



## CURRÍCULUM Y MODALIDADES DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

Por: Delfina Veiravé  
Mariana C. Ojeda.<sup>22</sup>

Los estudios actuales sobre la enseñanza universitaria han generado un campo particular de investigación advirtiendo la especificidad de las prácticas de enseñanza en este nivel educativo. Existen una multiplicidad de factores que se conjugan en la comprensión de los procesos de enseñanza que ocurren en la universidad y que refieren entre otros a:

- Las condiciones del contexto histórico y social actual y sus relaciones con la universidad;
- a las funciones sustantivas y la interrelación entre la enseñanza, la investigación y la extensión;
- las características estructurales, organizacionales y de gestión de la institución universitaria;
- a las modalidades y las condiciones de enseñanza y aprendizaje que genera;
- a los docentes, su formación profesional y pedagógica;
- a los alumnos, sujetos adultos que se forman en una profesión;
- al conocimiento que se enseña: conocimiento disciplinar y práctico en un campo profesional específico.

Este trabajo centra su interés en las prácticas de enseñanza que se desarrollan en el aula de clases donde se focalizan tres aspectos sustantivos: *las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes, las disciplinas que enseñan y los campos de formación profesional y, la formación docente y trayectoria profesional de los profesores*. Estas tres variables permiten caracterizar los considerados ejes en la enseñanza. Por su parte, el profesor como agente activo que decide la forma en que se materializan los objetivos educacionales que componen una propuesta curricular para la sociedad en un momento dado (Lucarelli, 1993) y que interviene en la formación de los sujetos en un campo profesional específico.

El conocimiento es otro de los ejes centrales de la enseñanza. Clark, Burton resalta el papel primordial del conocimiento en la universidad "la disciplina es la materia prima de la universidad". El desenvolvimiento de esta institución gira en torno al conocimiento como fuente de producción y reproducción de los saberes. La tradición profesionalista en la formación universitaria latinoamericana y argentina perdura hasta la actualidad y establece un

---

<sup>22</sup> Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación "Aprendizaje y Enseñanza en el aula universitaria" (PI 477/D, Secretaría Gral. de CyT de la Universidad Nacional del Nordeste, Instituto de Cs. de la Educación, Facultad de Humanidades.



modelo curricular cuyo centro es la profesión y en este sentido se orienta la transmisión del conocimiento. En las aulas la manera en que el profesor “comunica” la disciplina caracteriza las modalidades de enseñanza. Los profesores universitarios desarrollan tareas vinculadas con la enseñanza de los conocimientos, la investigación asociada a la producción del mismo y la formación en función de un campo profesional específico, es decir una profesión particular: abogado, médico, ingeniero. (Da Cunha, 1997 y Lucarelli, 1998).

En el momento histórico actual es preciso entender que el espacio universitario está conmocionado por los constantes cambios que se realizan en función de las demandas externas (cambios sociales, culturales, científicos, políticos) e internas (propias de la organización y gestión universitaria). Las universidades están llevando a cabo procesos de transformación de sus estructuras organizativas, sus ofertas académicas y curriculares y sus funciones de extensión e investigación. Según Da Cunha (1998) estas transformaciones a nivel curricular se manifiestan en estos dos espacios académicos: el formal, el de los cambios curriculares institucionalizados en los planes de estudio; y el de las innovaciones curriculares en el aula donde se pueden localizar las prácticas innovadoras. Estas últimas son las que provocan una ruptura con un paradigma dominante o con un modelo estereotipado de enseñanza-aprendizaje para promover el mejoramiento de la calidad de la educación. Son las prácticas que tienen la capacidad de producir un *mejoramiento sensible, medido, deliberado y/o duradero de la situación vigente* y se caracterizan por plantear *la ruptura del statu quo vigente?* (Lucarelli, 1993, 1994, 1998). No siempre supone la novedad porque además de ser invención, puede tratarse de la re-creación de una estrategia, la difusión, aplicación e integración de otras nuevas.

