

**IX ENCUENTRO NACIONAL y VI LATINOAMERICANO “LA UNIVERSIDAD  
COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN”**

**Reconfiguraciones en torno a la agenda académica, disputas en torno a la dimensión de  
lo público y debates sobre el futuro de la universidad**

Mesa 6: Democratización de la universidad: políticas, cambios organizacionales y  
curriculares, trayectorias y experiencias de estudiantes.

Silvia Bernatené [sbernatene@unsam.edu.ar](mailto:sbernatene@unsam.edu.ar)

María Belén Tato [mbtato@unsam.edu.ar](mailto:mbtato@unsam.edu.ar)

Escuela de Humanidades

Universidad Nacional de San Martín

**Innovación curricular en la universidad: desafíos conceptuales y metodológicos en el  
diseño de los planes de estudio**

**Introducción**

Las últimas modificaciones en la normativa nacional que regula las características de la oferta académica del sistema universitario, aluden a las horas máximas de las carreras, a la combinación de modalidades, a la inclusión de créditos, entre otros temas referidos a problemáticas estructurales y comunes a todos (o la gran mayoría) de los planes de estudios. No son cuestiones de forma ya que sintetizan discusiones más amplias y profundas que se desarrollaron en los ámbitos colegiados que reúnen a las universidades públicas y privadas.

La graduación, la relación entre la duración teórica y la real de las carreras, la flexibilidad curricular, la actualización de los contenidos, la combinación de modalidades, entre otros,

son preocupaciones de una agenda relevante y presente en esos ámbitos colegiados. Sin embargo, sabemos que la continuidad de su tratamiento requiere de decisiones institucionales que podrían ser recuperadas por los diferentes campos disciplinares/profesiones para decidir sobre el sentido y formato de los planes de estudio.

Los fundamentos epistemológicos, científicos e institucionales en los cuales encuentran sustento cada carrera, marcan el rumbo sobre el cual los estudiantes se formarán y asumirán el futuro ejercicio profesional. De este modo, los planes de estudio expresan el presente y el futuro del conocimiento, sus campos de aplicación y desarrollo, como también las diferentes posiciones que expresan las disciplinas sobre sus objetos de estudio. En este sentido, las decisiones sobre una formación integral de nivel superior que responda a esos fundamentos implican algo más que incluir las nuevas regulaciones. Estas transformaciones requieren de una comunidad que dé cuenta de su conocimiento exhaustivo del campo profesional/académico, que reconozca las tradiciones formativas y sus legados como también, las demandas del ámbito laboral, la agenda de su futuro y especialmente los aportes de las disciplinas específicas y afines en esa formación.

Es en este punto donde surgen las tensiones entre los diferentes cuerpos académicos que participan en la formación general, la formación básica y la formación específica propuestas en los planes de estudios. La distribución adecuada de la carga horaria, la definición de contenidos, su articulación horizontal y vertical y la pregunta clave sobre sus aportes a los desempeños profesionales futuros, resultan imprescindibles para el diseño de una propuesta que responda al interés institucional.

El diseño de un plan de estudios flexible pero integrado requiere atender a ciertos criterios de coherencia interna que además del tratamiento de los contenidos, refieran entre otros aspectos, a los formatos de las unidades curriculares habitualmente llamadas “materias”. En este trabajo presentamos un conjunto acotado de reflexiones sobre la presencia y estructura, las materias denominadas “introducciones”. Este artículo forma parte de un estudio cualitativo de 83 materias de un universo de 52 carreras vigentes en universidades nacionales correspondientes a las Ciencias Sociales y Humanas, Ingenierías y Ciencias de la Salud. El interés está puesto en reconocer las características que adopta ese formato en tanto se trata de una materia que se utiliza (o utilizaría) para iniciar una formación. Motiva esta elección el poder conocer a qué se “introduce” en cada carrera, cuáles son sus características de duración, alcance, ubicación en las carreras, como también poder

identificar criterios para la selección de contenidos entendiendo que se trata de un recorte del campo o realidad profesional a la que refiera y/o disciplinas implicadas.

