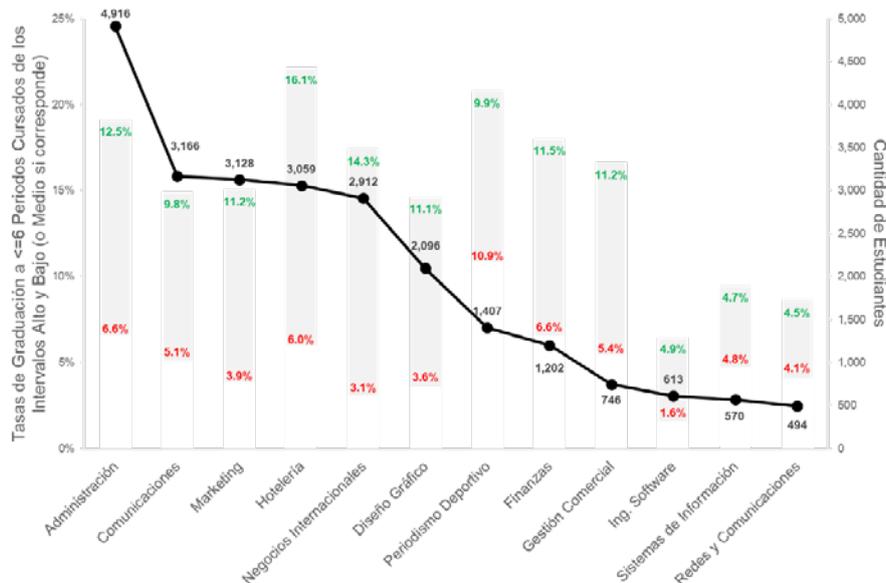
Otro aspecto que suele contemplarse al momento de establecer una estrategia de flexibilidad curricular es la integración de los programas y carreras, con la finalidad de que los estudiantes puedan compartir con compañeros de otras disciplinas, e incluso puedan tener más posibilidades de movimiento académico

interno y externo. En la institución se combinan en este concepto la interdisciplinariedad (compartir cursos) con la transversalidad (amplitud de carreras). Por lo tanto, debíamos también analizar el impacto de esta dimensión en las tasas de graduación. El resultado se aprecia en el gráfico siguiente:

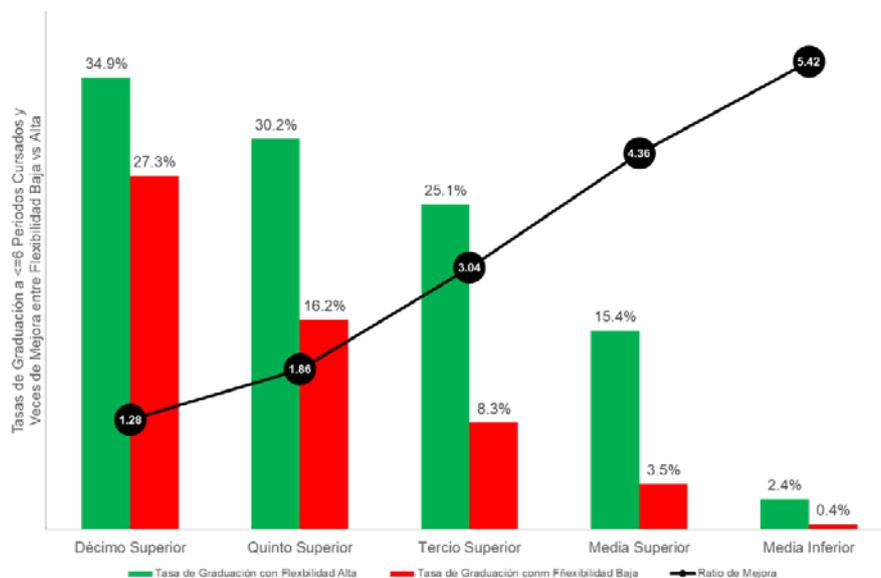


Finalmente, quisimos indagar si la flexibilidad curricular tiene un impacto mayor en función al tamaño de las carreras, es decir a la cantidad de estudiantes matriculados, y también en función al rendimiento académico de los mismos. La siguiente figura muestra que, para el caso de cantidad de

estudiantes, dicho valor no influye necesariamente en cómo la flexibilidad curricular se traduce en mayores tasas de graduación. De hecho, hay carreras grandes y pequeñas cuya graduación ha aumentado en proporción considerable, y lo mismo ocurre en el caso de aquellas en las que el impacto ha sido menor:



Por su parte, parece que la flexibilidad si tiene una incidencia mayor en los estudiantes de las categorías más bajas del ranking académico. La figura siguiente así lo demuestra:



Estos resultados nos conducen a la reflexión que, si bien la flexibilidad curricular es beneficiosa para todos los estudiantes, termina siendo más provechosa para aquellos que necesitan justamente un mayor apoyo. Los alumnos de buen rendimiento por lo general no necesitan soporte adicional, su performance y resultados los ubican en una posición de mayor prioridad al momento de elegir asignaturas y horarios, y probablemente las restricciones académicas no les afectan mayormente, lo cual no minimiza la flexibilidad curricular como ventaja académica. Sin embargo, son los estudiantes de menor rendimiento los que se han visto más beneficiados en esta nueva estrategia.

