

ESTUDIOS GENERALES EN LA UNIVERSIDAD
Cultura general, herramientas de conocimiento
y competencias transversales

José Theódulo Esquivel Grados
Segundo Elmer Robles Ortiz
Lida Violeta Asencios Trujillo
Durga Ramírez Miranda
Djamila Gallegos Espinoza
Manuel Tomás Gonzales Benites

ESTUDIOS GENERALES EN LA UNIVERSIDAD

Cultura general, herramientas de conocimiento y competencias transversales

José Theódulo Esquivel Grados
Segundo Elmer Robles Ortiz
Lida Violeta Asencios Trujillo
Durga Ramírez Miranda
Djamila Gallegos Espinoza
Manuel Tomás Gonzales Benites

Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad científica del mismo.

© Publicaciones Editorial Grupo Compás
Guayaquil - Ecuador
compasacademico@icloud.com
<https://repositorio.grupocompas.com>



Esquivel, J., Robles, S., Asencios, L., Ramírez, D., Gallegos, D.,
Gonzales, M. (2023) ESTUDIOS GENERALES EN LA UNIVERSIDAD
Cultura general, herramientas de conocimiento y competencias
transversales. Editorial Grupo Compás

© José Theódulo Esquivel Grados
Segundo Elmer Robles Ortiz
Lida Violeta Asencios Trujillo
Durga Ramírez Miranda
Djamila Gallegos Espinoza
Manuel Tomás Gonzales Benites

ISBN:978-9942-33-692-7

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Índice de tablas	5
Índice de figuras	6
¿Generalistas versus especialistas?	7
Palabras preliminares	14
Capítulo 1. <i>Los Estudios Generales</i>	
Breve mirada en el mundo	20
Breve mirada al caso peruano	27
▪ <i>Estatuto Provisorio de 1931</i>	29
▪ <i>Ley Orgánica de Educación Pública de 1941</i>	33
▪ <i>Estatuto Universitario de 1946</i>	34
▪ <i>Ley Universitaria de 1960</i>	41
▪ <i>Ley Orgánica de la Universidad Peruana de 1969</i>	42
▪ <i>Ley Universitaria de 1983</i>	47
▪ <i>Ley Universitaria de 2014</i>	49
Doctrina Cantuta: Una experiencia curricular	51
Capítulo 2. <i>Rol de los Estudios Generales</i>	
Cultura general y Universidad	55
Piedra angular en la formación integral	58
Principios de los Estudios Generales	63
Perspectivas de los Estudios Generales	65
Propósitos de los Estudios Generales	67
Capítulo 3. <i>Currículo y Estudios Generales</i>	
Ideas sobre el currículo	70
¿Qué es una competencia?	71
Diseño e innovación curricular	76
Estudios Generales y competencias	78
Tipología de las competencias	84
Algunas competencias generales	87

<i>Competencia de orientación al aprendizaje</i>	87
<i>Pensamiento crítico</i>	89
<i>Pensamiento creativo</i>	91
<i>Pensamiento analítico-sintético</i>	95
<i>Competencia ética</i>	96
<i>Competencia de liderazgo</i>	97
<i>Competencias socioemocionales</i>	99
<i>Competencia en comunicación lingüística</i>	102
<i>Competencias ciudadanas</i>	104
<i>Toma de decisiones</i>	106
Capítulo 4. Metodología y resultados	
Lineamientos metodológicos	108
Análisis y resultados	109
A modo de recapitulación	131

Referencias

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías y número de subcategorías de los Estudios Generales	111
Tabla 2. Importancia de los Estudios Generales en el plan de estudios	113
Tabla 3. Competencias genéricas en la formación profesional	116
Tabla 4. Organización de asignaturas de los Estudios Generales en el plan de estudios	121
Tabla 5. Distribución de asignaturas de los Estudios Generales en el plan de estudios	124
Tabla 6. Asignaturas del área de Estudios Generales en el plan de estudios	127
Tabla 7. Competencias en la formación profesional y tipo de estudios	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Rasgos destacados de una competencia desde diferente perspectiva	75
Figura 2. Proceso del análisis cualitativo de datos	109
Figura 3. Categorías de Estudios Generales en la formación universitaria, según opinión de docentes	110
Figura 4. Subcategorías de la Importancia de los Estudios Generales	115
Figura 5. Subcategorías de competencias genéricas en la formación profesional	119
Figura 6. Subcategorías de la organización de los Estudios Generales en el plan curricular o plan de estudios	123
Figura 7. Subcategoría de distribución de asignaturas de los Estudios Generales	126
Figura 8. Subcategorías de asignaturas que deberían ser parte de los Estudios Generales	130

¿GENERALISTAS VERSUS ESPECIALISTAS?

En el lenguaje de diversos estudiantes se escucha en corrillos expresiones como estas: “Hoy no puedo faltar a clase, porque tengo un curso de línea” o “ese curso no es de línea”. La frase “curso de línea” alude a una experiencia de aprendizaje específica de la carrera profesional, a la cual no se atreven a faltar, pero sí lo harían a una hora de clase de otro cariz. Otra expresión es esta: “La clase que sigue es de una asignatura de relax”, con lo cual se quiere decir que no es importante, la consideran un “relleno” de horas lectivas, el hecho se da por ejemplo en relación a actividades formativas de arte. Pero también estos conceptos desdeñosos de la cultura general están presentes en profesores y autoridades universitarias. O también se presentan algunas “quejas” por la cantidad de horas de clase: “¿Por qué a Lenguaje le han aumentado las horas de clase?, los estudiantes necesitan más horas en los cursos de línea”, afirman algunos docentes que fungen de directores de Escuela.

Estas manifestaciones ocurren en diferentes Facultades. Y con ellas se pretende sentar el peso en la formación propia de la profesión, en desmedro de la formación general, científica y humanística. Si partiera solo de estudiantes, ellos estarían de alguna forma disculpados por encontrarse en proceso de formación o porque el currículo y el sílabo correspondiente no fueron socializados al comenzar sus estudios. Pero que nazca de profesores o de autoridades que dirigen una Escuela Profesional o una Facultad, no tiene justificación. De allí que, en ciertos currículos, se consignan asignaturas con denominaciones carentes de sustento, por ejemplo, Sociología Jurídica, sin que sea antecedida de una Sociología General, lo mismo ocurre con Lógica Jurídica para alumnos que nunca estudiaron Lógica. En cierta Facultad, al nombre de algunas disciplinas le añadían la palabra “social”, para darle el sesgo de la carrera y para ser desarrolladas por personal de la misma unidad académica, no por los catedráticos con el perfil respectivo provenientes de otra facultad. ¿Actitudes como estas, qué nos indican? ¿Los protagonistas de estos hechos, conocen el origen de las Universidades?

¿Ha quedado atrás el modelo universitario napoleónico? ¿Conocen los aportes del movimiento estudiantil de la Reforma Universitaria? ¿Conocen el vaivén de la normatividad universitaria de los siglos XX y XXI? ¿Disciernen sobre la importancia de la cultura general en toda carrera profesional?

El año 2007, el Ministerio de Educación dispuso la capacitación del profesorado de Educación Básica en contenidos de Lógica, Matemática y Lenguaje, entre otras materias, sin distinción de especialidades. Algunos docentes reaccionaron, aduciendo, por ejemplo, que siendo docentes de Lenguaje no les incumbía actualizarse en materias ajenas a su Especialidad; y los de Matemática, pretendían justificar su rechazo a su preparación en Lenguaje. Se expusieron razones convincentes, categóricas. Todos los educadores deben expresarse correctamente, manejar criterios lógicos, coherentes y otros argumentos más. La experiencia se hizo, de todos modos. Sin embargo, el hecho demostró cuán encasillados estaban los docentes en lo que suponían era su “Especialidad”. Se habían formado como educadores, ¿no era esa su Especialidad? Los de Educación Secundaria, se identifican con una mención, antes se decía Especialidad: Lengua y Literatura, Idiomas Extranjeros, Ciencias Matemáticas, Historia y Geografía, etc., campos en los cuales también se dispuso su actualización. Pero por encima de ello, son educadores. No son lingüistas, ni matemáticos, tampoco historiadores. Pero el hecho revelaba criterios reduccionistas, cuyo origen se remontaría a su formación como profesionales. Pasados los años, esta experiencia de actualización fue desactivada.

En diversos documentos, la Unesco propugna que la Universidad sea un espacio educativo de alta calidad que forme a los estudiantes para ser capaces de actuar de manera eficiente y eficaz en una amplia gama de diversas funciones y actividades cívicas y profesionales; una comunidad dinámica y proactiva “dedicada plenamente a la investigación, la creación y la difusión del conocimiento, al progreso de la ciencia, y que participe en el desarrollo de innovaciones e invenciones

tecnológicas; asimismo, un lugar en el que se identifiquen, aborden y debatan en espíritu de crítica bien informada problemas y soluciones locales, regionales, nacionales e internacionales, y en el que se fomente la participación activa de los ciudadanos en los deberes sobre el progreso social, cultural e intelectual” (Ortiz, 2018). Esto implica que se trata ciertamente de una institución apropiadamente ubicada en el contexto mundial y adaptada al ritmo de la vida contemporánea, a las características distintivas de cada región y de cada país (Unesco, 1995). ¿Logrará este perfil una Universidad centrada en una determinada Especialidad?

Ciertamente, los diferentes niveles del sistema educativo, con mayor razón el nivel universitario, “tienen el ineludible compromiso de poner al estudiante en relación con el entorno social mediato e inmediato. La educación no debe caer en inadvertencia frente a los grandes y graves problemas que afectan a la humanidad. Es imperativo, obligación y responsabilidad de los jóvenes comprender con agudeza el sentido de su tiempo, la crisis en los órdenes moral, jurídico, económico, político y social, si no queremos precipitarnos en una catástrofe terrible y regresiva hacia la barbarie. El hombre debe poseer un cerebro tan fino y tan poderosamente organizado que le permita explicar y rebasar estos problemas” (Ortiz, 2015). De allí la preocupación de Luis Alberto Machado cuando sostenía que la mayor inversión del Estado debe ser la inversión en el cerebro, vale decir, en la educación. Si la Universidad, fija su atención únicamente en los contenidos de las asignaturas específicas de la profesión, desconectados del enorme palpitar de la humanidad, exhibe una visión estrecha, inapreciable, está inmersa en un proceso educativo parcial, inconcluso; les falta situar su contemplación a los diversos ángulos de las problemáticas diversas del país, de la región y el universo. Consecuentemente, los currículos de todas las Facultades deberían considerar esta realidad.

Las experiencias del proceso didáctico no deben ser sólo teóricas; su correspondencia con el medio y con las experiencias de los estudiantes resulta inevitable. Expresa Orrego sobre el tema:

El hombre contemporáneo debe aprender a reaccionar original y vitalmente ante el ámbito de vida que le rodea. La vida es siempre problemática porque es siempre una afluencia y un cambio continuo, en que no valen los patrones hechos, ni los lugares comunes, ni las recetas fijas que, en vez de arribar a una solución, escamotean la dificultad por ignorancia o por miedo. (citado por Robles, 2019, p. 93).

Entonces, la educación deberá ser así problematizadora, preparar al estudiante para solucionar problemas; fluyente, cambiante, según el avance científico, tecnológico y humanístico. Una ventana abierta a todos los horizontes del mundo y de la vida.

Las Universidades profesionalizantes tienden a mecanizar la función docente, con un aprendizaje unilateral, omiten que, por encima de los contenidos específicos de una carrera, se debe formar al ser humano para que sea capaz de comprender su entorno inmediato y el acaecer de la humanidad; esto es, formar hombres y ciudadanos cultos, primero, después al profesional.

En otro pasaje, el ya citado amauta Antenor Orrego anota:

La Universidad no debe forjar “insectos” humanos, entes con sólo una habilidad técnica perfecta y ciegos y torpes en todo lo demás. El mundo está cansado de su insectificación técnica. Eso lo han logrado las hormigas, las abejas, los vermes...con una perfección que está muy lejos de haber alcanzado el hombre con toda la superlativa vanidad de su sabiduría científicista... El hombre es un ser con una dimensión espiritual y moral por sobre todas sus otras dimensiones...El especialista, el experto, el técnico sin una fuerte y profunda base de integración humanista, nos lleva a la bomba atómica y a su satánico poder destructivo. Pero, no nos llevará jamás al aprovechamiento de la energía nuclear con su formidable potencia creativa, empleada para la superación espiritual y moral del hombre (Orrego, 2011, III, p. 425).

Por su parte, Ortega y Gasset (1961) destinó un capítulo de La rebelión de las masas (publicado inicialmente en 1929) para tratar sobre

“La barbarie del especialismo”, del que se hacen unas glosas. Dice el filósofo español que el especialista es un “extraño hombre nuevo”, “una configuración humana sin par en la historia”, su novedad es un “radicalismo”: “No es un sabio, porque ignora formalmente cuanto no entra en su especialidad; pero tampoco es un ignorante, porque es un hombre de ciencia y conoce muy bien su porciúncula de universo”. No se comporta “como un ignorante, sino con toda la petulancia de quien en su cuestión es un sabio”. El especialista, en diversos campos “tomará posiciones de primitivo, de ignorantísimo; pero las tomará con energía y suficiencia, sin admitir –y esto es lo paradójico- especialistas en esas cosas”. Es hermético y satisfecho dentro de su limitación, pero quiere predominar fuera de su área. “De donde resulta que, aun en este caso, que representa un máximo de hombre cualificado -especialismo- y, por tanto, lo más opuesto al hombre-masa, el resultado es que se comportará sin cualificación y como hombre-masa en casi todas las esferas de la vida” (pp. 163-171). Personajes como el “especialista” al que se refiere el citado filósofo no faltan en nuestras Universidades.

En esta misma línea de ideas, el maestro José Antonio Encinas reprocha al profesionalismo en su orientación económica y le contrapone el humanismo:

La mayoría de los grandes educadores de Estados Unidos y de Inglaterra, convienen en que el riesgo de la humanidad está del lado del profesionalismo, que ha encallecido el alma, dejándola huérfana de principios morales, puesto que el dinero ejerce función antimoral sobre el sujeto de la colectividad. Dicen -y en esto convengo- que los problemas económicos son los que han dado origen a las dos últimas guerras y que seguramente, motivarán la tercera. Sostienen por ello, la urgencia de apartar a la juventud del profesionalismo y de dirigirla hacia la cultura, hacia el humanismo, que provocará la máxima solidaridad y fraternidad, en donde descansará la felicidad del hombre sobre la tierra. (citado por Portugal, 1988, pp. 112-113).

Esa posición, el maestro José Antonio Encinas la defendió en el Congreso de la República cuando se debatió el Estatuto Universitario de 1946 y presidió la Comisión respectiva.

Y Luis Alberto Sánchez, quien fuera rector de San Marcos, como antes lo fue Encinas Franco, anota:

Es verdad que en naciones como el Perú se ha mirado a menos el saber y la cultura y se ha desdeñado la importancia de la inteligencia; pero no es menos verdad que la inteligencia a menudo ha olvidado culpablemente su función social y su dignidad propia [...] Las Universidades son los viveros, los núcleos, las células culturales de la nación. (Sánchez, 1946, pp. 5, 7).

Consecuente con ello, defiende las experiencias curriculares de cultura general. Entonces, sostiene, la Universidad habrá de recobrar los bienes del espíritu y organizar las actividades que ello implica. Anota que “como rechazo primitivo al academismo universitario, ha surgido una tecnolatría o tecniconominalismo conmovedoramente irracional [...] La cursilería intelectual ha hecho que, al conjuro de la palabra técnica, se alineen bajo ella, como banderola de ejército cruzado, todos los que no pudieron ser doctores, sin darse cuenta de que docto y técnico se identifican por la raíz, aunque discrepen por la copa” (1963, p. 201). Y explica el asunto. Un abogado, un médico, un cirujano, un pedagogo, un filólogo, un antropólogo son profesionales y técnicos, por ende, tienen técnica, como igualmente lo son (profesionales y técnicos) el economista, el periodista, el geólogo y otros más. El que extirpa tumores del cuerpo humano es un técnico, un cirujano, y así un economista o un abogado, es un técnico en su campo. Un ingeniero agrónomo es un técnico que puede doctorarse. La técnica no es privativa de un determinado campo especializado.

Puntos claros. No solo los ingenieros elaboran informes o expedientes técnicos. Lo hacen todos los profesionales en su campo específico.

Por un prurito exclusivista y reduccionista de especialización, se descuida en las universidades la formación integral del estudiante, del

hombre culto, del ciudadano a carta cabal. Sin cultura general es imposible sentar bases sólidas de la formación profesional y la investigación científica. El estudiante universitario no solo debe demostrar excelencia en su campo profesional, sino competencia frente a la síntesis global de la cultura. A las Universidades, como verdaderos centros de cultura, les incumbe exaltar los valores del espíritu, la devoción por la ciencia y la investigación.

En ciertas universidades peruanas, funcionaban a principios del siglo XX, Facultades de Filosofía, Historia y Letras. En la Universidad Nacional de Trujillo así ocurrió, pero en su evolución, tomó el nombre simplificado de Facultad de Letras, que no fue profesionalizante. Después de dos años de estudios en esta Facultad, el alumno ingresaba a la carrera de Educación o Derecho, tiempo después a la de Antropología, Arqueología o Periodismo. Similar situación ocurría con las Facultades de Ciencias de nuestras Universidades.

Estos organismos académicos cumplieron importante labor de formación general, cuando no se hablaba de Estudios Generales, alimentando culturalmente al estudiante, hecho que tanto faltaba y falta aún en los sectores juveniles y profesionales, que conciben a la Universidad únicamente como una institución donde se consigue licencia de una profesión, idea deformante de su verdadera misión.

Dr. Elmer Robles Ortiz

Profesor Emérito Vitalicio de la UNT

PALABRAS PRELIMINARES

En la historia de la Universidad peruana, la primera fue fundada en Lima durante la colonia, la actual Universidad Nacional Mayor de San Marcos, nació como Estudios Generales el 12 de mayo de 1551; sin embargo, en el siglo XX, los Estudios Generales como tales solo resultaban parte de la Historia. Nuevamente estos Estudios se gestaron en la Decana de América en el siglo pasado, como propuesta innovadora de reforma, la que se inspiraba en experiencias de Universidades norteamericanas y occidentales.

Cierta es la opinión relativa a que la especialización es importante para hacer contribuciones al conocimiento, también es verdad que la especialización solo resulta viable sobre los fundamentos de una formación interdisciplinaria y humanística; es decir, tan importante resulta el especialista, como el mismo generalista, quien recibe formación de una vasta cultura general. Actualmente, más que hace una centuria, visto objetivamente, se acentúa la trascendencia de los Estudios Generales en el mundo académico; se tratan de bloques de asignaturas que deben permitir al estudiante la adquisición de herramientas de conocimiento y el desarrollo de las habilidades, capacidades y competencias necesarias que contribuyan a optimizar su formación humanista y profesional, y su desempeño profesional en el mundo laboral al egresar de la Universidad y como miembro de la sociedad.

En los tiempos modernos, los Estudios Generales o Formación General en el currículo universitario peruano, como Colegio Universitario, data de los años de 1931 en la Universidad de San Marcos, un aporte de la gestión rectoral del doctor José Antonio Encinas, pero fue una innovación que desapareció con el receso de la Academia en 1932. Años más tarde, con la misma denominación de Colegio Universitario se introdujeron los Estudios Generales en el Estatuto Universitario de 1946 por impulso del exrector Encinas y otros académicos destacados, lo que fue objeto de análisis por el destacado educador e intelectual Carlos Cueto Fernandini en su enjundioso libro ¿Colegio Universitario? ¿Estudios

Generales? que fue escrito el año de promulgación del referido Estatuto y publicado póstumamente en 1971.

En el análisis de los hechos, se observa que, en el historial del currículo universitario, no ha habido una visión clara de la razón de ser de los Estudios Generales desde que se instauraron en el siglo pasado y en lo que va del presente. Ha existido y aún existen interpretaciones variadas, como ofrecer cultura general, remediar la deficiente formación de la Educación Básica, ofrecer cursos propedéuticos en el proceso de formación universitaria, etc. Aunque los Estudios Generales responden en alguna medida a tales interpretaciones indicadas, no necesariamente se puede considerar que esas sean las razones que determinan la orientación de tales Estudios, los mismos que se deben ofrecer desde el inicio de la formación profesional en los ciclos iniciales.

Si, a la luz de los hechos, la escasa claridad sobre la importancia de los Estudios Generales ha primado por acá y por allá, entonces ¿cuál es el propósito de los Estudios Generales, lo que en otro momento se llamó Formación General? Para responder esta pregunta, debe tenerse en cuenta que los Estudios Generales deben estar orientados a cumplir dos propósitos principales, por un lado, a proveer a los estudiantes las herramientas de conocimiento y operaciones intelectuales (competencias generales) necesarias para que adquieren la impronta de la educación universitaria, diferente a la Educación Básica y, por otro lado, mostrarles el contexto mediato e inmediato, la sociedad con sus problemas sociales, ambientales, económicos, políticos, etc., que atañen al presente, pero también con visión retrospectiva y prospectiva, para que sean capaces de analizar críticamente tales problemas y asuman el compromiso ético para contribuir con la solución desde su formación profesional y cuando egresen como profesionales. Este segundo propósito es fundamental para los Estudios Generales y el primero debe contribuir al segundo. Pero, ¿cuáles son las herramientas de conocimiento y operaciones intelectuales (competencias genéricas) que deben lograr a partir de los Estudios Generales los estudiantes en formación? Las

herramientas de conocimiento están referidas a los conceptos, las categorías, proposiciones, etc., de la cultura general y las operaciones intelectuales son las competencias necesarias para un desenvolvimiento óptimo durante el periodo en formación de los estudiantes, luego en su desempeño como profesionales y ciudadanos. Es decir, los estudiantes con cultura general y las competencias necesarias serán capaces de comunicarse, vivir en armonía y puedan enjuiciar críticamente el mundo que les rodea y cuando sean profesionales apunten a ofrecer alternativas de solución a la problemática que les toca afrontar.

Y cuando se habla de innovación en la formación universitaria se habla de tecnologías de punta como recursos didácticos, pero también se debe referir al desarrollo y fortalecimiento de las competencias imprescindibles para que los estudiantes se formen integralmente y luego como profesionales sean personas competitivas en el espacio laboral y en ejercicio de la ciudadanía; de ahí que, en escenarios cada vez más rigurosos se determina un gran reto a las Universidades en cuanto a la formación de profesionales capacitados y competentes en su especialidad, con motivación intrínseca y alto compromiso laboral y generadores de un clima organizacional óptimo; pero también profesionales cultos capaces de analizar críticamente el entorno, convivir en equipo, asumir sus funciones con liderazgo, tener capacidad para resolver problemas, etc.

Como la demanda social juega un rol capital en la formación profesional, el currículo universitario debe ser una propuesta formativa que emerja y se desarrolle en una realidad concreta y en el marco de las condiciones sociales que lo establecen. De ahí la importancia de innovar el currículo con cierta frecuencia a fin de evitar la formación de profesionales sin el perfil que la sociedad demanda. En tal innovación, se debe considerar como idea fuerza la transdisciplinariedad, considerando que se crean conocimientos solo a partir de personas con formación académica diversa y completa. En tal sentido, resulta una mala práctica en algunas Universidades el hecho de diseñar los currículos en los que se

incluyen a los Estudios Generales con un carácter “remedial”, una especie de asignaturas que subsanan a las deficiencias de aprendizaje de la Educación Básica; pero, también en otros casos se incluyen con una tónica “propedéutica” y hasta de “complementariedad”. Si se pretende lograr futuros profesionales generalistas con conocimientos que demandan para su desarrollo profesional y humano, se debe enfatizar en los Estudios Generales desde el inicio de su formación y así se logrará más adelante mayor éxito en la especialización.

Entonces, existe la necesidad de formar a los estudiantes, futuros ciudadanos, con determinado perfil que responda a las dimensiones de la persona; es decir, se debe ofrecer una formación integral desde una educación que responda a los procesos de hominización, socialización y culturación, como lo señalaba Peñalosa (1998). Visionarios como Howard Gardner proponen desarrollar cinco mentes para el futuro; sin embargo, hace notar: “Cada una de estas mentes es difícil de lograr, y nadie sabe con exactitud cómo desarrollar una educación que produzca personas disciplinadas, sintetizadoras, creativas, respetuosas y éticas” (Gardner, 2005, p. 20). En tal sentido, los sistemas educativos, y especialmente las Universidades son los llamados a responder enigmas, como el indicado por Gardner; es decir, las Universidades tienen que asumir retos en cuanto a formar las competencias, blandas y duras, de los futuros profesionales a fin de contar con los promotores del desarrollo que la sociedad exige.

Los Estudios Generales ofertan a los estudiantes un periodo de inicio en la vida universitaria, en el sentido más preciso de la expresión; es decir, este tipo de Estudio instituyen un espacio académico para cultivar la universalidad del conocimiento, la discusión de temas diversos y variados en torno a las ciencias, las humanidades, las letras, las artes, las tecnologías, la política, etc., y la reflexión acuciosa y necesaria sobre la realidad circundante y nacional. El contacto con los contenidos de asignaturas de Ciencias Sociales, Literatura, Historia, Ética y deontología, Matemática, Filosofía, Epistemología, Bioética, etc., harán

posible que se adquiriera conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que resultarán piedras angulares durante el periodo de Estudios de Especialidad en su carrera profesional. Los graduados y titulados que egresan de la Universidad deben percibir claramente en su trabajo y en su vida la trascendencia de los Estudios Generales desarrollados en su periodo de formación como persona y profesional; por eso, el período de los Estudios Generales resulta decisivo en el quehacer universitario.

Es durante los Estudios Generales que el estudiante debe nutrirse de las visiones y reflexiones, de las metodologías y elementos de las ciencias, tecnologías, humanidades, artes, letras, etc., y debe adquirir herramientas de conocimiento y habilidades y competencias para tomar contacto mediante la Práctica con las distintas maneras de la actividad profesional, un aspecto importante que le permitirá un mejor discernimiento en torno a su vocación profesional. Para que eso ocurra sin dificultades, la Universidad debe ofrecer los recursos necesarios y los profesionales que guíen adecuadamente este proceso de formación.

Es en el espectro de la formación integral del futuro profesional que la Universidad debe preocuparse en fortalecer la formación del hombre y del ciudadano a fin de lograr un egresado con el perfil de una persona capaz de contribuir con el desarrollo armonioso del entorno y el país. Entonces, es decisivo prestar atención en el perfil de un egresado con visión prospectiva, calidad humana, personalidad propia y capacidad de tomar decisiones y adaptarse a una realidad cambiante; esto permitirá que la gente pueda percibir que las Universidades no siguen convertidas en una fábrica de profesionales en serie, con escasa capacidad reflexiva y crítica, y un modo similar de pensar y actuar. En tal sentido, los Estudios Generales en el currículo resultan necesarios y de vital importancia para los intereses de los universitarios en formación y del país; estas ideas y otras previamente referidas son resultados de la información brindada por docentes universitarios en una investigación,

profesionales que a la par de la actividad formativa manejan los argumentos curriculares.

Este libro pretende aportar un conjunto de ideas en torno a los Estudios Generales, para contribuir a elucidar y motivar la fascinante temática de la formación universitaria, a partir de una sólida cultura científica y humanista, sin la cual no será posible hablar de veras de educación de calidad en las Universidades. Tiene orientación prospectiva, pero esta no procede sin considerar, aunque fuere brevemente, lo que ha caminado hasta ahora la academia por antonomasia: la Universidad. Pero anhelamos que los Estudios Generales permanezcan siempre abiertos, verdes y floridos como la lozanía de la juventud estudiosa, que es ella la que nos impulsó a realizar este trabajo.

Los autores

Capítulo 1

LOS ESTUDIOS GENERALES

Breve mirada en el mundo

Hablar de los Estudios Generales en la Universidad es estar frente a un término de múltiples sinónimos, ya que han sido conocidos y se conoce con una diversidad de nomenclaturas: ciclo básico, formación general, educación general, estudios humanísticos, tronco común, requisitos comunes, artes liberales, etc.; pero también hay varios enfoques del modo como se insertan en los currículos de los Programas Académicos de pregrado. Este tipo de Estudios se “vincula históricamente con el momento fundacional de la institución universitaria en Europa y con el ideal humanista que se fue afirmando en esas universidades” (Rodríguez, 2011, p. 22) y añade el autor que “la designación *Studium Generale* surge en el momento mismo del inicio de la Universidad europea y es el nombre que va a llevar esa nueva institución en los siglos XII y XIII” (ídem).

En la España de la Edad Media, la Universidad se planteaba como un Estudio General, es decir, “un lugar donde se podía recibir una instrucción integral y no tan solo estudios especializados. El Estudio General se distinguía de los conventuales u otros por tener cátedras de leyes, por ser los únicos que podían otorgar títulos y grados, y por estar bajo el auspicio del Rey y el Papa” (Monsalve, 1998, p. 56). Cuando las Universidades españolas estuvieron bajo el control de los monarcas las lecciones de Teología se dictaban en las Iglesias Catedrales o en los Estudios Particulares de ciertas órdenes, destacando entre ellas los dominicos; sin embargo, a inicios del s. XV el Papado asumió el control de las instituciones universitarias. Entonces, ocurrió que desde 1411 las cátedras de Teología formaron parte de los Estatutos o Constituciones de la Universidad salmantina.

Pasó el tiempo y el concepto *Universitas*, con su significado primigenio de conjunto que formaban las corporaciones de estudiantes y docentes, suplió al concepto de *Studium Generale*. Llegaron al poder

español los reyes católicos y mostraron especial interés en los estudios de leyes y cánones, lo que “demuestra la necesidad de la monarquía de valerse de un número considerable de funcionarios para extender su poder” (Monsalve, 1998, p. 57) y añade el autor: “Debido a que el Estado y la Iglesia eran las principales fuentes de empleo para los hombres educados, las cátedras de derecho y cánones se convirtieron en el mayor polo de atracción para estudiantes que buscaban ascender socialmente haciendo carrera en la burocracia estatal y eclesiástica” (ídem).

El esquema de la evolución de la Academia en España se replicó en sus colonias americanas. Así, en el siglo XVI cuando se fundaron las primeras Universidades de América se usó la nominación de *Studium Generale*, como sucedió en Lima con la creación de la Universidad que adoptó después el nombre de San Marcos (Valcárcel¹, 1968), la que fue un símil del modelo del *Studium Generale* de Salamanca.

Es importante destacar el papel que los miembros de la orden de Predicadores cumplieron en los años aurales de la conquista. No solo jugaron con el padre Vicente Valverde un rol importante en la captura de Atahualpa, sino junto al pacificador La Gasca estuvieron el obispo de Lima, Jerónimo de Loayza, y el provincial, Tomás de San Martín. Y fue el citado provincial quien en un congreso dominico reunido en el Cuzco en 1548 convenció a los asistentes “de la necesidad de crear un Estudio General en el Convento del Rosario de Lima” (Monsalve, 1998, p. 58). Es así como el modelo salmantino emergió en Lima y se mantuvo en América hasta el fin de la colonia.

Tünnermann² (1991) señaló que, en Latinoamérica “cuando la República decidió desempolvar los viejos claustros coloniales, lo hizo sobre la base de adoptar el modelo napoleónico de Universidad, es decir, el esquema profesionalizante y centralista que Napoleón introdujo en

¹ *Carlos Daniel Valcárcel* (Lima, 1911 – Lima, 2007). Historiador, investigador, escritor y educador. Profesor emérito de la Universidad de San Marcos.

² *Carlos Tünnermann Bernheim* (Managua, 1933). Escritor, abogado, político, ensayista y diplomático.

Francia como parte de su política de consolidación imperial” (p. 11). Este modelo grabó en la Academia un carácter profesionalizante.

La imitación, el calco de la Universidad francesa, fue el camino escogido por la República para nacionalizar y modernizar las antiguas Universidades coloniales, consideradas como vestigios medievales. A su vez, la Universidad francesa acababa de experimentar profundos cambios, bajo la égida de Napoleón y los ideales educativos politécnicos que éste propició. La concepción universitaria napoleónica se caracteriza por el énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la Universidad por una suma de Escuelas Profesionales, así como la separación de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (Academias e Institutos) (ibid., p. 92)

La Universidad realmente poco cambió con la Emancipación. “Sólo a mitad del siglo XIX experimentó transformaciones radicales, casi todas ellas en el sentido de acercarse al modelo modernizador de patrón napoleónico que reorganizó la enseñanza superior de Francia en Escuelas profesionalistas y autárquicas” (Ribeiro, 2006, p. 77).

Luis Alberto Sánchez³ criticó el modelo universitario napoleónico en cuanto al perfil de los profesionales egresados: “Como nuestras Universidades republicanas empezaron por la profesión para arribar a la cultura, tuvimos y tenemos un conjunto de profesionales incultos y antiuniversitarios” (Sánchez, 1949, p. 23). Es así como en el s. XIX se dejaron de lado los Estudios Generales y en el s. XX nuevas voces motivadas por la Reforma cordobesa se escucharon por su retorno y se instauraron pasados los años en algunas Universidades en la región de Latinoamérica.

Orrego (1995a) hace una observación al tipo de Universidad profesionalizante, tanto a al rol que cumplen los docentes como el de los egresados:

³ *Luis Alberto Sánchez* (1900-1994). Literato, historiador, escritor, educador, estudioso y político peruano. Rector de la universidad de San Marcos en dos periodos; en el primero implementó los Estudios Generales a partir del Colegio Universitario.

He aquí el *leit motive*, el resorte informativo de toda la enseñanza universitaria. En nuestras Universidades se ha tendido a mecanizar la función docente, a profesionalizar la enseñanza en la peor acepción de la palabra. De allí que tengamos, salvo vigorosas individualidades que vencieron toda presión, una generación de abogados, médicos, ingenieros, que en lugar de ser dueños de una profesión son esclavos de ella. Antes que formar académicos, necesitamos que se formen hombres; hombres de espíritu robusto que reaccionen contra la mezquina realidad circundante, que tengan un pensamiento, una ideología, una sensibilidad, ante los más perentorios y urgentes problemas nacionales y humanos. (p. 383)

Si bien la Universidad con patrón napoleónico ofreció ciertas oportunidades, también es cierto que atentó con la autonomía por su identificación con el Estado y la excesiva intervención de éste en la vida universitaria; pero la investigación científica también fue desatendida. Es así como se acusó a la Academia de formar togados técnicos, pero incultos y sin visión de país, a raíz de no haber dado la importancia que se merecían los Estudios Generales.

La adopción de este esquema, producto de circunstancias socioeconómicas y políticas muy distintas de las que caracterizaban a las nacientes sociedades nacionales latinoamericanas, no podía redundar sino en perjuicio para el progreso de la ciencia y la cultura en estas latitudes. En primer lugar, destruyó el concepto mismo de Universidad, desde luego que la nueva institución no pasó de ser más que una agencia correlacionadora de Facultades profesionales aisladas. En segundo término, hizo aún más difícil el arraigo de la ciencia en nuestros países, desde luego que el énfasis profesionalista postergó el interés por la ciencia misma. La universidad ofreció oportunidades para estudiar una serie de carreras técnicas nuevas, que seguramente América Latina necesitaba, pero no contempló, como consecuencia de la matriz adoptada, la posibilidad de cultivar las ciencias en sí mismas, aparte de sus aplicaciones profesionales inmediatas. (Tünnermann, 1991, pp. 92, 93)

La Universidad de impronta napoleónica no fue bien recibida por el estamento estudiantil latinoamericano que desde 1908 con fuerza expresó abiertamente su disconformidad cuando inició sucesivos encuentros, como

ocurrió con el *Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos* en Montevideo (1908), luego el segundo en Buenos Aires (1910) y finalmente el tercero en Lima (1912). Desde el primero se escucharon voces de cambio de los congresales, como por ejemplo la de Víctor Andrés Belaunde⁴, quien demandó la participación estudiantil en el gobierno universitario, entre otras peticiones.

La Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 significó un giro importante en la Universidad latinoamericana del siglo XIX. Los estudiantes lograron una participación más activa en la vida universitaria y se operaron una serie de otros cambios, como los resume Cornejo (1964):

Primera conquista de la Reforma Universitaria cordobesa fue, como se sabe, la participación estudiantil en el gobierno de la Universidad, compartiéndolo con los profesores y graduados. Más tarde se plantearían los asuntos de la autonomía universitaria, el concurso de cátedras, la docencia y asistencia libre, la publicidad de los acuerdos universitarios, la cultura integral, la extensión universitaria, la labor del seminario, la integración social de la Universidad, y la asistencia social a los estudiantes, entre otros. Nuevo cariz, como se ve, frente a la Universidad del diecinueve, anacrónicamente escolástica. De ahí que la Reforma Universitaria de 1918 se entienda como punto decisivo de disloque, de donde sobrevendrá la renovación de la Universidad latinoamericana. (p. 13).

En el marco de la Reforma Universitaria de Córdoba del 18 se impulsó el contacto de la Universidad con la sociedad, lo que se viabilizó por iniciativa de los estudiantes con la fundación de las “Universidades Populares”. En el caso de la Universidad Popular “José Martí” en Cuba su currículo o plan de estudios hacía alusión a los llamados Estudios Generales; pero, en el caso peruano la Universidad Popular “González Prada” tuvo el carácter de ofrecer cultura general a obreros y trabajadores que estaban fuera de la matrícula universitaria. En la Universidad de San Marcos hubo un esfuerzo de instaurar los Estudios Generales en 1931; sin embargo, está pendiente conocer la comparación de ambos fenómenos

⁴ Víctor Andrés Belaunde (Arequipa, 1883-Nueva York, 1966). Destacado intelectual, escritor, filósofo, abogado, diplomático, político y educador peruano.

universitarios. Como indica Rodríguez (2011), sería importante “comparar la propuesta educativa del movimiento de las Universidades Populares que surge en la década de los veinte y el del movimiento de los Estudios Generales de la década siguiente” (p. 24); asimismo, indica que resulta “posible que haya algún paralelismo en lo que se refiere a la necesidad de elevar el nivel cultural de los sectores populares para hacer viables los proyectos democráticos” (p. 24).

El sesgo excesivamente profesionalizante en algunas Universidades en desmedro de una formación integral fue una de las críticas ásperas que se hizo a la enseñanza escasa de Estudios Generales de los años cincuenta del siglo pasado, como se cuestionó que en esa materia la Reforma Universitaria no había traído mejoras o no se la había puesto en ejecución como correspondía, porque en ciertos casos, por los golpes de Estado y las dictaduras se suprimieron dichos Estudios, como en 1932 y 1948 en San Marcos y en Trujillo. Para remediar la dificultad, como elemento reformista, en los años 60 temerariamente en las Universidades se incluyeron los Estudios Generales, algo que en Europa y Norteamérica venía desde los años de 1930 o antes. En este año, el filósofo José Ortega y Gasset exhortó: “Hoy mandan en las sociedades europeas las clases burguesas, la mayoría de cuyos individuos es profesional. Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee” (Ortega y Gasset, 1960, pp. 19, 20) y añade: “Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad” (ibid., p. 20). Por eso, el citado filósofo indicaba que las funciones de la Universidad son: “I. Transmisión de la cultura. II. Enseñanza de las profesiones. III. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia” (ibid., pp. 23, 24) y precisa: “La cultura, pues, hace con la ciencia lo mismo que hace con la profesión. Espuma de aquélla lo vitalmente necesario para interpretar nuestra existencia” (ibid., p. 49).

Una de las primeras reacciones para remediar esa situación fue la introducción de los programas de estudios generales, cuyo principal

objetivo fue compensar la insuficiente formación humanístico-social que consideraban los programas profesionales, en especial los correspondientes a las carreras del área científico-tecnológica. Los estudios generales se orientaron de manera que el estudiante pudiera acceder a una formación más integral, abierta a un espectro de saberes más amplio, con mayores y más amplias posibilidades de desarrollo personal y laboral (Cordero, 2018, p. 20).

Hay fundados argumentos para pensar que la Universidad es una entidad que ofrece al estudiante una mirada amplia y crítica del contexto, lo que no puede alcanzarse desde una visión especializante. Si bien es cierto que existe la necesidad de los especialistas, no se puede ni debe descartar la formación de generalistas. El ensayista y escritor nicaragüense Sergio Ramírez, citado por Rodríguez (2011), anota:

Precisamente el nombre de “universidad”, *universitas*, “universal” viene a contradecir ese concepto [*especialista*]. Las Universidades implican que uno tiene que ocuparse del todo. Es decir, desarrollar una especialidad con responsabilidad científica [...] Uno debe ser responsable de su parte, pero nunca descuidar el todo y saber que la manera de ser crítico es mirar hacia el universo. A mí me parece que la mejor atalaya para mirar hacia el universo es la Universidad (p. 36).

El movimiento de Reforma Universitaria con génesis de 1918 tal vez más que progresos importantes en cuanto a la mejora de la formación académica en todas las Universidades latinoamericanas, logró más progresos en cuanto a autonomía, cogobierno y otros. Mientras en algunas Universidades de América Latina el sesgo hacia los cursos de especialización era marcado, en otras hubo un afán de darle el peso que corresponde a los Estudios Generales. Por ejemplo, se creó en 1943 la División de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico y en 1945 se convirtió en la Facultad, esto fue lo que ocurrió como un elemento sustancial de la Reforma Universitaria de 1942 en ese país costarricense.

José Antonio Encinas, en el debate parlamentario el 25 de marzo de 1946, hizo notar que el Colegio Universitario que se había consignado en el proyecto de Estatuto Universitario, tenía

su fundamento el mismo que sostiene el *College* de las Universidades americanas: centros de estudios que anteceden a la Universidad propiamente dicha, sobre cuya importancia se discute bastante, como puede verse en las últimas publicaciones realizadas por el presidente de la Universidad de Chicago, quien defiende la necesidad de que subsista como fuente inagotable de cultura (citado por Casalino, 1991, pp. 378, 379).

En el siglo XXI en Latinoamérica destaca el esfuerzo que realiza la *Red Internacional de Estudios Generales*, una organización que está constituida por un conjunto de Facultades o Unidades responsables de la Educación General en el continente, como la Universidad previamente citada por medio de su Facultad de Estudios Generales y la participación de Universidades peruanas; la que periódicamente organiza en diversos países de la región eventos académicos, como simposios que están orientados a relieves la importancia de los Estudios Generales en los currículos universitarios en este tiempo. Esta Red, por sus propósitos y acciones, es un importante espacio de colaboración de las Universidades para aquilatar la importancia de la formación integral de los estudiantes.

Breve mirada al caso peruano

La Universidad de Lima, la Decana de América⁵, nació como un Estudio General. Ortiz⁶ (2006) sobre el tema anota:

El 23 de enero de 1550, el cabildo limeño acordó nombrar dos procuradores: a fray Tomás de San Martín y al capital Jerónimo de Aliaga, para realizar las gestiones del caso ante la corte de Madrid. Según las instrucciones, ellos debían pedir y suplicar al rey que en el monasterio de los dominicos hubiera un Estudio General... (p. 39)

En tanto que, Barrantes (1989) destaca: “La Universidad de San Marcos fue fundada el 12 de mayo de 1551 mediante real cédula firmada

⁵ *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Primera Universidad de América colonial, fundada el 12 de mayo de 1551 como Universidad de Lima. El Papa Pío V por bula del 25 de julio de 1571, la reconoció como Real y Pontificia. En 1868 se clasificó a las Universidades en Mayores y Menores, correspondiendo a la Decana el primer título.

⁶ *Elmer Robles Ortiz*. Educador, antropólogo social, escritor e investigador destacado. Profesor emérito de la Universidad Nacional de Trujillo.

por la Reina Doña Juana, madre de Carlos V, en la ciudad de Valladolid” (p. 47). Es así como se inició la historia de la Universidad en el nuevo continente. La segunda Universidad fue la de San Cristóbal de Huamanga - Ayacucho, instituida en 1677 y ratificada en 1680 por real cédula y en 1682 por breve papal. La tercera fue la de San Antonio Abad-Cusco, fundada 1692 mediante breve papal y real cédula. También se fundó en 1621 la Universidad de San Ignacio, en Cusco, pero se clausuró en 1767 con la expulsión de los ignacianos. Las Universidades que sucedieron a la de San Marcos adoptaron sus características, nacieron en el seno de la Iglesia e imitaron el modelo universitario hispano. En general, en América Latina, se implantaron los modelos de las Universidades salmantina y de Alcalá; tal es así que, con los modelos referidos las Universidades latinoamericanas se desarrollaron durante el periodo de la colonia.

En el inicio de la República, en territorio peruano eran sólo tres las Universidades que se encontraban en funcionamiento. A las Universidades de los tiempos coloniales de Lima, Ayacucho y Cuzco, se unieron las republicanas de Trujillo⁷ y Arequipa⁸. Hasta 1850, ni las antiguas ni las nuevas Universidades se sacudieron de la impronta colonial. Fue con la legislación de Ramón Castilla⁹ que las Universidades peruanas adoptaron el modelo napoleónico profesionalizante, un modelo caracterizado por no darle la importancia a los Estudios Generales. Éstos de algún modo se impartían en dos Facultades como previos a los que se cursaban para ser abogados o médicos; en la segunda mitad del siglo XIX e inicios del XX, “las Facultades de Letras y Ciencias estaban dedicadas a preparar

⁷ *Universidad Nacional de Trujillo*. Fundada por decreto del 10 de mayo de 1824 firmado por el Libertador Bolívar y su ministro Sánchez Carrión. En su primera época funcionó como Universidad de Santo tomas y Santa Rosa de Trujillo. Es la primera Universidad republicana de América Latina.

⁸ *Universidad Nacional de San Agustín*. Fundada el 11 de noviembre de 1828 y reconocida como tal en 1832 por el presidente Luis José de Orbegoso. Nació con la denominación de Universidad del Gran Padre San Agustín de Arequipa.

⁹ *Ramón Castilla y Marquesado* (Tarapacá, Virreinato del Perú, 1797-Tiliviche, Perú, 1867). Militar, estadista y político. Presidente de la República (1845-1851; 1855-1863). Personaje que desarrolló una política social y económica importante. Dio inicio a la reforma de la Universidad con la implantación del modelo napoleónico.

aspirantes a las carreras profesionales: Jurisprudencia y Medicina” (Garfias, 2010, p. 172). Los reclamos de los estudiantes reformistas eran en contra de la Universidad retrógrada que, aunque había adoptado el modelo napoleónico, aun exhibía su matiz colonial y escolástico, lo cual exigían cambiar.

En 1919, de la mano de la Federación de Estudiantes del Perú, se iniciaron una serie de protestas estudiantiles que demandaban una nueva Universidad. En ese proceso histórico, destacaron figuras de personajes que años más tarde destacaron en la política, la historia, las letras, etc.; tal es el caso de Haya de la Torre, Jorge Basadre, Raúl Porras, Luis A. Sánchez, Luciano Castillo, etc. El primero, en su condición de presidente del gremio estudiantil, organizó el *Primer Congreso Nacional de Estudiantes* del Cuzco en 1920. En este singular evento se consolidó la idea de las Universidades Populares para convertirlas en bisagras de la Universidad con la sociedad y para que ofrezcan a los trabajadores, por medio de los estudiantes, la necesaria Cultura General. Eran los estudiantes quienes estaban decididos a instaurar los Estudios Generales. Con la deportación del líder estudiantil Víctor Raúl Haya de la Torre, las Universidades que honraron a Manuel González Prada¹⁰ fueron clausuradas por la tiranía del gobierno de Augusto B. Leguía¹¹. Las normas que se asociaron a los Estudios Generales se presentan en seguida.

Estatuto Provisorio de 1931

El movimiento de los Estudios Generales tiene su génesis el siglo pasado, a inicios de los años de 1930, como proposición de innovación en las Universidades norteamericanas y occidentales. El 6 de febrero de 1931 se promulgó el Estatuto Provisorio por Decreto Ley N° 7029. Aunque

¹⁰ *Manuel González Prada* (Lima, 1844- Ídem, 1918). Ensayista, poeta, pensador y anarquista. Director de la Biblioteca Nacional y figura influyente en el mundo de las letras y de la política peruana de fines del s. XIX e inicios del s. XX

¹¹ *Augusto B. Leguía* (Lambayeque, 1863 – Callao, 1932). Político que ejerció la presidencia constitucional de la república en dos ocasiones: 1908-1912 y 1919-1930. En la fase inicial de su segundo gobierno impulsó algunas medidas reformistas en la Universidad, pero luego desmontó lo avanzado y hasta desterró estudiantes y docentes reformistas.

algunos atisbos de los Estudios Generales se presentaron al inicio del siglo pasado.

En el marco del Estatuto del 31, los Estudios Generales hicieron su ingreso a la Universidad peruana; pero tuvo efímera duración porque fue derogado en tiempo muy corto y la Universidad Decana, donde su rector se aprestaba a reformarla de raíz, fue clausurada en 1932 quedando tan importante reforma curricular sólo en el punto de partida. En los Estudios Generales en San Marcos, Raúl Porras Barrenechea¹² fue actor clave “en el Colegio Universitario, que señaló nuevos cauces a la docencia en la dinámica Universidad de 1931” (Porras, 2013, p. 17). Un aspecto importante en el referido Estatuto del 31, y a fin de garantizar la autonomía, se declaró la absoluta prescindencia de la Universidad en la política, según las gestiones de José A. Encinas¹³, y que las recordó durante el debate de elaboración del Estatuto de 1946 cuando era presidente de la Comisión respectiva (Casalino, 1991). Este era también el espíritu del Estatuto Universitario de 1928, que fue un “dispositivo amplio cuya verticalidad se aspiraba en sus 293 artículos” (Cornejo, 1994, p. 38) y su apoliticismo es enfermizo, ya que para ser electo autoridad de la Universidad el candidato debería ser “absolutamente extraño a toda actividad de carácter político”; sin embargo, el citado Estatuto no hizo precisiones sobre aspectos relativos a Estudios Generales. Sánchez Cerro lo derogó en 1930 y restableció la Ley Orgánica de Enseñanza de 1920 y en medio “de duros y sangrientos choques con los estudiantes- se inaugura también la reforma de 1930” (ídem). Pero la lucha venía de atrás. En 1923 la Universidad de La Libertad expulsó a la tercera parte de sus estudiantes, un récor. Orrego (1923) expresó: “El dilema es fatal. O la Universidad se

¹² *Raúl Porras Barrenechea* (Pisco, 1897-Lima, 1960). Estudió en la Universidad de San Marcos y se graduó de bachiller en la Universidad de La Libertad. Diplomático, abogado, historiador, catedrático y ensayista. Su labor investigativa se tradujo en una vasta publicación de ensayos, libros y artículos. Fue el más decidido estudioso de la obra y el pensamiento del fundador de la República, José Faustino Sánchez Carrión.

¹³ *José Antonio Encinas* (Puno, 1888- Lima, 1958). Educador de quilates, egresado de la I promoción de la Escuela Normal en 1906. Rector reformista de la Universidad de San Marcos. El año de 1969, con Resolución Ministerial Nro. 789, se instauró el 30 de mayo de cada año, como “Día del Maestro José Antonio Encinas”.

hace un órgano fecundo de enseñanza, un todo acordado y coherente, capaz de engendrar una estructura organizada; o desaparece por inútil, por decorativa, por estática y por infecunda” (p. 224).



**José Antonio Encinas
(1886-1958)**

Impulsó los Estudios Generales
desde su misión de rector de San Marcos.

Sobre la innovación en la gestión rectoral del doctor Encinas, Robles (2016) refiere: “La Universidad creó la Sección Preparatoria entendida como puente entre la educación secundaria y universitaria. Las Facultades de Letras y Ciencias se fusionaron para constituir el Colegio Universitario, centro de cultura general y de intensa actividad académica” (p. 339). Pero la dictadura acabó el intento de reforma en la añeja Universidad con su clausura en 1932. Años más tarde, en 1946, José Antonio Encinas refirió respecto del cierre de San Marcos: “La clausura tuvo propósitos políticos disfrazados con una falta absoluta a la verdad al atribuir a San Marcos complicidad en la sublevación de marineros de la Escuadra del Callao. Eso fue inexacto: la historia de ese hecho lo confirma” (citado por Casalino, 1991, p. 515). Del mismo modo, la Universidad de La Libertad fue clausurada en 1932 aduciendo que los estudiantes universitarios habían sido parte de la llamada revolución de Trujillo de ese

año (Rebaza, 1989), cuando en la realidad los estudiantes estaban abocados a llevar adelante la Reforma Universitaria, donde las Universidades Populares eran portadoras de cultura general para los obreros y trabajadores; pues, si los Estudios Generales como tales no se implementaba en los programas de estudio para formar a los universitarios, éstos imbuidos de patriotismo sí lo encaminaron para los trabajadores en Trujillo y el Perú.

En la trayectoria de la Reforma Universitaria peruana, el impulso desde la alta dirección sólo ocurrió primero en la Decana de América y por obra de su rector, y un tiempo después en la Universidad Nacional de La Libertad - Trujillo, en el rectorado de Antenor Orrego; todo esto, después de años de reclamos estudiantiles. En la reforma sanmarquina, el rector Encinas Franco en 1931 “...introdujo innovaciones que beneficiaban mayormente a los estudiantes, tales como la implementación del cogobierno universitario y el inicio de una nueva organización académica de instituciones, entre las que se pueden mencionar al Instituto Preparatorio, el Colegio Universitario y la Escuela de Altos Estudios” (Machaca, 2019, p. 311). Y en cuanto a la reforma trujillana, Elmer Robles Ortiz, al sintetizar la obra rectoral del doctor Orrego, puntualiza: “Organización del Colegio Universitario –creado por la ley de Reforma Universitaria de 1946- entendido como centro de cultura general y antesala de la formación profesional y la investigación, cuyo funcionamiento se detuvo por el forzado alejamiento del cargo y por la contrarreforma que luego sobrevino” (Robles, 2019, p. 116).

Luis E. Valcárcel¹⁴ dejó testimonio del aire reformador del rector Encinas en San Marcos. Destacó que el cambio se dio en todo sentido, basta observar la nueva estructura universitaria y los gestores que se encontraban al mando.

José Antonio Encinas, su Rector, hombre joven que no llegaba a los 40 años, era un intelectual de ideas progresistas. En otros puestos

¹⁴ *Luis E. Valcárcel* (Moquegua, 1891 – Lima, 1987). Estudió en la Universidad de San Antonio Abad del Cuzco. Como historiador fue un esmerado investigador de la cultura prehispánica y como antropólogo destacó en el fortalecimiento de la corriente indigenista.

de cierta responsabilidad estaban ubicados brillantes estudiosos jóvenes como Jorge Guillermo Leguía secretario general de la Universidad, Raúl Porras director del Colegio Universitario, Luis Alberto Sánchez director de departamento de Extensión Cultural y Jorge Basadre director de la Biblioteca, donde ya había iniciado el paciente trabajo de investigación que concluyó con la redacción de su monumental Historia de la República del Perú (Valcárcel, citado por Ríos, 2009, pp. 171-172).

Las innovaciones en la organización académica, como el caso del Colegio Universitario, se implementaron siguiendo la tónica de las experiencias en las Universidades de Bolonia y Padua; pero sobre todo de las Universidades norteamericanas, a las que se refirió en el debate del nuevo Estatuto Universitario de 1946. Los exilios del doctor Encinas, promotor de Colegio Universitario, le permitieron nutrirse de una serie de experiencias que las tradujo en su retorno a su país natal.

Años más tarde, el Colegio Universitario nuevamente hizo su aparición y llegó al Parlamento de la mano del senador José A. Encinas Franco y se plasmó en el Estatuto Universitario de 1946 (Ley N° 10555). Realmente esta Ley acopió significativos aportes que se enarboló en la Reforma Universitaria de 1918; pero, por desgracia para la educación universitaria, luego de dos años fue finiquitada por otra tiranía, como la que acabó el sueño reformador de 1931 en San Marcos. No se llegó a entender en lo concerniente a los Estudios Generales y el Colegio Universitario ni lo que Ingenieros (1956) sostuvo: “Sin una base previa de cultura general, los especialistas son amanuenses perfeccionados, ruedas de un vasto engranaje, pieza de un mosaico” (p. 35).

Ley Orgánica de Educación Pública de 1941

La Sección Segunda de la Ley N° 9359, Ley Orgánica de Educación Pública promulgada en 1941, está abocada a la Enseñanza Superior. En el capítulo XVII se aborda los Estudios Preparatorios para ingresar a las Facultades de Derecho y de Medicina. En el artículo 530° se indica:

“Para ingresar en la Facultad de Derecho se requiere haber sido aprobado en los cursos de la Sección de Cultura General de la Facultad de Letras”.

“Para ingresar en la Escuela de Medicina se requiere haber sido aprobado en la Sección respectiva de la Facultad de Ciencias”.

“Los cursos de ambas secciones corresponden a una cultura general superior y duran dos años”.

En el artículo 531° se indicaba:

“Para matricularse en las Escuelas de Odontología y Farmacia, se requiere haber sido aprobado un año de Estudios Preparatorios en la Facultad de Ciencias”.

En 1946 se dio una Ley específica sobre la Universidad, quedando atrás la Ley de carácter reglamentarista del 41. En esta nueva Ley se mantenía el carácter del régimen de estudios que en materia universitaria venía desde inicios del siglo, que establecía para ingresar a la Facultad de Jurisprudencia había que realizar previamente dos años de estudios en la Facultad de Letras. En el caso de los estudios en determinadas carreras, previamente el estudiante debía estudiar en la Facultad de Ciencias.

Estatuto Universitario de 1946

En 1932 se finiquitó los avances en materia de reforma universitaria en las Universidades de San Marcos y de Trujillo. Cesado en sus funciones rectorales,

Encinas sufrió destierros que lo obligaron a recorrer varios países. Y es así como realizó labor educativa fuera del Perú, en Guatemala, Panamá, Costa Rica, Cuba y España. Además, cursó estudios en la Universidad de Cambridge donde optó el grado de Master in Science; también en las Universidades de Boloña, Padua y París. Años más tarde, en su calidad de senador de la República tuvo destacada participación, junto a otros destacados parlamentarios procedentes del campo académico, en la elaboración del Estatuto Universitario del año 1946 (Ley N° 10555) que recogió los principales aportes sobre la Reforma Universitaria (Robles, 2011, p. 339).

En el Parlamento Nacional, el 9 de agosto de 1945, el senador Alcides Spelucín solicitó que se nombre una comisión mixta de Senadores y Diputados para elaborar el Estatuto Universitario. “La Comisión quedó integrada por los senadores Encinas (Puno), Aguilar¹⁵ (Cuzco) y Orrego (La Libertad)” (Casalino, 1991, p. 32) y los “diputados elegidos por su cámara fueron: Luis Alberto Sánchez, Nicanor Mujica y Emiliano Haro (Robles, 2018, p. 43). En la sesión de la fecha indicada Encinas Franco criticó duramente la postura de los gobiernos frente a la Reforma Universitaria: “toda vez que los estudiantes buscaron el mínimo de sus aspiraciones, desde el punto de vista didáctico, tuvieron manifiesta oposición del gobierno y aún del claustro” (íbid., p. 33) y añadió “Cuando el gobierno le es difícil convertir los claustros de la Universidad en club político, entonces apela al recurso de fomentar la desintegración de la Universidad, y cuando no logra este deseo la clausura” (ídem). Bajo la dirección de una figura de la educación nacional y exrector sanmarquino, al año siguiente se tuvo lista la Ley Universitaria que fue objeto de elogios por su orientación reformista.

En el debate de la nueva Ley o Estatuto Universitario en el marco de la Reforma Universitaria, el presidente de la Comisión, senador Encinas, destacó la importancia de apartar la Universidad de la injerencia política, pues decía: “Si no hacemos esta declaración, si el Estatuto no establece una separación absoluta de las actividades de la Universidad como corporación con los de la política, estaremos incurriendo en el error de no prever, pues en el curso de los años puede volver a repetirse la intromisión de la vida política en la Universidad” (Encinas, citado por Casalino, 1991, p. 414).

Durante el debate de la nueva Ley Universitaria, el 4 de abril de 1946, José Portugal Catacora, refirió con acierto, concordando con lo que se establecía en ese entonces: “Establecer que la Universidad debe convertirse en asociación de maestros y estudiantes, en la más perfecta solidaridad para buscar la verdad, que es la ciencia” (Portugal, 1988, p. 112) y asimismo: “para llegar a la armonía que es la justicia, para conseguir

¹⁵ *Rafael Aguilar Páez*. Exrector de la Universidad San Antonio Abad del Cuzco. Docente del Colegio Nacional de Ciencias y miembro de la Corte de Justicia del Cuzco.

el equilibrio de interés, destruir el egoísmo y el odio, que es la moral; y al conjuro de las fuerzas que envuelven la fraternidad social, lograr el mayor bienestar material y espiritual de los maestros y de los estudiantes” (ídem).

La Ley N° 10555, que fue promulgada el 24 de abril de 1946, conocida como Estatuto Universitario, estableció una institución relativamente nueva en el mundo académico: el Colegio Universitario, que ya se había instaurado como una innovación en la Universidad Decana en el rectorado del doctor Encinas (1931-1932). Se trataba de darle bríos a una institución que funcionó en la Universidad de San Marcos en los años de 1931 y 1932, hasta cuando fue recesada. “Factores no universitarios determinaron por entonces que la naciente institución hubiera de suspender su actividad toda, y que significó un retroceso de muchos decenios en el régimen de nuestros estudios universitarios” (Cueto, 1971, p. 9).

En el capítulo 4° de la Ley N° 10555 referido a la organización académica, se contemplaba: (a) la *Escuela Preparatoria*, “que suministrará al futuro estudiante universitario los fundamentos del conocimiento”, así como un mejor adiestramiento en el idioma castellano e idiomas extranjeros; (b) el *Colegio Universitario*, “constituido por las Facultades de Letras y de Ciencias en asociación académica destinada a ofrecer la máxima cultura general, fundamento de cualquier profesión y de los altos estudios”; (c) las *Facultades, Escuelas Profesionales* “destinadas a preparar profesionales en el dominio y aplicación de las ciencias o de las artes”; (ch) la *Escuela de Altos Estudios*, “que sigue en categoría al Colegio Universitario con la finalidad exclusiva de investigar”; (d) los *Institutos Especializados*, “dependientes de las Escuelas profesionales o del Colegio Universitario o de la Escuela de Altos Estudios, con el propósito de guiar el aprendizaje en el campo de la investigación”. Según el artículo 20° de la citada Ley, se indicaba que: “No será rígido el plan de estudios del Colegio Universitario”.

Según se puede observar en la estructura académica universitaria, la cultura general se ofrecía como el soporte o fundamento para proseguir

estudios en la Universidad, no sólo a nivel de estudios de pregrado sino también de posgrado. Tal era la importancia de los Estudios Generales bajo la concepción de cultura general en el marco de una formación humanista y con orientación propedéutica. “El Colegio Universitario ofrecía cultura general y cumplía función propedéutica. Algunas universidades, en tiempos posteriores organizaron estos estudios con otra denominación. Esta experiencia ya se había aplicado en 1902, y se retomó en San Marcos entre 1931 y 1932” (Robles, 2018, p. 58).

Tal es así que, en 1946 en la Universidad de San Marcos, bajo el rectorado de Luis Alberto Sánchez, se implementó el Colegio Universitario encargado de los Estudios Generales, como también ocurrió en la Academia de La Libertad, donde el rector Antenor Orrego designó en la dirección del Colegio Universitario a Eloy B. Espinoza¹⁶ y Jorge Lizarbe Valiente¹⁷.

Una vez más los intentos de reformar la formación universitaria se truncó con la derogatoria del Estatuto Universitario del 1946 por obra del general Manuel A. Odría¹⁸ que desde 1948 asumió el poder por espacio de ocho años. La Ley Universitaria de 1946 fue derogada y se restableció la respectiva Ley N° 9359 que fue promulgada en 1941 por el presidente Manuel Prado Ugarteche¹⁹.

Sobre la implementación de los Estudios Generales en la Universidad de San Marcos, el rector Luis A. Sánchez en su mensaje que dirigió a los estudiantes sobre la estructura y la Reforma Universitaria, manifestó:

De acuerdo con el plan provisional para 1946 se han distribuido los cursos de Colegio Universitario en dos grupos: comunes y electivos; cada uno con 20 horas semanales. Los alumnos de todas las Facultades y Escuelas deberán estudiar los mismos cursos de

¹⁶ *Eloy B. Espinoza*. Poeta, benjamín del Grupo Norte, hombre de leyes.

¹⁷ *Jorge Lizarbe Valiente*. Educador y destacado hombre de letras, natural del Callao. En 1950 ganó la medalla de oro en el Concurso Histórico Literario promovido por la Municipalidad de Pisco y el Instituto San Martiniano. Autor de *Páginas para la Juventud* (1959).

¹⁸ *Manuel A. Odría*. Presidente del Perú que gobernó durante un ochenio (1948-1956).

¹⁹ *Manuel Prado Ugarteche*. Presidente de la República del Perú (1939-1945; 1956-1962)

cultura general, trasladándolos de los primeros años de sus respectivas Facultades o Escuelas al Colegio Universitario. Las 20 horas restantes corresponden a aquellos cursos que cada Facultad o escuela ha señalado como indispensable para la preparación específica de sus respectivos alumnos. Cada año del Colegio Universitario comprende 20 horas semanales, en 1946 el primer año representará 15 horas de cursos comunes y 5 de electivos, dejando para el segundo año 5 de horas comunes y 15 de electivos, ya que después del primer año los jóvenes están más posesionados de su verdadera vocación y pueden escoger mejor las asignaturas específicas. Los cursos comunes son los de Castellano, Matemáticas, Física, Biología, Historia y Geografía del Perú, Historia de la Cultura e Idiomas. El programa ha sido trazado por las Facultades de Letras y Ciencias previa audiencia de las demás Facultades de la Universidad (Sánchez, 1946, pp. 9, 10).

Respecto del significativo cambio de la estructura del plan de estudios el citado rector hizo hincapié en las ventajas que los Estudios Generales significa en la formación universitaria, sin perjudicar los Estudios conducentes a una profesión o especialidad.

Creo necesario indicar que, en realidad el Colegio Universitario no significa un recargo en los estudios profesionales, pues el estudio hecho por la Comisión provee a una adecuada combinación que, de acuerdo con el Estatuto, trata de impartir cultura general, y, al mismo tiempo, orientar para los estudios profesionales respectivos. De esta suerte las Escuelas o Facultades profesionales se verán descargadas de cursos ajenos a su índole, los cuales tienen adecuado lugar y programa en el Colegio Universitario (ibid., p. 10).

Antenor Orrego, miembro distinguido de la Comisión de Reforma Universitaria que presidió el doctor Encinas, fue elegido rector de la Universidad de La Libertad en 1946 y se encargó de implementar el Estatuto Universitario aprobado en este año. Sobre el punto precisó:

La organización y reglamentación del Colegio Universitario, es, puede decirse, el núcleo cultural de la Universidad Reformada. Labor ésta sumamente difícil pero no insuperable y que debe acometerse inmediatamente. El Colegio Universitario es el fundamento de la Escuela Profesional porque está destinado a preparar al alumno en aquellos conocimientos generales que son la

base de todo hombre culto que ejerce una profesión dentro de la sociedad (Orrego, 1995b, p. 228).

Diez años después de la derogación del Estatuto Universitario del 46, un conspicuo miembro de la Comisión encargada de su elaboración, Antenor Orrego Espinoza en 1958 hacía notar la calidad de la derogada Ley, pues en “el Estatuto del año 46 consagraba en su articulado las reformas que ahora reclaman los estudiantes y los maestros de espíritu más avanzado... Pero en ese Estatuto hubo aciertos que deben incorporarse definitivamente a la reforma universitaria del Perú” (Orrego, 1995b, p. 135). Desgraciadamente, algunos postulados del Estatuto del 46 sirvieron de motivación para las experiencias renovadoras en la Escuela Normal que las enrubó su dinámico y aplicado director Walter Peñaloza Ramella; pero esta institución y sus progresos se truncaron con la Ley Universitaria del 60 que prohibió la autonomía del Alma Mater de la Educación peruana.

Pero no puede destacarse la importancia de las Universidades Populares González Prada en lo referente a llevar cultura general al pueblo por obra de los docentes estudiantes; lo que no hacía la Universidad oficial lo hizo la Universidad alternativa por decisión y acción de los estudiantes reformistas que anhelaban una nueva Universidad, alejada de su postura elitista y excluyente. Orrego (1946) destacado protagonista de la reforma universitaria, como estudiante y como ciudadano y político, en el proceso de discusión del proyecto de Estatuto Universitario, expresó:

Para formular una cabal estimativa de su obra cultural basta recordar el espíritu cerrado y estrecho de las Universidades oficiales en el Perú, que se mantenían radicalmente aisladas y extrañas a las grandes masas populares de la nación. Pero aún, el universitario académico de entonces no ocultaba un sentimiento peyorativo hacia el pueblo a quien despreciaba desde las alturas aristocráticas de su refinamiento intelectual (p. 246).

Y porque lo bueno y sus autores debe destacarse, Nicanor Mujica, otro de los miembros de la Comisión de Reforma Universitaria de 1946, destacó la imagen de una de las figuras gestoras del Estatuto Universitario

que dio lugar a una Universidad reformada. Orrego fue “el autor del pórtico de este documento trascendental. Encontró un claustro raquítico. Entregó una Universidad potente. Los mezquinos lo mordieron entonces alegando que no tenía título académico. Como si los amautas pudieran graduarse por promociones” (Mujica, 1960, citado en Orrego, 1995c, p. 251).

Después de casi un quindenio del Estatuto del 46, las Universidades al amparo de la Ley Universitaria de 1960 veían con cierta expectativa los Estudios Generales, atraídos por su éxito en los países desarrollados. Como una experiencia a destacar, en 1964, la Junta de Planificación Universitaria del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional de La Libertad²⁰ en Trujillo, hizo una propuesta de los Estudios Generales y Tünnermann (1992) precisó este hecho: “En la Universidad Nacional de Trujillo, en el Perú, la Comisión encargada de planificar los Estudios Generales recomendó un primer año completamente general y común, y un segundo año compuesto por materias generales y materias propedéuticas” (p. 131); luego esta Universidad en “sesión del 13 de agosto de 1965 el Consejo Universitario acordó la aprobación de Centro de Estudios Generales” (Vanini²¹, 1965, en Valdiviezo²², 1996, p. 204), Centro que fue concebido como una entidad independiente de las Facultades y estuvo a cargo de una Comisión presidida por el connotado educador Mauro Herrera Calderón. En la Universidad de San Marcos hubo inquietud por instaurar los Estudios Generales y en 1964 Augusto Salazar Bondy fue “nombrado presidente de una Comisión encargada de proponer una reestructuración de los Estudios Generales” (p. 13).

Han transcurrido los años y la Universidad está obligada por Ley a desarrollar Estudios Generales tendientes a dotar de amplia cultura

²⁰ *Universidad de La Libertad*. Actualmente Universidad Nacional de Trujillo. Fue fundada el 10 de mayo de 1824 por Bolívar y Sánchez Carrión. Es la primera Universidad de los pueblos libres de América Latina.

²¹ *Virgilio Vanini de los Ríos*. Rector de la Universidad Nacional de Trujillo (1961-1966). Entusiasta promotor de los Estudios Generales en el currículo universitario.

²² *Alfredo Valdiviezo García*. Historiador y profesor emérito de la Universidad Nacional de Trujillo. Autor de copiosa bibliografía.

general a los futuros profesionales, desde la concepción de formación integral, pero también debe llevar cultura a la comunidad por medio de la extensión y proyección social. ¿Pero cuánto de esto se está cumpliendo? ¿O es que una Ley no cambia el estado de cosas? Serán los estudios que se realicen al respecto los que darán información certera sobre tal fenómeno.

Ley Universitaria de 1960

Luego de 14 años de promulgada la última Ley Universitaria, salió a luz una nueva, la Ley N° 18417 promulgada el 8 de abril de 1960 por el presidente Manuel Prado. En el artículo 9° se precisa: “Son los fines de las Universidades peruanas los siguientes: a) Conservar, acrecentar y transmitir la cultura general y nacional; b) Enseñar las disciplinas, tanto teóricas, como de aplicación, que integran la cultura en sus múltiples aspectos, incluso las necesarias para el ejercicio de las profesiones que el desarrollo económico y social requiera; extendiendo además su acción académica a los grupos que no se educan dentro de sus aulas”. No existen precisiones en cuanto al tipo de Estudios a seguir y sólo se indica lo referente a la cultura general y las disciplinas de las distintas profesiones.

