



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**  
ESCUELA DE POSGRADO

**EL DESARROLLO HUMANO EN LA  
UNIVERSIDAD Y LA DEMANDA POR  
UNA FORMACIÓN PROFESIONAL:  
UN ESTUDIO DE CASO DE UNA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN EN  
LIMA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE  
MAESTRO  
EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**CÉSAR ANTONIO LOLI CHAU**

**LIMA - PERÚ**

**2018**



**Asesor:**

Ricardo David Cuenca Pareja

A mi esposa, Brenda,  
y a mis hijos, Santiago y Estela,  
con todo mi amor.

## **Agradecimientos**

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todos los profesores, estudiantes, egresados y empleadores que participaron en la presente investigación, por su tiempo y buena disposición para la realización de las entrevistas.

Muchas gracias a mi asesor, Ricardo Cuenca, por su sabiduría y amistad.

A mi esposa, Brenda, porque gracias a su sacrificio como madre y apoyo como pareja, pude disponer de todo el tiempo que requirió esta tesis.

## Tabla de contenidos

Resumen

Abstract

1. Introducción .....	1
2. Marco teórico .....	11
2.1 Perspectiva teórica.....	11
2.1.1 Tendencia por formación profesional.....	24
2.1.2 La profesionalización como amenaza.....	29
2.1.3 Una propuesta convergente.....	42
2.2 Balance bibliográfico .....	50
3. Marco Metodológico.....	60
3.1 Estrategia de muestreo.....	60
3.2 La definición y operacionalización de las categorías .....	63
3.3 Instrumentos de colección de datos .....	66
3.4 Procedimiento de la investigación.....	68
3.5 Procesamiento de los datos.....	69
3.6 Características del investigador .....	71
3.7 Aspectos éticos relativos a los sujetos humanos .....	72
4. Resultados.....	74
4.1 Oferta en la formación universitaria.....	75
4.1.1 La formación universitaria implica más que solo formación profesional.....	75
4.1.2 Las humanidades y artes te hacen una mejor persona. ....	78
4.1.3 Las humanidades y las artes te hacen un mejor profesional.....	81
4.1.4 La formación en investigación permite la innovación.....	85
4.1.5 El desarrollo humano es fundamental para la FaCom. ....	88
4.2 Empleabilidad.....	93
4.2.1 Percepción positiva de recién egresados o estudiantes de últimos ciclos. 94	
4.2.1.1 <i>Muy satisfechos con el primer empleo</i> .....	94
4.2.1.2 <i>Valoración positiva del aporte de la formación universitaria</i> . ....	97
4.2.2 Percepción empleadores: Se necesitan profesionales pensantes.....	101

4.2.2.1	<i>Un buen profesional tiene un conocimiento macro y no solo del oficio.</i>	101
4.2.2.2	<i>La formación en desarrollo humano es valorada por encima de la formación profesional.</i>	103
4.3	Análisis comparativo de la primera y la actual malla curricular de la FaCom	110
5.	Conclusiones	113
6.	Referencias	118
7.	Anexos	
7.1	Anexo 1: Encuesta a egresados de la FaCom	
7.2	Anexo 2: Guías de entrevistas	
7.3	Anexo 3: Hoja informativa	
7.4	Anexo 4: Mallas curriculares	
7.4.1	Primera malla curricular de la FaCom (1972 – 1980)	
7.4.2	Actual malla curricular de la FaCom (2015 – Actualidad)	

## **Resumen**

La universidad cumple un rol trascendental en el desarrollo de la sociedad. Actualmente, existe una presión hacia la universidad por una orientación profesional que capacite a los estudiantes según las demandas del mercado laboral. Surgen, entonces, discursos en disputa sobre la orientación que debe tener la formación universitaria, unos que defienden la mencionada tendencia hacia la formación profesional y otros que la consideran peligrosa pues, en muchos casos, implica un abandono del desarrollo humano. Ante estas dos posturas y su aparente dicotomía, la presente investigación buscó determinar si es posible que ambas coexistan en lo que se propone como una formación universitaria convergente. Se realizó un estudio de caso de una Facultad de Comunicación de una universidad privada en Lima. Se eligió la carrera de Comunicación por ser una carrera que, tradicionalmente, combina la formación humanística y las artes, campos imprescindibles, según diversos autores, para el desarrollo humano. Mediante entrevistas a profesores, estudiantes recién egresados o de últimos ciclos y empleadores, se descubrió que la formación en desarrollo humano no solo puede converger con la formación profesional, sino que es fundamental para formar mejores profesionales.

**Palabras clave:** Universidad, desarrollo humano, formación profesional, calidad.

## **Abstract**

University plays a crucial role in the development of society. Currently, colleges are pressured by a professionalizing orientation, which implies that they are required to train students based on the demands of the system. Because of this, we find opposite speeches about the orientation that university education should have. While some of them defend the tendency towards professionalizing orientation, others consider it dangerous because, in many cases, it implies the abandonment of the human development paradigm. Approaching these positions and its apparent dichotomy, the present investigation sought to determine if it is possible for both to coexist in a convergent university education. A case study was conducted with The Communication Faculty of one private university in Lima. Communication Sciences was selected for this study because it is a career that traditionally combines humanistic education and arts, fundamental fields according to several authors, to achieve human development. Through several interviews with professors, recent graduates or senior students and employers, we found that the human development paradigm cannot only coexist with the professionalizing preparation, but it is essential to educate better professionals.

**Keywords: University, human development, professionalizing orientation, quality.**

## **1. Introducción**

En su texto, *Misión de la Universidad*, José Ortega y Gasset (1930) afirmó que la universidad debe encargarse de la transmisión de cultura, la formación de futuros profesionales y la investigación científica. El autor manifestó una postura crítica ante lo que identificó como una tendencia de la universidad hacia la exclusiva formación en profesionalismo e investigación. Si bien Ortega y Gasset reconoció el valor de estas tareas, sostuvo que, por encima de estas, la tarea primordial de la universidad era la transmisión de cultura, sin importar que sea científica o que esté relacionada a una profesión u oficio. La transmisión de cultura, de acuerdo con Ortega y Gasset, permite la generación de ideas, las cuales son vitales para vivir humanamente, evitando de esta manera el “envilecimiento” de la vida.

Actualmente, el Estado, la empresa privada, los padres de familia y los mismos estudiantes demandan a la universidad una formación profesional; es decir, una capacitación técnica que responda directamente a las demandas económicas y brinde las competencias necesarias para que los estudiantes se inserten en el mercado laboral lo más rápido posible, alejándose de las otras funciones que mencionaba Ortega y Gasset. Visto desde la perspectiva de la gobernanza universitaria y el triángulo Estado – Académicos – Mercado planteado por Clark (1983), Brunner (2015) y Mollis (2014) afirman que el Estado ha empoderado al mercado, cediendo su presencia inicial en la planificación de las funciones de la universidad. Este empoderamiento del mercado ha generado, como consecuencia, que los intereses de este se impongan a los de la oligarquía académica, la cual se ve

forzada a sustentar su accionar a la rentabilidad y las leyes de la economía del mercado. La universidad, entonces, “No es el órgano académico autónomo que funda y expresa la síntesis más alta de la cultura nacional, sino que una parte del entramado institucional encargado de producir capital humano avanzado y «poner en valor» el conocimiento requerido por un expansivo «capitalismo académico»” (Brunner, 2014b, p. 28). El capitalismo académico es definido por Brunner y otros autores como la tendencia hacia la mercantilización de la universidad a nivel mundial y, particularmente, afirma Brunner (2011), en América Latina, debido a la debilidad de los Estados y al hecho de que la universidad, al tener que buscar sus propios financiamientos, pone en riesgo el valor académico y la investigación, debido a la constante vigilancia a los profesores sobre su productividad.

Durante las últimas décadas, con el capitalismo instaurado y consolidado en nuestro sistema, la relación entre la universidad y la sociedad se ha convertido en una relación en la que las demandas de la empresa privada obtienen un rol protagónico, donde “los currículos son revisados y sancionados en función de su pertinencia laboral y evaluados por agencias externas con relación a su calidad” (Brunner, 2008, p. 238). En consecuencia, los criterios de evaluación de la calidad de la formación universitaria “tienden a olvidar que la universidad no es exclusivamente el proveedor de mano de obra para la industria” (Neave, 1988, p. 20).

La cooperación entre la universidad y los negocios significa la interacción entre estudiantes y académicos, empleadores, organizaciones, autoridades

públicas y grupos de interés. Todos están interesados en la empleabilidad, información de y sobre el mercado, tener conexión con la realidad del mercado (por ejemplo, a través de entrenamientos, pasantías o proyectos de investigación), licencias, patentes, desarrollo de productos y servicios, innovaciones, etc. (Dan, 2013, p. 71)

El Consejo de la Unión Europea, a través del Diario Oficial de la Unión Europea (2014, 31 de Enero), resalta entre los acuerdos de Bolonia, los cuales son seguidos no solo en Europa sino que son referentes para varios países en Latinoamérica, que es menester para las universidades y las instituciones de educación superior implementar políticas “facilitando planes de estudios que estimulen el espíritu empresarial y la innovación así como el desarrollo de competencias transferibles, y creando oportunidades de formación internacionales mediante una estrecha colaboración con los empleadores” (p. C 28/4).

los organismos internacionales están de acuerdo en la importancia que tiene la educación, especialmente de la educación superior para el desarrollo económico de los países. La OMC, el Banco Mundial y la OCDE, reconocen a la educación superior como un bien comercial, y como tal, puede ser objeto de las reglas del mercado, generándose de esta manera un nuevo mercado educativo. (Aguilar, Crisanto & Sánchez, 2013, p. 27)

En este contexto, el mercado requiere de la universidad la formación de profesionales competentes para incorporarse en el mercado laboral lo antes posible.

Ante a esta coyuntura, las universidades parecen responder con planes curriculares que priorizan la capacitación profesional por encima de la creación de conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la investigación científica; dicho en palabras de la filósofa Martha Nussbaum (2010), se prioriza el desarrollo económico por encima del desarrollo humano.

Tomando como referencia el triángulo de gobernanza universitaria planteado por Clark (1983), en donde la pugna entre los intereses del Estado, la oligarquía académica y el mercado, con respecto a la universidad, permitiría el positivo surgimiento natural de órdenes intermedios, en concordancia con el concepto del “social choice” que toma el autor de Edward Banfield, pues “la división de poder permite la manifestación parcial de diferentes puntos de vista en un sector completo o la manifestación completa de cada uno en algunas partes del sistema, o ambas” (p. 264). Entonces, la hegemonía del mercado en la gobernanza universitaria impediría dicha división de poderes y, por tanto, el surgimiento de soluciones intermedias.

Frente a esto, diferentes autores como Martha Nussbaum o José Dias Sobrinho plantean que “En lugar de privilegiar los intereses privados de empresas y de individuos, la innovación tecnológica en las universidades debería estar integrada a las estrategias de desarrollo humano y social sustentable” (Dias, 2012, p. 614). No obstante, en un contexto donde las universidades que aspiran a la excelencia se preocupan por adecuar la formación que imparten a las demandas del mercado, “Cabe preguntarnos si en este contexto [...] hay lugar para las

humanidades, la ciencia y la cultura. ¿Cómo se formarán los profesionales, científicos y humanistas del siglo XXI?” (Mollis, 2006, p. 87).

Ante esta situación, Nussbaum (2010) afirma que las universidades a nivel mundial enfrentan una preocupante crisis, pues la formación en humanidades y artes está perdiendo terreno debido a que se privilegian cursos cuyos logros pueden ser medidos en términos económicos. Por consiguiente, estudios en campos imprescindibles para el desarrollo humano y, por consiguiente, para la democracia y la vida armoniosa en sociedad, según Nussbaum, como son las humanidades y las artes, están perdiendo terreno, pues resulta difícil medir sus logros en términos de desarrollo económico.

En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades [...] Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos. (Nussbaum, 2010, p. 20)

En el caso peruano, esta tendencia no ha sido diferente. Cuenca y Reátegui (2016) indican que, a partir de las políticas de expansión universitaria decretadas a mediados de los años noventa, el Estado peruano se alejó de su rol planificador de la educación superior, instaurando un modelo orientado al mercado. Esto ha

generado, como consecuencia, que la noción de calidad de la formación universitaria se relacione directamente a una lógica empresarial en la que los intereses privados y la exclusión social se vuelven prioritarios.

En un contexto en el cual el Perú apuesta por el crecimiento económico para el ingreso a mercados internacionales, como es el caso del ingreso a la OECD, con un plan de competitividad que apuesta por la educación, es menester reflexionar sobre la forma cómo se ha asumido al mercado como principal referente de la calidad de la educación superior. En conformidad con las afirmaciones de Cuenca (2015), el modelo de educación superior orientado al mercado ha generado que, en la búsqueda por satisfacer las demandas de este, la investigación científica y la transmisión de cultura, propuestos por Ortega y Gasset (1930), hayan quedado relegados.

Ante la coyuntura actual de la educación superior del país, Cuenca (2015) agrega que es fundamental colocar en el centro de la discusión “el rol de la universidad en la consolidación de la democracia” (p. 16) en los términos que plantea Nussbaum, es decir, formando en desarrollo humano para el cultivo de la ciudadanía. No obstante, en el balance que realizan Ñopo y Kitmang (2017) sobre las investigaciones en educación superior realizadas en el Perú, si bien las consideran voluminosas, los estudios realizados en relación a la calidad de la formación universitaria se centran en la inserción en el mercado laboral y en las desigualdades e inequidad entre las distintas instituciones educativas, mas no en el desarrollo humano.

Diversos autores que coinciden con Nussbaum plantean una postura crítica frente a la que denominan una tendencia hacia la profesionalización de la formación universitaria, argumentando que la función primordial de esta debe ser el desarrollo humano; otros, no obstante, la defienden. Ante esta aparente dicotomía, la presente investigación busca conocer si es posible que ambas coexistan en lo que se propone como una formación universitaria convergente, es decir, una formación en la cual la capacitación profesional conviva con el paradigma del desarrollo humano en una relación complementaria que favorezca tanto la empleabilidad del egresado como su condición humana y social.

En un contexto, por lo tanto, donde el mercado demanda a la universidad una formación técnica / profesional y siguiendo el paradigma del desarrollo humano planteado por Martha Nussbaum (2005), es relevante conocer en qué medida la oferta de formación universitaria responde a esta tendencia. La presente investigación sostiene que esta aparente dicotomía entre la formación profesional y la formación para el desarrollo humano es falsa, buscando aportar la posibilidad de que ambas posturas no sean excluyentes en la universidad, sino complementarias. A partir del análisis del caso de una Facultad de Comunicación (FaCom) de una universidad privada en Lima, se pretende contribuir con conclusiones que puedan ser consideradas en los planes curriculares de diferentes facultades de Comunicación y servir de punto de partida para similares investigaciones en otras carreras.

Se eligió el caso de la carrera de Comunicación debido a que, tradicionalmente, combina la formación humanística y las artes (cine y artes escénicas), los dos campos imprescindibles, según Nussbaum, para el desarrollo humano y el consiguiente fortalecimiento de la democracia. Paradójicamente, las comunicaciones también pueden ser un arma en contra de esta, como ocurrió en el Perú durante la década de los años noventa, en lo que fue denominado por Carlos Iván Degregori (2000) como la “primera dictadura posmoderna” basada principalmente en el poder de los medios de comunicación por encima del control a través del uso de las armas. Se eligió el caso de la FaCom por ser la primera facultad de Comunicación fundada en el país y estar ubicada en el primer lugar en el ranking 2013 de facultades de esta carrera, según la revista América Economía.

Ante la expuesta discusión se plantea las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo responder a las demandas por una formación universitaria profesional sin renunciar a la formación en desarrollo humano en la FaCom?, ¿una formación universitaria que balancee cursos de profesionalización, investigación, humanidades y artes puede asumir el paradigma del desarrollo humano sin que se perjudique la formación profesional que demanda el mercado laboral y la sociedad en su conjunto?

Para responder a estas preguntas será necesario, en primer lugar, comprender cómo la FaCom asume la demanda por profesionalización y el desarrollo humano y, en segundo lugar, identificar la relación entre la formación de estudiantes en esta facultad y su inserción en el mercado laboral.

En tal sentido, se pregunta de manera específica, ¿la FaCom busca asumir el paradigma del desarrollo humano sin dejar de responder a las demandas del contexto por una formación universitaria profesional?, ¿las demandas del mercado laboral provocan una mayor incidencia de la formación profesional en la FaCom con relación a sus inicios?, ¿la actual oferta de formación de la FaCom considera importante a la formación en humanidades, artes e investigación?, ¿la formación en investigación, humanidades y artes en la FaCom perjudica la inserción en el mercado laboral de sus egresados?, ¿los egresados de la FaCom son bien valorados en el mercado laboral?

