

[Cierre de edición el 30 de abril del 2025]



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21276>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Educación universitaria: La flexibilización del curriculum en cuestión. Estudio sobre instituciones universitarias en Argentina y Uruguay

*University Education: Curriculum Flexibility in Question: Study of University Institutions in
Argentina and Uruguay*

*Educação universitária: A flexibilização do currículo em questão. Estudo das instituições
universitárias na Argentina e no Uruguai*



Soledad Vercellino
Universidad Nacional de Río Negro
 <https://ror.org/048zgk80>
Viedma, Argentina
svercellino@unrn.edu.ar
 <https://orcid.org/0000-0002-1087-5455>

Mahira González-Bruzzese
Universidad de la República
 <https://ror.org/030bbe882>
Rivera, Uruguay
mahiragonzalezbruzzese@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-2352-8062>

Recibido • Received • Recebido: 02 / 06 / 2025
Corregido • Revised • Revisado: 14 / 04 / 2026
Aceptado • Accepted • Aprovado: 27 / 04 / 2026

Resumen

Objetivo. Este artículo analiza las políticas de flexibilización del currículum universitario y su traducción en decisiones concretas dentro de los planes de estudio, a partir de un estudio comparado de 64 carreras de la Universidad de la República (UDELAR), Uruguay, y la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Argentina. **Metodología.** recurre a la revisión de documentos institucionales, planes y mallas curriculares vigentes al 2023, se examinan cualitativamente los sentidos atribuidos a la flexibilidad en ambos contextos. Asimismo, se identifican variables relevantes para la comparación, que se analizan mediante tablas bivariadas y gráficos, considerando el área de conocimiento y la duración de las carreras. **Análisis de resultados.** los resultados evidencian que menos de la mitad de los planes incorporan explícitamente la noción de flexibilidad como rasgo de su formulación. En la UDELAR, se destacan estrategias como la optatividad y electividad de asignaturas, la incorporación de materias comunes y la organización por créditos, mientras que en la UNRN estas estrategias resultan incipientes o residuales. Por otra parte, en ambas universidades se observa una fuerte estructuración en el pasaje del primer al segundo año, lo que configura una transición con escasos márgenes de flexibilidad. **Conclusiones.** en conjunto, los hallazgos muestran avances desiguales



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21276>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

en la incorporación de la flexibilización curricular y persistentes tensiones en la organización de las trayectorias formativas. Más que formular recomendaciones, el artículo aporta implicaciones críticas situadas en el marco de las transformaciones recientes de la educación superior y de la relación entre políticas curriculares y su implementación.

Palabras claves: Plan de estudio; educación superior; planificación de la educación; derecho a la educación, currículo.

ODS: ODS 4; educación de calidad; políticas educativas.

Abstract

Objective. This article analyzes the policies for making university curricula more flexible and their translation into concrete decisions within study plans, based on a comparative study of 64 degree programs at the University of the Republic (UDELAR), Uruguay, and the National University of Río Negro (UNRN), Argentina. **Methodology.** through a review of institutional documents, plans, and curricula in effect as of 2023, the meanings attributed to flexibility in both contexts are qualitatively examined. Relevant variables for comparison are identified and analyzed using bivariate tables and graphs, considering the area of knowledge and the duration of the degree programs. **Results analysis.** the results show that less than half of the plans explicitly incorporate the notion of flexibility as a feature of their design. At UDELAR, strategies such as optional and elective courses, the incorporation of common subjects, and credit-based organization are prominent, while at UNRN these strategies are incipient or residual. Furthermore, both universities exhibit a highly structured transition from the first to the second year, resulting in a process with limited flexibility. **Conclusions.** Overall, the findings reveal uneven progress in incorporating curricular flexibility and persistent tensions in the organization of educational pathways. Rather than offering recommendations, this article provides critical insights situated within the context of recent transformations in higher education and the relationship between curricular policies and their implementation.

Keywords: University curriculum; higher education; educational planning; right to education; curriculum.

SDG: SDG 4; quality education; education policies.

Resumo:

Objetivo. Este artigo analisa as políticas para tornar os currículos universitários mais flexíveis e sua tradução em decisões concretas nos planos de estudo, com base em uma pesquisa comparativa de 64 cursos de graduação da Universidade da República (UDELAR), Uruguai, e da Universidade Nacional de Río Negro (UNRN), Argentina. **Metodologia.** por meio de uma revisão de documentos institucionais, planos e currículos vigentes em 2023, os significados atribuídos à flexibilidade em ambos os contextos são examinados qualitativamente. Variáveis relevantes para comparação são identificadas e analisadas utilizando tabelas e gráficos bivariados, considerando a área do conhecimento e a duração dos cursos. **Análise dos resultados.** Os resultados mostram que menos da metade dos planos incorpora explicitamente a noção de flexibilidade como característica de seu desenho. Na UDELAR, estratégias como disciplinas optativas e eletivas, a incorporação de disciplinas comuns e a organização baseada em créditos são proeminentes, enquanto na UNRN essas estratégias são incipientes ou residuais. Além disso, ambas as universidades apresentam uma transição altamente



estruturada do primeiro para o segundo ano, resultando em um processo com flexibilidade limitada. **Conclusões.** de modo geral, os resultados revelam um progresso desigual na incorporação da flexibilidade curricular e tensões persistentes na organização dos percursos educacionais. Em vez de oferecer recomendações, este artigo fornece reflexões críticas situadas no contexto das recentes transformações no ensino superior e da relação entre as políticas curriculares e sua implementação.

Palavras-chave: Plano de estudo; educação superior; planejamento da educação; direito à educação; currículo.

ODS: ODS 4; educação de qualidade; políticas educacionais.

Introducción

Este artículo surge de un trabajo de colaboración entre dos investigadoras de la Universidad Nacional de Río Negro de Argentina (UNRN) y la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR), preocupadas por el problema de la discontinuidad de las trayectorias educativas e interesadas en explorar, de manera comparada, las condiciones que los planes de estudios imponen a esas trayectorias. En ese marco focaliza en las políticas de flexibilización del currículum universitario, las que vienen desarrollándose en la UDELAR desde la década del noventa, y en la UNRN desde el 2020 y que, en el caso de Argentina, han tenido su cenit a fines del 2023 con el dictado de una norma de alcance nacional que atiende algunas expresiones de la flexibilidad, como es la creditización y acortamiento de las carreras universitarias.

Este artículo se propone, específicamente, caracterizar el proceso de incorporación de la noción de flexibilidad en los diseños curriculares de las dos universidades (UDELAR y UNRN); identificar diferencias y similitudes cuantitativas entre ambas instituciones en términos de flexibilización efectiva de los planes de estudio, a partir de indicadores construidos ad hoc, comparando áreas de conocimiento y duración de las carreras; y, finalmente, describir cualitativamente los sentidos que, en los planes de estudio, se vinculan a la flexibilidad curricular.

En esta comunicación se propone, en primer lugar, a partir de un breve análisis crítico de la literatura en la materia, una conceptualización y dimensionamiento de la noción de flexibilidad curricular. Luego, se contextualiza la indagación, presentando el proceso de incorporación de las políticas de flexibilización en ambas instituciones. A continuación, se describe la estrategia metodológica desarrollada para la comparación cuanti-cualitativa de ambas universidades y, finalmente, se presentan algunos hallazgos preliminares que surgen del análisis cualitativo y cuantitativo de planes de estudio de carreras afines, en clave de flexibilidad.

Estado de la cuestión y referencias conceptuales

Asistimos en los últimos años a un aumento de la investigación empírica, cuantitativa y cualitativa, sobre los modelos curriculares en Educación Superior (ES). La bibliografía sobre la materia advierte que una de las cuestiones importantes abordadas en estos estudios es la denominada *flexibilidad curricular* (Díaz-Barriga & Barrón, 2014).



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21276>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Asimismo, personas investigadoras preocupadas por la persistencia en los estudios de ES también acuerdan que la dimensión curricular resulta un elemento clave en cualquier política tendiente a la inclusión y democratización de este nivel educativo (Cabrerá et al, 2014; de Clercq et al., 2021; Kift, 2009; McInnis, 2001). Así, Kift (2009) señala que una visión inclusiva del plan de estudios resulta el eslabón perdido (Kift, 2009) en la conceptualización de la experiencia del primer año y que, concebido de manera amplia, tendría el potencial de ser el *dispositivo organizador* académico y social y el pegamento que une el conocimiento y la experiencia más amplia del estudiantado (McInnis, 2001).

