

Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?

Adriana Aristimuño

Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay

Resumen

Se plantea la necesidad de reflexionar sobre el currículo universitario orientado por el enfoque por competencias, a partir de la extensa bibliografía contraria al mismo. El trabajo propone tres tesis, a saber:

(1) Tan solo existe una tensión aparente entre los conceptos de educación general o formación integral y el enfoque por competencias y por lo tanto éste no necesariamente empobrece el currículo.

(2) La introducción del enfoque por competencias no necesariamente está guiado por una mentalidad instrumental, ya que estimula y propicia la reflexión sobre los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza, y las formas de evaluación, entre otros.

(3) Los docentes universitarios plantean una natural resistencia a considerar estos desafíos. Las instancias formales de formación en servicio y monitoreo de sus prácticas pueden dar la oportunidad de integrar el enfoque por competencias de forma reflexiva y efectivamente puede llevar a cambios en las prácticas.

Se plantea, asimismo, el caso de una universidad que está comenzando a aplicar este enfoque y se propone un conjunto de competencias que guiarían el desarrollo curricular de sus programas.

Objetivo

El objetivo que se propone este trabajo es el de tener la oportunidad de poner a prueba una determinada política curricular universitaria, a través de la discusión de algunos de sus supuestos y de la política curricular misma que se está desarrollando en una institución.

Se visualiza esta instancia como una oportunidad para confrontar, cuestionarse, llegar a las preguntas más básicas y fundamentales que nos lleven a decisiones de política universitaria, pues se valora el grupo de pares como foro de aprendizaje.

El problema

Las universidades hoy, tal como señalamos hace cuatro años¹ se encuentran en una encrucijada que les cuestiona su identidad académica, en un contexto economicista y amenazante. Han pasado de ser entidades para minorías, a enormes centros educativos de verdaderas masas.

En una actualizada síntesis de los cambios acaecidos a las universidades en los últimos años, Miguel Zabalza² recoge seis retos que deben enfrentar las universidades hoy día de la siguiente forma:

Adaptarse a las demandas del empleo;

Situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio,

Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos;

Incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia;

Constituirse en motor de desarrollo local, tanto en lo cultural como en lo social y económico;

Reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, los sistemas de acreditación compartidos.

Numerosos autores alertan sobre las consecuencias de estos cambios. Algunos de ellos, cuestionando severamente todo intento de las universidades por ponerse a tono con las demandas de la sociedad. Barnett³ es uno de los más agudos, y en sus cuestionamientos incluye al concepto mismo de competencia.

La posición de Barnett sintetiza muy bien la de muchos que ven en este cambio que tiene lugar en la educación superior, un signo de retroceso en la autonomía y la calidad del trabajo universitario. La educación superior, sostiene, ha pasado de ser un bien cultural a un bien económico; las universidades han dejado de ser instituciones marginales en la sociedad, para ser enormes instituciones, centrales al desarrollo de las sociedades que integran. Hemos pasado de ser instituciones *en* la sociedad, a ser instituciones *de* la sociedad.

¹ Aristimuño, A., González, M., y Luján, C. *Organización y docencia universitaria: un diálogo posible. El reciente proceso de desarrollo institucional de la Universidad Católica del Uruguay*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación” CIDUI. Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad Politécnica de Catalunya. Barcelona, 26 al 28 junio, 2000.

² Zabalza, M. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, 2002.

³ Barnett, Ronald. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.

Las consecuencias de estos desarrollos son negativos: perdemos autonomía, nuestros cuerpos docentes se proletarizan, y utilizamos abordajes como la enseñanza por problemas, que no son otra cosa que una técnica de la sociedad industrial⁴.