## DISCUSIÓN

Esta investigación nos permitió comprobar fehacientemente que existe una relación muy estrecha entre las definiciones y estrategias académicas y los resultados, y que aun cuando hay temas cuyas implicancias e impacto pueden ser especialmente difíciles de cuantificar en términos precisos y objetivos, estos son posibles de alcanzar. Por otro lado, es fundamental que no perdamos nunca de vista al momento de analizar y establecer estrategias académicas que el protagonista y la razón de ser de nuestros sistemas educativos, en cualquier nivel, es prioritariamente el estudiante y su legítimo anhelo y justo derecho de alcanzar el éxito estudiantil, que se concreta principalmente en el momento de su graduación, ya que ningún otro hito en su trayectoria es tan significativo, motivador y palpable. Podemos afirmar entonces, como los sostienen Burge, Cambell y Gibson (2011), que la flexibilidad educativa tiene una perspectiva filosófica, en cuyo centro debe estar siempre el estudiante, y tener como principal sello, la adaptabilidad a sus necesidades y circunstancias. Esto supone que “las nuevas versiones de escuela a largo plazo han de tener

la capacidad de ser elásticas, flexibles y creativas” (Hayes, 2017).

Sabemos también, que el concepto de flexibilidad es extremadamente amplio, como lo menciona Nieto (2002), y que en educación puede haber posiciones válidas que argumentan pros y contras justificados correctamente sobre el hecho de empoderar al estudiante en un rol más decisor en su proceso de formación; pero pensemos que es momento de llevar la formación superior a otro nivel de individualización y no lo vamos a poder lograr sino involucramos y comprometemos al estudiante con su propia trayectoria formativa.

La flexibilidad curricular a nuestro entender tiene un potencial enorme, y su amplitud permite abordarla de manera integral o dosificada. Uno de esos aspectos es la interdisciplinariedad, que, sumados a la transversalidad, hemos definido como integración curricular. En ese sentido, coincidimos también con Parentelli (2019), en que la interdisciplinariedad en la enseñanza de grado debe hacerse visible, la cual junto con la integración cumplen, aportan mucho a la formación del trabajo en equipo, competencia fundamental no sólo para entornos laborales productivos, sino de cualquier índole de intercambio e interacción social, además por su puesto de facilitar y posibilitar la movilidad académica tanto al interior de las instituciones, como a la posibilidad de emigrar no solo a otra en la localidad sino inclusive en otra región, dándole al estudiante mayores oportunidades académicas y profesionales.

Asimismo, Caamal y Canto (2009) afirma que hay un valor pedagógico de asignarle al estudiante la responsabilidad directa de su formación profesional, coincidimos en el poder que le otorga una estrategia de flexibilidad curricular al estudiante, y que la dación

de dicho poder debiera acarrear necesariamente un manejo más responsable por parte de quien lo ejerce. Y en ese sentido, creemos que el hecho que las tasas de graduación se vean aumentadas tiene necesariamente que ser consecuencia de la toma de conciencia y del manejo responsable del estudiante sobre su plan de estudio.

Por otro lado, que puede ser más motivador que sentir que se avanza y que se van consiguiendo metas. En ese aspecto, la motivación del logro, la autoeficacia académica, son temas abordados por Becerra (2015), cuya investigación tomamos como antecedente, porque coincidimos en nuestra interrogante de si la motivación de logro y la autogestión académica son potentes motivadores de desempeño académico. Y ambos convergemos en el punto donde la flexibilidad curricular y el deseo de graduarse mejoran el desempeño y ergo las tasas de graduación en un programa formativo profesional.

En conclusión, podemos afirmar que queda demostrado que existe un aumento significativo en las tasas de graduación de los planes curriculares que tienen mayor flexibilidad curricular, y le dan al estudiante mayor autonomía para gestionar su avance y trayectoria; y que todas las dimensiones de la flexibilidad curricular coadyuvan en esa dirección.

Finalmente, nos atrevemos a recomendar a las autoridades académicas de las instituciones públicas y privadas a considerar estrategias de flexibilidad curricular como un mecanismo no sólo más eficaz en la búsqueda de mejores opciones para la formación de sus estudiantes, sino también porque constituye una poderosa herramienta para fomentar en ellos la responsabilidad, la autorregulación y la toma de decisiones. El currículo no es sólo una ruta a seguir, es en sí mismo un componente de formación, como lo son los contenidos de los cursos, los sistemas de evaluación, etc., y en ese sentido, la participación del estudiante en su manejo no debiera ser la de un actor pasivo, sino la de alguien involucrado y con poder de decisión.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

- Becerra González, C. (2015). *Motivación del logro escolar, autoeficacia académica, estilo atribucional académico y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato*. [Tesis de doctorado], Universidad Nacional Autónoma de México.
- Burge, E., Campbell, C., & Gibson, T. (2011). *Flexible Pedagogy, Flexible Practice*. Alberta, Canada: Au Press.
- Caamal Montejo, F., & Canto Herrera, P. (2009). Flexibilidad Curricular: Opinión de Estudiantes y Docentes. X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Obtenido de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_02/ponencias/0480-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0480-F.pdf)
- Collis, B., & Moonen Twente, J. (2011). Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas. *Revista Científica de Educomunicación*, XIX, 15-25.
- Hayes, H. (2017). *Curriculum 21: Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Nieto Caraveo, L. M. (2002). *La Flexibilidad Curricular en la Educación Superior. Algunas Perspectivas para su Análisis*. México. Obtenido de <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PN-0210-FlexCurr.pdf>
- OCDE. (2019). *Education at a Glance 2018. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Obtenido de <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Parentelli, V. (2019). *La interdisciplina en la enseñanza de grado: El caso de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República*. [Tesis de doctorado], Universidad Nacional de la Plata.