

# CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

Vol. 14. Número 27 / enero - junio 2017 / ISSN 18144144



## PUCMM

Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra



## Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Vol. 14 • Número 27 • Enero-junio 2017

ISSN 1814-4144

Centro de Desarrollo Profesional

© Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

### Consejo editorial

<b>Comité asesor</b>	Rafaela Carrasco, vicerrectora académica de grado, campus Santiago, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana Pedro Silverio, vicerrector académico de grado, campus Santo Tomás de Aquino, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana Miguel Ángel Zabalza Beraza, Departamento de Didáctica y organización escolar, Universidad de Santiago de Compostela, España
<b>Dirección general</b>	Ana Margarita Haché, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
<b>Dirección editorial</b>	Florlena Paredes, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
<b>Comité científico evaluador</b>	Alexandre Sotelino Losada, Universidad de Santiago de Compostela, España; Álvaro Díaz Gómez, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Carlos Alberto Escobar Otero, Universidad de La Salle, Colombia; Carmen Gloria Prado, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Cristina Varela Portela, Universidad de Santiago de Compostela, España; Edith González Bernal, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; Francisco Cruz, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Ginia Montes de Oca, Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), República Dominicana; Gretel Silvestre, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Guillermo Londoño, Universidad de la Salle, Colombia; Joan Rué, Universidad Autónoma de Barcelona, España; José Luis Carballo Crespo, Universidad Miguel Hernández de Elche, España; José Luis Meza Rueda, Universidad de La Salle, Colombia; Juan Gabriel Faxas Guzmán, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Jusmeidy Zambrano Rosales, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela; Laura Lodeiro, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Lisette Reyes, Purdue University, Estados Unidos; María Julia Diz López, Universidad de Santiago de Compostela, España; Milton Molano Camargo, Universidad de La Salle, Colombia; Nancy Montes de Oca Recio, Universidad de Camagüey, Cuba; Nora Ramírez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana; Prudencio Piña, Escuelas Radiofónicas Santa María, República Dominicana; Rosa María Cifuentes, Universidad de la Salle, Colombia; Victoria Martínez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
<b>Corrección de estilo</b>	Margie Sánchez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
<b>Traducción</b>	Ángela Federica Castro, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana Samuel Bonilla, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
<b>Cuidado de edición</b>	Carmen Pérez Valerio, Departamento Editorial corporativo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
<b>Soporte técnico</b>	Iván Carrasco, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
<b>Fotografías e ilustraciones</b>	Elías Rodríguez, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana Juan Santiago Pichardo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana
<b>Diseño y diagramación</b>	Ana Svethania Gómez, Svetha Designs, República Dominicana
<b>Impresión</b>	Amigo del Hogar, República Dominicana <i>Printed in Dominican Republic, 2017</i>

# CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

*Publicación Semestral*

El Cuaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), coordinada por el Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Está dirigida a estimular la investigación científica en el área pedagógica y que los resultados divulgados respondan a las necesidades de la comunidad académica en los ámbitos nacional e internacional. Contiene seis secciones fijas: La peña pedagógica, Voces de nuestros lectores, Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria, Ecos desde las facultades, Pasos y huellas y Notas bibliográficas.

## CONTENIDO

**2** Editorial

**3** Voces de nuestros lectores

### Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria

**6** Diseño curricular basado en competencias en la Educación Superior  
*María Elena Córdoba*

**12** La intermediación de los contenidos en los Estudios Generales. Riesgos de los enfoques por competencias  
*Gonzalo Martín de Marcos*

### Ecos desde las facultades

**18** La experiencia de construcción de mapas de competencias en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)  
*Laura Lodeiro*

**27** Estudio de pertinencia de la Carrera de Ingeniería en Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil  
*Bladimir Jaramillo Escobar y Erika Bravo Otoyá*

### Pasos y huellas

**41** Entrevista a la profesora Oliva Hernando

### Notas bibliográficas

**44** Reseña del libro “Las competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo”  
*Juliana de los Santos Daily Pérez*

Todos los textos están disponibles en:  
<http://cuaderno.pucmm.edu.do>



## EDITORIAL

**E**n este nuevo ejemplar del Cuaderno de Pedagogía Universitaria abrimos el diálogo sobre uno de los temas curriculares más discutidos y comentados en la última década, las competencias. Para encuadrar nuestra voz dentro del marco académico en que se debate esta temática, es necesario que partamos de nuestro contexto. En la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra concebimos las competencias como “la capacidad puesta en acción para generar aplicaciones o soluciones en entornos diversos y situaciones complejas integrando conceptos, habilidades, procedimientos, actitudes y valores humanísticos” (Documento Constitutivo del Centro de Desarrollo Curricular, 2011, p. 53).

El enfoque curricular basado en competencias ha generado críticas debido a su asociación con la productividad económica. Sin embargo, esta ha sido solo una de las formas iniciales de concebir y formular intenciones educativas desde esta perspectiva. Durante el último decenio, el concepto de competencia ha evolucionado desde enfoques que enfatizan la formación de las personas para la competitividad de las organizaciones y para el desempeño profesional-laboral a una concepción compleja. La competencia ha sido redefinida con una nueva mirada que la concibe como un proceso complejo en procura de un pensamiento que integra diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido ético, orientadas tanto a la realización de la persona como al bien común de la sociedad. Es menester, entonces, que las instituciones de educación superior, no solo pongan énfasis en estos diferentes saberes y sentido ético, sino que, además, puedan educar para la incertidumbre, la creatividad, la comprensión, la flexibilidad y la motivación porque el mundo actual está sometido a un cambio permanente. En efecto, los miles de profesionales que egresan cada año tienen que dar respuesta a la complejidad del sistema de la manera más innovadora y sostenible sin dejar de lado lo más importante, que es saber ser humano. Este gran reto podrán lograrlo si las universidades se comprometen en diseñar planes que promuevan la autonomía y la gestión del aprendizaje para que los estudiantes tengan un crecimiento integral a lo largo de toda la vida.

Desde las diferentes secciones pretendemos contribuir con la reflexión sobre el desafío que significa educar para vivir una vida responsable, productiva y creativa en este mundo dramáticamente cambiante. **En Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria**, les presentamos el artículo “Diseño curricular basado en competencias en la educación superior” de la autoría de la Dra. María Córdoba. Esta reflexión orienta sobre la necesidad de construir diseños que consideren al ser humano en sociedad, inserto en el ambiente, como parte de él, considerando las competencias

necesarias para la vida cotidiana. Otro valioso artículo en esta sección es “La intermediación de los contenidos en los Estudios Generales. Riesgos de los enfoques por competencias” del Dr. Gonzalo Martín, el cual aporta una advertencia contra el aumento desmesurado o perjudicial del saber hacer.

En **Ecos desde las facultades**, les ofrecemos el artículo “La experiencia de construcción de mapas de competencias en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)”, autoría de la Dra. Laura Lodeiro. Este estudio presenta detalladamente el proceso del diseño y rediseño curricular a través de sólidos equipos conformados por los distintos departamentos de las facultades bajo la coordinación del Centro de Desarrollo Curricular. Otro artículo que versa sobre el impacto de un rediseño curricular es el “Estudio de pertinencia de la carrera de Ingeniería en Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil” por los economistas Bladimir Jaramillo Escobar y Erika Bravo Otoya. Los autores concluyen que, para que el diseño de una carrera tenga pertinencia, debe haber correspondencia entre los dominios académicos de la universidad y las necesidades socioeconómicas del país.

En **Pasos y huellas**, conoceremos de cerca a Oliva Hernando, una maestra que ha impactado a cientos de docentes a través de su trayectoria como formadora de formadores. Su entusiasmo y pasión por la enseñanza y la formación integral del estudiantado son contagiantes y su contribución al desarrollo curricular de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra constituyen un gran aporte para el ensamblaje de los planes de estudios y los programas de las asignaturas en esta Institución.

Para cerrar, en **Notas bibliográficas** presentamos la reseña sobre el libro “Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo”, a cargo de nuestras docentes Daily Pérez y Juliana de los Santos. En esta obra colaborativa coordinada por Lourdes Villardón-Gallego, se exponen las competencias genéricas que todo docente debe desarrollar para lograr una mejor comprensión de lo aprendido por parte de los estudiantes.

El paso de un enfoque curricular centrado en las disciplinas a una perspectiva que integra el conocimiento disciplinar en situaciones reales requiere de cambios de paradigmas en el profesorado. Las transformaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se esperan son un peso que cae, en gran parte, sobre sus hombros, por lo que diseñar por competencias puede traer inquietud e inseguridad debido a los retos que conlleva. Ante esta realidad, nuestra intención es proveer marcos de análisis e invitar al diálogo sobre las competencias a partir de la lectura de los distintos artículos de este número.

# CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

Vol. 13. Número 25 / enero - junio 2016 / ISSN 18144144



**PUCMM**  
Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra

# CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

Vol. 13. Número 26 / julio - diciembre 2016 / ISSN 18144144



**PUCMM**  
Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra

*En esta sección compartimos las opiniones que nos envían nuestros lectores sobre los artículos publicados en los ejemplares de los Cuadernos de Pedagogía Universitaria: No. 25 / 26*

## **La pirámide invertida de escritura: una estrategia para mejorar la fluidez en la expresión oral en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera por Francia del Carmen Gómez Bueno**

La investigación sobre la práctica de escritura y su incidencia en la fluidez de expresión oral se constituye en un estudio muy pertinente para nuestro contexto, nos provee a los demás profesores unas ideas y resultados muy valiosos, ya que en las aulas nos encontramos con estudiantes que presentan dificultades en la expresión oral y siempre estamos en búsqueda de recursos para mejorar esta habilidad.

Al incorporar en nuestra práctica la pirámide invertida, contaremos con una novedosa metodología donde se integrarán las competencias escritas y las competencias orales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua. Unos de los aspectos que considero más atractivo y efectivo de esta estrategia es el hecho de que se puede trabajar a lo largo de un periodo recortando el tiempo para que el estudiante responda de forma escrita y oral en cada sesión, permitiendo así que el estudiante se desenvuelva con más seguridad por el desarrollo progresivo que la estrategia aporta a sus competencias.

*Prof. Pamela Steffany Ortiz Encarnación  
Depto. Lingüística Aplicada  
Campus Santo Tomás de Aquino*

### Entrevista a la profesora Doménica Abramo

El primer contacto que tuve con la profesora Doménica fue en esta Institución y me siento lleno de orgullo haberla encontrado en mi camino, ella pertenece a las personas que en cualquier lugar que se encuentren siempre suman valores, sabiduría y espiritualidad.

Durante los cinco años que estuve al frente del Departamento de Ciencias Básicas siempre encontré en ella la persona que aportaba soluciones a los problemas, que siempre fueron muchos por la complejidad del área que tenía a su cargo.

Cuando el problema llegaba hasta el Departamento, generalmente venía acompañado de varias soluciones posibles. Su experiencia y lealtad a la Institución, así como su espíritu de colaboración con sus compañeros la hacen merecedora de replicarla varias veces si fuera posible.

*Prof. Arismendy Rodríguez  
Departamento de Ciencias Básicas  
Campus Santo Tomás de Aquino*

### Entrevista al profesor Dinápoles Soto Bello

Del profesor Soto Bello tengo gratos recuerdos de mis inicios como estudiante de Física, podría decirle que los primeros contactos que tuve con él cuando regresó de Monterrey e ingresó como docente en la UASD sirvieron para fortalecer mi vocación por la Física y luego por la docencia.

Le tengo un agradecimiento eterno, aun no estando en la universidad estatal, siempre se mantuvo estimulándonos para que nos mantuviéramos trabajando porque la sociedad esperaba mucho de nosotros, un reducido grupo de estudiantes que nos atrevimos hacer algo diferente.

Como maestro, siempre lo he considerado como un ser humano comprometido con sus creencias en el plano científico y de muy alta sensibilidad en el plano social. Su amplia cultura y sus valores lo hacen una persona de la que todos debemos sentir orgullo de haberlo tratado y la Institución haberlo tenido como docente.

*Prof. Arismendy Rodríguez  
Departamento de Ciencias Básicas  
Campus Santo Tomás de Aquino*

### Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula por Denise Vaillant y Lourdes Cardozo-Gaibisso

En este artículo las autoras abordan críticamente el Desarrollo Profesional Docente, analizando la documentación existente de casi cuatrocientos documentos, señalando la identificación del DPD y la falta de indicadores claros para hacer una evaluación rigurosa de los programas llevados a cabo, pudiendo concluir que estos supuestos avances o resultados no son del todo positivos, por lo que sugieren un riguroso seguimiento a los planes de evaluación docente y, sobre todo, abre una brecha para sucesivas investigaciones.

También expresa que se debe ampliar la noción de DPD a contextos más informales y cotidianos.

En este sentido, los investigadores y los formadores de docentes en servicio deben tener en cuenta las múltiples oportunidades de auto-aprendizaje que tienen los profesores, que les permite ampliar su bagaje y ofrecer mejor oferta en cuanto a la calidad educativa se refiere. El DPD es, y sigue siendo, una agenda pendiente para las instituciones educativas.

*Prof. Nerys García  
Departamento de Educación  
Campus Santo Tomás de Aquino*

### Implementación de estrategias de lectura para la asignatura Gestión Financiera por la profesora Rosa Alejandra Liz Reynoso

Al leer este artículo sentí que estaba frente a mis estudiantes. A los estudiantes de Gestión Financiera no les gusta leer, no entienden por qué se enfatiza en aspectos teóricos, ya que conciben la carrera como práctica. Los frecuentes reclamos por incluir tanta teoría en los exámenes, son realidades que vivimos a diario en nuestras aulas. También sus reacciones al recibir textos, especialmente si son especializados como es el caso de las Normas Internacionales de Información Financiera (en las primeras asignaturas de contabilidad), las cuales demuestran que no saben qué hacer con ellos. Los profesores tampoco les damos las pautas y herramientas que faciliten el análisis y comprensión de los textos.

Los resultados demuestran que la implementación de la estrategia de guías de lectura es una herramienta muy útil para lograr los objetivos propuestos y contribuye a que los estudiantes comprendan lo que leen.

En conclusión, para lograr buenos resultados con las lecturas propias de cada disciplina deben utilizarse estrategias que faciliten el proceso de comprensión y análisis.

*Prof. Paulina Adames  
Departamento de Gestión Financiera y Auditoría  
Campus Santo Tomás de Aquino*

Me parece muy interesante el artículo de la profesora Rosa Alejandra Liz sobre las Guías de lectura para la comprensión lectora, pues me toca muy fuerte la realidad de que los profesores solemos asignar a nuestros estudiantes múltiples y diversos materiales para leer y, sin embargo, no somos capaces de proponerles ningún tipo de estrategia que les permita entender y comprender mejor esos textos.

Ciertamente, hoy más que nunca a nuestros estudiantes les cuesta leer, pero estoy segura de que, si nuestras asignaciones fueran acompañadas de una o varias estrategias idóneas de comprensión lectora, hacer el recorrido de la lectura les sería más atractivo, fácil y eficaz. Las estrategias de comprensión lectora son un poderoso antídoto contra el desinterés por la lectura y un bálsamo reconstituyente para entender y comprender mejor las lecturas asignadas.

Soy consciente de que, si existe una gama tan diversa de estrategias de comprensión lectora, tales como el resumen, las guías de lectura, los organizadores gráficos, entre otras más, entonces los docentes tenemos la gran tarea de implementarlas en nuestras clases, ya que ellas constituyen un foco orientador por excelencia. Lograr que nuestros estudiantes lean y comprendan de manera satisfactoria a través de una estrategia de comprensión lectora, hará que se sientan acompañados y fortalecidos en el proceso de su aprendizaje y el docente sentirá la maravillosa satisfacción del deber cumplido.

*Prof. Yáskara Vargas  
Departamento de Ciencias Jurídicas  
Campus Santo Tomás de Aquino*

### **El b-learning y la clase invertida para el desarrollo del aprendizaje activo, la autogestión y el pensamiento crítico en el ámbito universitario, de la profesora Jeanette Chaljub Hasbún**

Estamos en una era donde la tecnología avanza exponencialmente, y frente a una generación de estudiantes que han enfocado su confianza y atención a contenidos que están en internet, de los cuales muchos de

ellos no son para nada objetivos o vienen de buenas fuentes. Sin embargo, los jóvenes de hoy están aprendiendo con: tutoriales, infografías, podcast y artículos, habilidades que están aplicando en su día a día. Es por tanto que la universidad, y específicamente nosotros los docentes, tenemos el reto de ser una de las principales fuentes de esos contenidos, y en esos formatos, pero en un estilo que invite a los alumnos a tomar acción, a pensar por ellos mismos, a ser críticos.

Los estudiantes de hoy piden a gritos que el profesor sea quien guíe y acompañe su caminar en cada materia dentro de la universidad, y no que se convierta en el “gurú” de conceptos y teorías que se pueden encontrar en una biblioteca. Quieren tener la oportunidad de razonar sin tener que memorizar exactamente lo que el maestro quiera. Anhelan llegar al resultado esperado en la clase, pero con su estilo personal.

Quiero resaltar la importancia de esta investigación en la validación de lo que personalmente como docente veo en mis clases. Tenemos la oportunidad como profesores de utilizar todos los recursos que hoy tenemos y ponerlos a disposición de nuestros estudiantes, para que puedan poner su creatividad en favor de la investigación, de la resolución de problemas, condiciones a las que tendrán que enfrentarse en su mundo laboral, y para lo cual no contarán con nuestra asesoría directa.

¿De qué le sirve a un alumno obtener conocimientos de un profesor, cuando luego no le da el soporte que necesita para entenderlo o llevarlo a la práctica? Estoy convencido de que esta investigación demuestra que podemos desarrollar clases entretenidas sin que se pierda la “seriedad” y la importancia de aprender.

Por igual entiendo que para lograr ese estado óptimo de estos nuevos estilos de enseñanza como el aprendizaje combinado, o clases invertidas, los docentes necesitamos tener condiciones óptimas en cuanto a infraestructura tecnológica y de comunicaciones dentro del campus universitario, para así lograr esos nuevos aprendizajes y el interés de los alumnos ante estas nuevas prácticas.

Felicito a la profesora Jeanette porque con esta investigación ha confirmado posturas y actitudes de muchos de mis estudiantes con respecto a la forma en cómo se siguen impartiendo clases en nuestra Universidad, incluyendo las mías.

*Prof. Juan Roberto Cruz Matos  
Departamento de Orientación  
Campus Santo Tomás de Aquino*



María Elena Córdoba\*

## Diseño curricular basado en competencias en la educación superior

### Competency-based curriculum design in higher education

Recibido: 27-03-17

Aprobado: 01-06-17

*“Si me caí, es porque estaba caminando. Y caminar vale la pena, aunque te caigas.”* Eduardo Galeano

#### Resumen

El interés principal de este artículo consistió en abordar algunas de las implicaciones del controversial tema de las competencias y su inclusión en el currículo. Parte de la comprensión de que, así como hay diversas teorías sobre educación, así también existen distintas modalidades e interpretaciones respecto al currículo y las competencias. Este enfoque que se viene poniendo en práctica desde hace ya varios años a nivel mundial, demanda a las instituciones educativas estándares de calidad, replanteo del proceso de evaluación, articulación de todas las instancias institucionales en función de esta forma de trabajo y posicionamiento de la acepción de competencias a asumir, ya que algunas acepciones asumidas implican un retroceso, otras un estancamiento y hay algunas que impulsan prácticas realmente innovadoras, susceptibles de mejorar sustancialmente la educación. Por otra parte, hay que considerar que estamos en una época de grandes cambios, en que la complejidad del mundo actual exige a las universidades que eduquen para el cambio y la incertidumbre. Hacerlo desde una concepción de competencias implica una serie de compromisos, replanteos y modificaciones en toda su estructura, para lo cual varias de las universidades que en teoría definen su currículo por competencias, no están preparadas para hacerlo. Los espacios de reflexión participativa, la inclusión de todos los actores en esta redefinición curricular podría acercarnos a planteos más contextualizados y realistas.

#### Abstract

*This article tackles some of the implications of a competency-based curriculum. There is great controversy around the competency-based curriculum in part because of the different interpretations educational institutions attach to it. This approach, that has been implemented for a number of years worldwide, demands from institutions, among other elements, quality standards, revision of assessment processes, and the articulation of the institution as a whole in terms of ways of working. Another important implication is the decision of which competencies should be included and which not since some imply moving backwards or not advancing at all. However, other competencies promote innovative practices and are susceptible to improve education. On the other hand, it is important to consider that we are in an era of great changes, in that the complexity of today's world requires universities that educate for change and uncertainty. To approach this situation from the conception of competence involves a series of commitments, redesigns and modifications in the institution structure as a whole, for which several universities that, in theory, define their curricula as competency-based, are not prepared to do so. Spaces of participatory reflection, the inclusion of all stakeholders in this curriculum redefinition could bring us closer to more contextualized and realistic scenarios.*

#### Palabras clave

currículo; competencias; prácticas innovadoras; incertidumbre; reflexión participativa

#### Keywords

curriculum; competencies; innovative practices; uncertainty; participatory reflection

\***María Elena Córdoba:** Actualmente se desempeña como Docente Investigadora en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, y consultora independiente en materia educativa, con énfasis en los campos de Estudios Generales, transdisciplinariedad, currículo y evaluación auténtica. Cursó Psicología, Educación Social, Animación Sociocultural y Doctorado en Educación. Para contactar a la autora: macorbu@yahoo.com



Abordar un tema del que tanto se ha dicho y del que se tienen posturas tan diferentes, resulta complejo, así como existen numerosas teorías sobre educación, también encontramos distintas modalidades e interpretaciones respecto al currículo y las competencias. Esta época de grandes cambios, exige a las universidades educar para el cambio y la incertidumbre. Se requiere analizar, que la formación en una carrera o disciplina, no será suficiente para que quienes la adquieran puedan adaptarse a los grandes cambios que se avecinan (López, Sena & Javier 2012).

Educar para el cambio y la incertidumbre requiere que las instituciones de educación superior reconozcan y asuman la relevancia de una educación integral que prepare al futuro profesional en su dimensión psicobiosocial a través de un currículum capaz de dar respuesta a la complejidad del mundo y las necesidades de la sociedad. Además, es importante que se identifiquen, analicen y superen las discrepancias entre el currículo como documento y la representación del currículo que los docentes hacen dentro de los salones de clase.

No es suficiente reconocer tales discrepancias, hay que construir diseños más realistas, contextualizados y en los que el cuerpo docente sea parte del mismo.

Es probable que un alto número de profesionales en diseño curricular coincidan en que: el currículo tiene que entenderse como un campo especialmente abonado para la investigación y cuyos resultados deben concretarse en la práctica, así como que, en su construcción, se atiende a una propuesta eminentemente técnica. Sin embargo, en lo que quizá no todas las opiniones converjan, es que tal construcción incluye subjetividades. Pinar (2014), un referente sin duda en materia curricular cuyos aportes han removido las estructuras tradicionales de su abordaje, comienza la etapa de lo que se llama la reconceptualización curricular; en la que plantea el currículo como un camino, que denomina *currere*, un recorrido en el que los individuos se reconstruyen reconociendo su realidad. Detrás de cada propuesta curricular hay una historia, cargada de subjetividades, no se parte de cero. Además de que cada currículo refleja evidentemente un punto de vista institucional, tanto en la visión macro que se materializa en el proyecto curricular, como en la práctica, que se materializa en las adecuaciones al currículo que los docentes hacen en sus clases.

Para que las universidades logren encaminar el cambio social a partir de la reconstrucción del currículo es necesario que, tanto estudiantes como docentes participen activamente en ser orientadores de su propio

*currere*. De esta forma, por ejemplo, los estudiantes se convierten en generadores de su autoestudio y del proceso de metacognición.