Un aspecto nada alentador de la citada Ley Universitaria fue retirar la autonomía a la *Escuela Normal Superior Enrique Guzmán y Valle*²³ y derogó la Ley N° 12502; pero lo lamentable es que la citada Ley en su polémico artículo 87 no solo arrebató la autonomía, también le arrebató parte del nombre y menciona *Escuela Normal Superior de Varones*. Pero ante la afrenta a la Institución y a la memoria del egregio maestro Guzmán y Valle, hubo una refutación categórica: “La corporación cantuteña no hizo esperar su respuesta ante tamaña agresión. El cuerpo docente bajo la conducción de su director, presentan su renuncia masiva” (Calero, 1999, p. 128). Las protestas en defensa del Alma Mater de la educación nacional

²³ *Enrique Guzmán y Valle* (Lima, 1854- ídem, 1923). Docente sanmarquino y primer director de nacionalidad peruana de la Escuela Normal de Varones que empezó a funcionar en 1905. Se perennizó su nombre en la Escuela Normal de Varones por gestión del senador José Antonio Encinas, egresado en 1906 como parte de la primera promoción de normalistas. Por sus servicios prestados en la Guerra del Pacífico en 1885 fue reconocido por la Asamblea Constituyente como Benemérito de la Patria.

emprendida por docentes, estudiantes, egresados, el pueblo de Chosica, organizaciones gremiales, etc., fue de tal magnitud que, en menos de tres meses, el 30 de junio, la autonomía volvió a la Escuela al amparo de la Resolución Suprema N° 256. Este tipo de atropellos a los progresos educativos por parte de políticos con visión de corto alcance, lamentablemente, es algo frecuente en la realidad peruana de ayer y hoy.

Ley Orgánica de la Universidad Peruana de 1969

Según se puede apreciar en una serie de decretos ley que se publicaron en la primera fase del gobierno de la Fuerza Armada presidido por Juan Velasco Alvarado, existió una intención manifiesta de servir a la Nación mediante la educación, tal como se puede apreciar en la expresión: “El hombre se ha convertido en el centro del esfuerzo desplegado por el Estado, relegando un tradicional formalismo decadente”; tal decisión fue inspirada por personajes de la educación peruana, como Augusto Salazar Bondy, Emilio Barrantes Revoredo, Walter Peñaloza Ramella, entre otros. Este afán de cambiar la Universidad y el Sistema Educativo respondió a normativas que en los años 70 no fueron adecuadamente explicadas por las autoridades ni fácilmente asimiladas por los destinatarios; por eso, aspectos de la importancia los Estudios Generales fueron suprimidos.

En el capítulo VI del Decreto Ley N° 17437 (18 de febrero de 1969) relativo a los Estudios, en el artículo 86° se precisa “La enseñanza dentro de la Universidad se desarrollará en los siguientes niveles: a) General, b) De especialización, c) De perfeccionamiento. En el artículo 87° se precisa: “Los estudios de nivel general, constituyen un Ciclo Básico cuya finalidad es lograr que el estudiante alcance una cultura básica universitaria en las ciencias y humanidades, orientación psicológica y vocacional que le permita, bien seguir una especialización ulterior u orientar a otra actividad con una formación más efectiva”; asimismo, se complementaba: “Este nivel constituye un programa académico de currículum flexible cuyas asignaturas optativas están en función de los requisitos del Programa de especialización que desee seguir el estudiante. Constituye un ciclo

completo al final del cual se otorgará un Diploma de Estudios Generales”. Fue un error que los artífices de los cambios curriculares no explicaron el propósito de este tipo de Estudios para evitar una respuesta denigrándolos por parte de docentes y estudiantes familiarizados con el modelo de una Universidad profesionalizante, formadora de “especialistas” que no entendieron el verdadero significado de los Estudios Generales.

La Comisión de Reforma de la Educación (1970), presentó la estructura del nivel de Educación Superior en tres ciclos de estudios. “Los contenidos de este nivel son generales y especializados. Los generales responden a la necesidad de ampliar y profundizar el marco cultural de los estudiantes; los especializados corresponden a las diversas líneas disciplinares y profesionales. Ambos se apoyan mutuamente” (p. 73). Como se puede observar, esta concepción de los contenidos curriculares tuvo influencia de la Doctrina Cantuta de Walter Peñaloza. El primer ciclo de este nivel estaba “destinado a proporcionar una carrera mediante estudios que conducen al Bachillerato Profesional” (ídem); asimismo, los “contenidos educativos del ciclo son de dos clases: de educación general y de especialidad profesional” (ídem) y el ciclo “comprende de seis a ocho semestres académicos. Los primeros tienen carácter básico, con predominio en la educación general” (ibid., p. 75). En cuanto al currículum, de carácter flexible y semestral “comprenderá 50% de materias de educación general, 40% de materias de especialidad; y 10% destinado a la recuperación o a la intensificación en las áreas en que resulte conveniente” (ibid., p. 78); es decir, la educación general podría alcanzar el 60% de materias del currículum.

En una época de marcada convulsión universitaria, los estudiantes no comprendieron la importancia de los Estudios Generales y todo indica que los docentes y autoridades tampoco. Como indica Quiroz (2020), en la propuesta reformista de los años 70: “Se subrayaba la necesidad de un estadio que vincule la esencia humanista de toda vida universitaria y, a la vez, acorte las brechas académicas respecto a la etapa secundaria”. Ciertamente es que, ofrecer estos Estudios en una Universidad históricamente de corte

profesionalista sólo trajo consigo el repudio estudiantil que no lograron entender el valor de un Diploma de Estudios Generales que consideraban que en la vida misma sólo tendría un simple valor decorativo.

Las huelgas encabezadas por la dirigencia izquierdista de la Federación de Estudiantes del Perú²⁴ hicieron girar a la propuesta de Estudios Generales del gobierno militar velasquista. Roel (1974) refiere que tales Estudios Generales se diseñaron considerando tres criterios básicos importantes: El primero, referente a la oferta de una cultura general bastante elevada de modo que quien los siguiera se pueda desempeñar eficientemente en muchas actividades; el segundo, este ciclo servía de preparación para los estudios profesionales, lo que equivale a un carácter preparatorio o propedéutico; y, un tercero, de naturaleza alternativa significó la combinación de los criterios previos. El citado autor concluyó luego de pasado el lapso de su experimentación, que “se puede establecer que ese nivel de estudios no tenía suficientes posibilidades de éxito, en ninguna de sus alternativas” (p. 139).

Los Estudios Generales que se plantearon en la reforma velasquista, según los criterios mencionados, tuvieron un carácter terminal, que ofrecía una certificación pero que no era equivalente a un título profesional de una carrera determinada, lo que generaba ansiedad e inseguridad en los estudiantes seguir el Ciclo Básico que no le garantizaba opción laboral concreta, en un mundo donde se exige a las personas que desempeñen una actividad concreta que requiere especialización; esto fue una motivación fuerte para la oposición estudiantil y que el Ciclo Básico no logre institucionalizarse. En cuanto a que los Estudios Generales tenían un carácter propedéutico, que servían de antesala a los Estudios de Especialidad, o que debía cubrir vacíos de la Educación Secundaria para cubrir vacíos y superar defectos del nivel anterior (un carácter remedial),

²⁴ *Federación de Estudiantes del Perú*. Organización gremial que se gestó desde 1916 y el 6 de julio de 1917 se eligió la primera directiva, siendo su primer presidente el trujillano Fortunato Quesada, estudiante de San Marcos, siendo delegados Víctor Raúl Haya de la Torre y César Elejalde Chopitea del Centro Universitario de Trujillo y José V. Orihuela del Cuzco (Vicuña, 2000, p. 268). Dentro de sus presidentes destacan Víctor Raúl Haya de la Torre, Luciano Castillo Colonna, Walter Palacios Vines, Rolando Breña Pantoja, entre otros.

sólo fue visto por los estudiantes como una extensión innecesaria de los estudios universitarios, porque en la mentalidad del estudiante no podía concebir asignaturas que no concuerden con su Carrera en la que debía lograr la obtención del título profesional y en los plazos más cortos; tales convicciones estudiantiles hicieron que los Estudios Generales no prosperen. En el caso de las experiencias universitarias que trataron de implementar los Estudios Generales combinando dos primeros criterios mencionados por Roel (1974) no convenció a estudiantes ni a un amplio sector de docentes, lo que trajo consigo la extinción de tal propuesta. No se logró entender su importancia de los Estudios Generales hasta la segunda década del presente siglo; pero de los resultados de su implementación no se tiene información.

El Ciclo Básico “tuvo una duración de aproximadamente 3 años, y su extinción se produjo pasado el medio año de 1972” (Roel, 1974, p. 139) y se organizaron en base a tres criterios: 1) se ofreciera una cultura general elevada, como para desempeñarse en muchas actividades, lo que suponía carácter terminal; 2) sirvieran como una antesala de los estudios profesionales; 3) la mixtura de los criterios previos. Estos generaban enigmas, como: ¿en qué debían ocuparse los egresados con un certificado o título profesional que no precisaba ninguna especialidad?, ¿en qué contribuye el ciclo preparatorio, sino sólo alargando los estudios de quienes aspiran un título profesional? Tales incógnitas motivaron a los estudiantes a luchar y lapidarlos. En realidad, el rechazo a los Estudios Generales respondió a mentalidades condicionadas a un evidente modelo de Universidad de especialistas.

Un aspecto importante a destacar Comisión de Reforma de la Educación (1970) en su “Informe General de la Reforma de la Educación Peruana” es lo referente a los objetivos del primer ciclo de Educación Superior, dos de los cuales se refieren a ampliar y consolidar el bagaje cultural y formar habilidades y actitudes, tales como se detallan: “Ampliar y consolidar la base científica y humanística adquirida en el nivel anterior, con miras a la plena realización del educando como persona y a su

perfeccionamiento en el estudio y en el trabajo productivo” (p. 73) y también “Intensificar la formación y desenvolvimiento de actitudes, habilidades y hábitos positivos, poniendo especial énfasis en la creatividad y la iniciativa personales así como de aquellas motivaciones cooperativas que faciliten el trabajo en grupo” (ídem). Ciertamente, en el citado documento se deja constancia del propósito de la Formación General, con la mayor precisión que en documentos legales y normativos, así como experiencias curriculares anteriores.

Sobre la encrucijada de los Estudios Generales en la Universidad, Roel (1974) hizo notar cómo se convirtió en un factor determinante de las protestas estudiantiles: “En los últimos años ha sido también motivo para que los grupos estudiantiles más agresivos utilicen el ciclo de Estudios Generales o Básicos, como un caballito de batalla en sus campañas” (p. 139) y complementa: “Éstos grupos no tuvieron mayor apoyo cuando ese nivel se hallaba en sus fases iniciales, pero las características de dicho Ciclo y la composición del mismo, posteriormente dieron pie para que hiciera crisis, para luego rápidamente entrar en un proceso de desintegración” (ídem). El Ciclo los Estudios Generales tuvo una duración corta, de alrededor de tres años, y se extinguió pasado el medio año de 1972, por obra del “maoísmo criollo que tuvo su expresión más poderosa en la Universidad de San Marcos en la década de 1960” (Lynch, 2004, p. 17) y que “llegó a controlar a Federación Universitaria de dicha casa de estudios y mantuvo su dominio, con altibajos y a través de diversas facciones, hasta 1979” (ídem).

Castilla (2014) destaca un aspecto positivo de la reforma de los 70 en cuanto a la certificación progresiva, cuando indica que en las Escuelas Superiores de Formación Profesional: “Al término de cada semestre, se certificaba el dominio de habilidades laborales, lo que permitía al estudiante ejercerlas en su tiempo libre en forma rentada” (p. 60). Este aspecto ha sido retomado en la Ley Universitaria de 2014 y la certificación progresiva constituye un paso importante con miras a lograr el perfil de egreso y la obtención del título profesional. Pero tal certificación

progresiva no solo debe abarcar las competencias específicas, sino también las genéricas o blandas. No sólo debe orientarse los esfuerzos de la formación universitaria en formar al especialista, al técnico, sino también al ser humano, al ciudadano que debe contribuir con una convivencia armoniosa y el desarrollo social y sostenible.

En la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la Academia de mayor trayectoria en Estudios Generales, los Programas de Estudios Generales como unidades autónomas se iniciaron en 1971. Ciencias inició sus actividades el 22 de marzo de 1971, con especialidades de ciencias: Matemáticas, Física y Química y cuatro de Ingeniería: Industrial, Civil, Mecánica y Minas. Actualmente, los Estudios Generales Letras comprenden 78 créditos que se dividen en 2 campos: Formación humanística y científica (66); Artes, actividades, temas de profundización y cursos de tema libre (12). Este creditaje, difiere en cuanto al número de créditos de lo estipulado en la Ley Universitaria vigente que estipula en su artículo 41: “Los estudios generales son obligatorios. Tienen una duración no menor de 35 créditos. Deben estar dirigidos a la formación integral de los estudiantes”, pero guardan algún acercamiento a las propuestas del nivel de Educación Superior de los años 70 del siglo pasado. En el marco de la Ley Universitaria de 1983, la PUCP implementó con éxito sus Programas de Estudios Generales que venían de la reforma universitaria de los años 70.

Ley Universitaria de 1983

Con la Ley N° 23733, Ley Universitaria de 1983, los Estudios Generales quedaron reducidos al mínimo, sin darles la importancia que se merecían. En el artículo 1 se indicaba: “Las Universidades están integradas por profesores, estudiantes y graduados. Se dedican al estudio, la investigación, la educación y la difusión del saber y la cultura, y a su extensión y proyección sociales. Tienen autonomía académica, normativa y administrativa dentro de la Ley” y en el artículo 2: “Son fines de las Universidades: a) Conservar, acrecentar y transmitir la cultura universal

con sentido crítico y creativo afirmando preferentemente los valores nacionales; b) Realizar investigación en las humanidades, las ciencias y las tecnologías, y fomentar la creación intelectual y artística; c) Formar humanistas, científicos y profesionales de alta calidad académica, de acuerdo con las necesidades del país, desarrollar en sus miembros los valores éticos y cívicos, las actitudes de responsabilidad y solidaridad social y el conocimiento de la realidad nacional, así como la necesidad de la integración nacional, latinoamericana y universal”. En tanto que, en el artículo 17 se indicaba: “Los estudios profesionales, los de segunda especialidad, y según el caso que establece el artículo 13 de la presente Ley, los de postgrado, se realizan en las Facultades. Los primeros están precedidos por **un ciclo de cultura general**, cuya duración y orientación son establecidos por cada Universidad. Estos Estudios también se realizan en las Facultades” (las negritas son nuestras). La Ley Universitaria no fue reglamentada y cada Universidad hizo lo que mejor pareció en cuanto a los Estudios Generales, evidenciándose en muchos casos su ausencia total en los currículos.

Con el retorno de un modelo de Universidad profesionalista, fueron escasos los programas y por ende las Universidades que optaron por currículos con un área con asignaturas o experiencias abocadas a la cultura general, llegando al extremo de dedicarle en algunos casos casi la totalidad de asignaturas de Estudios de Especialidad y un porcentaje reducido a asignaturas básicas o investigación. En estas condiciones, lo de “conservar, acrecentar y transmitir la cultura universal”, “realizar investigación en las humanidades y fomentar la creación intelectual y artística” y “formar humanistas” resultaron frases vacías, porque los denominados Estudios Profesionales no estaban “precedidos por un ciclo de cultura general”. Bajo el manto de la autonomía, sin ninguna institución que evalúe la formación profesional, la educación universitaria estaba lejos de formar profesionales con las competencias generales que demanda la sociedad y el mundo laboral cada vez más exigente.

Un caso distinto a las Universidades ocurrió en los Institutos Superiores Pedagógicos que en su currículo de la década de los años 80, que se extendió hasta el año 2001, contaba con asignaturas en tres áreas: Formación General, Formación Profesional Básica y Formación Profesional Especializada; en él se conservó la Formación General de la propuesta del currículo integral de Walter Peñaloza que en la Universidad no tuvo éxito en los años 70 ni en los 80. La Ley Universitaria que trajo de vuelta el modelo Facultativo de la Universidad de los años 60 y no tomó en cuenta la Formación General o Estudios Generales se quedó con pocas de las innovaciones curriculares de los años 70, como fue las Prácticas Preprofesionales; pero que en algunos casos, éstas quedaron restringidas a uno o dos semestres, lo que resulta totalmente insuficiente.

Ley Universitaria de 2014

La Ley Universitaria vigente retomó el tema de los Estudios Generales que fue un intento fallido en las leyes y normas desde su incorporación a la vida universitaria. En el capítulo V de la Ley N° 30220 (3 de julio de 2014) relativo a la organización académica, se indica en el artículo 40° sobre al *diseño curricular*: “Los estudios de pregrado comprenden los estudios generales y los estudios específicos y de especialidad. Tienen una duración mínima de cinco años. Se realizan un máximo de dos semestres académicos por año”. Y en artículo 41° referente a los Estudios Generales de pregrado se precisa: “Los Estudios Generales son obligatorios. Tienen una duración no menor de 35 créditos. Deben estar dirigidos a la formación integral de los estudiantes”; esto es todo cuanto se aborda en los Estudios Generales.

Las Universidades han organizado sus currículos con estos Estudios sin que haya sido bajo un patrón homogéneo por carecer de un órgano rector y porque apelan a la autonomía académica. Inclusive algunas Universidades han creado el Programa de Estudios Generales y Planes Curriculares de Estudios Generales, como el caso de Universidad Nacional de Trujillo que en el año 2022 aprobó que “los Estudios Generales se

desarrollen del I al IV ciclo de estudios con un total de ocho asignaturas curriculares obligatorias y dos asignaturas curriculares electivas (talleres de deporte y arte)”; en cuanto a la temática de los Estudios Generales esta Casa de Estudios, en su boletín informativo digital *La Universidad* N° 00–2018 divulgado por la Dirección de Imagen Institucional, hacía notar que contaba con cuatro áreas profesionales: “Ciencias básicas y tecnológicas, Ciencias de la persona, Ciencias de la vida y de la salud, y Ciencias económicas”.

En la realidad universitaria peruana de ayer y de hoy se han creado Programas o Escuelas de Estudios Generales, pero no se ha llegado a crear alguna Facultad de Estudios Generales como sí es el caso de ciertas Universidades Latinoamericanas, como es el caso de la Universidad de Puerto Rico.

Si los Estudios Generales estén orientados a la formación integral de los alumnos universitarios, implica que deben estar orientados hacia el logro de una gama de competencias de diverso tipo: instrumental, sistémico y personal, entre otras. Las competencias instrumentales, son medios para alcanzar un fin y suponen combinar habilidades manuales, capacidades cognitivas (como las orientadas al análisis y la síntesis), metodológicas, tecnológicas y lingüísticas para optimizar la formación profesional a partir de la gestión de información, etc.; las competencias personales, como las éticas, las socioemocionales, que permiten las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, etc.; las competencias sistémicas, orientadas al aprendizaje autónomo, la creatividad y el liderazgo, la adaptación, el emprendimiento, etc.; pero también, la formación integral implica dotar de cultura general y herramientas de conocimiento para aprender toda la vida.

Es preciso detallar que la Ley N° 30220, Ley vigente, al definir a la Universidad en el artículo 3° expresa: “La Universidad es una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda formación humanista, científica y tecnológica [...] Está integrada por docentes, estudiantes y graduados”. Como destaca Robles (2018), “esta

norma retornó a este punto a la de 1946. Pero dista en inscribirse dentro de los postulados de la Reforma Universitaria porque no conserva plenamente la idea vital de este movimiento de autonomía universitaria” (p. 48); pero también hay cierto grado de semejanza en cuanto a los Estudios Generales consignados en la Ley actual, que tomó el matiz de Colegio Universitario en el Estatuto Universitario de 1946. Pero en este nuevo periodo, los Estudios Generales fueron aceptados por los estudiantes sin mayores inconvenientes, lo que no ocurrió en 1972 durante el gobierno militar marcada por la marcada politización de la Universidad peruana de ese entonces, donde los gremios estudiantiles marcaban la pauta.

Doctrina Cantuta: Una experiencia curricular

La primera institución de Educación Superior con mejores logros en el Perú del siglo XX no fue alguna Universidad, lo fue la Escuela Normal de Varones, que se asignó por nombre Enrique Guzmán y Valle. Tales cambios curriculares se dieron en la década de 1950. Los Estudios Generales en los currículos se distribuyeron fundamentalmente en los primeros ciclos para gradualmente dar paso a los Estudios Profesionales; es decir una ubicación longitudinal. Así los estipuló el maestro Walter Peñaloza Ramella²⁵ cuando fue director en la Escuela Normal. Su propuesta curricular, que revolucionó la formación magisterial en América Latina, atrajo las miradas desde diversas latitudes del continente.

Tales cambios se suscitaron a raíz que la Escuela Normal por Ley adquirió autonomía, la que bien fue encaminada por el inquieto director Peñaloza, quien desarrolló una experiencia única en Educación Superior. Pasados los años, el promotor del cambio expresó: “El periodo que se abrió en 1951 y que se concluyó con el infortunio de 1960 es un lapso de intensa creatividad que generó una experiencia educacional rica y admirable” (Peñaloza, 1989, p. 14), de los cual dan testimonio diversos autores que siguieron de cerca tales acontecimientos, como Ñaupas (2015) y Calero

²⁵ *Walter Peñaloza Ramella* (Lima, 1920 - ídem, 2005). Filósofo y educador que innovó la formación docente en el Perú.

(2012), entre otros. Es más, por la experiencia curricular referida, Vicuña (2000) catalogó a La Cantuta como “el más grande laboratorio pedagógico del país” (p. 288); experiencia que fue triste y desgraciadamente desmantelada con la Ley Universitaria de 1960 por obra de burócratas que respondieron a consignas políticas e intereses subalternos de esa época.

En cuanto a la aplicación del Currículo Integral que propuso el educador Walter Peñaloza con acierto, el *área de Asignaturas* estaba formada por materias de Formación General y Formación Profesional. “La Formación General comprendía asignaturas instrumentales (como Matemática, Lenguaje y otros); y las asignaturas integradoras, que daban grandes visiones de la realidad natural, humana y nacional (como Historia General, Introducción a la Filosofía, Tareas del Perú en su Historia y otros)” (Peñaloza, 1989, p. 191) y añade: “Estas asignaturas se hallaban distribuidas desde el primero hasta el último semestre de estudios. Esta era la estructura diagonal o longitudinal de la Formación General que siempre hemos defendido y que iniciamos desde 1952 y que muchas Universidades han mirado y miran hasta ahora con reticencia” (ídem).

Uno de los elementos innovadores del Currículo Integral propuesto por el director Peñaloza en la Escuela Normal, como se ha indicado, fue la Formación General (o los Estudios Generales), Estudios que posteriormente fueron admitidos en algunas Universidades; tal es el caso de la Universidad Nacional de La Libertad que lo adoptó en 1965 por acuerdo del Consejo Universitario al crear el Centro de Estudios Generales (Vanini, 1965, en Valdiviezo, 1996).

La Formación Profesional desde el Currículo Integral, consideraba su creador, debería concebir a la educación como tres procesos: hominización, socialización y culturación, en uno (Peñaloza, 1998b); procesos que “están imbricados, y no se pueden separar en la realidad... la socialización sirve a la hominización y se habrá vislumbrado que los aspectos más elevados de la hominización (la captación de valores y la creatividad) se enlazan indisolublemente con la culturación” (p. 92) y añade: “La educación es, por consiguiente, un triple proceso, el cual debe

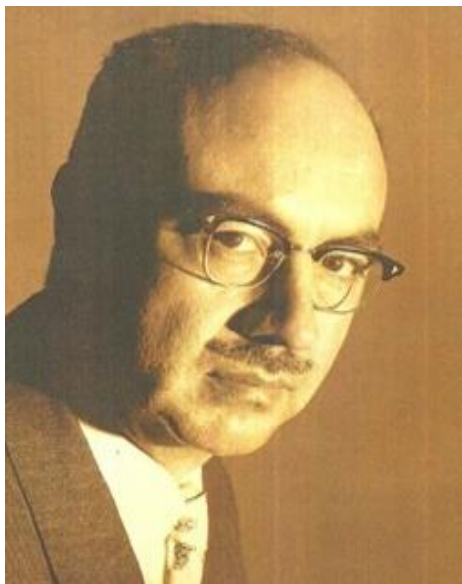
acontecer simultáneamente por sus tres vertientes. De no ser así, debido al menor valor que se atribuya a una de esas vertientes, o porque del todo se la omite, el resultado es que en verdad no hay educación, sino una apariencia y en el fondo un remedo a ella” (ídem). Sobre el desmantelamiento de las innovaciones en La Cantuta, Peñaloza (1989) refiere que al final del año 1959, “a pesar de los éxitos obtenidos, a pesar de la elevada opinión que de nosotros se habían forjado muchos sectores de la vida nacional, con base en la multiplicidad de servicios brindados al magisterio, discurrió en La Cantuta, una atmósfera opresiva” (p. 359)

Peñaloza (1998a) indicaba también que “lo apropiado en formación general debe ser el acompañante permanente de los cursos profesionales. De hecho, salvo excepciones, los Estudios Generales (ciclo horizontal) han generado, en Latinoamérica problemas, en ocasiones muy graves, con los alumnos, y sus protestas han acabado en ciertas oportunidades en la extinción del ciclo” (p. 44); como ocurrió en San Marcos que los Estudios Generales en los años de 1970 en menos de tres años terminaron arrasados por la presión de estudiantes y un sector de docentes que, actuaron combinando, por un lado, la ignorancia de la importancia de estos Estudios y, por otro lado, al usarlos como medio de lucha política. Sin embargo, Calero (1999) destaca aportes palmarios de La Cantuta a la Educación Superior, como la implementación del sistema de créditos y las áreas curriculares: “Conocimientos” (“*Formación General*” y “*Formación Profesional*”), “Prácticas Profesionales”, “Actividades no cognoscitivas”, “Orientación y Consejería” e “Investigación”. Y pasó más de medio siglo cuando en el 2014 una propuesta similar retornó, renovada y con nuevos bríos.

Considerando que la secuenciación de contenidos y disciplinas es un elemento importante del currículo, debe ser analizada cuidadosamente la ubicación de las asignaturas de Estudios Generales a lo largo del plan de estudios. En la práctica, se observa que es frecuente ubicar las asignaturas en los dos o tres primeros ciclos; sin embargo, en la medida que el desarrollo de competencias requiere de periodos que no se reduzcan a

cortos plazos, la distribución longitudinal y en diagonal resulta una opción a considerar, pero va a depender de la naturaleza de las asignaturas y las competencias que se pretende formar desde el desarrollo de ellas.

Los esfuerzos por un currículo innovador durante el gobierno militar fueron desactivados con la Ley Universitaria de 1983, fue muy poco lo que se salvó; de tal innovación, no lograron entender plenamente los estudiantes, y también los docentes con los directivos, como se hizo notar previamente. Su promotor, Peñaloza (2015) anota: “Al ser destruida la Reforma Educativa, toda referencia al Curriculum Integral desapareció. La Ley Universitaria de 1983 conserva únicamente lo relativo a las Prácticas Profesionales y aun esto de modo restringido” (p. 237). Se destruyó lo avanzado en La Cantuta, “la mejor institución de América latina, en su género, tanto como concepción como por organización y su rendimiento”, según versión de un funcionario de la Unesco recogida por José María Arguedas, según Martínez (2004), citado por Ñaupas (2015, p. 15).



Walter Peñaloza Ramella
(1920-2005)

Egregio educador que impulsó los
Estudios Generales en la formación docente

Capítulo 2

ROL DE LOS ESTUDIOS GENERALES

Cultura general y Universidad

Hace más de medio siglo, en Argentina, el filósofo y rector de la Universidad de Buenos Aires, Risieri Frondizi, destacaba que “La formación cultural es una de las misiones más descuidadas en nuestras Universidades” (Frondizi, 1971, p. 43); era el diagnóstico de las Universidades latinoamericanas y que precisa en los siguientes términos: “La incultura está muy extendida dentro y fuera de la Universidad, no porque se ignoren muchas cosas, sino porque se carece de la comprensión de las creaciones culturales” (ídem).

En el Perú, el debate sobre la pertinencia de los Estudios Generales en las primeras décadas del siglo pasado, José Antonio Encinas en 1946 refería la defensa de éstos en las Universidades norteamericanas en su versión del *College* y que con el nombre de Colegio Universitario fue instaurado en 1931 en la Universidad de San Marcos cuando era rector. El senador por Puno expresó que

el presidente de la Universidad de Chicago, quien defiende la necesidad que subsista el *College* como fuente inagotable de cultura. El presidente de esa Universidad americana libra, en este momento, eficaz campaña para apartar al estudiante de la sed del oro, del deseo de ganar dinero a todo trance y con la mayor velocidad, dejando al espíritu desnutrido de los elementos que constituyen el acervo intelectual humano (Encinas, citado por Casalino, 1991, p. 379).

Hace un par de décadas, por citar un periodo referencial, era común que las Universidades no prestaran atención a capacidades y temas como la comprensión de la lectura, el razonamiento matemático, las ciencias y la cultura general. Tal vez no se avizoraba ni importaba mucho los resultados que se empezaban a evidenciar en las pruebas internacionales PISA. Una visión del tema de la época referida la presenta Peñaloza (1998a):

Por lo común las Universidades consignan en sus currículos las asignaturas con los conocimientos que cada profesión requiere. No se reputa indispensable que los alumnos sepan leer críticamente y que escriban con corrección, lo cual resulta lo mínimo exigible de quien se ha graduado en una Universidad. Ni se analizan ciertas capacidades fundamentales, con lo cual los graduados discurren como ciegos respecto de sí mismos. Ni examinan los grandes problemas que atañen al hombre, al mundo y al propio país. Con esta visión, o mejor dicho, con esta falta de visión, los grandes egresan como seres humanos incompletos (p. 52).

La cultura general constituye un elemento fundamental en la línea de una formación universitaria equilibrada y completa. Entonces, el estudiante dotado de esta herramienta estará en capacidad de comprender mejor el entorno que le rodea, así como desarrollar su pensamiento crítico y afectivo, lograr la resolución de problemas de modo más efectivo y creativo, etc. Con la cultura general, la vida tiene otro sentido, otra perspectiva. Como refiere Ramírez (2004): “La cultura general es la que nos salva de una vida sin sentido o envilecida por la subordinación a fines y poderes que alimentan enfermizos intereses y liderazgos” (p. 90). Por eso, Ortega y Gasset (1960) en la década de 1930 exhortaba sobre la trascendencia de “la enseñanza de la cultura o sistema de ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea radical de la Universidad” (p. 20). Con tal llamado de atención, el filósofo aliviaba la trascendencia del profesional culto.

Desde una visión histórica, debe recordarse que la Universidad en la Edad Media emergió como un todo desde el ámbito del conocimiento y que abarcaba en ese entonces las cuatro Facultades principales orientadas a la formación integral de la persona: Teología encargada del bienestar del alma; Derecho (civil y canónico) del estudio del ordenamiento social; Medicina de la salud del organismo; y Filosofía que sostenía a las anteriores y comprendía la Lógica aristotélica y las ciencias básicas.

En cuanto a la atención al conocimiento especializado, fue una respuesta que se dio hace dos siglos a diversos factores, entre los que se

encontraba el incremento del conocimiento en cada área o disciplina. En una síntesis a varios autores, Burke (2012) manifiesta:

La tendencia hacia la adquisición y el empleo de conocimientos cada vez más especializado no se limita al ámbito académico, ya que formó parte de lo que se ha denominado el “surgimiento de la sociedad profesional” en el siglo XIX, marcado por el establecimiento de licencias oficiales o estatutos para la práctica, credenciales que funcionaron como equivalentes de los doctorados académicos. La acreditación fue el trabajo de nuevas asociaciones de médicos, ingenieros, contables, peritos, bibliotecarios, etcétera. (p. 207)

Pero asociado al conocimiento especializado hizo su aparición la competencia, tal como se concibe en la actualidad, la que estuvo asociada al mundo del trabajo en el reino unido. Peñaloza (2003) refiere que competencia en el castellano se relaciona con el verbo *competere*, al igual que el sustantivo ‘competencia’ y el adjetivo ‘competente’, no con el verbo competir. En tanto que Burke (2012) refiere: “También fue en el siglo XIX cuando los términos “experto” y “competente” se incorporaron al idioma inglés para referirse a la posesión de un conocimiento especializado (como las expresiones equivalentes en alemán de *Fachmann* y *Fachkenntnis*)” (p. 207).

Después de un absurdo descuido de la cultura general en la Universidad, alejándose de su génesis, y desajustándose de la dinámica del conocimiento en crecimiento exponencial, desde hace algún tiempo se ha retomado el tema de la cultura general, desde la óptica de una formación integral y la cultura ética. Tal es así que, los Estudios Generales regresaron al currículo para cumplir tal encargo y replantear el perfil del nuevo profesional. Al respecto, Ramírez (2004) refiere: “En la sociedad global, la cultura general nunca ha sido tan necesaria para comunicarse con calidad humana y efectividad operativa. Es un desafío para la universidad hacer más humana la sociedad en que vivimos, a través de la cultura y, en especial, a través de la vivencia de los más altos valores” (p. 81).

Antenor Orrego, citado por Rivero-Ayllón (2003), refería en 1928: “Hemos confundido cultura con ilustración académica. No es lo mismo

recitar un libro que crear y vivificar el ambiente espiritual de una cátedra. La ilustración es la memoria yerta de la cultura, pero no la cultura misma” (p. 137). Y hace un siglo aproximadamente, Sánchez Viamonte, citado por Rivero-Ayllón (2003), destacaba: “Mi experiencia de alumno y de profesor me autoriza a declarar que el 90 por ciento de los estudiantes sólo se interesan por la obtención del título profesional, sin adquirir más que un simple barniz de cultura” (p. 140). De lo expresado hace un siglo aproximadamente, se puede observar que a pesar de haberse instaurado los Estudios Generales, éstos aún no proveen adecuadamente de la cultura general necesaria ni los estudiantes han dejado de pensar en el título por sobre todas las cosas, adoptando de lleno el espíritu de la Universidad profesionalizante que les acoge; es decir, a cien años de haberse iniciado las gestas por la Reforma Universitaria, con seguridad no se ha alcanzado las metas propuestas por Ortega y Gasset (1960) que en los años 30 indicaba que una de las funciones de la Universidad es la “transmisión de la cultura” (p. 20).

Sobre la Universidad y la cultura, Raúl Porras Barrenechea, con ocasión de la celebración del IV centenario de San Marcos dejó constancia que: “La tarea de la Universidad es la de recoger todas las palpitations de la vida nacional y diversas contribuciones autóctonas e importadas que enriquecen nuestra cultura, con afán de unidad y síntesis” (Porras, 1973, p. 12). El tema de la cultura fue dejado de lado en la Academia implementada con el modelo francés, donde la formación profesional que optó era una postura contraria a la formación medieval de signo humanístico y teológico; Ortega y Gasset (1960) indicaba: “La Universidad medioeval no investiga; se ocupa muy poco de profesión, todo es... “cultura general” –teología, filosofía, “artes”.” (p. 16).

Piedra angular en la formación integral

Los Estudios Generales están llamados a cumplir un rol importante en la formación integral del estudiante universitario, tales como: formar en la cultura general o universal, desarrollar el pensamiento divergente y la conciencia crítica, formar competencias blandas, entre otras. Robles

(2018) destaca: “Para el cumplimiento de sus funciones, por ende, de su misión, la universidad debe ser, pues, un órgano superior de cultura, que la crea y difunde, al servicio del ser humano” (p. 55) y añade: “No podría hablarse, pues, de verdadera universidad si es que los estudios omitían sólidas bases de cultural general, o si hay hipertrofia de tecnicismo, o si únicamente se busca fines utilitaristas a través de la profesión” (ídem).