El objetivo general de la investigación es comprender cómo la FaCom responde a la demanda por una formación profesional sin renunciar al desarrollo humano. Para esto, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar cómo el contexto demandante de una formación universitaria profesional ha influido en la formación que, actualmente, ofrece la FaCom con relación a sus inicios.
- Identificar si la FaCom busca asumir el paradigma del desarrollo humano sin dejar de responder a las demandas por una formación universitaria profesional.

- Determinar si el cultivo de las humanidades, las artes, la investigación científica y el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad implica, necesariamente, menor capacidad de respuesta ante los requerimientos económicos del mercado laboral.

Si el paradigma del desarrollo humano puede ser asumido sin perjudicar la formación profesional que demanda el mercado, entonces la universidad estaría en capacidad de cumplir con las funciones de transmisión de cultura, formación de profesionales e investigación científica, planteados por Ortega y Gasset (1930); de manera que la universidad sea, realmente, “la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional” (Ortega y Gasset, 1930, p. 20).

## **2. Marco teórico**

La presente investigación toma como principal referente teórico el paradigma del desarrollo humano propuesto por Martha Nussbaum en sus textos del 2005 y 2010. En la actual coyuntura, descrita anteriormente, resulta relevante el planteamiento que realiza la autora sobre la importancia de las humanidades; planteamiento que está acorde con el concepto de transmisión de cultura propuesto en 1930 por Ortega y Gasset. Consecuentemente, se inicia la revisión de teoría analizando los textos de Nussbaum. A continuación, la perspectiva teórica se divide en tres secciones: tendencia por formación profesional, la profesionalización como amenaza y un modelo universitario de convergencia, donde la formación profesional y el desarrollo humano puedan convivir. Finalmente, se realiza un breve balance bibliográfico sobre las investigaciones realizadas al respecto.

### **2.1 Perspectiva teórica**

En su libro “El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal” (2005), la filósofa Martha Nussbaum afirma que para desarrollar la humanidad en las personas se requieren de tres habilidades: el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de cuestionar; la capacidad de reconocerse “como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación” (p. 29) y lo que ella denomina “imaginación narrativa”, es decir, “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar”

(p. 30). Nussbaum agrega que “La ciudadanía inteligente necesita más que estas tres capacidades. El saber científico también es de primera importancia” (p. 30).

Más adelante, en su libro “Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades” (2010), Nussbaum complementa su planteamiento afirmando que el desarrollo de un país no pasa exclusivamente por consideraciones económicas, el desarrollo de un país parte del cultivo de la humanidad mencionada, es decir, debe ser un desarrollo humano y, en ese sentido, resulta fundamental, como mínimo, incentivar la capacidad de análisis sobre cuestiones políticas, el reconocimiento de las demás personas como seres humanos con los mismos derechos, el poder interesarse en la vida de otros y entender “el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido de los propios vínculos locales” (Nussbaum, 2010, p. 49). Para que esto sea posible, la formación en las artes y las humanidades es imprescindible y, por eso, evaluar la calidad universitaria con estándares económicos no solo es limitado, sino que puede resultar peligroso. Pardo y Cortina comparten la posición de Nussbaum, afirmando que el aporte de las universidades debe estar en función de su contribución con “la formación de seres conscientes, responsables y comprometidos con el mundo y con su sociedad” (Pardo, 2011, pp. 147 - 148) y las humanidades son fundamentales para lograrlo pues permiten:

[...] reflexionar sobre la racionalidad misma y sus formas, porque, aunque haya distintos usos de la razón, la razón humana es la misma y es necesario apreciar la unidad del saber. [...] Es el ejercicio de este uso público de la

razón el que hace posible construir ciudadanía. (Cortina, 2013, Sección La fecundidad de las humanidades, párr. 9)

La teoría del desarrollo humano planteada por Nussbaum tiene coincidencias con la teoría del desarrollo a escala humana de Max-Neef (1986), la cual sostiene que el verdadero desarrollo se da en función a la satisfacción de las necesidades humanas desde el punto de vista más amplio y subjetivo; estas necesidades, afirma, no son estáticas sino variantes y conciben a los propios sujetos como actores del cambio y no como elementos pasivos en espera de lo que haga el Estado por ellos. Sin embargo, la teoría del desarrollo humano que sustenta Nussbaum encuentra sus raíces en el planteamiento de la calidad de vida desarrollado junto con Amartya Sen (1993), que considera que el desarrollo de las sociedades debe tener una visión más amplia que las que se contemplan desde el punto de vista económico, pues el desarrollo debe verse a partir de la consideración de la calidad de vida de las personas; por lo tanto, la evaluación de la calidad de vida no debe “concentrarse en la opulencia o en la utilidad, sino en las formas en que las personas pueden realmente funcionar en varias áreas” (Nussbaum & Sen, 1993, p. 18).

En ese sentido, Cohen (1993) agrega que la igualdad es posible solo cuando todos tienen la capacidad o la libertad de elegir su estilo de vida, “No ocurre ninguna desigualdad seria cuando todos poseen lo necesario” (p. 52). Sen (1993) afirma que la calidad de vida de las personas debe evaluarse en términos de la capacidad de alcanzar lo que él denomina “funcionamientos”, factores que van desde lo básico,

como la nutrición, hasta consideraciones más complejas como la realización personal.

Algunos funcionamientos son muy elementales, como estar nutrido adecuadamente, tener buena salud, etc., y a todos estos podemos darles evaluaciones altas, por razones obvias. Otros pueden ser más complejos, pero seguir siendo ampliamentepreciados, como alcanzar la autodignidad o integrarse socialmente. Sin embargo, los individuos pueden diferir mucho entre sí en la ponderación que les dan a estos funcionamientos –por muy valiosos que puedan ser- y la valoración de las ventajas individuales y sociales debe tener en cuenta estas variaciones. (p. 56)

Más allá de las diferencias entre los autores, Nussbaum (1993) afirma que lo que estos planteamientos tienen en común es el “relativismo”, es decir, que los criterios para medir la calidad de vida de las personas son relativos a cada individuo o grupo o sociedad y, por tanto, los criterios no son universales. Sin embargo, si la gobernanza universitaria es dominada bajo el empoderamiento del mercado entonces, sostiene Clark (1983), este poder indiviso se convierte en el mayor peligro en la operación de un sistema de educación superior, pues los intereses del mercado generan que la formación universitaria solo capacite para el mercado laboral y, por lo tanto, los egresados de esta no desarrollan el pensamiento crítico, la capacidad de cuestionamiento ni la capacidad de entender e interesarse por las necesidades ajenas y, por tanto, no sería posible el desarrollo democrático de la sociedad, manteniéndose la tendencia actual de un desarrollo desigual que solo beneficia a

una élite, pues para que el desarrollo sea democrático “el rescate de la diversidad es el mejor camino” (Max-Neef, 1986, p.49). Para que esta diversidad pueda ser reconocida, es imprescindible una ciudadanía que cuente con la imaginación narrativa planteada por Nussbaum, pues esta permite obtener “la capacidad para criticar las morales locales y tradicionales en nombre de una explicación más comprensiva de las circunstancias de la vida humana, y de las necesidades del funcionamiento humano que estas circunstancias hacen surgir” (Nussbaum, 1993, p. 328 - 329).

Argüello, Cabeza, Cardona, Hernández y Rodríguez (2012) realizan un análisis de los postulados de Nussbaum y los contrastan con la coyuntura latinoamericana, concluyendo que nos encontramos en un “periodo especial de la historia que se vive, donde los cambios a los que se asisten son tan apresurados que no se tiene tiempo para asimilar la ‘crisis silenciosa’ que está de cara a las democracias” (p. 402). Es oportuno explicar que, por crisis silenciosa, Argüello et al. se refieren a la tendencia existente hacia la profesionalización de la formación universitaria, considerando:

El aporte que hace Martha Nussbaum a la re-significación de las humanidades en la formación universitaria, adquiere gran relevancia por el carácter dialógico que invita a incluir miradas diversas para enriquecer y complejizar las grandes cuestiones de la vida y las múltiples repercusiones para la responsabilidad de las profesiones. (Argüello et al., 2012, p. 405)

Dias Sobrinho (2012) coincide con el paradigma del desarrollo humano que plantea Nussbaum y la responsabilidad sobre este que debe asumir la formación universitaria al afirmar que, debido a las presiones de desarrollo económico de la globalización, la universidad deja de lado aspectos fundamentales como la búsqueda de la verdad o el desarrollo humano, lo que se ve reflejado en los criterios para el aseguramiento de la calidad de las mismas.

Mucho más que atención al desarrollo de las empresas, la pertinencia en educación debe portar un valor público y social. [...] El desarrollo económico sin justicia social contraría los valores de la democracia, pues produce más exclusión y desigualdades sociales. Una sociedad que no se construye sobre el principio moral y político de la equidad es una sociedad dividida, intolerante, inescrupulosa, atravesada de conflictos, violencias de diversos tipos, inseguridades, marginaciones. (Dias Sobrinho, 2012, p. 614 - 615)

Otros autores como Amparo Jiménez (2009), no obstante, afirman que la misión principal de la universidad está en función de su aporte al desarrollo económico y social y, por tanto, los mecanismos de control de calidad deben centrarse en dichos aspectos. Neave (1988) discrepa con Jiménez al afirmar que visiones como esta ignoran todo el proceso de formación universitaria para concentrarse exclusivamente en el egresado visto como un producto. Aronson, sin embargo, apoya la postura de Jiménez y, en su análisis, encuentra una “obsolescencia de la oferta educativa en comparación con las demandas laborales,

con lo que el mercado de trabajo es investido de autoridad para redefinir tanto la orientación como los contenidos de la formación” (2013, p. 16).

Existe una concordancia entre diversos autores al reconocer que la formación profesional en la universidad resulta de suma importancia en la actualidad, donde “la cooperación entre la universidad y los negocios es [...] un elemento importante en el desarrollo y las estrategias de la universidad [...], por tanto, las universidades tienen que incluir en sus estrategias y planes todo tipo de aspectos que puedan conducir esta cooperación” (Dan, 2013, p. 72). Ante esto, el paradigma del desarrollo humano planteado por Nussbaum (2005) sostiene que es menester que la universidad asuma que la educación en humanidades y artes es fundamental, pues a través de ellas se logra que el ser humano se conciba como susceptible de sufrir y, en esa medida, logre identificar las necesidades del otro. Si, por el contrario, la persona se concibe a sí misma por encima de los demás, como intocable, no logrará hacerlo. Dias Sobrinho (2012) agrega que esto se debe a que, al dejar de lado el desarrollo integral de la sociedad y el desarrollo de la conciencia crítica asumiendo roles de instrumentación técnica y económica, la formación universitaria impulsa el individualismo por encima del humanismo. Argüello et al. concuerdan al afirmar que “el ejercicio académico de las humanidades es un ejercicio para la paz y los derechos humanos, en suma, para la ciudadanía” (2012, p. 406).

Pey & Oyarzún (2013) agregan que la formación en humanidades también desarrolla competencias necesarias para el crecimiento económico, pero utilizar este argumento para justificar su presencia en la formación universitaria sería

errado, pues la contribución de las humanidades en relación al paradigma del desarrollo humano va más allá:

Las humanidades son, en la universidad, la insistencia de una disposición y una tarea que está en el fundamento mismo de lo universitario, si hemos de entender este último como la voluntad no condicionada de saber y de saber en común en pro de lo común: dicho de otro modo, como la incondicionalidad del conocimiento en indiscernible vinculación con la apertura de lo humano. (p. 118)

Con respecto a la importancia de la educación en el campo de las artes, Nussbaum sostiene que estas “desempeñan un papel vital, puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de ciudadanía. [...] Las artes cultivan las capacidades de juicio y sensibilidad que pueden y deben expresarse en las opciones de los ciudadanos” (2005, p.118). Esto se debe a que “muchas veces las obras de arte ofrecen una valiosa oportunidad de empezar a aprender cuáles han sido los logros y los sufrimientos de una cultura distinta a la nuestra” (Nussbaum, 2010, p. 147). “El arte genera sentimientos, interroga lo repugnante y adiestra la empatía y la reciprocidad; invita a comprender las ideas ajenas y a buscar criterios propios, produciendo así nuevos conocimientos” (Argüello et al., 2012, p. 413).

Haciendo un análisis de los postulados de Sócrates, Nussbaum agrega que los cursos de humanidades y artes, tanto por su contenido como por la metodología que

suele utilizarse en su aplicación, desarrollan la capacidad argumentativa de los estudiantes, la capacidad de reflexión y el pensamiento crítico, lo que constituye “un valor para la democracia”, pues desarrollan la aptitud para plantearse el punto de vista ajeno. “Difícil sería que alguien tratara con respeto la posición intelectual de otra persona si al menos no intenta ver qué panorama y qué experiencias de vida generaron esa posición” (Nussbaum, 2010, pp. 148-149).

Si el verdadero choque de las civilizaciones reside, como pienso, en el alma de cada individuo, donde la codicia y el narcisismo combaten contra el respeto y el amor, todas las sociedades modernas [...] están alimentando las fuerzas que impulsan la violencia y la deshumanización, en lugar de alimentar las fuerzas que impulsan la cultura de la igualdad y el respeto. Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, estas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. (Nussbaum, 2010, p. 189)

Schwartzman (2008) encuentra que, contrariamente a lo planteado por Nussbaum, existe una gran demanda de los estudiantes por carreras de humanidades. Las diferencias entre ambos no solo se centran en datos estadísticos sino en el enfoque de sus análisis pues mientras Nussbaum, como se ha expuesto, expresa su preocupación por la disminución de la presencia de las humanidades en la formación universitaria, Schwartzman tiene una postura contraria:

el hecho de que la mayoría de los estudiantes universitarios están inscritos en las llamadas “profesiones sociales” y en carreras de humanidades, y que la

mayor parte de los alumnos que terminan su educación secundaria fallan en el aprendizaje de conceptos científicos básicos, se considera una distorsión que impide el pleno desarrollo de la sociedad del conocimiento.

La prescripción para la educación superior es, por lo tanto, aumentar el volumen de los cursos de ingeniería y ciencias, tanto en el posgrado como en licenciatura. (2008, p. 3)

No son pocos los autores e investigadores que, al igual que Schwartzman, expresan su preocupación por el hecho de que la formación universitaria no está respondiendo de manera óptima a las demandas del mercado y la sociedad y plantean que es una obligación de esta asumir su enorme responsabilidad con el crecimiento de la sociedad en términos económicos. En el Espacio Europeo de Educación Superior, por ejemplo, los acuerdos de Bolonia, si bien no niegan el desarrollo humano como parte de las funciones de la universidad, priorizan su interés en el vínculo que esta debe tener con el mercado laboral y el crecimiento económico, como se puede apreciar en el Diario Oficial de la Unión Europea (2014, 31 de enero), en donde el Consejo de la Unión Europea reconoce:

3. En el contexto económico actual, la enseñanza superior, así como la enseñanza y la formación profesionales terciarias tienen un papel esencial que desempeñar para reforzar la capacidad europea de investigación e innovación y para aportar los recursos humanos altamente cualificados que necesita para garantizar el empleo, el crecimiento económico y la prosperidad.

4. Las competencias de los graduados no siempre corresponden a las cambiantes necesidades del mercado laboral y de la sociedad; los empleadores públicos y privados informan de las discordancias y las dificultades que sufren a la hora de hallar candidatos aptos para las necesidades cambiantes de la economía basada en los conocimientos. (p. C 28/3)

Ante esto, Nussbaum y Porras Lavalle coinciden en su preocupación por una propensión hacia la desaparición de las carreras de humanidades y las ciencias sociales, pues pensarlas como inútiles en la sociedad actual las condena a “un lento proceso de extinción” (Porras Lavalle, 2006, p. 453). Nussbaum concluye que el modelo de la educación pensado en el crecimiento económico, lejos de solucionar los problemas sociales de las naciones, lo que genera es el incremento de la brecha entre la élite y los sectores populares, donde los ricos son cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres, pues no toma en consideración la distribución de riqueza ni la igualdad social; como consecuencia, “en los círculos internacionales dedicados al desarrollo, la principal alternativa frente al modelo del crecimiento económico es el paradigma del desarrollo humano” (2010, p. 47). En este sentido hay una coincidencia con Max-Neef, quien afirma que los modelos de desarrollo económico han demostrado ser “eficientes para el enriquecimiento de algunas regiones a costa del empobrecimiento de otras” (1986, p. 49).

Como consecuencia, “en los círculos internacionales dedicados al desarrollo, la principal alternativa frente al modelo del crecimiento económico es el paradigma

del desarrollo humano” (Nussbaum, 2010, p. 47). Mollis (2006), coincide al afirmar que, en el siglo XXI, la idea de la universidad está asociada al lucro, lo que trae como consecuencia el funcionamiento de la universidad en función a intereses privados, generando “exclusión social y predominio de las ambiciones de los propietarios” (p. 98).