En el caso particular de diseños por competencias, es necesario considerar que las competencias académicas avalan los avances para el dominio de las disciplinas, y evidentemente que son muy importantes, sin embargo, la persona que desarrollará las competencias de esa disciplina está viviendo en sociedad, con un cuerpo físico, una mente, un espíritu, emociones, creencias, ilusiones, familia, amigos, etc.

Este ser humano será competente si es capaz de desarrollar una formación integral, con competencias para la vida, que incorpora ese conglomerado de contexto, en el proceso de reconstrucción social. Este es el reto que deben asumir las universidades en el diseño de su oferta académica.

## Currículo por competencias

El que hoy en día se pueda estudiar en cualquier momento y en cualquier lugar, que la virtualización ha ganado espacio más rápido de lo que como universidades podíamos alcanzar; que exista tanta variedad de profesiones y la necesidad de resolver problemas en un entorno cambiante y complejo, son algunas de las razones que favorecen, en los defensores de esta propuesta, la idea de que las competencias podrían constituir la solución a un aprendizaje que genera respuestas, que está a tono con la complejidad del mundo actual y que ofrece mejores resultados para la diversificación de la oferta laboral.

“El concepto de competencia conecta de alguna manera con preocupaciones reales y con intuiciones fuertemente arraigadas entre los responsables de las políticas educativas y los profesionales de la educación, sobre cómo afrontar los problemas y desafíos actuales de la educación escolar”

(Coll, 2007 citado en Coll, 2009, p.9).

Este enfoque que se viene poniendo en práctica desde hace ya varios años a nivel mundial, demanda de las universidades estándares de calidad, procesos de evaluación, definición de competencias y posicionamiento de la acepción a asumir, porque no es posible pensar en la formación integral, cuando en múltiples acepciones de competencias, el propósito es que la persona sea competente para desempeñarse ante determinadas situaciones, con un aprendizaje orientado fundamentalmente a la práctica profesional.

Se hace evidente la necesidad de constituir diseños que consideren al ser humano en sociedad, inserto en el ambiente, como parte de él, considerando las competencias necesarias para la vida cotidiana, con vista al desarrollo de ciudadanos responsables comprometidos con su propio bienestar y el bien común. Un currículo por competencias, demanda partir de la evaluación del perfil de egresado al que la universidad aspira.

Este perfil de egresado a su vez, debe estar determinado por las necesidades que se manifiestan en el campo laboral y social, ya que los cambios de la sociedad influyen el aspecto laboral, lo cual genera nuevas problemáticas que requieren de profesionales competentes para solucionarlas. Es esta una de las posturas que debe asumir la universidad, un diseño curricular que permita formar profesionales capacitados para resolver los problemas de la sociedad actual.

Un primer aspecto a considerar en este proceso, es que como universidad determinemos “qué acepción de competencias estaremos utilizando”. Con frecuencia, hay acepciones que no son respuesta a los desafíos que enfrenta la educación, porque de alguna manera representan una comprensión empobrecida y confusa del concepto de competencia y responden a planteamientos de corte tecnocrático, aparentemente asépticos, que desprecian o ignoran la dimensión ideológica y ética de la educación (Coll, 2009).

Por su lado, Díaz Barriga (2011, p.3) en su análisis comparativo de los enfoques sobre las acepciones de competencias, indica la importancia de reconocer en dónde estamos posicionándonos a la hora de elegir un significado ya que, según el autor, esto tiene:

implicaciones en quienes formulan las propuestas curriculares, pero también tiene amplia significación en la manera en que los docentes puedan interpretar lo que realizan en el salón de clases. La tensión entre saberes y resolución de problemas, entre calificaciones o expresiones procesuales del avance del estudiante.

He aquí una alerta que debemos tener en las universidades, debido a que, dependiendo de la acepción de competencias asumida, estas pueden implicar un retroceso y/o estancamiento o por el contrario impulsar prácticas realmente innovadoras, susceptibles de mejorar sustancialmente la educación. Las acepciones sobre competencias que pueden incidir en la mejora de la educación,

son las que priorizan la integración de diferentes tipos de conocimientos y recursos psicosociales.

Para el desarrollo de estas competencias, el docente debe valerse de contextos reales y complejos que resalten la ejecución competente en el marco de prácticas sociales o socio-profesionales relevantes a cada contexto profesional. Por su parte, las metodologías asociadas con el desarrollo de competencias así entendidas, están basadas en la indagación, como por ejemplo, aprendizaje basado en casos, problemas o proyectos; así también, estas propuestas involucran integración no solo de conocimientos, sino de disciplinas mediante enfoques multi, inter o transdisciplinarios.

En las últimas décadas las reformas educativas de inspiración constructivista han incorporado enfoques curriculares basados simultáneamente en capacidades y contenidos, por lo que esta acepción integradora psicosocial representa un verdadero avance respecto a aquellas.

Hay otras acepciones que no representan avance y, además, dan continuidad a la fragmentación de contenidos curriculares, como son las de inspiración cognitivas o cognitivas conductual y que aún continúan vigentes. Incluso existen acepciones que representan un retroceso, son aquellas que se encuentran con frecuencia y que tienen una visión de las competencias próxima a los planteamientos conductistas o neoconductistas.

Por ello, una responsabilidad de las instituciones de educación superior al respecto, debería consistir en asumir una acepción que represente un avance en materia educativa, definir cómo vamos a entender las competencias, cuáles son sus componentes y cómo se vinculan con el resto de elementos del currículo (contenidos, metodología didáctica, evaluación, etc.). Es decir, definir los alcances teórico-prácticos en las implicaciones curriculares, didácticas y de evaluación para todo el proceso, un verdadero reto de gestión para las universidades.

## Competencias

El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2002) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) dice:

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias personales o sociales o para realizar

una actividad o tarea. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito) motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (p.18).

Otro aspecto que como universidad se debe asumir, consiste en la necesidad de replantear de manera participativa la organización de los contenidos, para construir sobre núcleos problemáticos, alrededor de los cuales se deben integrar las disciplinas.

Así también es necesario definir, cómo se llevarán a cabo los procesos de evaluación, tan diferentes de los tradicionales, cómo se van a articular los programas de formación docente, la creación de unidades técnicas especializadas y las demás instancias institucionales. Esto implica que la estructura curricular tiene que ser renovada completamente.

Por otra parte, un currículo por competencias, tiene implicaciones no sólo en la reorganización de los contenidos, sino que además cada docente tiene que asumir un compromiso ético con el estudiante, y una actitud que favorezca esa reconstrucción curricular porque tenemos que aprender a trabajar de otra manera.

He aquí otra cuestión a considerar, el currículo es ejecutado por docentes que con frecuencia desconocen su conceptualización pedagógica y la fundamentación epistemológica que lo justifica, con la dificultad adicional de tener que integrar conocimientos de diversas disciplinas, lo cual implica un ejercicio profesional en equipos docentes, si el interés es trabajar por competencias.

Con frecuencia no sólo los docentes desconocen qué implica trabajar por competencias, aunque el diseño curricular así lo exprese. Esto puede deberse a que muchas de las instituciones no tienen ni el conocimiento, ni las condiciones para trabajar por competencias.

Queda claro que un diseño curricular con tales características, desde su planificación, tienen que involucrar a todos los actores y requiere de manera constante programas de capacitación, que prevean espacios de reflexión y análisis en los que se puedan compartir las experiencias y se desarrolle el aprendizaje de cómo trabajar con este enfoque.

A su vez, la capacitación docente no es completa, si carece de investigación de lo que ocurre en el salón y/o de programas de acompañamiento.

...la incorporación de las competencias genéricas en educación superior requiere que los docentes se actualicen en metodologías de enseñanza y evaluación, incorporen actividades prácticas donde observen el despliegue de las competencias esperadas en la asignatura, cuenten con mayor tiempo de preparación de clases, construyan evaluaciones auténticas y entreguen retroalimentación permanente a los estudiantes. Esto involucra una mayor inversión y recursos por parte de las instituciones educativas (Villarreal & Bruna 2014, p.31).

Un rasgo que caracteriza las competencias y que diferencia significativamente la forma de llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje, es que la práctica delimita la teoría, porque su núcleo central apunta al “saber hacer” y los demás saberes se agrupan a su alrededor.

Todo lo cual lleva a concluir, que un diseño por competencias debería consistir en la construcción de un currículo pensado-practicado que respeta las subjetividades e incluye sectores y temas invisibilizados, lo que es equivalente a construir un currículo humanizado que fomente una cultura de respeto, para quienes piensan y actúan de manera similar y para el otro que aprende de una manera diferente, piensa de una manera diferente, para el que vive de una manera diferente. Un currículo así pensado, aporta principios e indica caminos que se contraponen a la lógica binaria y supera la concepción rígida del aprendizaje.

Para lograrlo, deberíamos ser capaces, como universidad, de intensificar la discusión académica y respetar el disenso como rasgo que la caracteriza.

Este es el escenario que se presta para que la comunidad académica pueda revisarse y contrastar con la realidad respecto a temas relevantes como igualdad de género, racismo, impacto medio ambiental, desigualdades, etc... con vista a dar respuesta como institución educativa a las necesidades de la sociedad. Además es el espacio para preparar a la juventud a enfrentar un mercado laboral que demanda competencias éticas, de liderazgo, de transparencia y de trabajo en equipo.

Vale decir, diseñar un currículo más realista, más ligado con la naturaleza de la vida, de manera

que los profesionales estén caracterizados por ser ciudadanos íntegros, líderes emprendedores con alto componente humanístico, preocupados por el mejoramiento personal, del entorno y el bien común.

### La gran pregunta es ¿cómo formar para un futuro cambiante?

Coll (2007, p. 36) al mencionar algunas características por las que pueden resultar ventajosos estos enfoques por competencias, hace referencia a un tipo especial de competencias,

[El diseño de las competencias] que convierten a un aprendiz, en un aprendiz competente, son las que están en la base de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, las que permiten desarrollar las capacidades metacognitivas que hacen posible un aprendizaje autónomo y autodirigido. Un aprendiz competente es el que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las exigencias del contenido o tarea de aprendizaje y a las características de la situación (Bruer, 1995. En Coll 2007).

La selección de los contenidos representa un componente indudablemente ideológico, y además es necesario asumir que esos contenidos tienen que ser apropiados por el estudiante para luego aplicarlos. La toma en consideración de los saberes asociados a las competencias no es sólo una necesidad para asegurar su adquisición y desarrollo, sino que es también una garantía para hacer compatibles dos aspiraciones irrenunciables en el mundo actual: la de educar para el ejercicio de una “ciudadanía universal” y la de educar para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte (Coll, 2007).

Aunque en algunas propuestas no se visualiza, parece obvio que el contexto requiere ser considerado como elemento fundamental en la selección de contenidos y su implementación, tanto el contexto de donde es adquirida la competencia, como en el que se aplicará, con la intención de que a la vez posibilite que algunos de estos actos intencionales sean generalizables y transferibles (López, 2007).

Si revisamos el análisis de los componentes de competencias dada por USAID (2009) también allí se enfatiza la integración y el contexto, así como el hecho de que, para cumplir con los requisitos de una

competencia, no puede faltar ningún elemento, todos tienen que estar presentes y de manera armónica contribuir a un Saber, Saber ser, Saber hacer y Saber ser con los demás. Existe incluso quienes otorgan una concepción de integralidad a las competencias, y reconocen en ellas una función esencial de conjunto, para que los elementos del conocimiento tengan sentido. (Huerta, Pérez García & Castellanos, 2005).

Al revisar las implicaciones de este tema tan complejo, y para que no pase a ser una moda más en educación, el eje central alrededor del cual tendría que construirse todo currículo por competencias, tiene que ser el ser humano que recibirá la propuesta formativa y su contexto. Ese ser humano que habita en un universo con otros seres vivos, que tiene intereses, sueños, ilusiones, creencias, problemas, amigos, familia, que requiere una formación integral, que no descuide ninguna de sus facetas, capaz de incorporar además de la integración de conocimientos disciplinares, otros saberes no académicos, como arte, cultura, espiritualidad, etc.

En el enfoque del currículo por competencias se hace presente la idea de la formación integral del ser humano, contextualizado, y representaría un importante avance en el diseño curricular, asumir que se diseñen planes y programas pensados alrededor de su bienestar y satisfacción personal, porque si la sociedad no cuenta con seres humanos felices, sus frustraciones, “incompletudes” y sinsabores se verán reflejados en su desempeño profesional por más competentes que sean para tal o cual tarea. Un mundo mejor es posible, con ciudadanos más seguros de sí mismos, más satisfechos con su papel en el mundo.

### Conclusión

No tenemos una solución mágica en educación para la complejidad del mundo actual, sin embargo, el asumir una postura crítica, responsable y participativa quizá puede ayudar al aprovechamiento de lo mejor de cualquier enfoque, en este caso, por competencias.

Por su parte, las competencias para la vida constituyen un eje central si queremos la implementación de este diseño. Pasan en este sentido a ser fundamentales, el aprender cómo aprender, el aprendizaje contextualizado y significativo, la metacognición, adaptación al cambio, reconocerse a sí mismo, reconocer al otro, reconocer el contexto y transformarse en la acción, entre otras. (Tejada, 2006).

De acuerdo al pedagogo chileno Luis Córdova, el avance de la tecnología es apabullante y el profesorado

ha disminuido impresionantemente en su calidad humanística y cultural. Porque “la calidad primaria del sistema educativo es axiológica, ética, valórica” (...)

Continúa diciendo que los docentes tienen que lograr motivar a los estudiantes más que las computadoras y que un sistema educativo es de calidad, siempre y cuando sea capaz de formar buenos seres humanos (Córdoba, 2015).

Finalmente, no todas las instituciones de educación superior están preparadas para asumir un enfoque por competencias que represente una mejora a lo que teníamos anteriormente. Para que lo estén, se hace necesario seleccionar una acepción de competencias que agregue valor a las propuestas tradicionales, que preste atención a la contextualización de contenidos y sujetos, que la selección y reorganización de contenidos esté claramente definida y responda a los requerimientos de las necesidades de la sociedad y de los actores del hecho educativo. Vale decir, atender la pertinencia y relevancia de ese currículo.

*“Me pregunto si las estrellas se iluminan con el fin de que algún día, cada uno pueda encontrar la suya.”*

*El Principito.*  
Antoine Saint Exupery

## Referencias

- Bruer, J.T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. (2009). *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar*. Congreso Mexicano de Investigación Educativa. COMIE. Veracruz, Conferencia magistral. Recuperado en: [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC\\_COMIE09.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_COMIE09.pdf)
- Córdoba, M. (noviembre, 2015). Ser docente, una invitación a transgredir, a crear y a soñar. En W. Vélez (Coordinador), *VI Simposio Internacional de Estudios Generales*. Simposio llevado a cabo en la Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela. Recuperado en: <http://www.rideg.org/wp-content/uploads/2015/03/Ser-docente-una-invita%C3%B3n-a-transgredir-a-crear-y-a-so%C3%B1ar.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Ries*. Nro. 5, Vol. II, pp 3-24
- Huerta, J., Pérez García, I., Castellanos, A: (2005) Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista Educar*, N° 35, Sección Educación, Oct-dic 2005. Guadalajara, Jalisco, México.
- López, A. Sena, I. Javier, J. (26 de junio de 2012). Los efectos de la globalización en la educación. *El profesor*. Recuperado en: <https://movimiento30juniord.wordpress.com/2012/06/26/los-efectos-de-la-globalizacion-en-la-educacion/>
- López Mendoza, T. (Noviembre, 2007) *Modelo curricular y las competencias*. Mesa de trabajo presentada en el VIII Foro Regional Andino para el Diálogo y la Integración de la Educación Agropecuaria y Rural, Lima, Perú. Recuperado de: [http://www.sihca.org/reuniones/todas/Octavoforo/Mesas\\_de\\_trabajo/1.%20Desarrollo%20curricular/4.%20UCLA-%20Tibisay%20Lopez.doc](http://www.sihca.org/reuniones/todas/Octavoforo/Mesas_de_trabajo/1.%20Desarrollo%20curricular/4.%20UCLA-%20Tibisay%20Lopez.doc)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2002) *Proyecto de Definición y Selección de Competencias Claves* (DeSeCo). Recuperado en: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Otero, M. (15 de junio de 2014). Primer paso: formar maestros de excelencia. *Periódico La voz del interior*. Recuperado en: <http://www.lavoz.com.ar/temas/primer-paso-formar-maestros-de-excelencia>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. México. Narcea.
- Tejada Zabaleta, a. (2006) *Diseño curricular basado en competencias para formar profesionales integrales*. Universidad del Valle. Colombia
- USAID (2009). *Guía para la elaboración de sílabo por competencias*. USAID: Perú.
- Villarroel, V. & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: *Un desafío pendiente*. *Psicoperspectivas*. Vol.13 No.1. pp 23-34



Gonzalo Martín de Marcos\*

## La *inmediación* de los contenidos en los Estudios Generales. Riesgos de los enfoques por competencias

Recibido: 24-04-17  
Aprobado: 05-06-17

### *In-mediation of Contents in General Education (Competency Approach Risks)*

#### Resumen

Este trabajo impugna el papel que los enfoques por competencias hegemónicos han otorgado a los contenidos. El saber hacer los ha instrumentalizado cometiendo un doble error: ha dissociado el sujeto del objeto, base fundamental del conocimiento moderno; y ha cosificado la cultura humana, base de los Estudios Generales. A partir del pensamiento de Mijail Bajtín, Edgar Morin y R. M. Hutchins, propongo que deben reubicarse los contenidos, para que recuperen el lugar nuclear que deberían ostentar en la educación general.

#### Abstract

*This paper refutes the role that hegemonic Competence Approaches have given to the contents. The how to do has made them instrumented by making a double mistake: it has dissociated the subject from the object, the fundamental basis of modern knowledge; and has reified human Culture, the basis of General Studies. From the thought of Mijail Bakhtin, Edgar Morin and R. M. Hutchins, I proposed that contents must be relocated, so that they recover the nuclear place that they should display in general education.*

#### Palabras clave

Contenidos; competencias; Estudios Generales; subjetividad; objetividad

#### Keywords

*Contents; competencies; general Studies; subjectivity; objectivity*

---

\***Gonzalo Martín de Marcos:** Doctor en Literatura Española en Arizona State University (Estados Unidos). Doctor en Filología Hispánica en la Universidad de Valladolid (España). Investigador sobre Literatura Española contemporánea, Teoría de la Argumentación, Estudios de Terrorismo y Estudios Generales. Profesor a tiempo completo del Departamento de Español y del Doctorado en Estudios del Español, en la Pontificia Universidad Madre y Maestra (PUCMM). Director del Departamento de Estudios Generales en el Campus Santo Tomás de Aquino de la PUCMM.

## Introducción

“Los llamados Estudios Generales (*Studium generale*) tienen una muy larga historia. Sus orígenes se remontan al siglo XII y fueron la base para la creación de las primeras universidades en el Medioevo” (Tubino, 2010, p. 11). Aunque hay concepciones diversas de lo que son los Estudios Generales, todas pretenden arrancar de la concepción que comporta el vocablo adjetivo: generales porque es para todos; generales porque es una educación de validez universal; y generales porque engendra nuevos conocimientos, es decir, cultura (Velez, 2013, pp. 2-3). En particular, entiendo que dos rasgos definen a los Estudios Generales: la sustancia del humanismo y la estructura de la interconexión entre las disciplinas. El humanismo supone que las materias se imparten desde la perspectiva del ser humano; las conexiones impiden que ninguna asignatura esté aislada en su disciplina, sino que establezca relaciones con otras, como una forma de combatir la hiperespecialización.

Este programa debe convivir con el modelo educativo basado en las competencias, por medio del cual ha tratado de solventarse el exceso de academicismo, en el que los estudiantes reproducían y memorizaban pasivamente los contenidos.

El enfoque por competencias—auspiciado por la UNESCO, el FMI, la Unión Europea, el Banco Interamericano de Desarrollo, los Ministerios de cada país, etc.—pretende traer la vida ‘real’ a las aulas. Pero, ¿qué es la vida real? ¿Quién determina una categoría tan inasible y subjetiva? ¿Acaso la cultura letrada no concierne a la vida real? Las competencias, como señala Bravlasky, consisten en la adquisición de conocimiento a través de la acción, lo cual resultará en una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo. Véase que, según esta definición, se trata de darle una aplicación práctica a los contenidos, lo cual supone la asunción opinable de que todo debe tener un reflejo tangible, pragmático. De todas formas, deja bien sentado que las competencias son el medio, y no al revés.

En este contexto general es ineludible señalar el caso del enfoque complejo de las competencias, desarrollado por Sergio Tobón. Se trata de un enfoque posterior al inicio de las competencias, que se encamina hacia la resolución del problema que el presente artículo observa. Tobón señala que su modelo coexiste con tres modelos más: el conductual, el funcionalista y el constructivista. A estos tres los caracteriza una misma concepción de la competencia, por medio de la cual se han de “resolver dificultades en los procesos laborales

profesionales, desde el marco organizacional” (2007, p. 19). El modelo complejo, por el contrario, define así la competencia:

Procesos complejos de pensamiento con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico empresarial sostenible y el cuidado y la protección de las especies vivas. (Tobón, 2007, p. 17).

Ser, conocer, convivir, creatividad, comprensión, compromiso ético, desarrollo personal son algunos de los elementos que delatan el afán rehumanizador de este enfoque, frente a los funcionalistas. No cabe duda de que la complejidad subyacente a este enfoque favorece la conciliación con la filosofía de Estudios Generales, pero lamentablemente existe una hegemonía de aquellos otros que potencian el rendimiento eficaz y profesionalizante de los alumnos competentes laboralmente.

El patronazgo empresarial e institucional del que se benefician estos últimos amerita una reflexión crítica de sus fricciones con el humanismo. Además, el enfoque complejo por competencias no acentúa el asunto de los contenidos, sobre los que este trabajo desea hacer un énfasis muy particular. Queda para más adelante un trabajo conjunto para forjar una convivencia simbiótica entre el valiente planteamiento de Tobón y la versión moderna de los Estudios Generales.

Por el momento, y a juicio de quien escribe, son los enfoques empíricos los preeminentes. Aquellos cuyo propósito de base (atiéndase a que no hablo de idea) colide con los principios filosóficos de los Estudios Generales. En referencia a estos, centremos ya el asunto: el *saber hacer* se ha hipertrofiado hasta el punto de que las competencias funcionalistas son el objetivo supremo al que han de subordinarse los contenidos. Es más, los contenidos acaban convertidos en un medio para que el alumno sea competente. Sin embargo, los contenidos—productos de nuestra cultura—no pueden instrumentalizarse. Los contenidos son selecciones de la cultura humana, y la cultura humana es una extensión del ser humano. No hay disociación entre cultura y ser humano. El ser humano es un yo más su cultura. Si instrumentalizamos los contenidos, se deduce así, estaremos instrumentalizando al ser humano.

Presentaremos, entonces, la estructura silogística de un argumento cuyo objetivo es demostrar la tesis de este artículo. Como todo silogismo, expondremos sus premisas y la negación de ambas para negar finalmente la negación de la conclusión a partir de las ideas de Thomas Khun, Edgar Morin, Robert Maynard Hutchins y Mijail Bajtín, con el fin de evidenciar que el empleo de los contenidos como un instrumento para alcanzar las competencias tiene como consecuencia instrumentalizarlos, es decir, convertirlos en instrumentos. En los Estudios Generales, los contenidos que se enseñan son parte del mismo ser humano al que se le enseñan. Los contenidos son saberes fruto de la cultura, y la cultura no es parte accesorio del hombre, sino parte constitutiva de él.