Cueto²⁶(1971) refiere que la cultura general es “un instrumento de adaptación a la vida que vivimos, no solo una posesión suntuaria. No basta que el hombre que piensa dedicarse a algunos menesteres de alguna ciencia concreta aprenda a no despreciar al literato, al poeta, al historiador, al filósofo” (p. 32); asimismo, el autor refiere: “la cultura es, además, un instrumento humanista, ella misma es el humanismo. Mediante ella el hombre comprende al hombre, a la sociedad, a la naturaleza” (ibid., p. 33). No puede haber una barrera entre ciencias y humanidades, de ahí que “Todo descubrimiento científico compromete no solamente a la ciencia sino también al derecho, a la economía, al arte, a la filosofía, a la política. El especialista en cada uno de estos campos debe estar preparado para comprender en sus líneas generales todos los demás” (ídem). El mismo autor destaca: “El Colegio Universitario es una institución creada para terminar con una Universidad que no se dirigía sino a la expedición de títulos profesionales” (ibid., p. 23).

El reclamo por la formación integral es una exigencia de diferentes personalidades y de modo permanente desde hace buen tiempo. Hace más de medio siglo, Pinilla (1964) refería: “La Universidad debe concebir la educación como proceso de formación integral de todos los aspectos de la personalidad humana. Dedicará esfuerzos equivalentes al cultivo del aspecto moral, estético y físico, así como al desarrollo de la mente y del conocimiento de sus alumnos” (p. 218) y añadía: “No solamente se persigue la capacitación de muy buenos profesionales sino también de la

²⁶ *Carlos Cueto Fernandini* (Ica, 1913-Lima, 1968). Educador e intelectual que en 1941 colaboró en la elaboración de la Ley Orgánica de Educación junto a Carlos Salazar Romero y otros personajes. Ministro de Educación en 1965-1966. Autor de varios libros con temáticas variadas, destacando los de temas educativos.

formación de buenos ciudadanos y de hombres cultos, enérgicos y valientes” (idem).

La amalgama entre la ciencia y las humanidades, en ciencia y cultura general, es una necesidad en la formación universitaria. En la búsqueda del conocimiento científico debe haber espacio inclusive para las artes. Al respecto, Delgado²⁷ (1954) destaca:

La búsqueda de la verdad, tanto en la investigación cuanto el aprendizaje, tiene como colateral disfrute axiológico el regalo de la belleza. En el estudio de la naturaleza, lo mismo que en el de las matemáticas o de la vida espiritual, cada paso en tránsito de la ignorancia al conocimiento entraña una impresión de valor no puramente intelectual: por débil que se la sensibilidad estética del sujeto, es experimentada como vibración emocional, un maravillarse, semejante al goce que suscita la contemplación de las obras de arte (p. 20).

Los Estudios Generales deben cumplir un rol trascendente en la formación integral de profesionales en la era del conocimiento. Por ejemplo, deben estar orientados al desarrollo de competencias de gestión de la información, que permitan al estudiante incorporar no solo conocimientos inherentes a su carrera profesional, sino una cultura general amplia que le permitan tener una visión holística de los temas propios de su carrera profesional. Pero a su vez, con este bagaje de conocimientos a futuro puede proseguir aprendiendo de manera permanente en su condición de profesional, de ese modo puede permanecer actualizado según las demandas de la sociedad y el mundo laboral. Sin embargo, existe la mirada de una orientación propedéutica para la formación profesional.

Una de las características fundamentales de los estudios generales es que ellos no corresponden ni son una etapa de un plan de estudios, sino que conforman un conjunto coherente de

²⁷ *Honorio Delgado Espinoza* (Arequipa, 1892 - Lima, 1969). Médico psiquiatra, filósofo, lingüista, biólogo y educador distinguido. Discípulo de Hermilio Valdizán. Catedrático connotado en la Universidad de San Marcos primero y en la Universidad Peruana Cayetano Heredia después; decano de la Facultad de Medicina en la primera y primer rector de la segunda.

conocimientos, destrezas y habilidades que constituyen una base cultural sólida, sobre la cual los estudiantes pueden construir su especialización profesional, recibiendo así una formación más integral (Cordero, 2018, p. 20).

En torno al tema de la Universidad y la cultura, Orrego (1995b) refiere: “La Universidad y en general todas las instituciones docentes no pueden trasplantarse de un país a otro... La cultura no es una mercancía que pueda comprarse o importarse, porque resulta una cultura muerta sin resonancia circundante y sin entraña vital alguna” (p. 135). El filósofo apuesta por una Universidad genuina, no trasplantada, que permita esclarecer y orientar la vida de los estudiantes para que se formen debidamente, desde una educación integral. Y sobre este concepto, se refirió Javier Prado “en su discurso inaugural del III Congreso de Estudiantes Americanos realizado en Lima en 1912, señalando una nueva orientación para educar a la juventud peruana” (Salazar, 1969, p. 12); personaje que por su trayectoria en la cátedra y la administración de la Universidad “fue el intelectual más influyente entre las jóvenes generaciones de estudiantes del novecientos” (Garfias, 2010, p. 136).

Pero la formación del profesional no se agota en el ámbito del conocimiento, debe abarcar el ámbito humano, por eso es importante que desde este tipo de Estudios se desarrollen competencias éticas, que significa que la persona debe lograr las capacidades tendientes a desempeñarse en la senda del bien de los demás y de sí misma; pero también de respeto al medio, al entorno, en cuanto signifique cuidado y preservación de los recursos naturales, en la línea de los objetivos de desarrollo sostenible en la Agenda 2030 de la Asamblea General de la ONU.

El estudiante universitario en su formación debe considerarse su naturaleza única y pluridimensional, de ahí que debe atenderse en sus múltiples dimensiones (cognitiva, corporal, social, afectiva, ética, espiritual, comunicativa, estética, etc.) con el objeto de alcanzar un egresado dotado con las herramientas necesarias para su inserción en la sociedad y el mundo profesional, y logre su realización plena y una vida

armoniosa como ciudadano que interpreta su medio. Precisamente, dentro de esas herramientas están las competencias de pensamiento crítico, para la análisis y comprensión del mundo, las competencias suaves, aquellas competencias suaves o blandas que contribuyen a optimizar el desempeño personal y profesional, entre otras. Es decir, el desarrollo de las asignaturas de los Estudios Generales debe estar orientado a dotar al estudiante de la cultura general necesaria y, al mismo tiempo, desarrollar las competencias no técnicas en el marco de su formación integral y en atención a la naturaleza multidimensional.

La realidad de los hechos, se ha puesto en evidencia la escasa claridad que se ha tenido sobre la trascendencia y el propósito de los Estudios Generales, algo que ha sido una constante permanente. Entonces, ¿cuál es el propósito de los Estudios Generales, lo que en otro momento se llamó Formación General? Como respuesta a esta pregunta, retomando las ideas previamente expuestas, se deben considerar que los Estudios Generales deben estar orientados a cumplir dos propósitos importantes, por un lado, proveer al estudiante una serie de *instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales* necesarias para que adquieren la impronta de la educación universitaria que difiere esencialmente la educación básica y, por otro lado, *mostrarles el contexto, la sociedad* con sus aciertos y problemas sociales, ambientales, económicos, políticos, etc., tanto del presente como también con visión retrospectiva y prospectiva, para que sean capaces de analizar críticamente la realidad y asuman el compromiso ético para contribuir con la solución durante su formación profesional y en su condición de egresados como profesionales. Este segundo propósito es la razón de ser de los Estudios Generales y el primero debe contribuir con el segundo. Pero, ¿cuáles son los instrumentos de conocimiento y las operaciones intelectuales que deben proveer los Estudios Generales? La respuesta conlleva a destacar que el desarrollo de tales Estudios deben dotar al estudiante de instrumentos de conocimiento clave, como conceptos, categorías, proposiciones, etc., que le permitan la comprensión e interpretación del mundo y sus fenómenos, y de

operaciones intelectuales, las competencias necesarias que le permitan efectuar razonamientos y actuaciones adecuadas para un desenvolvimiento óptimo durante su formación profesional y su desempeño durante toda la vida, desde el ejercicio de una ciudadanía plena. Tales competencias se agrupan en cuatro clases: *competencias para el aprendizaje, competencias intrapersonales, competencias interpersonales y competencias éticas*, las cuales están relacionadas con los aspectos cognitivo y emocional del estudiante. Se ofrecerá información sobre estas en la siguiente unidad.

Principios de los Estudios Generales

En los años que los estudiantes se esforzaban por llevar Cultura General a los trabajadores, Antenor Orrego, en 1928 en el Ateneo Universitario de Trujillo, fustigaba la Universidad de ese entonces cuando expresó: “La Universidad ha tenido una semi-cultura de gabinete y de pupitre, pero no ha tenido ni tiene una cultura vital” (citado por Rivero-Ayllón, 2003, p. 137). En 1931, la reforma acogió la Formación General desde la figura del Colegio Universitario; pero la experiencia en la Universidad de San Marcos fue efímera, porque la dictadura acabó con el referido Colegio y con la Universidad, al clausurarla. Lo cierto es que las marchas y contramarchas no han contribuido a remediar el mal denunciado por Antenor Orrego, el rector que en 1948 fue defenestrado cuando inició la implementación de los Estudios Generales luego de asumir funciones en 1946. Y destacando que este tipo de Estudios es forma parte de la genuina labor universitaria, Tünnermann (1992), consideró un listado de principios de los Estudios Generales:

La Educación General emana del interior del individuo como continuo e inacabable proceso. En el individuo está y con él cesa.

La Educación General es auténtica tarea universitaria. No es, por tanto, relleno, adorno o sustituto.

La Educación General es común, es decir, para todo universitario por el simple hecho de serlo.

La Educación General, como su nombre lo indica, no es

especializada. Es amplia y liberadora del potencial contenido en la persona humana.

La Educación General, en su etapa intrauniversitaria y por su vasta complejidad, se orienta a la comprensión fundamental de hechos básicos. No a la erudición voluminosa, ni a la colección de datos.

La Educación General se imparte mediante Programas de Estudios Generales, los cuales son medio, no fin. Tales Estudios Generales no son remediales ni supletorios de las eficiencias de la enseñanza media, tampoco son propedéuticos ni básicos, pues su finalidad no es servir de soporte para otras disciplinas especializadas.

La implantación de un Programa de Estudios Generales, enjuicia y compromete a todos los programas de la Universidad, dado que aquel no es yuxtaposición o añadido ni representa un ciclo interpuesto entre la enseñanza media y la universitaria.

La Educación General no es producto de fórmulas, su complejidad exige flexibilidad y experimentación.

La Educación General precisa de una estructura universitaria en donde el cultivo del conocimiento, por su valor propio y original, sea posible. (pp. 132, 133)

En la línea del autor previamente citado, Peñaloza (2016) anota aquello que este tipo de Estudios no constituyen características de la Formación General o Estudios Generales en la perspectiva de la Educación Básica o Secundaria, considerando más su naturaleza informativa que reflexiva:

Pero nada de esto, propio de la etapa escolar, constituye Formación General, porque la Formación General, no es un inventario de la realidad, ni escueto ni más detallado, sino una reflexión sobre tal realidad. Puede haber nuevos hechos, pero la Formación General no consiste en acopiarlos, sino en interpretarlos y ponerlos en una perspectiva comprensiva. Y eso no lo puede hacer la etapa escolar, porque el nivel de maduración de los adolescentes no lo permite. Pero sí es la obligación de las instituciones de educación superior. Resulta más bien grave que los jóvenes pasen cinco años en la Universidad y egresen como salieron de la Secundaria, con un inventario de la realidad, y con información científica de su carrera y nada más. Seres incompletos, no enteramente formados, y en el mejor de los casos, puros tecnócratas (p. 73).

Como se puede observar en las opiniones de los autores previamente citados, los Estudios Generales constituyen una tarea genuina de la Academia y es una experiencia curricular transversal en la formación de cualquier profesional universitario y no constituye un adorno ni relleno en el plan de estudios y, como su nombre lo indica, no tiene un carácter especializante y está orientada a la comprensión de hechos desde una perspectiva crítica. Un profesional sin cultura general ni competencias blandas, por ejemplo, estaría al margen de analizar reflexivamente su entorno y le sería más complejo adaptarse a los cambios cada vez más rápidos y hasta impredecibles, e incluso su vida ciudadana se vería limitada hasta por deficiencias comunicacionales.

Perspectivas de los Estudios Generales

Los currículos deben diseñarse de tal modo que sean atractivos a los estudiantes que ganados por el ímpetu de sentirse pronto profesionales les asignan un valor preferente a aquellos cursos de Especialidad en desmedro de los de Estudios Generales. Este fenómeno es añejo, pues en la mitad del siglo pasado Roberto Mac-Lean y Estenós advertía que: “Es triste constatar que inclusive los curriculum humanistas han disminuido su poder de atracción en las mentalidades juveniles” (Mac-Lean, 1956, p. 224) y alade: “El ritmo del pensamiento moderno, junto con las exigencias de la vida cotidiana han provocado el advenimiento de la especialización, el predominio de la técnica, el exceso del particularismo en el estudio y la disminución de las cualidades humanas. Y esa no es precisamente la finalidad de las Universidades” (ídem).

El análisis de currículos y la opinión de sus diseñadores desde hace décadas en cuanto a los Estudios Generales o Formación General, han sido sintetizados por Peñaloza (2016) en tres concepciones: “La concepción remedialista, que juzga a la Formación General como propia de la Secundaria y que le ve, en los claustros universitarios, como supliendo las deficiencias de la etapa escolar” (p. 77); además de: “La concepción propedéutica que la confunde con los verdaderos cursos propedéuticos que

toda profesión requiere. Pretende que la Formación General sirva a las carreras, desnaturalizando su esencia” (ídem) y “La concepción suplementarista, que ve en la Formación General un recurso para abrir ventanas en cada profesión, ventanas que hacen posible echar una mirada a otras carreras” (ídem). Sin embargo, los Estudios Generales no tiene propósito “remedialista” ni “propedéutico” y menos “suplementarista”; su propósito debe orientarse a dotar de herramientas de conocimiento y operaciones intelectuales, así como tener juicios críticos para comprender el medio, tal como se explicó previamente.

En ciertas Universidades peruanas con larga trayectoria histórica, en sus Planes de Estudio de diversas carreras, consideran por ejemplo como asignaturas de Estudios Generales a Matemática I, Matemática II, Lenguaje I, Lenguaje II, Historia del Perú en el Contexto Mundial Contemporáneo, y otros, que como están diseñados más encajan dentro del área de los Estudios Específicos y algunos inclusive parecen una duplicación de las asignaturas de Secundaria por la repetición de contenidos y propósitos; es decir, todo indica que las asignaturas responden claramente a un enfoque propedéutico y remedialista. Posiblemente, estas concepciones resultan ser las más generalizadas en la realidad de las instituciones universitarias peruanas de estos tiempos, lo que constituye una desnaturalización de los Estudios Generales. Los hechos demuestran una vez más que los cambios no pasan necesariamente con la promulgación de Leyes; sino de la forma como deben implementarse. Pero la innovación curricular no es asunto de profesionales de buena voluntad, sino de especialistas en temas curriculares que conduzcan el proceso, y de una serie de profesionales y personas ligadas a la formación profesional.

Los Estudios Generales, como se ha indicado una y otra vez, coadyuvan a la formación integral del profesional; prescindir de ellos resulta hasta reñido contra la moral e inclusive si se distorsiona su razón de ser. Es inconcebible que una Universidad que se precie sería puede mantenerse al margen de una adecuada implementación de los Estudios

Generales, descuidando la formación humanista del profesional con capacidad de adaptarse a los cambios cada vez más rápidos y hasta imprevisibles. En este orden de ideas, Quiroz (2020) realiza fundados cuestionamientos: “Con una posición palmariamente tecnocrática se considera que la formación general es una pérdida de tiempo, ya que reduce su pronta inserción laboral; ven en esta estrategia formativa un desliz o hasta un error. Sostienen que la colocación laboral es una urgencia y cuanto más se demore un estudiante en esa etapa, se ralentiza llegar a sus objetivos. Esta posición es injustificable tanto académica como moralmente” y añade: “Cuesta entender que un alumno, sea cual fuere su profesión en ciernes, sin formación en aquello que consolide su conocimiento de la historia peruana, de los antecedentes culturales, del diálogo y el alturado disenso, de los niveles de corrupción que tanto nos agobian, del racismo estructural, de la memoria intercultural de la que estamos compuestos, de un análisis inteligente para estar al corriente de nuestras tendencias autoritarias y mesiánicas, sea un buen ciudadano y un correcto profesional a la vez”. Son anotaciones que deberían ser objeto de análisis al momento de abordar el tema de los Estudios Generales.

Propósitos de los Estudios Generales

Los Estudios Generales están llamados a cumplir diversos propósitos en la Universidad. Una preocupación que viene de más de un siglo fue dotar a los estudiantes de una cultura general sólida. Este mismo esfuerzo se observó en la Reforma Universitaria de 1931 y que lo puso en práctica en la Universidad de San Marcos su visionario rector Encinas. Desactivada esta experiencia, años más tarde, en 1945 se retomó en el debate y se logró que se introduzca en el Estatuto Universitario de 1946 el denominado Colegio Universitario, pero la experiencia no duró ni dos años. En los años 60 nuevamente volvió a tenerse en cuenta, y como parte de un Currículo Integral se introdujo la Formación General en los 70, pero la propuesta no prosperó; la que sí dio frutos en la Escuela Normal de los años 50 por gestión de su director Walter Peñaloza. En los 80 no se dio mayor

importancia a los Estudios Generales en la Ley Universitaria de 1983, lo que sí ocurrió con la Ley Universitaria vigente de 2014. Sobre la importancia de las experiencias de 1931 y 1946, Robles (2018) indica que

el Colegio Universitario, destinado a estudios de ciencias y humanidades, completaba una amplia y sólida cultura general, base de toda formación profesional y académica, así como de la investigación, expresamente promovida por el proyecto en discusión tanto para el pregrado cuanto para la Escuela de Altos Estudios. Por el acervo cultural que auspiciaba, este colegio era el pórtico de la formación profesional y de la investigación específica en una determinada área del conocimiento. Allí cabía estudiar contenidos científicos y humanísticos, sólidos cimientos para la formación profesional. Todo esto aún merece ser considerado en la orden del día de la discusión acerca del problema universitario. Se trata de una temática de actualidad, aunque exista nueva legislación universitaria vigente (p. 57).

A la importancia de los Estudios Generales como el área curricular encargada de suministrar la cultura general que requiere el profesional visionario del siglo XXI, se necesita que desde los cursos de esta área los estudiantes logren adquirir las herramientas de conocimiento necesarias para que sigan aprendiendo, en pregrado como en posgrado, así como puedan continuar aprendiendo durante toda la vida; pero también es necesario que desde estas asignaturas desarrollen las competencias genéricas para que los estudiantes sean capaces de asumir su formación con éxito y también sean exitosos en su vida profesional y ciudadana, así como pueden comprender el mundo en el cual se desenvuelven. Por consiguiente, de la manera como se conciben los Estudios Generales en el Modelo Educativo de la Universidad y el diseño e implementación curricular de los Programas de Estudio dependerá la calidad de la formación profesional y la satisfacción de una demanda social cada vez más exigente. En síntesis, se enfatiza en el hecho que los Estudios Generales deben estructurarse en el currículo e implementarse con el propósito de contribuir con la formación del estudiante en su condición de ser humano, dotado de cultura general y herramientas de conocimiento

para el aprendizaje permanente; así como el desarrollo de las competencias genéricas que le permitan vivir en unidad y concordia con su entorno, tanto en su proceso de formación académico humanística, así como con el desarrollo de competencias técnicas o específicas durante los estudios de pregrado o posgrado, así como en su desempeño en su condición de ciudadano y profesional, con una visión crítica del medio donde se desenvuelve.

Capítulo 3

CURRÍCULO Y ESTUDIOS GENERALES

Ideas sobre el currículo

En el campo del currículo confluyen una serie de disciplinas, denominadas ciencias auxiliares de la Pedagogía. Díaz-Barriga (2003), menciona que el currículo

se fue construyendo como un saber multidisciplinario con aspectos de la sociología, historia, administración y economía para fundamentar los planes de estudio, así como de la psicología y la didáctica para las propuestas de programas que finalmente se combinaron con aportaciones de la antropología y de los desarrollos de los saberes “micro” (historias de vida, microsociología) para dar cuenta de lo que acontece en el aula. A todo ello, se agrega una visión epistemológica y filosófica que busca elucidar el valor conceptual del campo o derivar conceptos del mismo a alguna de las vertientes del campo curricular. (p. 8)

Latorre (2014) refiere que si el currículo universitario “es una selección de la cultura social tendrá los mismos elementos que ella y por lo tanto estará definido como un conjunto de capacidades (habilidades-tecnología), valore contenidos y métodos/procedimientos que se quieren adquirir en la Universidad. Este conjunto de elementos, cuando actúan sinérgicamente, se denominan competencias”. (p. 29)

Desde el enfoque constructivista, los currículos, según Posner (2005): “1) tratan los tópicos con gran detalle, 2) enseñan habilidades y conceptos sólo en el contexto de las experiencias y conocimientos anteriores de los estudiantes, 3) se basan en una motivación intrínseca y 4) prefieren entrevistas clínicas y observaciones, más que pruebas estandarizadas para evaluación” (p. 226). Como se puede apreciar un currículo constructivista enfatiza en la profundidad antes que en la amplitud y el aprendizaje vinculado a los saberes previos demanda mayor tiempo, lo que puede significar abarcar una menor cantidad de contenidos.

En el diseño o rediseño de un currículo debe existir: clara especificación del contexto en donde se va a formar los futuros

profesionales, precisión de los propósitos (objetivos, competencias), contenidos distribuidos en diversas áreas, secuenciación de contenidos, recursos, metodología didáctica y sistema de evaluación de aprendizajes y desarrollo de competencias. Son las competencias las que establecen los criterios necesarios para seleccionar los contenidos y definen su concepción epistemológica, la forma de organizarlos y distribuirlos en los diversos ciclos o semestres académicos y hasta el modo de aprenderlos.

¿Qué es una competencia?

La palabra ‘competencia’ data de mucho tiempo atrás. En el idioma español la referida palabra tiene dos verbos asociados, *competir* y *competere*, ambos provenientes del verbo latino *competere*. El primero significa pugnar con, rivalizar con, estar en condiciones de ser comparado con otros respecto de una cualidad determinada; mientras, el segundo significa corresponder a alguien, incumbir.

El tema de las competencias desempeñó un rol trascendente en la reforma que se inició en la década de 1990 en el sistema de las Naciones Unidas (ONU). Por aquel entonces, el secretario general del citado Organismo, Kofi Annan, definió la competencia como “una combinación de aptitudes, atributos y comportamientos que están directamente vinculados a un desempeño laboral exitoso” (citado por Sevillano, 2009, p. 3). Sin embargo, son múltiples las conceptualizaciones de competencia de los académicos y estudiosos en el tiempo, tal como se aprecian enseguida algunas ideas sobre el tema.

Boyatzis (1982) refiere que la competencia es: “Una característica subyacente de una persona, que puede ser un motivo, un rasgo, una habilidad, un aspecto de su imagen personal o de su rol social o un cuerpo de conocimientos que él o ella usa” (citado por Sevillano, 2009, p. 3). Y Gallego (1999) hace notar que las competencias están formadas por “procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad”. (citado por Tobón, 2008, p. 49)

Bogoya (2000) considera que la competencia es una “actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes” (p. 10) e Irigoien (2002) refiere que: “Competencia es la combinación integrada de un saber hacer, un saber estar y un saber ser con los demás que se pone en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado” (citado por Sevillano, 2009, p. 4).

Vasco (2003) destaca que una competencia es una “capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron” (p. 37) y Sevillano et al. (2009) destaca la combinación de saberes cuando anotan que la competencia es “la integración de tres tipos de conocimientos: “conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición)”.” (p. 6).

Peñaloza (2003) destaca que las competencias son

acciones externas realizadas idóneamente, apoyadas y guiadas por un conjunto de actos internos, ... que pueden ser factuales (propias de cada profesión, artesanía u oficio), comunicacionales (leer, escribir y hablar con fluidez, claridad, orden, coherencia y poder de persuasión) y sociales (trabajar y cooperar con otros, respetar las opiniones discrepantes, debatir con razones, excluir toda discriminación) (p. 137)

Cullen (1996), destaca que: “La formación de competencias necesita intencionalidad educativa. No son una mera cuestión de desarrollo” (p. 21) y añade: “Es necesario definir las, es necesario aprenderlas, es necesario construirlas, porque las competencias son saberes sociales e históricos, que si no se enseñan no se aprenden, funcionan como “sistemas abstractos de reglas” ...”. (ídem).

En la Educación Superior, específicamente en la Universidad, el impulso de las competencias tomó forma en América Latina con los esfuerzos del Proyecto Tuning (2004-2007; 2011-2013), tendientes a la promoción de una formación orientada a la integración de saberes. Es así como las competencias se instituyeron desde “un enfoque de referencia para la enseñanza-aprendizaje implementada por las Universidades en su rol formador. Un proceso que ha supuesto el desarrollo de innovaciones curriculares que buscan la integración de saberes que contribuyan al logro personal y profesional” (Turpo-Gebera et al., 2022, p. 259).

Las competencias tienen sus motivaciones en la demanda social y en el mercado laboral; de ahí que estos ámbitos deben considerarse al momento de planificar las competencias en el currículo. Al respecto, Tobón (2005) precisa lo siguiente:

Las competencias parten desde la autorrealización personal, buscando un diálogo y negociación con los requerimientos sociales y empresariales, con sentido crítico y flexibilidad, dentro del marco de un *interjuego* complementario *proyecto ético de vida-sociedad-mercado*, perspectiva que reivindica lo humanístico, pero sin desconocer el mundo de la producción. Esto confronta y cuestiona la concepción predominante en la actualidad de asumir las competencias como rivalidad y enfrentamiento, concepción explicable por la predominancia de la cultura del individualismo, el consumo y el tener (p. 49).

Las competencias al abordarse en la ejecución del currículo, se orientan desde dos motivaciones, formar a la persona de manera integral y para que logre el perfil de egreso que está elaborado en función de la demanda social; como refieren Gómez y García (2021), las competencias “pueden verse desde dos aristas fundamentales: el mundo laboral y la formación integral en la universidad. Ambas concepciones no se contraponen, pues la expresión de las competencias en el mundo laboral debe tener su génesis en el proceso formativo” (p. 1313).

Tal como se puede apreciar, desde diferente perspectiva (laboral, profesional o educativa) los diferentes autores concuerdan que “las competencias son peculiaridades permanentes en las personas, que se

ponen de manifiesto cuando se realiza exitosamente una tarea determinada” y en ellas confluyen elementos cognitivos, procedimentales (habilidades) y actitudinales; sin embargo, debe resaltarse el hecho de presentar su carácter público. Esto es, la competencia es un concepto multidimensional que incluye diversos tipos de saberes, como los propuestos por Delors (1997): saber conocer (conceptos, proposiciones, categorías, etc.), saber ser (valores, actitudes y normas que guían la actuación), saber convivir (habilidades y capacidades relacionadas con el trabajo cooperativo, la comunicación interpersonal, asertividad, etc.) y saber hacer (habilidades, procedimientos, técnicas y métodos de actuación).

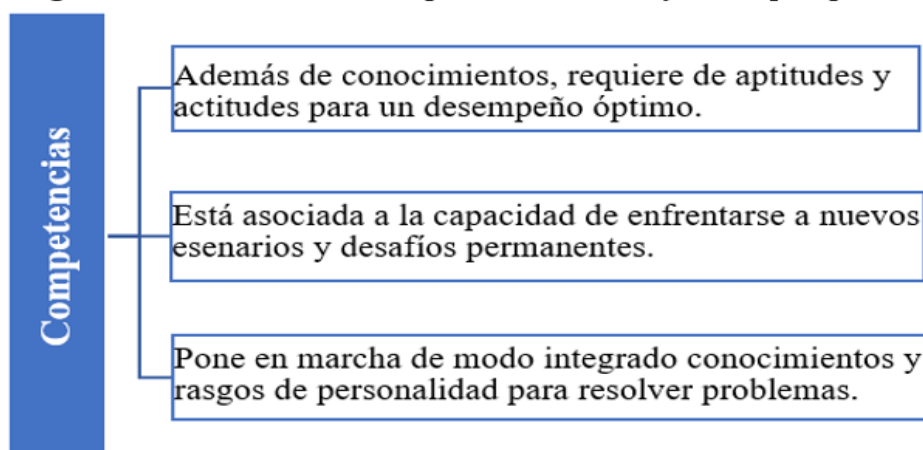
En un enfoque didáctico centrado en la atención del estudiante universitario que construye sus aprendizajes, pero también debe ser motivo de preocupación la formación humanística de profesionales competentes con alto grado de compromiso con el desarrollo social, ambiental, económico, etc.

La simple idea de que un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, sustituida por la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social. (González y González, 2008, p. 187)

El hecho que en periodos cortos se debe renovar y actualizar el currículo basado en el modelo por competencias, en función de los requerimientos de la sociedad y los grupos de interés, debe partirse de la reingeniería del perfil de egreso y demás elementos del currículo, para asegurar la formación de los profesionales en lo referente a desarrollar sus competencias generales (o transversales) y específicas (o técnicas), adquirir los conocimientos y recursos que les permitan contribuir con el progreso social del medio donde se desenvuelven y del país.

Figura 1

Rasgos destacados de una competencia desde diferente perspectiva.



Nota. Las competencias han ganado espacio en el mundo educativo en el último cuarto de siglo.

En un Currículo por Competencias significa que se debe considerar el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) que es el tipo de aprendizaje cuyo logro es responsabilidad de la Universidad, pero también del consenso de ésta con el entorno, con los grupos de interés. Villa y Poblete (2010) refieren que el ABP “significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual y que, como es lógico, no pueden ser únicamente determinadas por las Universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales” (p. 29) y añaden:

Fruto de esta colaboración, ha nacido una propuesta de competencias transversales o genéricas que intentan delimitar las competencias esenciales en las distintas profesiones para las que capacita y prepara la Universidad, sin significar que la Universidad ceje en su responsabilidad de formar en todos los aspectos y dimensiones que considere oportunos, pertinentes y necesarios para la óptima formación y capacitación de sus estudiantes (ídem).

Peñaloza (2003) refiere tres posiciones respecto de la relación entre competencias y currículum: 1) “Todo currículum debe elaborarse con vistas a las competencias, es decir, las competencias son los únicos objetivos que un currículum debe perseguir” (p. 137); 2) “Un currículum puede tener varios objetivos, pero todos dependen en definitiva de las

competencias” (ídem); y, 3) “Todo currículum se elabora para cumplir varios objetivos y uno de esos objetivos es que los alumnos logren un conjunto de competencias” (ídem). Tales posturas merecen cierta atención, la primera resulta falaz porque las competencias no pueden ser el único fin, aunque una parte del currículum si tiene tal fin; la segunda posición resulta de mayor apertura que la anterior por dejar abierta la opción de objetivos múltiples y es funcionalista, pero se cierra al hacerlos depender de las competencias; y, la tercera postura es la que se ajusta a la naturaleza del currículum que atiende la complejidad del estudiante en cuanto a lograr su formación integral, como anota el citado educador que la finalidad del currículum es educar, y tal educación no existe “si no se cumplen procesos de hominización, socialización y de culturación” (ibid., p. 146).

Diseño e innovación curricular

La formación de los profesionales éticos con las competencias (blandas y duras) que demanda la sociedad actual es necesaria en la línea del desarrollo social. De ahí que el reto de la institución universitaria actual es lograr la formación integral de profesionales responsables con la capacidad de desenvolverse de modo independiente, seguro y flexible en cualquier escenario, realizar una gestión autónoma del conocimiento necesario para su desempeño profesional a lo largo de su vida, destacando una actuación ética como profesional y amplio compromiso personal y social. Precisamente, el logro de tales competencias pasa por consignarlas con claridad y precisión en el perfil del egreso, un elemento guía sustancial del currículo; asimismo, debe considerarse el anhelo de egresado, como indican Okay-Somerville y Scholarios (2022), que su objetivo más importante es efectuar una óptima transición de la Universidad al mundo laboral.

Diversas han sido las miradas de los Estudios Generales en la Universidad latinoamericana con fuerte influencia del modelo napoleónico. Tal vez una de las percepciones complejas y ajenas a la

naturaleza de estos estudios fue concebirllos como una especie de cursos de reforzamiento de los temas que no se desarrollaron adecuadamente en la Educación Secundaria, por lo que los cursos sí tenían el mismo nombre en el Colegio y en la Universidad, y se trataba de lo mismo, como se aprecia en el siguiente caso:

El debilitamiento de los Estudios Generales llegó al extremo de que la Universidad de Costa Rica estableció convenios con colegios de secundaria, para reconocer algunos de los cursos impartidos en la enseñanza media como equivalentes a los cursos de formación humanista que ella imparte (Fonseca, 2007, p. 54).

En cuanto al análisis de currículo universitario con miras a su innovación debe tener en consideración que las “tensiones del vínculo universidad-sociedad se manifiestan hoy esencialmente entre necesidades de formación disciplinar vs. interdisciplinar, necesidades de formación teórica vs. práctica y necesidades de formación general vs. especializada” (Collazo, 2022, p. 185).

La demanda y el contexto social son aspectos clave que orientan el diseño e innovación curricular de cualquier Programa de Estudios universitario; de ahí que, el currículo es de naturaleza contextualizada con una impronta característica, no haciéndolo extrapolable o generalizable a contextos distintos. Es así como actualización del currículo por competencias debe asegurar la formación de profesionales con competencias generales y específicas, que con su desempeño permitan el desarrollo socioeconómico.

Sin duda, el proyecto Tuning marcó la pauta en materia curricular, pues sustentó las ventajas de la propuesta de las competencias así:

- a) Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados.
- b) Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.
- c) Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje.
- d) Se tienen en cuenta la búsqueda de mayores niveles

de empleabilidad y de ciudadanía. e) Un impulso de la dimensión europea de la educación superior. f) El suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados (citado por Gimeno, 2011, p. 12).

Este proyecto europeo luego se extendió en América Latina; sin embargo, no necesariamente los sistemas universitarios han encaminado sus esfuerzos en este sentido con miras a lograr ventajas, como, por ejemplo, en cuanto se refiere a convalidaciones y movilidad de estudiantes entre Europa y Latinoamérica.

Desde los lineamientos del enfoque socioformativo, Tobón (2010) refiere que el currículo es un “macro proceso sistémico en continuo cambio y autoorganización, que se evidencia en las prácticas que tienen los directivos, el personal administrativo y los docentes y no tanto un documento escrito” (p. 143) y añade, que en este enfoque el currículo “se logra mediante el liderazgo y mediación de los directivos, docentes y estudiantes, en el marco de la gestión educativa (dirección, gestión docente, planeación educativa, etc.), considerando los retos del contexto y teniendo en cuenta la formación y saberes previos de los estudiantes” (ídem). Ciertamente, el currículo debe estar sujeto a innovación constante, la Ley universitaria indica tres años, y debe ser producto de una evaluación minuciosa y exhaustiva que compromete a los miembros de la comunidad universitaria y hasta al entorno, como grupos de interés; sólo así, la innovación del currículo responderá a las exigencias formuladas en una época marcada por los cambios frecuentes.

Estudios Generales y competencias

La Formación General, como se denominó antes, o los Estudios Generales, como se denomina actualmente, es un área curricular que debe permitir que los estudiantes no excluyan todo aquello que se percibe como distante del reducido campo científico o tecnológico de su carrera profesional y permitirá que no solo sean titulados, sino personas dotadas con pensamiento crítico, creativos y líderes que vislumbren la realidad circundante y el futuro de su país. Al respecto Villa y Poblete (2010)

refieren que en la “idea de contribuir con el desarrollo en todas sus facetas personales, sociales, culturales, políticas y económicas, es donde nace la necesidad de adaptación de las Universidades a sus contextos nacionales e internacionales” (p. 29), de este modo el egresado está preparado para responder de modo satisfactorio a las exigencias de la sociedad y atender a las situaciones problemáticas, así como las necesidades e intereses que emerjan; pero los referidos autores complementan: “Y se solicita a las Universidades que no definan sus programas y planes académicos a espaldas de otros agentes que están vinculados con el desarrollo social y laboral; que tengan en cuenta y consideren el punto de vista de las instituciones públicas y privadas que intentan desarrollar su labor con profesionales capacitados en las competencias que hoy se consideran esenciales” (idem).