Fernández et al. (2022), por su parte, en su estudio regional sobre trayectorias académicas y desafiliación en el ingreso a la universidad, sostienen que:

... la pedagogía ha avanzado en ideas que actualmente predominan en la que las formas de enseñar y de aprender deberían surgir de planteamientos flexibles, del protagonismo del alumno y de negociación de los itinerarios Por tanto, si la democratización deseara avanzar, debería evaluar y diseñar instrumentos de política que tomaran por objeto esos procesos y temporalidades diferenciadas del aprendizaje. (p. 45)

En tal sentido, no son pocas las iniciativas de organizaciones transnacionales y de universidades de la región que promueven modificaciones curriculares orientadas a dotar de lo que denominan mayor flexibilidad a los planes de estudio de carreras de grado. Así, por ejemplo, la UNESCO, en una declaración de 1998, señala que la educación debe transformarse profundamente, haciéndose orgánicamente flexible, diversificando sus instituciones, estructuras, así como sus modos y formas de organización de los estudios (UNESCO, 1998, en Herrera y Didriksson, 1999).

De acuerdo con la definición de Bernstein (2000), el currículo está constituido por una serie de decisiones sobre los contenidos: su secuencia (orden/progresividad), el ritmo expresado en la cantidad de asignaturas, carga horaria, sistemas de correlatividades y formas de la evaluación que configuran un itinerario ideal para cada carrera.

Un análisis crítico de la literatura, tanto científica como la que sirve de apoyo a reformas políticas en la materia, nos permite advertir la polisemia del término flexibilidad (Díaz-Barriga & Barrón, 2014). Desde nuestra perspectiva identificamos dos grandes nociones de flexibilidad, una que podríamos caracterizar como restringida y que es la hegemónica y otra más amplia, pero también, con menos presencia en la literatura (ver Tabla 1).

Tabla 1: Concepciones de flexibilización curricular

	Concepción restringida	Concepción amplia
Objetivo	habilitar trayectorias educativas diversas	habilitar trayectorias educativas diversas
Énfasis	liberalización de las trayectorias (libre elección por el estudiantado)	crear condiciones de posibilidad de trayectorias educativas teóricas inclusivas
Concepción del estudiantado	estudiante tradicional, sujeto racional, autónomo, con capacidad de autodiagramar su trayectoria	estudiantes no tradicionales, heterogeneidad social, cultural y cognitiva del estudiantado
Características de los planes de estudio	asignaturas optativas/electivas frente a asignaturas obligatorias, transitabilidad entre carreras y dentro de una misma carrera	(además de lo señalado en la columna previa) diversidad en la configuración de los tiempos de la trayectoria (duración de la cursada, tiempos máximos previstos para la aprobación de los espacios curriculares, eliminación o disminución de prerrequisitos para continuar la trayectoria educativa correlatividades) modalidades: presenciales, educación a distancia, multimodalidad o estrategias combinadas); formas de organización de los conocimientos: ciclos, módulos; diversificación de las formas de evaluación y acreditación
Necesidades del estudiantado a las que atiende	atiende a la diversidad de preferencias, intereses, motivaciones	atiende a la diversidad de maneras y tiempos de aprendizaje, posibilidades de cursado, compatibilización de distintas tareas en la carrera

Nota: Elaboración propia.

La noción de flexibilidad restringida es heredera o se inscribe en las tendencias propias de la globalización y el capitalismo tardío. Focaliza en la “liberalización de las trayectorias” (García Ospina, 2008, p. 14) a partir de crear un menú variado de asignaturas a cursar y enfatizando en la capacidad y la responsabilidad del individuo de autodiseñar o auto diagramar el itinerario formativo (Wade, 1994). Desde esta perspectiva, se enfatiza en que los planes de estudios contengan espacios curriculares optativos en la propia carrera, espacios electivos en otras carreras, ciclos de formación comunes intrainstitucionales que permitan la movilidad entre carreras, y también la movilidad interinstitucional e internacional.

Así, por ejemplo, Crosa & Soubirón (2008) definen al concepto de flexibilidad como:

... las posibilidades de diversificación curricular intra e intercarreras que ofrezcan las instituciones educativas. Así concebida, una mayor flexibilidad conduce a una mayor autonomía por parte del estudiantado respecto a la diagramación de su carrera de grado.

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21276>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La *flexibilización curricular* supone el posibilitar itinerarios curriculares que incrementen la capacidad de elección del estudiantado y concilien el logro de sus intereses personales con sus necesidades de formación en relación a una inserción laboral futura. Para ello es necesario considerar la posibilidad de pasajes inter e intracarreras, facilitados por el incremento de asignaturas electivas así como por una disminución de las previaturas (Barranco et al, 2009; Díaz, 2002; UNESCO, 1998, citados por Crosa y Soubirón, 2008, p. 1).

Desde esta perspectiva son indicadores de flexibilidad curricular el índice de comunalidad (o de materias comunes), el de autonomía intracarrera, el de especificidad y el de movilidad horizontal entre dos carreras y de movilidad horizontal intrainstitucional (Crosa y Soubirón, 2008).

Esta acepción restringida de la flexibilidad se vincula a la que Carrillo Hernández & Benavidez Martínez (2022) denominan "flexibilidad instrumental o funcional" (p. 5). Señalan que :

Esta forma de flexibilidad implica procedimientos ágiles y reglamentos formales para garantizar mayor acceso estudiantil, el término de la carrera en diversos tiempos, la libertad de elegir cierto número de asignaturas; la redefinición de prerrequisitos o seriaciones de los cursos, la elección de énfasis de profundización o acentuaciones, el incremento de la movilidad estudiantil o la adopción de sistemas de créditos, etc. (p. 5)

Sostienen que la flexibilidad instrumental ha producido algunos cambios de forma en los currículos, sin afectar la estructura de éstos, los que mantienen un modelo tradicional centrado en la organización rígida de asignaturas.

Este artículo asume una noción amplia de flexibilidad. La misma supone hacia una reconfiguración más profunda de las propuestas curriculares y se inscribe en las perspectivas críticas y postestructuralistas que van a cuestionar las formas, gramáticas o dispositivos que operan en la universidad, pues parten del supuesto de que parte del problema de la discontinuidad de las trayectorias educativas debe resolverse a partir de interrogar las condiciones que estructuran las trayectorias (Terigi, 2014), entre ellas, los diseños curriculares. Se parte de reconocer que las trayectorias ideales previstas en los planes de estudio no alojan la heterogeneidad social, cultural y cognitiva que resulta de la masificación de ES en países como Uruguay y Argentina. Países en los que el acceso a las universidades estudiadas en este trabajo es, en la mayoría de las carreras, directo sin otra restricción más que aprobar la educación media superior y donde los proyectos institucionales abogan por la democratización en el acceso y la permanencia.

Desde una perspectiva amplia de la flexibilidad curricular, Upegui (2008) señala que las acciones más sencillas o primarias en esa dirección son: el ofrecimiento de distintas rutas de formación para que el estudiantado tenga la posibilidad de seleccionar la que mejor se acomode a sus intereses y necesidades (líneas de énfasis, componente flexible, materias electivas);

la posibilidad de brindar alternativas diferentes de entrada y de salida al proceso formativo (titulaciones intermedias); la movilidad estudiantil en otras universidades o en organizaciones no educativas (como institutos de investigación y centros de práctica); diferentes espacios y tiempos de aprendizaje (clases virtuales, presenciales y a distancia; aula de clase, laboratorio, biblioteca, residencia, oficina; horas del día o de la noche; clases en semana o fines de semana); la incorporación de estrategias didácticas basadas en la solución de problemas o en el desarrollo de proyectos; la doble titulación; la eliminación o disminución de prerrequisitos y correquisitos y el ofrecimiento de distintos horarios.

Carrillo Hernández & Benavides Martínez (2022) denominan a esta perspectiva como “flexibilidad estructural” (p. 5). La misma se vincula al:

... debilitamiento de los límites, que significa transformar la estructura organizativa de los programas educativos, tanto en lo que concierne a la selección de los contenidos como a su organización. tiene un carácter articulador e integrador del conocimiento y de los problemas, el cual aboga por el estudio y solución de estos últimos de manera sistémica. (p. 5)

Vinculado a posiciones interdisciplinarias, esta perspectiva enfatiza en la importancia de debilitar los límites entre conocimientos educativos y problemas de la sociedad.