### Los contenidos como parte indisociable de la cultura

Para comenzar, expondremos el argumento y su estructura silogística:

*Si las ciencias aportan contenidos objetivos y las humanidades aportan contenidos objetivos, entonces los contenidos pueden usarse (por su carácter de objetos) como un medio externo para hacer competentes a los alumnos.*

Como en todo silogismo, si las premisas son falsas, la conclusión es falsa. Negaré primero las dos premisas para concluir la negación de la última afirmación, que es en realidad la tesis de este artículo: los contenidos no pueden ser simples medios para hacer competentes a los alumnos, menos aún en el contexto de los Estudios Generales, porque los contenidos son secciones de la cultura de la que los alumnos mismos forman parte indisociable. No ya en términos prácticos o técnicos, pues las competencias quedarían en el aire, sin sustento, sino en términos éticos.

### Negación de la premisa mayor: *las ciencias empíricas no aportan contenidos objetivos*

Existe un complejo en las ciencias empíricas, según el cual estas se creen, y así son tenidas, por objetivas. A saber, que hay un distanciamiento entre el yo investigador, descubridor y productor de conocimientos científicos y estos conocimientos científicos. En otras palabras, que el científico no se involucra con su objeto de estudio y este queda intacto, virgen, como un hecho incontrovertible. Las leyes científicas, por tanto, son un reflejo fiel de la realidad. Sin embargo, esto no es así, o al menos, no es tan claro.

El primero en sospechar de la objetividad de las ciencias fue el filósofo de la ciencia Thomas Khun, doctor en

Física por la Universidad de Harvard. Khun estaba tomando un curso de Historia de la ciencia cuando tuvo una epifanía. Se dio cuenta de que las revoluciones científicas estaban determinadas por el contexto cultural en que ocurrían. La evolución de las ciencias seguía un ciclo. Primero sobrevinía una crisis que alteraba el paradigma del momento. La crisis traía una revolución científica que sustituía al paradigma anterior e instauraba su propio paradigma. Tras esto venía un período de estabilidad que una nueva crisis rompía. Y así sucesivamente (Khun, 1971). Para los autores de la segunda revolución, los científicos de la primera estaban equivocados, pero Khun dice que para entender el valor científico de una revolución hay que situarse en el momento histórico que la determinó. Ello supone que la ciencia está determinada por la historia. Y si la Historia es el conjunto de los hechos de la humanidad, la ciencia es inseparable de los hechos de la humanidad. Es inseparable de la cultura, la sociedad, la economía. Inseparable de la Filosofía, de las revoluciones populares, de los sistemas de distribución de tierras, etc.

Edgar Morin, padre del pensamiento complejo, tiene una opinión muy semejante a la de Khun sobre la objetividad de las ciencias. Edgar Morin es un referente muy citado en los Estudios Generales, porque su idea del pensamiento complejo contribuye en gran parte a la interdisciplinariedad. Para Morin,

[e]l conocimiento científico no es el reflejo de las leyes de la naturaleza. Lleva en sí un universo de teorías, de ideas, de paradigmas (...) que nos remite al enraizamiento cultural, social e históricos de estas teorías. Las teorías científicas surgen de los espíritus humanos en el seno de una cultura *hic et nunc*. (1984, p. 42).

Junto a esta aceptación de la conexión de las ciencias con la cultura, Morin postula una reconciliación entre el sujeto y el objeto. Es decir, reunir al investigador con lo investigado. Aquella distancia pulcra que el científico dice mantener con la naturaleza, no puede ser tal. No es tal, según el principio de Heisenberg, según el cual nuestra propia observación de los hechos altera los hechos mismos. Es decir, que nosotros no podemos separarnos de lo que estudiamos. Es decir, que no hay objetividad. Es decir, que “el campo real del conocimiento no es el objeto puro (...), sino el objeto visto, percibido, y coproducido por nosotros. El objeto del conocimiento no es el mundo, sino la comunidad nosotros-mundo, porque nuestro mundo forma parte de nuestra visión del mundo, la cual forma parte de nuestro mundo” (1984, p. 108).

Khun y Morin, tanto como otros filósofos de la ciencia no citados aquí (Popper, Feyerabend y otros), advierten del error de atribuir a las ciencias una objetividad



inexpugnable. Las ciencias empíricas se han rodeado de un halo de objetividad, irrefutabilidad y precisión del que debemos, como poco, sospechar, si observamos su evolución histórica. Esto significa que los contenidos científicos no pueden explicarse como realidades inopinables ajenas a la cultura humana. Significa que si así lo hacemos estaremos saizando una realidad dual, la que une el sujeto al objeto.

En el contexto de la universidad contemporánea, “las ciencias duras se hacen blandas y las ciencias blandas pretenden ser duras” (Bravo León, 2016).

### **Negación de la premisa menor: *las ciencias humanas no aportan contenidos objetivos***

Parece más fácil negar que las ciencias humanas sean objetivas, aunque sólo sea por la adjetivación que llevan, humanas. Pero la instrumentalización de los saberes que han experimentado las universidades desde el siglo XVIII ha producido una asimilación de las ciencias humanas a las ciencias empíricas, cuya supremacía ha sido creciente. En otras palabras, las ciencias humanas han querido parecerse a las ciencias empíricas bajo el complejo de que en lo más objetivo hay más rigor, y bajo el prejuicio de que, si las ciencias empíricas son objetivas y tienen más rigor, habrá que asemejarse a ellas para obtener su mismo respeto, el respeto que les ha granjeado el racionalismo.

Para empezar, ya he tratado de impugnar la objetividad de las ciencias empíricas en el apartado anterior. Pero tal impugnación, de verificarse, no cambia la tendencia objetivante de las ciencias del espíritu. Valga un ejemplo de mi disciplina de especialización, los Estudios Literarios. A comienzos del siglo XX, la escuela del Formalismo ruso comenzó una sistematización de los Estudios Literarios que, más tarde, alcanzó a la Lingüística y, con Saussure, dio pie a la Lingüística moderna. Estos avances, de indudable valor, se han hipertrofiado hasta el punto de que los métodos de análisis se han impuesto a las realidades culturales. Un ejemplo: ha importado más el método de análisis de una novela, que *Los miserables*, de Victor Hugo.

Este proceso, imparable, explica parte de la reacción de Robert Maynard Hutchins a mediados del siglo XX. Hutchins fue un pedagogo y pensador que ejerció de rector de la Universidad de Chicago. Se le considera uno de los creadores de los modernos Estudios Generales. En su libro *The University of Utopia* señala: “[I]beral education was associated in the public mind with a pre-industrial, pre-scientific, pre-democratic era. It was an anachronism, and an aristocratic anachronism” (1964, p. 13). Las artes liberales, aquellas que en la Edad Media solo cursaban los hombres libres, recibieron por esta causa el estigma del elitismo, y también de

un elitismo arcaico, obsoleto, en un tiempo en que las ciencias bastan al ser humano. Este prejuicio explica aquel afán por parecerse a las mismas disciplinas que las denostaban. Pues bien, en este contexto, las humanidades se han violentado para objetivar tanto su objeto de estudio, como su metodología.

Pero las humanidades, tanto o más que las ciencias empíricas, el objeto de estudio ha de ser la alianza yo-mundo, no el mundo; la alianza yo-realidad, en el caso de la ontología, no la realidad a secas; la alianza yo-revoluciones, en el caso de la historia, no las revoluciones aisladas. Esta disociación, consabida en las ciencias empíricas, se nos ha deslizado subrepticamente en la academia hasta el punto de imponernos ser objetivos en la Historia, en las Artes. Las consecuencias de ello son enormes, porque afectan a la dimensión ética de la relación del ser humano con la cultura.

Mijail Bajtín ha reflexionado sobre esto en *Hacia una filosofía del acto ético*. Para Bajtín, la moral de la vida diaria no se interpenetra con la moral de la obra artística. Hay un hiato entre el mundo de la cultura y el mundo de la vida, “[q]ue aparecen incomunicados entre sí, no existe un principio para incluir el mundo significativo de la teoría y de la cultura teorizada al único y singular acontecimiento del ser en la vida” (1997, p. 28). Pero el acto ético debe ser un acto en su totalidad (1997, p.7), no puede haber tal escisión entre lo que llama la responsabilidad especializada (la de las obras) y la responsabilidad moral (la de la vida) (1997, p. 8). Separar el yo de su objeto, abrir más la brecha que en las humanidades practicaron quienes querían parecerse al cartesianismo de las ciencias empíricas, produce un desgarramiento ético.

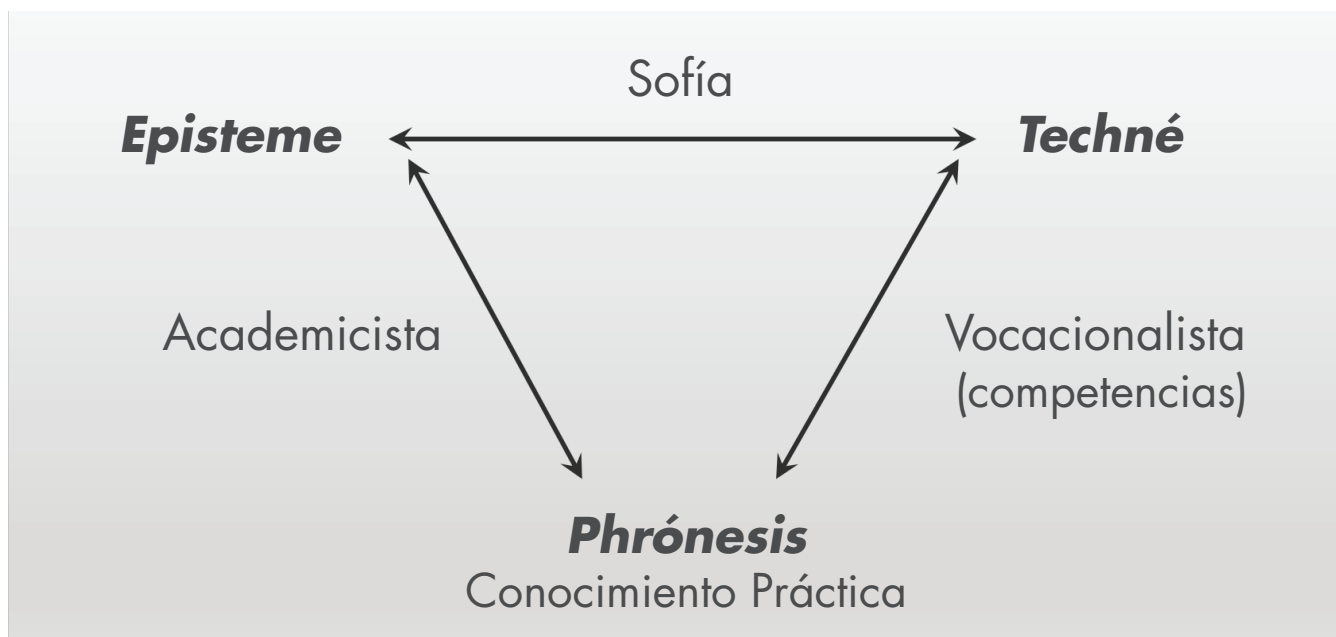
### **Negación de la conclusión: *los contenidos de Estudios Generales no deben ser un medio para la adquisición de las competencias***

Dice la lógica de un silogismo que la negación de las premisas, mayor y menor, conduce a la negación automática de la conclusión. Pero la lógica formal (artificial) se guía por leyes que no funcionan en lógica argumental (natural), de modo que ha de aportarse un discurso extra que refute tal afirmación. Recuérdese que la conclusión que pretendo refutar es la siguiente: los contenidos pueden usarse como un medio externo para hacer competentes a los alumnos.

La idea de que los contenidos funcionen como medio para lograr las competencias descansa en el concepto de instrumentalidad. Un instrumento es aquello que sirve para lograr algo distinto. Es decir, que el instrumento sólo posee valor subsidiario, en tanto herramienta para otro fin superior. El instrumento no tiene, por sí mismo, ningún valor. Este concepto, transpuesto a los ámbitos

culturales y extendido hasta constituir toda una corriente es la base del Utilitarismo. Para los utilitaristas, el fin justifica los medios, porque sólo importan los efectos. El utilitarista observa con imparcialidad cualquier proceso con tal que los resultados sean beneficiosos. El utilitarista mediatiza la realidad para obtener un rendimiento. Si aplicamos esto al enfoque por competencias, el empleo de los contenidos como un instrumento para alcanzar las competencias tiene como consecuencia instrumentalizar aquellos, convertirlos en instrumentos.

Pero adviértase que los contenidos son saberes fruto de la cultura, y que la cultura no es parte accesorio del hombre, sino parte constitutiva de él. El ser humano se constituye en ciudadano en su unión con la cultura que él ha generado. Si yo instrumentalizo la cultura, estoy instrumentalizando una parte del ser humano, lo cual supone una flagrante deshumanización de una parte de nosotros. Al emplear los contenidos como medios estamos cosificando al ciudadano. No puede hacerse competente al ciudadano instrumentalizando una parte del propio ciudadano. El trasfondo tecnicista e instrumental de las competencias, asociado a la alarmante devaluación de los contenidos, han sido advertido por muchos: Col y Martín (2006), Wheelahan (2007), Jones & Moore (2008), pero deseo citar aquí el rescate de la tríada cognoscitiva clásica que realizan Angulo y Redón (2011, p. 296):



En este diálogo entre habilidades, los conocimientos y los conocimientos aplicados, el modelo por competencias ha hipertrofiado la *techné* hasta provocar el “[e]nmascaramiento del debate epistemológico y político sobre los contenidos” (Angulo & Redón, 2011, p. 295). Sin contenidos no hay nada; sin contenidos nos abocamos a una educación mercantilizada que necesita egresados competentes para la producción de la rentabilidad. Es más, sin contenidos, sólo tendríamos competencias, aún más, competencias exclusivamente técnicas, pues, como señala D’Amore, las bases cognoscitivas de una competencia son necesariamente disciplinarias (2005).

Esta contradicción se agrava en el ámbito de los Estudios Generales. Primero, porque los Estudios Generales obtienen su sustancia del humanismo, corriente ideológica y cultural que, originada en la Europa del Renacimiento, sitúa en el centro al ser humano. Aquel antropocentrismo, con todas las matizaciones de la posmodernidad— la empatía con la naturaleza, la crítica al racionalismo, la descentralización cultural, etc.,— supone en la actualidad que no puede haber separación entre mi persona y la cultura, entre mi persona y la naturaleza. Por eso, no puede haber objetividad en el humanismo. El humanismo ha de combatir el fanatismo de la objetividad y exaltar la libertad de la subjetividad. Por ello, al negar las premisas, refuté la objetividad de las ciencias empíricas y de las ciencias humanas.

En los Estudios Generales los contenidos que se enseñan son parte del mismo ser humano al que se le enseñan. Separarlos de las competencias, cuyo modelo es deshumanizadamente tecnicista, es desconocer el proceso de constitución de la cultura, que no es sino la expresión de los pueblos. Como señala Quintanilla, a propósito

de las competencias en los Estudios Generales, aquellas deben basarse sobre los conocimientos que aportan los contenidos (2015, pp. 3 y 10). Y estos contenidos, que formarán los conocimientos, “[d]eben ser fundamentales, estructurados, y consistentes entre sí, para dar lugar a la posterior incorporación de nuevos conocimientos (...) Sin embargo, estos contenidos también deben ser suficientemente flexibles para que el alumno pueda revisarlos continuamente, si esto lo amerita” (2015, p. 9).

Es decir, que, aunque los contenidos no sean inmutables, constituyen la base, no una mediación ni un instrumento. En segundo lugar, los contenidos de las asignaturas de Estudios Generales no pueden ser de carácter propedéutico. Ello quiere decir que los contenidos no pueden servir para preparar al estudiante para otras asignaturas o fases posteriores de otras carreras.

No quiero decir que el enfoque por competencias sea propedéutico (al menos en su declaración formal: pues en su trasfondo quiere preparar profesionales, en el sentido más peyorativo de la palabra). Lo que digo es que al subrayar esas capacidades como bien supremo, los contenidos se devalúan hasta convertirse en un instrumento de formación. E instrumentalizar los contenidos—que proceden de nuestra cultura humana—es, insisto, instrumentalizar a los ciudadanos.

## Referencias

Angulo, F. & y Redón Pandoja, S. (2011). “Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente”. *Estudios pedagógicos*, vol. 37, (12). 281-299.

Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. Madrid: Anthropos.

Bravlasky, C. Enfoque por competencias. <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>

Bravo León, F. (2016). “A propósito de la universidad de Estudios Generales”. VIII Simposio Internacional de Estudios Generales. Universidad Santo Tomás de Aquino. Bogotá. 17 de noviembre de 2016.

Col, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de

mayo de 2006. Documento no publicado. URL: <http://www.ub.edu/gintrie> (21/09/10).

D’Amore, B. (2005). “Contenidos, conocimientos, competencias, capacidades, núcleos fundacionales: la complejidad de la educación y de la construcción del saber”, *Enunciación*, vol. 10 (1), 54-58.

Jones, L. & Moore, R. (2008). “La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de ‘cambio cultural’”, Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12.3 (2008) (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART7.pdf>) (consultado el 24/11/16).

Hutchins, R. M. (1964). *The University of Utopia*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Khun, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona. Anthropos.

Quintanilla, P. (2015). “Conocimientos, competencias y habilidades. Cómo integrarlas, enseñarlas y formarlas en los Estudios Generales”. *Documentos*, vol. 22, pp.3-22.

Tobón, S. (2007). “El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos”. *Acción pedagógica*, vol. 16, pp. 14-28.

Tubino, F. (2010). “La concepción humanista de los Estudios Generales: tareas pendientes”. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, vol. 14, pp. 11-16.

Vélez, W. (2013). “Educación general: Definiciones, evolución, paradigmas epistemológicos y futuro”. *Documentos*, vol. 20, 1-16.

Wheelahan, L. (2007). “How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis”. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 28.5 (2007), 637-651.



Laura Lodeiro Enjo\*

## La experiencia de construcción de mapas de competencias en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)

*The experience of building competencies maps at Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)*

Recibido: 12-04-17  
Aprobado: 08-05-17

### Resumen

El Centro de Desarrollo Curricular tiene la función de ayudar y asesorar a los departamentos que así lo solicitan en el diseño de las titulaciones que ofertan en el marco del nuevo modelo educativo basado en un enfoque por competencias que ha adoptado la PUCMM. Ideamos procedimientos de diseño intrínsecamente formativos, con el propósito de ir creando condiciones facilitadoras para las siguientes etapas de desarrollo curricular. Nos integramos a las comisiones creadas en los departamentos y eso nos permite utilizar la observación participante como técnica para ir analizando la progresión de los participantes, tanto en lo que se refiere a la comprensión del nuevo modelo educativo y sus implicaciones como en el desarrollo de las competencias de trabajo en equipo y pensamiento colegiado. En este trabajo se presentan las intenciones formativas y la progresión de los participantes a lo largo de esta experiencia.

### Abstract

*The Center for Curriculum Development in PUCMM helps and advices the academic departments in the curriculum design process according to the University competency-based educational model. The curriculum design procedures are intrinsically formative, with the aim of creating conditions to facilitate the academic departments the following stages of curriculum development. The Center is part of the commissions for curriculum development created in the academic departments. Being part of those commissions allows us to use the participant observation technique to assess participants, both in regards to the understanding of the new educational model and its implications in the development of teamwork and collegial thought skills. This work presents the training intentions and progression of participants throughout this experience.*

### Palabras clave

desarrollo institucional; diseño curricular; formación del profesorado; docencia universitaria

### Keyword

*institutional development; curriculum design; teacher training; higher education teaching*

\***Laura Lodeiro Enjo:** Doctora por la Universidad de Santiago de Compostela, Licenciada en Psicopedagogía y Maestra de Educación Infantil. Ha sido premio de Fin de Carrera de la Universidad de Santiago de Compostela y de la Comunidad Autónoma de Galicia en sus dos titulaciones universitarias. Es coeditora del libro Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas publicado en 2010. Desde enero de 2014 desarrolla su actividad profesional en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) como Encargada Corporativa de la Unidad de Diseño del Centro de Desarrollo Curricular (CDC). Para contactar a la autora: llodeiro@pucmm.edu.do

## Introducción

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) es la primera universidad privada y sin fines de lucro creada en la República Dominicana. Tiene dos campus (uno en Santiago de los Caballeros y otro en Santo Domingo) y una extensión en Puerto Plata. Actualmente vive un interesante momento de cambio que se convierte, a la vez, en un reto estimulante y una extraordinaria oportunidad desde el punto de vista del desarrollo institucional.

Se trata de un proceso de renovación integral donde la incorporación de una nueva directiva se combina con la implementación de un reciente modelo educativo, alguna reestructuración administrativa y el deseo de alcanzar una cultura académica participativa, colaborativa y abierta.

El Centro de Desarrollo Curricular (CDC) tiene la función de ayudar y asesorar a los departamentos y facultades que así lo solicitan en el diseño o rediseño de las titulaciones que ofertan. Por ello, el CDC se ha convertido en el caldo de cultivo ideal para comprender que debíamos reinventar nuestros roles y nuestro estilo formativo en función del nuevo contexto institucional en el que estamos inmersos. Necesitábamos migrar hacia una perspectiva más sistémica e integradora, degradando la imaginaria línea divisoria entre el desarrollo curricular y los procesos de formación del profesorado. La nueva perspectiva, además, debía ser multiplicadora para lograr un impacto significativo en las cuatro facultades que suman más de 20 departamentos académicos (cada uno a cargo de, al menos, una titulación de grado).

La situación que nos ha llevado a deducir esas características fundamentales que debería reunir nuestra nueva estrategia se puede resumir en las siguientes circunstancias:

- La meta de la PUCMM es contar con toda su oferta de grado en fase de implementación por competencias en un plazo máximo de 5 años y los recursos humanos del CDC para tal fin son reducidos.
- El actual Modelo Educativo de la PUCMM (PUCMM, 2011) hace referencia por primera vez a una formación por competencias y recoge una serie de competencias generales de la Universidad tomadas del Marco Pedagógico de la Universidad de Deusto en España (Universidad de Deusto, 2001). Eso supone cambiar el paradigma empleado para el diseño del curriculum de toda una universidad.

- Los planes de estudio diseñados en el marco del nuevo Modelo Educativo deben ser iguales en ambos campus en una universidad sin tradición en el trabajo colaborativo intercampus. Estamos hablando, entonces, de provocar cambios en la propia cultura institucional.
- Contamos con un profesorado poco formado y experimentado en este tipo de trabajo con sus estudiantes. Pues, aunque es de esperar que todos ellos hayan contribuido hasta el momento en el desarrollo de competencias, probablemente hayan sido pocos los que lo han hecho de una forma consciente y sistemática, con la planificación y evaluación que requiere este enfoque.
- Si bien es cierto que siempre es necesario que los docentes comprendan y actúen bajo la premisa de que un plan de estudios es un proyecto educativo en el que cada asignatura cumple con una responsabilidad concreta en aras al beneficio del conjunto; también lo es que, cuando utilizamos como unidad funcional de trabajo con los estudiantes los niveles de dominio de unas competencias, organizados cronológicamente para obtener una secuencia que vele por una progresión lógica en el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de sus estudios de grado; resulta inevitable el divorcio entre el curriculum diseñado y el implementado si no se han creado, antes de la implementación, dinámicas y mecanismos de trabajo en equipo entre los docentes que desarrollarán un plan de estudios.

### Principios generales de nuestra estrategia de trabajo

Con este marco contextual se hace evidente que, en nuestra universidad, la construcción de redes y comunidades de aprendizaje entre los docentes se convierte en un elemento clave en la mejora de la calidad de la docencia (Rué, 2007). Por otra parte, compartimos la opinión de Peter Senge, cuando afirma que los equipos (...) se están transformando en la unidad clave de aprendizaje de las organizaciones. El aprendizaje individual, en cierto nivel, es irrelevante para el aprendizaje organizativo. (...) Los individuos aprenden todo el tiempo y sin embargo no hay aprendizaje organizativo. Pero si los equipos aprenden, se transforman en un microcosmos para aprender a través de la organización. (Senge, 2005).