### Metodología de Trabajo

El estudio realizado es de tipo exploratorio-descriptivo y busca elaborar conclusiones a modo de primeras aproximaciones sobre las situaciones de enseñanza universitaria y sus vinculaciones con las características disciplinares y de los campos profesionales para los que forman.

El trabajo se realizó en unidades académicas de la UNNE que ofrecen carreras con diferentes perfiles de formación: de formación docente, de profesiones liberales y tecnológicas. De esas carreras se seleccionaron cátedras de los primeros años, que ofrecen conocimientos disciplinares básicos e introductorios y otra asignaturas, ubicadas en otros niveles del plan de estudio, específicamente relacionadas con la preparación para la práctica profesional. Se aplicaron diversos procedimientos para el relevamiento de la información:

- entrevistas a informantes claves de cada una de las facultades.
- análisis de datos secundarios: del plantel docente (Secretaría General de Planeamiento de la UNNE), información estadística de matrícula y egresados de los Departamentos de Estudio de cada facultad.



- análisis de planes de estudio y,
- encuestas semi-estructuradas aplicadas a los docentes de las cátedras.

### **Las Ofertas de Formación y el Proceso de Cambio Curricular. Primeros Resultados**

Teniendo como referencia las transformaciones que en el ámbito curricular que se están desarrollando desde 1995 en la UNNE, se observó en las unidades académicas del Campus Resistencia, diferentes estados de avance en sus procesos de reformas de planes de estudio.

Se analizaron los planes de estudio y se produjeron datos con referencia a esta situación a partir de las respuestas de los informantes claves lo que permitió lograr una descripción sobre la organización y estructura curricular de las ofertas académicas, respecto de la duración teórica y real de las carreras, actualización del plan, organización curricular, características de las cátedras y mecanismos de ingreso. También se describieron la conformación de la planta docente en lo que respecta a la categoría, dedicación y la antigüedad de los profesores y datos correspondientes a ingresantes, egresados, su evolución en los últimos años en las carreras seleccionadas.

Se sintetizan los siguientes rasgos:

1. Los **planes de estudio** de las ofertas académicas seleccionadas presentan diferentes situaciones en relación con el grado de avance de las reformas curriculares y el tipo de modificaciones realizadas en cuanto a la duración de las carreras, la estructura de la curricula (la presencia de organización por niveles o ciclos), la previsión de espacios o estrategias para el ingreso, el lugar de las prácticas profesionales y la diversidad de modalidades de dictado de las materias. Teniendo en cuenta la **antigüedad de los planes** se advierte en tres de los cuatro casos considerados, esta no supera los cinco años y están en proceso de implementación de la primer cohorte, mientras que una de las ofertas su diseño no ha sido reformado y su antigüedad supera el decenio.  
La **duración formal de las carreras** previstas en los planes es de 5 años en tres de los casos analizados, uno sólo de ellos tiene una duración de 6 años. No se observan salidas intermedias en el trayecto de las carreras.
2. La **organización del trayecto de formación** difiere en cada uno de los planes: debido a la especialización de los contenidos propios del campo profesional para el que forma. Sin embargo tienen rasgos similares, las materias se organizan por años, niveles o por ciclos: ciclos comunes y específicos; iniciales, medios y superiores. Se observa en general que las materias de los primeros años responden a disciplinas básicas o teóricas estructurantes de los campos de formación profesional específica y, en últimos años se presentan materias correspondientes a especialidades de la profesión. La diferencia se plantea en la carrera de arquitectura, que presenta espacios curriculares transversales, a través de talleres plantean la formación práctica profesional.