Entendemos que a partir del análisis precedente es posible definir un conjunto de criterios que orienten el diseño de planes de estudios y especialmente al formato curricular “asignatura” destinado a las introducciones. Sabemos que no serán homogéneos ni definitivos, sino estarán en relación con la evolución del conocimiento y las decisiones que tomen las comunidades académicas para su formulación. Solo desde cada una de las disciplinas/profesiones se podrán elaborar las respuestas adecuadas que precisa el diseño e implementación de una propuesta formativa que favorezcan los mejores procesos formativos.

### **Decisiones metodológicas**

Las decisiones metodológicas de nuestro trabajo al igual que la mayoría de las investigaciones en las ciencias sociales, se sostienen en la idea de que la ciencia es constitutivamente convencional y se trata de una construcción cultural (Sautu, 2003). Desde esta posición y coincidiendo con la autora, nuestra investigación es temporal-histórica, es acotada y acumulativa, está sujeta a inexactitudes y por lo tanto es parcial o totalmente refutable. Se trata de una investigación del campo de la Didáctica y el currículum, entendiendo que los planes de estudios integran uno de los objetos de estudio preferentes de ese campo. Las investigaciones en Didáctica se posicionan en una perspectiva crítica y hermenéutica, intentando describir lo que sucede en las aulas, dando cuenta de las intervenciones docentes y marcando cómo sus intencionalidades manifiestas y latentes dotan de múltiples significados la práctica diaria. Estas intervenciones tienen fundamentos formales expresados en los planes de estudios y sus componentes, los espacios curriculares, expresan el sentido y la direccionalidad de la formación.

Realizamos esta investigación desde el paradigma interpretativo-propositivo (Steiman, 2011) que recibe los aportes de la teoría crítica rebatiendo postulados cargados de formalismos que puedan instalarse en el campo de la Didáctica alrededor de los planes de estudios. En este paradigma el conocimiento didáctico deviene de una disciplina científica de acuerdo a lo que Camilloni (1994) denomina “programa científico de una didáctica centrada en los significados” enfocada en la enseñanza como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado. En este sentido, nos interesa

analizar los significados presentes en las tramas curriculares, especialmente en los formatos curriculares que manifiestan una intencionalidad formativa como las “introducciones”.

Se trata de una investigación cualitativa que no excluye a priori la presencia de estrategias cuantitativas que surgen del análisis del contenido. Proponemos un trabajo investigativo desde lo que Achilli (1990) llama paradigma constructivista-indiciario<sup>1</sup>, que sostiene una circularidad dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual. Es *constructivista*, al entender que “el conocimiento se concibe como un proceso de movimiento espiralado que se modifica y se transforma, e *indiciario*, como un modo de entrar a la realidad a partir de indicios, aspectos recurrentes y singulares de la vida. la que refiere” (p.36).

Tomamos como fuentes primarias las 52 carreras que ofrecen universidades nacionales en los campos de las Ciencias Sociales y Humanas, Ingenierías y Ciencias de la Salud. Dentro de las decisiones de diseño, evaluamos la capacidad representativa o expresiva del material documental (Valles, 1999) reconociendo sus limitaciones ya que no corresponden a todas las áreas de conocimiento, pero aprovechamos su potencial de representación ya que corresponden a universidades que tienen numerosos integrantes en sus comunidades académicas.

Optamos por el análisis de contenido como el método predominante ya que nos permite avanzar en la “paciente empresa de desocultación” (Bardin, 1986) de las concepciones que sostienen este formato curricular en las carreras estudiadas. Desde esta perspectiva, el análisis de contenido tiene dos funciones básicas que enriquecen la vacilación exploratoria “para ver” y además, poder avanzar en las ideas provisionales y poder confirmar o no bajo procedimientos sistematizados las presunciones iniciales (Bardin, 1986).

La primera clasificación de los documentos la realizamos atendiendo a su pertenencia a una misma titulación o similar: por ejemplo, la licenciatura en comunicación social y la licenciatura en ciencias de la comunicación o la licenciatura en relaciones laborales o relaciones del trabajo. Luego, las agrupamos en áreas de conocimiento e identificamos su perfil académico y/o profesional. Deliberadamente se eligieron profesiones radicalmente diferenciadas por su especialidad epistemológica estimando, a pesar de dicho condicionante, encontrar posibles similitudes sobre el objeto de análisis de esta investigación que aún está en

---

<sup>1</sup> Achilli, Elena (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. III Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario, Santa fe, Argentina. Julio, 1990.

curso. Dicha selección tuvo como objetivo diversificar y diferenciar la muestra para enriquecer la información que fuera a formar parte del análisis.