Además, el trabajo en equipo es la competencia más básica de las organizaciones educativas inteligentes y, al mismo tiempo, el proceso más difícil de construir

debido a la heterogeneidad y multiplicidad de personalidades que confluyen en él (Puentes, 2006).

Parece lógico pensar, entonces, que la creación y consolidación de equipos docentes debe convertirse en una de nuestras metas logísticas prioritarias a integrar transversalmente en las iniciativas que emprendamos como Centro de Desarrollo Curricular.

Como se podrá apreciar en las explicaciones posteriores, hemos decidido seguir para ello algunas de las recomendaciones que el Dr. Roberto Di Napoli hace en referencia a las “buenas prácticas” que podrían desarrollarse de cara a la formación y gestión de equipos, así como a las condiciones que son precisas para que un modelo de trabajo en equipos docentes funcione (Di Napoli, 2010):

- Conocer al equipo, en tanto que individuos y como grupo.
- Desarrollar la narrativa del y en el grupo: favorecer que los individuos discutan los significados, las prioridades y las dinámicas del propio grupo y también de otros grupos para ver si se producen sinergias provechosas.
- Adoptar una actitud de proceso del grupo, enfocándose en las personas y no simplemente en las tareas (“task-process” vs “person-process”).
- Favorecer sensemaking, es decir la dialéctica entre las expectativas y las posibilidades reales. En el proceso se pueden encontrar soluciones creativas para el grupo.
- Promover aquellas innovaciones que apuntan a los procesos en vez de a los productos, de forma que se adquiera un verdadero conocimiento.
- Gestionar bien las diferencias de opiniones y cosmovisiones entre los individuos y los grupos. Las diferencias pueden crear una tensión creativa.
- Favorecer la creatividad y el desarrollo en vez de los aspectos “comerciales” y de gestión de cualquier innovación.
- Pensar utilizando verbos en lugar de los nombres (Ej. Introducir novedades/innovación). Se trata de movilizar, de enfatizar la acción, pasar el “tenemos que hacer” para llegar al “hacemos”.

- Aceptar que hay una diferencia substancial entre el tiempo de gestión (management time) y el tiempo de aprendizaje (learning time). El segundo, al final, resulta siempre ser más constructivo que el primero que está marcado por una falta de exploración.
- Favorecer la sensibilidad del momento y la circunstancia y no siempre guiarse por el hacer pragmático.
- Equilibrar la disciplinariedad y la interdisciplinariedad.

En este sentido, desde el CDC hemos diseñado una estrategia que consiste en participar activamente en algunos equipos de los que se crean en las facultades y los departamentos académicos para desarrollar sus propios proyectos. Ellos tienen sus objetivos y nosotros ofrecemos ayuda para alcanzarlos; proponiendo y guiando procedimientos que, además, potencien la proyección a mediano y largo plazo de las iniciativas emprendidas. Es decir, nosotros velamos por mantener una visión sistémica, proyectamos en el tiempo cada facultad en función de las metas estratégicas de la Universidad y buscamos “formas de hacer” que propicien la interacción positiva entre los diferentes frentes abiertos que tienen cada una de las facultades. Perseguimos que cada proyecto o iniciativa vaya creando condiciones facilitadoras para lograr el éxito en otros venideros o que se desarrollan en simultáneo, manteniendo siempre la mirada fija en un claro horizonte institucional.

Realizamos el trabajo de formación de los docentes sin necesidad de ocuparles a los participantes un tiempo extra específico para ello y aprovechando la motivación que implica el estar recibiendo ayuda y acompañamiento para cumplir con las responsabilidades con las que deben cumplir de todos modos. Se hace un esfuerzo por facilitar aprendizajes muy significativos en un grupo reducido de profesores que se convertirá en el vértice de una pirámide de formación. Se pretende que, a través de la creación de comunidades de aprendizaje, estos sujetos formados directamente por el CDC pasen a ser tutores de sus iguales, agentes formadores que, al igual que ha hecho previamente el CDC con ellos, asesoran y acompañan a sus compañeros justo en el momento en el que deben realizar una tarea concreta. Se trata, entonces, de ir empoderando de forma paulatina a los departamentos y facultades.

Cada contacto prolongado del CDC con un grupo de profesores se convierte en una oportunidad para fortalecer en ellos competencias como el trabajo en equipo, el pensamiento reflexivo y el pensamiento

colegiado. Al mismo tiempo, se les modela en el desarrollo de competencias generales para cuando sean ellos los que deban facilitar a sus estudiantes aprendizajes del mismo tipo.

También se les acompaña para mantenerlos activos en experiencias reales de coordinación, cooperación y/o colaboración el tiempo suficiente como para superar la etapa en la que el trabajo en equipo solamente parece dificultar y ralentizar los procesos; llegando así a otra etapa en la que las condiciones y dinámicas creadas permiten vivir las ventajas de trabajar de este modo y rentabilizar el tiempo invertido previamente (Lodeiro, 2013).

Hacerlo de este modo, implicándonos en sus proyectos, acompañándoles directamente en su desarrollo y estando presentes; también nos permite a nosotros afrontar esas iniciativas desde la perspectiva de la investigación, dotándolas del rigor y la sistematización necesarios para poder aprender de ellas y compartir nuestros aprendizajes con la comunidad científica. Así, mediante la observación participante, el registro en audio y vídeo de las sesiones de trabajo y la realización de algunas entrevistas y grupos de discusión; vamos documentando las experiencias y, a través del análisis de las evidencias, vamos aprendiendo y extrayendo conclusiones que nos permiten generar conocimiento experto. Además, serán insumos importantes para mejorar las estrategias de formación y actualización del profesorado manteniéndonos perfectamente alineados con las metas de la PUCMM.

### **Primer procedimiento institucional diseñado desde esta perspectiva: La construcción de mapas de competencias de las titulaciones**

Las primeras iniciativas trabajando desde esta perspectiva las hemos desarrollado en el marco del diseño y desarrollo curricular de la Universidad. Específicamente con la elaboración de los mapas de competencias de las titulaciones que se ofertan en ella.

## **Conceptos claves**

Entendemos por competencia: el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas adquiridas, que da lugar a un buen nivel de desarrollo y actuación (Universidad de Deusto, 2000).

Las competencias generales de la PUCMM las hemos adoptado del Marco Pedagógico de la Universidad de Deusto y hacen referencia a aspectos vinculados con el desarrollo integral de la persona que todo profesional debe tener, independientemente de cuál sea su área de desempeño.

El conjunto de competencias específicas de una titulación es el que diferencia al profesional egresado de una carrera de los profesionales egresados de cualquier otra. Las competencias específicas son definidas por el departamento académico que gestiona la carrera a partir de la identificación de las grandes tareas sustanciales que ese profesional debe ser capaz de desarrollar y en las que moviliza aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Tanto en un tipo de competencias como en el otro, se crea una secuencia interna de aprendizaje a través del establecimiento de niveles de dominio. Esos niveles de dominio son, en realidad, niveles de complejidad o grados de avance en la adquisición de una competencia. En nuestro Modelo Educativo se han convertido en la unidad funcional de trabajo dentro de cada plan de estudios, los adjudicados a cada asignatura indican aquello que el docente debe asegurar que va a ser exigido y evaluado a los estudiantes en la misma. Es decir, ubicar un nivel de dominio en una asignatura es asumir el compromiso de que los estudiantes que la cursen y la superen habrán demostrado un desempeño propio de dicho nivel de dominio.

Un mapa de competencias es una tabla en la que se plasma la distribución de la responsabilidad de cada una de las asignaturas con respecto al proyecto educativo completo de una titulación. Es decir, se indica en él qué niveles de dominio de competencias generales de la universidad y específicas de la titulación se alcanzarán y evaluarán en cada una de las asignaturas, así como la secuencia de aprendizaje que el estudiante seguirá a lo largo de su formación.

### **Descripción del procedimiento y el proceso que suscita**

Para poder trabajar de este modo debíamos elegir, de entre los muchos caminos posibles para diseñar el mapa de competencias de una titulación, aquel que nos permitiese convertirlo en un procedimiento intrínsecamente formativo. Los pasos del procedimiento serían, a su vez, las actividades de un taller en el que se desarrollaría un proyecto: el propio mapa de competencias de una titulación.

Comenzamos esbozando un procedimiento basado en tres premisas fundamentales: a) el diseño curricular es vivo y dinámico, no estático; b) los documentos en los que se plasma formalmente el curriculum deben convertirse en herramientas útiles para guiar a los docentes en su día a día; y, c) del mismo modo que el curriculum formal puede incidir y modificar el curriculum implementado, éste segundo puede afectar y ocasionar la modificación del primero.

La secuencia de experiencias de aprendizaje creada en el procedimiento busca llevar a los participantes a guiarse por las mismas premisas, a comprender las diferentes implicaciones didácticas que tienen, a utilizar competencias estructuradas en niveles de dominio y a aprovechar las ventajas que comporta. Todo ello rebajando su nivel de ansiedad ante lo nuevo y provocando actitudes positivas hacia el cambio.

Cada vez que se emprende la tarea de diseño o rediseño curricular con una titulación, se crea -en el departamento que la gestiona- una comisión intercampus delegada. Dicha comisión está conformada por un total de seis u ocho docentes que son representativos de las principales áreas implicadas en la carrera, con los directores del departamento encabezando el grupo. Una persona del CDC (siempre la misma) se une al equipo y asume, junto con ellos, la responsabilidad de sacar adelante el proyecto. El taller se desarrolla a través de reuniones presenciales de aproximadamente 6 horas con una periodicidad semanal durante seis meses.

Una de las grandes ventajas de este proceso es que la persona del CDC que trabaja con las comisiones no es una profesional de su misma área. Eso ayuda a todos a diferenciar el rol de la asesora pedagógica del de los demás integrantes de la comisión, comprendiendo que se trata de una relación interdisciplinar en la que todos sienten una responsabilidad compartida y son necesarios para sacar adelante un proyecto común alrededor del que se aúnan los esfuerzos de todos. La mayéutica se convierte, así, en la estrategia reina para el avance en el proceso, puesto que la asesora obtiene la información disciplinar para poder guiarlo a través de las respuestas de los propios participantes.

La dinámica interna de las sesiones es de seminario reflexivo, trabajando sobre un producto parcial concreto. Dicho producto suele estar plasmado en un documento digital proyectado y que se va modificando -en el momento y a la vista de todos- con las decisiones consensuadas y unánimes a las que llegan los participantes discutiendo y utilizando la argumentación para convencerse unos a otros. De este modo se van creando algunas de las condiciones necesarias para que la comisión pueda llegar a convertirse en un equipo docente, pues se genera un clima de confianza y respeto en el que se valora el aporte de cada uno.

Ninguna de las decisiones importantes en el seno de la comisión se toma de forma arbitraria o por la mayoría obtenida en una votación. “Los equipos deben aprender a explotar el potencial de muchas mentes para ser más inteligentes que una persona sola” (Senge, 2005, p. 297) y los integrantes de los mismos deben sentirse convencidos y no vencidos. Ellos serán nuestros

principales motores del cambio y, por tanto, deben creer en el proyecto educativo que están construyendo y tener un convencimiento lo suficientemente fuerte y fundamentado como para ayudarnos a combatir la inevitable tendencia a la homeostasis que caracteriza a las instituciones académicas.

Utilizamos la primera experiencia con una comisión para terminar de definir el procedimiento general que seguimos. Ajustamos los diferentes pasos, su posición en la secuencia completa y la transición entre ellos en función de las situaciones reales que se nos presentaban con los participantes.

Antes de empezar a trabajar con nosotros, los integrantes de las comisiones esperan afrontar la tarea como lo han venido haciendo hasta ahora: pensando qué asignaturas incluir en el plan de estudios para luego decidir qué se trabajará en cada una de ellas. No obstante, nos hemos dado cuenta de que es más factible que los profesores comprendan las implicaciones del nuevo modelo educativo desprendiéndose primero del anterior, en el que tienen una larga trayectoria.

Por supuesto, no se pretende desprestigiar esa trayectoria, simplemente se posterga su aprovechamiento al momento en el que los participantes conocen lo suficiente ambos modelos como para poder compararlos y enriquecer el nuevo con lo aprendido de la experiencia en el anterior.

A continuación, se enumeran los 10 pasos que constituyen el procedimiento general que seguimos con las comisiones para la construcción del mapa de competencias de una titulación determinada.

En esa secuencia se puede apreciar que nuestra propuesta consiste en finalizar justamente en el punto en el que ellos suelen esperar comenzar:

1. Elaborar la lista inicial de las competencias específicas de la titulación.
2. Definir y establecer los niveles de dominio de las competencias específicas.
3. Socializar las competencias específicas e incorporar los ajustes derivados de la misma.
4. Analizar las relaciones temporales entre competencias específicas por niveles de dominio.
5. Establecer el periodo en el que se comenzará a trabajar cada nivel de dominio de las competencias específicas y los periodos en los que se repetirán.



6. Analizar cuáles son los contenidos que es necesario abordar en cada periodo para cumplir con las competencias del mismo.
7. Identificar las asignaturas necesarias para desarrollar los contenidos y competencias de cada periodo.
8. Elaborar el pensum de la titulación.
9. Analizar la interacción entre las competencias generales de la Universidad y las competencias específicas de titulación.
10. Ubicar en periodos académicos los niveles de dominio de las competencias generales de la Universidad. Completar el mapa de competencias.

En cada uno de estos pasos las comisiones generan un producto parcial y, a su vez, los productos parciales, sirven para obtener un borrador sobre el que iniciar el análisis del siguiente paso. En definitiva, los pasos del procedimiento propuesto se van encadenando unos con otros de forma tal que se dotan de sentido mutuamente. A partir de las necesidades que detecta en cada momento y las características cognitivas que identifica en la comisión, la asesora pedagógica va diseñando y aportando plantillas y herramientas para que los participantes puedan comprender el tipo de análisis que deben realizar en cada momento y plasmar las decisiones que van tomando en función del mismo.

Los cambios introducidos en los productos parciales podrían entenderse como un registro de los avances tangibles de cada sesión, pero sería un gran error interpretarlos como el único insumo a partir del cual valorar la contribución que este proceso hace al desarrollo institucional de la PUCMM.

Los diferentes pasos de la secuencia se plantean con propósitos concretos y aportan valores intangibles agregados que, sin duda, redundan en beneficio de la Universidad proyectada en el mediano y el largo plazo:

Con el primero de esos pasos se pretende que los participantes, a través de la identificación de las posibles competencias específicas de su carrera, comiencen a destilar la esencia de su profesión, sus elementos constituyentes básicos.

Para hacerlo tienen que disgregar las partes integradas en su pensamiento y quehacer profesional y eso los lleva a darse cuenta de hasta qué punto comparten o no la misma visión sobre la profesión y a descubrir que les queda trabajo por hacer para llegar realmente a manejar un lenguaje común en el seno del equipo.

El segundo paso, que consiste en definir y establecer los niveles de dominio de cada competencia, sirve para que profundicen en el concepto de competencia, para que analicen las coincidencias y las diferencias en sus modos de entender la profesión, para que comiencen a conocerse desde ese punto de vista, para que se enfrenten entre ellos y para que aprendan a acercarse a través de la argumentación y la construcción colegiada del pensamiento. De este modo, se van poniendo de acuerdo sobre la filosofía e intenciones estratégicas que sostienen su plan de estudios y van construyendo un lenguaje compartido, al mismo tiempo que intercambian experiencias profesionales o de aula y van diluyendo la mitificada rivalidad entre un campus y el otro.

El trabajo de la asesora en esta etapa consiste en potenciar todo lo anterior y en velar porque los docentes mantengan el foco en el aprendizaje de los estudiantes para que diseñen -con los niveles de dominio- progresiones lógicas, coherentes y realistas de sus aprendizajes, sin confundirlas con las secuencias procesuales propias de su profesión. En este paso se completa el primer borrador de las competencias específicas de la titulación.

La socialización de ese documento es un momento estratégico clave dentro del proceso: sirve para oxigenar y revitalizar la comisión, dado que sus integrantes ya llevan unos meses intercambiando opiniones y se han convencido mutuamente. Necesitan contar con el análisis crítico de otras personas que también desarrollarán el proyecto educativo en la práctica para enriquecer y validar su trabajo. Además, es la oportunidad de hacer que esos colegas se sientan informados y partícipes de la empresa en la que está embarcado su departamento deslizando el halo de misterio que rodeaba hasta ese momento a la comisión.

Intencionalmente la asesora no participa en esta sesión, pues se trata del momento elegido para que los comisionados demuestren estarse empoderando en el nuevo modelo educativo y puedan ser percibidos por sus colegas como líderes del cambio, como las personas que les explican el nuevo enfoque y responden a sus inquietudes utilizando ejemplos propios de su disciplina. Tras esa sesión la comisión realiza en las competencias específicas los ajustes derivados de los comentarios de sus colegas y hace del conocimiento de éstos la incidencia que han tenido sus opiniones y sugerencias en el producto de la comisión.

Una vez obtenido el documento final de las competencias específicas, la comisión cuenta con la materia prima para continuar avanzando. Cuando establecen las relaciones temporales entre los niveles de dominio de las diferentes competencias específicas

en el cuarto paso, la intención es que sientan que han estado creando las piezas de un rompecabezas y que ahora empiezan a encajar. Es el momento en el que realmente comprenden porqué eran necesarias las diferentes discusiones que han mantenido con la intención de delimitar y redactar correctamente las competencias y sus respectivos niveles de dominio, pues comienzan a entender su utilidad como unidades funcionales de trabajo en el marco de un plan de estudios.

En el paso número cinco se establece la columna vertebral que sostendrá la titulación completa. A través de esta tarea definirán la progresión desde las unidades fragmentadas en el primer periodo de la titulación hacia asignaturas cada vez más integradoras y próximas a la actuación característica de un profesional. El propósito en esta ocasión es que experimenten las ventajas inherentes al establecimiento previo de unos niveles de dominio perfectamente delimitados y comprendan el significado de utilizarlos como unidades funcionales.

Los pasos seis, siete y ocho suponen la confluencia del nuevo modelo educativo y el modelo en el que los participantes han estado tradicionalmente inmersos. Es el momento que gira en torno a la idea de que las competencias deben movilizarse a través de contenidos concretos que llevan, no solamente al desarrollo de elementos procedimentales, sino también a una sólida fundamentación teórica y el desarrollo de actitudes apropiadas. También es la ocasión para incidir en la idea de que cada nivel de dominio puede alcanzarse en diferentes asignaturas o, incluso, se le podría dar un tratamiento transversal.

Los participantes suelen entender de inicio las competencias generales de la Universidad como totalmente ajenas a las titulaciones y las competencias específicas que diseñan para ellas, piensan incluso que se trabajan en asignaturas diferentes a aquellas en las que se van a desarrollar las competencias específicas de la titulación.

Contrarrestar esta visión es el objetivo de los dos últimos pasos de la secuencia. En ellos analizan hasta qué punto necesita a las diferentes competencias generales cada una de las competencias específicas de la titulación para poder ser desarrollada hasta su máximo nivel de dominio y, de este modo, los propios docentes llegan a la conclusión de que ambos tipos de competencias están íntimamente relacionadas y de cómo las competencias generales tienen mucha incidencia en aspectos metodológicos del plan de estudios. Finalmente se obtiene un mapa de competencias en el que se ven claramente relacionadas las generales y las específicas ubicadas en las diferentes asignaturas y que llegan a percibir como una herramienta fundamental para analizar la viabilidad de posibles cambios futuros en el plan de estudios.

## Resultados y conclusiones

Nuestra experiencia aplicando esta estrategia todavía es corta, pero nos arroja evidencias esperanzadoras que apuntan hacia la idea de que la perspectiva de la “formación horizonte” es la adecuada para nuestro contexto actual.

Estamos hablando de algo más de dos años en los que hemos apoyado los procesos de diseño de los planes de estudios, pues todas las facultades se encuentran inmersas en una etapa de rediseño de las titulaciones que ofertan -para actualizarlas y ajustarlas a los lineamientos del nuevo modelo educativo- y, más adelante, tendrán que afrontar la implementación de esos proyectos educativos diseñados y convertirlos en una realidad en las aulas.

Después de culminar el diseño del mapa de competencias, los departamentos amplían las comisiones con profesores que se van incorporando para el diseño de los programas de asignaturas.

En esa nueva fase el CDC mantiene cierto liderazgo como guía mientras entrena a una persona del propio departamento para que sea la que lleve las riendas del diseño de programas hasta que el departamento termine esa labor. De este modo, además de incrementar la cantidad de agentes formadores desde el punto de vista de la pedagogía, tratamos de mitigar la circunstancia de que la enseñanza universitaria sea “uno de esos entornos humanos que raramente se beneficia de su pasado” (Bain, 2005, p. 13).

Hemos comprobado que, cuando eso sucede, el departamento ya está empoderado, no sólo puede continuar avanzando de forma autónoma en el diseño de programas de asignaturas, sino que, además, cuenta con personas que conocen en profundidad los conceptos fundamentales relacionados con las competencias, así como las implicaciones técnicas y didácticas del modelo educativo de la Universidad.

Esto implica que, completado un proceso acompañamiento del CDC, los departamentos académicos están listos para hacer cuantas modificaciones sea necesario en el marco del modelo educativo actual, sin necesidad de contar con la presencia de algún integrante de nuestro centro.

Además, y no menos importante, los departamentos se sienten capacitados para hacerlo y el CDC tranquilo al dejar esas cuestiones en sus manos. En los participantes de las comisiones hemos detectado una clara evolución en lo que respecta a sus apreciaciones sobre las potencialidades de los equipos docentes y a la necesidad sentida de trabajar desde un enfoque de construcción colegiada del pensamiento. En las primeras

sesiones presentan una fuerte resistencia a hacerlo y, a medida que avanzan en el proceso, son cada vez más las ocasiones en las que manifiestan no poder tomar una decisión determinada porque necesitan para ello escuchar la opinión de algún integrante de la comisión ausente o de algunas personas clave no pertenecientes a la comisión.

La experiencia nos está demostrando que es necesario mantener la dinámica interna de toma de decisiones unánimes en el seno de las comisiones. Pues son muchas las ocasiones en las que nos encontramos con una única nota discordante que aporta un factor determinante a partir del cual se origina alguna característica esencial del proyecto educativo de la que los autores se sienten satisfechos y orgullosos.

Se produce una tendencia semejante en lo que se refiere a la aceptación del rol de la asesora pedagógica que se implica con la comisión. Al comienzo cuestionan el hecho de que una persona ajena a su área de especialización pueda hacer algún aporte de interés al diseño de su titulación o los programas de las asignaturas que lo componen. No obstante, después de pasadas tres o cuatro sesiones, comprenden que su papel no es el de decirles lo que tienen que aprender sus estudiantes sino el de guiarles en sus procesos reflexivos a través de un método socrático para asegurarse de que se hagan a sí mismos las preguntas que deben hacerse a la hora de idear esos planes de estudios desde el Modelo Educativo de la PUCMM.

Nos preocupa un poco la progresión ascendente de la apreciación positiva del aporte de la asesora pedagógica porque, hacia el final del acompañamiento, es tan elevada que, en ocasiones, no quieren pasar a la etapa en la que avanzan de forma autónoma, porque la figura del CDC les aporta seguridad. Aún así, nosotros pasamos a un segundo plano (a su disposición para responder cuestiones puntuales y hacer una evaluación técnica) en el momento en que estimamos que ya están listos para ello. Pero de ello deducimos que debemos incorporar algún ajuste en la dinámica para reducir la resistencia inicial a pasar a la fase de desarrollo autónomo, para que se incremente su confianza en ellos mismos.