Contextualización de la indagación

Es desde esta perspectiva teórica que nos proponemos caracterizar los diseños curriculares de las universidades en las que trabajamos: UDELAR y la UNRN.

La UDELAR comenzó su proceso de flexibilización en la década del noventa, avanzando de forma paulatina en las distintas facultades (Crosa & Soubirón, 2008). Desde el Plan Estratégico de Desarrollo de la UDELAR del 2005 en adelante se prevén reformas que tienden a la flexibilidad curricular en diversas áreas. Entre ellas, en el 2011 se aprueba la Ordenanza de estudios de grado que se toma como base para la creación de los planes de estudio de las carreras que ofrece. En esta Ordenanza se entiende a la flexibilidad curricular como:

[La] Diversificación de los itinerarios curriculares otorgando mayor autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación. Conlleva un incremento en los planes de estudios de la proporción de asignaturas electivas y optativas, una disminución de la proporción de asignaturas con correlatividad y la flexibilización de los regímenes de cursado. (Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza. Unidad Académica, 2011, p. 22)

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21276>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En el caso de Argentina, la flexibilización curricular aparece con mayor fuerza en el discurso político-institucional de manera más reciente y en articulación con los procesos de creditización. En 2018, por iniciativa de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), se desarrolla el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA), que supone acuerdos voluntarios entre instituciones de educación superior para el reconocimiento mutuo de trayectorias, entendidas como tramos curriculares, ciclos, prácticas, asignaturas u otras experiencias formativas. Esta iniciativa se concibe como una oportunidad para impulsar y acompañar procesos de flexibilización curricular en el sistema de educación universitaria (Tavela & Máquina, 2018).

La UNRN se ha incorporó al SNRA aprobando en el 2020 el Sistema de Créditos de la UNRN con el objetivo principal de “ofrecer un sistema homogéneo, compatible y flexible que permita a los estudiantes de carreras de grado y postgrado disponer de una mayor movilidad en el interior de la institución y con instituciones del país y del extranjero” (Universidad Nacional de Río Negro, 2020, p. 8).

Hacia fines del 2023, el Ministerio de Educación de la Nación crea el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU), el cual fija al Crédito de Referencia del estudiantado (CRE) como el valor organizador del diseño y rediseño de los planes de estudio, determinando que no admitirá nuevas solicitudes de reconocimiento oficial y validez nacional de títulos universitarios que no se ajusten a ese sistema.

Esta medida se fundamenta como un mecanismo que “realza y actualiza” (sic) la necesidad de acortar la brecha entre la duración real y teórica de las carreras de ES, estableciendo “una mirada del currículum como política académica y no como mero problema de planes de estudio” (Ministerio de Educación, 2023, p. 1). y en la propuesta de flexibilizar los planes de estudio con diferentes alternativas, entre ellas, el reconocimiento de actividades académicas desde un sistema de créditos. Asimismo, reaparece el argumento del reconocimiento de la trayectoria del estudiantado en el Sistema Universitario Nacional, así como con instituciones universitarias de otros países, es decir, como forma de favorecer las estrategias de internacionalización llevadas adelante por las instituciones universitarias, en particular la movilidad de estudiantes.

El CRE se define como la unidad de tiempo total de trabajo académico que dedica el estudiantado para alcanzar los objetivos formativos de cada una de las unidades o actividades curriculares que componen el plan de estudios. En esta unidad de tiempo se incluyen las horas de docencia o interacción pedagógica entre docentes y estudiantes, independientemente de la modalidad, así como las horas de trabajo autónomo del estudiantado, las cuales son adicionales a las de docencia o interacción docente-estudiantes.

En octubre de 2024, el Consejo de Rectores introduce modificaciones a dicha resolución, atendiendo observaciones provenientes tanto de universidades públicas como privadas. Estas modificaciones buscan facilitar la implementación del SACAU, flexibilizando los criterios originalmente establecidos: se reduce el carácter taxativo de la carga horaria de cada CRE, se ajustan los rangos de créditos por año de carrera y se amplía el plazo para la reconversión de los planes de estudio a este sistema.

En la **Tabla 2** se comparan los alcances de la creditización en las dos universidades objeto de esta ponencia.

Tabla 2: Creditización del curriculum universitario en la UDELAR y la UNRN

	UDELAR (Ordenanza de grado, 2011)	UNRN (Res. 046/2020)
Definición de crédito	unidad de medida del tiempo de trabajo académico que dedica el estudiantado para alcanzar los objetivos de formación de cada una de las unidades curriculares que componen el plan de estudios.	unidad de medida del trabajo académico que combina la carga horaria efectiva de cursado y características de la propuesta pedagógica, en un indicador que permite asignar un valor de esfuerzo académico integral. Esta unidad de tiempo se desagrega en las horas de interacción entre docente-estudiantes en clases y las horas que el/la estudiante utiliza para el estudio (lecturas, preparación de exámenes, trabajos prácticos, etc.), denominado <i>horas de trabajo autónomo</i> .
Cálculo de créditos	1 crédito es equivalente a 15 horas de trabajo estudiantil, que comprenda las horas de clase o actividad equivalente, y las de estudio personal.	1 crédito es equivalente a 27-30 horas de trabajo integral del estudiantado. Según la Resolución Ministerial 2598/2023 y su modificatoria el valor asignado a cada CRE es de entre 25 y 30 horas de trabajo total del estudiantado.

Nota: Elaboración propia.

Estrategia metodológica

En ese marco contextual y conceptual, nos propusimos identificar diferencias y similitudes entre la UDELAR y la UNRN en términos de la flexibilidad curricular definida en sus planes de estudio. Para ello, en primer lugar, se operacionaliza el concepto de flexibilidad curricular con el fin de seleccionar indicadores que permitan una primera aproximación a su medición. Luego, se identifican similitudes y diferencias en términos de flexibilidad curricular entre las dos universidades estudiadas. Finalmente, se compara la flexibilidad curricular de acuerdo con el área de conocimiento y la duración de las carreras en cada institución.

A fin de operacionalizar el concepto de flexibilidad curricular, se realizó una revisión de los documentos disponibles en ambas universidades y se analizaron los planes de estudio y las mallas curriculares en el caso de la UDELAR, mientras que en el caso de la UNRN se analizaron los planes de estudio.

En segundo lugar, se identificaron variables relevantes para la comparación entre las universidades estudiadas y se analizaron, mediante tablas bivariadas y gráficos (diagramas de caja), sus diferencias y similitudes en términos de flexibilidad curricular, de acuerdo con el área de conocimiento y la duración de las carreras. El procesamiento de los datos se realizó mediante los programas estadísticos R y STATA (Statistical Software for Data Science).



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21276>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En tercer lugar, se analizaron cualitativamente los sentidos que, en los planes de estudio, se vinculan a la flexibilidad curricular. Para ello, se seleccionaron los planes de estudio que hacían referencia a la flexibilidad y se compararon los significados que se les asignaban en cada una de las universidades.

Para seleccionar las carreras analizadas se realizó un muestreo teórico en cada universidad procurando tener carreras de las diferentes áreas de conocimiento definidas por [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \(UNESCO, 2013\)](#), uniendo en la misma categoría a las áreas 1 y 2 ya que en el caso uruguayo y argentino estas áreas tienen un tronco común y de acuerdo con la duración de la carrera, definidas como 1) cortas: menos de cuatro años, 2) medias: 4 años, 3) largas: 5 años o más. En la [Tabla 3](#) y [Tabla 4](#) se indican las carreras analizadas. La muestra quedó conformada por 62 carreras, de las cuales 25 son de la UNRN y 37 de la UDELAR.