Del Valle (2011) refiere que: “Las Universidades esperan que sus estudiantes, durante los estudios generales, adquieran competencias genéricas que: i) refuercen la formación básica con cursos introductorios; ii) definan y confirmen la vocación profesional; iii) configuren un espacio de aproximación a las formas de conocimiento y; iv) fortalezcan su madurez intelectual, personal y social” (citado por Turpo-Gebera, 2022, p. 262). Se debe evaluar el hecho que las asignaturas del área de Estudios Generales algunas Universidades los han convertido en cursos propedéuticos para los Estudios Específicos, pero esa no es su función; de ahí, la urgencia y necesidad de deslindar el rol que debe cumplir cada tipo de Estudios.

Los Estudios Generales no pueden confundirse “con el complejo de cursos básicos que cada carrera demanda. Los cursos o asignaturas básicas de una carrera sirven necesariamente de preámbulo de las materias propias de esa carrera. En tal sentido, son cursos de conocimientos profesionales, sólo que pertenecen a la parte introductoria de esos conocimientos, vale decir, son propedéuticos de cada profesión” (Peñaloza, 1998a, p. 53); es decir, los cursos básicos son los que corresponden a los Estudios Específicos. El autor añade: “los cursos de Formación General no

son propedéuticos de ninguna carrera, y justamente por ello es que reciben el nombre de “Formación General.” (ídem). Mucho menos puede creerse que la Formación General es un conglomerado de asignaturas para cubrir vacíos y enmendar insuficiencias de la Educación Secundaria, pues no consiste en trasvasar parte del nivel secundario al universitario. Interpretaciones inadecuadas de la Formación General o Estudios Generales conducen a respuestas contundentes de los estudiantes, como ocurrió con su rechazo por parte de estudiantes de la Universidad de San Marcos y otras en 1946, pero también en 1972. “La separación que, en la práctica, ha hecho la comunidad universitaria de los Estudios Generales con respecto al resto de los estudios universitarios, ha producido el desinterés de los estudiantes por el aspecto humanístico de su formación” (Fonseca, 2007, p. 54).

El proceso de formación profesional debe responder a un compromiso personal y social, y a esto debe apuntar los esfuerzos en la formación a partir de los Estudios Generales, desarrollando las competencias necesarias para cumplir los compromisos y contribuir al desarrollo económico, social y sustentable. “La formación a la que se dirige el proceso educativo no se restringe a la mera dotación de herramientas destinadas a preparar a personas competentes para el mundo del trabajo, cada día más competitivo, sino también a contar con ciudadanos comprometidos con su entorno social, político y con el medio ambiente” (Lerner²⁸, 2013, p. 15). Pero los Estudios Generales deben contribuir a estrechar vínculos de la Universidad con la sociedad; pues la formación profesional: “Es una manera de, no sólo desarrollar destrezas cognitivas para la comprensión y análisis de texto, sino de acercar los contenidos disciplinarios a la vida cotidiana, lo que contribuye de la manera más eficaz a cerrar el abismo entre la escuela y la vida, y ayuda al joven a responder la pregunta fundamental: ¿para qué estudiar?” (Fonseca, 2007, p. 63).

²⁸ *Salomón Lerner Febres* (Lima, 1944). Filósofo, docente universitario, exrector y profesor emérito de la PUCP. Miembro en número de la Academia Peruana de la Lengua.

La construcción de nuevos paradigmas de aprendizaje no debe implicar, sin embargo, dejar de lado algunas etapas indispensables para la formación profesional, ciudadana y personal de los alumnos. Me refiero a los Estudios Generales. Si bien la especialización ha traído consigo indudables beneficios para el desarrollo del conocimiento, ella tiende también a fragmentar el saber en compartimentos estanco. Y, recorriendo ese camino sin un horizonte integrador nuestra experiencia, no sólo intelectual sino en general humana, corre el riesgo de volverse unidimensional y así hacernos incapaces de capturar la pluralidad y complejidad del mundo. Ahora bien, la auténtica vocación de los Estudios Generales, como primer momento dentro de la vida universitaria, no es otra que la de dotar al joven de una comprensión lo más cabal de las cosas mediante una adecuada y sabia armonización de los saberes particulares (Lerner, 2013, p. 18).

Mientras algunas Universidades latinoamericanas, y sus respectivos sistemas universitarios, han sabido valorar la importancia de los Estudios Generales, otras hasta los han desdeñado desde las autoridades hasta los diversos estamentos universitarios. Sobre una experiencia halagüeña, Fonseca (2007) destaca: “Cincuenta años después de su creación, los estudios humanísticos en la Universidad, tienen, no sólo vigencia, sino que han cobrado mayor significado, tanto por los procesos de deshumanización que padece la sociedad tecnológica, como por el deterioro de la formación humanista en el sistema educativo preuniversitario” (p. 51).

Salomón Lerner Febres, quien fue rector de la Universidad Católica, una de las instituciones con más tradición en el tema de Estudios Generales de los últimos tiempos, le asigna un importante rol de afirmación vocacional y propedéutico a este tipo de Estudios:

Los Estudios Generales constituyen, asimismo, un espacio que permite y alienta la maduración vocacional y una adecuada preparación para el inicio de los estudios propiamente profesionales. El joven egresado de la secundaria, etapa que en nuestro medio se caracteriza generalmente por sus carencias y dificultades, empieza en esta etapa universitaria a explorar aspectos imprescindibles de la ciencia, la cultura y su propia existencia, haciéndose realidad en él ese deslumbramiento que es la condición

para hacer nacer las preguntas necesarias que permiten avanzar seriamente en el saber (Lerner, 2013, p. 18).

Asimismo, el referido exrector hace hincapié en el hecho de asignarle a este tipo de Estudios en cuestión su condición de recurso para la generación de conciencia acerca de la cultura y el encuentro con el humanismo, en clara concordancia con Peñaloza (1998b). Sólo así tiene sentido hablar de formación integral.

Otra razón por la cual creo que se debe defender la existencia de los Estudios Generales es que por ellos los jóvenes, en ocasiones por vez primera, toman conciencia de lo que es la cultura y su entramado humanista. Descubren que el humanismo, lejos de ser un simple sinónimo de erudición, es el ingrediente irremplazable para elevarnos de modo inteligente a la comprensión de nosotros mismos, y del mundo en nuestro aquí y ahora (Lerner, 2013, p. 18).

En *El Comercio* (2017), el docente universitario Alonso Rabí explicó que el objetivo de un programa de estudios generales “es preparar al estudiante para varias cosas, como lograr autonomía, afinar la disciplina académica y adquirir una serie de conocimientos sobre diversas áreas de ciencias y humanidades que le permitan perfilar una conciencia crítica”; con tales elementos, Rubí refirió que se logra que el estudiante amplíe sus horizontes y posea una cultura general básica. Sobre lo último, concuerda el también catedrático Eduardo Zapata, quien refirió a las Universidades que atienden la investigación brindan asignaturas para que los estudiantes logren “capacidades de abstracción fascinantes”, pero que en asuntos prácticos no son de utilidad en su desempeño profesional y consideró que: “Debe haber un mix de cursos de cultura general y otros de especialización”. Una mirada distinta a las ideas anteriores la ofrece el docente universitario Eduardo Arroyo, quien consideró que en el “negocio de la educación superior”, se privilegia un “pragmatismo de la hiperespecialización académica”, orientada a que los estudiantes se conviertan en expertos en algo, pero sin llegar a conocer el ámbito social donde se van a desenvolver; de ahí la importancia que los universitarios vayan más allá de sus propias disciplinas para ampliar su bagaje cultural y

puedan entender y familiarizarse con su entorno, lo que será posible si al inicio de su formación académica se ofrecen los Estudios Generales; este catedrático destacó “la formación general es enriquecedora a todo nivel, nos complejiza como seres humanos y se impone en el mundo porque hoy todo es transdisciplinario, no hay una sola universidad que no cruce todas las carreras y profesiones. Lo otro es puro tecnicismo y robotización”. Tales son las miradas disímiles de tres catedráticos, que, complementadas con las ideas de diversos autores presentados previamente, significa que en materia de Estudios Generales las Universidades “obligadas por la Ley” los han implementado en sus currículos sin un criterio claro ni uniforme, aunque se consideran importantes para alcanzar una formación integral, previo a proseguir con Estudios de Especialización.

Los Estudios Generales, al igual que los Específicos y de Especialidad, deben estar orientados al desarrollo de competencias; tal debe ser uno de los propósitos que cumplen en el currículo universitario. Latorre (2014) refiere: “Todo el proceso de aprendizaje del estudiante está centrado en las competencias y dirigido a su dominio. Los conocimientos y experiencias, incluidos en los programas de formación, se justifican por su aporte al logro de competencias” (p. 87). Tales competencias (para el aprendizaje o las blandas) para desarrollarse a partir de los Estudios Generales deben contribuir a una formación integral del profesional que logre el perfil de egreso y tenga éxito en su inserción al mundo laboral, deben aportar a la formación humanista. Pero la formación universitaria requiere de trabajo en equipo, comunicación y relaciones sociales, es decir de competencias blandas o suaves, las que según Vázquez-González et al. (2022) “representan un conjunto de capacidades y destrezas asociadas a la inteligencia emocional que permiten una mejor interacción entre las personas, y en el ámbito universitario mejora el rendimiento académico” (p. 10).

Es importantes reiterar que los Estudios Generales deben estar orientados a ofrecer al estudiante un panorama amplio del conocimiento y evitar el enfoque cerrado de los contenidos de los Estudios Específicos que

solo se circunscriben a la profesión, para evitar egresados técnicos o “científicos” incultos; el propósito de tales Estudios es lograr la formación integral del profesional, desde una educación entendida como confluencia de procesos unificados: hominización, socialización y culturación, según refiere Peñaloza (1998b). Pero el autor enfatiza que: “La formación General es aquella área curricular que aspira a evitar que los alumnos vivan excluyendo todo lo que mora más allá del estrecho campo de las ciencias de su profesión; y les permite ser no solo graduados, sino seres humanos cuajados, realmente de nivel universitario, pues avizoran lo que atañe al hombre y a su propio país” (Peñaloza, 1998a, p. 53).

Tipología de las competencias

En El Clarín (2015), Mario Bunge destacó: “El mejor especialista es el generalista dispuesto a enfrentar nuevos problemas especiales. Y el fanático con un solo ideal se aburre y se descorazona al primer revés”. El referido autor también hace notar que, en el mundo de las ideas como en el laboral, la variedad de especialidades requiere de un elemento vertebrador. “Es sabido que el progreso conlleva la multiplicación de especialidades, tanto en el terreno del pensamiento como en el de la acción. Pero con el progreso también emergen generalistas, precisamente porque la gestión de la multiplicidad requiere unificación” (Bunge, 2001, p. 15).

El filósofo y estudioso argentino, destaca el rol de los Estudios Generales y de los de Especialidad; es decir, aquellos Estudios que conducen a la formación de generalistas y especialistas. Por medio de dos definiciones un principio “paradójico” conduce a una conclusión importante:

Todos sabemos qué es un especialista: es alguien que ha estudiado a fondo un solo tema, y por consiguiente lo conoce mal, porque todo ítem de conocimiento está relacionado con otros componentes del sistema de conocimientos... Un generalista, en cambio, es alguien que ha estudiado un poquito de todo, y que en definitiva no sabe a fondo ni en detalle nada en particular. De modo, pues, que el hiperespecialista no es capaz de abordar problemas gordos, y el

generalista no está capacitado para resolver problema alguno. ¡Qué dilema! ... (Bunge, 2001, p. 17).

En este sentido, el autor hace notar el perfil de un buen gerente, como el personaje “capaz de aprender nuevos temas a medida que necesita informarse, así como de ubicar todo problema en un contexto amplio y una perspectiva amplia y a largo plazo. Sobre todo, sabe a qué especialistas o publicaciones debe recurrir y como debe coordinar su labor” (ídem) y añade: “Es al mismo tiempo un especialista con tendencia a generalizar, y un generalista dispuesto a especializarse. Une lo global con lo local: es lo que puede llamarse un *glocalista*” (íbid., pp. 17, 18). Por último, el filósofo ensayista destaca el principio “paradójico”: “El mejor experto es el glocalista, o sea, el especialista convertido en generalista, o el generalista que ha aprendido una especialidad” (ídem). En tal sentido, el generalista posee una cultura general con determinadas competencias genéricas o transversales, en tanto que el especialista posee conocimientos propios de la carrera profesional y las respectivas competencias específicas o técnicas. Ambos tipos de competencias son concurrentes en un desempeño profesional óptimo y eso debe considerarse al momento de diseñar el currículo y establecer el perfil de egreso y la ejecución y evaluación del mismo.

En la actualidad, el desempeño profesional eficiente en una sociedad globalizada y del conocimiento exige, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una determinada profesión, competencias genéricas o transversales, que se expresan en diferentes profesiones, tales como: la capacidad de gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, de investigar, de trabajar en equipos, de comunicarse en un segundo idioma y de aprender a lo largo de la vida (González y González, 2008, p. 191)

En la línea formulada, apuntan iniciativas como la del Proyecto Tuning (2003) que América Latina tuvo sus inicios en el 2004 presenta una taxonomía de las competencias agrupadas en dos tipos fundamentales: genéricas y específicas.

- **Genéricas** (transversales, comunes a todas las profesiones).

En estas competencias se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, y se expresan a través de las denominadas:

- Competencias instrumentales, de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, y de gestión de información.
- Competencias personales, tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético.
- Competencias sistémicas, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, entre otras.

- **Específicas** (relativas a una profesión determinada).
(citado por González y González, 2008, p. 193)

Las competencias generales (entre ellas las blandas) se deberían desarrollar en el marco de los Estudios Generales, pero tal desarrollo debe proseguir en los Específicos y de Especialidad. En tal sentido, la formación debe equilibrar el desarrollo de experiencias curriculares en torno a estos tipos de Estudios, como refiere Fernández (1997), citado por Navío (2005), “La formación debe buscar un equilibrio entre la generalización y la especialización. El equilibrio estará... en el enlace que debe establecerse entre la educación de base y las posteriores acciones formativas” (p. 82). En tal sentido, es importante destacar que la mera especialización puede significar para el profesional inclusive menos opciones de desarrollo profesional.

Es tarea del docente lograr los propósitos curriculares, entre los cuales debe consignarse las habilidades, capacidades o competencias cognitivas necesarias para que el estudiante sea capaz de aprender de modo permanente y lograr su adaptación al mundo laboral y ciudadano, considerando que la necesidad de aprendizaje se extenderá toda la vida en el marco de la denominada formación continua. Por eso, “Es indispensable que, quien quiera enseñar, no solo disponga de las herramientas intelectuales necesarias para desplegar su potencial, sino que sea capaz de promover el desarrollo de destrezas cognitivas en sus alumnos” (Fonseca, 2007, p. 62).

Algunas competencias generales

Del mismo modo que los Estudios Específicos y de Especialidad están orientados al desarrollo de las competencias específicas o duras, los Estudios Generales deberían ser el motor para el desarrollo de competencias generales, dentro de las cuales están las blandas o suaves, y el desarrollo de éstas debe enfatizarse del mismo modo que, por ejemplo, el desarrollo de competencias de razonamiento para el aprendizaje. Dentro de las competencias generales, existe una serie de ellas que amerita su desarrollo, pero no sólo a nivel superior universitario, sino que deberían empezar a desarrollarse en la Educación Básica. Entre tantas, algunas de estas competencias generales que deberían priorizarse para su desarrollo en las Universidades, considerando que son necesarias para lograr la formación integral del futuro profesional, se describen en seguida: competencias de orientación al aprendizaje, pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento analítico-sintético, liderazgo, competencia ética, competencias socioemocionales, competencias comunicativas, toma de decisiones, competencias ciudadanas.

Competencia de orientación al aprendizaje

La Universidad debe formar a los estudiantes con los conocimientos y competencias necesarias (herramientas) para que sea capaz de aprender y formarse de manera permanente para que pueda adaptarse sin dificultad en un contexto de cambio permanente e impredecible. Tales herramientas se deben lograr a partir de los lineamientos de un paradigma educativo que se centre en el estudiante y su proceso de aprendizaje, lo que le permitirá convertirse en un ser capaz de gestionar el conocimiento a partir de un contexto influenciado por las nuevas TIC, la atención a la diversidad, la globalización del conocimiento, etc.

El desarrollo de esta competencia “se relaciona con actitudes, valores y competencias interpersonales, fundamentalmente individuales, pero también sociales: madurez y seguridad personal, capacidad autocrítica, tolerancia a la frustración, flexibilidad, adecuación a las

situaciones cambiantes del entorno” (Villa y Poblete, 2010, p. 154) y añaden los autores: “Desde este enfoque de orientación al aprendizaje a lo largo de la vida se complementa muy bien con las competencias de automotivación y adaptación al entorno; y, desde un enfoque más sistémica, con las competencias de capacidad emprendedora (creatividad, innovación y espíritu emprendedor)”. (ídem)

El modelo de formación universitaria orientado hacia la selección de contenidos que se estructuran en un currículo, sus aprendizajes están centrados en la asimilación de conocimientos; y se deja de lado incluso un currículo por competencias declarativo. Realmente, el currículo debe prestar atención en los propósitos, en las competencias que se deben desarrollar para aprender las herramientas de conocimientos u capacidades para comprender el entorno, insertarse en él y transformar una realidad en constante cambio. En esa línea debe apuntarse el desarrollo de competencias de orientación al aprendizaje y otras conexas. Los esfuerzos deben orientarse a lograr que los estudiantes sean capaces de aprender a aprender. “El lema recurrente en la literatura pedagógica “aprender a aprender”, supone un escalón anterior: “enseñar a pensar, para poder aprender a aprender”.” (Fonseca, 2007, p. 62).

En la lógica del significado de aprendizaje para la vida, muchas competencias se adquieren en el tiempo según las necesidades y demandas, pues no todas pueden ser proporcionadas por la formación inicial, simplemente porque: “Las competencias se desarrollan y cambian a lo largo de la vida, con la posibilidad de adquirir o perder competencias conforme se crece” (OCDE, 2003, p. 19); asimismo, “La psicología del desarrollo muestra que el desarrollo de competencias no finaliza en la adolescencia sino continúa a lo largo de los años adultos. En particular, la habilidad de pensar y actuar reflexivamente, que es parte central del marco, crece con la madurez” (ídem). De ahí que el desarrollo de determinadas competencias, como el pensamiento crítico, se inicia en los años iniciales de la formación profesional y prosigue en el resto de la carrera e incluso en la formación continua del egresado; pero otras, como

la competencia lectora, iniciaron su desarrollo en la educación básica y deben proseguir en la superior.

Pensamiento crítico

Un desafío de la Universidad en todos los tiempos, y ahora más todavía, ha sido formar estudiantes con pensamiento crítico que le permita razonar y valorar las evidencias disponibles en relación de una problemática que se desea solucionar y lo use como un correctivo contra el sesgo cognoscitivo y cuente con un enfoque más objetivo de su medio, de la realidad circundante. Se debe formar un pensamiento cuya génesis se remonta a la mayéutica de Sócrates, la dialéctica de Platón y la retórica de Aristóteles, los recursos de tres sabios de la antigua Grecia. Villa y Poblete (2010) definen la competencia pensamiento crítico como “el comportamiento mental que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos” (p. 80), en tanto que Fonseca (2007) indica que: “Desarrollar el pensamiento crítico conlleva, también, la toma de conciencia, sobre nuestra libertad y con ella sobre nuestra responsabilidad social” (p. 62). Y una idea importante en este sentido la ofrece Tünnermann (2011):

La Universidad es un espacio privilegiado para el desarrollo de la reflexión crítica, la formación de ciudadanos y profesionales conscientes de sus responsabilidades cívicas y comprometidos con el desarrollo humano y sostenible de su nación. Para ello, el oficio universitario debe inspirarse en los valores democráticos, la inclusión, la interculturalidad y el análisis de la problemática de su contexto para contribuir a la solución de los grandes problemas nacionales. La cultura democrática, como forma de vida, debe practicarse al interior de la Universidad. La comunidad académica debería promoverla hacia su entorno, actuando como agente clave de su vigencia y respeto en el seno de la sociedad (p. 11).

Si bien es cierto que los Estudios Generales no constituyen un paquete de disciplinas y experiencias curriculares remediales, tampoco implica ignorar la realidad de los estudiantes que se insertan en el mundo

universitario. Lo que no debe admitirse es pasar por alto un estudiante que no tenga la capacidad de enjuiciar críticamente el contexto donde se forma, donde vive y donde se desarrollará en el futuro como profesional y ciudadano.

En el caso de los docentes de la Escuela de Estudios Generales, dos razones hacen insoslayable realizar este proceso: la primera es que recibimos una población que viene de una secundaria en que no han hecho más que memorizar una información que les permitió responder a las preguntas de un examen, por lo cual no dieron significado a lo que memorizaron. La segunda razón, y quizá la más determinante, es que no hay ninguna otra posibilidad de llevar a los estudiantes al desarrollo del pensamiento crítico a que se refieren los objetivos que deben cumplir los cursos del Sistema de Educación General. (Fonseca, 2007, p. 62).

El desarrollo del pensamiento crítico contribuye para que los estudiantes sean capaces de comprender, analizar, interpretar, argumentar y evaluar la información diversa durante la construcción de conocimiento, la toma de decisiones, resolución de problemas y mediación de conflictos, etc. De este modo, podrán tener un mejor conocimiento de su profesión, del entorno y el mundo en general. Precisa especificar que el dominio de la competencia pensamiento crítico está asociado con los pensamientos reflexivo, lógico y analítico; solo así, el estudiante y futuro profesional estará en condiciones de cuestionar la realidad en la que se desenvuelve y tomar mejores decisiones. Precisa atender lo que refiere Cangalaya (2020), que se “reconoce que el pensador crítico presenta cuatro habilidades fundamentales: argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación” (p. 146); el autor, asimismo, indica, “estas habilidades constituyen la estructura más elevada en criterios de pensamiento que un estudiante universitario requiere para su vida académica en la educación superior” (ibid., p. 150).

El pensamiento crítico o reflexivo ha cobrado singular importancia en los últimos decenios, pues la vida y el mundo laboral demanda de este tipo de pensamiento. Como refiere Fisher (2001), citado por León (2014): “Las demandas de un mundo cada vez más competitivo y globalizado

incluyen el pensamiento racional-reflexivo” (p. 163), complementando: “así, ahora las organizaciones reclutan a la alta gerencia tomando en cuenta su capacidad para pensar con autonomía, objetividad, y profundidad y las mejores universidades asumen que no solo enseñan contenidos a sus alumnos... sino también a pensar de manera crítica” (ídem). En tal sentido, atendiendo el llamado y las exigencias de la sociedad, el reto de la Academia es promover durante el proceso formativo, desde el inicio hasta el final, la formación de la competencia de pensamiento crítico en los estudiantes, con especial énfasis en los semestres o años iniciales, y debe constituir una competencia clave en el perfil de egreso de cualquier Programa Académico. Un modo de desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios sería empezar mediante la ejecución de actividades de investigación de situaciones problemáticas de la realidad inmediata, circundante.

Pensamiento creativo

La competencia pensamiento creativo es el “comportamiento mental que genera procesos de búsqueda y descubrimiento de soluciones nuevas e inhabituales, pero con sentido, en los distintos ámbitos de la vida” (Villa y Poblete, 2010, p. 87). Chanal (2019) refiere que la creatividad está asociada con las “dimensiones conativas, como la tolerancia a la ambigüedad, la apertura a nuevas experiencias, la toma de riesgos y la motivación, y a factores emocionales, incluidas las emociones positivas y el placer” (p. 408) y añade “A nivel macro o de proceso, la creatividad abarca diferentes actividades: comprensión de problemas, generación de ideas y desarrollo de soluciones” (ídem).

Oppenheimer (2014), respecto de la innovación que está vinculada a la creatividad, destaca: “Según me dijeron varios de los innovadores más exitosos que entrevisté, la innovación requiere, además de la tolerancia para el fracaso, el entusiasmo por el riesgo” (p. 49). Este autor, en cuanto a su visión del mundo del futuro en Latinoamérica destaca la urgencia de enrumbar los sistemas educativos: “Si varios países latinoamericanos ya

tienen grandes reservas de mentes creativas, que son la condición esencial para las sociedades innovadoras, su gran desafío será mejorar la calidad y la inserción en el mundo de sus sistemas educativos y crear sistemas legales más tolerantes con el fracaso empresarial” (ibid., p. 17). En tal sentido, la Universidad debe renovarse y emprender nuevos rumbos, donde la innovación y la creatividad sean pilares en la formación de los futuros profesionales con miras a lograr el ansiado desarrollo social y económico.

Howard Gardner en su ensayo educativo “*Las cinco mentes del futuro*” advierte la necesidad de cultivar diversos tipos de mentes, dentro de los cuales está la mente creativa. El autor refiere: “Reconocemos la importancia de la ciencia y de la tecnología, pero no enseñamos maneras científicas de pensar ni formamos a personas capaces de sintetizar y de crear, unas cualidades esenciales para el progreso científico y tecnológico” (Gardner, 2005, p. 18). Asimismo, destaca: “Creo que la supervivencia de nuestro planeta puede depender del cultivo de estas cinco mentes. Pero también creo firmemente que estas facultades se deberían justificar desde un punto de vista que no fuera instrumental” (ibid., p. 20). En lo referente al citado tipo de mente, subraya:

En el futuro, prácticamente todo lo que esté regido por reglas se hará con mayor rapidez y precisión mediante el uso de ordenadores (en realidad, podría haber dicho “hoy” en lugar de “en el futuro”). Se tendrá en gran estima a las personas que puedan ir más allá de la síntesis disciplinaria e interdisciplinaria para descubrir nuevos fenómenos, nuevos problemas y nuevas preguntas y puedan contribuir a su resolución... por lo menos hasta que se presente el siguiente enigma (ibid., p. 19).

Gardner (2001a) destaca que “La incidencia de la conducta creativa extrema es tan poco común que quizá sólo pueda ocurrir en circunstancias muy especiales... Y tal vez en nuestra propia cultura la época del héroe creativo esté quedando atrás” (pp. 382, 383). En tal sentido, en el mundo de la innovación y la creatividad, las Universidades deben cambiar de rumbo, formular iniciativas que comprometan a la sociedad y la empresa.

“En los países más innovadores, las propias universidades han creado empresas privadas para producir patentes conjuntas de profesores, investigadores y empresas privadas” (Oppenheimer, 1014, p. 232). Ante las exigencias de los tiempos posmodernos, la Universidad está llamada a ser el puntal del desarrollo humanístico, científico y tecnológico, donde la creatividad y la innovación sean objeto de especial atención.

Considerando que el pensamiento creativo permite a la persona salirse de normas o patrones convencionales que establece el sistema educativo y la sociedad, el pensamiento paralelo se orienta en ese sentido; se trata de un tipo de juicio que “significa sencillamente poner una idea al lado de otras. No hay choque, ni disputa, ni juicio inicial “verdadero/falso”. Hay, en cambio, una exploración genuina del tema” (De Bono, 2013, p. 58), con miras a contar con variedad de alternativas para atender una situación determinada. Como indica Gallardo-Pérez et al. (2021): “El pensamiento lateral, está muy relacionado con el pensamiento creativo y está abierto a todo aquel que se interese por ideas nuevas” (p. 38).

Entonces, en la línea del pensamiento creativo, el pensamiento lateral resulta de gran importancia, lo que debe ser objeto de atención al momento de diseñar o innovar el currículo de cualquier programa académico, desatendiendo una práctica usual de prestar toda la atención al razonamiento lógico; es decir, ofrecer una respuesta a los currículos dominados casi exclusivamente por el pensamiento vertical que funciona con las reglas de razonamiento que vienen desde los lejanos tiempos de Aristóteles, pues “se ha considerado a la Lógica como el único modo deliberado de utilizar la mente con objetivos prácticos” (De Bono, 2000, p. 11); sin embargo, ambos tipos de pensamientos no son contradictorios, pues advierte el citado autor: “El pensamiento lateral no sustituye al pensamiento vertical, lo complementa; ambos se complementan como los dos lados de una moneda” (ibid., p. 14).

Para desarrollar el pensamiento creativo, Goleman et al. (2009) destacan: “La creatividad surge de recursos interiores que están dentro de ti en gran abundancia” (p. 87) y destacan como recursos a la intuición, la

voluntad, el gozo, el valor y la compasión. Los autores añaden: “La creatividad implica correr ciertos riesgos, y el valor te permite usar tu intuición y tu voluntad” (ídem) y la compasión “permite colaborar, trabajar con otros y valorar sus esfuerzos, aunque los resultados sean deficientes” (ídem). Asimismo, Altamirano (2023a) destaca que: “La creatividad se constituye como elemento integrador de todas las áreas del conocimiento humano y experiencias; así el creador descubre su propia forma de interiorización, sensibilización, de experimentación y expresión” (p. 104).

La producción de conocimientos y la incorporación en la memoria son dos procesos distintos. “El primero, el acto creador, es el resultado de la exploración, investigación y experimentación; el segundo es la asimilación de lo que otros han creado: es conocer, estar informado, y conforma el nivel elemental del proceso de cognición” (Altamirano, 2023a, p. 47). Como se aprecia en la cita, la producción de nuevos conocimientos, pasa por contar con un bagaje de conocimientos previos, de herramientas de conocimiento, pero también es resultado del pensamiento creativo, una competencia asociada a las habilidades investigativas que deben desarrollarse desde la implementación de la investigación formativa y las acciones didácticas asociadas al área curricular de investigación. Y si de desarrollo de la creatividad se trata, Gallardo-Pérez et al. (2021) encontraron en su estudio con estudiantes universitarios que “el aprendizaje colaborativo... desarrolla la creatividad y capacidad de proponer ideas emprendedoras” (p. 38). En este sentido, el desarrollo de la competencia creativa debe estar asociada al desarrollo de las competencias socioemocionales.

¿Pero en qué se diferencia el pensamiento creativo de otras formas de pensamiento? La respuesta la ofrece Bunge (2011): “Todos los pensamientos se asientan sobre la base formada por el aprendizaje previo, en el que los “elementos” o “materias primas” están dispuestos. Pero el pensamiento creativo requiere, además, una pizca de azar” (p. 183); entendiéndose por azar aquella causa o impulso que aparentemente establece que circunstancias y hechos inadvertidos o no intencionales se

desenvuelvan de un modo y no de otro, lo que va más allá del razonamiento con los argumentos de la lógica bivalente. “La capacidad creadora da la posibilidad de reencontrarse con todo lo que es diferente y original. “Exento de moldes y prejuicios, nos induce a ir más allá de lo que somos capaces” (Altamirano, 2023b, p. 79).

Pensamiento analítico-sintético

El pensamiento analítico es el “modo de pensar que se utiliza para comprender la realidad. Se basa en el enfoque metódico para descomponer situaciones complejas en sus partes constituyentes y valorativas identificando los elementos significativos (cualitativos y cuantitativos) y separarlos de los no relevantes” (Villa y Poblete, 2010, p. 61). Pero el análisis en tanto proceso mental, no solo permite identificar elementos sustantivos de los objetos o fenómenos de la realidad, sino admite establecer nexos entre ellos; como anota Cangalaya (2020) “el análisis permite explicar un fenómeno en cada una de sus partes y características, de tal manera que se puedan establecer con claridad las relaciones causa-efecto entre ellas. Esto permite alcanzar un conocimiento más profundo sobre el fenómeno y servirá para sentar las bases de una comprensión en niveles más complejos” (p. 147).

El estudiante para construir sus aprendizajes requiere del dominio de los procesos analíticos, sólo así estará en condiciones de contar con insumos para elaborar sus propios esquemas, gráficos o representaciones que le permitirán fijar el conocimiento, mediante el proceso inverso, la síntesis. En la vida ciudadana el profesional que cuenta con la competencia analítica estará en capacidad de comprender y explicar mejor la realidad, así como ofrecer mejores argumentaciones y puntos de vista sobre distintos aspectos del ámbito laboral o social.

Aunque la educación debe partir de las aptitudes básicas y las disciplinas tradicionales, no puede acabar ahí. Cuando nos encontremos ante una cantidad excesiva de información deberemos ser capaces de resumirla con precisión, sintetizarla de una forma productiva Y hacer que nos sea útil. Este objetivo supone un

pensamiento de carácter interdisciplinario, una forma de pensamiento poco comprendida pero cada vez más importante (Gardner, 2005, p. 19).

La competencia analítico sintética permitirá al estudiante conocer de modo más profundo la realidad con la que se enfrenta, facilitar su representación, identificar relaciones aparentemente ocultas y a partir de una base conceptual que posee edificar nuevos conocimientos. Esta competencia tiene carácter genérico y se relaciona con diversas competencias, como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, resolución de conflictos, etc. Estas consideraciones deben tomarse en cuenta al momento de elaborar e implementar el currículo de cualquier Programa académico y su respectiva ejecución.

Competencia ética

La ética y los valores no son ajenos a la formación de competencias genéricas en las diversas carreras profesionales e incluso en las competencias técnicas. “Las competencias transversales son comunes a las diferentes profesiones, se relacionan con la puesta en práctica de manera integrada, de las aptitudes, los rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y también valores” (Polo et al., 2022, p. 161).

Más allá de un mundo que no se destruya existe el mundo en el que realmente nos gustaría vivir. Este mundo está habitado por personas honradas, consideradas y constructivas, dispuestas a sacrificar sus propios intereses en favor de las necesidades y los deseos de la comunidad. El respeto se da entre las personas; la ética se ocupa de la forma de la sociedad. Debemos educar -y, en el fondo, inspirar- a los jóvenes para que deseen vivir en un mundo marcado por la integridad y guiado por el desinterés, y para que estén dispuestos a asumir la responsabilidad de lograr este objetivo (Gardner, 2005, p. 19).

La competencia ética se construye en el entorno universitario y en la sociedad, con el ejemplo de buenas acciones que practican los ciudadanos, va más allá de solo las acciones personales, ya que una persona es el resultado de su entorno. Desarrollar competencias éticas es un reto para la

Universidad, ya que debe lidiar con los problemas de su entorno y a través de las intervenciones de responsabilidad social debe buscar impactos favorables para la formación de los futuros profesionales.

Otro enfoque de las competencias ética ha sido develado por Soca-Cabrera et al. (2020) quienes investigaron las competencias éticas en estudiantes universitarios y encontraron que ésta se evidencia por medio de las conductas habituales y costumbres de adoptar ciertas posturas conductuales en las interrelaciones en el contexto social en el que se desenvuelven, en ese sentido, la competencia ética

incluye tanto los parámetros internos del autoconcepto de la ética como los estándares de la cultura; la “generosidad” que tiene en cuenta los buenos sentimientos y la sensibilidad humana funcional entre otras características que confluyen en la nobleza humana y se manifiesta con la práctica cotidiana de acciones humanitarias, actitudes nobles, la caridad, dar y darse, pensar y actuar en función de los demás, entre otros aspectos; el rasgo del “respeto a sí mismo” se refiere al grado en que el estudiante analiza la conducta de sus principios, valores y creencias, destacando la congruencia entre lo que dice, hace y piensa, el respeto a su propio cuerpo, sentimientos, inteligencia, dignidad y conciencia en su casa, escuela y diversiones. Otros rasgos de esta competencia son: el “sentido de justicia”, el “respeto y consideración a sus mayores”, el “rechazo a diversiones desenfrenadas” y el “respeto a su íntima conciencia” (Soca-Cabrera et al., 2020, pp. 55-56).

Por tanto, se evidencia que la competencia ética requiere una orientación sólida desde los inicios de la vida de una persona y a lo largo de su formación en el sistema educativo, de manera que se consoliden las bases sólidas del sistema de valores, conductas y actitudes que fortalezcan su actuación honesta en la Universidad, para luego procedan con su contribución ética al desarrollo de su profesión y de la sociedad.