En ocasiones nos sorprenden cambios actitudinales que se producen en algunos participantes en especial, porque superan con creces nuestras expectativas. Nos referimos a casos como el de aquellos docentes que, tras haberse mostrado de inicio totalmente escépticos con respecto al modelo educativo, se convierten meses después en sus defensores más acérrimos y en los mejores apoyos que encuentran los directores a la hora de continuar la experiencia en la etapa autónoma. Interpretamos que, en parte, eso viene dado por la dinámica dialogante que se genera en el seno de la comisión. La propia asesora también debe convencer

a los demás con argumentaciones y explicaciones, al mismo tiempo que demuestra que cada tarea solicitada tiene un sentido y una utilidad dentro del proceso.

Otro caso interesante es el de un profesor que al principio no se dirigía a los demás (ni siquiera la mirada, la mantenía fija en la pantalla en la que se iban proyectando los acuerdos tomados) y que, pasados cuatro meses, incluso bromeaba con sus compañeros y propiciaba el dinamismo de las sesiones. Es un ejemplo entre los muchos que nos permiten afirmar que se están produciendo avances importantes en lo que se refiere a las relaciones interpersonales y académicas que se dan entre profesores de un mismo departamento en un mismo campus y entre profesores de un mismo departamento de diferentes campus.

En los últimos meses estamos percibiendo un interesante fenómeno que apunta en la misma línea: La persona del CDC que trabaja con las comisiones es siempre la misma y eso le permite mantener un enfoque comparativo entre las diferentes carreras para enriquecer unas comisiones con la experiencia y producciones de otras. En ocasiones, las propias comisiones generan herramientas o modos diferentes de hacer los análisis que la asesora deja fluir si no perjudican el proceso e incorpora a su banco de recursos para proporcionarles la alternativa a otros equipos en los que identifica características o estilos semejantes.

Lo interesante es que esa perspectiva parece permear también en los docentes que participan en las comisiones y ya tenían unas buenas relaciones entre ellos antes de pasar por el proceso. Nos hemos percatado de que cada vez son más frecuentes los encuentros informales o incluso casuales en los que los participantes en una comisión consultan a los participantes de otra sobre alguna cuestión de común interés o en los que participantes de un departamento avanzado explican a los de otro que está comenzando su andadura que deben tener un poco de paciencia porque pronto lo entenderán todo.

De hecho, cuando preguntamos a los integrantes de comisiones cuyos planes de estudios ya se han aprobado sobre cómo se han sentido en la experiencia, nos explican que, aunque entienden que así es como debe hacerse, se trata de un proceso prolongado y afanoso. También nos indican que al principio se sentían perdidos y que, de repente, parecía que todo encajaba como en un gran rompecabezas. Eso nos hace pensar que se están produciendo aprendizajes significativos.

Nos llaman la atención sobre el hecho de que es un trabajo que requiere de mucha dedicación y esfuerzo, motivo por el que consideran que los participantes deberían ser recompensados y reconocidos de algún modo por realizarlo.

Apartir de la mitad del proceso se percibe que comienzan a sentirse orgullosos de su trabajo, de las producciones que generan y eso les da aliento para continuar. Es también en ese momento cuando, casi la totalidad de las comisiones, comienzan a preguntarle a la persona del CDC que trabaja con ellos si esa es su comisión favorita, dando por sentado que así es. Esa pregunta suele surgir, o bien cuando logran resolver una cuestión complicada o bien en momentos distendidos de algunas reuniones. El hecho de que se sientan “los favoritos” es interpretado por nosotros como un indicativo de que se ha creado un clima agradable, de confianza y de respeto en la comisión. Ellos, en cierto modo, disfrutan el proceso y se percatan de que la persona que les acompaña también lo hace.

A través del proceso se están fortaleciendo de forma natural los flujos comunicativos entre los directores de Santiago y Santo Domingo y surgen interesantes iniciativas colaborativas entre diferentes profesores de la misma comisión, independientemente del campus al que pertenezcan.

Sin embargo, también nos hemos dado cuenta de que esos flujos comunicativos, aunque fortalecidos, todavía no lo están lo suficiente. Estamos viendo como, en algunas situaciones puntuales, hay directores que regresan a la práctica anterior en la que un campus funcionaba casi como si el otro no existiese. Esto nos lleva a pensar que tendremos que prestar especial atención a este aspecto en futuros proyectos con las facultades y los departamentos académicos, además de pensar modos de mantener activas las dinámicas creadas para que no se produzcan retrocesos en los avances.

Probablemente podría contribuir a enfatizar y mantener el sentido de unidad el incorporarlo de forma explícita a los procesos y flujos de comunicación interna de la Universidad. Nos referimos a cuestiones como, por ejemplo, sugerir a los decanos y directores que cualquier iniciativa o propuesta de cambio que deseen plantear a instancias superiores sea previamente discutida y consensuada entre los homólogos de ambos campus.

Todo lo anterior nos ha llevado a una gran conclusión que, pretendemos, afecte intensamente al trabajo que hagamos en adelante desde el CDC: Desde el punto de vista de la calidad, eficiencia y eficacia de los proyectos, el enfoque que le estamos dando a estos procesos supone una clara relativización de recursos y tiempos, pues cada iniciativa debe ser creada y evaluada al mismo tiempo desde tres ópticas diferentes: desde sus metas específicas, en términos de valor agregado para facilitar otras acciones y en función del remanente facilitador obtenido de experiencias previas o simultáneas.

Sin duda, para que una estrategia como esta funcione, es necesario trascender una visión cuantitativa y

tangible de los procesos institucionales y migrar a otra en la que también se valoren las ganancias intangibles y no directamente cuantificables de los mismos; dado que son ellas las que redundan claramente en la calidad y consistencia del desarrollo institucional.

Las prisas y la impaciencia son los grandes demonios a los que se enfrentan los procesos de este tipo en las instituciones educativas pues, del mismo modo que los pasos “lentos” y firmes pueden convertirse en certeras catapultas hacia un incremento exponencial del desarrollo, se hace sumamente difícil mantener en el tiempo la confianza en que ello suceda y no dejarse llevar por la lógica de la inmediatez en este contexto precipitado y competitivo en el que nos encontramos.

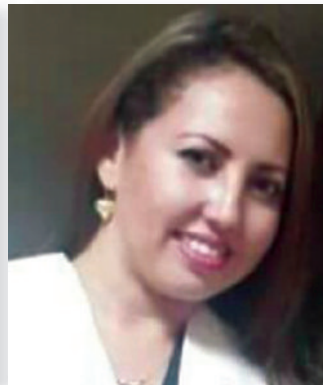
Dejarse llevar por la inmediatez dificulta el desarrollo de procesos propios de las instituciones inteligentes, las instituciones que aprenden, se dan el tiempo para aprovechar en su beneficio el valor pedagógico del error y son capaces de verse proyectadas en un horizonte.

## Referencias

- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Di Napoli, R. (2010). Identidades académicas y gestión: ¿Una misión imposible?. En Joan Rué y Laura Lodeiro (edit.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (pp. 189-201). Madrid: Narcea.
- Lodeiro, L. (2013). *Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las “buenas prácticas docentes”*. (Tesis Doctoral inédita). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.
- PUCMM (2011). *Modelo Educativo*. República Dominicana: Impresora Editora Teófilo.
- Puentes, Y. (2006). *Organizaciones escolares inteligentes*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Senge, P. (2005). *La quinta disciplina: cómo construir una organización inteligente* (3ª ed.). Buenos Aires: Granica.
- Universidad de Deusto (2001) *Marco Pedagógico UD. Orientaciones Generales*. Bilbao. Artes Gráficas Rontegui, S.A.L.



Bladimir Jaramillo Escobar\*



Erika Bravo Otoyá\*\*

## Estudio de pertinencia de la carrera de Ingeniería en Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil

Recibido: 17-11-16

Aprobado: 17-04-17

### *Relevance of the Engineering in Graphic Design Program at the University of Guayaquil*

#### Resumen

La investigación se realizó en la carrera de Ingeniería de Diseño Gráfico de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Guayaquil en el periodo lectivo 2016-2017. Su objetivo fue el análisis de la pertinencia del título que se está otorgando en relación con las disposiciones del Reglamento Académico y del Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos. Se utilizó el método inductivo-deductivo, cuali-cuantitativo; es un estudio de tipo no experimental y de campo. Se realizó un análisis documental de las diferentes leyes y reglamentos; los datos se obtuvieron a través de encuestas y entrevistas a los involucrados. Entre los principales resultados encontrados están la gran demanda de los profesionales del diseño gráfico que supera el 70% de las empresas consultadas; la elaboración de una propuesta para el rediseño de la malla curricular que sea pertinente con el perfil de egreso y con la demanda ocupacional, promoviendo una educación de calidad acorde a las nuevas exigencias del ente regulador de la educación superior en el Ecuador.

#### Abstract

*This article presents a research study conducted to analyze the relevance of the Engineering in Graphic Design Program offered at the University of Guayaquil through the Faculty of Social Communication. The study took place in the academic year 2016-2017. The main objective was to analyze the relevance of the Program in terms of the provisions of the academic regulations and the regulation of harmonization of the nomenclature of professional titles and academic degrees. The research fits in the non-experimental type of studies. The methodology used was the inductive-deductive. The literature review included an analysis of the different laws and regulations; the data collection methods were surveys and interviews with those involved. Among the main results found are the great demand of professionals of Graphic Design that exceeds 70% of the surveyed companies, the development of a proposal to re-design the curriculum for a more relevant to the profile and occupational demands, one that promotes quality education according to the new requirements of the regulatory body of higher education in Ecuador.*

#### Palabras clave

calidad; diseño gráfico; malla curricular; perfil profesional; pertinencia

#### Keywords

quality; graphic design; curriculum; professional profile; relevance

---

\***Bladimir Jaramillo Escobar:** Economista, Magister en Docencia y Gerencia en Educación Superior, profesor de la Carrera de Diseño Gráfico, Facultad de Comunicación Social, Universidad de Guayaquil, Ecuador. Para contactar al autor: [bladimir.jaramilloe@ug.edu.ec](mailto:bladimir.jaramilloe@ug.edu.ec)

\*\***Erika Bravo Otoyá:** Economista, Magister en Docencia y Gerencia en Educación Superior, docente Colegio Fiscal Técnico Clemente Yerovi, Guayaquil, Ecuador. Para contactar a la autora: [erika\\_bravo81@hotmail.com](mailto:erika_bravo81@hotmail.com)

## Introducción

La oferta académica de toda institución de educación superior debe estar en correspondencia con las necesidades sociales de un país, adecuada a los continuos avances de la ciencia y la tecnología. Con este propósito de acuerdo a la realidad socioeconómica y jurídica de cada país se han creado en toda América Latina y el Caribe organismos nacionales encargados de hacer el seguimiento y el ajuste necesario a los programas académicos en la búsqueda de la excelencia. A nivel internacional están los lineamientos expuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO, 2016). En el Ecuador, los organismos encargados de la planificación, regulación y control del sistema de las Instituciones de Educación Superior (IES), es el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

En los últimos cinco años, por disposición de los organismos de control en la educación superior ecuatoriana, el CES y CEAACES, muchas carreras y programas han sido sometidos al proceso de evaluación y acreditación en busca asegurar una educación de calidad. El criterio de pertinencia es uno de los aspectos fundamentales a considerar en la evaluación y formulación de una carrera universitaria, entendida esta como “la respuesta que dan las IES a las expectativas y necesidades de la sociedad” (Registro Oficial, N. 298 de la República del Ecuador., 2010, pág. 19)

Para que una institución educativa superior tenga pertinencia debe realizar la planificación con base en sus dominios académicos en correspondencia a las necesidades sociales del país; la malla curricular debe estar acorde con la realidad socioeconómica, los contenidos científicos y tecnológicos deben satisfacer a las demandas sociales y contribuir en el cumplimiento de los objetivos nacionales contemplados en el Programa Nacional del Buen Vivir (PNBV).

La problemática que se presenta también está en el título que otorga la carrera de Ingeniería en Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil, ya que no corresponde con la normativa de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), ni con la disposición reglamentada por la autoridad de la educación superior, la cual establece que:

“Las instituciones de educación superior deberán expedir los títulos profesionales y grados académicos en estricta observancia a la nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos nacionales según nivel de formación...” (CES, 2014, pág. 7) por lo cual el objeto de este estudio se enfocará en analizar la pertinencia que tiene la carrera de Ingeniería en Diseño Gráfico, en correspondencia a su perfil profesional y su grado académico.

Surgió una interrogante investigativa: ¿cómo determinar los niveles de pertinencia de la carrera en Ingeniería en Diseño Gráfico de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Guayaquil?

Los objetivos planteados en esta investigación fueron: **General:** Determinar la pertinencia de Carrera de Ingeniería en Diseño Gráfico de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Guayaquil y proponer el rediseño curricular en el periodo lectivo 2016-2017. **Específicos:** a) Conceptualizar la teoría de pertinencia de la carrera con relación a las áreas de conocimientos. b) Describir el estado situacional de la carrera para conocer la oferta académica y la demanda social. c) Establecer el grado académico correspondiente d) Elaborar una propuesta de rediseño para la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil.

## Desarrollo

El término pertinencia en la educación superior está vinculado a la función integral de su cometido; investigación científica, creación de ciencia, vinculación con la sociedad, formadora y transmisora de conocimiento en beneficio del progreso social.

En la conferencia mundial sobre la educación superior organizada por la UNESCO, realizada en octubre del 1998, se decía que: “La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen” (UNESCO, 2016, pág. 6). A partir de las diferentes conferencias mundiales de este organismo mundial el término pertinencia ha venido evolucionado, a tal punto que se hoy se considera como una parte inseparable de calidad, la equidad y la responsabilidad social. (Tünnerman, 2017)

La pertinencia es aspecto fundamental de toda IES, en ella se sintetiza las funciones, propósitos, objetivos académicos, científicos y sociales según el marco legal

de cada país, en el Ecuador esto lo establece la Ley Orgánica de Educación Superior (Registro Oficial, N. 298 de la República del Ecuador., 2010).

La pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la perspectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las IES articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos (pág. 19).

En este sentido, la educación superior debe de tener una plena articulación con la realidad nacional que permita satisfacer esas necesidades para el desarrollo de la sociedad, en el caso ecuatoriano deben responder al régimen económico del PNBV. Por tanto, se puede afirmar que una educación pertinente aporta en el desarrollo de un país, posibilita la formación de los futuros profesionales con ética, responsabilidad social y ambiental, proporciona competencias para que sus egresados se inserten en el mundo laboral local, regional o internacional, las cuales deben estar articuladas con las necesidades del sector productivo y de la sociedad, aportando a la construcción de un mundo más justo y equitativo. (Larrea, 2016).

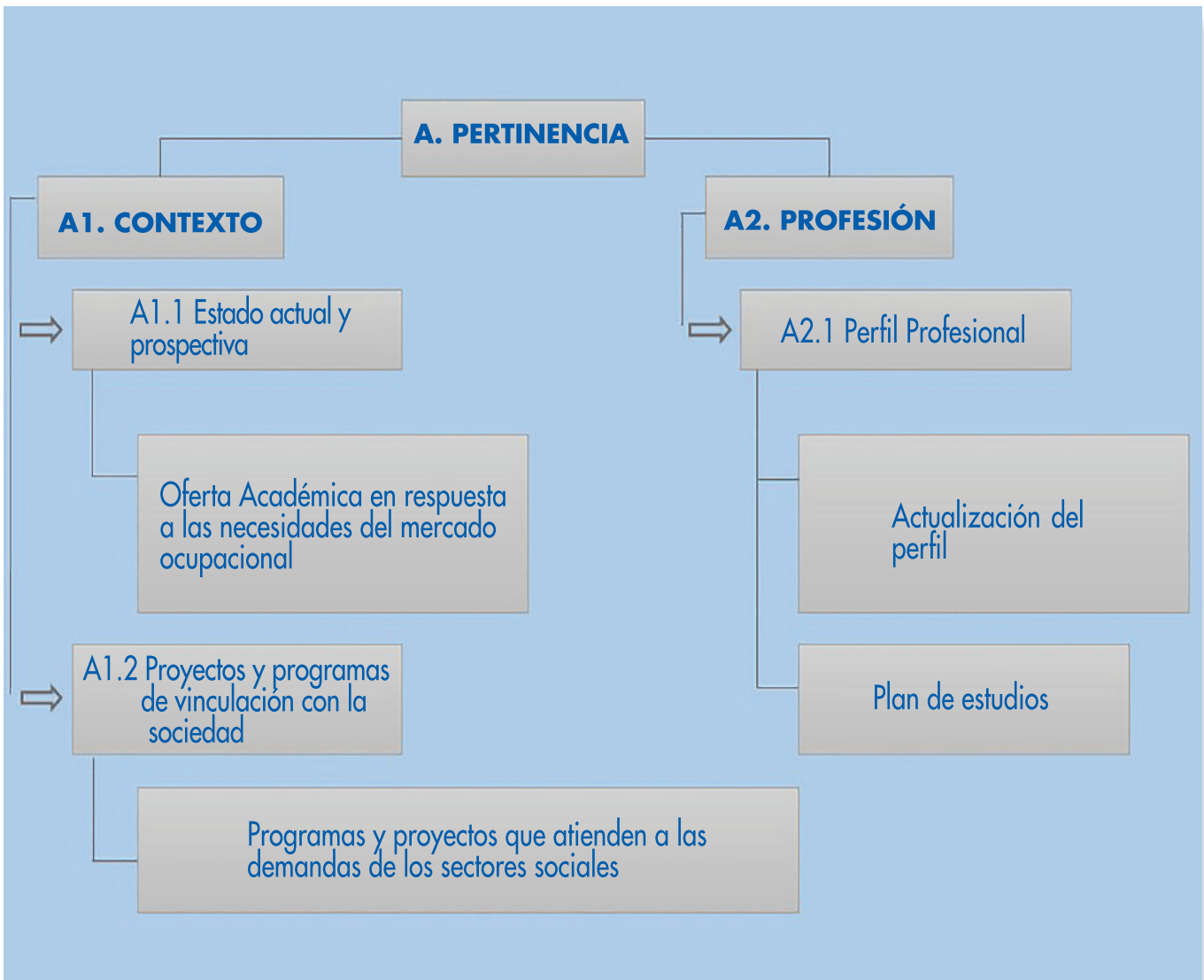


Figura 1 Criterios, sub-criterios e indicadores para la evaluación de carreras

En este sentido, la educación superior debe tener una plena articulación con la realidad nacional que permita satisfacer esas necesidades para el desarrollo de la sociedad, en el caso ecuatoriano deben responder al régimen económico del PNBV. Por tanto, se puede afirmar que una educación pertinente aporta en el desarrollo de un país, posibilita la formación de los futuros profesionales con ética, responsabilidad social y ambiental, proporciona competencias para que sus egresados se inserten en el mundo laboral local, regional o internacional, las cuales deben estar articuladas con las necesidades del sector productivo y de la sociedad, aportando a la construcción de un mundo más justo y equitativo. (Larrea, 2016)

Los continuos cambios que se producen en la sociedad, la globalización, la integración económica regional, los avances científicos y tecnológicos hacen que la educación superior para realizar una oferta académica debe tomar en consideración aspectos como: actualización permanente del currículo; articulación entre los procesos formativos y las demandas de la sociedad contemporánea; valoración y exaltación de la diversidad material y humana; análisis de los múltiples escenarios de desempeño laboral; exaltación de la sostenibilidad ambiental como valor universal; reconocimiento de la dimensión humana en los individuos y definición de los contenidos, desempeños y aptitudes esenciales en la formación de los sujetos, en el marco de una sociedad cada vez más cambiante, exigente, globalizada y competitiva. (Escorcía, Gutiérrez, & Henríquez, 2007).

Además de considerar estos aspectos, las IES deben de participar activamente en el progreso de las comunidades y en los cambios de la sociedad aplicando estrategias que puedan atender a la pertinencia académica y social, ajustándose a las tendencias internacionales, proveyendo una formación básica, genérica y profesional; reforzando la ética y equidad en los ciudadanos, lo cual permitirá elevar la calidad de los profesionales de nuestro país, [l]levar la innovación a la estructura curricular requiere aprender a mirar de otra manera los procesos formativos, a cambiar de paradigma en relación a la organización de los estudios y la generación de ambientes de aprendizaje en la universidad” (Zabalza, 2003, pág. 19).

El estudio del perfil de una carrera nos permite conocer cuáles son las competencias que los estudiantes deben tener al culminar sus estudios universitarios según el plan curricular. La definición del perfil profesional permite dirigir los contenidos, actividades y el resto de

procesos que garanticen la actuación en el campo de trabajo. (Rivero, Borja, & Riofrío, 2015)

Zabalza (2003) deduce que un aspecto importante en la realización de un plan de estudios es el establecer el perfil profesional, el cual debe de estar orientado a los planes curriculares, donde se toman en cuenta los contenidos que se impartirán, las prácticas, la articulación de las asignaturas. Esto implica que todas las actividades tienen que estar relacionadas con el perfil que se haya adoptado como referencia. Para la realización de un esquema de perfil profesional debe abarcar tres componentes principales: a) las salidas profesionales (tradicionales, genéricas y otras propias del momento); b) los ámbitos de formación prioritarios; c) la formación personal y socio cultural básica (brindar una formación crítica con compromiso social y ética profesional).

La formulación de un diseño o rediseño de carrera de educación superior debe tomar en consideración la normativa nacional e internacional.

Para el presente estudio se analizó la clasificación internacional CINE de programas educativos de acuerdo a sus contenidos en función de dos variables: nivel de educación y campos de educación, en la clasificación CINE 2013 hubo una reasignación de campos específicos o detallados entre los campos amplios, de campos de educación y capacitación (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2014). La normativa nacional está en base al Reglamento de Régimen Académico (RRA) vigente desde el año 2013, en su Artículo 9 establece que la formación de tercer nivel de grado proporciona una formación general orientada al aprendizaje de una carrera profesional y académica. (Consejo de Educación Superior, 2017).

En el artículo 14 del RRA, en lo que corresponde al número de asignatura, cursos o sus equivalentes por carrera, se establece el número máximo de las asignaturas que deberán tener los currículos. Las asignaturas se distribuirán de manera secuencial e intensiva en los periodos académicos con una duración de 6 horas diarias y un mínimo de dos asignaturas en su modalidad presencial.

El mencionado reglamento en su art.17 establece que la duración de la carga horaria y duración de carreras y para el tercer nivel de grado, el estudiante deberá tener 7.200 horas en un plazo de 9 semestres, esto corresponde a las licenciaturas y sus equivalentes.



**Tabla 1**  
Asignaturas del tercer nivel

Niveles de formación		Número máximo de asignaturas
Técnico superior		24
Tecnológico superior		30
	Licenciaturas	54
	Ciencias Básicas	60
	Ingenierías	60
Grados O del tercer nivel	Arquitectura Odontología Medicina veterinaria Medicina humana	72

## Metodología

La investigación se inició con la observación de campo realizada en visitas frecuentes a las instalaciones de la institución, diálogos establecidos con docentes y estudiantes, recolección, selección de la información relevante sobre el tema en varias fuentes bibliográficas, leyes y reglamentos.

Como instrumento para la recolección de datos se utilizaron cuatro encuestas con cuestionarios de preguntas dirigidas a cada estrato: el cuestionario uno fue dirigido a los estudiantes para conocer sobre el desarrollo actual de la carrera enfocados a los contenidos curriculares y las prácticas pre-profesionales; el cuestionario dos fue dirigido a los graduados de la carrera con el fin de obtener información sobre las competencias que desarrollaron en sus años de estudio y su aplicación en el área laboral, así como sus opiniones de la demanda y campo ocupacional; el cuestionario tres fue dirigido a los docentes donde se recogió información acerca de las asignaturas impartidas, su relación entre ellas y cómo estas influyen en la formación profesional de los estudiantes, y el cuestionario cuatro a empresarios para conocer la demanda laboral del diseñador gráfico.