3. La **modalidad de organización académica** que predomina es la cátedra. Constituida por un cuerpo de profesores con diferentes grados de jerarquía académica, el de mayor rango (titular y/o adjunto a cargo) es responsable de la organización de la materia. No se observan otras formas de organización de la actividad de enseñanza que impliquen unidades de integración intercátedra, interdepartamentales e intercarreras.
4. Las **modalidades de dictado de las asignaturas** presentan características similares ya que predominan cátedras de duración cuatrimestral y de carácter teórico-prácticas. En la carrera humanística y en la de arquitectura se observan además un número significativo de cátedras con modalidades de seminario y taller que proponen formalmente una mayor articulación del contenido entre la teoría y la práctica, así como la participación activa de los estudiantes en los procesos de enseñanza.  
Si bien las carreras apuntan a perfiles de formación diferentes se evidencia cierta homogeneidad en la organización de las modalidades de dictado de las materias.
5. Con referencia a **los mecanismos de ingreso**, sólo una de las facultades implementa cursos de nivelación previos al desarrollo de la carrera de grado. En los otros casos, se desarrollan acciones puntuales y de carácter informativas para los ingresantes. Una de las carreras prevé en su diseño curricular una materia en el primer año, de carácter introductorio organizada a partir de saberes básicos de las áreas principales de la propuesta de formación profesional. Se entiende que el establecimiento o no de mecanismos de ingresos, marca diferencias en las políticas de las instituciones para hacerse cargo, o no, del inicio de un trayecto educativo que presenta dificultades significativas en relación con el nivel anterior (medio).
6. Respecto de **las instancias de práctica profesional** la situación es diferente en los casos estudiados. No todos los planes tienen un espacio institucionalizado destinado a la formación para las prácticas profesionales. En los dos casos que sí lo hacen, es una única asignatura en el plan de estudios y que se encuentra ubicada en el último año de la carrera. En los otros casos, se desarrollan simulaciones, observaciones o prácticas en asignaturas bajo la forma de trabajos prácticos.
7. La **presencia de la investigación** en los planes de estudios como una materia o instancia de formación se encuentra en dos de los casos analizados. Las carreras que prevén este tipo de contenidos corresponden a ofertas del área humanística y de las ciencias sociales. No se prevé esta formación en las carreras de formación profesional y tecnológica.
8. El comportamiento de la **matrícula** evidencia una mayor orientación de los estudiantes por inscribirse en ofertas académica tradicionales de formación profesional liberal.
- Respecto a la evolución de la matrícula en el periodo 1995–2000, se observa un proceso de crecimiento considerable, lo cual refuerza los problemas de masividad en la enseñanza en los primeros años.



- La relación entre el número de ingresantes y egresados, evidencia la existencia de problemas de bajo rendimiento y eficacia en los procesos de formación. Si se toma como indicador la calificación promedio de los egresados, se observa que en tres de las carreras estudiadas es de aprobado (4 y 5) y, sólo en un caso la calificación promedio es bueno (6 y 7).
- El tiempo que demanda a los alumnos realizar sus carreras es más extenso del previsto en la duración formal del plan de estudios.
- 9. La **planta docente** de cada una de las unidades presenta algunas características similares:
  - a) La relación entre cantidad de docente y alumnos es desproporcionada, y en algunas carreras es un problema preocupante.
  - b) La proporción de dedicaciones simples entre los docentes superan ampliamente a las dedicaciones exclusivas. La distribución de las dedicaciones según cargos indican que predominan las dedicaciones exclusivas en los profesores Titulares, las semiexclusivas en los docentes Adjuntos y Jefes de Trabajos Prácticos y las simples en los Auxiliares de Primera Categoría.

Estas características forman parte de las condiciones reales de trabajo y que van a influir junto con otros factores en las modalidades de prácticas de enseñanza.

#### **Las Cátedras: Formas de Relacionar la Teoría y la Práctica de Enseñanza**

Se describen en este apartado la información referida a la manera como se desarrollan dos modalidades de cátedra, aquellas vinculadas con la introducción del alumno a la carrera y otras relacionadas con la práctica en el ámbito profesional.

Del análisis de los planes de estudios, se deriva que en los primeros años se desarrollan materias de contenido teórico-disciplinar y recién en los últimos años algunas asignaturas se relacionan con la formación y la experiencia específica de inserción en prácticas profesionales. Es decir que la estructura curricular presenta en la base las materias teóricas del núcleo duro del campo disciplinar y en el extremo final, la práctica. Esto marca una concepción donde la práctica es entendida como aplicación de la teoría.