El corpus total está integrado por 52 carreras<sup>2</sup> cuya denominación es la siguiente:

- Ingeniería en Informática
- Ingeniería en computación
- Ingeniería Electrónica
- Ingeniería en Petróleo
- Ingeniería en Sistemas
- Ingeniería en Recursos Naturales Renovables
- Ingeniería en Sistemas de Información
- Ingeniería Industrial
- Ingeniería Ambiental
- Licenciatura en Antropología
- Licenciatura en Ciencias Antropológicas
- Licenciatura en Antropología con Orientación Arqueológica
- Licenciatura en Antropología Social y Cultural
- Licenciatura en Ciencias Antropológicas con orientación Sociocultural
- Licenciatura en Comunicación Social con Orientación en Comunicación Radiofónica
- Licenciatura en Comunicación Social
- Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social
- Licenciatura en Periodismo
- Licenciatura en Estudios de la Comunicación
- Licenciatura en Ciencias de la Comunicación
- Licenciatura en Letras
- Licenciatura en Enfermería
- Licenciatura en Relaciones del Trabajo
- Licenciatura en Relaciones Laborales

### **Referencias conceptuales**

Los trabajos sobre planes de estudios recuperan los aportes sobre la investigación en el campo del curriculum. Alicia De Alba (1995) lo define como proyecto político pedagógico combinando aspectos estructurales formales y procesales prácticos, productos de mecanismos

---

<sup>2</sup> Esta nómina incluye 24 carreras. No se incluyen las universidades a las que pertenecen. Una misma carrera puede ofrecerse en más de una institución, por eso el total de carreras analizadas es de 52.

de imposición-negociación. Esta concepción expresa la complejidad tanto de su formulación como de su implementación. Asimismo, la definición genera una apertura a la conceptualización de sus aspectos constitutivos que requieren ser puestos en diálogo con otros aportes sobre la temática. La autora afirma:

Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 1995, pp. 59-60).

La definición nos ofrece la posibilidad de contextualizarla y denominar “curriculum universitario” a la propuestas formativas del sistema, entendiendo que forman parte de las políticas académicas de una institución. En ese conjunto de definiciones, los planes de estudio expresan formalmente las decisiones epistemológicas y académicas que ha tomado para promover una formación. Cabe señalar que los aportes de Susana Barco (2006) respecto del término planes de estudio son centrales en nuestro trabajo porque establece los límites y las posibilidades de su análisis. La autora sostiene que ese concepto tiene un uso restringido casi exclusivamente al ámbito universitario y lo define como

Documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas etc.), experiencias (pasantías, trabajos de campo etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, incumbencias del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas. En las últimas dos décadas se incluye una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su

organización y alcances, como así también el perfil de egresado que se espera plasmar.  
(Barco, 2006, p.47)

Angulo Rasco (1994) citando a Zais sostiene que habitualmente se utiliza el concepto curriculum asociado a la idea de “plan para la educación de los alumnos” y adquiere un significado prescriptivo. Sin embargo, podemos afirmar que actualmente los trabajos sobre el éxito que las prescripciones de todo tipo pueden generar en los procesos formativos no constituyen la centralidad de la agenda investigativa. Silvia Morelli (2013) afirma que la formación integral en el ámbito de la educación superior es preocupación del territorio curricular, aunque señala que la lectura de esta cartografía puede materializar las preocupaciones pero también exacerbar el territorio curricular concibiéndolo como el único espacio para dar esa discusión. Se sabe que es un problema del orden de las políticas de educación superior más que del campo del curriculum exclusivamente.