El cuestionario estuvo formulado por preguntas cerradas aplicando como parámetro de medición la escala de tipo Likert que permitió conocer el criterio de cada encuestado, donde manifestaron su grado de acuerdo o desacuerdo en cada ítem, estas encuestas se realizaron a través de formularios de Google donde las respuestas se compilan de forma automática, ordenada, con gráficos y datos. Para las empresas se enviaron 300 correos electrónicos de forma aleatoria, ya que este extracto de la población se encuentra muy disperso, sin embargo contestaron solo 100.

Para los graduados de la carrera también se utilizó la misma herramienta utilizando la base de datos proporcionada por el docente encargado de seguimiento a graduados que son solo 47, debido a que no hay más registros hasta la fecha, respondieron solo 18. A los docentes y estudiantes se aplicó la técnica de la encuesta directa.

La población objeto de estudio estuvo conformada por estudiantes legalmente matriculados en octavo semestre, docentes y graduados registrados. El criterio de selección de la muestra fue intencional, no probabilístico y aleatorio.

La carrera Ingeniería en Diseño Gráfico contaba con 737 estudiantes a enero del 2016. Esta carrera pertenece a la Facultad de Comunicación Social; la planta docente es de 42 profesores entre principales y contratados, el 80% posee título de cuarto nivel, el 20% se encuentra cursando doctorados.

Posee dos laboratorios con 40 computadores, una sala de audiovisual, no posee edificio propio. Dentro de los dominios de la Universidad de Guayaquil comparte el área de conocimiento con las Ciencias Sociales: Cultura, subjetividad y participación ciudadana. Tiene como línea general de investigación: Cultura, Democracia y Sociedad; sublínea de investigación: Comunicación Visual. La carrera se imparte en ocho semestres, las horas presenciales de titulación se reciben en las asignaturas de séptimo semestre y las autónomas se desarrollan en investigación-acción en prácticas pre-profesionales y vinculación con la colectividad, teniendo un total de 245 créditos (Anexo 1).

La misión de la carrera de Diseño Gráfico es de formar y capacitar profesionales con perspectivas técnicas y humanas en Diseño Gráfico que sean líderes creativos, emprendedores e innovadores, competitivos, capaces de trascender por sus competencias y valores, en un ámbito con sólidos conocimientos tecnológicos, éticos, científicos, investigativos, que contribuyan al desarrollo sostenible y la transformación del país. (Carrera de Diseño Gráfico, Universidad de Guayaquil, 2016)

**Tabla 2**  
Cuadro de población y muestra

Población		Muestra	Porcentaje (%)
Estudiante octavo semestre	183	72	39.34
Docentes	42	22	52.98
Graduados	47	18	38.29
Empresas	300	100	33.33
Totales	572	212	

## Métodos

Se utilizó el inductivo-deductivo: “Este método de indiferencia se basa en la lógica y estudia hechos particulares, aunque es deductivo en un sentido (parte de lo general a lo particular) e inductivo en sentido contrario (va de lo particular a lo general)” (Bernal, 2010, pág. 60) Se parte desde el marco teórico estableciendo criterios de análisis para la confrontación del problema.

Método cuali-cuantitativo: Es una metodología mixta por la aplicación del método cualitativo y el cuantitativo en un solo estudio utilizando el análisis documental y el uso de la técnica de encuesta. “El enfoque mixto de la investigación implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio... la meta es utilizar las fortalezas de ambos tipos de investigación” (Hernández, Fernández, & Batista, 2010, pág. 557).

**Tabla 3**  
Nomenclatura del Título Profesional en Diseño Gráfico

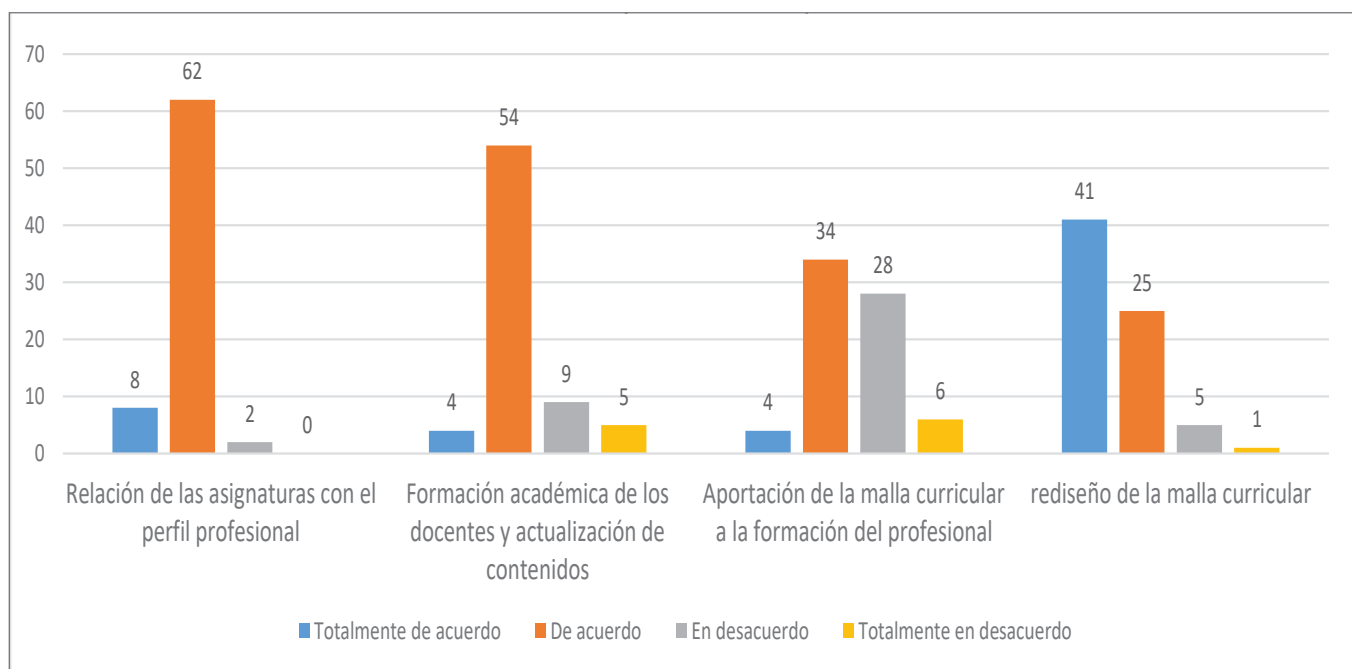
Nivel de formación	Campo amplio	Campo específico	Campo detallado	Carrera de grado	Titulación de grado
65	02	2	2	B	01
Grado	Artes Humanidades	Artes	Diseño	Diseño Gráfico	Licenciado/a en Diseño Gráfico

Codificación: 650222B01

## Resultados

Con base en la normativa nacional establecidos en la ley y reglamento de las IES ecuatorianas, el título que debería entregar esta carrera considerada de humanidades y no de ciencias exactas sería el de licenciado en Diseño Gráfico, tabla 2.

Entre los principales resultados de la encuesta aplicada a los diferentes estratos encontramos: los estudiantes que ingresan a la carrera en Diseño Gráfico en su mayoría vienen de un Bachillerato Técnico que ocupa el 73%, el Bachillerato en Ciencias con un 25%, y en Bellas Artes un 2%. En lo que se refiere a la malla curricular, los estudiantes manifiestan que las asignaturas aportan al perfil profesional de la carrera alcanzando un 87%, esto significa que los contenidos impartidos dentro de las diferentes asignaturas de la malla están en concordancia con los dominios cognitivos, también están actualizados ya que esto representa a un 81%, sin embargo, un 19% indica que deben seguir actualizándose.



**Figura 2** Malla curricular y la formación profesional

En concordancia a la aportación de la malla a la formación profesional de la carrera, el 53% indica que está de acuerdo con la estructura curricular, pero un 47% manifiesta que debe haber una actualización de la malla de la carrera con base a las exigencias del mercado, este porcentaje incrementa significativamente cuando se plantea el rediseño de la malla alcanzando un 93% de aceptación. Según los datos obtenidos, el 90% de los estudiantes manifiesta que la realización de las pasantías permite desarrollar las competencias que se requiere en el campo laboral, las prácticas pre-profesionales están orientadas a la aplicación de los conocimientos que han adquirido y el desarrollo de las habilidades.

El 73% de los docentes están de acuerdo en que la malla curricular actual corresponde con el perfil de egreso, y con respecto a sobre si el diseño curricular

actual permite desarrollar las competencias para que los estudiantes se desempeñen profesionalmente indica el 5% que está muy de acuerdo, el 68% de acuerdo, un 9% responden indiferente y el 27% no está de acuerdo. Sin embargo, al plantearse la pregunta de que, si está de acuerdo con la articulación de las asignaturas, el 55% indica que debe realizarse modificaciones en cuanto a las articulaciones de las asignaturas según el nivel que cursa el estudiante, y el 45% considera que no es necesario la modificación. A lo que se refiere sobre la pertinencia de la carrera si corresponde a Ingeniería o a licenciatura, el 56% de los docentes indica que es pertinente que la carrera sea de licenciatura, pero un 44% dice que debe seguir siendo en ingeniería, el 95% está de acuerdo en que debe realizarse un rediseño de la malla. (Carrera de Diseño Gráfico, Universidad de Guayaquil, 2016).

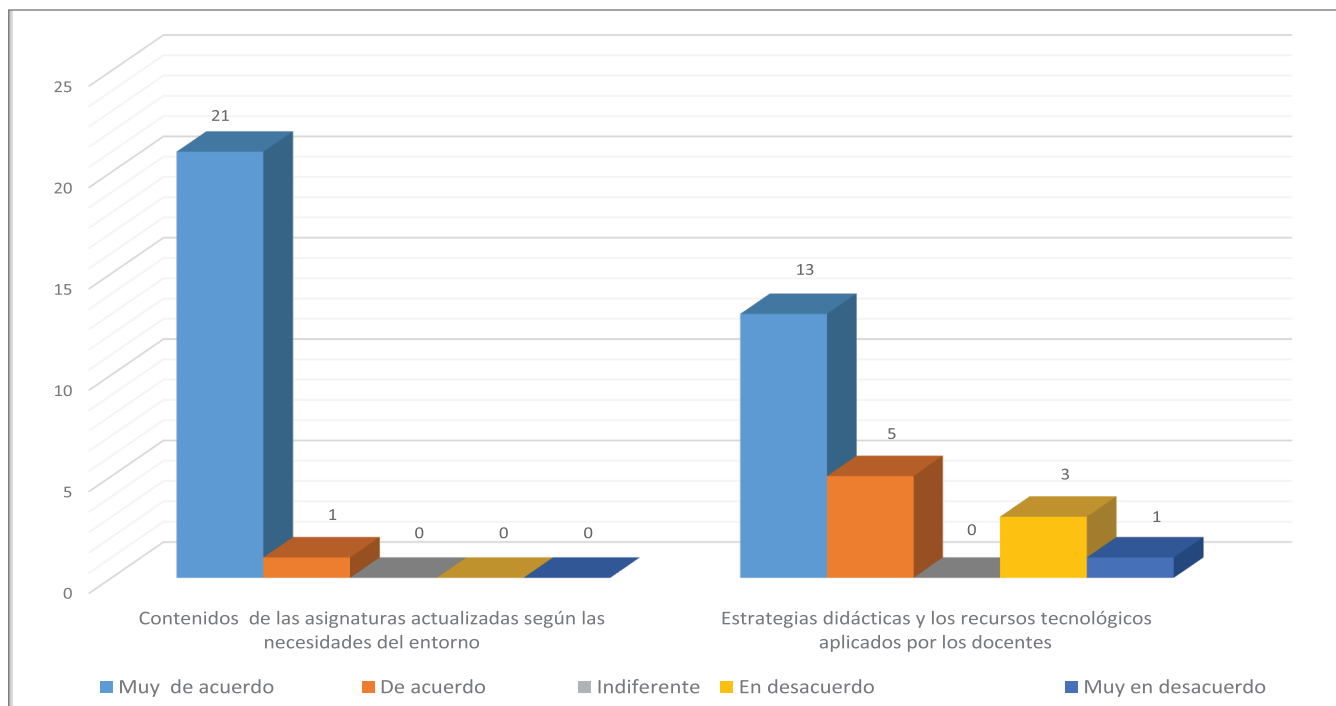


Figura 3 Asignaturas y estrategias didácticas

En lo referente a que, si debe actualizarse las asignaturas según las necesidades del entorno, el 96% de los docentes considera que sí está muy de acuerdo a que siempre estén actualizándose y el 4% considera que está de acuerdo. El 82% considera que sus clases favorecen el aprendizaje significativo si se utilizan las estrategias y recursos tecnológicos adecuados para cada asignatura, sin embargo, un 18% indica que no está de acuerdo con este argumento.

Para conocer el índice de empleabilidad tomaremos los resultados de los 18 graduados que respondieron. El 50% se encuentra actualmente trabajando en el

sector privado; un 18.70% está empleado en empresas familiares, el 18,80% en empresas públicas, el 12.50% corresponde al sector de los desempleados. Al preguntar el tiempo que les tomó conseguir empleo: el 38% manifiesta que fue en menos de 3 meses, un 37% lo consiguió de 3 a 6 meses, un 19% tardó más de un año en conseguir trabajo y el 6% de 7 meses a 1año.

También se observa un alto índice de graduados que se encuentran laborando en empresas que tienen vinculación con el título profesional, los cuales representan un 61%, sin embargo, el 39% indica que su empleo actual no tiene relación con sus estudios.

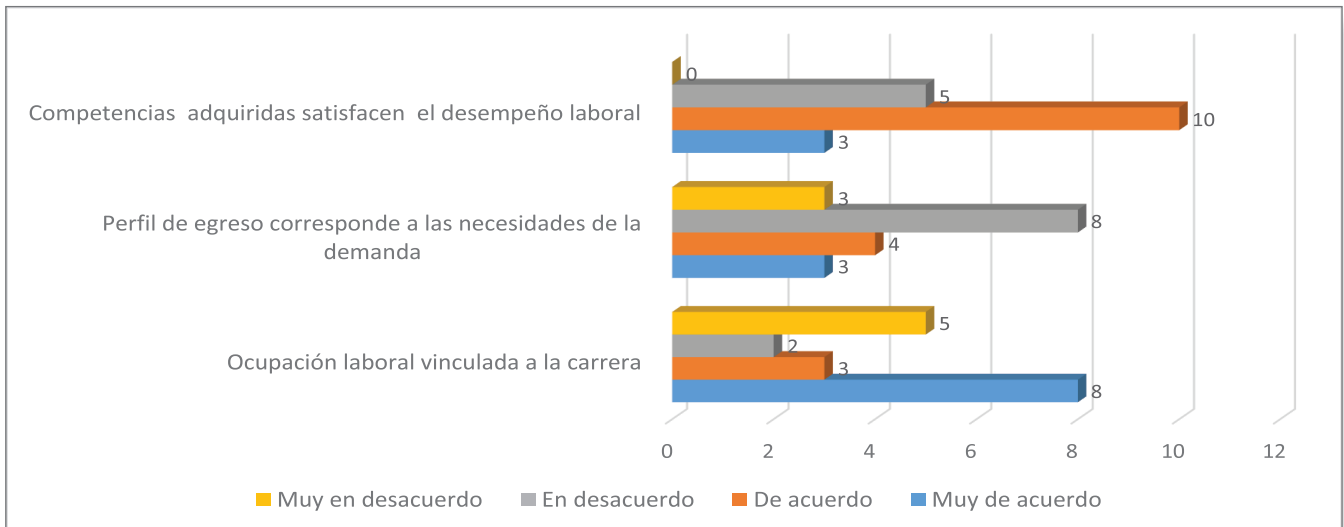


Figura 4 Demanda laboral

El 48% de los egresados indicó que las competencias obtenidas en sus años de estudio están en concordancia en las funciones que desempeñan en su profesión, sin embargo, el 52% manifiesta que no está de acuerdo con los conocimientos adquiridos.

Las encuestas fueron realizadas a 100 empresas de la ciudad de Guayaquil y se obtuvieron los siguientes resultados: las actividades económicas de las empresas en su mayoría corresponden al sector de servicios con una representación del 56%, siguiéndole la actividad comercial con un 20% y otras con el mismo porcentaje, el resto pertenece al sector industrial con un 4%. Estas empresas se encuentran catalogadas con un 67% en el grupo de microempresas, el 25% a grandes empresas y un 8% a las pequeñas y medianas empresas.

En relación con el mercado laboral y los requerimientos de los profesionales de diseño gráfico, las empresas manifiestan que requieren los servicios de un diseñador gráfico en forma permanente en un 22%; frecuentemente alcanza el 32%; en lo que respecta a realizar trabajos en forma ocasional, se ubica en un 38%. Esto nos indica que en el mercado laboral hay una alta demanda de los profesionales en diseño gráfico que supera el 50%.

Las funciones de mayor requerimiento es la elaboración de afiches, volantes y avisos que representa un 54%, siguiéndole la creación de sitios web y administradores de redes sociales en un 23%, el diseño de libros, revistas, periódicos es de menor demanda con un 11%.

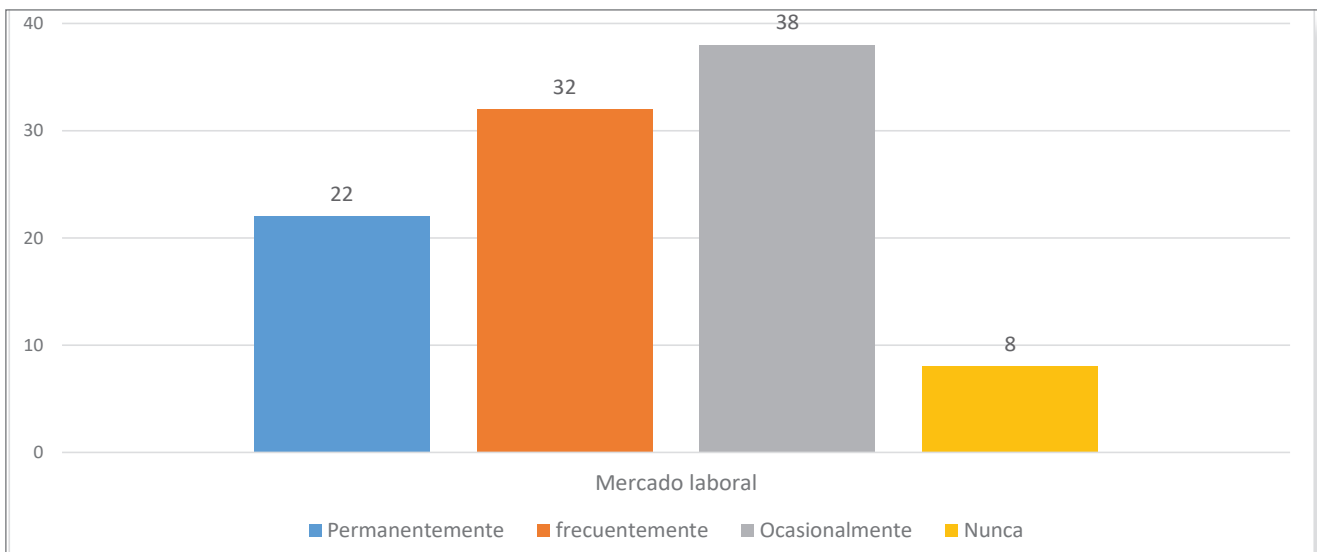


Figura 5 Requerimientos del profesional del Diseño Gráfico

En la entrevista realizada al responsable del diseño curricular de la carrera, especialista en producción audiovisual, Magíster en Diseño y Gestión de Marca, expresó:

“La carrera debería ser licenciatura por pertenecer al campo de las artes y humanidades y no a las ciencias duras o exactas como son las matemáticas o la física, además que el diseño gráfico tiene un alto grado comunicacional porque lo que se hace profesionalmente es crear mensajes gráficos para comunicar un producto o servicio y que este sea más atractivo al usuario final por lo que es necesario realizar un rediseño total”.

También manifestó que la malla curricular vigente no corresponde al de una ingeniería, además no tiene una estructura secuencial y lógica.

## Discusión

La pertinencia de la carrera de Diseño Gráfico se puede determinar en función de varios aspectos: Uno de los principales es el aporte que puede brindar a la sociedad; diseñar campañas de comunicación por los diferentes medios que promuevan el respeto y el reconocimiento de la diversidad y afirmen el diálogo intercultural y el ejercicio de los derechos colectivos de las nacionalidades y los pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios; aportar en los procesos de generación de nuevos productos de exportación aportando a la generación de marcas con presencia internacional; diseñar campañas de bien público que permitan fomentar en la población una alimentación saludable, nutritiva y equilibrada, para una vida sana y con menores riesgos de malnutrición y desórdenes alimenticios.

El conocimiento, el estudio, la difusión de la cultura y la comunicación son elementos fundamentales para garantizar los objetivos del buen vivir, la comunicación visual aporta mucho para este objetivo.

La comunicación visual, es parte integrante de las áreas sociales y humanísticas, puede abordar problemáticas de todo tipo; educativas, productivas, de salud física y mental. El análisis para presentar una solución a través de lenguaje gráfico sintetizado requiere un estudio previo de la realidad objetiva de los fenómenos o problemas, de manera integral, compleja, diversa y hacer uso de nuevas tecnologías digitales para transmitir mensajes, contundentes y coherentes.

Con base en el análisis de la vigencia de la comunicación visual como un eje transversal y multidisciplinario, tomando en consideración que la Universidad de

Guayaquil es una de las dos universidades estatales de toda la provincia del Guayas con cerca de tres millones de habitantes, que oferta esta carrera a nivel profesional, se propone el rediseño de carrera de Diseño Gráfico, la cual estará en el campo de las ciencias sociales en el campo de comunicación, tendrá una duración de nueve semestres, cinco años con el trabajo de titulación y un total 7,200 horas de clase.

Su misión será formar y capacitar profesionales en los campos del conocimiento de la comunicación visual, generando investigación y vinculación con la sociedad; innovadores emprendedores y competitivos; capaces de contribuir al desarrollo sostenible del país con responsabilidad social. Al finalizar los estudios, los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Diseño Gráfico habrán desarrollado las siguientes competencias:

1. Dominar las teorías sobre el desarrollo creativo, semiótica, composición gráfica, psicología del color, técnicas de dibujo e ilustración digital, dominio de programas informáticos para el procesamiento de imágenes y textos y sistemas de impresión.
2. Conocer los procedimientos formales de la comunicación gráfica, observar y experimentar el significado de los objetos, grafismo y espacios en nuestra cultura.
3. Desarrollar habilidades creativas para proponer soluciones gráficas visuales innovadoras que aporten a generar valor agregado en los nuevos productos y servicios para la internacionalización de marcas.
4. Analizar las tendencias del diseño, para generar estrategias y soluciones prácticas con responsabilidad social y compromiso ecológico según los principios de PNBV.
5. Crear e implementar soluciones comunicacionales para medios impresos y digitales. (Matute, Alume, Jaramillo, & Torres, 2016).

## Perfil de ingreso

Las consideraciones para potenciar el desarrollo de conocimiento, destrezas, habilidades y competencias de los estudiantes, los postulantes deben poseer ciertas características para favorecer su desempeño estudiantil:

- a. tener buena trayectoria académica;
- b. mostrar interés en el conocimiento y estudio por el lenguaje visual;
- c. comprensión lectora y análisis crítico;
- d. habilidad y destreza por las artes plásticas;
- e. disposición para desarrollar la creatividad;
- f. capacidad para el trabajo en equipo, y
- g. regular manejo de Hardware y software informático.