La universidad no sólo produce los conocimientos técnicos y científicos necesarios para el desarrollo del país, sobre todo debe producir saberes necesarios para una construcción democrática, más justa y equitativa; debe producir saberes que no estén condicionados por los códigos del lucro; debe reconstruir su identidad, necesaria para nuestras sociedades desprotegidas de individualistas posesivos que niegan el valor de la cultura porque no cotiza en la bolsa de valores. Si la universidad es considerada un elemento del mercado, no hay espacio para la crítica. (Mollis, 2006, p. 100)

Viendo la corriente profesionalizante que se viene extendiendo, Argüello et al. concluyen que la alternativa para las universidades en América Latina debe ser el paradigma del desarrollo humano propuesto por Nussbaum:

La reflexión en torno a la investigación de Nussbaum, sitúa la realidad de amenaza para las artes y las humanidades en un contexto capitalista que tiende cada vez más a instrumentalizarlas y defender este escenario como el único posible, el cual fractura fina y silenciosamente la ciencia y las humanidades. Frente a esto, la reconstrucción de estas últimas se debe adaptar muy

rápidamente a las necesidades próximas, para pensarse, pero sobre todo articularse desde un modo de ser distinto al que la tradición de la episteme y el sentido de la tecné la ha llevado como desligada de la realidad práctica. (Argüello et al., 2012, p. 422)

Zabalza (2003) afirma que esta preocupación por la “profesionalización” de la formación universitaria, si bien es lógica, pues no se pueden ignorar las demandas sociales ni del mercado laboral, “está dejando inermes a las universidades en cuanto instituciones de formación y las va supeditando progresivamente a otras instancias sociales y productivas” (p. 26). En consecuencia, agrega Brunner (2012), la tendencia actual de la formación universitaria hacia la capacitación profesional genera una inevitable confrontación con la visión más tradicional y “romántica” de esta: “[estos cambios] aparecen inevitablemente bajo una luz negativa, propia de los contrastes entre fraternidad y competencia, comunidad y contrato, orgánico y mecánico, humanismo y racionalismo técnico, altruismo y maximización de intereses egoístas, solidaridad y cálculo, etc.” (p. 32).

Frente a estas dos posturas, aparentemente divergentes, y con el propósito de facilitar el análisis de las mismas, se amplía a continuación cada una de manera individual para, finalmente, desarrollar la propuesta convergente que plantea la presente investigación, en la que ambas posturas no serían opuestas sino más bien complementarias.

### **2.1.1 Tendencia por formación profesional.**

Brunner (2012) afirma que “las visiones, ideologías y discursos comunitarios sobre la universidad se encuentran en retirada o, a lo menos, a la defensiva frente al acoso de las fuerzas del mercado” (p. 32). Otros autores, como Aronson (2013) y Amparo Jiménez (2009) concuerdan al considerar que, en la coyuntura actual, “En un entorno plagado de exigencias prácticas, el ‘saber por qué’ –núcleo primordial del conocimiento [tradicionalmente] impartido en la universidad– ya no alcanza a colmar lo que debe conocerse para un provechoso desempeño profesional” (Aronson, 2013, p. 10). Jiménez, además, resalta que la misión principal de la universidad está en función de su aporte al desarrollo económico y social y, por tanto, los mecanismos de control de calidad deben centrarse en dichos aspectos:

Las universidades deben, progresivamente y al ritmo que la situación del momento requiera, adaptarse a las necesidades y expectativas sociales, por lo que a la hora de ser evaluadas se ha de tener en cuenta que una de sus funciones consiste en formar profesionales que se adapten a las demandas del mercado. (Jiménez, 2009, p. 4)

Por su parte, Aronson plantea que, al ser la educación un derecho que el Estado debe garantizar, “no puede dejársela librada a la reproducción de su clásica estructura: resulta indispensable establecer deliberadamente políticas que disminuyan la brecha entre los perfiles profesionales requeridos y los perfiles profesionales reales” (2013, p. 12). Brunner concuerda con Aronson en relación a

la responsabilidad del Estado con respecto a la función universidad y las nuevas demandas que le plantea la sociedad actual:

[La universidad] Ya no forma parte, propiamente, del servicio público de un Estado-de-cultura, sino que la universidad estatal es un instrumento de la sociedad civil para su competitividad en la esfera del mercado mundial y la economía basada en la innovación y el conocimiento. No es el órgano académico autónomo que funda y expresa la síntesis más alta de la cultura nacional, sino que una parte del entramado institucional encargado de producir capital humano avanzado y «poner en valor» el conocimiento requerido por un expansivo «capitalismo académico». Por lo mismo, no opera ya como garante de un Estado docente que funda la pública de las Letras — cuyo costo era financiado por la renta nacional— sino como un emprendimiento socio-cultural cuyo modelo de negocio debe volverse sustentable mediante múltiples contratos con diferentes partes interesadas. (Brunner, 2014a, p. 27)

Esta postura donde se concibe a la universidad como un canal formativo “y de movilidad social basada en credenciales obtenidas meritocráticamente” (Brunner, 2012, p. 28), es compartida, también, por Vega, Manjarrés, Castro & Fernández, quienes agregan que “las universidades latinoamericanas tienen el desafío de mejorar la gestión de sus relaciones con el sector productivo” (2011, p. 120). Por lo tanto, las propuestas para la mejora de la calidad de las universidades

deben pasar por un “análisis del proceso de inserción socioprofesional de los egresados” (Jiménez, 2009, p. 2).

En el caso de las universidades públicas, esta necesidad, según Schwartzman y Jiménez, se hace aún más evidente, pues la inversión que realizan los estados en educación debe justificarse en su retribución al desarrollo de la economía debido a “la escasez de recursos y la necesidad de asegurar que los fondos públicos y privados no estuvieran siendo desperdiciados” (Schwartzman, 2015, p. 15). Vega et al. coinciden al aseverar que la universidad debe realizar una “contribución directa al desarrollo económico” (2011, p. 122). Afirman, además, que este problema se ha dado por muchos años debido a que las investigaciones realizadas por la universidad no suelen tener relación con las demandas ni las necesidades sociales. Frente a esto, Vega et al. sostienen que la vinculación entre la universidad y las demandas sociales es cada vez más necesaria:

[Las universidades] tienen la responsabilidad y el reto de formar profesionales con los conocimientos y competencias requeridas en el mercado laboral. Para cumplir con este propósito es necesario establecer estrategias que les permitan acercarse mucho más al sector productivo, identificar sus necesidades y adecuar los programas y cursos de formación teniendo en cuenta los requerimientos del mercado de trabajo. (2011, p. 120)

El concepto de competencias mencionado por Vega et al. se ha posicionado actualmente como un paradigma en el campo de la educación, pues surge como una

necesidad evidente, según Angulo, de vincular la educación universitaria con la profesionalización y las demandas laborales debido a la “importancia de la ‘empleabilidad’ y el mercado laboral para la orientar el contenido de los estudios” (2010, p. 102). Jiménez comparte esta afirmación, pero agrega un valor positivo al modelo por competencias:

El proyecto Tuning (González, J. y Wagenaar, 2006) [el cual propone el modelo por competencias] tanto en Europa como en Latinoamérica, cobra especial relevancia en estos momentos de cambio al proponer las principales competencias tanto genéricas como específicas a desarrollar por los estudiantes universitarios. Sus propuestas estructuran los nuevos planes de estudio con un enfoque de convergencia. Al tiempo, la consecución de las competencias descritas posibilitará una mayor vinculación entre la educación superior y el empleo, formando profesionales competentes y adaptables a nuevos retos. (Jiménez, 2009. p. 7)

Por su parte Angulo, si bien comparte la idea de que “...trabajar por competencias es, esencialmente, trabajar con perfiles profesionales, bajo la justificación de formar profesionales competentes” (2010, p. 124), plantea una postura contraria a Jiménez con respecto a la valoración que hace de las mismas:

Implícita en esta postura se encuentran dos ideas: primero una concepción del profesional bastante mecánica y uniforme, en la medida en que ahora parece que podemos formar profesionales si tenemos perfectamente delimitado su

perfil a través de las competencias que ha de adquirir; y, segundo, que la misión de la universidad está en formar profesionales, según los estándares que el mercado laboral exige. (Angulo, 2010, p. 124)

Los autores que defienden la importancia de que la universidad responda a las demandas laborales del mercado no niegan que es fundamental, en esta, otros aspectos como el desarrollo integral de la persona como ser humano vinculado a la sociedad, por el contrario, Vega et al. reconocen la posibilidad de que una relación estrecha entre la universidad y el mercado laboral condicione a aquella hacia áreas económicas o mercantiles de valor inmediato “en detrimento de una investigación de carácter más fundamental y de largo plazo” (2011, p. 115). No obstante, afirman que la importancia de una cercana relación entre la universidad y el mercado laboral es innegable y primordial para el desarrollo, en particular, de las sociedades latinoamericanas.

Con respecto a la desvinculación entre la formación universitaria y la inserción de los egresados de esta en el mercado laboral, Schwartzman plantea que el problema no está en que la universidad no esté respondiendo a las demandas del mercado laboral sino a este no demanda mano de obra de alta calificación en cantidades significativas:

La creación de sistemas efectivos de innovación, incluyendo una educación superior de buena calidad, requiere de políticas premeditadas, y no se espera que deriven de las demandas de corto plazo del mercado. Si un país desarrolla

con éxito el conjunto total de requisitos necesarios para participar en la sociedad moderna del conocimiento, entonces un sector amplio y de buena calidad de educación superior es un componente crucial. Si no, la educación superior puede seguir extendiéndose e incluso mejorar su calidad y eficiencia, sin generar, no obstante, los beneficios esperados, creando así frustración y cinismo entre la población educada. (2008, pp. 16 - 17)

Si bien hay distintos puntos de vista sobre la forma como la universidad debe adecuarse a las demandas del mercado laboral, existe una concordancia en reconocer que la profesionalización de la formación universitaria resulta de suma importancia en la actualidad y la inclinación hacia un modelo de educación por competencias respalda dicha tendencia. Sin embargo, como afirman Juarros y Naidorf, coexisten discursos de diversos autores que entran en disputa con lo anteriormente mencionado. Se hace pertinente abordar, por tanto, las preocupaciones de varios autores por esta tendencia hacia la profesionalización de la formación universitaria.

### **2.1.2 La profesionalización como amenaza.**

Si nos atenemos al universo latinoamericano de universidades únicamente, ninguna de ellas —o casi— podría decirse que reúne los rasgos salientes del modelo humboldtiano.[...] en vez de la primacía de la investigación filosófica y científica como reclamaba von Humboldt, más del 90% de las universidades latinoamericanas son instituciones exclusivamente docentes; el clima de libertad y soledad para perseguir individualmente o en común la

verdad —que era parte del ideal humboldtiano— ha sido sustituido por un clima organizacional propio de instituciones masivas: ruidoso y utilitario, transaccional y mesocrático o popular, volcado hacia fuera, colectivo y voluble; las libertades de enseñar y aprender como rasgos sustantivos de la vida intelectual universitaria han dado paso a la libertad de elegir cursos y combinar créditos de aprendizaje, todo esto en un medio altamente burocratizado y de carismas académicos rutinizados. (Brunner, 2014a, p. 21)

Según Juarros y Naidorf, “El modelo económico neoliberal implantado por los gobiernos presiona a las universidades a responder frente a las demandas del mercado.” (2007, p. 485). Martín Patino agrega como efecto de esto que “Los contenidos curriculares están sesgados hacia la instrucción; los aspectos formativos más comprometidos con las actitudes y los valores que las informan han sido prácticamente postergados” (2000, p. 96). Mollis complementa este planteamiento al aseverar:

El presente de las universidades latinoamericanas afectadas por las políticas de corte neoliberal, las restricciones presupuestarias, el ajuste fiscal y la transformación del contrato social entre el Estado y la sociedad civil ha desnaturalizado los “saberes universitarios” para convertirlos en “conocimientos mercantilizados.” (2006, p. 87)

Aguilar, Crisanto & Sánchez (2013) afirman que “Diversos trabajos aportados en Latinoamérica conducen a la necesidad de establecer un planteamiento

crítico del patrón neoliberal de educación superior” (p. 41). Juarros y Naidorf (2007) agregan que, en consecuencia, entran en pugna en América Latina y el mundo discursos opuestos sobre lo que debe ser la formación en las universidades, manifestándose en favor o en contra de lo que denominan la “mercantilización de la educación superior”. Uno de estos discursos lo plantea Porras Lavalle:

El neoliberalismo ha llevado a la confusión de los jóvenes, que ven en el crecimiento económico y la rentabilidad con espíritu de lucro valores prioritarios, sin darse cuenta de que la razón de ser de la universidad es la búsqueda de verdad y que la rentabilidad que se busca es de carácter social, donde el mercado, el liberalismo y el lucro no tienen espacio por no comprender lo que significa la universidad. (2006, p. 456)

Otro discurso similar lo plantea Luis Muñoz (2012), quien afirma que el consumismo se ha instaurado promoviendo la oferta de titulaciones universitarias como cualquier otro bien de consumo utilizando imágenes que venden la idea del éxito en la vida mediante la adquisición de un empleo bien remunerado que la universidad brindaría:

La formación profesional universitaria también se transforma en un bien más de consumo. Con ello, al propio tiempo, pasa a quedar cancelada la expectativa que pudiera haber por contar con una formación académica sólida que contribuya con el propio crecimiento cultural, en sentido amplio, de las personas. Esa expectativa pasa a quedar reemplazarla por un interés de

capacitación técnica que provea una certificación para incorporarse al mercado de trabajo en mejores condiciones de ingreso y para poder tener una mayor participación en las dinámicas del consumismo. (p. 8)

La demanda por el crecimiento económico, siguiendo a estos autores, estaría dejando de lado la visión de la educación como construcción del conocimiento, transformándose, según Gautier (2012), en “capacitación”. Angulo (2010), Campillo y Sáez (2013) coinciden con Gautier y afirman que los saberes que hoy trasmite la universidad solo adquieren valor en la medida en que brinden al estudiante las competencias necesarias “para la obtención de un empleo acorde al espíritu de la lógica de mercado” (Campillo, M y Sáez, J., 2013, p. 134). Angulo, además, agrega que el modelo de educación universitaria por competencias deviene del enfoque del capital humano y “Conceptualizar la educación como capital humano es considerar que la educación es relevante [solo] como factor de producción” (p. 115), pues “El saber se mide con el lenguaje de las finanzas” (Mollis, 2006, p. 87).

El modelo por competencias apuesta por una universidad “enraizada en el mundo empresarial y laboral”, lo que trae como consecuencia una tendencia a la “homogenización de la formación universitaria” (Angulo, 2010, p. 104). El modelo de competencias requiere de indicadores que sean medibles, la evaluación se basa en que el estudiante ejecute una acción concreta, dando un mayor énfasis en los resultados por encima de los procesos. Por lo tanto, el modelo por competencias busca una mayor unidad en los perfiles profesionales, “Un requisito quizás esencial

para su evaluación, acreditación y control, pero no para la creatividad, la innovación e incluso la responsabilidad social” (Angulo, 2010, p. 104).

Muñoz (2012) coincide con Angulo al afirmar que no es casual que el modelo de educación por competencias se haya posicionado durante las últimas décadas en las cuales el contexto demanda con más fuerza que nunca una formación profesional.

El enfoque por competencias está íntimamente asociado con las demandas de perfiles técnicos y profesionales que plantea un mercado laboral cada vez más globalizado, en el que predominan las tendencias a la homogeneización de dichos perfiles, lo mismo que a la homologación de las trayectorias curriculares y de las perspectivas pedagógicas. A nivel de la educación superior, es esto lo que se ha buscado llevar a cabo, por ejemplo, por medio del proyecto Tuning de la Unión Europea, desarrollado primero en Europa y replicado después también en América Latina. (Muñoz, 2012, p. 29)

Emilio Gautier (2012) comparte la visión de que, al verse obligada a adaptarse a las características de la sociedad actual, el “saber letrado” y la “condición argumentativa del saber” han tenido que ceder terreno. Nava (2002) coincide con Gautier en que las instituciones educativas en general y la universidad en particular se han visto obligadas a un patrón de comportamiento que surge “como respuesta a un estímulo externo (demanda)” (Gautier, 2012, p. 33). Esto trae como consecuencia una presencia casi nula de la investigación científica entre las labores de la universidad, lo que genera un empobrecimiento de la misma, pues la limitan

a un simple “vehículo de transmisión de conocimientos y no en el centro de creación de ciencia y tecnología que debe ser” (Nava, 2002, p. 116).