Tabla 3: Selección de carreras de UDELAR

ÁREA UNESCO	Cortas	Medias	Largas
Educación, Humanidades y Artes (1)	- Tecnicatura Universitaria en Dramaturgia - Tecnicatura en Artes: Artes Plásticas y visuales	- Licenciatura en Antropología opción Antropología Social - Licenciatura en Letras	
Ciencias sociales, Educación comercial y Derecho (2)	- Tecnicatura en Desarrollo Regional Sustentable - Tecnicatura en Administración y Contabilidad	- Licenciatura en Economía - Licenciatura en Comunicación - Licenciatura en Administración - Licenciatura en Sociología - Relaciones Internacionales	- Abogacía - Contador Público
Ciencias (3)	- Tecnólogo en Informática	- Licenciatura en Geología - Licenciatura en Química - Licenciatura en Computación - Licenciatura en Recursos Naturales - Licenciatura en lenguajes y medios audiovisuales - Licenciado en Diseño de Comunicación Visual	- Ingeniería en Computación
Ingeniería, industria y construcción (4)	- Tecnólogo industrial mecánico	- Licenciatura en Diseño Industrial	- Ingeniería en Alimentos - Arquitectura - Ingeniería Eléctrica
Agricultura (5)	- Tecnólogo en Madera		
Salud y servicios sociales (6)	- Tecnicatura en deporte	- Licenciatura en Fisioterapia - Licenciatura en Nutrición - Licenciatura en Educación Física - Licenciatura en Enfermería	- Doctor en Medicina - Odontología - Veterinaria
Servicios (7)		- Licenciatura en Gestión Ambiental - Licenciatura en Turismo	

Nota: Elaboración propia.



Tabla 4: Selección de carreras de UNRN

ÁREA UNESCO	Cortas	Medias	Largas
Educación, Humanidades y Artes (1)		- Licenciatura en Arte - Licenciatura en Ciencias Antropológicas - Licenciatura en Letras - Licenciatura en Artes Visuales	
Ciencias sociales, Educación comercial y Derecho (2)		- Contador Público - Licenciatura en Economía - Licenciatura en Comunicación Social - Licenciatura en Administración	- Abogacía
Ciencias (3)		- Licenciado en Geología - Licenciatura en Sistemas	- Ingeniería en Computación
Ingeniería, industria y construcción (4)	- Tecnicatura Superior en Mantenimiento Industrial		- Ingeniería en Diseño Industrial - Arquitectura - Ingeniería Electrónica
Agricultura (5)			- Ingeniería Agronómica
Salud y servicios sociales (6)	- Tecnicatura Universitaria en Deporte	- Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría - Licenciatura en Nutrición	- Medicina - Odontología - Medicina Veterinaria
Servicios (7)		-Licenciatura en Ciencias del Ambiente -Licenciatura en Turismo	

Nota: Elaboración propia.

Las fuentes primarias de datos han sido los planes de estudios vigentes al momento del desarrollo del trabajo (año 2023). En ambas universidades los mismos se encontraban disponibles y completos en las páginas web institucionales. Se trató de un análisis documental, el que estuvo orientado por la operacionalización de la noción de flexibilidad realizada.

Operacionalización del concepto de flexibilidad

Tal como se mencionó previamente, se identifican dos conceptualizaciones distintas en torno a la flexibilidad curricular: una amplia y otra restringida. Si bien se considera que, para contar con indicadores que respondan a una concepción amplia de flexibilidad, sería necesario incorporar otras variables –como las formas de evaluación de los cursos, la modalidad de participación exigida (presencial/virtual), la adaptación a diferentes estilos de aprendizaje, entre otras–, en este estudio se realiza una primera aproximación al concepto a partir de los documentos disponibles.



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21276>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Las variables consideradas para medir la flexibilidad son las siguientes: a) referencia en el plan de estudios a la flexibilidad curricular; b) electividad y optatividad; c) transitabilidad entre carreras (materias comunes entre carreras); d) creditización; e) título intermedio; f) correlatividades.

Tabla 5: Operacionalización de las variables que miden flexibilidad.

Variable	Medición
Referencia en el plan de estudios (a)	Cantidad y % de carreras en las que se hace referencia al menos una vez a la flexibilidad
Electividad y optatividad (b)	Porcentaje de materias o créditos (dependiendo de si la carrera es creditizada) de electivas + optativas/ materias o créditos obligatorios por carrera. En la tabla 6 se indica el promedio de todas las carreras.
Transitabilidad entre carreras (c)	Cantidad y porcentaje de carreras con al menos una asignatura común con otra carreras
Creditización (d)	Cantidad y porcentaje de carreras que están creditizadas
Título intermedio (e)	Cantidad y % de carreras que prevén títulos intermedios
Correlativas (f)	Cantidad de asignaturas correlativas al segundo año por carrera. En la tabla 6 se realiza un promedio entre las carreras.

Nota: Elaboración propia con base en los planes de estudio de UDELAR y UNRN.

Algunos resultados

Como se advierte en la [Tabla 6](#), ambas universidades refieren en igual proporción a la noción de flexibilidad en sus planes de estudios, apareciendo en 4 de cada 10 planes la referencia explícita hacia la flexibilización. Un análisis cualitativo de esas expresiones permite identificar un corpus de sentidos asociados a esa noción.

Tabla 6: Comparación cuantitativa indicadores de flexibilidad curricular UDELAR - UNRN

Indicador de flexibilidad	UNRN	UDELAR	Total
Referencia a flexibilidad en el plan de estudios	36% (9)	35.14% (13)	35.48% (22)
Promedio de electividad/optatividad	5%	19%	12%
Cantidad y % de carreras creditizadas	20% (5)	97.3% (36)	66.13% (41)
Cantidad y % de carreras con asignaturas anuales	48% (12)	19.44% (8)	32.25% (20)
Cantidad y % de carreras con asignaturas comunes con otras carreras	32% (8)	64.86% (24)	51.61% (32)
Cantidad y % de carreras con título intermedio	52% (13)	22.22% (08)	34.43% (21)
Promedio de asignaturas correlativas al segundo año	6	4	5

Nota: elaboración propia con base en los planes de estudio de UDELAR y UNRN.



En la UDELAR la flexibilidad se vincula a:

- a) La incorporación de asignaturas opcionales y electivas que i. otorgan autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación, ii. Permiten dar cierta orientación o especialización a la carrera conteniendo diferentes perfiles de graduación o especialización; iii. Asegura la actualización de contenidos; iv. Promueve la atención de las nuevas demandas académicas y profesionales;
 - b) La articulación curricular: tránsitos curriculares que posibiliten una fluida movilidad estudiantil, tanto horizontal como vertical, entre carreras universitarias y otras carreras terciarias.
 - c) La creditización.
 - d) La redistribución de las cargas horarias: disminución, reordenamiento en semestres (semestralización), etc.
1. En el caso de los planes de estudio de la UNRN, la alusión a la flexibilidad refiere a:
- a) Cambiar el régimen de correlatividades, es decir, las relaciones de orden entre las diferentes materias de los planes de estudio y que se expresa en las asignaturas exigidas para cursar y aprobar otras asignaturas.
 - b) La redistribución de las cargas horarias, en términos de recortes en las cargas horarias, disminución de la carga semanal a partir de anualizaciones o, por el contrario, transformación de asignaturas anuales en dos materias cuatrimestrales;
 - c) La articulación curricular: tránsitos curriculares que posibiliten una fluida movilidad estudiantil, entre carreras universitarias.
 - d) Las formas de evaluación (aun cuando no expresan cómo se materializa): "El proceso de seguimiento y evaluación de logros de los/as estudiantes debe ser de carácter flexible, contemplándose diversos dispositivos y maneras de evaluar en función de las características de cada unidad curricular, de la diversidad de la clase y de la naturaleza del proceso de enseñanza aprendizaje [y en relación con las correlativas]" (Universidad Nacional de Río Negro, 2018, p. 13).

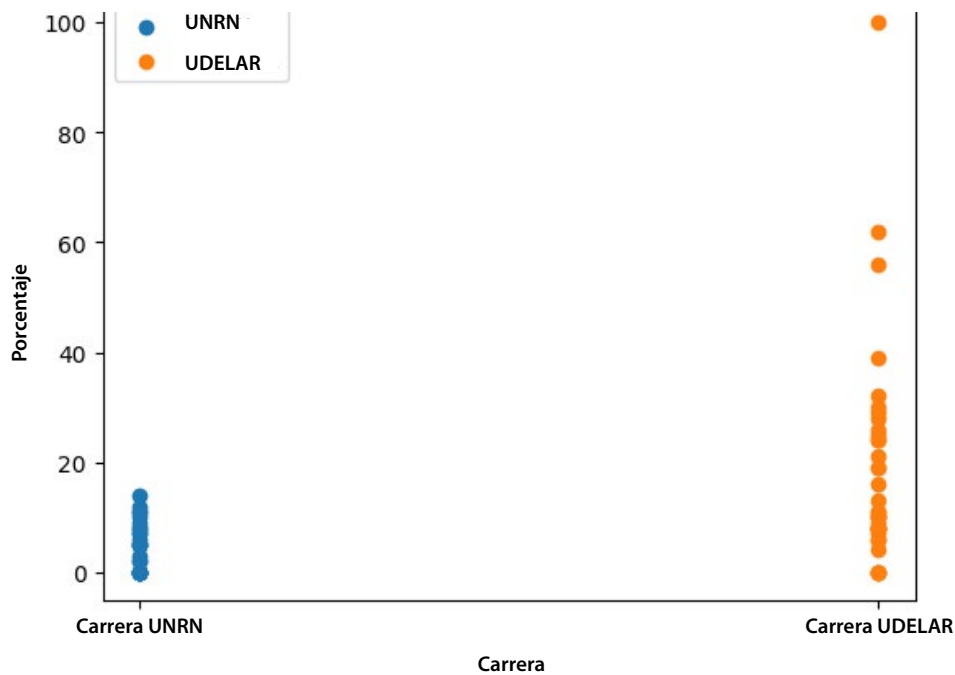
En relación con la creditización, la misma está casi universalizada en la UDELAR, donde también se advierte mayor cantidad de materias comunes entre carreras, es decir, más condiciones para la transitabilidad entre las mismas. Por su parte, en la UNRN el proceso de creditización es más reciente, por ello, solo el 20% de las carreras analizadas contemplan esta forma de expresión de su carga horaria.