Nuestro trabajo recupera las concepciones precedentes ya que nos permiten afirmar que indagar sobre el plan de estudios y los formatos de los espacios curriculares es solo una dimensión de un análisis que se inserta en otra más amplia vinculada a la formación universitaria. Una institución formadora construye y sostiene representaciones que generan sentido y dan legitimidad a las posiciones y funciones de sus miembros. Es posible pensar que las condiciones materiales del ejercicio de cada profesión, los procesos de construcción de subjetividades, la valoración social, las respuestas a las demandas del sector productivo y/o de las políticas públicas entre otras, aparecen como realidades ineludibles a la hora de conocer, comprender y transformar la realidad de la formación universitaria. Los discursos que se sostienen en el marco de un accionar institucional operan en una red simbólica que es necesario analizar para encontrar en ella los facilitadores u obstaculizadores del cambio. Por ese motivo, el análisis propuesto sobre los planes de estudios aspira a contribuir a un análisis más amplio sobre los procesos formativos en la universidad. Coincidimos con Garay quien entiende que “...la acción institucional, como todo comportamiento social, no es comprensible fuera de la red simbólica que lo genera y del universo imaginario que ella misma engendra, dentro de un campo determinado de relaciones sociales, en el contexto determinado de una cultura” (Garay, 2000, p. 44). Nuestro trabajo se limitará al análisis de las introducciones en la formación de profesionales sin desconocer el peso de los debates ideológicos y políticos que se despliegan alrededor de las discusiones curriculares. Coincidimos con Camilloni (2016) en la definición amplia del término «profesional»

incluyendo lo que la autora llama productores de bienes y servicios, a los investigadores y a los docentes en tanto profesionales de la enseñanza.

### **Introducciones: la finalidad pedagógica de iniciarse en un campo del saber.**

Los trabajos de Goodson (1995) sobre la historia de las disciplinas escolares, nos permiten comprender cómo se configuraron en el currículum y de qué manera incide la influencia de las organizaciones de grupos profesionales y académicos para legitimar su inclusión en los programas de estudios. Las “introducciones” remiten a un formato que incluye en su denominación una intencionalidad pedagógica: promover aprendizajes en torno a los aportes y/o problemas básicos de un campo de estudio.

En este sentido, observamos que, de las 83 materias, 39 tienen denominaciones que se corresponden a la formación específica de la carrera, lo que explicaría su inclusión en tanto permiten la introducción a los contenidos propios de esa formación. Un ejemplo de ello es “Introducción a la carrera de comunicación social” o “Introducción al periodismo” ambas pertenecientes a la carrera de Licenciatura en Comunicación social. Por otro lado, los nombres de 21 materias se corresponden con la formación general del nivel universitario como “Introducción al conocimiento de la sociedad y del Estado”. Por último, 23 espacios se corresponden con la formación básica. En estos últimos dos casos, sus denominaciones refieren tanto a los aspectos propios de la disciplina como “Introducción a la Matemática” o “Introducción a la Sociología” como a otros más afines al campo: “Introducción a la ingeniería” o “Introducción a la programación” en el caso de las Ingenierías. Es pertinente aclarar que la formación general incluye materias cuyos contenidos abarcan aspectos valiosos para la institución en todas las formaciones del nivel, por ejemplo, aquellos vinculados a la vida ciudadana. La formación básica imparte saberes comunes a una familia de profesiones mientras que la formación específica se aboca a la enseñanza de los contenidos propios de una carrera.

Con respecto a la duración, en las 39 introducciones de formación específica, identificamos un grupo mayoritario que se dictan de manera cuatrimestral. Mientras que el 18 % (7 materias) se dictan de manera anual, el 92 % (32 materias) se dictan entre el primer y octavo cuatrimestre. Las materias de introducción al campo, particularmente, se distribuyen todas

entre el primer y sexto cuatrimestre. Finalmente, las correspondientes a la formación general como, por ejemplo, “Introducción a la historia de las sociedades” de la Licenciatura en Antropología se le asigna un 5 % de manera anual mientras que el 95 % restante entre el primer y quinto cuatrimestre, como por ejemplo “Introducción a la lectura y escritura Académica” de la Licenciatura en Comunicación Social.