La conclusión es fuerte y contradictoria de la corriente que se ha abierto paso recientemente en el espacio universitario contemporáneo: las competencias no pueden guiar nuestros diseños curriculares pues

“las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras definidas por otros. En este sentido, ellas reducen la autenticidad de la acción humana”.⁵

El problema de fondo parecería estar, siempre de acuerdo a estas críticas, en que la mentalidad instrumental que anima a los enfoques por competencias está orientada a dominar la realidad y no a reflexionar sobre ella.

Las competencias como eje del currículo

Las tres tesis que plantea este trabajo apuntan a señalar que, si bien, un tratamiento superficial e instrumental del tema de las competencias en el currículo universitario pueden llevar a demonizarlo como eje de la política curricular, por el contrario, y precisamente, un currículo orientado por el enfoque por competencias puede brindar la oportunidad histórica de abrir un gran espacio de reflexión –y no de cerrarlo– sobre los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación que tienen lugar en la universidad.

Partimos de la noción de competencia que propone Perrenoud⁶ como “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”. La complejidad del problema es patente para la educación superior: se trata de formar estudiantes que tendrán que saber hacer determinadas cosas (probablemente sin ulteriores instancias formales de formación –nadie a quien “tirar el fardo” más adelante) apoyados en determinados conocimientos, pero no sólo en ellos. Gran parte del problema radica en que el pasaje de la adquisición de un conjunto de conocimientos al dominio de una competencia no es algo lineal, y debemos admitir que este proceso es bastante poco conocido para la mayoría de los docentes universitarios.

El concepto de educación general, que está muy relacionado al de “formación integral”, está lejos de ser una propuesta etérea que apunta a entidades abstractas. Se trata de un proyecto formativo que se propone una sólida y firme formación en determinadas capacidades que hacen al “carácter” y la persona más allá de la dimensión intelectual. El problema ha sido que se ha evolucionado hacia una identificación de la noción de “educación general” con el de “cultura general”, y a éstas con la noción de formación enciclopédica. Los estudiantes, en este marco, deben saber un poco de todo, lo cual

⁴ Barnett, Ronald. *Op. Cit.*, ver especialmente los capítulos 2, 5 y 11.

⁵ Barnett, Ronald, *Op. Cit.*, páginas 121-122.

⁶ Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen, 1999, pág. 7.

implica acumular importantes cantidades de contenidos. Como bien expresa Perrenoud⁷, el enfoque por competencias sólo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. La recuperación del valor instrumental de los contenidos constituye una de las tareas centrales del diseño y el desarrollo curriculares⁸. En pocas palabras, los contenidos se vuelven relevantes en función de las competencias que se quiere que los estudiantes logren.

Para ilustrar el esfuerzo de integración que se está haciendo en nuestra universidad, entre el logro de una educación general y el enfoque por competencias, relatamos brevemente algunas propuestas de política curricular recientes.

En la tradición educativa que enmarca la gestión curricular de la universidad, esta línea argumental ha estado presente en la propuesta del currículum nuclear (*core curriculum* en su denominación original), entendido como el conjunto de ejes curriculares fundamentales o esenciales a partir de los que se construye la propuesta educativa universitaria. Es algo así como “el sello distintivo” de la institución, donde se incluye lo más propio y característico de su propuesta. Por ello, en el currículo nuclear, en las diversas universidades en que funciona, se incluye un conjunto de asignaturas en las que se pone especial énfasis en el servicio a la comunidad, en un enfoque personalizado de la educación, y en la capacidad que deben desarrollar los estudiantes de reflexionar en forma sistemática sobre sus actos.

Los objetivos de las primeras experiencias de currículo nuclear⁹ que surgieron en universidades públicas norteamericanas, apuntaban a un conjunto de competencias que no han perdido vigencia:

- Capacidad para pensar y escribir con claridad y efectividad;
- La profundización en algún campo del conocimiento;
- Una apreciación crítica sobre cómo se obtiene y aplica el conocimiento y comprensión del universo, de la sociedad y de sí mismo, abarcando las esferas científica, artística, religiosa y filosófica;
- Comprensión y pensamiento sistemático sobre los problemas morales y éticos;
- Conocimiento de otras culturas, tiempos y lugares, para adquirir la capacidad de ver la propia existencia en contextos crecientemente amplios.