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21276>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En lo que respecta a la optatividad-electividad de las asignaturas también es una característica típica de las carreras de la UDELAR analizadas, no así en la UNRN, tal como se aprecia en el [Figura 1](#), en el que se registra el porcentaje de asignaturas electivas por carrera y por universidad.

Figura 1: Porcentaje de optatividad- electividad en los planes de estudios UNRN-UDELAR



Nota: Elaboración propia con base en los planes de estudio de UDELAR y UNRN.

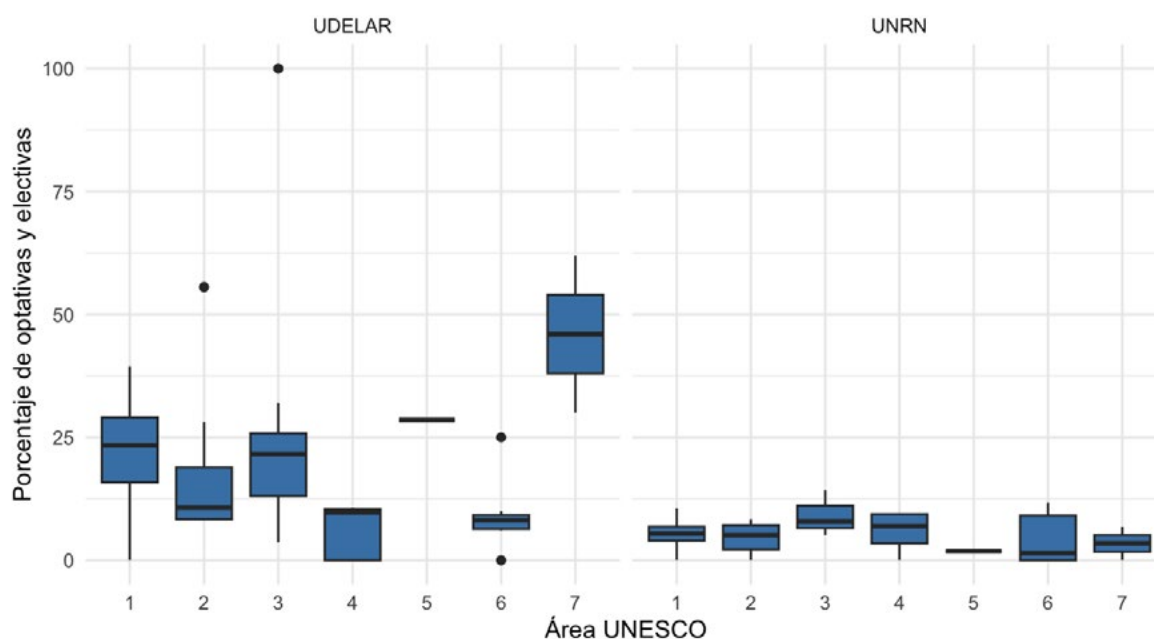
La [Figura 1](#) compara qué porcentaje de la carrera puede decidir el estudiantado (materias optativas o electivas) frente al trayecto único obligatorio. El eje vertical (Y) representa el porcentaje de créditos u horas del plan de estudios que son de libre elección, y el eje horizontal (X) indica las dos universidades analizadas. La figura muestra una brecha muy clara entre ambas instituciones: los porcentajes de optatividad son significativamente más amplios en la UDELAR que en la UNRN, en la que son muy bajos o cercanos a cero. Esto se vincula a que, en la institución uruguaya, las políticas de flexibilización del currículum en el sentido de electividad de trayectorias son más antiguas, mientras que en la UNRN son incipientes, ya que se trata de una estrategia que recién comienza a aparecer en algunos planes nuevos.

Al comparar el indicador de electividad por área de conocimiento de la UNESCO, en el caso de la UDELAR, como se advierte en el diagrama de cajas de la [Figura 2](#), las carreras con mayor porcentaje de electividad se encuentran en el área UNESCO de Servicios, mientras que en la UNRN son las carreras del área UNESCO de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho las que poseen mayor porcentaje de asignaturas electivas.



En los diagramas de caja, los rectángulos representan el rango intercuartílico, es decir, el 50 % central de las carreras según su nivel de optatividad. La línea horizontal dentro de cada caja indica la mediana; si esta se ubica en una posición más alta, significa que la optatividad típica de ese grupo de carreras es mayor (no debe interpretarse como un promedio). Las líneas verticales que se extienden desde la caja (bigotes) muestran la dispersión de los datos hasta los valores mínimos y máximos que no se consideran atípicos. Los puntos que aparecen por fuera de los bigotes corresponden a valores atípicos: carreras con niveles de optatividad inusualmente altos o bajos en comparación con las demás de su misma área.

Figura 2: Porcentaje de optatividad-electividad por área de conocimiento UNESCO en UDELAR y en la UNRN



Referencias: Educación, Humanidades y Artes (1) Ciencias sociales, Educación comercial y Derecho (2) Ciencias (3) Ingeniería, industria y construcción (4) Agricultura (5) Salud y servicios sociales (6) Servicios (7)
Nota: Elaboración propia con base en los planes de estudio de UDELAR y UNRN

En la UDELAR, el Área 7 (Servicios) destaca claramente por presentar la mediana más elevada y un rango intercuartílico amplio, lo que indica que, en esta área, la optatividad constituye un componente central y extendido en la mayoría de las carreras. También el área de Educación, Humanidades y Artes y el área de Ciencias muestran medianas relativamente altas, aunque con mayor dispersión. En particular, el área de Ciencias presenta un valor atípico muy elevado, lo que sugiere la existencia de al menos una carrera con un nivel excepcional de optatividad respecto de sus pares. Las áreas 2, 4 y 6 muestran medianas más bajas, aunque

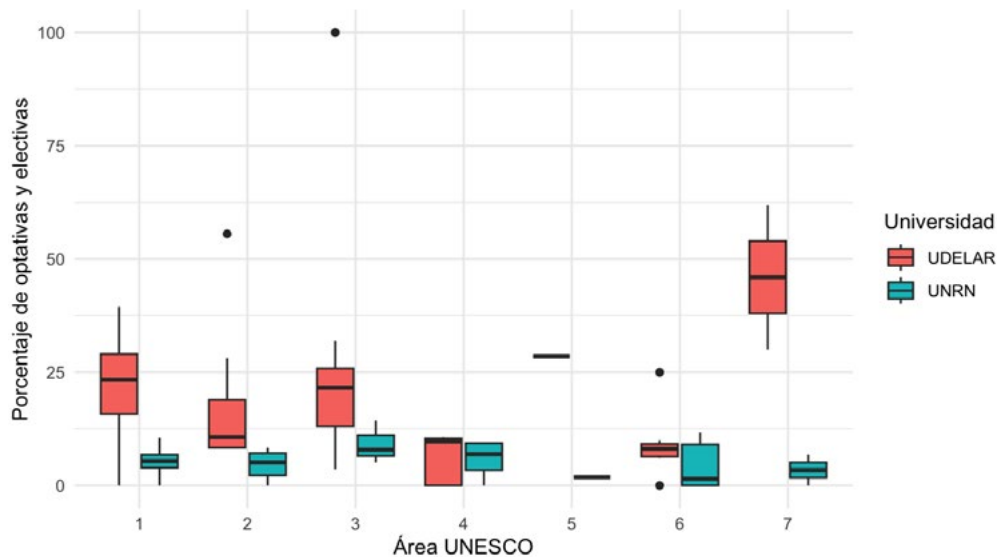
<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21276>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

con algunos valores atípicos que evidencian heterogeneidad interna. El área de Agricultura, al presentar prácticamente un único valor, evidencia escasa variabilidad entre carreras.