Competencia de liderazgo

El liderazgo es un tema antiquísimo y ha sido de utilidad en diferentes ámbitos del quehacer humano, incluyendo el académico; sin embargo, “este interés por el fenómeno del liderazgo contrasta con un

número creciente de voces que lamentan la falta de un liderazgo efectivo” (Arjomandi, 2022, p. 101). Chiavenato (2017) destaca que el enorme volumen de investigaciones y teorías que han emergido sobre el liderazgo demuestra su importancia. Y Hollander (2009) destaca que el liderazgo es “transcendental para el bienestar y la subsistencia de un grupo, organización o sociedad” (p. 7).

Por su importancia, el desarrollo de la competencia de liderazgo debe ser parte de los currículos universitarios, como indican Bauzá-Vázquez y Bello-Rodríguez (2016) “la determinación de las necesidades para el desarrollo del liderazgo educativo constituye una premisa en la elaboración de los programas de formación para desde ellas lograr una mejor dirección de este proceso” (p. 102). En tal sentido, el estilo de liderazgo transformacional es el de mayor prevalencia y el que más se adapta a las Universidades; precisamente, los líderes transformacionales conciben que “a fin de hacer que los seguidores contribuyan por completo al proceso de transformación, tienen que fortalecer la toma de decisiones y ofrecer respaldo para hacer las cosas” (Lussier y Archua, 2011, p. 132). El liderazgo en general presenta distintos niveles, empieza por el *respeto*: a uno mismo, a las personas, al grupo, a los equipos, a las organizaciones, a la humanidad. La formación universitaria debe encaminar sus esfuerzos para que el egresado o profesional sea un líder social.

El líder “puede desarrollar más la inteligencia emocional” afirma Goleman (2013). El autor añade: “Un proceso de aprendizaje sistémico ... puede facilitar ese desarrollo del liderazgo en cualquier momento de una carrera ... o de una vida” (ídem) y resalta un aspecto importante en lo referente a que los líderes de mayor éxito desarrollan cuatro dominios: “la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones” (ídem). Michaels et al. (2003) destacan que: “Los líderes también deben demostrar la mentalidad de talento con su propio comportamiento” (p. 34). Indubitablemente, es el líder una figura paradigmática desde el poder de la palabra, la acción y la emoción. Cooper y Sawaf (1999) destacan que: “Las emociones son poderosas organizadoras

del pensamiento y la acción” (p. XL) y complementan: “Cuando las emociones se reconocen y se guían en forma constructiva, refuerzan el rendimiento intelectual” (ídem). En la línea de las ideas vertidas, la Universidad debe formar estudiantes que egresen como profesionales líderes, capaces de dirigir y emprender acciones de desarrollo social.

Los líderes, según Palomo (2013), se caracterizan porque promoviendo sus ideales y acciones tienden a movilizar a otras personas para lograr propósitos en común; logran fácilmente la adhesión de terceros sin dar ningún tipo de mandatos, porque éstos se sienten agradecidos por ofrecer su apoyo a una causa; se ganan la confianza de sus seguidores que creen en sus acciones, porque son un modelo a emular; buscan el modo de alterar el equilibrio de los hechos o fenómenos para generar nuevos procesos y para que esto ocurra no existe temor a asumir riesgos, en la medida que tienen una visión de aquello que anhelan lograr y buscan maneras para tal fin; aprecian el trabajo en equipo, la creatividad, la innovación; son proactivos, etc. Tal debe ser el perfil de un estudiante universitario líder, para que optimice su formación integral y su desempeño profesional.

Desarrollar la competencia de liderazgo en los estudiantes durante la ejecución curricular debe procederse mediante la ejecución de actividades curriculares y extracurriculares de formación profesional, las cuales se deben articular con las experiencias logradas en la vida y también con el apoyo de personajes que son considerados mentores y pueden contribuir en la generación de cambios organizados, sistematizados. De ahí la importancia de construir sobre la base de las experiencias del estudiante y de su contexto, y en el liderazgo del estudiante debe verse reflejado el liderazgo del docente.

Competencias socioemocionales

Las competencias socioemocionales, como las demás competencias, vienen a ser la colección de “conocimientos, habilidades, actitudes y valores” que ayudan a las personas a lograr la identificación de sus

emociones, así como regularlas, de modo que las permiten conocerse, valorarse, relacionarse con los demás de modo armónico y edificar bienestar y comodidad. En el caso estudiantil, estas competencias contribuirán a generar buena convivencia y óptimas condiciones de aprendizaje.

Desde la orientación de una educación integral “es necesario incorporar en los procesos formativos las competencias socioemocionales (CSE), dado que permiten el autoconocimiento emocional y social” (Sologuren et al., 2022, p. 116). En el tema curricular, se debe explicitar las CSE en los propósitos y se deben incorporar en la elaboración de sesiones de aprendizaje teniendo en cuenta “enfoques múltiples y diferencias disciplinarias en estrecha relación con las didácticas de las disciplinas y que permitan construir una plataforma común, un lenguaje básico en relación con la regulación de las emociones y con las estrategias de manejo de conflictos, entre otros” (p. 130).

Las CSE incluyen en su desarrollo procesos cognitivos y afectivos, dentro de éstos lo referente a la gestión y conciencia emocional, así como aspectos de interrelacionamiento de la persona con otras y de proyección a la colectividad.

El desarrollo de habilidades socioemocionales en los jóvenes implica gestar o fortalecer en ellos la capacidad para identificar y entender sus emociones; sentir y mostrar empatía por los demás; construir y mantener relaciones interpersonales positivas; fijar y alcanzar metas positivas; y, tomar decisiones de manera reflexiva y responsable, así que puedan afrontar asertivamente los diferentes conflictos a los que están expuestos en esta etapa de su vida (Vilchis y Alvarado, 2016, p. 4).

Las relaciones humanas tienen un significativo componente emocional y su éxito o fracaso se asocia a las acciones que se desarrollan en cada instante; sin embargo, “tradicionalmente se ha intentado cambiar las acciones de las personas a partir de la razón” (García y Manga, 2010, p. 13), sin considerar que “A partir del cambio de las emociones se produce el cambio de las acciones. Surge una nueva forma de vivir las relaciones, una

que llamaremos inteligencia relacional” (ibid., p. 14). En tal sentido, resulta importante que, en el desarrollo de las experiencias curriculares asociadas a los Estudios Generales, y los otros Estudios, poner especial atención en las emociones de los estudiantes, en su inteligencia emocional e inteligencia relacional. La educación de las emociones contribuirá al desenvolvimiento exitoso del estudiante, más tarde profesional y ciudadano, en un mundo donde “las personas se mueven desde sus preferencias, emociones, creencias, que no siempre son razonables para todo el mundo. No hay un punto de vista más verdadero que otro” (ibid., p. 21).

Como exhortan Brockert y Braun (1997) en torno a la teoría de Goleman: “Para triunfar en la vida la inteligencia emocional es más importante que todo lo aprendido en el colegio y en la universidad” (p. 12) y Cooper y Sawaf (1997) aseveran: “De la empatía, especialmente cuando existe un ambiente de confianza, provienen la conexión de persona a persona. En términos de realización corporativa y profesional puede decirse que todo empieza y termina con las emociones” (p. 56).

La inteligencia cognitiva sola fue objeto de atención por mucho tiempo, sin haberse atendido un aspecto crucial de la vida de las personas, su aspecto emocional, y que Daniel Goleman la convirtió en popular desde sus aportes con la denominada inteligencia emocional. Precisamente, Gardner (2001b) al respecto refiere que en su *Inteligencia Emocional* “Goleman afirmaba que nuestro mundo había ignorado en gran medida un conjunto enormemente significativo de aptitudes y capacidades: las relaciones con las personas y las emociones. En particular, Goleman hablaba de la importancia de reconocer la propia vida emocional, de regular los propios sentimientos, de comprender las emociones de los demás, de ser capaz de trabajar con otros y de sentir empatía hacia ellos” (p. 22); asimismo, el autor destaca que Goleman, “afirmaba que el mundo podría ser un lugar más acogedor si cultivamos la inteligencia emocional con la misma diligencia con que ahora fomentamos la inteligencia cognitiva” (ídem).

Pero el autor de las inteligencias múltiples destaca que “si hemos de abarcar adecuadamente el ámbito de la cognición humana, es menester incluir un repertorio de aptitudes -si no la mayoría- no se presten a la medición por métodos verbales que dependan en gran medida de una combinación de capacidades lógicas y lingüísticas” (Gardner, 1997, p. 10). Y dentro de la orientación de una formación integral del estudiante, debe atenderse con igual esmero lo cognitivo y lo afectivo, ese es el reto.

Las emociones están ligadas a la música, un aspecto importante a tener en cuenta en el currículo, de ahí la importancia que la música y el arte en general sean parte de los Estudios Generales. “Muchos estudios han demostrado que la cultura musical mejora las habilidades cognitivas y beneficia el buen desarrollo del cerebro” (Cuda, 2018, p. 66) y añade la autora “la música induce a estados emocionales beneficiosos para el aprendizaje, al facilitar cambios en la distribución de los neurotransmisores que inducen estados de ánimo y propician la atención” (ídem).

Las competencias socioemocionales juegan un rol importante en el trabajo en equipo, muy necesario en la vida universitaria y el mundo laboral y social. “Trabajar en equipo permite en muchos casos potenciar las capacidades de los alumnos y minimizar los mecanismos personales que pudieran disponer al agotamiento, el desinterés o la apatía que muchas veces acarrea el trabajo áulico diario” (Cuda, 2018, p. 107).

Competencia en comunicación lingüística

Esta competencia está referida al uso del lenguaje como un instrumento para la comunicación hablada y también escrita, así como permite representar, interpretar y comprender la realidad, construir y transmitir el conocimiento y de organizar y autorregular el pensamiento, la emotividad y el comportamiento. Asimismo, incluye la expresión e interpretación de conceptos, categorías, proposiciones, pensamientos, emociones y sucesos de manera oral y escrita, como también comunicarse de manera conveniente y asertiva.

Los estudiantes deben desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir que son claves en un proceso de comunicación efectivo. Guerra (2002) advierte: “Un universitario que consiga terminar la carrera sin haber leído jamás un libro completo -y esto no es pura hipótesis, sino un suceso frecuentísimo- será, como profesional, un verdadero peligro público” (p. 257).

Vásquez (2010) refiere que una competencia comunicativa es un “conjunto articulado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado” (citado por Alcibar et al., 2017); tales habilidades son fundamentales para la socialización y comunicación con el ámbito social mediante el lenguaje y el desempeño con respecto a las normas de interrelación. Por otro lado, Hymes (1972) sostiene que la competencia comunicativa es un aspecto individual que las personas poseen y demuestran a través de sus habilidades y conocimientos, y son importantes porque permiten la socialización en un contexto determinado.

Estas concepciones de competencia comunicativa fueron nutridas por los planteamientos de Saussure (1945) y Chomsky (1957), padres de la lingüística estructuralista y moderna, ya que son situaciones que parten de las habilidades que posee el hablante y oyente en el que interviene un canal, mensaje y contexto. El aporte de Hymes (1972) fue esencial en el sentido de integrar y abrir los horizontes de la situación del emisor y receptor en un proceso comunicativo que abarca las interacciones sociales en sus espacios naturales.

La competencia comunicativa en el proceso educativo no solo está dirigida a crear un clima agradable y asertivo en el proceso docente, sino que incide de manera directa en la preparación de los individuos para la vida por lo que se hace necesario la preparación de los educadores en este sentido de manera que no solo dominen el uso de la lengua en diferentes contextos y en situaciones comunicativas diversas, y como instrumento de comunicación oral, escrita, de aprendizaje y socialización sino que posea destrezas básicas referidas a la comprensión, la expresión y el contexto, que

domine el uso del lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias, que comprenda y produzca una infinita cantidad de mensajes con el conocimiento acerca de la adecuación de un enunciado al contexto de situación en que se produce y con una marcada intencionalidad de manera que permita influir en la personalidad de los demás (Pompa y Pérez, 2015, p. 165).

En el currículo debe entenderse que la competencia comunicativa integra las cualidades del estudiante con componentes cognitivos, metacognitivos y motivacionales que funcionan en estrecha unidad, y permiten autorregular el óptimo desempeño en una actividad formativa determinada, según el Modelo Educativo de la Universidad y el contexto concreto.

Una comunicación exitosa es posible cuando se evitan las controversias innecesarias y se logra un pensamiento en paralelo; es decir, “En ningún momento hay intento alguno de discrepar, desafiar o discutir un punto. Las afirmaciones e ideas se colocan paralelamente, unas al lado de otras. Todo el mundo se concentra en la misma “dirección” y piensa cooperativamente, en paralelo” (De Bono, 2013, p. 61).

La competencia comunicativa o las capacidades comunicativas son objeto de demanda desde hace tiempo, así Brockert y Braun (1997), refieren un estudio en la Universidad de Brunel, del que destacan que “...lo más importante ante las demandas del mundo laboral es la adquisición de capacidades comunicativas” (p. 209); pero, los autores también añaden que en las demandas se requieren de habilidades matemáticas, labor en equipo, capacidades tecnológicas, entre otras.

Competencias ciudadanas

La formación integral de estudiante es un compromiso y una obligación legal de la Universidad, por lo que “no es posible aludir a una educación de calidad si no se contempla la formación de competencias ciudadanas. Éstas se agrupan en tres ámbitos: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de diferencias” (Chávez y Norzagaray, 2021, p. 28). Y

considerando que los conflictos son inevitables en las interacciones sociales, resulta importante desarrollar las competencias que permitan resolver tales conflictos, pero pacíficamente.

La formación de las competencias ciudadanas responde a la formación integral del universitario, tendiente a lograr un buen profesional y buen ciudadano. Tal formación comprende dimensiones centradas en las relaciones “axiológica y cultural, lo cual permite abordar los conflictos interpersonales como un proceso lógico de la diversidad, positivo y constructivo, así como consustancial al desarrollo humano y enfrentarlos desde una perspectiva constructiva en el propósito de educar para la paz” (Venet, 2019, p. 435); tales competencias permitirán lograr una convivencia pacífica, edificada a partir del diálogo comprensivo, la dignidad y la colaboración.

Ortega et al. (2022) refieren que: “Comprender los mecanismos neurofisiológicos de la hostilidad o la ira nos facilita el abordar la situación en los momentos justos con las palabras y gestos adecuados, con el fin de reconciliar la situación” y añaden: “Son aptitudes o habilidades que, si no se buscan aprender de manera consciente y razonada, no se aprenderán ni harán propias para llevarlas y aplicarlas en la práctica cotidiana”. Por lo que, la comprensión desde la Universidad de los distintos factores que asisten un conflicto puede contribuir en su solución; como se observa, múltiples problemas en la actualidad se refieren escaso o nulo respeto a la diversidad, así como a casos de violencia, intolerancia, exclusión, etc. Este tipo de escenario amerita respuestas que vayan en el mismo sentido de políticas públicas como las estipuladas por instituciones y organismos como UNESCO (2015). Como refiere Bokova (2015), “Vivimos tiempos turbulentos. El mundo está rejuveneciendo y aumentan las aspiraciones a los derechos humanos y la dignidad. Las sociedades están más conectadas que nunca, pero persisten la intolerancia y los conflictos” (p. 3) y añade: “Han aparecido nuevos centros de poder, pero las desigualdades se han agravado y el planeta está bajo presión. Las posibilidades de un desarrollo

sostenible e inclusivo son muy amplias, pero las dificultades son arduas y complejas” (ídem).

Ciertamente, no hay un impulso más poderoso para cambiar que el que ofrece la educación, la cual debe promover el desarrollo de las competencias ciudadanas que permitan un mayor respeto a la dignidad humana, a los derechos humanos, y asumir compromisos para contribuir con la erradicación de la pobreza, alcanzar el desarrollo y edificar un futuro con más oportunidades para todos, fundado en la justicia, respeto de la diversidad, igualdad de deberes y de derechos, etc. La Universidad, desde el postulado de la formación integral debe dedicar los esfuerzos necesarios al desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares para desarrollar las competencias ciudadanas.

Toma de decisiones

Una persona cualquiera debe tomar decisiones todos los días, en particular los estudiantes o profesionales. El egresado universitario debe ser un profesional capaz en tomar decisiones oportunas y convenientes en contextos complejos y sobre aspectos relevantes, asumiendo la decisión de modo consciente y coherente respecto del alcance y los efectos.

La competencia de toma de decisiones consiste, básicamente, en ser capaz de elegir la mejor alternativa para actuar. El desarrollo de la competencia conduce a adoptar decisiones de calidad, de un modelo sistemático, sacando rendimiento de las potencialidades que ofrece la tecnología, comprometiéndose con la decisión tomada y siendo coherente con la misma (Villa y Poblete, 2010, p. 146).

La competencia de toma de decisiones debe desarrollarse desde la óptica de que son muchos los factores que se asocian precisamente a la toma de decisiones y que de algún modo terminan condicionándola. Así que, “la competencia de pensamiento analítico, sistémico y crítico, y la capacidad para resolver problemas suponen una primera base de una toma de decisiones adecuada” (ídem). Pero la toma de decisiones se asocia también a la comunicación (verbal y escrita), la que podrá evitar las interpretaciones sesgadas de la decisión tomada; y una persona con buena

autoestima, innovadora y capacidad de liderazgo estará en mejores condiciones de tomar decisiones. No obstante, las decisiones no serán las óptimas si no existe la competencia ética. De ahí que, el desarrollo de la competencia de toma de decisiones debe ser asumida con responsabilidad al momento de orientar la formación integral de los estudiantes. La inserción de esta competencia en el currículo implica que: “Los indicadores se distribuyen en tres niveles que corresponden a tres tipos de situaciones progresivas: la toma de decisiones cotidianas a nivel individual, la toma de decisiones en colaboración con otros, y la toma de decisiones más comprometidas” (ídem., p. 147).

Responde a la pregunta: ¿Por qué algunas preguntas son brillantes a la hora de decidir y otras son torpes una y otra vez?, se debe atender al tema de la inteligencia intuitiva, según apuntes de Gladwell (2006). Con la inteligencia intuitiva se puede cambiar la forma de tomar decisiones y el modo de pensar. Este debe ser un aspecto a tomar en cuenta en la formación profesional.

Las competencias descritas son sólo algunas de las que deben desarrollarse para asegurar una óptima formación universitaria para lograr el perfil de egreso deseado, garantizando así un profesional que sea capaz de aprender durante toda su vida, de analizar de manera crítica su entorno, desenvolverse exitosamente en el ámbito laboral y social, y el ejercicio de una ciudadanía ética.

Capítulo 4

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

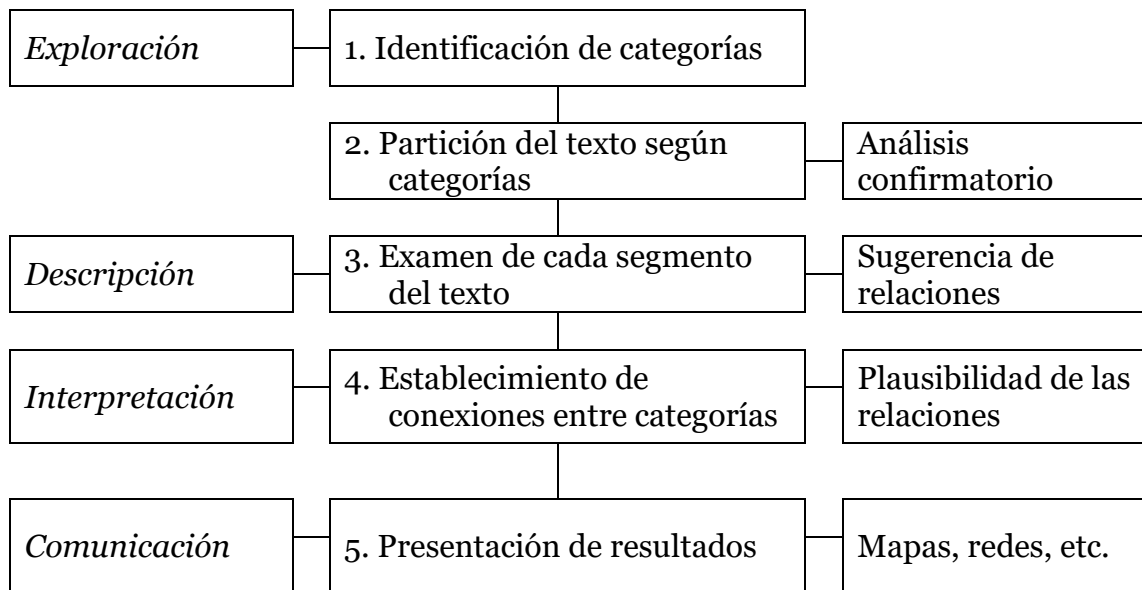
Lineamientos metodológicos

La metodología usada en la investigación corresponde a un enfoque de tipo cualitativo y se circunscribe al método y diseño fenomenológico. Desde esta orientación, Flick (2004) refiere que la investigación permite comprender las experiencias de los entrevistados en lo concerniente a su percepción sobre los Estudios Generales en el currículo en las instituciones universitarias donde laboran. La población la conformaron docentes de diversas Universidades que conocen el tema y cuentan con experiencia en gestión curricular. La muestra estuvo compuesta por 12 docentes a quienes se realizó una entrevista semiestructurada de expertos (Flick, 2004) sobre los Estudios Generales en el currículo; guía de entrevista que fue diseñada según los objetivos planteados, y cuyo tamaño quedó determinado por saturación (Hernández et al., 2014; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Cruz-Aguilar, 2021). Claro está que desde la “perspectiva epistemológica la entrevista facilita la construcción del conocimiento a través de la interacción entre dos personas” (Villarreal-Puga y Cid, 2022, p. 54). En el caso de los datos secundarios, el trabajo de gabinete consistió en recoger la información documental, bibliográfica y hemerográfica referente al objeto de investigación, para lo cual se recurrió a la técnica del fichaje con sus respectivos instrumentos: las fichas textuales, de resumen, de comentario, bibliográficas, etc.

En el procesamiento de datos cualitativos se utilizó el Atlas.ti, una herramienta tecnológica que ayudó a la organización de la información cualitativa para facilitar el análisis e interpretación de resultados cualitativos. Se recurrió al análisis de discursos con apoyo de la citada herramienta tecnológica y cuyos resultados permitieron la discusión respectiva. El procedimiento seguido en el análisis de datos se ilustra en la siguiente figura:

Figura 2

Proceso del análisis cualitativo de datos (discursos de los encuestados).



Fuente: Adaptación de García et al. (2001).

Análisis y Resultados

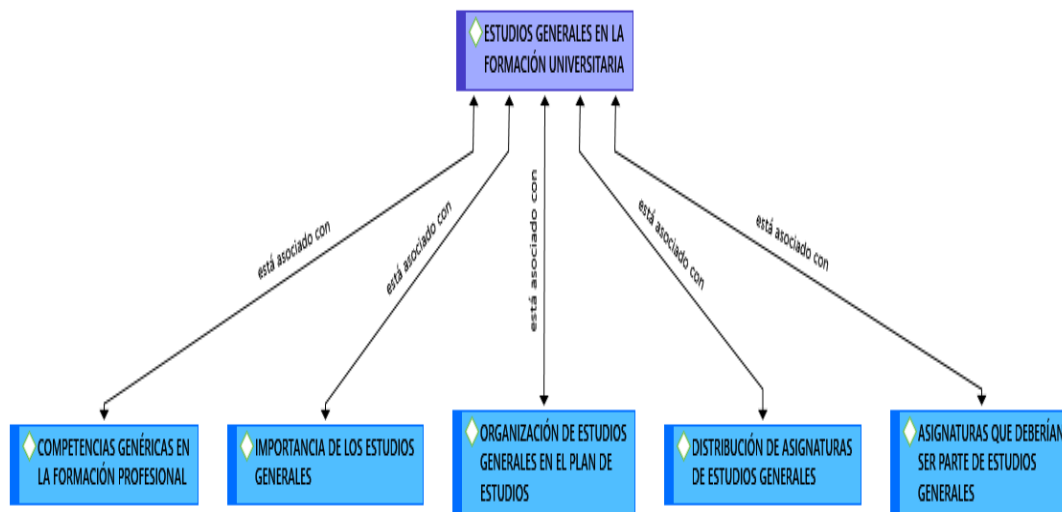
El procesamiento y análisis de la información cualitativa fue realizado de acuerdo a las entrevistas a 12 docentes expertos en currículo, a partir de la cual emergieron categorías y subcategorías que aportaron en el proceso de codificación de los datos cualitativos para el análisis con Atlas ti.

La primera fase exploratoria, permitió la aplicación de codificación abierta con el Atlas.ti 8, el cual permitió fragmentar los textos en citas e identificar categorías emergentes que se fueron confirmando con las interpretaciones y comparaciones constantes. En la segunda fase descripción, se logró examinar cada fragmento de texto e identificar las relaciones entre los datos emergentes, en esta fase se identificó 456 citas. La tercera fase interpretación, permitió realizar las relaciones entre categorías y subcategorías para confirmarlas y establecer vínculos y como resultado se pudo identificar 5 categorías y 44 subcategorías. Y en la cuarta fase comunicación, se realizó la presentación de 5 redes de categorías y subcategorías en las cuales se establecen distintas relaciones como

resultados de las diferentes interpretaciones, análisis y comparaciones constantes.

Figura 3

Categorías de Estudios Generales en la formación universitaria, según opinión de docentes.



Nota. Se presenta las categorías identificadas de los discursos de los docentes entrevistados sobre los Estudios Generales en la formación universitaria.

Los Estudios Generales en la formación universitaria, como se aprecia en la figura precedente, están asociados a cinco subcategorías obtenidas de la información brindada por los docentes entrevistados; además, destacando de cada categoría un número de subcategorías que emergieron del análisis progresivo de los discursos, las que en cantidades están distribuidas en la siguiente tabla:

Tabla 1*Categorías y número de subcategorías de los Estudios Generales*

Categorías	Nº subcategorías
Importancia de los Estudios Generales.	5
Competencias genéricas en la formación profesional.	8
Organización de Estudios Generales en el plan curricular.	11
Distribución de asignaturas de Estudios Generales.	5
Asignaturas del área de Estudios Generales.	15
Total	44

Nota. Se muestra las cinco categorías y el número de subcategorías identificadas en el estudio sobre Estudios Generales en la formación universitaria.

La mayoría de subcategorías, según los datos de la tabla previa, está concentrada en las propuestas de asignaturas de Estudios Generales, seguido de la organización de estos Estudios en el plan curricular. Sobre la base de las categorías y subcategorías se desarrolló el análisis de la información que se presenta. En número, las categorías asociadas a los Estudios Generales ocupan el tercer lugar en cuanto a cantidad de subcategorías. En el ámbito universitario, la importancia de los Estudios Generales destaca por constituirse en la base de la formación integral de los estudiantes, lo que permitiría asegurar que los futuros profesionales posean la capacidad para contribuir con la solución de problemas que afectan el desarrollo en su entorno. En ese sentido, los docentes manifestaron que la importancia de los Estudios Generales radica en ser base de cultura general que permita a los futuros profesionales continuar aprendiendo y con el desarrollo de competencias, las que deben ofrecer un conjunto de herramientas de aprendizaje para que fortalezcan su cultura general y puedan desenvolverse en un mundo cada vez más complejo. Al ingresar a la Universidad, según se infiere de las opiniones vertidas por los informantes, el contacto de los jóvenes con la Epistemología, la Ética, la

Filosofía, la Historia, la Matemática y en general las artes, las ciencias y las humanidades, le van a permitir la adquisición de conocimientos (cultura general), habilidades, capacidades, competencias y formas de sensibilidad para lograr una comprensión crítica del entorno y que serán aspectos sustantivos en la etapa posterior durante los Estudios Específicos y de Especialidad tendientes de la formación especializada de su carrera profesional. Los Estudios Generales deben lograr concientizar, a los estudiantes y egresados profesionales de la Universidad, sobre su importancia y trascendencia en la vida y en el desempeño profesional, en la medida que el período inicial de estos Estudios es decisivo en el proceso formativo y debe marcar un necesario punto de inflexión.

Es importante que al abordar el tema de los Estudios Generales al diseñar el currículo también se deben considerar experiencias importantes como las que ofrece Tuning América Latina que “inició una metodología para incorporar el análisis de las tendencias de futuro en el diseño de perfiles” (Beneitone et al., 2013, p. 12), pues la “impronta y misión de la Universidad debe quedar reflejada en el perfil de la titulación que se está elaborando” (ídem).

Algunas opiniones alusivas a los Estudios Generales son: “Es la base de todas las profesiones, aproxima a las nociones básicas para cualquier profesional en tanto los conocimientos construidos en su trayectoria formativa les sirva para continuar con los saberes disciplinares que toda persona y profesional necesita” (Docente 10 -D10); “Los Estudios Generales deben representar un abanico de posibilidades temáticas y ser un paso previo a los cursos de especialización que el estudiante elija en su carrera profesional” (D4); “Los Estudios Generales por tanto buscan armonizar los conocimientos de especialidad con los saberes genéricos que la cultura universal provee en todo el ámbito formativo tanto en la educación básica como en la superior” (D7).

Tabla 2*Importancia de los Estudios Generales en el plan de estudios*

Categoría	Subcategoría	Enraizamiento (N° de citas)
Importancia de los Estudios Generales	Brinda una aproximación a las nociones básicas de la educación superior.	21
	Representa posibilidades temáticas previas a la especialización.	15
	Brinda cultura general que necesitan los profesionales.	12
	Proveen de herramientas y competencias para el aprendizaje.	10
	Armonizan los conocimientos de la especialidad y saberes genéricos.	8

Nota. Se presenta el número de citas de la categoría y subcategorías sobre la importancia de los Estudios Generales.

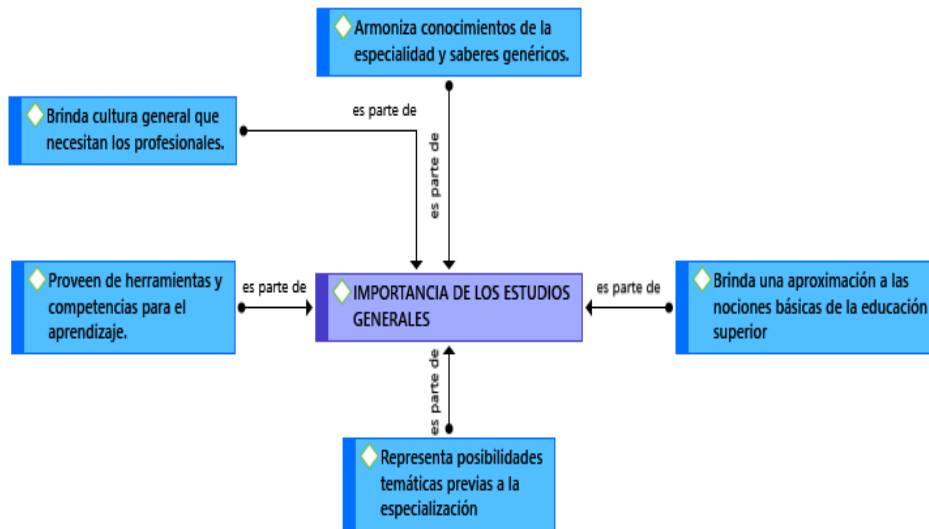
El mayor enraizamiento (número de citas) ha sido significativo para la subcategoría: “Brinda una aproximación a las nociones básicas de la educación superior”, pues la mayoría de los entrevistados considera que los Estudios Generales son la base de la educación universitaria y que deben desarrollarse de manera prioritaria para fortalecer la cultura general y suministrar herramientas de conocimiento necesarias para que sean capaces de aprender a aprender como una exigencia en la formación continua. Por otro lado, se destaca la relación de las subcategorías que son parte de la importancia de los Estudios Generales que develan sobre la necesidad de potenciarlos en el plan de estudios para armonizar los conocimientos de la especialidad con una base de cultura universal que se ha ido formando a lo largo de los estudios en el sistema educativo, desde la Educación Básica. Asimismo, plantea la importancia de incorporar herramientas para comunicarse, interrelacionarse y desarrollar competencias éticas para desenvolverse en un mundo de acelerados

cambios en la ciencia y tecnología. Algunas ideas a destacar de los informantes son: “Los Estudios Generales deben proveer de herramientas intelectuales (conceptos, categorías, proposiciones, etc.) y competencias para el aprendizaje, para comunicarse con los demás, para relacionarse con los demás y el trabajo en equipo, así como las competencias éticas” (D8); “Porque sientan las bases de la cultura general que necesita todo profesional para desenvolverse en un mundo exigente como el que estamos viviendo con cambios acelerados en la ciencia y tecnología y además porque permite una rápida adaptación al cambio frente a la realidad social y mundial” (D1).

Al ingresar a la Universidad, según se infiere de las opiniones vertidas por los informantes, el contacto de los jóvenes con la Epistemología, la Ética, la Filosofía, la Historia, la Matemática y en general las artes, las ciencias y las humanidades, le van a permitir la adquisición de conocimientos (cultura general), habilidades, capacidades, competencias y formas de sensibilidad para lograr una comprensión crítica del entorno y que serán aspectos sustantivos en la etapa posterior durante los Estudios Específicos y de Especialidad tendientes de la formación especializada de su carrera profesional. Los Estudios Generales deben lograr concientizar, a los estudiantes y egresados profesionales de la Universidad, sobre su importancia y trascendencia en la vida y en el desempeño profesional, en la medida que el período inicial de estos Estudios es decisivo en el proceso formativo y debe marcar un necesario punto de inflexión.

Figura 4

Subcategorías de la importancia de los Estudios Generales



Nota. Se presenta las relaciones entre la categoría “importancia de los Estudios Generales” y sus subcategorías. Fuente: Elaboración de los autores con el software Atlas.ti 8.

Las competencias genéricas en la formación profesional son necesarias para la vida y el aprendizaje permanente, y su formación y desarrollo es esencial para que los profesionales se desenvuelvan con solidez en el ámbito disciplinar en concordancia con lo expresado por Cordero (2018). De acuerdo a las opiniones de los informantes clave, las competencias que se deben desarrollar en los estudiantes son aquellas que les permita fortalecer su autonomía para aprender y las que tienen que ver con la comunicación para expresarse de manera oral, escrita y hasta digital, así como desarrollar las habilidades investigativas, como recursos para buscar la verdad. En ese sentido, desde las asignaturas de los Estudios Generales debe ponerse especial énfasis en el desarrollo de competencias genéricas, así como capacidades y habilidades para que les permitan a los estudiantes una interacción efectiva y beneficiosa con su entorno, discriminar la información que le aporta a su desarrollo personal y profesional y la que perjudica sus progresos, proponer cambios frente a situaciones problemáticas y buscar las mejoras respectivas, etc.

En esa línea de ideas se destacan algunas opiniones: “Debe ser capaz de desarrollar un aprendizaje autónomo, ser consciente de la ética (discernir entre lo que es correcto e incorrecto, lo bueno y lo malo, aquello que convierte en seres virtuosos y felices), ser capaz de establecer una comunicación eficaz (hablar con propiedad, esgrimiendo argumentos e ideas propias), estar dispuesto a investigar y, aprender a trabajar en equipo” (D3); “Desde los Estudios Generales se debe desarrollar habilidades para escribir, escuchar y hablar son claves, también habilidades de razonamiento matemático, la capacidad para comprender textos, desde los narrativos hasta los más especializados; el desarrollo de competencias digitales, no solo para utilizar la tecnología, sino toda la dinámica que la envuelve y por sobre todo para capacidad de discriminar la información falsa o tendenciosa” (D9).

Tabla 3

Competencias genéricas en la formación profesional.

Categoría	Subcategoría	Enraizamiento (N° de citas)
Competencias genéricas en la formación profesional	Conciencia ética para discernir lo bueno y lo malo.	20
	Comunicación para expresarse con propiedad.	20
	Investigar para buscar la verdad.	13
	Competencias blandas para desenvolverse de manera exitosa.	9
	Desarrollo del pensamiento lógico.	8
	Visión panorámica del mundo que rodea.	7
	Autonomía para desarrollar competencias.	6
	Desarrollo de competencias digitales.	6

Nota. Se presenta el número de citas de la categoría y subcategorías sobre las competencias genéricas en la formación profesional.