En los planes analizados, la finalidad de las introducciones se concentra en la formación básica y en la específica de las carreras. Se trata de un interés puesto en las disciplinas y/o en los objetos de estudio de las carreras. Sin embargo, su ubicación temporal se dispersa durante los 3 primeros años. Cabe preguntarse si las Introducciones que abordan objetos amplios pueden ser analizadas bajo los mismos criterios que las disciplinas. Al respecto, los aportes de Schwab (1973) sobre las estructuras sustantivas y estructuras sintácticas de las disciplinas nos permiten afirmar que su aprendizaje requiere de procesos específicos dados por estas estructuras. En muchas ocasiones, encontramos introducciones en las que convergen diferentes disciplinas y se espera que presenten sus ejes destacados y los estudiantes puedan al finalizar el proceso identificarlos como también reconocer a futuro los vínculos con una parte del plan de estudios. ¿Se considera esta dimensión al definir los contenidos de estas materias? Con respecto a la carga horaria de las materias analizadas, varía de un mínimo de 24 hs para algunas materias cuatrimestrales, hasta 120 horas anuales para otras de acuerdo a la siguiente distribución:<sup>3</sup>

Cantidad de materias	Cantidad de horas
1	24
1	26
2	45
4	48
5	60
28	64
1	70
6	72

<sup>3</sup> En la tabla no se expresa el total de las materias porque sobre algunas de ellas no se obtuvo información relativa a la carga horaria.

1	80
9	90
16	96
1	120
2	128

La carga horaria y la distribución de las materias pueden organizarse en 3 agrupamientos. El primer rango abarca materias de una duración entre 24 y 48 horas, todas ellas de dictado cuatrimestral. El 62,5% (5 materias) pertenecen a la formación específica, el 25% (2 materias) a la formación básica y el 12,5% (1 materias) restante a la formación general. El segundo rango incluye 37 materias de una extensión horaria entre 48 y 64 horas cuatrimestrales, identificamos un 43,2% (16 materias) de materias de formación específica; un 24,3% (9 materias), de materias de formación básica y un 32,4% (12 materias) de materias de formación general. Un último rango de análisis abarca las materias cuya extensión horaria supera las 64 horas. En este caso la distribución es en la mayoría de los casos cuatrimestral mientras que en cinco casos (tres de 90 horas, uno de 120 y uno de 128 horas), se distribuyen anualmente. Aquí, del total de materias, el 57,1% (20 materias) pertenecen a la formación específica; el 28,5% (10 materias), a la formación básica y el 14,2% (5 materias) a la formación general.

carga horaria/tipo de formación	24 y 48 horas	48 y 64 horas	más de 64 horas
Formación general	1	12	5
Formación básica	2	9	10
Formación específica	5	16	20

Ante esta distribución es interesante plantear si los criterios para la asignación horaria son explícitos y tienen que ver con los contenidos y las habilidades/capacidades que se esperan formar o se trata de una decisión institucional que recupera legados naturalizados de las tradiciones formativas. Se advierte que la asignación horaria entre materias específicas y

básicas se concentra en torno a las 64 hs. “Introducción a la programación orientada a objetos”, como materia específica e “Introducción a la química”, como materia básica, son algunos ejemplos de ello. Sin embargo, el grupo de más carga horaria es similar y requeriría de un análisis del sentido pedagógico que fundamente tales asignaciones, pero excede el marco de este trabajo.

Analizar el sentido pedagógico de las decisiones sobre los planes de estudios, es pensar las prácticas docentes en torno al currículum y planes de estudio con la finalidad de comprender que más allá del desarrollo de contenidos, en estos espacios se despliegan las decisiones de las y los docentes. Como mencionamos anteriormente, comprendemos el currículum como ámbito de confluencia de prácticas y experiencias intencionadas y no intencionadas, de cada uno de los agentes educativos, como también de situaciones que se desarrollan por la propia dinámica de la institución dando cuenta de un cierto tipo de interacciones y estilos. Consideramos que estas dinámicas pueden favorecer u obturar las prácticas reflexivas, en este caso en torno a los planes de estudios, porque es gracias a ellas que podemos tomar decisiones (o al menos intentarlo) que aporten al sentido de la formación y que además, promuevan situaciones de clase que valgan la pena ser vividas. Reflexionar sobre nuestra experiencia profesional con pares, pensar con otras y otros que se ofrecen a brindar una perspectiva nueva, distinta, develadora, nos permitirá ver los aspectos más significativos como también aquellos que requieren ser revisados. La intencionalidad pedagógica de las introducciones puede ser uno de ellos si nos interrogamos sobre su sentido y finalidad en el contexto de cada formación.