A partir de este movimiento, hoy en día se ha consolidado la existencia, en decenas de universidades jesuitas en Estados Unidos, de una educación orientada por el Currículo nuclear, el que puede llegar a abarcar hasta un tercio de la propuesta curricular total de un estudiante de grado.

A modo de ilustración, se incluyen a continuación los criterios que se imponen algunas universidades para determinar que una asignatura sea parte constitutiva de este CN. Los criterios que debe cumplir la asignatura son:

⁷ Perrenoud, Philippe. *Op. cit.*, pág. 43.

⁸ Rué, Joan. *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona: Paidós, 2002, pág. 45.

⁹ Puede rastrearse el origen del movimiento del *core curriculum* en Ocaña, Conferencia XXIV-A del Seminario General del Simposio Permanente sobre la Universidad, titulada: *La formación general en la Universidad*, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, 2003.

- Debe incluir la ética de la disciplina;
- Debe presentar el estado del arte de la tecnología que existe en la disciplina;
- Debe promover un proceso de aprendizaje colaborativo entre estudiantes, pares y docentes;
- Debe provocar que los estudiantes sean conscientes de los puntos clave de la disciplina;
- Debe ampliar los horizontes de los estudiantes hacia preocupaciones globales y hacia temas tales como la diversidad, la responsabilidad ambiental y la justicia social.

Recientes desarrollos en Europa, en el marco del proceso de Convergencia Europea de Educación Superior, han profundizado y dado forma al concepto de competencia aplicado al campo de la educación superior, concepto que facilita y va unido al proceso de integración del crédito académico como criterio rector del diseño curricular universitario. Desde la Declaración de Bolonia, y en gran medida, a impulsos del proyecto Tuning que reúne más de 100 universidades, un único sistema de transferencia de créditos se abre paso en el continente -el ECTS-, dando lugar a un removedor proceso de reforma curricular de las universidades de la región.¹⁰

En coherencia con estos desarrollos, algunas universidades se han abocado a las tareas de, primero, definir el concepto de competencia, y luego, de definir lo que consideran competencias generales y competencias específicas, estas últimas ligadas a las diferentes titulaciones.

El proyecto Tuning define la competencia como:

“una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”.¹¹

Las competencias definidas por las universidades norteamericanas que desarrollan un Currículo Nuclear, así como las competencias generales definidas en el marco del proyecto Tuning europeo, apuntan al logro de determinados resultados de formación general, de tipo transversal, que sintonizan fuertemente con la misión y razón de ser de cada universidad.

En el año 2003, la Vicerrectoría Académica de nuestra universidad planteó una serie de objetivos destinados a guiar el proceso de reforma curricular. Entre ellos vale la pena destacar:

- Avanzar hacia la educación por competencias y la educación integral.

¹⁰ Ver: <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>;
<http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates.usersg.html>.

¹¹ Bezanilla, M. *El proyecto Tuning y las competencias específicas*. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto, Julio 2003.

- Introducir progresivamente 2 o 3 “núcleos curriculares”, entendidos como “paquetes” de asignaturas transversales, a ser tomadas por estudiantes de diversas carreras (o, eventualmente, de todas las carreras de la Universidad).
- Avanzar hacia un sistema de créditos que combine materias transversales, materias específicas obligatorias y materias electivas (normalmente a ser elegidas entre las materias obligatorias de otras carreras).¹²
- Innovar en métodos de evaluación.
- Introducir un conjunto de asignaturas específicamente orientadas al logro de competencias generales y transversales.

Se propuso comenzar el proceso de reforma definiendo en forma clara el *perfil del graduado de cada carrera, en términos de las competencias* que se pretende lograr al finalizar el proceso educativo en la Universidad. Esto admite que existan competencias también a ser logradas a lo largo de todo el proceso formativo y no solamente al fin del mismo.