El mayor enraizamiento (número de citas) ha sido significativo para la subcategoría “conciencia ética para discernir lo bueno y malo” y “comunicación para expresarse con propiedad”, a partir de lo cual se puede deducir que la necesidad de la formación profesional estaría enfocada en el desarrollo de competencias comunicativas y éticas, como elementos esenciales para un mejor desenvolvimiento del estudiante en su formación profesional y como persona en la sociedad a la cual pertenece y donde se desarrollará como profesional en libertad y con responsabilidad; así mismo, la “investigación para la búsqueda de la verdad” permitirá discriminar la información que puede afectarla o mejorar su vida y su entorno. Por otro lado, los informantes destacaron las “competencias blandas” y la “forma autónoma de desarrollarlas” como necesarias y deben ser parte de la formación desde los Estudios Generales. Como refieren Vázquez-González et al. (2022), las competencias blandas son cualidades de la inteligencia emocional y ayudarán a optimizar la interacción entre docentes con estudiantes, entre estudiantes, etc., la cual contribuirá a mejorar la formación personal y profesional. Estas competencias, como el liderazgo, asertividad, creatividad, resiliencia, trabajo en equipo, aprendizaje autónomo y colaborativo, etc., deben ser elementos claves en la formación universitaria para lograr la anhelada formación integral del futuro profesional. Claro está, que no es asunto de brindar sólo conocimientos a los estudiantes, sino de hacerles que crezcan como seres humanos y ayudarles a desarrollar distintas cualidades que vayan acordes con su desarrollo personal y de profesional.

Asimismo, los informantes consideran que, la formación en los Estudios Generales debe brindar al estudiante una “visión del mundo que le rodea” y de este modo le permita responder a las demandas sociales con solvencia y preparación; pero tampoco, debe dejarse de atender las “competencias digitales”, considerando que en la era digital “se requiere la consolidación del uso de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes y estudiantes para lograr mejores resultados en el proceso de

enseñanza aprendizaje y, sobre todo, en el campo de la investigación científica” (Chaca, 2021, p. 13657).

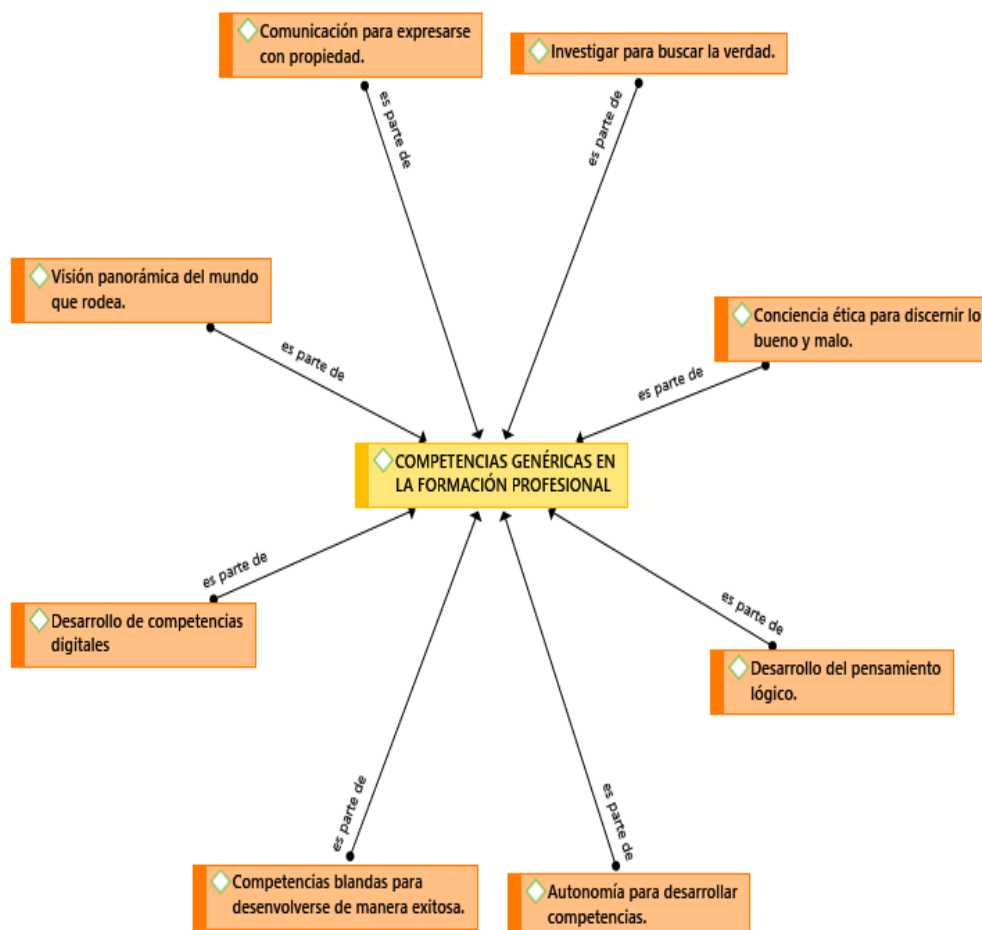
Las competencias blandas resultan clave en una convivencia exitosa en el ámbito universitario y extrauniversitario, por eso debe priorizarse su desarrollo, puesto que “son competencias necesarias en la formación académica de los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior (IES), de tal forma que les brinda la oportunidad de integrarse, relacionarse y mejorar la convivencia entre las personas” (Vázquez-González et al., 2022, p. 11) y resultan necesarias frente a la problemática social vigente, “como el estrés, la ansiedad, la depresión, el suicidio, entre otros, por lo que es relevante la educación en los estudiantes desde su etapa inicial en las IES para su comprensión, desarrollo y aplicación en los diversos contextos en los que se desenvuelven los estudiantes universitarios: la familia, el campo laboral y en la sociedad” (ídem).

Algunas opiniones que destacan son: “Desde los Estudios Generales debería desarrollarse competencias para lograr aprendizajes permanentes, pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento analítico, competencia ética, liderazgo; es decir, se deben desarrollar competencias para el aprendizaje y competencias blandas, que ayuden a desenvolverse exitosamente en la vida estudiantil, pero también en la vida ciudadana y profesional; pero también que ayuden a formarse en los Estudios que no son Generales” (D5); “En los momentos actuales y los que vendrán, cargados de muchas exigencias formativas para que el profesional responda con solvencia ante las demandas y necesidades de los estudiantes, es necesario que, a partir de los Estudios Generales, requiere: comprensión crítica de información razonable y válida para vida, desarrollo del pensamiento lógico desde la relación hombre-naturaleza y el desarrollo moral y ético en relación interactiva de la cotidianidad” (D10); “Más allá de la Matemática, la ciencia y los cursos que se desarrollan en el ámbito de lo numérico (lo cuantitativo), el estudiante debería optar por

establecer una visión panorámica del mundo en el que vive, analizándolo y expresando con total libertad su percepción de aquello que lo rodea” (D2).

Figura 5

Subcategorías de competencias genéricas en la formación profesional



Nota. Se presenta las relaciones entre la categoría “competencias genéricas en la formación profesional” y sus subcategorías. Fuente: Elaboración de los autores con el software Atlas ti 8.

La organización de los Estudios Generales en el plan de estudios es un reto que cada Universidad debe asumir desde su experiencia y trayectoria, así como del análisis de otras experiencias similares. Sobre esta categoría los docentes informantes ofrecieron una serie de comentarios y brindaron algunas propuestas de cómo deberían estar

organizados; algunos mencionaron que se debe tomar en cuenta el tiempo que se destina para el desarrollo de competencias de acuerdo con las asignaturas de este tipo de Estudios, pues la naturaleza y los propósitos de aprendizaje no son los mismos y su complejidad será diferenciada de acuerdo con las habilidades o competencias que se requieren desarrollar. Asimismo, mencionaron que los cursos deben estar organizados por bloques, en algunos casos, por ejemplo: habilidades cognitivas, deportivas, artísticas y emocionales, en otros casos deberían estar organizados en un Programa de Estudios Generales y en coherencia con las competencias del Modelo Educativo y las variaciones de cada Facultad, y sin pasar por alto propuestas importantes, como el Proyecto Tuning (2004-2007) para América Latina. Algunas opiniones destacadas sobre la distribución de las asignaturas: “Pueden ser distribuidos en los primeros ciclos del programa, porque se necesita que los últimos ciclos queden para [los Estudios] Específicos y de Especialidad y tengan mayor oportunidad de formación” (D8); “[...] deben organizarse en función al nivel de complejidad de las asignaturas, es decir, partir de los cursos generales menos complejos en contenidos en los primeros ciclos y avanzar hasta los cursos con mayor complejidad de contenidos en los siguientes ciclos” (D10); “Debería organizarse tomando en cuenta los tiempos y objetivos de aprendizaje. La Facultad debería contemplar un tiempo de estudio, pensar en qué días y horas el estudiante va a integrar los conocimientos impartidos y según ello desarrollar las lecturas y tareas asignadas” (D12); “Los Estudios Generales deben organizarse a nivel de la Universidad mediante un Programa de Estudios Generales que se corresponda con las competencias generales que se establecen en el Modelo Educativo de la Universidad; aunque puede haber algunas ligeras variaciones de Facultad a Facultad” (D7).

Tabla 4

Organización de asignaturas de los Estudios Generales en el plan de estudios

Categoría	Subcategoría	Enraizamiento (N° de citas)
Organización de Estudios Generales en el plan de estudios	El tiempo en relación a los objetivos de aprendizaje.	26
	Alineado a las competencias generales del Modelo Educativo de la Universidad.	26
	Similitud de cursos generales entre Facultades.	12
	Desarrollo artístico.	11
	Actividades deportivas.	8
	Habilidades cognitivas.	8
	Salud emocional.	7
	Según la complejidad de competencias.	6
	Distribución de asignaturas hasta sexto ciclo.	6
	Distribución en todos los ciclos.	5
	Transversalización de competencias genéricas.	5

Nota. Se presenta el número de citas de la categoría y subcategorías sobre la organización de los Estudios Generales.

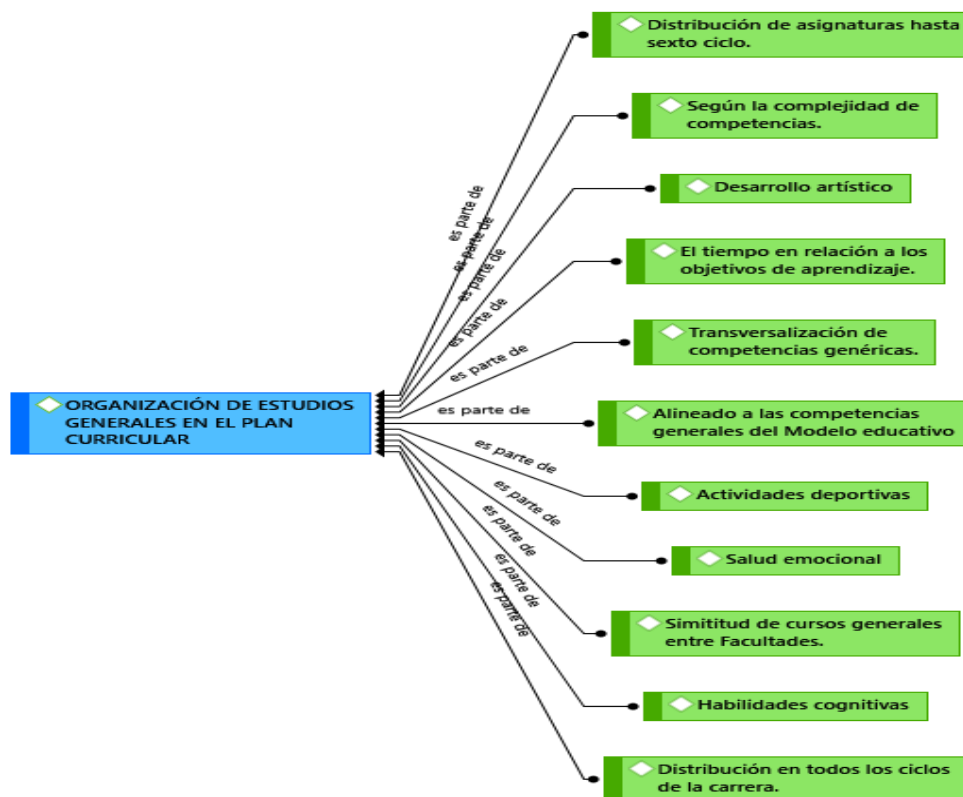
El mayor enraizamiento (número de citas) ha sido significativo para la subcategoría “el tiempo en relación a los objetivos de aprendizaje” y “alineado a las competencias generales del Modelo Educativo”, lo que, por un lado, evidencia la preocupación de los docentes por el logro de los propósitos formativos de los Estudios Generales y su vinculación con la planificación curricular, y, por otro lado, consideran que las competencias genéricas que se deben organizar en subáreas concordantes con la visión del Modelo Educativo.

Los informantes consideraron también que es importante la organización de los Estudios Generales responda a diversos aspectos adicionales, como: la similitud de cursos generales entre Facultades, que contribuye a la movilidad y convalidación; mencionar competencias relacionadas con la organización, principalmente las comunicativas, el desarrollo artístico, deporte y salud emocional, estar relacionadas con los ciclos formativos, la distribución longitudinal, que es acorde a lo propuesto y llevado a la praxis por Peñaloza (1989; 2015; 2016). Tal vez motivo de comentario sea lo referente al arte en los currículos universitarios en general, cuya presencia está restringido o ausente; omisión sin considerar que: “El arte configura un distintivo del desarrollo humano que se traduce en potencialidades, capacidades humanas y creadoras” (Altamirano, 2023b, p. 52).

Algunas percepciones son: “Deberían estar presente en todos los ciclos, a lo largo de toda la carrera, no solo en los primeros ciclos porque la cultura se debe seguir fortaleciendo, ya sea de manera transversal a través de los enfoques o explícita en una asignatura en particular” (D6); “Una opción sería que se graduaran las asignaturas considerándolas hasta los cinco primeros ciclos, luego que tengan opciones de cursos electivos, pero el enfoque de desarrollo de competencias generales debe estar siempre presente de manera transversal en todas las asignaturas, quiere decir que no necesariamente debo tener una asignatura de comunicación para enseñar a comprender textos especializados con algunas técnicas y estrategias lecturas, sino que puedan adquirir esas habilidades en una asignatura propia de la carrera profesional” (D8); “La similitud de los cursos de Estudios Generales ayudaría a programas de convalidación e implementación de programas tendientes a desarrollar competencias, etc.” (D11).

Figura 6

Subcategorías de la organización de los Estudios Generales en el plan curricular o plan de estudios.



Nota. Se presenta las relaciones entre la categoría “organización de estudios generales en el plan curricular” y sus subcategorías. Fuente: Elaboración de los autores con el software Atlas.ti 8.

La distribución de asignaturas de Estudios Generales en el plan de estudios es un aspecto técnico curricular que se resuelve con criterio, de acuerdo a los resultados del estudio de demanda, en ese sentido los docentes opinaron que al menos 25% de competencias genéricas debería estar considerado en el plan de estudios, otros en cambio mencionaron que su distribución debe ser longitudinal, concentrándose en los primeros ciclos, sentando las bases para el desarrollo de competencias más complejas en los Estudios de Especialidad. Algunas opiniones se transcriben en seguida: “Para un equilibrio de conocimientos disciplinares en la formación, considero que el plan de estudios debe mantener el 25% de componentes curriculares de temas genéricos, que permita que el

afianzamiento de la carrera profesional se fortalezca con conocimientos básicos y elementales que todo profesional debe conocerla. El plan de estudios debe considerarse en ciclos inferiores asignaturas de Lógica, Filosofía y Ética, entre otros, como soporte para un estudiante maduro que está en proceso de conocer su carrera y se está preparando para el campo de acción, que debe asumir en el futuro” (D9); “Las asignaturas de los Estudios Generales deben distribuirse de manera longitudinal, fundamentalmente concentrándolos en los primeros ciclos a fin de ofrecer herramientas (competencias suaves) y conocimientos a fin de enfrentar con mayor juicio crítico y argumentación su formación profesional en cuanto a sus Estudios de Especialidad y la formación de las respectivas competencias específicas o técnicas” (D7).

Tabla 5

Distribución de asignaturas de los Estudios Generales en el plan de estudios

Categoría	Subcategoría	Enraizamiento (N° de citas)
Distribución de asignaturas de Estudios Generales.	De modo longitudinal concentrándose en los dos primeros ciclos.	11
	En dos bloques: una que desarrolle habilidades cognitivas y otra humanística.	8
	En cuatro grupos de habilidades: cognitivas, deportivas, artísticas y emocionales.	7
	En ciclos inferiores: Lógica, Filosofía y Ética.	4
	Considerar 25% de componentes curriculares de temas genéricos.	4

Nota. Se presenta el número de citas de la categoría y subcategorías sobre la distribución de asignaturas de Estudios Generales.

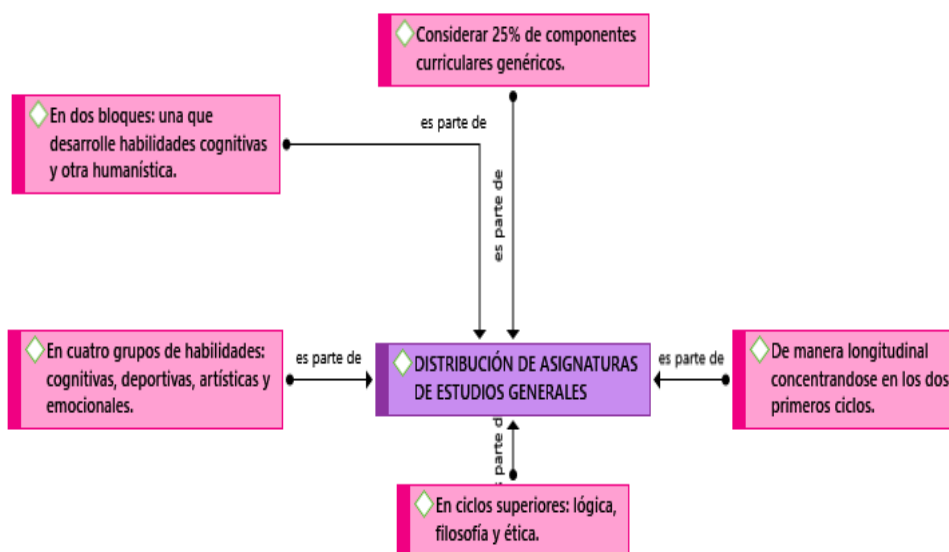
El mayor enraizamiento (número de citas) ha sido significativo para la subcategoría “de manera longitudinal concentrándose en los dos primeros ciclos”, lo que denota una propuesta técnica curricular enfocada en la organización del plan de estudios es decir transversalizarse a lo largo

de la formación y que tenga presencia en todas las asignaturas a través de sus enfoques, opiniones concordantes con las de Peñaloza (1989; 2015; 2016). Otras opiniones, consideraron que los estudios generales deben estar distribuidos en dos “bloques que consideren las habilidades cognitivas y humanísticas” para asegurar el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente y ciudadanas para la vida. Por otro lado, también mencionaron que podrían organizarse en cuatro bloques de habilidades: cognitivas, deportivas, artísticas y emocionales, ya que son esenciales para la formación integral de los futuros profesionales, aquella formación que abarca las distintas dimensiones del ser humano; de ahí la importancia de contar con un currículo humanista, elaborado y ejecutado desde un enfoque que atiende al ser humano, a la humanidad de los estudiantes.

Finalmente, hay opiniones que consideran que, debido a la complejidad de la competencia ética y el razonamiento lógico, deberían desarrollarse en ciclos inferiores, ya que es necesaria para desarrollar habilidades y procesos cognitivos de orden superior. A continuación, se presentan opiniones representativas: “Por supuesto, las asignaturas deben estar distribuidas a lo largo del programa de estudios para que sean ejes de desarrollo de competencias generales, estas pueden organizarse en cuatro grupos de habilidades: las que tienen que ver con la cognición, las actividades deportivas y artísticas, y por último las habilidades emocionales” (D12); “Sabemos que un plan de estudios debe incluir un contenido, métodos de enseñanza y aprendizaje, metas y objetivos y la forma de medir la efectividad. Las asignaturas deberían distribuirse en dos franjas: La primera debería afianzar y/o desarrollar habilidades cognitivas como: comprensión lectora, redacción creativa, pensamiento crítico, percepción audiovisual y el manejo de lo tecnológico, y la segunda se encargaría de la formación humanística del estudiante (ética, identidad, realidad nacional)” (D10).

Figura 7

Subcategoría de distribución de asignaturas de los Estudios Generales



Nota. Se presenta las relaciones entre la categoría “distribución de asignaturas de Estudios Generales” y sus subcategorías. Fuente: Elaboración de los autores con el software Atlas.ti 8.

Las competencias genéricas y las asignaturas de los Estudios Generales, son establecidas, a partir de los resultados del diagnóstico que demanda la creación de las carreras profesionales y la actualización curricular. Es la identificación de competencias que necesitan desarrollar los profesionales y que estén acordes con la demanda de los empleadores, receptores de los egresados universitarios, el punto de partida de la tarea curricular: diseño, rediseño o innovación. En ese sentido, considerando las competencias, se deben proponer asignaturas desde la experiencia y la realidad con criterios técnicos curriculares; es decir, para tal fin debe considerarse el diagnóstico que es el sustento de la creación de asignaturas en el área de Estudios Generales. Sobre este punto, los docentes informantes propusieron asignaturas que se pueden organizar en varios grupos; unas que desarrollan competencias comunicativas, otras competencias del ser como la humanística y la ética, otras enfocadas en las artes y la cultura, otras relacionadas con la epistemología y la investigación, otras al desarrollo sostenible y la tecnología. Algunas

opiniones al respecto se reproducen en seguida: “Las asignaturas que deben estar en el currículo para Estudios Generales son: Realidad Nacional, Pensamiento lógico matemático, Tecnologías emergentes e investigación. Son cursos que no deben faltar porque le dan bases al estudiante para que aprenda más eficientemente” (D4); “Las asignaturas de los Estudios Generales deberían ser: Realidad Nacional, Ética y deontología, Ecología y desarrollo sostenible, Desarrollo del pensamiento lógico-matemático, Cognición y pensamiento creativo, Liderazgo organizacional, Tecnologías emergentes, Innovación y emprendimiento, Epistemología e investigación, Pensamiento y lenguaje, Ciencia y ética, Neurociencias y liderazgo; Información y cultura digital” (D9).

Tabla 6

Asignaturas del área de Estudios Generales en el plan de estudios

Categoría	Subcategorías	Enraizamiento (N° de citas)
Asignaturas de los Estudios Generales.	Epistemología e investigación	22
	Realidad Nacional	22
	Ética y deontología	15
	Cognición y pensamiento creativo	11
	Información y cultura digital	10
	Tecnologías emergentes	10
	Pensamiento lógico-matemático	9
	Ecología y desarrollo sostenible	7
	Innovación y emprendimiento	6
	Arte y cultura	6
	Pensamiento crítico y creativo	6
	Comunicación	6
	Redacción creativa	5
	Comprensión lectora	5
	Manejo tecnológico	4
	Formación humanística	4
Neurociencia y liderazgo	4	

Nota. Se presenta el número de citas de la categoría y subcategorías sobre las asignaturas de Estudios Generales.

El mayor enraizamiento (número de citas) ha sido significativo para las subcategorías (asignaturas) de “Epistemología e investigación” y “Realidad Nacional”, lo que denota una propuesta técnica curricular enfocada en la organización del plan de estudios. La Epistemología de la ciencia es una disciplina destinada a contribuir y fundamentar la problemática de didáctica de la ciencia y proporciona meritorios elementos para que el desempeño docente sea nomotético, crítico y creativo, y que orienten la programación de innovaciones, su ejecución y valoración. Asimismo, la *Epistemología e Investigación* como disciplina o asignatura está llamada a sentar bases y ofrecer recursos para iniciar al estudiante en el mundo de la investigación formativa y el desarrollo de habilidades investigativas; mientras que desde la asignatura de *Realidad Nacional* se debe ofrecer a los estudiantes las herramientas de conocimiento y los argumentos necesarios para comprender de manera crítica los hechos que suceden en su entorno y en el país. Un aspecto a destacar es el hecho de considerar la *Metodología de la Investigación* como una asignatura de Estudios Generales, lo que es justificable en la era del conocimiento, considerando que el estudiante desde que ingresa a la Universidad debe gestionar la información, elaborar monografías, ensayos, etc.; asimismo, debe el estudiante iniciarse en la línea de la investigación formativa, desde una perspectiva de una formación profesional en la que la investigación científica tiene un lugar preferente, y que debe estar asociada a la ética y la deontología y el manejo de tecnologías asociadas al proceso de aprendizaje, de ahí la necesidad de desarrollar desde asignaturas de este tipo competencias investigativas, éticas y digitales, necesarias en el proceso de formación profesional.

Por su naturaleza, las asignaturas del área de Estudios Generales brindan a los estudiantes las bases para desenvolverse en su medio y disponer de una cultura general que le permita tener éxito en su profesión, por ello, en opinión de los docentes consultados, estas asignaturas deben enfocarse en brindar herramientas para aprender a aprender, y así lograr aprendizajes permanentes que brinden seguridad y consoliden la vocación

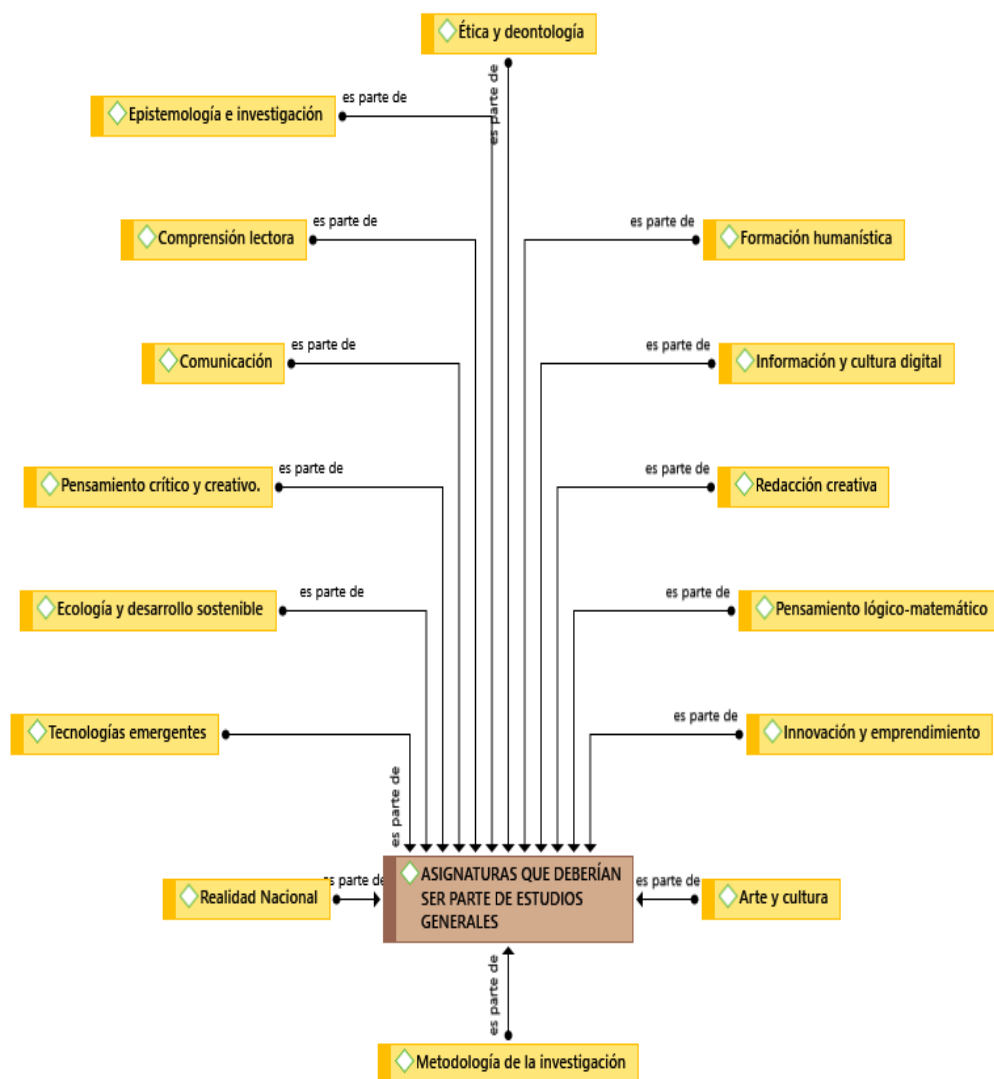
de los estudiantes en su vida universitaria y que trascienda a otros ámbitos como la vida ciudadana y profesional. En cierta medida, estas opiniones concuerdan con las de Encinas (1991) y Sánchez (1946). Algunas opiniones adicionales son: “Los Estudios Generales deberían proporcionarle al estudiante hábitos de reflexión y una batería de cursos que le permitan alcanzar una cultura básica universitaria, permitiéndole que consolide su vocación y opte por una carrera que se adapte a sus intereses y aptitudes. Algunas asignaturas idóneas para este propósito, a nivel introductorio, son: “Comunicación”, “Lenguaje”, “Realidad nacional”, “Filosofía y ética”, “Literatura y sociedad”, “Metodología de investigación”, “Arte y cultura” (D11); “Desde los Estudios Generales deberían desarrollarse competencias para lograr aprendizajes permanentes, pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento analítico, competencia ética, liderazgo; es decir, se deben desarrollar competencias para el aprendizaje y competencias blandas, que ayuden a desenvolverse exitosamente en la vida estudiantil, pero también en la vida ciudadana y profesional; pero también que ayuden a formarse en los Estudios que no son Generales” (D6).

Como se puede observar, la información brindada por los docentes informantes en torno a las asignaturas del área de Estudios Generales, existe una gama de ellas que permiten ofrecer una cultura general importante para el estudiante, suministrar herramientas de conocimiento para que desarrolle un juicio crítico de la realidad, así como iniciar con el desarrollo de competencias genéricas o transversales para tener un mejor desempeño, como estudiante primero y profesional después. El aspecto cognoscitivo viene a la par de lo emotivo en las asignaturas propuestas, lo que implica una visión diferente a las posturas de décadas atrás, pues “así como la educación en el siglo XX se caracterizó por generar un amplio andamiaje para el desarrollo cognoscitivo, en los últimos años se ha propiciado la irrupción de iniciativas en procesos ligados a las emociones en el ámbito educativo, lo que se pincela como un avance, pero también como un reto”. (Gómez y García, 2021, p. 1312)

El arte no puede estar ausente en un currículo humanista que atiende las distintas dimensiones del ser humano; como refiere Briceño (2005) “los cursos de formación artística se deben incluir en un Plan de estudio humanista que aspira a la formación integral, que prepara a la persona para realizarse intelectual, profesional y afectivamente. (p. 38)

Figura 8

Subcategorías de asignaturas que deberían ser parte de los Estudios Generales.



Nota. Se presenta las relaciones entre la categoría “asignaturas de los Estudios Generales” y sus subcategorías. Fuente: Elaboración de los autores con el software Atlas.ti 8.

La neurociencia resulta importante en el currículo porque permite conocer la funcionalidad del cerebro en la vida y el aprendizaje. “Conocer el cerebro y el cuerpo humanos nos permite comprender que hay una estructura subyacente que nos exige abrirnos, para convertirnos en mucho más que individuos, para abrirnos a la maravilla de seres humanos” (Cuda, 2018, p. 27) y añade “Una y otra vez, esa es la llave recurrente y sorprendente, el “trabajo en equipo”, y el aprendizaje integral es la llave, un aprendizaje emocional, cognitivo y ejecutivo que nunca se produce en soledad, porque requiere de otro para poder ser y hacer” (ibid., pp. 27, 28).

A modo de recapitulación

En el tiempo actual, marcado por un acentuado énfasis en innovar los currículos de los diversos Programas Académicos universitarios por disposición legal, debe tenerse clara concepción, significado e importancia de los Estudios Generales, que constituyen un componente importante del currículo y merecen la misma atención y exigencia que los demás tipos de Estudios. Pero, resulta necesario tener claridad en lo concerniente a que los Estudios Generales marcan un punto de inflexión en la línea de la línea de formación, en el tránsito del nivel secundario al superior, logrando distinguirse de los Estudios Específicos y los de Especialidad; es decir, los Estudios Generales deben hacer de charnela o bisagra entre el nivel básico y el superior, asegurando que la inserción en los estudios universitarios sea una experiencia amigable. Las opiniones de los docentes informantes y los datos del estado del arte permiten destacar ideas que resultan significativos sobre los Estudios Generales, su función e importancia en el currículo universitario y la formación integral de los estudiantes.

Los Estudios Generales no tienen un carácter remedial en el currículo, ni está orientado a subsanar “deficiencias” o llenar vacíos o enmendar falencias de la educación básica. Esta orientación, por supuesto, no significa desatención el desarrollo de determinadas habilidades, capacidades o competencias que los estudiantes iniciaron su desarrollo en

el nivel previo; pero, enfatizando en aquellas que son propias del nivel (como, por ejemplo, el pensamiento crítico) y deben desarrollarse porque son inherentes al currículo universitario, lo que tampoco implica dejar de lado y ampliar la cultura general adquirida en la secundaria, sino ampliarla y profundizarla.

Tabla 7

Competencias en la formación profesional y tipo de estudios.

Clase	Subclases de competencias		Tipo de Estudios
Competencias genéricas o transversales	Competencias para el aprendizaje	Competencias analítico sintéticas, de gestión de la información, de aprendizaje autónomo y continuo, de investigación, de resolución de problemas, de gestión del tiempo, etc.	Estudios Generales. Estudios Específicos. Estudios de Especialidad.
	Competencias interpersonales	Competencias comunicativas y tecnológicas, socializadoras y de trabajo en equipo, sociales y ciudadanas, para diseñar proyectos que conduzcan a metas comunes, de liderazgo y conducción al logro de metas, etc.	
	Competencias intrapersonales	Competencias de creatividad e innovación, gestión del talento, de pensamiento crítico, para la toma de decisiones, empatía, para el trabajo autónomo, artísticas, de resolución de problemas, adaptación a nuevos contextos, regulación emocional, etc.	
	Competencias éticas	Competencias de compromiso con el cuidado del ambiente, y en valores y actitudes, de compromiso ético, de compromiso con la calidad, de respeto a la diversidad y multiculturalidad, etc.	
Competencias específicas	Responden a la naturaleza de una profesión determinada.		Estudios Específicos. Estudios de Especialidad.

Nota. Las competencias genéricas se desarrollan desde los Estudios Generales y se extiende en los Específicos y de Especialidad. Fuente: Elaboración propia.

Según los datos de los docentes informantes concordantes en diversos aspectos con los autores consultados han permitido resumirlos en una serie de competencias generales o transversales que han sido agrupadas en cuatro clases, las que deben desarrollarse a partir de las

asignaturas de los Estudios Generales, pero que su desarrollo debe proseguir en los Estudios Específicos y de Especialidad, destacándose las competencias genéricas para el aprendizaje, interpersonales, intrapersonales y éticas, tal como se aprecian en la tabla precedente. Las competencias para el aprendizaje son aquellas que permiten al estudiante y luego profesional aprender a aprender durante toda la vida para afrontar las exigencias propias de los cambios permanentes. Las interpersonales contribuyen en el estudiante a establecer ventajosamente contacto con sus semejantes en su proceso formativo y así logre aprendizajes colaborativos o emprenda la ejecución de proyectos con metas comunes, por ejemplo; lo que también debe lograrlo durante su desempeño profesional; y, están relacionadas con la competencia social. Las competencias intrapersonales permiten al estudiante y futuro profesional lograr una realización personal plena desde la creatividad, la toma de decisiones acertada, etc., y le permiten conocerse a sí mismo y de esa manera es capaz de desenvolverse apropiadamente; y, están asociadas con la inteligencia emocional, al igual que la competencia ética.