Esta misma línea es seguida por Porras Lavalle (2006) y posteriormente por Meire y Aparecida (2010), quienes plantean que la mencionada tendencia es característica del modelo económico capitalista y trae como consecuencia la desaparición de la investigación científica como medio para la construcción del conocimiento en las universidades, donde...:

[...] no existe investigación, sino que se orientan exclusivamente a la docencia. No valoran la investigación en su real dimensión, como arma de desarrollo e independencia científico-tecnológica, por lo que hemos obtenido un gran número de IES [instituciones de educación superior] profesionalizantes, receptoras y transmisoras de conocimientos. (Porras Lavalle, 2006, p. 456)

Ante esta propensión, Meire y Aparecida proponen que la universidad, en vez de dejarse llevar por las demandas del capitalismo, debería más bien apartarse y tomar una postura crítica, de lo contrario, se compromete la responsabilidad que tiene con respecto a la sociedad. Angulo agrega que no hacerlo y preocuparse porque la universidad forme profesionales guiándose por las demandas del mercado laboral es un sin sentido:

La universidad no tiene por qué, realmente no puede, formar profesionales competentes; ésta es una formación que se ha de llevar a cabo en el puesto de trabajo, en el ejercicio mismo de su profesión. La universidad, tiene, sin embargo, que crear las condiciones para que el alumnado pueda convertirse en un profesional responsable y llegue a ejercer su profesión de una manera competente. (Angulo, 2010, pp. 127 - 128)

Sin ser tan radical como Angulo, la filósofa Martha Nussbaum comparte la idea de que la universidad tiene una responsabilidad hacia sociedad y agrega que, en el afán de relacionar la universidad con el desarrollo económico, se están dejando de lado conocimientos necesarios cuya ausencia podría amenazar la democracia:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. (2010, p. 20)

Martha Nussbaum sostiene la idea de que, en la universidad actual, encerrada en un contexto en el cual se le exigen rendimientos de calidad definida con criterios relacionados al crecimiento económico, el desarrollo del pensamiento crítico no sería un componente importante. Desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante

podría ser “peligroso” para los intereses de las élites, pues los futuros profesionales podrían desarrollar posturas críticas hacia el sistema. Los defensores de la teoría de la educación en función del crecimiento económico, por tanto, buscan desalentar el desarrollo del pensamiento crítico y estimulan una formación exclusivamente profesional con el fin de obtener “un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que llevan a la práctica los planes de las élites” (2010, p. 42).

Porras Lavalle (2006) y antes Maggiolo (1977), desarrollan posturas concordantes con Nussbaum, afirmando que el modelo de la educación superior basada en el desarrollo económico, convierte a los estudiantes “en receptores pasivos del neoliberalismo” (Porras Lavalle, 2006, p.456), asegurando “la opulencia de unos pocos a cambio de la pobreza de los más” (Maggiolo, 1977, p. 12). Por lo tanto, agrega Maggiolo, son los mismos grupos de poder lo que “temen la generación de una clase intelectual capaz de pensar originalmente, y por consiguiente no están dispuestos a fortalecer una universidad en la que aquella pueda desarrollarse” (1977, p. 12). El modelo de la educación basada en el desarrollo económico, por tanto, genera profesionales...

[...] parametrados, ciegos a los valores, confusos, con categorías ajenas a su realidad, buscando desmedidamente el éxito, la calidad total, la excelencia, sin conocer qué son ni para qué sirven y con el solo objetivo de tecnificar al futuro especialista, para que sea exactamente definido como una pieza más de la maquinaria, sin capacidad alguna y en detrimento de la reflexión. (Porras Lavalle, 2006, p. 456)

Mollis (2014), agrega que esta defensa de los intereses de las élites por medio de la formación universitaria se refleja entre los países del primer mundo y los del tercer mundo pues, en lo que respecta a la globalización, donde se supone todo se universaliza, no obstante, el mayor consumo es la cultura del norte del planeta, es decir, los que dominan la economía, imponiendo su lógica a los demás y donde las universidades, al funcionar bajo las reglas del mercado, terminan legitimando esto. En este sentido, los procesos de control de calidad se convierten en procesos de rendición de cuentas con criterios de mercado. El estudiante ha pasado de ser el ciudadano a ser el buscador del diploma.

La geopolítica del saber y del poder divide al mundo entre países que consumen el conocimiento producido por los países que dominan económica y culturalmente la globalización, quienes a su vez reasignan a las instituciones universitarias de la periferia una función económica para entrenar “recursos humanos”. (Mollis, 2014, p. 34)

Aguilar, Crisanto & Sánchez (2013) coinciden con Mollis y agregan que esto se debe a que, mientras en los países del primer mundo hay un interés de los empresarios por la innovación y, por tanto, esto favorece la investigación universitaria; en los países periféricos, el conducir la gobernanza universitaria en correspondencia a los intereses de la empresa privada genera que la sociedad sea “sometida a situaciones de subordinación y neocoloniaje” (p. 38), pues no hay un

interés de los empresarios por la innovación sino exclusivamente por el lucro, demandando a la universidad, exclusivamente, mano de obra.

Sonia Meire y Silvana Aparecida Bretas sostienen que la universidad se ha convertido en una institución que ofrece una variedad de conocimientos sin vínculo entre sí más allá de su aplicación en el mercado laboral sustituyendo, como plantea Gautier, “la cultura ‘verdadera’, aquella propia de las almas más elevadas y que se representa en las obras cumbres, por una útil, instrumental, técnica, impropia” (2012, p. 17). En consecuencia, y siguiendo las afirmaciones de Marilena Chauí (2003), Meire y Aparecida plantean que la universidad se ha convertido en:

[Un] verdadero supermercado de conocimientos, donde el cliente entra con su carrito vacío y elige en los anaqueles el producto que mejor condice con su necesidad de consumo y con sus recursos financieros. En la tienda universitaria, no hay producción de conocimiento vinculado a la emancipación del hombre y a los intereses sociales, solamente al interés del capital que segmenta, en definitiva, la investigación y la enseñanza. (2010, p. 177)

Gautier, en su reflexión sobre la actualidad de las humanidades en la educación superior, afirma que “cuando la economía se constituyó en el único fundamento de la educación” (2012, p. 39) las humanidades quedaron “truncas”. En esta evaluación, Nussbaum incluye además a las carreras relacionadas con las artes:

Una función fundamental del arte es desafiar la sabiduría y los valores convencionales. Una de las maneras en que las obras llevan a cabo esta empresa socrática es pedir que nos enfrentemos a –y que por un momento seamos- aquellos a quienes habitualmente no nos gustaría conocer. Lo ofensivo no constituye en sí un mérito literario; sin embargo, lo ofensivo de una obra puede ser parte de su valor cívico. La inclusión de obras nuevas y perturbadoras en el currículo se debe evaluar a la luz de estas ideas. (2005, p.133)

A partir del análisis de los postulados de Sócrates, Nussbaum afirma que la universidad debe defender los cursos en los que los estudiantes aprenden a razonar críticamente de un modo socrático. “Deberíamos insistir, con Sócrates y los estoicos, en que al hacerlo nuestras universidades proporcionan un servicio democrático vital, [...] la vida no examinada amenaza las libertades democráticas y la vida examinada hace fuerte a una nación y libera la mente” (2005, p.74).

Resulta oportuno agregar que la preocupación por la ausencia de las humanidades, las ciencias sociales y las artes en el modelo de desarrollo económico como paradigma del desarrollo social, no solo las contempla como carreras profesionales en sí mismas, sino como parte de un proceso de formación necesario en las mallas curriculares de carreras más relacionadas al ámbito económico o de las ciencias exactas:

aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias [exactas], es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta. (Nussbaum, 2010, p. 20)

Esta tendencia, afirma Nussbaum, es consecuencia de un modelo de educación universitaria que promueve “el desarrollo nacional en tanto crecimiento económico” (2010, p. 38), en donde los estados se ven presionados a lograr dicho crecimiento y, por tanto, las carreras cuyos logros pueden ser medidos bajo estos principios obtienen las más altas calificaciones en los procesos de evaluación, recibiendo mayor inversión, mientras que las carreras de artes y humanidades sufren recortes drásticos.

A diferencia de Nussbaum, quien se refiere a las universidades públicas, cuyo financiamiento depende, principalmente, de los estados, Porras Lavalle concentra su atención en las universidades privadas, asegurando que “con el pretexto de formar empresarios y hombres de éxito, las IES [(Instituciones de Educación Superior)] dan preferencia a las carreras de administración, contabilidad, derecho, hotelería y turismo, ingeniería de sistemas” (2006, p. 454). Si bien ambos autores difieren al concentrar su atención en universidades públicas, en un caso, y privadas, en el otro, comparten la preocupación por la desaparición de las humanidades, las artes y las ciencias sociales. Por su parte, Juarros y Naidor agregan que, si se acepta

que la universidad, pues, tiene una misión en relación al desarrollo social, este no se logrará si es que aquella se va a desenvolver en función de lograr ganancias económicas, pues ambos son contradictorios. Por lo tanto, concluye Nussbaum, resulta menester asumir el paradigma del desarrollo humano, de lo contrario...

[...] Si la gente cree que la enseñanza que se imparte en las universidades en el ámbito de las humanidades es incompetente e incluso políticamente peligrosa, es demasiado fácil que se siente justificada en disminuirle los fondos y volverse, cada vez más, al seguro terreno de la educación en contabilidad, informática y negocios. (2005, p. 324)

A partir del análisis y la evaluación de los postulados de Nussbaum, contrastándolos con el contexto latinoamericano, Argüello et al. concluyen que “es preciso revisar los procesos pedagógicos y los contenidos curriculares, para que el cultivo de la conciencia crítica persiga desarrollos significativos y pertinentes para los estudiantes” (2012, p. 418), pues deducen una...

[...] necesidad de escuchar, reflexionar y agenciar el paradigma de desarrollo humano en el ámbito educativo, como una manera de responder a los gritos silenciosos de esta crisis, que ha llegado a todos los espacios geográficos y que influye en el desarrollo de las capacidades humanísticas, tales como la imaginación, el reconocimiento del otro, la experimentación personal de la vulnerabilidad y la fragilidad propia de cualquier sujeto humano. (Argüello et al., 2012, p. 417)

### **2.1.3 Una propuesta convergente.**

Los discursos en disputa sobre la orientación que debe tener la universidad no necesariamente son excluyentes, pues Martha Nussbaum (2012) en ningún momento plantea que la universidad deba negar las demandas económicas del contexto, sino que esto no debería implicar el alejamiento de las humanidades y las artes. Al respecto, Brunner sostiene lo siguiente:

una cosa es llamar a la reflexión y sujetar a consideración crítica el discurso oficial y empresarial sobre lo que la educación superior debe hacer y no hacer, bajo el argumento de que la economía y el mundo del trabajo exigen o reclaman esto o aquello, y otra, completamente distinta, es usar tales reservas como un subterfugio que serviría a las instituciones para aislarse frente al entorno y volver a erigirse en torres de marfil. (2008, p. 236)

En este sentido, la presente investigación plantea una propuesta convergente entre el desarrollo humano y la formación profesional. La posibilidad de convergencia es planteada claramente por Jonathan Eastwood en una conferencia dictada en la Universidad Andrés Bello de Santiago de Chile:

es muy importante recordar que nuestros estudiantes sí tienen que ir a vivir en el mundo después de terminar sus estudios. No sería responsable construir y mantener un sistema en el cual terminan sus estudios con una deuda alta y sin posibilidad de encontrar un trabajo remunerativo. Los estudiantes, ahora

considerados solo como actores económicos, merecen ser tratados justamente. No les podemos preparar como si todos fueran a ser académicos como nosotros. Incluso, muchos estudiantes – tal vez la mayoría – asisten a las universidades sobre todo para buscar encontrar una vía hacia una buena vida profesional. Es nuestra responsabilidad tratar de prepararles para esto. Simplemente estoy diciendo que no es nuestra única responsabilidad. (Eastwood, 2012, p. 55)

Eastwood (2012) hace la aclaración de que el liberalismo es más que el liberalismo económico. Tiene que ver, en principio, con la aceptación del “pluralismo”. En este sentido, considera que es indispensable que la universidad asuma el liberalismo entendido en su relación con la libertad del ser humano y la aceptación pacífica de las diferencias:

Si la tradición liberal no es una tradición vacía de valores sino una tradición de debate constante y constructivo sobre valores plurales, la tradición de educación liberal es también una tradición de mantener esta conversación y de enseñar a la próxima generación la práctica de esta conversación. (Eastwood, 2012, p. 57)

En este punto, hay una concordancia entre el paradigma del desarrollo humano de Martha Nussbaum (2005) y el planteamiento de Eastwood al considerar que “el liberalismo bien entendido pone en igual nivel todas las perspectivas sobre

valores, y solo restringe las perspectivas que insisten que no debemos respetar las demás” (Eastwood, 2012, p. 59).

Coincidiendo con Nussbaum, Adela Cortina (2013) resalta también el aporte de las humanidades y agrega que este aporte adquiere significación en la medida en que se integre “con los demás saberes”:

Comprensión e interpretación del sentido son indispensables para conocer el mundo humano, como también lo es descubrir fundamentos racionales para la acción a la hora de bosquejar lo que debería ser. Éstas son tareas propias de las humanidades, en trabajo conjunto con los demás saberes. (Sección ¿Declive de las humanidades?, párr. 6)

Gautier y Juarros y Naidor coinciden al afirmar que “La educación superior requiere un nuevo horizonte político cultural no reductible a un rol secundario en las tareas del crecimiento económico” (Gautier, 2012, p. 39), pues “la Universidad juega un rol central en la vida de los pueblos y un pueblo no podría jamás tener una existencia sana sin una universidad vigorosa y crítica; debe ser un centro de pensamiento crítico” (Juarros y Naidor, 2007, p. 501). Por lo tanto, agrega Brunner, la aspiración no debería ser el dominio de los intereses de los académicos ni del mercado, sino de un equilibrio entre ambos:

la aspiración debería ser a un equilibrio inestable entre esas fuerzas, pues resulta utópico pensar que alguna vez podría alcanzarse un ajuste perfecto y

sin fricciones inducido ya bien por los medios político administrativos del Estado, por la mano invisible de la competencia, por la interacción de los diversos intereses en la sociedad civil o por la autorregulación de las instituciones y el altruismo de la profesión académica. La historia de la universidad moderna muestra que de ese equilibrio inestable nacen el cambio y la innovación institucionales y que, por el contrario, cuando una de esas fuerzas se torna absolutamente hegemónica y suprime a las demás, sobrevienen períodos de estancamiento o de crisis. (2014b, p. 31)

Juarros y Naidor, sin embargo, reconocen que, en la actualidad, la universidad se encuentra en una “encrucijada” debido al empoderamiento del mercado y las consecuentes constantes presiones por obtener resultados relacionados “a la dimensión de la economía y la producción; exigencias que se expresan en la necesidad de una adecuación [...], con demandas de mayores niveles de eficiencia y productividad” (2007, p. 501). Subsiguientemente, Juarros y Naidor concluyen que, en su búsqueda por la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico, la universidad no puede dejar al margen la necesidad de su adecuación a las demandas del mercado.

Formación, aprendizaje, conocimiento especializado, experiencia, socialización, sentido colectivo, acreditación para practicar, oferta de servicios a los destinatarios de sus acciones, habilidades y competencias compartidas, autonomía en el trabajo..., quizás todo este corpus de conceptos tan específicos necesite ser repensados si deseamos precisar el rango

particular y singular de las acciones consideradas profesionales en la actualidad. (Campillo, M y Sáez, J., 2013, p. 135)

Campanillo y Sáez proponen repensar la orientación de las universidades de manera que las demandas que ellos denominan “desprofesionalizantes” del mercado a la universidad puedan converger con la necesidad de una formación más completa y humanística. Sin embargo, Donoghue (2013) no considera posible esta convergencia; su análisis parte de la evaluación de diversos estudios que demuestran que, durante el último siglo, ha habido una relación directa entre el aumento de la población universitaria con la disminución de la presencia de las humanidades en esta y el presupuesto que se le asigna, sosteniendo que la causa está en que antes la universidad era para una élite y, en la actualidad, es lo mínimo para acceder a un trabajo decente. Por lo tanto, concluye:

Cuando nos planteamos la cuestión de si las humanidades sobrevivirán al siglo XXI, realmente nos estamos preguntando: “¿Las humanidades tienen un lugar en el plan de estudios de enseñanza superior?”. Ésta no es realmente una cuestión intelectual, sino una reflexión profesional, porque a los humanistas nos gustaría vernos como guardianes de los planes de estudio. Sin embargo, en realidad no lo somos ni lo hemos sido durante las dos últimas generaciones. Los planes de estudio cambian con el tiempo, y las humanidades simplemente no tienen un lugar en el currículo emergente del siglo XXI. (Donoghue, 2013, p. 232)

Donoghue agrega que las humanidades seguirán existiendo, pero fuera de la universidad, pues no necesitan de esta. Al respecto, según el planteamiento de Nussbaum (2010), la preocupación no está en si las humanidades necesitan de la universidad, sino en que las humanidades son necesarias dentro de ella. Partiendo de esta teoría, Gautier agrega que el enfoque de las competencias y capacidades debe ampliarse e incluir algunas capacidades distintas:

El desafío de las universidades es, entonces, promover capacidades, es decir conocimientos, competencias, desempeños que funcionen de manera pertinente y otorguen sentido a la vida de quienes se forman. Se articulan, así, aspectos técnicos con otros de sentido y de ejercicio de la valoración. En este proceso, la condición reflexiva, el pensamiento crítico, la resolución de acertijos cognitivos, la convivencia democrática y el respeto por las diferencias dejan de aparecer como pensamientos residuales de la época de la indiferencia, para adquirir actualidad y urgencia. (Gautier, 2012, p. 43)

Aronson coincide con Gautier y agrega que la universidad “todavía conserva potestad para filtrar las demandas del entorno haciéndolas pasar por el filtro reflexivo de sus propios actores” (2013, p. 17). Dicho de otra forma, Aronson afirma que la universidad está en la capacidad de balancear las demandas del mercado con las humanidades y prácticas que desarrollen el pensamiento crítico, “para no confundir competencias académicas con empleabilidad, profesión docente con ocupación y remuneraciones con simples pagas” (2013, p. 17).