Las competencias a lograr en los estudiantes a lo largo y al finalizar su formación constituyen la piedra angular del diseño curricular. Es por ello que se propone *comenzar la reforma de un plan de estudios, revisando su perfil de egreso*, siempre que se tengan claras las competencias que se espera lograr al cabo –y a lo largo– del proceso de formación.

Las competencias a ser consideradas en esta categoría de “competencias genéricas” para todos los estudiantes de grado de la Universidad, en coherencia con la Misión, y con los conceptos de educación general y currículo nuclear recién desarrollados fueron:

- Competencias comunicativas fluidas y de calidad, en el lenguaje oral y el escrito
- Gestión y organización de personas y recursos materiales
- Aprendizaje permanente, metacognición y competencias heurísticas
- Innovación, iniciativa y emprendimiento
- Discernimiento espiritual
- Intervención competente en situaciones que demandan mayores niveles de humanización

¹² La “traducción” de los procesos de aprendizaje a créditos es una tarea compleja. Véase, por ejemplo, una interesante discusión de este punto por un especialista de la Comisión Europea para el ECTS en: de Lavigne, R. *Los créditos ECTS y los métodos de asignación de créditos*. Seminario internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto, julio 2003.

Es notable la coincidencia que puede encontrarse revisando la bibliografía reciente en relación a este punto. Considérese, por ejemplo:

Las de la Universidad de Sheffield Hallam, del Reino Unido ¹³:

- Comunicación (comunicar y presentar argumentos orales y escritos);
- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación;
- Competencia matemática (interpretar y presentar información numérica);
- Competencia social (trabajo con otros como resultado del desarrollo de habilidades interpersonales);
- Competencia de aprendizaje (mejorar el propio aprendizaje, desarrollo de habilidades de estudio y de investigación, búsqueda de información, capacidad de planificar, gestionar y reflexionar sobre el propio aprendizaje);
- Resolución de problemas.

O las de la Universidad de Luton, también en el Reino Unido:

- Expresión escrita;
- Comunicación oral y visual;
- Gestión de la información;
- Trabajo con otros;
- Tecnologías de la información y la comunicación;
- Competencia matemática;
- Resolución de problemas;
- Mejora del aprendizaje;
- Gestión de la carrera, organización del trabajo y del tiempo.

Las competencias implican una serie de capacidades, que deben ser desarrolladas a través de diferentes dinámicas y estrategias a lo largo del proceso de formación de los estudiantes.

Transformaciones que este enfoque demanda

“El enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central, como vimos, no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas”. ¹⁴

¿Qué cosas suceden en la práctica cuando una universidad se plantea un currículo orientado por competencias?

Desde la Vicerrectoría de la universidad uruguaya se propuso un conjunto de asignaturas en las que específicamente se trabajaría por el desarrollo de las competencias transversales propuestas. Estas asignaturas propuestas fueron:

¹³ Poblete, Manuel. *La enseñanza basada en competencias. Competencias generales*. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto, julio 2003.

¹⁴ Rué, J. *Op.Cit.*, pág. 132.

- Taller de redacción académica;
- Teoría y práctica de la argumentación;
- Principios de gestión;
- Matemática;
- Inglés;
- Reflexión axiológica.

Ahora bien, el logro de las competencias no se circunscribe exclusivamente a lo que se pueda desarrollar en el marco de estas asignaturas. Más bien, todos los docentes, sea cual sea su asignatura, están llamados a formularse varias preguntas cruciales, las que comienzan interpelándolos sobre la relación que existe entre las prácticas de enseñanza que desarrollan y las competencias –ya sea generales de la institución, ya sea específicas de su titulación- que se proponen lograr. El “desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo”, en palabras de Rué, implica plantearse preguntas fundamentales, para los docentes.