Es de esperar que las instituciones promuevan espacios de discusión sobre los planes cuando están en proceso de elaboración. Por ello sería interesante que tal iniciativa parta de las instituciones universitarias, que se habiliten dinámicas para que una comunidad pueda indagar sobre los mejores formatos para el tratamiento de los contenidos más allá de lo que tradicionalmente se sostiene. Es también a partir de esa actitud reflexiva (Edelstein, 2024), que una/o enriquece sus conocimientos profesionales porque adquirir tal hábito posibilita la construcción de nuevos saberes, otros que trascienden los meramente académicos y los relativos a la asignatura, saberes que otorgan herramientas para posibles cambios y mejoras en las maneras de enseñar. Enseñar es mediar, habilitar y transmitir un contenido pero también es encontrar el sentido pedagógico que lo configura, el sentido pedagógico de la organización curricular y del plan de estudio, teniendo la posibilidad de ponerlos en tensión para ratificar o reorientar su aplicación, siempre con el objetivo de alcanzar los propósitos docentes establecidos.

### **Los solapamientos: algo más que introducciones.**

La pregunta ¿a qué introducen estas materias? puede ser respondida -en parte- por el análisis de los contenidos y las finalidades pedagógicas explícitas e implícitas que manifiestan los diferentes componentes de los planes de estudios. Si bien se trata de una definición basada en la autonomía de las instituciones, llama la atención que una gran cantidad de materias incluyen contenidos de disciplinas afines a la denominación de la introducción los que nos permite identificar una tendencia a ampliar los límites de estos espacios.

En párrafos precedentes señalamos que las disciplinas poseen estructuras sustantivas y sintácticas que requieren de aprendizajes específicos. Sin embargo, cuando se trata de introducciones es necesario diferenciar si el objeto es una disciplina o un objeto de estudio o campo profesional ya que en este caso pueden converger más de una lógica en un mismo espacio lo que complejizan las decisiones de enseñanza. Recordemos que la finalidad pedagógica es iniciar en el estudio de algo, pero ¿qué sucede cuando ese “inicio” aborda varios inicios a la vez -porque refieren a más de una disciplina en la misma materia- y además coinciden en simultáneo al menos dos materias dedicadas a las introducciones?

Algunos ejemplos de las coexistencias de diferentes lógicas disciplinares se desprenden del análisis de contenidos de las materias seleccionadas. En “Introducción al periodismo”, se propone además de los contenidos introductorios, enseñar la investigación periodística y la legislación periodística (metodología + legislación); en “Introducción al conocimiento de las ciencias sociales” se presentan contenidos vinculados a estudios de género, derechos humanos, políticas de salud y salud pública (varias ciencias sociales). Un Taller de introducción a la comunicación incluye las tecnologías de la comunicación, la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (N°26.522) y su implementación (tecnología + derecho). En una “Introducción a la ciencias de la comunicación y el lenguaje” proponen el trabajo en torno a enfoques de distintas perspectivas teóricas y tendencias actuales de la investigación. (investigación y epistemología). Una “Introducción a la sociología” incluye además de los contenidos, análisis sociológicos situados en la región de la universidad y el último ejemplo de “Introducción al periodismo” incluye técnicas redaccionales, redacción de noticias, criterios de titulación de noticias (técnicas y prácticas).

Esta amplitud de objetos y convergencia de diferentes tipos de conocimientos puede generar algunas dificultades en su enseñanza. No podemos afirmar que se trata de algo negativo para la formación, simplemente señalamos que complejiza las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, la elección de la bibliografía, los recursos didácticos, el tratamiento del contenido en las clases y las propuestas para el trabajo autónomo, forman parte de un conjunto de decisiones que confluyen en una propuesta que hace más asequible la formación. Recordemos que se trata de una materia con una función propedéutica que puede ampliar su alcance y perder de vista el sentido de su inclusión en el plan de estudios.