A continuación presentamos las características que tienen estos tipos de asignaturas, a partir de la información aportada por los docentes.

#### **El caso de las materias introductorias**

Las modalidades de trabajo adoptadas por las cátedras es principalmente la de asignaturas teórico-prácticas y del taller o seminario, fundamentalmente éstas últimas en las carreras de Arquitectura y Letras. Estas modalidades facilitan la interacción docente-alumno/s, la participación de los estudiantes en las tareas áulicas a través de trabajos grupales, discusiones y



debates. Ahora bien, estas modalidades conviven con la fuerte masificación de los primeros años de las carreras, lo que limita las posibilidades de realizar procesos que garanticen formas participativas y de fuerte interacción grupal como suponen estas modalidades de trabajo. Para organizar las actividades los equipos docentes se dividen en comisiones, las que en términos generales se presentan relativamente adecuados al número de estudiantes que deben atender, con excepción de la Facultad de Humanidades donde la masividad es elevada y los recursos docentes son insuficientes en número y dedicación.

Las clases son teórico-prácticas, donde el docente desarrolla contenidos conceptuales y a partir de ellos se realizan trabajos prácticos de aplicación y transferencia. Esto puede suponer la presencia de propuestas de formación que buscan la relación entre la teoría y la práctica y que superan la visión del proceso de enseñanza y aprendizaje unidireccional. Sin embargo, hay que advertir tal como lo indica Lucarelli (1994) que la enseñanza tradicional muchas veces toma modelos del activismo pedagógico, centrado en las técnicas que pretenden dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque las concepciones de conocimiento y de aprendizaje conserven planteos centrados en la transmisión y la reproducción.

Al analizar los objetivos de estas asignaturas se ponen de manifiesto ciertos criterios comunes.

- La importancia de la especificidad disciplinar como base de la profesión quedando en un segundo plano la práctica.
- Se plantea el predominio de las ciencias básicas en los primeros años.
- Algunos objetivos de las asignaturas proponen transmitir ciertos procedimientos, prácticas cognitivas propias de las disciplinas por considerar que éstas tendrán impacto en la futura práctica profesional.
- Los alumnos realizan principalmente tareas centradas en la toma de apuntes, lectura de textos y trabajos prácticos de diversas formas: experiencias de laboratorio, búsqueda de información a través de Internet, ejercicios y resolución de problemas, interpretación y producción de textos.
- Mientras que los docentes realizan exposiciones teóricas, explicación de resolución de problemas y coordinación de grupos y en algunas instancias se asiste al alumno con un asesoramiento individualizado.
- En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados con más frecuencia están las pruebas o exámenes parciales orales o escritos, informes monográficos o de investigación, orientadas a evaluar resultados de aprendizaje. Sin embargo, algunos docentes señalan también la utilización de estrategias que permiten la evaluación de procesos a través de coloquios grupales, debates, guías de lectura y de trabajos prácticos.

Los profesores de estas cátedras indican que se han producido innovaciones en las estrategias de enseñanza de sus asignaturas. Considerando que la enseñanza tradicional le otorga mayor importancia al conocimiento y analizando las manifestaciones de los propios docentes, plantean



que han incorporado modificaciones orientadas a permitir una mayor participación del sujeto en la clase, en los grupos de trabajo y en las relaciones con los docentes. Estas innovaciones de tipo metodológicas, son las que modifican técnicas o estrategias de enseñanza y aprendizaje para permitir la creciente autonomía del alumno y otorgarle un rol activo. En el caso de las introductorias desde el discurso de los profesores, señalan que se da este tipo de innovación, que cambia el modelo de clase centrado en el conocimiento y el docente que lo transmite.