Preguntas tales como las siguientes son las que ponen en jaque al docente en este contexto de política curricular:

“¿Cómo contribuye mi asignatura al logro de las competencias transversales y de las específicas?”; “¿Qué competencias estoy logrando con los contenidos que incluye mi asignatura?”; o “Para el logro de las competencias que me propongo, ¿qué contenidos, dinámicas de aula y formas de evaluación son las más adecuadas?”.

Evidentemente, la última de las preguntas es la que revela una mayor madurez en el proceso, y sobre ella gira toda la reflexión pedagógica y didáctica del profesor universitario orientado por un enfoque por competencias. A partir de ella, múltiples cambios tienen lugar en la forma de trabajo de los docentes ¹⁵.

Por todo ello es que sostenemos, en nuestra segunda tesis, que las competencias brindan la oportunidad única de abrir un importante espacio de reflexión para el profesorado universitario.

Quizás la verdadera dimensión del cambio pueda ser visualizada, si planteamos explícitamente el tema que está en el meollo de la cuestión de las competencias, y que aterriza las discusiones curriculares de un tiro: *el verdadero nudo del tema está en que el docente debe des-centrarse y colocar en el centro de sus preocupaciones al aprendizaje de los alumnos.*

En esto, la forzosa marcha de las universidades europeas a un sistema de créditos transferibles, constituye un muy buen terreno de experimentación. La necesidad de “traducir” la docencia a créditos, y **el recurso curricular que constituye el concepto de competencias para esta traducción**, son las claves de este cambio.

¹⁵ Ver Perrenoud, Philippe, *Op. cit.*, capítulo 4, para un análisis completo de este punto.

Un colega lo sintetiza claramente, colocando en dos columnas, los dos puntos del camino a recorrer:¹⁶

Nuestra oferta actual	Nuestra oferta futura
5 años de estudios	4 años de estudios
345 créditos antiguos	240 créditos ECTS
69 créditos de profesor por curso	60 créditos de alumno por curso
Enseñanza basada en 690 horas clase en el año	Aprendizaje basado en 1600 horas de trabajo del alumno anuales

Para que una transformación de la envergadura que esto exige, pueda realizarse, los docentes deben ser capaces de reflexionar en forma sistemática sobre los cambios que deben operarse.

Siguiendo a Wattiez y Perrenoud¹⁷, podemos sistematizar qué aspectos implica el concepto de competencias, y reflexionar las consecuencias para el profesor universitario:

Wattiez sostiene que una pedagogía de las competencias obliga a estructurar:

Conocimientos a adquirir;
 Capacidades cognitivas a aprender;
 Habilidades (aptitudes personales en el actuar);
 Actitudes

Perrenoud propone que el concepto de competencia incluye 4 tipos de saber:

Esquemas de pensamiento (saberes complejos que guían la acción)
 Saberes (qué)
 Saberes procedimentales (cómo)
 Actitudes

Uno de los primeros pasos en el camino de reflexión del profesor universitario debería consistir en preguntarse cómo articula las competencias transversales o generales con las de su asignatura (los profesores pensamos el currículo desde la realidad de una asignatura). Pero posiblemente antes de eso, existió una reflexión previa, que lo debería haber llevado a definir dichas competencias.

Un segundo paso puede ser, a partir de las competencias definidas para su asignatura (en coherencia con las de mayor nivel de generalidad), considerar el tipo de contenidos, metodologías y formas de evaluación que va a desarrollar en su asignatura. Este es el núcleo de todo el proceso: aquí es donde el profesor necesariamente deberá recurrir a grupos de pares o colegas de las áreas de pedagogía de la universidad.

¹⁶ Malla, Gonzalo. *Implantación del crédito europeo en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Este)*. Seminario internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto, julio 2003.

¹⁷ Citados por Rué, J. *Op., Cit.*, capítulo 7.