Según estos autores, pues, el esfuerzo debe enfocarse en buscar la comunión entre de la formación para el mercado laboral con las artes y las humanidades, la investigación científica y el desarrollo del pensamiento crítico. Concordando, Meire y Aparecida afirman que se debe “apostar en una universidad que esté preocupada en establecer las mediaciones entre la teoría y la acción con todas las contradicciones que recogen cada una” (Meire y Aparecida, 2010, p. 184). La preocupación surge entonces por el hecho de que muy pocas universidades están apostando por esta convergencia, dejándose llevar por la corriente profesionalizante expuesta anteriormente. En el caso peruano, por ejemplo, donde más de la mitad de las universidades son privadas, “apenas unas muy pocas universidades privadas tienen programas continuos de investigación, como la Universidad Católica, Universidad de Lima, Universidad del Pacífico, Universidad Ricardo Palma y Universidad Peruana Cayetano Heredia” (Porrás Lavalle, 2006, p. 456). Sin embargo, según el Ranking 2013 Perú: Las mejores universidades, cuatro de estas cinco universidades aparecen entre las cinco mejores del país (la otra es una universidad pública, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos), y según el ranking específico de las facultades de comunicación, las dos únicas que ofrecen esa carrera, de entre las cinco universidades que tienen programas de investigación, son las dos mejores.

Martínez y Álvarez agregan que ante la crisis profesionalizante que en la actualidad está atravesando la universidad, se debe buscar una propuesta integradora:

La educación en general y la universitaria particular esta hoy atravesando por una múltiple crisis, pero una de ellas es la crisis de identidad, que permea su calidad. Ello quiere decir que al hablar de calidad de la educación es necesario hablar de las dimensiones que ella promueve, involucrando las dimensiones sociales, humanísticas, profesionales, disciplinares, administrativas, gerenciales, investigativas, pedagógicas y académicas. Superponer una de estas dimensiones o darle más importancia a una sobre otras conlleva a la perdida de la identidad a que hago referencia. (Martínez & Álvarez, 2014, p. 67)

Argüello et al. y Campanillo y Sáenz concluyen la discusión con una propuesta similar a la de Martínez y Alvarez. A partir de sus hallazgos, Arguello et al. afirman que “Hoy es claro el divorcio entre las destrezas profesionales y las habilidades artísticas. Es tiempo de recuperar un territorio de competencias científicas humanizadas” (2012, p. 422). Más optimista, Campanillo y Sáenz aseguran que algunas reflexiones de los últimos años ya apuntan a orientar a la universidad en esta línea de convergencia, integrando la formación profesional con la investigación, la construcción del conocimiento y una formación, en general, más completa y multidisciplinaria:

[. . .] la tarea de formar realmente, y no solo credencialmente, a los ciudadanos de una comunidad que son algo más que clientes o consumidores de saberes: son los nudos de cadenas generacionales que deben reavivar el futuro y enamorarse de él porque posiblemente este amor al mundo es lo que pueda

salvarlo del desastre, la continua confrontación y el aislamiento humano.  
(Campillo, M y Sáez, J., 2013, p. 135)

## **2.2 Balance bibliográfico**

La actual ley universitaria peruana, en su artículo tercero, define a la universidad como una comunidad “que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural” (Ley N° 30220, 2014). Asimismo, en su artículo séptimo, indica que las funciones de la universidad son la formación profesional, la investigación, la extensión cultural y proyección social, la educación continua y el desarrollo humano. En consecuencia, resulta alarmante que Ñopo y Kitmang (2017) encuentren que las investigaciones realizadas en el Perú sobre la universidad se centren solo en una de estas funciones, la formación profesional.

Específicamente en lo que respecta al desarrollo humano en la universidad, la revisión de la literatura evidencia escasos estudios. Orellana Manrique y Orellana García (2005) realizan una investigación exploratoria que busca “identificar” y “conocer” como se evalúa la calidad de la formación universitaria tanto en Perú como en América Latina, concluyendo que esta se centra en criterios empresariales que privilegian consideraciones económicas y dejan de lado el desarrollo humano y las demás funciones de la universidad planteadas por Ortega y Gasset:

En nuestro medio ha tenido relativa difusión la enseñanza basada en competencias, para la cual la formación universitaria debe ser un periodo de

adiestramiento laboral del futuro profesional, debiéndose de producir "programas de adiestramiento, basado en el análisis ocupacional. La educación universitaria se reduciría a un programa de operaciones, desglosados en programas instruccionales. (p. 71)

García & Restrepo (2014), por ejemplo, realizan una investigación analizando los planteamientos de Sen, Nussbaum y otros autores con respecto al desarrollo humano y la calidad de vida, estudiando su pertinencia en la Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente de la Universidad de Manizales. Si bien podría parecer que los hallazgos de esta investigación destacarían la relevancia de la formación en desarrollo humano, pues “Los graduados consideran que el desarrollo humano y social influye de manera directa en sus prácticas ambientales” (p. 265). La pertinencia del desarrollo humano en la investigación está sujeta a su aporte profesional, y no a la importancia que tiene por sí misma.

En consecuencia, Orellana Manrique y Orellana García proponen que “la calidad universitaria necesariamente tiene que pasar por el tema de las reivindicaciones, similar a lo que se plantea el desarrollo humano en el objetivo de lograr la calidad de vida de la población” (p. 70). Stojnic (2014), en las conclusiones de su investigación, agrega:

será fundamental discutir la noción de “calidad de la educación” para el nivel universitario, concretamente disputando los principales significados a los que se le asocia en la actualidad – vinculado al desarrollo de competencias

netamente profesionales o académicas para que dicha noción incorpore también la formación ciudadana, en su clave democrática, como una dimensión clave de la formación integral de calidad. (p. 17)

En su estudio, Stojnic parte de datos contundentes, como el hecho de que el 41% de limeños afirma que no les importa elegir como gobernante a alguien que roba siempre que haga obra. Reflexiona sobre el hecho de que, en América Latina, conforme las personas acceden a la educación superior tienen más valores democráticos, pero, en el Perú, no es así. Entonces, realiza un estudio sobre las aptitudes democráticas de un grupo de estudiantes universitarios antes de llevar un curso de ciudadanía en la universidad y después del mismo, obteniendo claros datos de que la formación integral y no exclusivamente profesional es fundamental para el rescate de los valores democráticos. Estudiantes o personas con alto nivel de formación profesional, afirma, no necesariamente defienden o lideran valores democráticos; es necesaria una formación universitaria que vaya más allá de lo profesional.

analizar los procesos educativos universitarios se vuelve fundamental en la medida que está demostrado que aquellas personas que acceden a grados académicos superiores, tienen mayores oportunidades de acceder a posiciones social y políticamente influyentes en el futuro. En tal sentido, el trabajar para que dicha población se convierta en ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad del sistema democrático se vuelve un desafío trascendente, tanto para las universidades, desde la perspectiva institucional, como para sus

docentes, desde el trabajo a promover en aula en favor de dicha apuesta. (p. 17)

Luz Patricia Pardo coincide en su investigación doctoral al concluir que a la universidad “le compete formar estudiantes con una gran sensibilidad social, para ser capaces de atender las necesidades de la población más vulnerable” (Pardo, 2011, p. 156). Pardo afirma que para que el desarrollo de las sociedades sea posible es menester la existencia de una “masa crítica”, definiéndola como como “la capacidad crítica de que en un conjunto se alcance el punto en que se pueda producir una determinada reacción de los individuos que lo componen” (2011, p. 152). Si bien la existencia de esta “masa crítica” le concierne a la sociedad en su conjunto, afirma que es esencialmente la universidad la que debe asumir esa responsabilidad. Dicho de otra manera, lo que Pardo sugiere es que la universidad debe desarrollar el pensamiento crítico a través de la investigación, pues un grupo crítico es capaz de influenciar en la sociedad y así puede “producirse un cambio o una transformación dialéctica capaz de abrir paso a un nuevo fenómeno, realidad o situación, tan fuerte que entonces estará en condiciones de negar lo anterior, para así gestar un nuevo conocimiento social” (p. 153).

Sin embargo, estudios más recientes demuestran que la tendencia hacia la evaluación de la calidad de la formación universitaria según criterios empresariales identificada por Orellana Manrique y Orellana García continúa y las investigaciones al respecto se concentran, también, en estos aspectos: “en los últimos años se ha producido un incremento muy notable del número de estudios

en torno a la definición y selección de competencias clave, sobre todo en lo referente a la inserción laboral de los titulados universitarios” (Conchado & Carot, 2012, p. 430).

En concordancia, en una investigación sobre el aseguramiento de la calidad en la educación superior en el Perú, Yamada, Rivera y Castro (2013), agrupan las funciones de la universidad en dos grandes aspectos: “la creación de conocimiento y la enseñanza. La primera tiene que ver con la labor de investigación, mientras que la segunda está relacionada con la labor de formación profesional” (p. 43). En esta investigación, si bien el equipo de Yamada afirma que la función profesionalizante de la universidad no es la única, en su búsqueda por asegurar la calidad de las universidades a través de elementos cuantificables, concentra su atención en esta. Sin embargo, tras investigar los cambios que han afectado a la educación superior en las últimas décadas en el mundo occidental y por ende en América Latina, Renán Vega Cantor (2015) concluye que el concepto de calidad aplicado a la educación coloca a esta como un bien mercantil, abandonando su concepción como proceso de formación integral. De esta manera, “La calidad de la educación es una noción que forma parte consustancial del pensamiento hegemónico en las sociedades capitalistas” (p. 57).

Consecuentemente, Freire, Teijeiro y Pais (2011) detectan que “La formación de graduados debe integrar un conjunto de aprendizajes de carácter transversal o genérico que garanticen una buena incorporación al mundo del trabajo y satisfaga las necesidades del mismo” (p. 17). Martí, Martí-Vilar y Almerich (2014) coinciden

al centrar su investigación valorando la formación en función de su aporte al mercado laboral y concluyen que “la mayoría de los empresarios demandan competencias genéricas como el trabajo en equipo, habilidades de comunicación o la solución de problemas” (p. 3). Por lo tanto, la formación brindada por la universidad debe asegurar el logro de dichas competencias.

Con respecto al concepto de “competencia”, al investigar el lenguaje mercantil aplicado a la educación, R. Vega concluye:

La noción de competencias está relacionada con los intereses mercantiles, si se recuerda que dicho término fue introducido en Estados Unidos por la Secretaría del Trabajo en el año de 1991, cuando se formó una comisión para indagar y proponer el tipo de educación que más les servía a las empresas de los Estados Unidos, con el fin de mejorar su competitividad en el mercado mundial. A partir de allí nació la noción de competencias, un vocablo que tiene un origen no propiamente educativo. [...] Ahora en lugar de los trabajadores cualificados, se habla de los trabajadores competentes. (2015, p. 64)

Schwartzman y Yamada et al. coinciden en que la importancia de la formación profesional de la universidad se fundamenta en que “la calidad de la educación tiene un fuerte impacto en el crecimiento económico de los países, y que el acceso a la educación superior constituye un importante vehículo de movilidad social” (Yamada et al., 2013, p. 14).

La expansión de la democratización y los derechos humanos, asociado al creciente acceso a las comunicaciones masivas, deterioró la tradicional aceptación de las poblaciones de que las sociedades eran naturalmente estratificadas en términos de riqueza y oportunidades, que cada persona tenía un lugar predefinido en la jerarquía social, y que el conocimiento y la sabiduría era un monopolio de pocos. Ahora todos podían aspirar a todo y la educación es percibida como un canal para la movilidad social y la equidad. (Schwartzman, 2015, pp. 13 - 14)

Sin embargo, en una investigación donde se entrevista a empleadores y egresados de diversas facultades de Administración del Perú, Huber y Lamas (2017) concluyen que la formación orientada netamente al mercado laboral, lejos de conseguir la mencionada movilidad social y equidad, mantiene las desigualdades. Por su parte, Cuenca (2012) obtiene hallazgos similares al investigar la forma como un grupo de profesionales de origen modesto perciben la movilidad social y la inclusión social, quienes afirman que “su situación de desigualdad no ha variado sustantivamente” (p. 111).

Juan Carlos Silas, en un estudio sobre los esquemas de acreditación como mecanismos para asegurar la calidad de las instituciones de educación nacional, agrega:

Es preocupante que la valía de una institución de educación superior o de un programa formativo, que busca desarrollar a los jóvenes de un país, se mida a través de un concepto eficientista y mercadizado de lo que significa la calidad. (2013, p. 23)

No obstante, Conchado y Carot concluyen que “las empresas valoran la capacidad de aprendizaje de los titulados y los conocimientos que poseen gracias a la universidad. Sin embargo, consideran que la formación universitaria debería estar más orientada al mundo laboral y tener mayor enfoque práctico” (2012, p. 442).

Los hallazgos de Santamaría-Delgado et al. concuerdan con la tendencia:

al tener estas sociedades que articularse dentro de una economía del mercado, los parámetros de legitimación dados desde el interior de las disciplinas se ven debilitados y trocados por parámetros que garanticen el crecimiento dentro de dicha economía. En otras palabras, aunque cada sociedad del conocimiento funcione de manera diferente, los productos de todas ellas deben estandarizarse para poder circular y ser medidos. (2011, p. 91)

El problema de esta estandarización, según Huber y Lamas (2017), está en que lejos de permitir el ascenso social, lo único que consigue es mantener las desigualdades. Los egresados universitarios con una formación orientada netamente al mercado laboral consiguen puestos de trabajos subordinados, donde solo reciben órdenes, pero no tienen capacidad propositiva ni de crecimiento. Las expectativas

por ascenso social, por lo tanto, no se alcanzan. Si bien los indicadores netamente económicos parecieran indicar lo contrario, las desigualdades, afirman, se mantienen.

Cuenca (2012) coincide en sus hallazgos al realizar una investigación de tipo cualitativa, encontrando que si bien los profesionales provenientes de sectores tradicionalmente excluidos sienten que gracias al acceso a la educación superior han mejorado económicamente, “todos los entrevistados coinciden en que la inclusión no es una meta que se alcanza” (p. 111). En consecuencia, Cuenca propone ampliar las nociones de movilidad social. En ese sentido, Huber y Lamas (2017) agregan que es necesario el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, los cuales no suelen ser desarrollados por las universidades a las que, por razones económicas, acceden las personas que buscan el mencionado ascenso social.

Preocupados por la situación de las Artes en un contexto donde se evalúa la pertinencia de la formación universitaria en función a su productividad, Santamaría-Delgado et al. concluyen afirmando que si bien es necesario evaluar la formación universitaria en función a su productividad, en el caso de las Artes y las Humanidades, estas deben ser evaluadas con criterios cualitativos, y se debe “respaldar el rol de las artes y humanidades como intermediarios en el contacto entre diferentes actores, tomando como premisa que la cooperación entre diferentes ramas del conocimiento contribuye a generar una mejor calidad del sistema, puesto que la tolerancia permite diversidad de ideas” (p. 111).

Al respecto, Pardo coincide al concluir que “La universidad de hoy con vista a la universidad del futuro se enfrenta a la exigencia de formar un ser integral, es decir, un sujeto plenamente desarrollado como persona, lo cual incluye potenciar lo socioafectivo” (2011, pp. 156-157). Por lo tanto, Pardo sostiene que la calidad universitaria debe ser valorada en la medida en que los estudiantes no solo adquieren las competencias y capacidades propias de su profesión, sino que son capaces de relacionarlas con las complejidades de su cultura, logrando “adquirir un compromiso intelectual y social con su entorno” (2011, p. 148). En consecuencia, hablar de calidad universitaria debería implicar el pensar en la “calidad de la persona” que en ella se forma. Por lo tanto, concluye, es menester que las mallas curriculares de las carreras universitarias ofrezcan cursos de filosofía y otras materias humanísticas, pues solo con una formación humanística se podrá “forjar un concepto de vida en el que se dignifique el calificativo de humana y que trascienda por encima de las necesidades materiales” (Pardo, 2011, p. 156).

### **3. Marco Metodológico**

La presente es una investigación de tipo cualitativo donde se estudió el caso de una Facultad de Comunicación de una universidad privada en Lima, pues se buscó comprender cómo, la que es considerada, según la revista América Economía, como la mejor facultad de Comunicación del país, en medio de un contexto que demanda por formación profesional, conserva una formación humana. Se trató de un estudio de caso de tipo instrumental pues, como plantea Stake, nos encontramos ante “una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideramos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular” (1998, p. 16).