#### **El caso de las materias prácticas:**

La modalidad de trabajo de estas cátedras está centradas en la búsqueda de la integración de la teoría y la práctica a través de la resolución de modelos teóricos, análisis de casos o simulaciones de la realidad o prácticas reales. El interés está puesto en la comprensión de la práctica a través del análisis que puedan hacer los alumnos y profesores de diversos materiales. El taller o seminario es la estrategia adoptada porque permite la mayor participación de los alumnos (grupos más reducidos que los ingresantes) y la interacción con los docentes. Es menos frecuente que los alumnos realicen prácticas profesionales concretas en ámbitos externos a la facultad. Todas estas actividades están directamente vinculadas con la práctica profesional y es por esto que las materias adquieren denominaciones tales como "práctica de..." o el nombre de una especialidad en particular.

Las clases desarrolladas en el aula adquieren dos formas diferenciadas. Se presentan clases que desarrollan simultáneamente teóricos y prácticos donde se desarrollan fundamentos teóricos que se transfieren a análisis de casos, simulaciones de la realidad y prácticas reales. Otro es el caso de las que separan clases teóricas de las prácticas, lo que indica una escisión entre estos aspectos. Esto lleva a pensar que la transferencia de la teoría está sujeta a las capacidades de los alumnos ya que las estrategias de enseñanza que explicitan la articulación son escasas o nulas.

*Los objetivos de las materias expresan la ambigüedad señalada:*

- Por un lado, hay docentes que manifiestan el interés por la articulación teoría-práctica a través del desarrollo de procedimientos, habilidades y capacidades relacionadas con la profesión. Algunas referencias de los profesores al respecto se enuncian a continuación:  
*"Proveer al alumno de una estrategia de pensamiento que le permita abordar cualquier problema con una clara metodología para su tratamiento" (Arquitectura)*  
*"El desarrollo de la capacidad de análisis y de criterios para la decisión" (Ingeniería)*  
*"Desarrollo de capacidades, de reflexión teórica y de habilidades de programación de tareas para la enseñanza del lenguaje" (Humanidades)*  
*"Lograr que el alumno comprenda y conecte los conocimientos teóricos con los casos prácticos que se presentan" (Ciencias Económicas)*



Está presente la preocupación por articular los aspectos teóricos con la profesión centrándose en aprendizajes de los alumnos, es decir, que ellos mismos sean capaces de establecer los vínculos para tomar decisiones y resolver problemas y casos.

- También se detectaron objetivos que acentúa la importancia de lo disciplinar y teórico en la formación de la práctica. El alumno tiene que incorporar y comprender la teoría para luego aplicarla como un proceso individual y posterior en el tiempo.

*“ Se busca con esta materia el aprendizaje de procesos teóricos y conceptos básicos. El entrenamiento en la resolución de problemas disciplinares” (Ingeniería)*

Desde ciertos objetivos planteados y la selección de la modalidad de cátedra se pretende establecer la articulación teoría y práctica, sin embargo, en realidad las actividades de los alumnos se advierte cierta falta de relación. Los alumnos leen y analizan textos, toman apuntes de clases, elaboran monografías, resuelven problemas, trabajos prácticos y discuten en coloquios. Los docentes realizan exposiciones temáticas y coordinan grupos. Los tipos de tareas que se mencionan ponen de manifiesto la división entre dos instancias o momentos de una clase: primero la teoría y luego, se la aplica o transfiere problemas o situaciones de la práctica. La evaluación recoge información de los resultados de los aprendizajes a través de exámenes parciales (orales o escritos) y de trabajos prácticos.

Un caso de las cátedras analizadas se distingue de este modelo. Se plantea toda la asignatura en función de un proyecto de investigación aplicada que se centra en la identificación de problemáticas propias de la práctica profesional y los alumnos deben proponer y fundamentar las actividades de conocimiento y de proyección (Arquitectura). Consecuentemente la evaluación permite recoger información del inicio, del proceso y de los resultados del proceso de aprendizaje por medio de encuestas diagnósticas, informes de avance, guías de seguimiento, participación en las actividades.