En contraste, en la UNRN los porcentajes de optatividad son notablemente más bajos en todas las áreas, con medianas que se ubican generalmente por debajo del 10 %. Además, las cajas son más estrechas y cortas, lo que indica menor dispersión y mayor homogeneidad entre las carreras de una misma área. Ninguna área alcanza niveles comparables a los observados en la UDELAR, y no se registran valores atípicos tan extremos.

En conjunto, el gráfico sugiere que la estructura curricular de la UDELAR incorpora mayores márgenes de elección estudiantil, especialmente en determinadas áreas disciplinares, mientras que la UNRN presenta diseños curriculares más prescriptivos y homogéneos en cuanto a la proporción de asignaturas optativas y electivas. Estas diferencias parecen estar asociadas tanto a la institución como al perfil disciplinar de cada área. En términos generales, se observa que la UDELAR exhibe niveles de optatividad sistemáticamente más altos y con mayor variabilidad entre áreas que la UNRN, comparación que puede apreciarse con mayor claridad en la [Figura 3](#), donde también se identifica que la diferenciación en la electividad es más marcada por la institución que por el área de conocimiento.

Figura 3: Comparación en los porcentajes de optatividad-electividad por área de conocimiento UNESCO entre UDELAR y en la UNRN



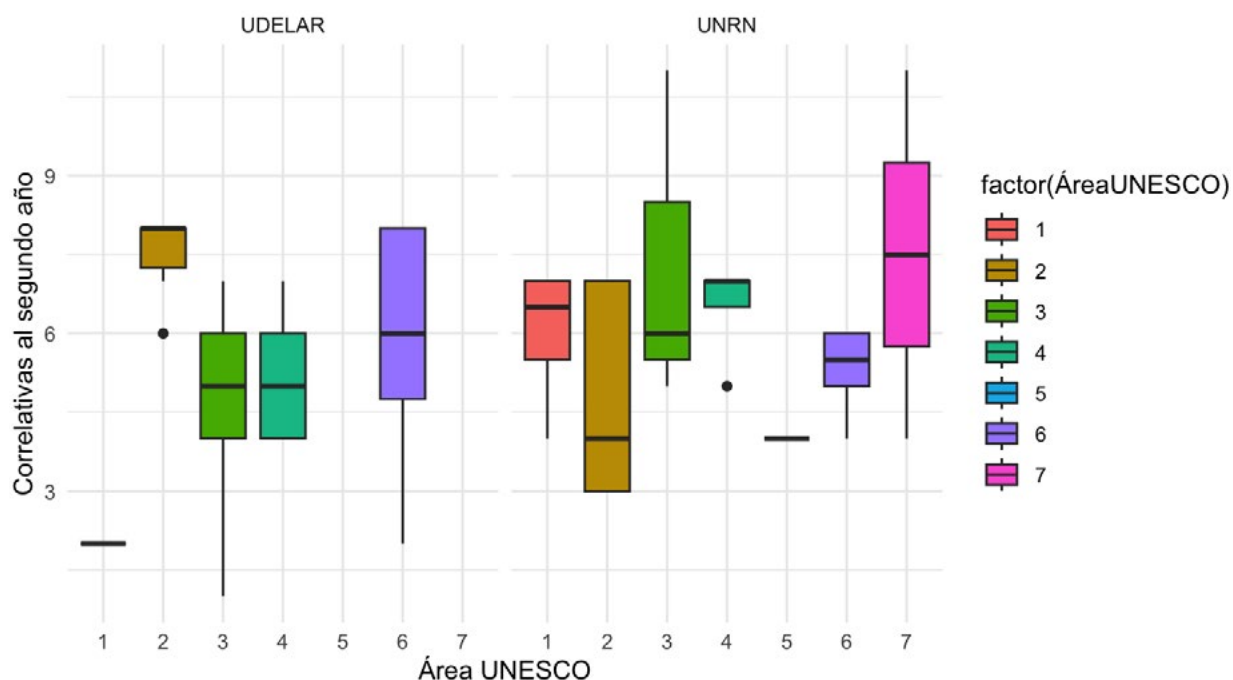
Referencias: Educación, Humanidades y artes (1) Ciencias sociales, educación comercial y derecho (2) Ciencias (3) Ingeniería, industria y construcción (4) Agricultura (5) Salud y servicios sociales (6) Servicios (7).

Nota: Elaboración propia con base en los planes de estudio de UDELAR y UNRN.



Las Figuras 4 y 5 ponen el foco en las correlatividades entre asignaturas, es decir, en la rigidez/flexibilidad vertical para avanzar en la carrera. Las figuras muestran la cantidad de materias correlativas (o “previaturas”) que una persona estudiante a debe tener aprobadas obligatoriamente para poder cursar las materias del año siguiente, enfocándose específicamente en el paso del primer al segundo año de cada carrera. El eje Y (vertical) indica la cantidad de materias correlativas y el eje X (horizontal), las áreas de conocimiento según clasificación de la UNESCO. Para analizar las correlativas según las áreas de conocimiento se eligieron solo las carreras con las que podíamos realizar comparaciones, ya que, en el caso de UDELAR, principalmente, existen carreras que exigen cantidades de créditos por áreas y no se pudieron incluir en esta comparación por asignaturas.

Figura 4: Cantidad de correlativas por área de conocimiento en cada universidad

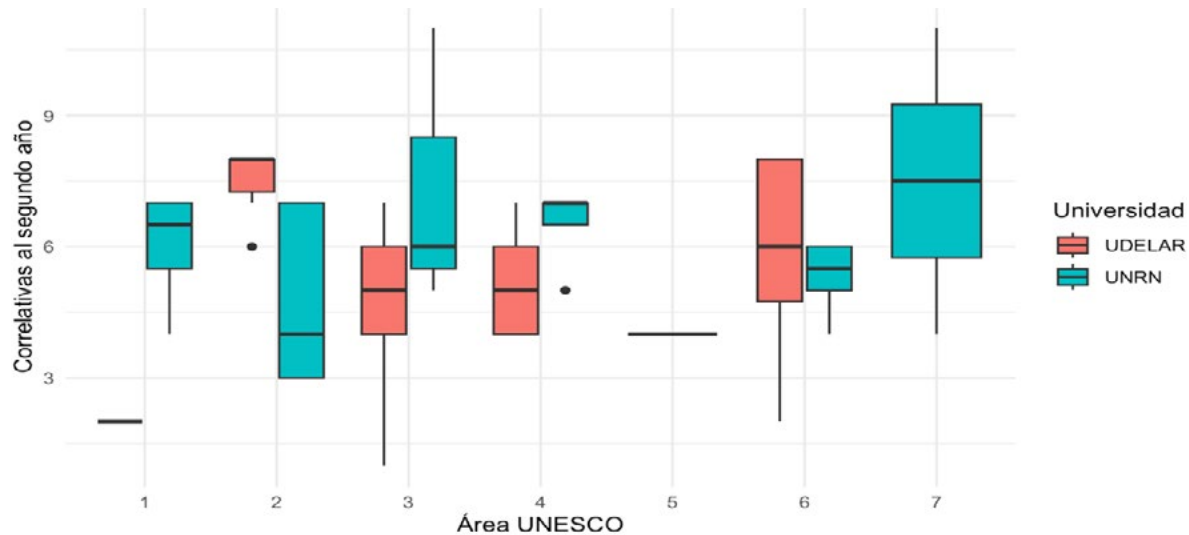


Referencias: Educación, Humanidades y Artes (1) Ciencias sociales, Educación comercial y aDerecho (2) Ciencias (3) Ingeniería, industria y construcción (4) Agricultura (5) Salud y servicios sociales (6) Servicios (7)

Nota: Elaboración propia con base en los planes de estudio de UDELAR y UNRN.