La gran mayoría de los docentes universitarios estamos acostumbrados a considerar (como mucho) el valor formativo que tienen algunos de nuestros contenidos, pero es bien raro encontrar colegas que reflexionen sobre el valor formativo de los métodos, o que vean en profundidad cómo sus prácticas y sus actitudes, a su vez, están formando actitudes y saberes procedimentales en sus estudiantes. El currículo oculto habla y educa más de lo que muchos docentes podemos ver.

Un elemento que agrega complejidad a la tarea del profesor es la de tener que considerar el proceso de aprendizaje del estudiante como centro del proceso. Pues, ¿cuántos profesores universitarios conocen la naturaleza de los procesos por los cuales los estudiantes aprenden?

“¿Vale la pena plantear los objetivos de un curso al comienzo? ¿Por qué, qué se gana con ello?” “¿Cada cuánto hay que hacer una revisión o repaso de contenidos?” “¿Cómo se articula a los estudiantes que aprenden más por la percepción visual que por la percepción auditiva y conviven todos en la misma clase?” “¿Es viable diferenciar entre estilos de aprendizaje para desarrollar estrategias diferentes en virtud de ello?” “¿Qué formas de evaluación son mejores para los objetivos formativos que me planteo en mi clase?” “¿Cómo se evalúa el aprendizaje de contenidos procedimentales, y cómo, la formación en valores?”

Todas estas interrogantes ligadas a la psicodinámica del aprendizaje, agudas, y complejas, plantean enormes campos de inseguridad para los docentes universitarios, y el enfoque por competencias obliga a darles respuesta.

Concluyendo

Si bien acordamos con Miguel Zabalza¹⁸ que los profesores son profesionales del currículo, en el nivel universitario es difícil encontrar una reflexión importante entre los profesores sobre estos temas. Los profesores están muy motivados por su actualización, el acceso a la información de punta, la investigación y hasta la extensión, pero solo pequeños enclaves ubican la reflexión curricular y los temas de la didáctica como cruciales para su trabajo docente. Como bien sabemos los profesores, “hacer didáctica no es otra cosa que tomar decisiones”¹⁹ y la mayoría de las veces esas decisiones se toman en solitario. El enfoque por competencias trae importantes consecuencias para los profesores, que van desde el rol que le asignan a los contenidos en sus cursos, el manejo de los problemas y los proyectos como estrategias didácticas, la modificación del contrato didáctico, la evaluación que se practica, o la mayor o menor separación entre disciplinas²⁰.

Las decisiones que se deben tomar en todos estos aspectos demandan que los profesores estén apoyados en forma profesional para un buen desempeño.

¹⁸ Zabalza, Miguel. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, 1997, prólogo a la cuarta edición.

¹⁹ Zabalza, Miguel. *Op. cit.*, pág. 34.

²⁰ Perrenoud, Philippe, *Op. cit.*, en el capítulo 3 analiza en profundidad este punto.

Una instancia de formación en servicio para docentes universitarios puede constituir un buen dispositivo organizacional de la universidad para proveer de dicho apoyo. Asignaturas tales como *Curriculo universitario*, *Didáctica universitaria* y *Taller de mejores prácticas de enseñanza universitaria* se han organizado con tal fin, en la carrera que en nuestra universidad hemos diseñado, para generar un ámbito de reflexión sobre las prácticas, con pares que comparten las tareas docentes en la universidad. Las características y las consecuencias de un enfoque curricular por competencias son analizadas en este ámbito, con los profesores interesados.

Creemos que esta reflexión debe acompañar en paralelo el proceso de reforma curricular que el enfoque por competencias demanda. Y probablemente, la mejor estrategia para introducir el enfoque en el currículo universitario sea el de realizar un conjunto de experiencias piloto bien monitoreadas por los especialistas en currículo, las que deben ser cuidadosamente evaluadas, para así retroalimentar el proceso institucional, antes de la generalización del enfoque a toda la universidad.