#### **3.1 Estrategia de muestreo**

La naturaleza de la pregunta de investigación planteada propone una investigación de tipo crítica, en este sentido, Krause (1995) menciona como una técnica de recolección de datos la entrevista. Se utilizó una muestra teórica, pues “sólo el muestreo teórico maximiza las ventajas de la simultaneidad de la selección de casos, la recolección de datos y el análisis de los mismos” (Krause, 1995, p. 29).

Los sujetos de estudio fueron dos grupos de profesores, uno conformado por los más antiguos o ex profesores que se han jubilado dictando en la Facultad, y otro por profesores que se han incorporado a esta en los últimos diez años; un grupo de recién egresados o de estudiantes de los últimos ciclos; y un grupo de empleadores. En los siguientes cuadros, se pueden apreciar las características de cada entrevistado:

Cuadro 1  
*Datos de los profesores entrevistados*

<b>Profesores</b>				
<b>Entrevistado</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Profesión</b>	<b>Años de servicio</b>
Profesor antiguo 01	71	M	Educador	41 años (Jubilado 2015)
Profesor antiguo 02	66	M	Sociólogo	42 años
Profesor antiguo 03	73	M	Sociólogo	38 años (Jubilado 2012)
Profesor antiguo 04	64	F	Socióloga	37 años
Profesor nuevo 01	40	M	Comunicador	9 años
Profesor nuevo 02	38	M	Cineasta	3 años
Profesor nuevo 03	39	M	Diseñador	5 años
Profesor nuevo 04	39	F	Comunicadora para el desarrollo	3 años

Cuadro 2  
*Datos de los estudiantes de últimos ciclos o recién egresados*

<b>Estudiantes de últimos ciclos / Recién egresados</b>				
<b>Entrevistado</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Especialidad</b>	<b>Ciclo</b>
Estudiante 01	22	F	Comunicación corporativa	Noveno ciclo
Estudiante 02	21	F	Publicidad y marketing	Noveno ciclo
Egresado 01	29	M	Gestión y realización audiovisual	Egresó dic. 2015
Egresado 02	25	M	Gestión y realización audiovisual	Egresó dic. 2015

Cuadro 3  
*Datos de los empleadores entrevistados*

<b>Empleadores</b>				
<b>Entrevistado</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Profesión</b>	<b>Rubro de la empresa</b>
Empleador 01	54	F	Productora audiovisual	Producción audiovisual
Empleador 02	41	M	Comunicador	Marketing y publicidad de producciones de entretenimiento
Empleador 03	37	M	Comunicador	Producción de contenidos
Empleador 04	38	M	Comunicador social	Comunicación corporativa

Se eligió un grupo de profesores antiguos porque, conforme a lo expuesto anteriormente, si la presencia de las humanidades en la universidad se ha visto afectada por las demandas del mercado en las últimas décadas, son estos quienes, por la experiencia vivida, pueden evaluar cómo esta tendencia refleja en la FaCom. Asimismo, la opinión de los profesores nuevos resulta pertinente porque permite comparar ambas visiones y concluir si hay o no diferencias significativas.

Por otro lado, es importante conocer la relación entre la formación de estudiantes y su inserción en el mercado laboral, pues se considera que “el éxito en el proceso de inserción [...] es un claro indicador de calidad de una universidad o de un sistema universitario en general” (Carrascosa y Molero, 2002, p. 238). En consecuencia, se eligió a un grupo de recién egresados o estudiantes de los últimos niveles y un grupo de empleadores, para obtener así los dos puntos de vista, empleado y empleador, involucrados en el dicho proceso.

El universo con el que se contó para la selección de estudiantes y recién egresados facilitó el proceso de búsqueda, pues según estudios realizados por la propia universidad a la que pertenece la FaCom, el 91.8% de sus estudiantes se inserta en el mercado laboral, a más tardar, un año después de haber egresado (Ver Anexo 1). Partiendo de este amplio universo, la selección tomó en consideración el testimonio del profesor nuevo 01, quien afirma que, independientemente de la especialidad que elijan, en la FaCom hay dos tipos de estudiantes, los que están orientados a los negocios y aquellos con una visión más técnica y orientada al arte. En consecuencia, se eligieron dos estudiantes o recién egresados con un perfil más cercano a los negocios y otros dos con un perfil más bien técnico o artístico.

Con respecto a los empleadores, se tomaron en consideración las cuatro especialidades que, según informaron las autoridades de la FaCom, cuentan con mayor número de estudiantes: Publicidad y Marketing, Gestión y Realización Audiovisual, Comunicación Corporativa y Periodismo y Gestión de la Información, Consecuentemente, con la ayuda del área de prácticas y empleos de la universidad a la que pertenece la FaCom, se eligieron empleadores que requieran de egresados de cada una de estas cuatro especialidades.

### **3.2 La definición y operacionalización de las categorías**

En una investigación de naturaleza cualitativa como la presente y, en consecuencia con Miguel Martínez (2006), “se consideraría impropio definir variables operacionalmente” (p.132), pues estas “deben emerger del estudio de la información que se recoja” (p. 133). Por lo tanto, en la presente investigación se

definieron teóricamente dos categorías que, a su vez, se dividieron en dos sub categorías, las cuales fueron contrastadas con la realidad investigada.

### **C.1: Oferta en la formación universitaria.**

En esta categoría consideramos la formación que brinda la universidad y la dividimos en dos sub categorías:

#### ***C. 1.1: Formación profesional.***

Se entiende por “formación profesional” a la formación técnica especializada que capacita al estudiante para su rápida inserción en el mercado laboral, respondiendo a las demandas del mercado. Esta exigencia se da en tres niveles: Por parte del Estado, que ve en la universidad un vehículo para la movilidad social y el crecimiento económico y espera que esta responda en ese horizonte; por parte de las empresas, las cuales requieren y exigen profesionales eficaces en términos de productividad; y por parte de la sociedad civil, principalmente padres de familia pero también los mismos estudiantes, quienes esperan pronta retribución de su inversión (tiempo y dinero) en la educación universitaria. Por lo tanto, se espera que la universidad capacite a los estudiantes para que respondan eficientemente a las necesidades del mercado y las demandas de crecimiento económico.

#### ***C.1.2: Desarrollo humano.***

Siguiendo el paradigma de Martha Nussbaum (2005), se entiende como “desarrollo humano” a la formación enriquecedora para la persona en su condición humana y social, un enriquecimiento para la vida armoniosa en sociedad y el

consecuente fortalecimiento de la democracia, pues el crecimiento de un país, según Nussbaum (2010), no solo debe verse desde el punto de vista económico, sino también desde el punto de vista humano. Para que este “desarrollo humano” sea posible, es necesario que la educación incentive la capacidad de análisis, el reconocimiento de los demás como seres humanos con iguales derechos y el interés en sus necesidades. La categoría del “desarrollo humano” se evidencia en la medida en que las facultades asumen la formación de estudiantes conscientes, responsables y comprometidos con la sociedad. Para que esto sea posible deben estar presentes tres factores: formación en humanidades y artes, investigación científica y desarrollo del pensamiento crítico.

## **C.2: Empleabilidad.**

Entendemos por empleabilidad a la capacidad de los egresados de un centro de formación superior, en el caso de esta investigación, los egresados de una universidad, de incorporarse en el mercado laboral.

### ***C.2.1: Primer empleo.***

La velocidad de inserción en el mercado laboral de los egresados de una institución educativa es un indicador de la capacidad de respuesta de esta a la demanda por una formación profesional. Esta categoría se refiere al aporte de la formación brindada por parte de la institución de educación superior al egresado para la obtención de su primer empleo y las condiciones del mismo (salario, jornada, nivel de responsabilidad, entre otros), pues no basta con conocer el porcentaje y la velocidad de inserción al mercado laboral, “Es necesario saber

acerca del trabajo, si es satisfactorio o tediosamente monótono, si los trabajadores disfrutan de alguna medida de dignidad y si las relaciones entre los patrones y la mano de obra es humana o denigrante” (Nussbaum & Sen, 1993, p. 16).

### ***C.2.2: Percepción de los empleadores.***

Esta categoría considera la percepción de los empleadores sobre la calidad de formación que brinda un centro de educación superior en función a los requerimientos, características o competencias que demandan para la contratación de los nuevos profesionales y cómo los empleadores valoran la formación en desarrollo humano.

## **3.3 Instrumentos de colección de datos**

La técnica pilar para la investigación fue la entrevista, pues diversos autores como Martínez (2006) y Krause (1995), la consideran un instrumento fundamental para la investigación cualitativa donde, afirma Brickell, “los ojos y los oídos de una persona constituyen el instrumento más preciso y significativo” (como se cita en Reichardt, 1989, p. 33). Se plantearon entrevistas semi estructuradas por su capacidad de adquirir las características del diálogo coloquial. “La gran relevancia, las posibilidades y la significación del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos, estriba, sobre todo, en la naturaleza y calidad del proceso en que se apoya” (Martínez, 2006, p. 139). Todas las entrevistas fueron registradas mediante la utilización de una grabadora de audio digital en formato MP3 con conector USB para poder copiar fácilmente los audios en una computadora.

Para la ejecución de las entrevistas se utilizaron guías (ver anexo 2) que sirvieron como base para ordenarlas. Las preguntas plasmadas en estas guías de entrevistas están en relación a las categorías de análisis y a cada uno de los objetivos de esta investigación.

En el caso de las entrevistas a los profesores, los tres primeros grupos de preguntas se diseñan en función al objetivo específico de identificar cómo el contexto demandante de una formación universitaria profesional ha influido en la formación que, actualmente, ofrece la FaCom. Para los profesores antiguos, además, se plantean preguntas comparativas sobre la FaCom en sus inicios y en la actualidad.

Posteriormente, a partir del cuarto grupo de preguntas, no hay diferencia entre las guías de entrevistas para profesores nuevos y antiguos, las cuales están orientadas al objetivo específico de identificar si la FaCom busca asumir el paradigma del desarrollo humano sin dejar de responder a las demandas por una formación universitaria profesional.

Con respecto a estos dos objetivos, como fuente secundaria, se tomó como referencia la primera malla curricular de la FaCom y la actual, realizando un análisis comparativo entre ambas que permita contrastar la información obtenida con la recaudada a partir de las narraciones de los profesores entrevistados.

Las preguntas para los estudiantes de últimos ciclos o recién egresados y para los empleadores están planteadas en función al objetivo específico de determinar si el cultivo de las humanidades, las artes, la investigación científica y el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad implica, necesariamente, menor capacidad de respuesta ante los requerimientos económicos de la sociedad. En ambos casos, las guías se diferencian en función al primer empleo, en el caso de los estudiantes de último ciclo o recién egresados, y en función a la percepción de los empleadores.

### **3.4 Procedimiento de la investigación**

La investigación se organizó en cuatro etapas: preparación, trabajo de campo, análisis, y conclusiones y finalización. Cada una de estas etapas responde a sus propios objetivos, sin embargo, están claramente articuladas entre sí.

Etapa I: Esta etapa de preparación tuvo como objetivo la revisión de teorías y el estado de la cuestión y el diseño metodológico, incluyendo la elaboración de las guías de entrevistas.

Etapa II: Esta etapa correspondió al trabajo de campo. Se buscó a los entrevistados y se realizaron 16 entrevistas semi estructuradas. Cada una de las entrevistas realizadas tuvo una duración de entre 40 y 70 minutos, haciendo un tiempo total de entrevistas de alrededor de 16 horas.

Etapa III: En esta etapa se tuvo como objetivo el procesamiento y análisis de la información. Para ello, luego de realizarse la transcripción de las entrevistas, se

obtuvieron los hallazgos a partir de las dos categorías planteadas: oferta en la formación universitaria y empleabilidad. Posteriormente, los resultados fueron organizados en función a estas mismas categorías.

Etapa IV: Para la elaboración de las conclusiones se revisaron los resultados en concordancia con los objetivos de la investigación y, posteriormente, se procedió a la redacción final de la tesis.

### 3.5 Procesamiento de los datos

La información de las entrevistas a los diversos actores (docentes, estudiantes o recién egresados y empleadores) fue transcrita y analizada en función a las dos categorías y las cuatro sub categorías propuestas para este estudio. Se presenta, a continuación, un cuadro resumen de las categorías de análisis.

Cuadro 4  
*Cuadro resumen de las categorías de análisis*

<b>Categoría</b>	<b>Sub categoría</b>	
Oferta en la formación universitaria	Formación profesional	Concepción de un buen profesional. Presión del mercado. Aporte de la formación en desarrollo humano a la formación profesional. Evaluación de la formación profesional en la FaCom.
	Desarrollo humano	Pertinencia de la formación en humanidades. Pertinencia de la formación en artes. Pertinencia de la formación en investigación científica. Evaluación de la formación en desarrollo humano en la FaCom.
Empleabilidad	Primer empleo	Situación laboral. Proceso de inserción. Condiciones laborales: Nivel de responsabilidad.

		Condiciones laborales: Remuneración. Valoración del aporte de la formación recibida en la FaCom.
	Percepción de los empleadores	Concepción de un buen profesional. Valoración de la formación en desarrollo humano. Evaluación del egresado de la FaCom. Nivel de satisfacción con el egresado de la FaCom.

La primera sub categoría, formación profesional, concibe cuatro aspectos: concepción de un buen profesional, presión del mercado por una formación profesional, aporte de la formación en desarrollo humano a la formación profesional y evaluación de la formación profesional en la FaCom. La segunda sub categoría, desarrollo humano, concibe, a su vez, cuatro aspectos más: pertinencia en la universidad de la formación en humanidades, artes, e investigación científica, y evaluación de la formación en desarrollo humano en la FaCom. Estas sub categorías corresponden a la categoría de la oferta en la formación universitaria, la cual responde a dos de los objetivos específicos de la investigación: identificar si la FaCom busca asumir el paradigma del desarrollo humano sin dejar de responder a las demandas por una formación universitaria profesional; e identificar cómo el contexto demandante de una formación universitaria profesional ha influido en la formación que, actualmente, ofrece la FaCom.

La tercera sub categoría, primer empleo, concibe cinco aspectos: situación laboral, proceso de inserción laboral, nivel de responsabilidad otorgada en el trabajo, condiciones salariales y valoración del aporte de la formación recibida en la FaCom. La cuarta sub categoría, percepción de los empleadores, concibe cuatro aspectos más: concepción de cómo debería ser un buen profesional, valoración de

la formación en desarrollo humano, evaluación del egresado de la FaCom y nivel de satisfacción del empleador con el egresado de la FaCom. Estas sub categorías corresponden a la categoría de la empleabilidad, la cual responde al objetivo específico de determinar si el cultivo de las humanidades, las artes, la investigación científica y el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad implica, necesariamente, menor capacidad de respuesta ante los requerimientos del mercado laboral.

Finalmente, el análisis de la información recogida estuvo inspirado en la “codificación abierta” perteneciente a los enfoques de la Teoría Fundamentada. A partir de la identificación de las categorías y subcategorías de estudio, el investigador segmenta la información emergida de las narraciones de los entrevistados. De esta manera se codifican. Según Flick (2012), el objetivo de este tipo de análisis es clasificar las narraciones de las entrevistas, a partir de los significados expuestos en frases o secuencias de palabras.

### **3.6 Características del investigador**

El investigador es Licenciado y Bachiller en Comunicación por la Universidad de Lima, con diplomado de postgrado en televisión en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, España. Se desempeña actualmente como profesor en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima y en la Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Si bien el investigador es comunicador de profesión y se desempeña como docente en distintas universidades, no existió ningún tipo de conflicto de intereses debido a que ni él ni la institución educativa que fue objeto de estudio se pueden ver afectados, positiva o negativamente, por los resultados de la investigación, independientemente de cuáles sean estos. Asimismo, la selección de los profesores entrevistados fue independiente de la existencia o no de una relación amical con el entrevistador, pues se realizó en función al tiempo que vienen laborando en la facultad que fue objeto de estudio, tomando en consideración que debían pertenecer a especialidades diferentes y tener una carga laboral significativa (un mínimo de diez horas de dictado por semestre), para garantizar que conozcan sobre la Facultad. Con respecto a los egresados y empleadores, la directora del área de Prácticas y Empleos de la universidad a la que pertenece la facultad estudiada brindó los contactos pertinentes. Al igual que en el caso de los profesores, se seleccionaron estudiantes de distintas especialidades y empleadores de diferentes áreas de la comunicación.

### **3.7 Aspectos éticos relativos a los sujetos humanos**

La presente investigación tomó en cuenta las consideraciones éticas establecidas en las normas y reglamentos de la universidad.

Para aplicar los instrumentos se utilizó una hoja informativa (ver anexo 3) autorizada por el Comité de Ética de la universidad.

Se explicó a los informantes sobre el uso de los datos recogidos en las entrevistas, la observación y análisis documental, los cuales, luego de su procesamiento, han sido destruidos para guardar la confidencialidad de los datos personales.

Por otro lado, y como se explicó anteriormente, no existe conflicto de intereses alguno, pues ni el investigador ni la institución educativa se benefician o perjudican por los resultados de la investigación.