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21276>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Figura 5: Cantidad de correlativas por área de conocimiento en cada universidad, comparación



Referencias: Educación, Humanidades y Artes (1) Ciencias sociales, Educación comercial y Derecho (2) Ciencias (3) Ingeniería, Industria y construcción (4) Agricultura (5) Salud y servicios sociales (6) Servicios (7)
Nota: Elaboración propia con base en los planes de estudio de UDELAR y UNRN.

En la UDELAR se observa una variabilidad moderada entre áreas. Las áreas de Ciencias y de Salud y Servicios Sociales presentan medianas relativamente más altas, lo que indica que, en esas disciplinas, las carreras tienden a concentrar un mayor número de requisitos previos acumulados hacia el segundo año. Las áreas de Ingeniería, Industria y Construcción y de Agricultura muestran medianas intermedias y mayor dispersión, lo que sugiere heterogeneidad en la organización de las trayectorias curriculares dentro de cada área. El área de Educación, Humanidades y Artes exhibe un valor bajo y prácticamente sin variabilidad, mientras que en el área de Salud y Servicios Sociales no se registran datos. En conjunto, la UDELAR presenta patrones diferenciados según el perfil disciplinar, con estructuras de correlatividades que varían entre áreas.

En la UNRN, en cambio, se aprecia una tendencia general a valores aún más altos de correlatividades al segundo año en varias áreas. Las áreas 1, 3 y especialmente 7 muestran medianas elevadas y rangos amplios, lo que indica que en estas disciplinas las carreras imponen una mayor cantidad de requisitos previos tempranos y, además, con variabilidad entre planes. Las áreas 2 y 6 presentan valores intermedios, mientras que el área 5 vuelve a mostrar escasa presencia de datos. En el área 4 se observa un valor relativamente alto con baja dispersión.

Comparativamente, los gráficos sugieren que la UNRN tiende a estructurar las trayectorias iniciales con mayor densidad de correlatividades que la UDELAR, particularmente en ciertas áreas disciplinares. Mientras que en la UDELAR la cantidad de requisitos previos al segundo año parece más acotada y variable según el campo, en la UNRN se advierte una mayor carga de

encadenamientos curriculares tempranos, lo que podría asociarse a diseños más secuenciales y prescriptivos de las trayectorias formativas.

Finalmente, la electividad aparece en ambas universidades, mayoritariamente, en carreras de duración media.

Más allá de esta alusión a la flexibilidad, creditización y electividad de asignaturas que aparecen en normativas y planes de estudios, como se observa en la [Tabla 7](#), en ambas universidades se advierte una fuerte estructuración en el pasaje del primer al segundo año, pues alrededor del 90,02 % de las carreras analizadas contemplan entre 3 y 8 materias correlativas entre el primer y el segundo año. Al comparar las correlativas o previaturas de las carreras de ambas universidades no se identifica una tendencia particularmente diferente. Es necesario aclarar que en el caso de UDELAR existen 11 carreras en las que, por su estructura, no es posible calcular la cantidad de asignaturas necesarias para el segundo año ya que su estructura por áreas, módulos o ciclos hacen que sea variable este indicador dependiendo de las elecciones del estudiantado. Aún persisten carreras que tienen 6,7 y 8 correlativas, previaturas al segundo año lo que muestra que prácticamente todas las asignaturas o que un porcentaje importante de estas deben estar aprobadas para continuar. No se distingue si se exige la aprobación del curso o del examen. Lo que muestra una gran rigidez en la estructuración. También, como puede observarse en la [Tabla 5](#), se advierten diferencias en la duración semestral o anual de las asignaturas. En la UNRN el 48% de las carreras de la muestra contemplan entre 1 y 8 asignaturas anuales en sus planes de estudio, mientras que en la UDELAR solo el 19.44% de las carreras contemplan entre 1 y 2 asignaturas. El 52% de las carreras de la UNRN tienen título intermedio mientras que solo el 22.22% de las carreras de UDELAR lo tienen.

Tabla 7: Cantidad de carreras según cantidad de correlativas/previas para el segundo año

Cantidad de correlativas	UNRN	UDELAR	Total de carreras analizadas
1	0%	3,85% (1)	1,96% (1)
2	0%	7,69% (2)	3,92% (2)
3	8% (2)	0	3,92% (2)
4	20% (5)	19,23% (5)	19,61% (10)
5	16% (4)	7,69% (2)	11,76% (6)
6	20% (5)	23,08% (6)	21,57% (11)
7	28% (7)	11,54% (3)	19,61% (10)
8	0%	26,92% (7)	13,73% (7)
11	2% (2)	0	3,92% (2)
Total	100% (25)	100% (37)	100% (62)

Nota: Elaboración propia con base en los planes de estudio de UDELAR y UNRN.



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21276>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

A modo de conclusión

En este artículo se ha realizado un trabajo exploratorio centrado en los diseños curriculares y su concreción en los planes de estudio, entendidos como dispositivos organizadores de la experiencia educativa universitaria y como un elemento clave en el análisis de las trayectorias académicas. En este marco, se han analizado las políticas de flexibilización del currículum universitario, en particular en lo relativo a su traducción en decisiones dentro de los planes de estudio. Se trata de un trabajo de colaboración entre dos investigadoras de dos universidades de distintos países, la UDELAR y la UNRN, que toma como objeto de estudio sus propias instituciones.

Se han identificado en la literatura dos nociones de flexibilidad: una más restringida, inspirada en la idea de liberalización de las trayectorias a partir de una supuesta libre elección del estudiantado sobre sus recorridos. Esta perspectiva supone un estudiantado autónomo, con capacidad de autodiagramar su trayectoria, y se expresa en arreglos como la incorporación de asignaturas optativas o electivas, así como la transitabilidad entre carreras o dentro de una misma carrera entre distintas universidades, atendiendo a la diversidad de preferencias, intereses y motivaciones.

Frente a esta, se distingue una noción más amplia de “flexibilidad curricular”, que buscaría crear condiciones de posibilidad para trayectorias educativas teóricamente más diversas, atendiendo a la heterogeneidad social, cultural y cognitiva del estudiantado. Esta se expresa en decisiones de diseño curricular que diversifican la configuración de los tiempos de la trayectoria (duración de la cursada, tiempos máximos previstos para la aprobación de los espacios curriculares, eliminación o reducción de prerrequisitos o correlatividades), las modalidades de enseñanza (presenciales, a distancia, multimodales o estrategias combinadas), las formas de organización del conocimiento (ciclos, módulos) y las formas de evaluación y acreditación.

Menos de la mitad de los planes de estudios analizados incorporan la noción de flexibilidad como característica o condición explícita considerada en su formulación. Esto resulta particularmente significativo para el caso de la UDELAR que hace más de dos décadas que promueve políticas de flexibilización curricular. No así la UNRN o el caso argentino, en las que estas iniciativas son más recientes.

Las nociones de flexibilidad incorporadas en los planes de estudios se vinculan a sentidos asociados a la electividad, creditización, comunabilidad y semestralización en el caso de la UDELAR. En el caso de la UNRN, se suman a esos sentidos, otros vinculados al recorte o disminución de las cargas horarias (cuestión también presente en las últimas normativas nacionales) y la flexibilización en las formas de evaluación.

La UDELAR ha incorporado decisiones de diseño de los planes de estudios en dirección a la flexibilización: así, la optatividad- electividad de asignaturas, la incorporación de materias comunes entre carreras y la creditización son un denominador común en los planes analizados. Esto no ocurre en el caso de la UNRN, en donde esas estrategias son residuales o muy incipientes. En el caso de la UDELAR tampoco se ha avanzado en el diseño de trayectorias alternativas, lo que puede leerse de la escasa presencia de títulos intermedios.

Esto supone la predominancia de una noción de flexibilidad restringida. El análisis demuestra que, cuando las instituciones abordan la flexibilidad, lo hacen predominantemente desde lo que Carrillo Hernández & Benavidez Martínez (2022) denominan “flexibilidad instrumental o funcional” (p. 5). En el caso de la UDELAR, esto se traduce en la incorporación de sistemas de créditos, asignaturas optativas y semestralización. Si bien estas medidas otorgan cierta capacidad de elección al estudiantado frente al “menú” académico (García Ospina, 2008), operan bajo el supuesto de una persona estudiante tradicional: un sujeto racional, autónomo y con plena capacidad para autodiagramar su trayectoria.