## Perfil de egreso de la carrera en Diseño Gráfico

El licenciado diseñador gráfico tendrá habilidades y destrezas en la elaboración de diseños publicitarios e imágenes, aplicando diferentes técnicas y herramientas, dando soluciones de comunicación visual, con capacidad de integrarse en forma grupal y autónoma con una actitud ética, crítica y responsable en su desarrollo profesional. Debe comprender y aplicar los conocimientos teóricos y prácticos del diseño para realizar producciones gráficas con creatividad, permitiendo dar solución a los requerimientos y problemas de comunicación visual en todo tipo de actividad económica. Conocer y utilizar adecuadamente las herramientas manuales y digitales, así como los materiales indispensables para el desarrollo y elaboración de diversos productos de diseños y comunicación visual. Ofrecer soluciones de comunicación visual y gráfica evaluando las distintas alternativas innovadoras en sus propuestas.

## Campo Ocupacional

El licenciado en Diseño Gráfico de la carrera puede demostrar sus conocimientos que adquirió durante sus años de estudio en los siguientes lugares de trabajo enfocados a los ámbitos de la comunicación social y medios: agencias de publicidad; consultoras de imagen; empresas de mercadotecnia; empresas de comunicación; empresas de diseño web; empresas de pre-prensa digital; estudios de diseño; talleres de artes gráficas e imprentas y realizar proyectos independientes.

Los resultados de esta investigación sirvieron de base para el rediseño integral de la carrera, el mismo fue presentado para la discusión al Consejo Académico de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Guayaquil y ante el Consejo de Educación Superior del Ecuador para su aprobación definitiva, de no justificar adecuadamente la pertinencia y su estructura curricular, la carrera corre el riesgo de entrar a un proceso de cierre.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se pudo constatar que el problema fundamental no está en la malla vigente, sino que se debe realizar un reordenamiento de las asignaturas y un reajuste en los contenidos de algunas asignaturas para evitar la duplicidad, además debe estar acorde al reglamento de régimen académico estructuradas en las unidades de: formación básica, formación profesional y titulación. En los ejes de formación del currículo tenemos: fundamentos teóricos, praxis profesional, epistemología y metodología de investigación, Integración de saberes, contextos, cultura, comunicación y lenguaje. Para poder organizar y establecer las secuencias se

tomó en cuenta los fundamentos epistemológicos y la de formación profesional de la carrera en relación a las tendencias actuales de la demanda de la profesión.

En el primer y segundo semestre se considerarán las asignaturas que permitan desarrollar los fundamentos básicos de formación sobre el conocimiento de la carrera y la creatividad en los estudiantes, se agregan en el primer semestre Teoría del color, Fundamentos de diseño y Dibujo artístico. Para la formación profesional se integran del cuarto al séptimo semestre y corresponde a los contenidos teóricos, epistemológicos y metodológicos, las asignaturas que se incorporan en la propuesta de la nueva malla curricular son: Publicidad, Identidad o Imagen Corporativa, Infografía, Merchandising, Diseño de Stand y Diseño Tridimensional, en este nivel se modifica Taller de Medios Impresos y Pre-prensa digital por Sistema de Impresión y Acabados Gráficos.

Para la unidad de titulación, se considera el octavo y noveno semestre y este bloque va a permitir la validación del perfil de salida del profesional. El bloque está compuesto por las materias Narrativa Científica y Portafolio.

## Conclusión

La pertinencia de una carrera universitaria debe ser evaluada de manera integral tomado en consideración la demanda productiva, la inclusión, la calidad, el aporte a la ciencia y la responsabilidad social. La carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Guayaquil tiene una oferta académica con una gran demanda laboral en el campo del diseño publicitario y diseño web. La pertinencia de la carrera en relación al título de ingeniería no corresponde a los campos específicos de artes. De acuerdo a su codificación, el título tiene que ser de licenciatura.

Un rediseño de la carrera permitirá redefinir el perfil de ingreso de los estudiantes y el perfil de los futuros licenciados, articular las asignaturas, actualizar los currículos y mejorar las competencias de los nuevos profesionales.

El presente estudio es una base para la discusión y profundización del análisis de pertinencia de la carrera de Diseño Gráfico. Los resultados respecto a la demanda laboral deben ampliarse a fin de contar con una muestra más grande y confiable. Debe redefinirse el campo de acción del diseñador gráfico como un comunicador visual. De manera urgente se debe proponer un rediseño total de la carrera, el cual debe ser ajustado de manera permanente a fin de mantenerse actualizado con las nuevas tendencias pedagógicas y cambios tecnológicos.

## Referencias

- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Pearson educación.
- Carrera de Diseño Gráfico, Universidad de Guayaquil. (7 de Octubre de 2016). Blog de Comunicación Visual. Obtenido de Coordinación de Investigación: <http://inv-dg-ug.wixsite.com/investigaciondg/quienes-somos>
- CES. (2014). Reglamentos expedidos. Obtenido de Reglamento de armonización de la nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos que confieren las instituciones de Educación Superior del Ecuador: [http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com\\_sobipro&pid=1988&sid=2349:RPC-SO-27-No-289-2014&Itemid=536](http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_sobipro&pid=1988&sid=2349:RPC-SO-27-No-289-2014&Itemid=536)
- Consejo de Educación Superior. (15 de Marzo de 2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Consejo de Educación Superior. (16 de 04 de 2017). <http://www.ces.gob.ec>. Obtenido de Reglamentos Expedidos por el CES: [http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=524:reglamento-de-regimen-academico](http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=524:reglamento-de-regimen-academico)
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación. (16 de 04 de 2017). <http://www.ceaaces.gob>. Obtenido de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/MODELO-GEN%C3%89RICO-DE-EVALUACI%C3%93N-DEL-ENTORNO-DE-APRENDIZAJE-CARRERAS-2-0-Marzo-2015-FINAL-pdf.pdf>
- Educación de Calidad. (7 de Enero de 2013). Obtenido de Educación de Calidad, E. (2013). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito, Ecuador:: <http://educaciondecalidad.ec/leyes-sistema/ley-educacion-superior-loes.html>.
- Escorcía, R., Gutiérrez, A., & Henríquez, H. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 64-65.
- Hernández, R., Fernández, C., & Batista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2014). Campos de educación y capacitación. 2013 de la CINE (ISCED-F 2013). Canadá. doi:DOI <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-157-3-sp>
- Larrea, E. (25 de Noviembre de 2016). <http://www.ces.gob.ec/>. Obtenido de Larrea, E (2014b). Modelo de organización del conocimiento por dominios científicos, Tecnológicos y humanísticos. Consejo de Educación Superior Recuperado de <http://www.ces.gob.ec/doc/Noviembre/conocimiento%20por%20dominios%20cientificos.pdf>
- Matute, C., Alume, F., Jaramillo, B., & Torres, J. (2016 de Junio de 2016). Universidad de Guayaquil, Facultad de Comunicación Social. Propuesta de rediseño curricular de Carrera de Diseño Gráfico. Guayaquil.
- Registro Oficial, N. 298 de la República del Ecuador. (12 de Octubre de 2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito. Recuperado el 2016, de [http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=11:ley-organica-de-educacion-superior&Itemid=137](http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11:ley-organica-de-educacion-superior&Itemid=137)
- Rivero, E., Borja, A., & Riofrío, O. (15 de Junio de 2015). Cumbres. Obtenido de [Investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/5](http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/5)
- Tünnerman, C. (28 de 02 de 2017). Boletín Iesalec. Obtenido de <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- UNESCO. (17 de Noviembre de 2016). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia mundial sobre la educación superior. Obtenido de [http://www.unesco.org/http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Zabalza, M. (4 de Diciembre de 2003). Universidad Politécnica de Valencia. Obtenido de III Jornadas de formación coordinadores, junio 2003: <http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf>



Anexo 1

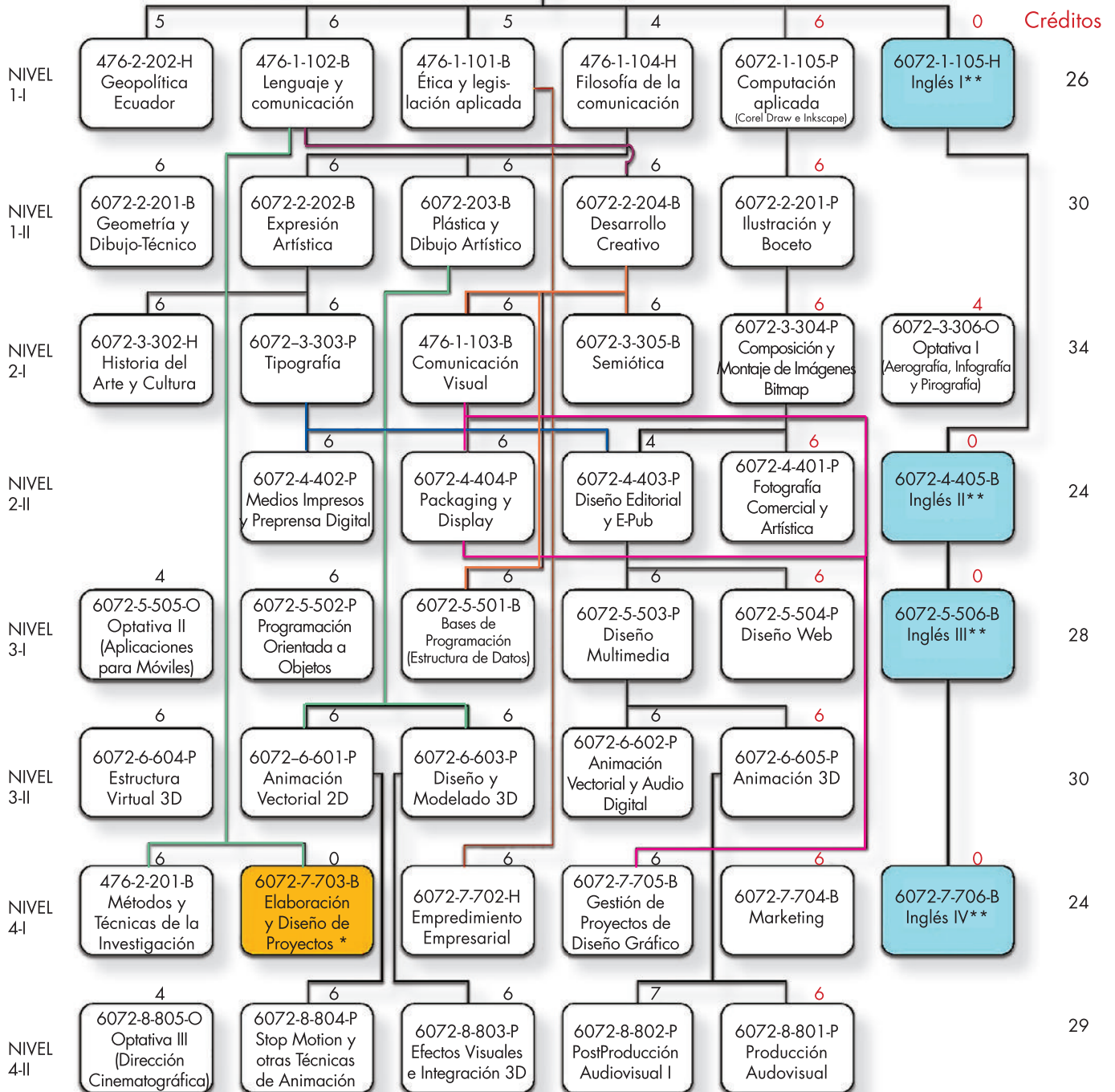
Tabla N° 1: Propuesta de la malla curricular de licenciatura en Diseño Gráfico, Universidad de Guayaquil

Ejes de Transformación									
Unidad de formación	Años	Semestre	Núcleos Problemáticos	Formación teórica	Praxis Pre-Profesional		Epistemología y metodología de investigación	Investigación de contextos, saberes y cultura	Comunicación y lenguaje
					Teórico Metodológico	Práctica Pre-profesional			
FORMACIÓN BÁSICA	1	5S	¿Qué sujetos, contextos y sistemas socio-educativos?	Lenguaje y comunicación	Ética y legislación aplicada a propiedad intelectual	Teoría del color	Fundamentos del diseño	Desarrollo creativo	Dibujo artístico
		6S		Semiótica	Historia del arte y cultura universal, latinoamericana y ecuatoriana	Tipografía	Composiciones geométricas y dibujo técnico	Ilustración y boceto	Inglés I
FORMACIÓN PROFESIONAL	2	3S	¿Qué y cómo aprender?	Comunicación visual	Fotografía comercial y artística	Marketing (estudio de mercado)	Composición y montaje de imágenes (Photoshop)	Métodos y técnicas de la investigación	Inglés II
		4S		Bases de programación (Estructura de datos)	Publicidad (creación y gestión de campañas publicitarias)	Teoría del color	Fundamentos del diseño	Desarrollo creativo	Inglés III
	3	5S	¿Qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje?	Diseño Web	Sistemas de impresión y acabados gráficos	Packaging y display	Infografía	Animación vectorial 2d (manga, animé e historietas)	Inglés IV
		6S		Diseño multimedia	Programación orientada a objetos (web y app)	Animación vectorial y audio digital (flash + audio)	Diseño y modelado 3d	Merchandising y diseño de stand	Inglés V
4	7S	¿Qué valores y mecanismos de participación de los sujetos que aprenden y de la comunidad?	Administración y gestión de proyectos de diseño	Diseño tridimensional	Producción audiovisual	Estructura virtual 3d	Itinerario académico	Cultura física	
TITULACIÓN	4	8S	¿Qué funciones y perfil profesional?	Emprendimiento empresarial	Narrativa científica	Post-producción audiovisual	Animación 3d	Itinerario académico	Geopolítica del Ecuador
	5	9S	¿Qué funciones y perfil profesional?	Elaboración y diseño de proyectos/trabajos de titulación	Portafolio	Efectos visuales e integración 3d	Diseño de interfaces gráficas y aplicaciones para móviles	Itinerario académico	

Anexo 2  
Malla curricular de Ingeniería en Diseño Gráfico



Aprobar curso de nivelación o examen Sencescyt



Unidad de Titulación \*(20 créditos)

Vinculación con la Colectividad y Prácticas Profesionales

\* : Las horas presenciales de titulación se reciben en la asignatura de séptimo semestre y las autónomas se desarrollan en investigación-acción en prácticas pre-profesionales y vinculación con la colectividad.

\*\* : La carrera se responsabiliza que el pre-requisito de inglés se incluye en la malla curricular con: Inglés I equivale a 6 créditos, Inglés II, III y IV equivale a 4 créditos.

Los pre-requisitos funcionan para el Séptimo y Octavo semestre y para los demás semestres a partir de Mayo del 2016





## Entrevista a Oliva Hernando

### ¿Quién es Oliva Hernando y cómo se implica en la educación?

Nací en la meseta castellana, Valladolid, España, fui enviada a este país por mi congregación, donde estoy a las puertas de cumplir 53 años residiendo aquí. Desde mi llegada a Santiago, me sentí como en mi casa, acogida con mucho cariño y generosidad. Soy religiosa de la Congregación de las Hijas de Jesús que en el núcleo de su carisma y misión está inscrita la dedicación a la educación integral cristiana. Me considero ser maestra por vocación y lo vivo y recreo cada día con mucho agradecimiento, gozo, alegría y gran pasión.

Mi experiencia docente se remonta al año 1964, cuando llego al país procedente de España, y en ese mismo año recibo mi primer nombramiento como maestra en el sector público y desde distintos puestos y funciones lo desarrollé durante 42 años, con mucho agradecimiento, orgullo y entusiasmo, hasta ser jubilada en el año 2006. Junto al desempeño de mi profesión como educadora en el sector público, he venido desempeñando otras actividades educativas diversas y en distintos lugares, “buscando siempre el bien de las personas, antes que el bienestar personal”

como se inscribe en mi Congregación de las Hijas de Jesús.

### ¿Cómo se involucra en la enseñanza de la PUCMM y cuál ha sido su trayectoria?

Invitada por la vicerrectora académica de entonces, Sarah González, a quien de verdad admiro y aprecio como persona y profesional, entro a laborar en la PUCMM en el año 1998 como profesora por asignatura en el Departamento de Educación.

Pasado muy poco tiempo, me invita también, a impartir un curso al profesorado sobre currículo, concretamente cómo debía elaborarse el programa de una asignatura.

Este curso cobra para mi gran sentido y significado en dos dimensiones, porque comienzo trabajando lo curricular a lo que en la actualidad me estoy dedicando y porque constituye el primer paso que abre el camino a la larga cadena de cursos diversos facilitados al profesorado, durante varios años, desde el Centro de Desarrollo Profesional, donde he podido ejercer y desarrollar mi vocación de educadora, colaborando con gran gusto, pasión y entrega en la formación del profesorado de la PUCMM.

En estos inicios colaboré también como profesora en los postgrados y maestrías de planificación y gestión de centros educativos que se impartían a los directivos del sistema educativo, a los que más tarde, se unen también los del sector privado. En este campo me introdujo otra maestra que también admiro, quiero y agradezco, Dulce Rodríguez, encargada de Postgrado en esos momentos.

La persona que con gran amor y maestría me acogió en el Centro de Desarrollo Profesional fue Ana Margarita Haché, directora por mucho tiempo del mismo, a la que aprecio, admiro, quiero de verdad y estaré por siempre muy agradecida. Al lado de ella y con ella he vivido experiencias hondas, inolvidables, llenas de gran sentido, crecimiento y desarrollo humano, profesional y espiritual que han marcado y enriquecido hondamente mi persona.

Recuerdo también como algo muy especial, el primer curso que impartí como facilitadora, ya en el Centro de Desarrollo Profesional, sobre el aprendizaje significativo, algo novedoso en aquellos momentos. Solo se inscribieron cinco profesores y de ellos llegaron a completarlo tres. El primer día, nos acompañaron también el profesor Ricardo Míniño y Ana Margarita Haché. El profesorado en esos momentos no sentía ni se planteaba la necesidad de seguir formándose y expresaba algo semejante a ¿para qué asistir a un curso si ya somos licenciados?, se creían saberlo todo. Pero convencidas de la necesidad de la formación e innovación continua del profesorado, seguimos ofreciendo oportunidades de formación para así responder desde la docencia de calidad y con más precisión a la educación integral del estudiantado y a la excelencia académica, pretensiones prioritarias de nuestra Universidad.

La situación del profesorado respecto a la necesidad de seguir formándose y aprendiendo ha ido cambiando, actualmente busca y asiste, cada vez en número mayor de participantes, a las oportunidades formativas que la Universidad planifica e implementa a través del Centro de Desarrollo Profesional. Pronto surgió la necesidad de diseñar y ofrecer un Diplomado en Pedagogía Universitaria en el que se inscribieron 30 docentes de diversos departamentos, que ya en curso, por la exigencia y calidad del programa, y a petición de los mismos participantes, se convirtió en Especialidad en Pedagogía Universitaria. En este programa tuve el honor de ser coordinadora y docente de las dos primeras cohortes.

Más tarde, se rediseñó el Diplomado en Pedagogía Universitaria, el que existe en la actualidad, que se conformó con la recopilación y organización de todos los cursos que se venían ofreciendo por separado.

Este es el Diplomado en Pedagogía, que, habiendo tenido diversos rediseños, se ha venido implementando durante largos años y que ha cursado casi la totalidad del profesorado de la PUCMM.

### **¿Cuál es el objetivo del Diplomado en Pedagogía Universitaria (DPU) y por qué constituye un desafío para las nuevas generaciones de profesores?**

El Diplomado en Pedagogía Universitaria es considerado como la fase inicial de un continuo formativo para el profesorado de la PUCMM, siendo este el primer peldaño de un plan de formación integrado e institucionalmente reconocido. El propósito de este programa es contribuir a profesionalizar la docencia en Educación Superior, redefiniendo el perfil del docente, con miras a la formación de profesionales reflexivos, críticos y creativos conforme a las competencias del perfil del profesorado de la PUCMM descrito en nuestro Modelo Educativo.

Durante años la PUCMM a través del Centro de Desarrollo Profesional me ha venido brindado la oportunidad, primero de coordinar y ser facilitadora del Diplomado en Pedagogía Universitaria, ahora la de seguir siendo facilitadora.

Son muchos los grupos de Diplomado en Pedagogía Universitaria con los que he tenido la gracia de compartir tanta riqueza en los dos campus de la Universidad y son muchos los docentes que han cursado el Diplomado conmigo como facilitadora de los procesos formativos y de aprendizaje.

He tenido la dicha de conocer a muchos docentes a quienes he querido y quiero de verdad. Con ellos he compartido y vivido experiencias significativas bien hondas y gratificantes que reconozco y agradezco y que a todos nos han enriquecido y motivado. Por ellos, con gozo y alegría sigo entregando la vida en bien de su crecimiento, desarrollo integral y preparación profesional, convencida de que todo esto va más allá de ellos mismos, ya que trasciende a los estudiantes y a la sociedad.

Son muchos los beneficios de este diplomado, a continuación, destacamos algunos:

Los participantes profundizan en el conocimiento de la Universidad, crecen en la identidad con la misma y se familiarizan con el Modelo Educativo haciéndose más conscientes de las responsabilidades y de los compromisos que implica ser docentes de la PUCMM.

El Diplomado en Pedagogía Universitaria provoca un desarrollo integral como personas, los participantes suelen tener expresiones como estas: "El diplomado me

ha humanizado”. “El Diplomado me ha transformado, ya no soy el mismo, en mí hay un antes y un después”.

En otro sentido, se logra en grado considerable, el desarrollo y dominio del conjunto de competencias que componen la gestión pedagógica, como planificar eficientemente los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación para promover en los estudiantes la adquisición de saberes y el desarrollo de habilidades; actitudes y valores a través de distintas estrategias, como son la lectura y la escritura y la reflexión sobre su práctica, que los preparan a “aprender a aprender”, a la innovación educativa y al desarrollo profesional continuo.

También se desarrollan otras competencias genéricas presentes en nuestro Modelo Educativo como el pensamiento crítico, manejo de TIC, el trabajo en equipo y la comunicación interpersonal, entre otras. Se destaca de manera especial, el valor que adquiere el trabajo en equipo y el desarrollo de relaciones dialogantes claras y respetuosas, entre los participantes y con la facilitadora, en un clima de aula gratificante, de confianza y libertad que propicia la construcción del conocimiento y refuerza la ayuda y colaboración entre todos.

En esta última versión del Diplomado en Pedagogía Universitaria estamos trabajando con un énfasis especial con el profesorado de nuevo ingreso en la Universidad, no solo con clases presenciales y estudios independientes sobre los temas pedagógicos de mayor relevancia, sino además, con un programa de acompañamiento que sigue el método de la mentoría (Velaz de Medrano Ureta, 2009) y que se entiende como “la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado), con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y la socialización, incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar”.

Los participantes van pasando de entender y de actuar desde una docencia más intuitiva a una docencia más profesional. El tomar conciencia de que el estudiante es el centro y protagonista de su formación y aprendizaje y ellos los acompañantes motivadores y mediadores en sus procesos adquiere un gran sentido dando lugar a un cambio de paradigma.

#### **Además del DPU, ¿En qué otra área colabora para el beneficio del Modelo Educativo de la PUCMM?**

En los últimos años vengo colaborando, también con gusto y pasión, en el diseño curricular de la Universidad desde el Centro de Desarrollo Curricular al que pertenezco. Me dedico de manera especial, a acompañar y orientar a las comisiones de profesores de distintos departamentos, en la elaboración de los programas de

las asignaturas por competencias que conforman los Planes de Estudio de las distintas carreras diseñados y rediseñados por competencias en esta Universidad.

El cumplimiento responsable de las funciones en los puestos que he desempeñado lo he desarrollado en sintonía y coherencia con los principios, valores, misión y visión y orientaciones pedagógicas pautadas en el Modelo Educativo de la PUCMM. Me he mantenido en actitud abierta y responsable en la búsqueda constante y apasionada por el saber, por la actualización e innovación constante del mismo y por compartirlo con los demás orientado al bien y beneficio de las personas y de la sociedad.