#### **4. Resultados**

La presentación de resultados está dividida en dos partes: La primera parte se centra en la oferta en la formación universitaria brindada por la universidad. Como se mencionó anteriormente, hay dos discursos en pugna en lo que respecta a la formación universitaria, uno que privilegia la formación profesional, entendida como la preparación técnica especializada que capacita al estudiante para su rápida inserción en el mercado laboral, respondiendo a las demandas del mercado; y otra que prioriza la formación en desarrollo humano, aquella que busca el enriquecimiento de la persona en su condición humana y social para la vida armoniosa en sociedad y el consecuente fortalecimiento de la democracia, para lo cual deben estar presentes tres factores: formación en humanidades y artes, investigación científica y desarrollo del pensamiento crítico.

La segunda parte de la presentación de resultados se enfoca en la empleabilidad, entendida como la capacidad de los egresados de una universidad de incorporarse en el mercado laboral. Aquí se considera el primer empleo, que contempla el aporte de la formación brindada por parte de la universidad al egresado para la obtención de su primer empleo y las condiciones del mismo; y también se considera la percepción de los empleadores sobre la calidad de formación que brinda un centro de educación superior en función a los requerimientos laborales.

En el caso de la oferta en la formación universitaria, se presentan los resultados en función a entrevistas realizadas a un grupo de profesores antiguos, un grupo de profesores nuevos y un grupo de recién egresados o estudiantes de los

últimos ciclos de la FaCom; en el caso de la empleabilidad, a partir de entrevistas realizadas a empleadores y a los recién egresados o alumnos de últimos ciclos.

Finalmente, en la tercera parte de la presentación de resultados, se realiza un análisis comparativo entre la primera malla curricular de la FaCom y la actual.

#### **4.1 Oferta en la formación universitaria**

Los resultados evidencian, en primer lugar, la percepción entre los profesores de que una buena formación universitaria implica más que formación profesional. En segundo lugar, se plantea el aporte de las humanidades y las artes para llegar a ser personas con consciencia social y más creativas. Esto último, se relaciona con un tercer hallazgo: el aporte de las humanidades para el desempeño laboral es fundamental. En cuarto lugar, los resultados se centran en el aporte de la formación en investigación, considerada como imprescindible para la innovación. Finalmente, los hallazgos plantean una pérdida de la presencia de las humanidades en la formación universitaria a lo largo de las últimas décadas y se evalúa cómo la FaCom asume esta situación.

##### **4.1.1 La formación universitaria implica más que solo formación profesional.**

“La formación universitaria tiene que tener un contenido humanista”  
(profesora antigua 04).

Los profesores entrevistados coinciden en sostener que una buena formación universitaria debe desarrollar en el estudiante la consciencia social y ciudadana, la solidaridad, la cooperación, la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico. “Una educación universitaria sin sentido de crítica, cooperación, solidaridad, creatividad, no tiene sentido” (profesor antiguo 01).

Con respecto a la formación profesional, la cual es llamada también como formación técnica o para el trabajo, los entrevistados sostienen que en una buena universidad la formación es “integral”, encontrando el justo balance entre la formación técnica, profesional o para la inserción en el mercado laboral, con una formación humana y social.

Los profesores afirman que cuando se habla de formación profesional, no se habla de una profesión encerrada en su quehacer laboral sino abierta al diálogo continuo con la sociedad. El egresado universitario debe estar comprometido con el desarrollo social del país y, por lo tanto, la universidad debe asumir el reto de “tender puentes” con la sociedad y no ser una institución desvinculada de la misma; se debe formar ciudadanos.

La visión de la universidad como un vehículo de ascenso social mencionada anteriormente por diversos autores como Brunner (2012), Yamada et al. (2013) o Huber & Lamas (2017); y la expectativa de los estudiantes y los padres de familia por obtener una retribución económica a cambio de su inversión en la formación universitaria, mencionada por los mismos Yamada et al. (2013) o por Schwartzman

(2015); es reconocida y validada por los profesores, quienes afirman que la universidad tiene la obligación de responder a dichas expectativas. Este crecimiento económico, afirman, no implica un crecimiento individual desvinculado de la sociedad, sino que, como profesionales, los egresados deben tener un comportamiento ético y en concordancia con la sociedad; es decir, la universidad debe formarlos bajo la lógica de brindarles “un how to do responsable”, afirma uno de los entrevistados.

A mí me preocupa cuando escucho a la gente decir: con tal cosa yo puedo llenarme de plata, llenarme de plata suele estar asociado muchas veces a pasar por encima de los demás, entonces hay el legítimo derecho [...] a ganar ¿no? digamos un sueldo más que decoroso, notable, pero siempre que ese tipo de expectativas se desarrollen en sincronía con las demandas del país; lo que no puede ocurrir es que es que uno se proponga un proyecto que resulte exitoso pisando a los demás. (Profesor antiguo 02)

La formación profesional es concebida como aquella que permite al egresado desenvolverse en el campo profesional para el cual se ha formado con un componente humanístico y social muy fuerte porque “eso es lo que lo diferencia de alguien que se forma en un instituto, donde solamente aprendes técnicas para ejecutar” (profesora antigua 04). La formación universitaria, por lo tanto, debe responder a las demandas y exigencias del mercado laboral, pero al mismo tiempo ser crítica con las mismas.

La formación profesional se refiere a otorgar un conjunto de capacidades a los, digamos, a los individuos-ciudadanos, para desempeñarse con solvencia, con pertinencia, con eficiencia, en un determinado campo [...] alude también a la necesidad de dotar de un conjunto de valores, de pautas de comportamiento a los individuos para actuar en sintonía con las demandas sociales [...] ciertamente tiene que ser crítica, pero al mismo tiempo creativa, debe ser de innovación. (Profesor antiguo 02)

El egresado de una universidad tiene que estar en la capacidad de desenvolverse profesionalmente con eficiencia sin que esto implique ser un actor pasivo que acepta y se deja llevar por las imposiciones del mercado. Un buen profesional universitario se desempeña eficientemente en su campo laboral siendo consciente de las implicancias de su accionar. El egresado universitario debe ser crítico y propositivo, conoce las características y demandas de su profesión y del mercado laboral pero esto no implica que rija su accionar exclusivamente bajo esas demandas, pues tiene la capacidad de innovar, entendiendo esto último como la capacidad de encontrar nuevos caminos, nuevas formas para un exitoso desempeño profesional desde el punto de vista humano y social; para ello, es menester que la universidad desarrolle la reflexión y el pensamiento crítico.

#### **4.1.2 Las humanidades y artes te hacen una mejor persona.**

Si bien algunos profesores y estudiantes consideran que la formación en artes es parte de la formación en humanidades y otros las consideran como dos áreas o campos diferentes, todos coinciden en afirmar que ambas son fundamentales para

la mencionada formación integral, humanística y social; y para el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de innovación. La universidad es concebida, además, como una institución que prepara personas para la vida y no exclusivamente para un oficio, esto último limitaría la visión de los estudiantes y su capacidad de adaptación a las distintas circunstancias de la vida.

Los entrevistados aseguran que las humanidades cobran un rol fundamental en la formación de las personas porque alientan a los estudiantes a salir de su espacio de confort, conocer otras realidades y entender otros puntos de vista. Hay una concordancia, entonces, con Nussbaum (2005), quien plantea que las humanidades permiten la capacidad de reconocimiento hacia otras realidades. Los profesores coinciden al afirmar que estas permiten ampliar la perspectiva de los estudiantes y conocer mejor nuestra sociedad, brindando un espíritu crítico pues, por su esencia, al centrar su atención en el individuo como ser humano, independientemente de sus diferencias, las humanidades hacen posible el reconocimiento del otro y el respeto por la diversidad.

...esos cursos te permiten [...] analizar otras culturas o cosas así y tienes que salir de tu casa y entrevistar, tienes que hacer cosas y también creo que abre un poco la mente para ver realidades nacionales diferentes y sobretodo y... o sea yo creo que es importante para que puedas ver las diferentes culturas y realidades que hay en un país y para tratar de entenderlos. (Egresado 02)

La formación en humanidades y artes hacen posible incorporar en el desempeño profesional una visión que concibe al ser humano en relación con otros, con la sociedad en la cual vive, en relación al ejercicio de la ciudadanía, en relación a ser una mejor persona en la sociedad. “Sin humanidades solo se piensa en puro negocio” (egresado 02). Las humanidades, en cambio, forman un mejor ciudadano, ya que este valora las necesidades ajenas no solo porque las entiende, sino porque es sensible a ellas.

Hay una concordancia, por lo tanto, con el concepto de la “imaginación narrativa” planteado por Nussbaum (2005), según el cual, las humanidades y las artes posibilitan no solo el entendimiento de puntos de vista y realidades distintas, sino la adquisición de una sensibilización hacia ellas. Esta sensibilización permite asumir las necesidades de otros con el mismo nivel de importancia que las necesidades personales.

En ese sentido, el arte aporta a esta sensibilización, definiéndola como la capacidad de entender y sensibilizarte ante otras realidades, otras necesidades, otros puntos de vista; el arte “te ayuda a expandir tu mente [...] arte es eso, te sirve a que tu mente pueda ver más allá” (egresado 01).

Las artes yo las incluyo en las humanidades en la medida que entiendo las humanidades como ese acercamiento con la parte sensible [...] en un tiempo absolutamente tangible, concreto y pragmático, yo creo que las humanidades están ahí precisamente para generar el... el contrapeso ¿no? [...] que te

permita ser dúctil para esto que hemos llamado la responsabilidad de tu ser, de tu actuar [...] Si eres capaz de emocionarte con una tragedia, si eres capaz pues de sentir que entiendes a Walter White, [protagonista de la premiada serie de televisión Breaking Bad,] si eres capaz de ponerte en el pellejo de este pata [...] ¿me entiendes? [...] la sensibilidad entendida como la capacidad de empatía. (Profesor nuevo 01)

Esta sensibilización hacia otras realidades, ante otras necesidades, valorándolas, desarrolla la capacidad de cuestionar las cosas como son, de tener una visión crítica hacia el mundo en general y, en particular, hacia algunas prácticas del propio mercado laboral. Por lo tanto, los entrevistados afirman que se estimula a buscar nuevos caminos, nuevas formas, desarrollando la creatividad y la capacidad de innovación, las que hacen del egresado universitario un mejor profesional, lo cual se desarrolla a continuación.

#### **4.1.3 Las humanidades y las artes te hacen un mejor profesional.**

La creatividad, la capacidad de análisis, de tener un pensamiento crítico, de buscar nuevas alternativas, nuevos caminos, hacen del egresado universitario un mejor profesional. Los distintos entrevistados coinciden en que la universidad debe buscar que sus egresados se desarrollen de manera óptima en el mercado laboral, pero eso no significa que la formación tenga que ser exclusivamente técnica o de aplicación directa en el oficio, pues esto termina siendo un limitante. Sin una formación en humanidades, el profesional termina haciendo lo mismo que todos,

siguiendo la corriente, volviéndose mediocre. Si la formación se limita al área de especialización se termina limitando la capacidad para tomar decisiones.

Los entrevistados afirman que los empleadores conocen perfectamente los distintos perfiles de egreso entre los institutos, las universidades mediocres y las buenas universidades. En ese sentido, afirman que, si requieren de alguien que simplemente sea operativo o ejecutor, no buscan alguien creativo, cuestionador ni con una visión amplia de las cosas. Por el contrario, si están necesitando un profesional que cree contenidos, que lidere procesos, que conceptualice, necesitan de alguien que tenga la visión que brinda la formación en humanidades.

[La formación en humanidades] te ayuda a que cuando tú empiezas a trabajar en algún lugar profesionalmente [...] creo que de alguna forma genera en la persona que te contrata, en el jefe que tengas, como que te valora más y lo más probable es que se quiera quedar contigo, que se quiera quedar con el talento que estás demostrando, esa formación más integral ¿no? de humanidades, te da ese plus frente a otra persona. (Profesor nuevo 03)

La afirmación de que la universidad tiene la responsabilidad de formar a sus estudiantes para el trabajo es respaldada por los profesores entrevistados, quienes consideran que debe brindar las herramientas para que estos puedan trabajar y desenvolverse profesionalmente de manera eficaz y eficiente. Al mismo tiempo, el egresado universitario debe ser creativo, con una visión crítica y capacidad para el análisis y la innovación, porque formar para el trabajo no solamente implica dar

técnicas, formar para el trabajo implica enseñar a pensar y, para eso, la formación en humanidades es primordial.

La formación en artes, al igual que la formación en humanidades, también es concebida como fundamental, por su aporte hacia la ampliación de la visión y la creatividad. En concordancia con lo que postula Camnitzer (2008), los entrevistados afirman que el arte permite que la educación sea abierta y no restrictiva, ni memorística ni obtusa sino creativa, desarrollando en los estudiantes un sentido crítico y capacidad de cuestionamiento. En una entrevista realizada por Laura Revuelta en el 2017, Camnitzer agrega que el arte desarrolla la “libertad imaginativa” que cualquier ciudadano, independientemente de su profesión, debería tener.

Cuando tú colocas una propuesta artística curiosamente estás no solamente promoviendo esa propuesta artística sino también abriendo las puertas o las compuertas para que ese individuo empiece a buscar también otras expresiones artísticas [...] el arte también empuja a la creación en el mundo de las ciencias, las ciencias exactas, en el mundo de los negocios, entonces es un individuo que [...] tiene mucha más capacidad para entrar en profundidad en sus propios espacios laborales. (Profesor antiguo 02)

La concepción de la formación para el trabajo a través de la formación en humanidades y artes va incluso más allá de la creatividad y la capacidad de cuestionamiento a partir de la ampliación de la visión de los estudiantes. Los

entrevistados agregan que, en la sociedad actual, lo que más se valora es el conocimiento y, si el egresado universitario “no tiene ninguna relación con esa producción de nuevos conocimientos, está perdiendo” (profesor antiguo 03). En conformidad con Sanz-Magallón (2000), existe un acceso masivo a la información, pero quien marca diferencia es aquel que sabe cómo transformar dicha información en conocimiento. Esto, según los entrevistados, solo es alcanzable a través de la formación en humanidades y el consecuente desarrollo del pensamiento crítico.

Si tú ves lo que demandan las empresas, las empresas no demandan ejecutores, las empresas demandan creativos, inventores y ejecutivos eficaces. Nadie puede, si no ha leído; nadie puede, si no conoce el país; nadie puede, si no conoce, no tiene esa formación que estamos hablando, humanística, que [...] tiene que ver con la mirada a la sociedad; hacer cosas creativas [...] tienes que tener esa formación [...] El valor de la sociedad actual es el valor del conocimiento, es el conocimiento el elemento central que transforma y vuelve eficaces a las empresas. (Profesora antigua 04)

Los profesores entrevistados reconocen, sin embargo, que muchas veces esta formación en humanidades y artes no es valorada por los estudiantes, algunos de los cuales suelen estar obsesionados con recibir conocimientos que puedan ser aplicados inmediatamente en su área de trabajo y sólo toman en cuenta eso. No obstante, los profesores afirman que esta es una limitante al momento de tener que cumplir un rol en la sociedad, pues si un profesional solo tiene conocimientos sobre un área de trabajo específica, definitivamente no lo van a contratar para nada más.

Los entrevistados afirman que esa visión de la formación exclusivamente técnica hay que dejarla a los institutos y las universidades de poco nivel; la formación en humanidades y artes es algo de cuya importancia los estudiantes se darán cuenta al egresar.

Algunos profesores afirman, además, que el desarrollo de la capacidad de pensar a través de la formación en humanidades y artes es incluso más importante que la formación técnica especializada. “Hay un montón de cosas que [los egresados] no saben, que nos dicen: pero no me enseñaron en la universidad. Mira, cuando tú sales, lees y lo haces. Pero si no has aprendido a pensar, estás frito” (profesora antigua 04). Por lo tanto, las capacidades técnicas se pueden aprender en el trabajo, pero el pensamiento crítico debe desarrollarse a través de la formación en desarrollo humano.

#### **4.1.4 La formación en investigación permite la innovación.**

Como se mencionó en capítulos anteriores, en su planteamiento sobre el desarrollo humano, Nussbaum (2005) sostiene que, además de la formación en humanidades y artes, es menester la formación en investigación científica. En consecuencia, se preguntó a los profesores y a los estudiantes de últimos ciclos o recién egresados sobre la pertinencia de la formación en investigación y estos respondieron que esta es fundamental en la universidad pues, independientemente de que la ley universitaria vigente lo exija, una universidad sin investigación, no es una verdadera universidad.