Esta concepción restringida, alineada con las demandas de la globalización académica, modifica las formas del currículum sin alterar su estructura subyacente. Prueba de ello es que, en la UNRN, estas estrategias son aún residuales, mientras que en la UDELAR, a pesar de dos décadas de políticas flexibilizadoras, no se ha avanzado de manera sustancial en la creación de rutas de formación alternativas, como lo demuestra la escasa presencia de titulaciones intermedias, señaladas por Upegui (2008) como una acción primaria de flexibilidad.

Quizás el hallazgo más crítico de este trabajo sea la fuerte estructuración detectada (moderada en la UDELAR, alta en la UNRN) en el pasaje del primer al segundo año, pues alrededor del 90,02 % de las carreras analizadas contemplan entre 3 y 8 materias correlativas entre el primer y el segundo año. Esto configura una transición a los estudios universitarios poco flexible.

Desde la perspectiva de Bernstein (2000), el ritmo y la secuencia del currículum siguen configurando un itinerario ideal y estrecho. Esta alta tasa de correlatividades actúa como un embudo que penaliza las temporalidades diferenciadas de aprendizaje (Fernández et al., 2022). En este punto, la visión de Kift (2009) sobre el plan de estudios como el “eslabón perdido” cobra especial relevancia: en lugar de funcionar como el pegamento social y académico que retiene a la persona estudiante en su primer año crítico, el diseño curricular actúa como un mecanismo de exclusión basado en prerrequisitos inflexibles. Al no cuestionar estas condiciones que estructuran las trayectorias (Terigi, 2014), las universidades fallan en dar respuesta a la masificación y a la heterogeneidad social, cultural y cognitiva de sus ingresantes.

Finalmente, como advierte la literatura en la materia, el currículum flexible no es exclusivamente un tema técnico ni únicamente normativo, sino que posee implicaciones en la gestión y administración de las universidades, en la micropolítica institucional, así como en las prácticas educativas.

Un riesgo de estas novedades curriculares (en particular en el caso argentino, donde en el último año se han introducido innovaciones vinculadas a la flexibilización en términos de creditización y acortamiento de carreras) es que las innovaciones en la educación pública suelen introducirse de manera fragmentada, sin coherencia ni profundidad en su implementación (Fullan & Hargreaves, 1999).



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21276>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Es decir, el mayor riesgo reside en la adopción cosmética de estas tendencias. La flexibilización estructural o amplia exige un debilitamiento de los límites tradicionales del conocimiento (Carrillo Hernández & Benavidez Martínez, 2022) y una reorganización profunda de los espacios, tiempos y modalidades de enseñanza. Reducir la flexibilización a la mera acumulación de créditos o al acortamiento normativo de las carreras, sin repensar las prácticas pedagógicas y la micropolítica institucional, equivale a adoptar políticas de forma acrítica y superficial (Fullan & Hargreaves, 1999).

La temática exige, tanto en el campo de la investigación como en el de las políticas universitarias, una visión sistémica que evite la recaída en estrategias utilitaristas y tecnocráticas, así como en la adopción acrítica de modas importadas, con escaso o nulo efecto sobre los problemas que dichas políticas buscan abordar.

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles:

S. V.: Visualización; Redacción: revisión y edición; Escritura: Borrador original; Validación; Supervisión; Administración de proyecto; Adquisición de financiación (fondos); Recursos; Conceptualización; Metodología; Conducción de la investigación; Curación de datos y Análisis formal.

M. G. B.: Visualización; Redacción: revisión y edición; Escritura: Borrador original; Validación; Supervisión; Administración de proyecto; Adquisición de financiación (fondos); Recursos; Software; Conceptualización; Metodología; Conducción de la investigación; Curación de datos y Análisis formal.

Conflictos de interés

Las personas autoras no reportan ningún conflicto de interés.

Financiamiento

Declaramos que la Universidad Nacional de Río Negro, a través del PI UNRN VP 40-C-1172 y la Universidad Nacional del Comahue, a través del PI PI 04/V126 han aportado fondos para la realización de esta investigación.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/12785>

Datos: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/21276>

Función de visualización en R:

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/21276/36229>



Uso de Inteligencia Artificial

Las personas autoras reportan el uso de la inteligencia artificial de forma puntual para la elaboración del resumen del artículo y como auxiliar en la traducción del resumen y título al inglés. Se empleó ChatGPT basado en el modelo GPT-5.3 de OpenAI, utilizado en abril de 2026, mediante un conjunto de instrucciones o prompts orientados a la formulación de la redacción del resumen y Google Translate, el servicio gratuito de traducción automática neuronal proporcionado por Google, también en esa momento, con la indicación de traducción, siempre con supervisión y revisión humana directa. El artículo ha sido elaborado en su totalidad por las autoras, quienes asumen plena responsabilidad sobre la autoría, originalidad y rigor científico del contenido.

Referencias

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Revised Edition). Rowman & Littlefield.
- Cabrera, A. F., Pérez Mejías, P., & López Fernández, L. (2014). Evolución de las perspectivas de estudio de la retención universitaria en los EE.UU.: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (pp. 15-40), Laertes. https://www.researchgate.net/publication/261699533_Evolucion_de_perspectivas_en_el_estudio_de_la_retencion_universitaria_en_los_EEUU_Bases_conceptuales_y_puntos_de_inflexion
- Carrillo Hernández, M. T. D. J. & Benavides Martínez, B. (2022). Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 46(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45086>
- Crosa, L. & Soubirón, E. (2008). Indicadores de flexibilidad en carreras universitarias de grado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4472179>
- de Clercq, M., Galand, B., Hospel, V., & Frenay, M. (2021). Bridging contextual and individual factors of academic achievement: A multi-level analysis of diversity in the transition to higher education. *Frontline Learning Research*, 9(2), 96-120. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.671>
- Díaz-Barriga, F. & Barrón, M. C. (2014). Curricular changes in higher education in Mexico (2002-2012). *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 58-68. <http://dx.doi.org/10.5430/jct.v3n2p58>
- Fernández, T., Trevignani, V., Cardozo, S., Pacífico, A., Marques, A., Kunrath, R., & da Cunha, P. (2022). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: Un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay*. Universidad Nacional del Litoral. <https://hdl.handle.net/11185/6585>



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21276>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. SEP. <https://zonaescolar98.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/la-escuela-que-queremos.pdf>
- García Ospina, N. (2008). *Currículo y flexibilidad curricular ¿currículo: Sendero o territorio?*. Universidad de Antioquía.
- Herrera, A. & Didriksson, A. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 10(2), 29-52. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/146>
- Kift, S. (2009). *Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education (Final report for ALTC senior fellowship program)*. Australian Learning and Teaching Council.
- McInnis, C. (2001). Researching the first year experience: Where to from here? *Higher Education Research & Development*, 20(2), 105-114. <https://doi.org/10.1080/07294360125188>
- Ministerio de Educación. (2023, noviembre 21). *Resolución N.º 2598/2023. Sistema argentino de créditos académicos universitarios*. Boletín Oficial de la República de Argentina. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/RM%202598-23.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). [file:///Users/liana/Downloads/220782spa%20\(1\).pdf](file:///Users/liana/Downloads/220782spa%20(1).pdf)
- Tavela, D. (Secretaría) & Marquina M. (Coord.). (2018): *RTF Reconocimiento de trayectos formativos en la educación superior: Una política de articulación del sistema para brindar más opciones de formación al estudiante*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006460.pdf>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). OEI. <https://universidadyhumanidad.itm.edu.co/BancoConocimiento/DocumentosOtrasEntidades/Educaci%C3%B3n%20inclusivas%20Metas%20educativas%202021.pdf#page=73>
- Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. Unidad Académica. (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria: Normativa y pautas institucionales relacionadas*. https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/12/documento_ordenanza_de_grado_corregida_paginas_simple.pdf

Universidad Nacional de Río Negro. (2018). Resolución N.º 048. Plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Deporte. [RES CSDEyVE N° 048-18 - Ad-Ref Resol. Rectoral 1048-18 Modificacion alcance Titulo Tecn. en Deportes](#)

Universidad Nacional de Río Negro (2020, diciembre 14). *Resolución CSDEYVE N.º 046, Sistema de Créditos para Carreras de Grado y Posgrado de la Universidad Nacional de Río Negro*. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6637>

Upegui, M. (2008). *La flexibilidad curricular y el contexto socioeconómico*. Grupo interdisciplinario de investigación en currículo. Universidad de Antioquía.

Wade, W. (1994) Introduction. En W. Wade, K. Hodgkinson, A. Smith, & J. Arfield (Eds.), *Flexible learning in higher education* (pp.12-16). Kogan.