Los Estudios Generales deben estar diseñados de tal manera que permitan formar un engranaje de vínculos positivos con los demás componentes curriculares, ofreciendo al estudiante apoyo, herramientas y fundamentos para el éxito de su formación profesional; de este modo, no existe oposición de estos Estudios con los Estudios Específicos y de Especialidad a nivel de pregrado, sino complementariedad y enriquecimiento. Los Estudios Generales están orientados a lograr la formación integral del futuro profesional; es decir, formar sus competencias humanistas, ciudadanas y éticas, y contribuir con la formación de las competencias generales que contribuyan con la formación de competencias específicas o técnicas para el mundo laboral y que se desarrollan desde las asignaturas de los Estudios Específicos y las de Especialidad. Así, por ejemplo, los Estudios Generales deben ser elementos clave en la iniciación en Investigación Formativa y el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes desde el momento de su

ingreso a la vida universitaria, lo que en la línea de investigación debe ir acorde con la oferta posterior de estudios de posgrado (especialidades, maestrías, doctorados, etc.); es decir, los Estudios Generales deben orientarse también en el inicio de la gestión de la información y la generación del conocimiento. Esto es, en la era marcada por el poder del conocimiento, el aporte de los Estudios Generales es importante porque debe ofrecer las herramientas que ayuden a atender temáticas diversas y variadas como la interculturalidad; pero, la iniciación en la investigación exige también de la transdisciplinariedad e interdisciplinaridad que se atienden desde una visión holística y no de enfoques cerrados. Sin lugar a dudas, la resolución de problemas complejos será exitosa si es atendida por un conocimiento amplio (cultura general) y desde puntos de vista diversos logrados desde el pensamiento crítico.

Para una mejor distribución de asignaturas y experiencias curriculares del área de Estudios Generales hay opciones: una vertical, que se ubiquen en los primeros ciclos, y otra transversal, que se extienda a lo largo del plan de estudios, desde los primeros ciclos hasta ciclos superiores. Entonces, las asignaturas de los Estudios Generales responden a maneras variadas de organización en la estructura académico administrativa del plan de estudios; organización que debe responder a criterios técnico pedagógicos para que al desarrollarlos permitan lograr con los propósitos establecidos. Por ejemplo, la asignatura 'Realidad Nacional' debe permitir al estudiante tener una visión crítica del medio, lo que responde al desarrollo del pensamiento crítico; por lo que debe esta asignatura debe ofrecerse al estudiante cuando recién empieza sus estudios y no en ciclos superiores. Debe tenerse en consideración también que los Estudios Generales responden a la naturaleza de un currículo flexible.

Precisa destacar que las competencias generales son aquellas que, aunque no se requieren estrictamente para realizar una acción especializada en concreto, sí ofrecen beneficios añadidos al desempeño de una acción, actividad o profesión, independientemente de cuál sea ésta. En

tal sentido, estas competencias se deben desarrollar en los ciclos iniciales desde las asignaturas de los Estudios Generales y extender hasta ciclos superiores y se deben ir potenciando a lo largo del desarrollo de asignaturas de Estudios Específicos y de Especialidad hasta lograr el perfil de egreso, a la par de las competencias específicas; es decir, la distribución de las asignaturas desde una visión longitudinal.

Se considera que, las competencias generales que se prioricen para su desarrollo en el proceso formativo deberían ser objeto de *evaluaciones graduales sumativas*; claro, sin descuidar las evaluaciones diagnóstica y formativa. La *primera evaluación sumativa* de estas competencias respecto al *nivel básico* de su desarrollo procedería luego que se ha desarrollado la mayoría de asignaturas y experiencias curriculares del área de Estudios Generales y podría ser al concluir el tercer o cuarto ciclo académico con instrumentos técnicamente diseñados, como la rúbrica, la ficha de observación, etc.; es decir, las asignaturas y experiencias curriculares del área de Estudios Generales se deberían concentrar en los primeros ciclos y algunas de ellas extenderlas ciclos más adelante, según requerimiento y previo análisis, hasta dar paso por completo a las asignaturas de los Estudios Específicos (propedéuticos) y Estudios de Especialidad. La evaluación de las competencias genéricas debería efectuarse considerando sus dos funciones básicas, una de índole pedagógica y otra social. La primera función es de carácter “formativa porque conduce al análisis del proceso para la mejora, orientado al estudiante hacia la excelencia” (Mudarra et al., 2012, p. 1829) y la segunda “es la encargada de informar sobre el progreso de los aprendizajes de los estudiantes a las familias y a la sociedad, y determinar si se ha logrado la consecución de los objetivos para certificar que el estudiante ha desarrollado las competencias necesarias para obtener la acreditación requerida para ejercer su profesión” (ídem) y complementan los autores: “Por esta razón, se puede deducir que es de especial relevancia en la educación superior pues esta tarea es responsabilidad de la Universidad, es decir, la finalidad de la evaluación es sumativa, en concreto consiste en

emitir un juicio final sobre la acreditación del estudiante como profesional” (idem). El perfil de egreso debe contener competencias genéricas, de ahí la importancia de una evaluación progresiva para continuar con su desarrollo desde un plan de mejora continua. Es importante que el desarrollo de las competencias, como el logro de los aprendizajes, responda a una cultura de la evaluación.

La *segunda evaluación sumativa* de la formación de las competencias generales corresponde al *nivel intermedio* de su desarrollo y debe efectuarse al concluir el *sexto o sétimo ciclo* académico; mientras que la *tercera evaluación sumativa*, respecto del *nivel avanzado*, debe efectuarse en el *último ciclo* o semestre de Estudios, cuando se evalúa el logro del perfil de egreso. Tanto la segunda como la tercera evaluación de las competencias generales deberían efectuarse a la par que la evaluación de las competencias específicas, duras o técnicas. En la evaluación de las competencias se debe tener en cuenta el informe DeSeCo²⁹ de 2003 que indica: “La competencia se manifiesta en acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas y medidas (p. 3), “aunque parte de la misma deba ser inferida” (Gimeno, 2011, p. 24); pero también, “Las competencias se ponen en actuación en uno o varios contextos, y ello implica que las personas deben aprender a abordar las características particulares de cada contexto, con sus significaciones y variaciones” (Tobón, 2007, p. 18).

De acuerdo a la Ley Universitaria vigente, en un plan de estudios de 10 semestres, se asignan 200 créditos, de los cuales a los Estudios Generales corresponden treinta y cinco (35) y la diferencia, ciento sesenta y cinco (165), a los Estudios Específicos y los de Especialidad, siendo estos últimos los que proveen los conocimientos que son de la profesión y especialidad; sin embargo, en los hechos, existen currículos donde los Estudios Específicos de algunas Universidades que comprenden para las asignaturas de Estudios Específicos al menos ciento veinticinco (125) créditos y para las asignaturas de los Estudios de Especialidad los cuarenta (40) créditos restantes. Entonces, en el caso referido y según la

²⁹ Cfr. Rychen, D. S y L.H. Salganik, L. H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social* (1ª ed. en español, 2006).

distribución de créditos, al desarrollo de competencias generales asociadas a los Estudios Generales se debería dar un peso similar en cuanto a esfuerzo y dedicación al desarrollo de competencias específicas asociadas a los Estudios de Especialidad; pero eso no necesariamente se aprecia en la ejecución curricular.

La Universidad es por naturaleza un centro de promoción de la cultura, lo que significa que su quehacer implica conservar, transmitir y aumentar el patrimonio cultural, lo que debería traducirse en ofrecer una cultura general sólida a los estudiantes, entre otros aspectos. Esto ocurrirá si la Universidad logra desenvolverse armónicamente en un contexto espacial, social y temporal, pero atendiendo los cambios culturales universales, lo cuales deben ser analizados críticamente por los estudiantes que buscan tener una visión coherente del entorno. Y desde esta visión deberían sistematizarse las asignaturas del área de Estudios Generales.

La Universidad, según determinadas normas culturales y éticas en el marco del desarrollo de los Estudios Generales, debe orientar sus esfuerzos hacia la formación de profesionales con pensamiento crítico, analítico y sintético para que sean capaces de seleccionar e integrar conocimientos diversos para contribuir con la resolución de problemas; pero también la formación se oriente a formar personas con mente creativa y ética; formar los líderes profesionales, sociales, democráticos, etc., que requiere cualquier país para su desarrollo; asimismo, debe atenderse el desarrollo de las competencias ciudadanas necesarias para desenvolverse en una colectividad plural y democrática inmersa en un mundo global e interrelacionado.

Según los datos mostrados, descuidar la formación integral del estudiante universitario significa no atender la naturaleza de los Estudios Generales e implica privarle de la oportunidad de hacer suyo el futuro, porque estaría en desventaja para enfrentar los desafíos de la vida, ya que para superar tales desafíos requiere de cultura general, herramientas de conocimiento y competencias que no necesariamente son las competencias específicas que hayan podido lograr; es decir, se tendrán mejores

argumentos para superar retos desde una formación integral. Entonces, la Universidad está llamada a planificar y ejecutar responsable y adecuadamente el currículo de acuerdo a las exigencias sociales y el desarrollo del medio, dotándoles a sus egresados de las necesarias herramientas de conocimiento (conceptos, categorías, proposiciones, etc.) con las competencias transversales (de aprendizaje, comunicativas, socioemocionales, éticas, etc.) y también las profesionales y técnicas; pero los esfuerzos de mejora e innovación curricular deben realizarse sin desatender también las necesidades e intereses de los estudiantes. Y, claro, el logro de las primeras implica contribuir con el desarrollo de las segundas, y los Estudios Generales cumplen ahí un rol decisivo; así debe concebirse desde el Modelo Educativo de la Universidad y los currículos de los distintos Programas Académicos, dotando para ello de los recursos materiales y los profesionales competentes para lograr tales propósitos.

En la apreciación histórica del binomio Universidad-cultura, como en la génesis de la Universidad en el medioevo, existe una preocupación latente que viene de más de un siglo y es dotar a los estudiantes de una cultura general sólida; un esfuerzo que se observó claramente en el Perú con el Estatuto Universitario Provisorio de 1931 y que se implementó bajo el signo del Colegio Universitario en la Universidad de San Marcos por gestión de su rector visionario José Antonio Encinas. Desactivada en 1932 esta experiencia que duró menos de dos años, se desactivó el Colegio y con él los Estudios Generales; pero, más tarde, en 1945 este Colegio se retomó en el debate y se logró que se introduzca en el Estatuto Universitario de 1946, pero otra vez la experiencia no duró ni dos años por obra de otro gobierno militar que arruinó esta innovación como en 1932. En los años 60 de nuevo volvió a tenerse en cuenta los Estudios Generales, y también en los años 70 como parte de un Currículo Integral, desde la versión de la Formación General, pero tampoco la propuesta progresó como en 1948, pero esta vez por una oposición de estudiantes y un sector de docentes que la arremetieron con argumentos político partidarios y no técnicos; pues, se truncó una experiencia que se diseñó sobre los logros de un currículo que

sí dio frutos en la Escuela Normal en los años 50 por gestión de su director Walter Peñaloza, la que también fue eliminada por una respuesta política y antitécnica del Congreso y el gobierno de turno en los años 60 desde la Ley Universitaria promulgada ese año, que sin reparo se sobrepusieron a la lógica de progreso educativo.

En los años 80 y los 90 no se dio mayor importancia a los Estudios Generales desde el marco normativo de la Ley Universitaria de 1983, algo que sí ocurrió con la Ley Universitaria vigente de 2014, la que considera que estos Estudios “deben estar dirigidos a la formación integral de los estudiantes”. Esto significa que desde los Estudios Generales se debe dotar a los estudiantes de una necesaria cultura general y las competencias para el aprendizaje que sean capaces de reflexionar crítica y éticamente en torno al mundo que le rodea y puedan seguir aprendiendo de modo permanente con las herramientas de conocimiento que también deber ser adquiridas desde el desarrollo de este tipo de Estudios; asimismo, -y tal como se ha mencionado- los Estudios Generales deben contribuir al desarrollo de las competencias genéricas necesarias para que los estudiantes cuando egresen como profesionales estén capacitados para enfrentar la vida y el mundo laboral con éxito, puedan ejercer una ciudadanía plena y armoniosa, y contribuyan al logro de los objetivos de desarrollo sostenible. Y para lograr estos propósitos se debe “diseñar los ordenamientos de los estudios conforme a un proyecto cultural y formativo de elevado perfil al servicio del hombre, de todo el hombre; buscando el progreso de la comunidad humana, empezando por la más próxima al enclave de la Universidad” (Villarán, 2012, p. 27).

Si bien es cierto las competencias genéricas, como por ejemplo las competencias investigativas, se empiezan a desarrollar desde los primeros ciclos del plan de estudios de cualquier programa académico a partir de las asignaturas de Estudios Generales, cuando se ejecuten las respectivas asignaturas de esta área y orientadas al desarrollo de las competencias referidas, como por ejemplo *Gestión del Conocimiento*, el diseño de las respectivas sesiones de aprendizaje debe responder a la naturaleza de las

carreras profesionales, sin que esto signifique necesariamente que es un curso propedéutico, sino desde la visión de un currículo contextualizado. Esto debe ocurrir porque las competencias investigativas en Ingeniería tienen ciertas particularidades y están determinadas por las demandas del desempeño profesional del ingeniero, las que difieren de las del contador, el médico, el educador o el sociólogo; detalles que se deben tener en consideración cuando se diseña la asignatura de *Gestión del Conocimiento* que debe impartirse en dichas carreras. En los ciclos superiores cuando se diseñen sesiones de aprendizaje que ayuden el desarrollo de competencias específicas en Ingeniería, Medicina, Contabilidad, Educación o Sociología, debe tenerse en cuenta cómo se integran estas competencias investigativas al desarrollo de competencias técnicas propias de cada carrera. En sí, el éxito de los Estudios Generales dependerá de cómo se estructure en el plan de estudios, de los diagnósticos respectivos y la planificación, así como de la ejecución y evaluación curricular. Todo esto en la perspectiva de la formación integral del estudiante que la ley dispone; formación que se logra desde la acción de educar que es la función natural y compleja de la Universidad y como refiere Cornejo (2002): “Educar significa formar integralmente al hombre, en el aspecto intelectual, físico, profesional, deontológico, moral y social. Enorme tarea la de la formación completa del hombre, para cumplir la cual la Universidad debe impartir enseñanza en todos los órdenes” (p. 47).

La Universidad, marcada por el principio de servicio comunitario, considerando su función de extensión y proyección social, debe desplegar actividades que beneficien a la colectividad, por ejemplo, a través de la educación de grupos del área de influencia mediante la implementación de programas de capacitación para lograr el bienestar de la colectividad. Es importante que la cultura general llegue a la colectividad según el principio corporativo, donde el desarrollo de actividades debe estar en concordancia con el área de Estudios Generales; tal como ocurrió hace un siglo con la cultura general que se impartían desde las Universidad Populares a los trabajadores. Es decir, las diversas funciones y tareas de la Universidad

deben desarrollarse desde una visión holística y ser concurrentes. Asimismo, los Estudios Generales, por su naturaleza, merecen una atención especial por los gestores de la Universidad, los docentes y los estudiantes, ya que desde el principio humanístico se debe proyectar la formación de profesionales cultos con rostro humano; es decir, cada programa académico a través de estos Estudios debe favorecer el desarrollo pleno de los estudiantes, el desarrollo de su formación integral, la que significa que sean capaces de lograr una formación que armonice lo humanístico con lo científico, tecnológico, ético y corporal.

REFERENCIAS

- Alcivar de Gilbert, C., León Rodríguez, G de la C. y Noa Silverio, L. (2017). Diseño de un modelo de desarrollo de competencias docentes para ambientes b-learning. *Revista Espacios*, 38(60). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p08.pdf>
- Altamirano Julca, Y. (2023a). *Las Inteligencias Artísticas. Nuevas estructuras de la mente*. San Marcos.
- Altamirano Julca, Y. (2023b). *Pedagogía del arte y la creatividad*. San Marcos.
- Andrade Talledo, R. (1990). *Augusto Salazar Bondy: Hacia una educación liberadora*. Labrusa.
- Arjomandi, F. (2022). El liderazgo que viene. *Journal of the Sociology and Theory of Religion*, 13, 100-139. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/53150>
- Beneitone, P., González, J. y Wagenaar, R. (2013). Tuning: pasado, presente y futuro. Una introducción. En J. L. Contreras Véliz (ed.), *Tuning América Latina. Educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Informática* (pp9-16). Universidad de Deusto.
- Bokova, I. (2015). Prólogo. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En D. Bogoya, G. Restrepo, M. Vinent, F. Jurado, M. Torrado y M. Pérez (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico* (pp. 7–29). Unibiblos.
- Briceño Pizarro, Y. y Carro Salas, R. (2005). El arte en los Estudios Generales de la UNED. *Espiga*, 6(12), 37-44. <https://doi.org/10.22458/re.v6i12.1075>

- Brockert, S. y Braun, G. (1997). *Los tests de la inteligencia emocional*. Ediciones Robinbook.
- Bunge, M. (2001). *El rol del generalista en un mundo de especialistas: Filosofía, Ciencias Sociales y Empresariales*. Fondo Editorial de la UIGV.
- Bunge, M. (2011). *El problema mente-cerebro. Un enfoque psicobiológico* (3ra. Ed.). Tecnos.
- Burke, P. (2012). *Historia social del conocimiento. De la Enciclopedia a la Wikipedia*, Vol. II. Paidós.
- Calero Pérez, M. (1999). *Historia de la Educación peruana*. San Marcos.
- Calero Pérez, M. (2012). *Edúcate en todo cuanto tienes de hombre*. Grafimar's.
- Cangalaya, L. M. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153.
<https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/595/637>
- Casalino, C. (1991). *Diseñando el Perú. José Antonio Encinas, Alberto Ulloa Sotomayor. Pensamiento político 1945-47*. Horizonte.
- Castilla Rosa Pérez, E. (2014). *La mejor reforma educativa del Perú y América Latina en su tiempo*. San Marcos.
- Cazanga Moncada, O. (2017). Reflexiones sobre los Estudios Generales. Documento respuesta a las reflexiones de los Decanos. *Estudios*, (8), 38-44. <https://doi.org/10.15517/re.v0i8.29766>
- Chaca, E. S. (2021). Competencias digitales de estudiantes y profesores universitarios: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13645-13661.
<https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1348>

- Chanal, V. (2019). La creatividad de la enseñanza en la educación superior: una perspectiva comunitaria. *Aula Abierta*, 48(4), 407-418. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.407-418>
- Chávez Ponce, D. F. y Norzagaray Benítez, C. C. (2021). Construyendo ciudadanía en la universidad: Una propuesta para la convivencia y resolución de conflictos. *Vértice universitario*, 23(92), 28-37. <https://revistavertice.unison.mx/index.php/rvu/article/view/39/57>
- Chiavenato, I. (2017). *Administración recursos humanos*. McGraw-Hill.
- Chomsky, N. (1974, [1957]). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Collazo Siqués, M. (2022). Currículo universitario y calidad de la educación. Aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 181-205. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.538>
- Comisión de Reforma de la Educación, Ministerio de Educación. (1970). *Reforma de la Educación Peruana: informe general*. Universo.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1999). *La Inteligencia Emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Norma.
- Cordero, M. (2018). Importancia de los Estudios Generales. *Revista Estudios Generales*, 1(1), 19-21.
- Cornejo, R. E. (1964). La Universidad y su sentido humanístico. *Letras y Educación*, Órgano de la Facultad de Letras y Educación de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, 2, 9-23.
- Cornejo, R. E. (1994). *Las Leyes Universitarias en el Perú*. Universidad Ricardo Palma.
- Cornejo, R. E. (2002). *¿Qué es la Universidad? Teoría e historia*. Universidad Tecnológica del Perú.
- Cruz-Aguilar, R., Meregildo-Gómez, M., Esquivel-Grados, J., Venegas-Mejía, V., Esquivel-Grados, M., (2021). *Investigación educativa en*

la práctica docente. Conocer la realidad desde el saber hacer.
Editorial Grupo Compás.
<http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/717/1/listo.pdf>

- Cuda, M. (2018). *Neurociencia, didáctica y Pedagogía*. Bonum.
- Cueto Fernandini, C. (1971). *¿Colegio Universitario? ¿Estudios Generales?*
Talleres gráficos P. L. Villanueva.
- Cullén, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. *Novedades Educativas*, 62, 20-23.
- De Bono, E. (2013). *Pensar bien. Utilice al máximo el potencial intelectual y creativo de su mente*. Selector Actualidad Editorial.
- De Bono, E. (2013). *El pensamiento paralelo. De Sócrates a De Bono*. Paidós Ibérica.
- De Castro, A., Coplas, E., Barnett, R., Roa Varelo, A., Cabrera Dokú, K., del Valle Martín, R. T., ... y Fernández Munárriz, A. E. (2018). *Reflexiones sobre los estudios generales en la educación superior*. Universidad del Norte.
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7888/9789587418750%20eReflexiones%20sobre%20estudios%20en%20Educaci%C3%B3n%20Superior.pdf?sequence=1>
- Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005
- Delgado, H. (1954). *Cultura y ciencia en la Universidad*. Serie: Problemas de la Educación Peruana. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO/ Santillana.
- El Clarín. (agosto 30, 2015). *Mario Bunge: “El progresismo debería agitar menos y estudiar más”*. <https://acortar.link/QIHALJ>
- El Comercio (junio 11, 2017). *¿Por qué son necesarios los estudios generales en la universidad?* <http://suplementos.ec.pe/suplementos/comercial/carreras-universitarias/que-son-necesarios-estudios-generales-universidad-1002844>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fonseca Tortós, E. (2007). De la imagen al concepto: Cincuentenario de los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica. *Revista Reflexiones*, 86(2), 51-64. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11472>
- Fronzizi, R. (1971). *La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las Universidades en América Latina*. Paidós.
- Gallardo-Pérez, H. de J., Vergel-Ortega, M. y Dávila, C. A. (2021). Pensamiento lateral, creatividad y emprendimiento. *Mundo FESC*, 11(S5), 38-46. <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/938>
- García, J., González, M. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la Investigación en Educación I*. UNED.
- García, J. y Manga, M. (2010). *Inteligencia relacional*. Ediciones B.
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001a). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Ediciones Paidós Ibérica.

- Gardner, H. (2001b). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Garfias Dávila, M. (2010). *La formación de la Universidad moderna en el Perú. San Marcos 1850-1919*. Asamblea Nacional de Rectores.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.). (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (3ra. Ed.). Morata.
- Gladwell, M. (2006). *Inteligencia intuitiva. ¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos?* Taurus.
- Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2009). *El espíritu creativo*. Ediciones B.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Ediciones B.
- Gómez Veloz, G. y García González, M. (2021). Las competencias emocionales en la formación profesional del gestor sociocultural. *Mendive, Revista de Educación*, 19(4), 1310-1324.
- González Maura, V. y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 47, 185-209. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23230/00520083000550.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González-Morga, N., Pérez-Cusó, J. y Martínez-Juárez, M. (2018). Desarrollo de competencias transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, debilidades y propuestas de mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.727>
- Guerra Cruz, G. (2002). *En defensa de la Universidad*. Universidad Particular Antenor Orrego.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hymes, D. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa*. Pride and Holmes.
- Ingenieros, J. (1956). *La Universidad del Porvenir y otros escritos*. Meridión.
- Latorre Ariño, M. (2014). *Diseño curricular por capacidades y competencias en la Educación Superior*. Universidad Marcelino Champagnat.
- León, F. R. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 161-214. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Lerner Febres, S. (2013). Comentarios al artículo de Carlos Tünnermann Bernheim. *Universidades*, 56, 15-19. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37331245003.pdf>
- Lussier, R. y Archua, C. (2011). *Liderazgo: teoría, aplicación, desarrollo de habilidades*. Thomson.
- Lynch, N. (2004). *El pensamiento arcaico en la educación peruana*. Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Machaca Arque, N. J. (2019). José Antonio Encinas y la reforma universitaria de Lima en 1931. *Investigaciones Sociales*, 22(41), 301-312. <https://doi.org/10.15381/is.v22i41.16794>
- Mac-Lean y Estenós, R. (1956). *La crisis universitaria en Hispano-América*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mata Rivera, E. (2013). Los Estudios Generales, paso indispensable a una verdadera universalidad en la educación superior. *Revista Nuevo*

Humanismo, 1(1),

11-21.

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/articloe/view/5847/6014>

Michaels, E., Handfield-Jones, H. y Axelrod, B. (2003). *La Guerra por el talento*. Norma.

Monsalve, M. (1998). Del Estudio del Rosario a la Real y Pontificia Universidad Mayor de San Marcos. *Histórica*, 22(1), 53-80.

Mudarra Pons, C., Tintoré Espuny, M. y Balaguer Fábregas, M. C. (2012). Guía para evaluar competencias genéricas y específicas de titulación: Rúbricas en la Facultad de Educación. In *X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària* (pp. 1827-1837). Instituto de Ciencias de la Educación.

Navío Gómez, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Octaedro -EUB.

Ñaupas paitán, H. (2015). Prólogo a la segunda edición. En W. Peñaloza Ramella, *La Cantuta: Una experiencia en Educación (2ª ed.)* (pp. 15-36). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta.

OCDE. (2003). *La definición y Selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo*. <https://acortar.link/ced8kb>

Okay-Somerville, B., & Scholarios, D. (2022). Focused for some, exploratory for others: Job search strategies and successful university-to-work transitions in the context of labor market ambiguity. *Journal of Career Development*, 49(1), 126-143. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/08948453211016058>

Oppenheimer, A. (2014). *iCrear o morir! La esperanza de Latinoamérica y las cinco claves de la innovación*. Debate.

- Orrego, A. (1923). La docencia universitaria y el alumnado. En A. Orrego (1995). *Obras completas*, tomo II (pp. 224-226). Instituto de Investigaciones, Cambio y Desarrollo.
- Orrego, A. (1946). Las Universidades González Prada. En A. Orrego (1995). *Obras completas*, tomo III (pp. 246-248). Instituto de Investigaciones, Cambio y Desarrollo.
- Orrego, A. (1995a). *Obras completas*, tomo I. Instituto de Investigaciones, Cambio y Desarrollo.
- Orrego, A. (1995b). *Obras completas*, tomo IV. Instituto de Investigaciones, Cambio y Desarrollo.
- Orrego, A. (1995c). *Obras completas*, tomo V. Instituto de Investigaciones, Cambio y Desarrollo.
- Orrego, A. (2011). *Obras completas*, tomo III. Pachacútec.
- Ortega Villa, E., Medina Valentón, E., García, P. E., Pacheco, A. A. y Lugo Machado, J. A. (2022). Mediación de conflictos, competencia no difundida en médicos en formación: revisión. *Horizonte Médico (Lima)*, 22(3).
<https://www.horizontemedico.usmp.edu.pe/index.php/horizontemed/issue/view/77>
- Ortega y Gasset, J. (1960). *Misión de la Universidad (3ra. Ed.)*. Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1961). *La rebelión de las masas*. Revista de Occidente.
- Ouchar, M. y González, C. (2022). Estrategias para promover la creatividad en alumnos de la educación superior. *ScientiAmericana*, 9(1), 63-80.
<https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/scientiamericana/article/view/754>
- Palomo, M. T. (2013). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo (8va. Ed.)*. ESIC Editorial.

- Peñaloza Ramella, W. (1989). *La Cantuta: Una experiencia en Educación*. Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Peñaloza Ramella, W. (1995). *El Currículo Integral*. Optimice, editores.
- Peñaloza Ramella, W. (1998a). El reto de la formación universitaria al inicio del nuevo milenio. *II Encuentro Universitario sobre la Realidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Alternativas para un cambio hacia su modernización*. Asamblea Nacional de Rectores.
- Peñaloza Ramella, W. (1998b). Un curriculum que supere el intelectualismo, el academicismo y la alienación. *Universidad*, (4), 67-92.
- Peñaloza Ramella, W. (2003). *Los propósitos de la Educación*. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Peñaloza Ramella, W. (2015). *La Cantuta: Una experiencia en Educación*. (2ª ed.). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta.
- Peñaloza Ramella, W. (2016). Formación general, necesidad del currículo universitario. *Educa UMCH*, (7), 71-86.
- Pinilla, A. (1964). *Educación para el desarrollo nacional*. Universidad de Lima.
- Polo Escobar, B. R., Ramírez Carhautocto, G., Hinojoza Salazar, C. A. y Castañeda Sánchez, W. A. (2022). Competencias transversales en el contexto educativo universitario: Un pensamiento crítico desde los principios de gamificación. *Revista Prisma Social*, (38), 158-178. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4786/5364>
- Pompa Montes de Oca, Y. C. y Pérez López, I. A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), 160-167. <http://rus.ucf.edu.cu/>

- Porras Barrenechea, R. (1973). *Mito, Tradición e Historia del Perú*. Retablo de papel editores.
- Porras Barrenechea, R. (2013). *Toda una vida*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Portugal Catacora, J. (1988). *José Antonio Encinas, el maestro de los maestros peruanos*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Posner, G. (2005). *Análisis del Currículo* (3ra. Ed.). McGraw-Hill.
- Proyect Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1*. Universidad de Deusto.
- Quiroz Ávila, R. (01/11/2020). La importancia de los estudios generales. Es la clave para que el pensamiento crítico y responsable se profundice. *El Peruano*, <https://elperuano.pe/noticia/106346-la-importancia-de-los-estudios-generales>
- Ramírez Acosta, P. J. (2004). Bases para una teoría de la cultura general universitaria. *Estudios*, (18-19), 65-78.
- Rangel Díaz, G. (2019). Los Estudios Generales en la Educación Superior: Una mirada desde la experiencia del estudiantado de primer ingreso a la Universidad de Costa Rica. *Estudios*, 429-459. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/36276>
- Rebaza Acosta, A. (1989). *Historia de la revolución de Trujillo*. CONCYTEC.
- Ribeiro, D. (2006). *La Universidad Nueva: Un proyecto*. Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Ríos Burga, J. R. (2009). *La Universidad en el Perú: historia, presente y futuro*. Asamblea Nacional de Rectores.
- Rivero-Ayllón, T. (2003). *Antenor Orrego: Meditaciones sobre la Universidad*. Trilce editores.

- Robles Ortiz, E. (2006). Origen de las Universidades más antiguas del Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 35-48. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900803.pdf>
- Robles Ortiz, E. (2009). *La Reforma Universitaria: Sus principales manifestaciones*. Inversiones Gráfica G & M.
- Robles Ortiz, E. (2011). El pensamiento educativo de José Antonio Encinas. En D. E. Soto Arango, J. Paniagua Pérez, J. R. Lima Jardilino y M. C. Vera de Flachs. *Educadores en América Latina y el Caribe. De la Colonia a los siglos XIX y XX* (pp. 337-368). Colciencias.
- Robles Ortiz, E. (2015). *Cátedra Antenor Orrego* (3ra. Ed.). Gráfica G&M.
- Robles Ortiz, E. (2016). La obra educativa de José Antonio Encinas. *Pueblo Continente*, 20(2), 321-337.
- Robles Ortiz, E. (2018). El Estatuto Universitario de 1946 en el Perú. *Helios*, edición extraordinaria, 41-76. <https://acortar.link/dv399R>
- Robles Ortiz, E. (2019). *Cátedra Antenor Orrego*. Fondo Editorial de la Universidad Privada Antenor Orrego.
- Rodríguez Beruff, J. (2011). El papel de los Estudios Generales en los estudios universitarios contemporáneos. *Estudios*, 9(97), 19-38.
- Roel, V. (1974). *Planificación y crisis universitaria*. Gráfica Labor.
- Salazar Romero, C. (1969). *Pedagogía y Educación en el Perú. Estudio crítico sobre ideas y realizaciones*. Tipografía SESATOR.
- Sánchez, L. A. (1946). *Mensaje que el señor rector de la Universidad Dr. Dn. Luis Alberto Sánchez dirigió al estudiantado de la República sobre la estructura y proyecciones de la Reforma Universitaria*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sánchez, L. A. (1949). *La Universidad Latinoamericana: estudio comparativo*. Universitaria.

- Sánchez, L. A. (1963). *El Perú: Retrato de un país adolescente*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Saussure, F. de (1945, [1916]). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Sevillano García, M. L. (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Pearson Educación.
- Sologuren, E., Echard, B., Luna, D., Grez, F., Beltrán, M. P. y Valenzuela, M. (2022). Competencias socioemocionales en la identidad profesional de los profesores en formación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19 (37), 115-132. <https://www.cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuaderno-depedagogia/article/view/453>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2da. Ed.). Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, 16(1), 14-28. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/222525>
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3ra. Ed.). Ecoe Ediciones.
- Tubino, F. (2010). La concepción humanista de los Estudios Generales: tareas pendientes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 7(14), 11-16. <https://doi.org/10.29197/cpu.v7i14.130>
- Turpo-Gebera, O., Ore-Pérez, M. y Pimentel-Cruces, F. (2022). Las competencias genéricas en los estudios generales de una universidad peruana: Importancia y realización. *Publicaciones*, 52(3), 261-294. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22274>
- Turpo-Gebera, O., Pérez-Zea, A., Pérez-Postigo, G. y Merly, L.-M. (2021). Cultura en Universidades peruanas: estudio de caso. *Revista*

Venezolana de Gerencia, 26(93), 318-333.
<https://doi.org/10.52080/rvg93.14>

Tünnermann, C. (1991). *Historia de la Universidad en América Latina. De la época colonial a la Reforma de Córdoba*. EDUCA.

Tünnermann, C. (1992). *La Universidad: historia y reforma*. UCA.

Tünnermann, C. (2011). *La educación superior frente a los desafíos contemporáneos*. Lección Inaugural del Año Académico 2011, Universidad Centroamericana, Managua, Nicaragua.
https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/panelistas/ponencia_carlos_tunermann_berheim.pdf

Unesco. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Talleres de la Unesco.

Unesco. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Valcárcel, C. D. (1968). *San Marcos, Universidad Decana de América*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Valdiviezo García, A. (1996). *Galería de Rectores*. Universidad Nacional de Trujillo.

Valle Vargas, M. E., Ramón Salcedo, I. F., Idrobo Gutiérrez, M. A. y Costa Samaniego, C. (2022). Habilidades blandas en la investigación formativa del estudiante universitario. *LATAM, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1201-1219. <http://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/178>

Vasco, C. E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logro y competencias ¿y ahora estándares? *Educación y Cultura*, 62, 33-41.

Vázquez-González, L., Clara-Zafra, M., Céspedes-Gallegos, S., Ceja-Romay, S. y Pacheco-López, E. (2022). Estudio sobre habilidades blandas en estudiantes universitarios: el caso del TECNM Coatzacoalcos. *IPSA*

- Scientia, Revista científica Multidisciplinaria*, 7(1), 10–25.
<https://doi.org/10.25214/27114406.1311>
- Venet Muñoz, R. (2019). La formación ciudadana en el contexto universitario. Una mirada axiológico-cultural desde la educación para la paz y la no violencia. *Revista Conrado*, 15(70), 435-443.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1160>
- Vicuña Vidal, S. (2000). *Breve Historia de la Educación Peruana*. Editorial San Marcos.
- Vilchis Velázquez, F. y Alvarado Tostado Uribe, M. de J. (2016). *Manual de procedimientos para la instrumentación de habilidades socioemocionales*. Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://core.ac.uk/download/pdf/80532359.pdf>
- Villa, A. y Poblete, M. (directores). (2010). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (3ra. Ed.). Universidad de Deus.
- Villarán Rodrigo, C. R. (2012). *Universidad e identidad*. Universidad Nacional Micaela Bastidas.
- Villarreal-Puga, J. y Cid García, M. C. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la Pandemia. *Revista Científica Hallazgos21*, 7(1), 52-60.
<http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Zabalza, M. A. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

AUTORES

José Theódulo Esquivel Grados

<https://orcid.org/0000-0002-4591-9921>

Segundo Elmer Robles Ortiz

<https://orcid.org/0000-0001-9737-9472>

Lida Violeta Asencios Trujillo

<https://orcid.org/0000-0001-8834-8084>

Durga Edelmira Ramírez Miranda

<https://orcid.org/0000-0002-8790-1252>

Djamila Gallegos Espinoza

<https://orcid.org/0000-0002-7078-7166>

Manuel Tomás Gonzales Benites

<https://orcid.org/0000-0002-0617-7064>

ISBN: 978-9942-33-692-7



compAs
Grupo de capacitación e investigación pedagógica



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com