Algo similar sucede si incluimos en el análisis la duración de las materias. Las materias de formación específicas poseen como característica común la introducción al objeto de estudio de la carrera, sin embargo, aparecen algunas diferencias que surgen de la extensión de la cursada según sea cuatrimestral o anual. En aquellas materias que se prolongan a lo largo del año, los contenidos son relativos a la carrera, pero además abarca otros que amplían el eje temático. Esta diferencia se puede ver, por ejemplo, entre “Introducción a la comunicación social”, materia cuatrimestral que incluye contenidos puntuales de la comunicación y su vinculación a la dimensión social, e “Introducción al Periodismo” la cual se cursa de manera anual y cuyo programa toma aspectos propios de la disciplina periodística, sumado a contenidos sobre la evolución del periodismo y el contexto económico, político y cultural en el cual se fue desarrollando.

Por último, nos preguntamos si en el proceso de definición de contenidos se establecieron las relaciones entre estas materias y las siguientes, no solo entre las materias de la formación básica, sino también entre aquellas que brindan conocimientos de formación profesional y fueron presentados en estos espacios. Sabemos que la pregunta sobre los aportes a la formación requiere de otros estudios vinculados a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, las que se despliegan en la vida cotidiana de las aulas universitarias. Sin embargo, creemos que este análisis puede aportar a la toma de decisiones curriculares en el proceso de diseño de los planes de estudios.

### **Reflexiones finales en curso**

Las políticas académicas se despliegan en diferentes ámbitos y también requieren de marcos conceptuales y técnicos para el logro de los objetivos. En tiempos de cambios curriculares, el

diseño de los planes de estudios trae consigo discusiones políticas y académicas, cuya amplitud está vinculada tanto a las demandas sociales como a las agendas de las disciplinas/profesiones. Se trata entonces de un tiempo de revisión de aquellos legados cuya naturalización nos impide avanzar en los cambios esperados. Sabemos que la innovación se despliega recuperando lo mejor de las tradiciones, por ese motivo indagar sobre la pertinencia y el sentido de algunos formatos curriculares, puede aportar a la mejora de la formación.

A partir de este trabajo todavía en curso, podemos afirmar que los espacios curriculares denominados “introducciones” aspiran mayoritariamente a iniciar a los estudiantes en sus campos profesionales y/o en las disciplinas básicas que los componen. Sin embargo, la diversidad de denominaciones, duración y contenidos nos permite pensar en espacios cuya función propedéutica puede verse afectada dada la amplitud y convergencia de diferentes contenidos y sus lógicas disciplinares.

Entendemos que los criterios para su definición y alcance deben surgir de un análisis integrado de la propuesta por parte de la comunidad que aspira una formación integral de sus estudiantes. Los aportes de este trabajo son un conjunto acotado de contribuciones que esperan contribuir en ese trabajo.

## Referencias

- Achilli, E. (1990). Antropología e investigación educacional. Aproximaciones a un enfoque. Ponencia llevada a cabo en III Congreso argentino de antropología social. Santa Fe. Argentina.
- Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum?, en Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Aljibe, pp. 17-29.
- Barco, S. (2006) (coord.). *Universidad, docentes y prácticas*. Neuquén, Argentina: EDUCO-UNCO
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Camilloni, A. R. W. de. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg y S. Aledroqui (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Paidós.
- (2016) Tendencias y formatos en el currículo universitario. Itinerarios Educativos, *Revista Electrónica de la Universidad Nacional del Litoral*, volumen (9) 59-87.
- De Alba, A. (1995). Las perspectivas. En A. De Alba, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas* (pp. 57-136). Miño y Dávila.
- Edelstein, G, (2024b). Documento escrito 1, 2, 7 y 8. Maestría en Educación. Seminario-taller “Interpretar y recrear las prácticas de enseñanza”. Universidad Nacional de San Martín.
- Garay, L. (2000) Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. *Publicación del Programa de Análisis institucional de la Educación*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

- Morelli, S. (2013). El currículum universitario en torno a la formación integral. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, volumen (8)* ISSN 1851-6297. ISSN 2362-3349  
<https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/9b7d3c60-62a7-49aa-8cde-51c8e356065e/content>
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Schwab, J. (1973). Problemas, tópicos y puntos en discusión. En: Elam, S., *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo.
- Steiman, J. (2018). (2011). ¿Qué puede aportar hoy la Didáctica? *Revista Novedades Educativas, volumen 23(249)*.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.