Con respecto a las innovaciones en este tipo de cátedras, desde lo que manifestaron los propios docentes, las modificaciones se desarrollaron en las propuestas de trabajo para los alumnos y en la evaluación. Sin embargo, en la descripción que realizan sobre las actividades de los alumnos no difieren de las que comúnmente se plantean en cualquier otra asignatura. Lo que nos plantea cierto cuestionamiento sobre como se ha realizado el proceso de aprendizaje en relación con la práctica profesional, objeto de estas materias.

En este marco, las modificaciones no alcanzan a transformar un modelo “estereotipado” de enseñanza y aprendizaje existente en las aulas universitarias.

Las innovaciones suponen una ruptura con este modelo e impactan en el conjunto de prácticas que constituyen la praxis educativa (Lucarelli, 1993, 1994, 1998). Desde una visión tecnicista la innovación supone la introducción de una técnica nueva para dinamizar la clase o la inclusión de una tecnología como recurso novedoso, es decir en un solo aspecto o dimensión mientras





que las otras permanecen iguales. Pero la práctica innovadora tiene su origen en la preocupación por solucionar un problema particular que afecta la cotidianidad, las acciones que se desarrollan para su resolución inciden con mayor o menor celeridad en las otras prácticas implicando un cambio que afecta al conjunto de las mismas. (Lucarelli, 1994). Esta concepción no se identifica en los caso de las materias de prácticas analizadas.

Por último, si bien existen una multiplicidad de factores institucionales, políticos, sociales, ideológicos que estimulan u obstaculizan los cambios en las aulas universitarias, el profesor es un elemento fundamental que materializa las propuestas de cambio y conduce la práctica áulica. En este sentido, se coincide con la postura de la autora brasileña que afirma que:

“É claro que muitos fatores interferem na possibilidade de mudança na universidade. Entre eles pode-se listar o clima institucional vivido, momento político-econômico do país, o nível de organizacao e pressao sa sociedade civil, as formas de controle do conhecimento profissional, a estrutura interna de poder, a legitimidade organizacional e de liderancas, o nível de satisfacao profissional de professores e servidores, o engajamento e articulacao dos alunos, enfim, toda a gama de fatores que, num jogo intrincado de relacoes, estimulam certos comportamentos e nibem outros.

Sao o conjunto destes fatores que tornam posivel determinadas acoes que se encaminham para uma direcao. Entretanto, neste estudo, **está-se abordando o professor como elemento fundamental que pode favorecer a mudança, pela sua condicao de dar direcao à prática pedagógica que desenvolve**, mesmo reconhecendo nesta os condicionantes históricos, sociais e culturais.” (da Cunha, M.I. 1998. O professor universitario na transicao do paradigmas. 33 pp.).

#### **Bibliografía**

DA CUNHA, M. I. “*El aula universitaria: innovación e investigación*” en Leite, D. y Mörrosini, M. Universidad futurante. Campinas. Papirus. 1997 . Trad. C. Faranda.

DA CUNHA, M I. (1998) O professor universitario na transição do paradigmas. Araraquara: J.M. Editores.

LUCARELLI, E. (1993) *Regionalización del curriculum y capacitación docente*. Buenos Aires Miño y Dávila.

LUCARELLI, E. “*Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*” Cuadernos del IICE. Buenos Aires: Facultad de Filosofia y Letras. N° 10, 1994.

LUCARELLI, E. (1998) *Curriculum y prácticas cotidianas*. Resistencia: UNNE.

UNNE. Documento de Base. Programa de Cambio Curricular. Secretaria General Académica. 1995.



UNNE. Documento de Base. Programa de Cambio Curricular. Secretaría General Académica. 1998.

UNNE. Informe Final de Autoevaluación Institucional. Tomo I. Secretaría General de Planeamiento. Sistema de Evaluación Permanente. Marzo de 1999.

ZURITA, N.(1996). "*El primer año universitario. Variables académicas y extra-académicas asociadas al abandono, la permanencia y el rendimiento académico*" en Revista Nordeste. Facultad de Humanidades. UNNE.