#### **¿Cuál ha sido la mayor satisfacción de su vida académica?**

Contemplar cómo Dios actúa, recrea y transforma de manera integral a las personas con quienes comparto en los procesos formativos y de enseñanza, no es más que una gracia muy especial que disfruto, gozo y agradezco cada día. En este sentido, lo que más me satisface es la entrega de mi vida en la formación y el desarrollo de las personas, colaborando como instrumento en las manos de Dios, desde la educación. Para mejor comprensión, dejo que la palabra de Dios ilumine lo que acabo de expresar, que con claridad me lleva a verme y vivir como instrumento de Dios del que se vale para hacer su obra recreativa y transformadora en las personas: “Yo planté, Apolo regó, pero era Dios quien hacía crecer. Así que, ni el que planta cuenta ni el que riega, sino Dios que hace crecer... Nosotros somos colaboradores de Dios; vosotros sois alabanza de Dios y construcción de Dios”. 1Cor. 3, 6-7; 9.

Me causa gran satisfacción también el que todo este camino lo he recorrido con el corazón lleno de alegría y agradecimiento a Dios por haberme dado la vocación de educadora y las ricas y adecuadas cualidades personales con que me ha adornado como maestra. Junto con esto, agradezco también desde lo más profundo a los participantes en los procesos, que son muchos, al equipo del Centro de Desarrollo Profesional, a las personas e instituciones que me han acogido y brindado la gran oportunidad de poder ejercer mi clara vocación de educadora, y de manera muy especial, a esta mi querida Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Me llena de gran satisfacción también, el haber recorrido con mucha responsabilidad, rigurosidad científica, seriedad profesional, preparación, empeño y con mucha pasión este bendito itinerario desde mi ser inquieto, siempre en búsqueda de conocimientos, estudio constante y reflexión continua. Todo, hecho desde la fidelidad a Dios en el seguimiento a Jesús y buscando siempre el bien y crecimiento de las personas; principios y valores que están en sintonía con la naturaleza y misión de la PUCMM y con los valores del Humanismo Cristiano en los que se fundamenta.



<sup>1</sup> Daily Pérez Salvador\*



Juliana de los Santos  
Ramírez\*\*

## Reseña del libro

### *Competencias genéricas en educación superior Metodologías específicas para su desarrollo*

*“No puede haber grande hazaña sin haber gran competencia”*

Francisco de Rozas Zorrilla

#### Palabras clave

Competencias; competencias genéricas; educación superior; aprendizaje significativo; docente

La enseñanza significativa y eficaz solo se da si como docentes somos innovadores, flexibles, adaptables a los cambios que presenta la educación a nivel superior.

La presente obra “Competencias genéricas en educación superior” aborda un tema de suma importancia, ya que hablar de competencias a nivel universitario es todo un reto. En este magistral libro se exponen las competencias genéricas que todo docente debe trabajar con sus estudiantes para lograr una mejor comprensión de lo aprendido, además, presenta las metodologías específicas para su desarrollo en las asignaturas impartidas.

Lourdes Villardón Gallego, coordinadora de la obra, es doctora en Psicología y catedrática del Dpto. de Didáctica y Desarrollo Curricular de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto, España, es investigadora principal del equipo “Desarrollo de competencias y valores” y ha escrito

otras obras como: “Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario” (2006). Además, ha participado en diversos congresos internacionales y recibido varios méritos académicos y de investigación. En los últimos años ha estado trabajando en diferentes proyectos de investigación vinculados a la mejora de la docencia y el aprendizaje. Sus principales aportes están dedicados al desarrollo y evaluación de competencias y valores.

Esta obra, a pesar de ser de autoría colaborativa, posee un estilo claro, sencillo y de fácil lectura. Consta de siete capítulos, desarrollados de manera exhaustiva por sus diferentes autores, los cuales pueden leerse de manera independiente. La obra está orientada para docentes universitarios que deseen innovar en su práctica educativa. El gran objetivo que persigue es dar a conocer las competencias necesarias para que nuestros alumnos aprendan a aprender, y desarrollen

\***Daily Yajahira Pérez Salvador:** Licenciada en Filosofía y Letras y Magister en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Coordinadora del área de Lengua Española en la Estrategia PUCMM-Inafocam (EPI), CIED-Humano. Profesora por asignatura del Dpto. de Español de PUCMM.

\*\***Juliana de los Santos Ramírez:** Licenciada en Educación Básica, Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Especialista en Culturas escritas y Alfabetización Inicial en Contexto Escolar por la Universidad Nacional de La Plata Argentina. Profesora por asignatura del Dpto. de Español. Acompañante Pedagógica EPI, CIED-Humano.

su autonomía para la construcción del conocimiento de manera activa y consciente, autogestionen el aprendizaje y lo transfieran a contextos reales. Para lograr su cometido, el libro ofrece estrategias de fácil aplicación que ya están siendo utilizadas por muchos docentes en las aulas, además, se ofrecen varios ejemplos que se pueden desarrollar en las diferentes asignaturas.

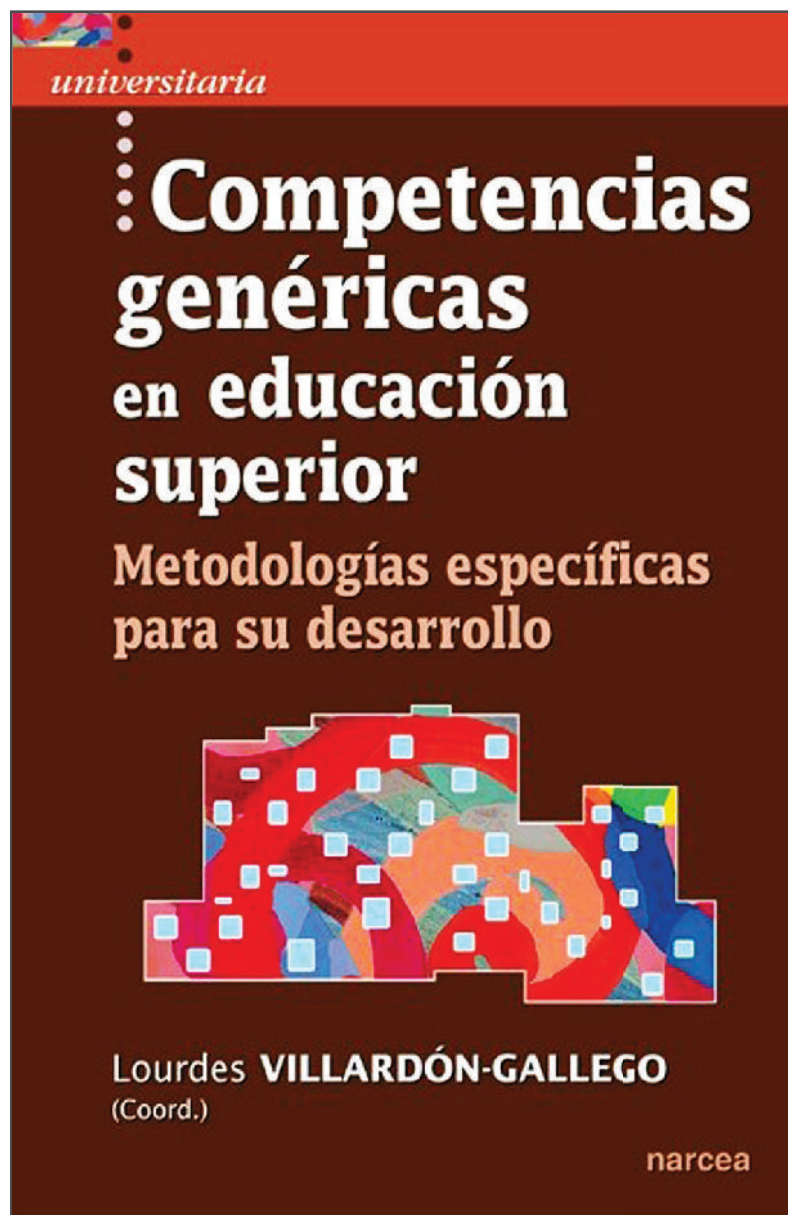
El primer capítulo da cuenta de la importancia del desarrollo de las competencias genéricas y la metodología utilizada para lograr que el estudiantado adquiera las habilidades necesarias en su desempeño profesional. Propone el diseño de un currículum: “La formación universitaria basada en competencias y centrada en el aprendizaje”, requiere, además, que la planificación se refiera al aprendizaje deseado y que se organice cada actividad de acuerdo a las competencias que conforman un perfil previamente establecido.

El currículum debe tener una serie de características que inciden en el enfoque competencial, de las que destacan las propuestas por

Lasnier (Yániz, 2006): globalidad, para respetar esta característica es necesario trabajar con tareas que permiten abordarla, como por ejemplo, el análisis de casos o problemas, que den una visión de conjunto al aprendizaje y que favorezcan la adquisición de competencias y no de componentes o elementos parciales; la actividad, se mantiene utilizando estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas; la alternancia, se promueve intercalando tareas globales con otras específicas, orientadas a trabajar componentes o a realizar aprendizajes parciales, pero necesarios para la adquisición de la competencia; aplicación, que muestra y ayuda a que el alumnado conozca lo que puede hacer con el conocimiento; significatividad, orienta el aprendizaje a la comprensión profunda del contenido y de las situaciones; coherencia entre las actividades de enseñanza, las de aprendizaje y las de evaluación, con la competencia; y finalmente, la transferencia de tareas, de conocimientos y de capacidades (p.19).

En el capítulo tres se plantea el porqué de la enseñanza de la competencia escrita en la universidad, la importancia que tiene para la formación del futuro profesional y su impacto en el mundo académico. Esta competencia se presenta como un código, como una práctica comunicativa histórico-social; como un proceso cognitivo y una herramienta epistémica. Las autoras puntualizan el reto que representa para el cuerpo docente de las distintas asignaturas, consistente en la motivación, aplicación y seguimiento de las estrategias necesarias para desarrollar habilidades de escritura integradas en la formación de los contenidos disciplinares.

El trabajo en equipo es abordado de manera interesante, ya que esta competencia es una de las más valoradas en el mundo laboral. Las autoras exponen que para aprender a trabajar en equipo no es suficiente hacer trabajo en grupo, sino que debe darse el aprendizaje cooperativo como una metodología didáctica que considera el aprendizaje a través de la promoción de la interdependencia positiva atada al sentido de logro grupal y la interacción a través de la contribución de todos los miembros. Aprender a trabajar en equipo es una oportunidad para desarrollar otras



habilidades tales como la cooperación, la asignación y asunción de responsabilidades y tareas, la relación interpersonal, la escucha, la negación, la comprensión, la reflexión, la capacidad de liderazgo, la autoevaluación, el manejo de conflictos y la toma de decisiones.

Si bien invita a que se valore la participación de cada individuo en el trabajo en grupo, debería considerarse que para atender a la diversidad, es necesario tener presente que el programa, currículo o guía de aprendizaje debe ser flexible para que se hagan las acomodaciones pertinentes y cada estudiante, sin importar su condición, participe de manera activa tomando en cuenta el rol que desempeñará en el equipo; esto al final permitirá una evaluación justa y provocará mayor integración con todo el grupo de participantes.

Otro gran tema que aborda esta obra es el desarrollo de la competencia emprendedora, iniciativa pionera de enseñanza aprendizaje como unidad autónoma de emprendimiento creada en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Jyväskylä, en Finlandia Central.

El autor expone que emprendimiento no es un rasgo personal, una mentalidad o el rasgo cultural de un grupo humano. Se trata, por el contrario, de una actividad discreta en el tiempo, puntual o episódica; que aparece a partir de la presencia simultánea de una oportunidad de negocio percibida, de un individuo que emprende.

En ese sentido, define el emprendimiento como el proceso durante el cual, un emprendedor descubre y explota una oportunidad de negocio para desarrollar una nueva combinación de motivos y medios, de forma independiente o dentro de una organización existente. Este tema resulta muy actual e innovador y el libro nos ofrece las subcompetencias que se deben desarrollar, así como una serie de actividades para trabajar cada una de ellas y, de forma clara, cómo los resultados pueden ser verificables.

El capítulo seis da cuenta de la importancia de la competencia interpersonal, una actividad compartida para poner en común e intercambiar. El énfasis está en el desarrollo de las competencias comunicativas a través de las conversaciones, ya que ellas implican lenguaje, acciones dialógicas, emocionalidad y corporalidad.

Identificar y mejorar las competencias comunicativas es un reto permanente en el que no hay recetas prefijadas, pero sí una dirección: que las personas podamos compartir nuestras respectivas visiones de la realidad para poder coordinar acciones que la mejoren, lo cual conlleva hablar con responsabilidad, escuchar con profundidad, emocionarse con conciencia y prometer con claridad.

Para finalizar tan interesante, formadora y estratégica obra, presentamos el capítulo siete. Es fascinante la forma innovadora en la que se presenta el coaching para adquirir las competencias genéricas. En este capítulo se hace énfasis en las nuevas conversaciones, nueva realidad y renovación pedagógica en el aprendizaje del siglo XXI.

Esta renovación presenta los aprendizajes significativos desde una perspectiva más personal, social y profesional. Hace referencia sobre un video de Freire que presentaron en TEDx, 2011, en el cual el pedagogo compartía algunas sensaciones sobre la situación actual del sistema educativo haciendo hincapié en el contexto universitario, y daba algunas claves de posibles futuros. En ese sentido, cita a Marina (2010, p. 26), quien rescata uno de los aciertos de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner: “detectar el tipo de inteligencia en que se destaca cada alumno, para facilitar su desarrollo y ayudarlo así a alcanzar los fines vocacionales y afines que se adecuan a su particular espectro de inteligencia”.

El coaching es presentado como uno de esos enfoques recientes y novedosos y el autor cita a Ruiz (2012) quien explica que este es un proceso colaborativo, sistemático y orientado a resultados, enfocado a soluciones, en el que el líder facilita la mejora del rendimiento, logro de metas, aprendizaje auto-dirigido y crecimiento personal y profesional del interesado.

Finalmente, el capítulo presenta las claves del coaching, el reto es formar alumnos que, además de poseer excelentes conocimientos, tengan buenas habilidades emocionales y de trabajo en equipo, que sepan comunicarse y que desarrollen un pensamiento crítico y creativo.

Esta obra debe ser leída por todo docente universitario que se sienta innovador, flexible, adaptable a todos los cambios que se han ido generando en el nivel superior, ya que la claridad y viabilidad utilizada por los autores en los diferentes capítulos permite que el lector disfrute y se motive a poner en práctica las metodologías y estrategias mostradas.

## Referencias

<http://www.deusto.es/cs/Satellite/deustoresearch/es/inicio/centros-equipos-e-investigadores/investigadores/467/investigador>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1211258>

<https://www.casadellibro.com/libros-ebooks/lourdes-villardon-gallego/44961>



## DIRECTRICES PARA LOS AUTORES



**C**uaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, coordinada por su Centro de Desarrollo Profesional (CDP). Desde la concepción de la escritura como instancia formativa, constituye una de las vías para propiciar la formación permanente de los docentes en el área pedagógica, convocándoles a participar con textos científicos, ensayos, entrevistas, testimonios y reseñas bibliográficas. La publicación, además, acoge artículos de autores invitados.

## I. LOS ARTÍCULOS

1. La primera página del artículo debe contener:
  - Título del artículo.
  - Nombre del autor.
  - Últimos títulos alcanzados y tipo de afiliación institucional del autor.
  - Resumen de un párrafo no superior a 10 líneas digitadas del artículo.
  - Un máximo de 5 palabras clave sobre el artículo.
  - Dirección electrónica del autor.
2. Para ayudar a los autores con la escritura de los resúmenes hay una guía que anexamos al presente comunicado.
3. Se estipula que los artículos no deben exceder una longitud de 20 páginas, las reseñas de libros, 5 páginas y las entrevistas, 4 páginas. Sin embargo,

queda a disposición de la Dirección Editorial de la publicación la posibilidad de variar dichos límites.

- Se dará preferencia a textos que no hayan sido publicados con anterioridad. Los artículos se reciben en formato de Microsoft Word, a 1 ½ espacio y en tipografía Arial 11, márgenes izquierdo y derecho de una pulgada. Todas las páginas deben estar numeradas, así como cada gráfica o tabla.

- Para el uso de citas se requiere el formato APA<sup>1</sup>. A continuación se muestran algunos casos:

Cuando la cita directa o textual es corta, (menos de 40 palabras), se coloca integrada al texto del informe, entre comillas, siguiendo la redacción del párrafo donde se hace la cita. Por ejemplo:

En el proceso de la investigación, “no se debe empezar a escribir hasta que uno no haya completado el estudio” (Acosta, 1979, p. 107).

Cuando la cita directa o textual es de 40 o más palabras, se cita en un bloque, sin comillas, a espacios sencillos, dejando una sangría dentro del texto del informe. Por ejemplo:

Aunque sólo las investigaciones o inventos realizados puedan alcanzar los derechos de autor que concede la ley, entre investigadores siempre se respeta la prioridad que alguien ha tenido para elegir un tema; ya que existen infinidad de problemas para investigar y de nada vale una competencia que no lleve a un mejor perfeccionamiento (Acosta, 1979, pp.16-17).

- Al final del documento se incluyen las referencias bibliográficas. Se ordenan alfabéticamente y se escriben según el formato de la APA. A continuación se muestran algunos ejemplos:

#### Libros y folletos:

Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Año de publicación). *Título del documento: subtítulo* (Edición). Lugar: Editorial.

#### Artículo de publicaciones periódicas:

Autor, A. Autor, B. & Autor, C. (Año de publicación mes / mes). *Título del artículo. Título de la publicación periódica*, Vol., (núm.), página inicial - final.

#### Revista en formato electrónico:

Autor, A., Autor, B. & Autor, C. (Año de publicación mes / mes). *Título del artículo. Título de la publicación periódica*, Vol., (núm.), página inicial - final. Extraído día mes, año, de [URL]

#### II. PROCEDIMIENTOS

- Los artículos se envían, en versión digital al Centro de Desarrollo Profesional (CDP), a la dirección electrónica [cuaderno@pucmm.edu.do](mailto:cuaderno@pucmm.edu.do)

Cualquier inconveniente, comunicarse a los teléfonos (809) 580-1962, ext. 4316, en Santiago y (809) 535-0111, ext. 2130 en Santo Domingo.

- Cada autor debe anexar una foto suya de frente, a color, en fondo blanco, en cualquiera de los siguientes formatos .gif, .png o .jpg, con un tamaño no menor de 7.0 píxeles.
- El Consejo Editorial examinará cada artículo según criterios de pertinencia, coherencia, aporte y estilo para decidir sobre la conveniencia de su publicación. Los artículos de las secciones “Ventanas abiertas a la Pedagogía Universitaria” y “Ecos desde las Facultades” se someterán a un sistema de arbitraje. Los artículos se envían a dos miembros del Comité Científico, quienes evalúan la calidad del artículo. La Dirección Editorial remite a los autores de forma anónima las opiniones y recomendaciones sobre el artículo. El resultado de la revisión puede ser que: a) el artículo no debería publicarse, b) el artículo puede publicarse con las modificaciones sugeridas, o c) el artículo puede publicarse en la versión original.
- El Consejo Editorial de la publicación se reserva el derecho de no publicar un artículo que no haya sido entregado a tiempo y valorar las posibilidades de publicar en un próximo número.
- Los artículos que no se ajusten a lo establecido serán devueltos hasta tanto cumplan con los requisitos señalados.
- El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la PUCMM para su reproducción, en otras ocasiones, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, siempre que el autor sea informado y esté de acuerdo con los fines de la reproducción y se haga expresa la referencia a la autoría del documento.

<sup>1</sup>Para el profesorado de la PUCMM, se recomienda consultar en la Biblioteca: Rodríguez, L. (2004). Formato de presentación de los trabajos de las asignaturas según estilo de la American Psychological Association (APA). Santiago de los Caballeros: PUCMM.



# Bonos de Innovación Educativa

Período 3-2016-2017

Invitamos al profesorado a participar en los Bonos de Innovación

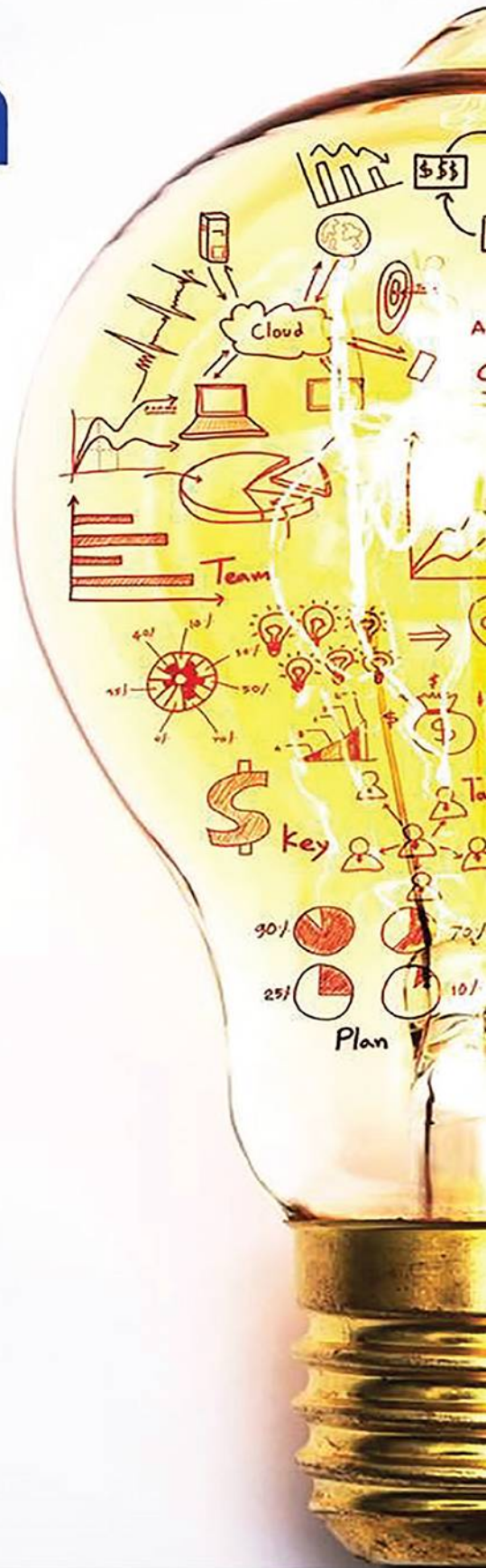
*El Bono de Innovación Educativa es una propuesta de fondo concursable que se recoge en un documento redactado por el profesor o profesora que realiza la innovación. El mismo fomenta el desarrollo y/o la sistematización de un cambio realizado en las asignaturas, que impacta en los contenidos, en las estrategias metodológicas y en la evaluación.*

Para mayor información contactar a:

Victoria Martínez (CSTA), ext. 2398, correo [victoriarmartinez@pucmm.edu.do](mailto:victoriarmartinez@pucmm.edu.do)



**PUCMM**  
Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra



Para enviar un artículo en soporte digital: [cuaderno@pucmm.edu.do](mailto:cuaderno@pucmm.edu.do)

Para enviar un artículo en soporte impreso: Florilena Paredes, Centro de Desarrollo Profesional (CDP), Campus Santo Domingo, Abraham Lincoln esq. Rómulo Betancourt, Santo Domingo, República Dominicana.



# PUCMM

Pontificia Universidad Católica  
Madre y Maestra

Campus de Santiago  
Autopista Duarte, Km 1 ½  
Santiago de los Caballeros  
Teléfono: 809 580 1962  
Fax: 809 582 4549

Campus Santo Tomás de Aquino  
Abraham Lincoln esq. Rómulo Betancourt  
Santo Domingo, D. N.  
Teléfono: 809 535 0111  
Fax: 809 534 7060

Extensión de Puerto Plata  
Calle Separación No. 2  
Teléfono: 809 586 2060  
Fax: 809 586 8246

<http://www.pucmm.edu.do>



ISSN 1814-4144



9 771814 414000