Sin investigación una universidad se muere porque se convierte en una fábrica de dictado de clases, esas fábricas de dictado de clases son del siglo XIX y parte del XX, pero ya desaparecen en el XXI porque en el XXI el conocimiento se construye a través de nuevos acercamientos que se dan a través con la investigación. (Profesor antiguo 04)

La investigación implica una búsqueda constante y dicha búsqueda permite generar un diálogo y apertura hacia la sociedad. En ese sentido, los profesores entrevistados afirman que la investigación es la manera óptima de acercarse y conocer la realidad porque, por su método, permite sistematizar, retirar lo accesorio e identificar lo importante. La práctica de la investigación obliga a salir de la zona de confort, hace que los estudiantes vean otras situaciones, contextos, puntos de vista, ampliando su perspectiva y, como afirma Pardo (2011), desarrollando el pensamiento crítico.

Los entrevistados coinciden en que no hay otra manera de acercarse a la realidad si no es estudiando a aquellos que están planteando nuevos caminos y, en esta búsqueda, la investigación permite descubrir otras formas, otras maneras. La realidad cambia constantemente y si el profesional no tiene la capacidad de entender esos cambios está perdido. La formación en investigación es concebida como fundamental porque enriquece la formación profesional, pues un profesional debe estar constantemente mirando lo nuevo, buscando interpretarlo y actualizándose. En concordancia con Porras Lavalle (2006), la investigación es un arma de desarrollo e independencia.

Si no sé salgo de mi trabajo voy a querer investigar y voy a ver cómo hacerlo, o sea te enseñan a solucionar problemas y creo que solucionar problemas es una de las cosas que más piden las empresas y la vida [...] si me piden, o sea, de repente, que haga un análisis o una opinión, entonces todo eso lo debo haber visto en investigación. (Estudiante 01)

Los estudiantes de últimos ciclos o recién egresados agregan que la investigación hace a la persona reflexionar, abriendo el intelecto. “Todos los cursos que llevo te hacen hacer investigaciones y eso forma a una persona con mayor posibilidad de análisis, con mayor capacidad para ver problemas, identificar situaciones” (estudiante 02). En ese sentido, los profesores agregan que la investigación no debería tomarse como algo que solo está ligado a temas muy académicos, muy intelectuales o muy rebuscados, pues lo que se busca son profesionales creativos, con capacidad de innovación; no se puede innovar sin investigar lo que se está haciendo, sin entender los cambios ni las razones por las cuales estos se generan.

La importancia atribuida a la creatividad y la capacidad de innovación de un profesional se justifica, además, en el aporte que este podría brindarle a la empresa privada, pues le permite estar a la vanguardia. “La tecnología no existe en este momento tan avanzada porque la gente se ha quedado quieta, sino porque han seguido investigando” (profesor antiguo 01). Esta relevancia va incluso más allá de

la empresa privada, pues trasciende sobre el Estado, sobre la sociedad en su conjunto.

Todo esfuerzo por ensanchar la investigación científica contribuirá a que la empresa privada o que el Estado o que la sociedad civil tenga mejores herramientas para pensar y prosperar en el mundo en el que vivimos [...] hay que empujar mucho la investigación científica pero una investigación científica que... que no pierda que su norte, debe ser de impacto social, el impacto que puede provocar en la vida social. (Profesor antiguo 02)

En consecuencia, la investigación desarrolla la capacidad de análisis y el pensamiento crítico, el cual es fundamental para cuestionar y, por consiguiente, buscar nuevos caminos, innovar.

#### **4.1.5 El desarrollo humano es fundamental para la FaCom.**

Se entrevistó a los profesores con respecto a cómo consideran que es la oferta de formación en la FaCom. Además, a los profesores antiguos se les pidió que realizaran una comparación entre cómo era esta oferta en los inicios de la FaCom, durante los años 70, y la actualidad.

Con respecto a esto último, todos los entrevistados coinciden en que los cambios que se puedan percibir en la formación universitaria están relacionados con los cambios sociales que se han dado. Si bien la universidad siempre fue concebida como un medio de ascenso social, por aquel tiempo no existía la presión

para que rinda cuentas a la sociedad civil. El tema predominante en la universidad, por lo tanto, no era el mercado laboral, “el tema predominante era el tema de la justicia social, era una universidad, si es vista desde ahora, como una universidad idealista, una universidad interesada en el bien común” (profesor antiguo 03).

Los profesores afirman que, en la actualidad, es un hecho que la expectativa económica puesta en la formación universitaria es muy grande, concordando con la premisa de Nussbaum (2010) y Dias Sobrinho (2012). Por un lado, los padres esperan que sus hijos obtengan una retribución por la inversión que, en el caso de la universidad privada, es muy alta. Por otro lado, desde el punto de vista del empleador, se demanda un profesional que resuelva problemas inmediatos, sin importar la manera cómo se llegue a resolverlos. “Si estás yendo a una universidad y tu papá está pagando para una universidad es para que realmente haya una mayor probabilidad de que tu trabajo sea un trabajo bueno, estable” (profesor nuevo 03).

Este contexto invita a la universidad actual a alejarse de la formación en desarrollo humano, hay menos diálogo entre la universidad y la sociedad, entre los profesionales y su contexto, primando una individualización, es decir, una formación donde lo que predomina es la búsqueda del éxito, concibiendo este éxito como un progreso individual, independientemente de la sociedad.

Lo que tú sientes ahora, viendo toda esta evolución, es una rechazación. Por un lado, una rechazación de la universidad y, por otro lado, un proceso muy fuerte de individuación, quiero decir de una búsqueda de digamos, el

planteamiento del proyecto de vida en términos estrictamente individuales, [...] que está estrictamente medido con el ingreso que va a tener [...] Ingreso económico por supuesto [...] entró a jugar un elemento de pragmatismo ahí [...] Mucho menos idealista. (Profesor antiguo 03)

Hoy en día la formación universitaria debe brindar conocimientos relevantes para la empresa. Este planteamiento está alineado con diversos autores como Schwartzman (2008), quien afirma que la universidad debe aportar al crecimiento económico; o como Jiménez (2009), quien agrega que, en consecuencia, las propuestas curriculares universitarias deben estar alineadas con las demandas del mercado laboral.

En consecuencia, los cursos deben diseñarse de manera que estén más ligados a lo que está pasando en el ámbito profesional. Si la universidad no cumple con satisfacer dicha expectativa, entonces el egresado sentirá que lo que necesitaba para poder desempeñarse laboralmente lo aprendió en el ejercicio profesional, pues la universidad no le brindó las herramientas necesarias para ello. Este tipo de presiones es reconocido por los entrevistados, sin embargo, estos afirman que lo que distingue a una buena universidad es el poder responder a dichas demandas con responsabilidad, modernizando los programas de estudios, reformándolos para actualizarlos y ponerlos al servicio de la demanda laboral, pero manteniendo las raíces del desarrollo humano, insistiendo no solamente en herramientas técnicas sino en lo que son los valores de siempre en la universidad: el respeto por la diversidad, el respeto por los individuos y el reconocimiento de los otros.

La sociedad te está pidiendo moverte hacia cosas más técnicas, hacia cosas más puntuales, y la universidad tiene que mantener cierto balance con eso [...] bien tiene que dar lo que es necesario para el mercado, igualito tiene que ver lo que está pasando y decir: bueno, nosotros no vamos a ir por aquí, sino vamos a ir por este lado. (Profesor nuevo 02)

Al igual que Nussbaum (2010) y Donoghue (2013), quienes encuentran que las humanidades están perdiendo terreno en las propuestas curriculares, los entrevistados afirman que las presiones de la sociedad han perjudicado la presencia de estas en muchas universidades y otros centros de formación superior, mencionando, incluso, que esto suele estar relacionado a procesos de acreditación que no son adecuados. Esto último coincide con la investigación de Silas (2013) sobre los procesos de acreditación en las universidades como mecanismo de aseguramiento de la calidad, quien manifiesta su preocupación por la utilización de criterios medibles. Angulo (2010) agrega que estos criterios medibles son indispensables para las acreditaciones, pero no para el desarrollo de la creatividad.

A pesar de esta tendencia, hay una coincidencia en afirmar que la FaCom permanentemente busca adaptarse a estas demandas del mercado laboral por medio de constantes cambios curriculares, sin perder la formación en desarrollo humano. En ese sentido, lejos de considerar perjudicial el contexto actual, lo consideran provechoso, pues ha exigido a la universidad el ser más responsable con su accionar

y con la formación de los estudiantes, reconociendo las expectativas económicas de estos.

Yo diría que puede haber una mejora con respecto al pasado porque en el pasado se ha sido en cierto modo irresponsable con respecto, digamos, no solo a la formación, sino a la persona que es formada, diciéndole: mira, te hemos dado todas estas herramientas intelectuales, pero para que tú las apliques, anda arréglatelas. (Profesor antiguo 03)

Además de la búsqueda por responder a las demandas de formación profesional, los entrevistados afirman que la FaCom ha sabido mantener el componente humano y ha potencializado la formación en investigación, la cual, según los profesores antiguos, ha sido siempre uno de los componentes más importantes, atravesando la mayoría de asignaturas de la carrera. Los esfuerzos actuales no solo buscan mantener este componente investigativo, sino que lo incentivan, considerando que ha mejorado.

No obstante, los profesores nuevos se manifiestan un poco más críticos que los más antiguos con respecto a la formación para el mercado laboral ofrecida por la FaCom, sosteniendo que, si bien hay una constante búsqueda por responder a las demandas laborales, los cambios curriculares parecen estar siempre un paso por detrás: “Creo que no estamos tan, tan actualizados [...] yo siento que o sea siempre estamos uno o dos pasos atrás... de lo que realmente se requiere en el mercado” (profesor nuevo 03).

A pesar de ello, tanto profesores antiguos como nuevos coinciden en afirmar que la FaCom es considerada como la mejor en todos los rankings no solo por el prestigio ganado durante años, sino porque hay una correspondencia con el mercado laboral.

La facultad de comunicaciones yo creo que conserva todavía [...] esa categoría casi de liderazgo en relación a la enseñanza de la comunicación [...] porque ha sabido incorporarse a los cambios, porque tiene un componente humanístico, porque hay un cambio esencial en lo que es humanidades, porque hay un vínculo entre la tecnología y la enseñanza, no es pura tecnología, por esas razones. (Profesora antigua 04)

Más allá de las falencias o no que puedan existir en lo que respecta a la formación técnica o estrictamente profesional, los entrevistados aseguran que la sólida formación en desarrollo humano en la FaCom es un aspecto fundamental que le permite mantener el liderazgo.

## **4.2 Empleabilidad**

Con respecto a la empleabilidad, los hallazgos han sido divididos en dos secciones, una primera referida a una percepción positiva de los estudiantes de últimos ciclos o los recién egresados de la FaCom en relación a su primer empleo y el aporte recibido en su formación, y otra segunda relacionada a la percepción de

los empleadores, quienes afirman valorar la formación en desarrollo humano por encima de la formación técnica.

#### **4.2.1 Percepción positiva de recién egresados o estudiantes de últimos ciclos.**

Los resultados evidencian que los recién egresados o los estudiantes de últimos ciclos se muestran contentos en lo que se refiere a su primer empleo, tanto por el tipo de trabajo desarrollado como por las condiciones laborales, las remuneraciones y el nivel de responsabilidad. Por otro lado, en lo que respecta a la formación recibida en la universidad, si bien mencionan que hay aspectos del trabajo que han tenido que aprender “en la cancha”, en términos generales están satisfechos; además, consideran que la formación en humanidades, artes e investigación les ha aportado muchísimo y que complementan muy bien la formación para el trabajo.

##### ***4.2.1.1 Muy satisfechos con el primer empleo.***

Se preguntó a los estudiantes de últimos ciclos o recién egresados respecto a su primer empleo que, en algunos casos, se trató de un empleo como practicantes. Todos demostraron, tanto con palabras como con el lenguaje corporal o gestual, un enorme entusiasmo y satisfacción hacia los mismos debido al tipo de trabajo desarrollado, al clima laboral, la flexibilidad de horarios o los beneficios otorgados por la empresa. Los entrevistados valoraron muchísimo el aprendizaje, pues consideran el primer empleo como un medio para llegar a alcanzar sus metas personales, como lo manifiesta el egresado 02, quien afirma estar contento en su

trabajo porque, si bien desea hacer cine y en sus labores le encargan videos de publicidad o para empresas, siente que está aprendiendo y ganando experiencia.

Con respecto a la remuneración no se encontró ninguna queja, por el contrario, en algunos casos, los entrevistados consideraron que el pago recibido era mayor que el esperado: “La empresa era súper, te daban demasiados beneficios [...] el sueldo era súper” (estudiante 02). En otros casos, el atractivo y la posibilidad de desarrollo profesional fueron valorados muy por encima del salario, con el cual estaban conformes, considerando que no tenían ninguna experiencia laboral previa:

Siento que el pago llegó al punto donde lo sentía justo para ser mi primera experiencia, era justo o sea no me sentía explotado [...] El pago estaba muy por debajo, pero yo estaba feliz por el nivel de responsabilidad. Pocos pueden decir, a mi edad, que han escrito una película. (Egresado 01)

El nivel de responsabilidad mencionado es otro aspecto que se consideró para valorar el primer empleo. En este punto, se identificaron dos tendencias: En la primera, los entrevistados contaron que durante las semanas iniciales no podían proponer nada, el trabajo era netamente operativo, aburrido; sin embargo, conforme pasó el tiempo, poco a poco fueron recibiendo mayores responsabilidades. Este hallazgo concuerda con Fernández (2002), quien explica que, durante el proceso de acceso al mundo del trabajo, las dos primeras etapas son, precisamente, la etapa de incorporación, en la que el individuo accede a un trabajo según sus intereses y posibilidades; y la de crecimiento, cuando empieza a asumir responsabilidades y

realizar contribuciones. “Al principio no aportaba tanto, pero, poco a poco, fui aportando más. Más que todo apporto a ver si les gusta y lo hacen o no lo hacen, o dicen: has esto y ve cómo lo mejoras, y ya tú vas viendo” (Estudiante 01).

La segunda tendencia identificada fue la de sorpresa de los estudiantes por el nivel de responsabilidad que les dieron; el egresado 02 comentó, por ejemplo, que iniciando sus labores le encargaron realizar, a él solo, un video institucional semanal para un importante cliente que la empresa tenía hace años, pues el director que normalmente se encargaba de ese cliente se iría de viaje por dos meses:

Yo me atreví nomás porque creo que nunca había hecho un video, imagínate tomar un cliente que ni siquiera es tuyo [...] Tenía mucha responsabilidad ¿no? no quieres fregar la chamba ¿no? [...] grabar un video semanal, editar un video semanal es... es como algo locazo ¿no? (Egresado 02)

En el caso del Egresado 01, contó que el nivel de responsabilidad le permitió incluso aportar en áreas para las cuales no había sido contratado inicialmente:

En realidad [el nivel de responsabilidad fue] mucho porque yo solamente no terminé trabajando en... en el guion, terminé trabajando en búsqueda de auspicios [...] nosotros llegamos a conseguir casi diez mil dólares o sea para una película que no tiene actores conocidos [...] y eso fue gracias a todo lo que había estudiado en marketing, en publicidad de empresa en la universidad. (Egresado 01)

El nivel de satisfacción con respecto al primer empleo, por tanto, va más allá de un salario justo, buenas condiciones laborales o un agradable clima laboral, los cuales fueron alabados. El gran entusiasmo manifestado respecto al primer empleo se da, principalmente, por las responsabilidades asumidas, en algunos casos, desde el principio, y en otros, al pasar unos pocos meses. En ese sentido, Atalaya (1999) afirma que el principal factor de satisfacción laboral es que el trabajador lo encuentre “intelectualmente estimulante”. En el caso de los entrevistados, las posibilidades de aprendizaje y desarrollo profesional los hacen sentir más que satisfechos.

#### ***4.2.1.2 Valoración positiva del aporte de la formación universitaria.***

Estoy muy agradecido con la Universidad [...] si no fuese por la Universidad [...] no estaría haciendo mi vocación [...] me han puesto buenas bases ¿no? en lo que es conocimientos, pero también mucho lo aprendí en la cancha.  
(Egresado 02)

Los estudiantes de últimos ciclos o recién egresados de la FaCom, si bien coinciden en que no tenían todos los conocimientos sobre algunas situaciones o requerimientos laborales de sus primeros empleos, en términos generales, afirman que el aporte recibido en su formación ha sido bueno. Hay muchas demandas que en el trabajo les han pedido y ellos han podido “cruzar” lo solicitado con lo que les han enseñado en la universidad; sin embargo, también ha habido situaciones específicas sobre las cuales no han tenido claros los conceptos y han tenido que

indagar por su cuenta. En otros casos, cuando han trabajado directamente con clientes, mencionan que la presión es muy grande y sienten el cambio con respecto al ambiente de trabajo en la universidad.

Mucho de mi experiencia lo aprendí sólo ¿no? [...] en la universidad estás como muy protegido entre comillas ¿no? o sea te puedes equivocar y no hay ningún problema porque ya, es un curso [...] pero cuando estás, no sé, un domingo en la noche en tu casa, solo, y al día siguiente tú tienes que entregar el video y tú sabes que eso es dinero, que el cliente te puede decir: ‘uy, no me gustó, chau,’ ¿me entiendes? entonces hay mucha más presión, ahí no tienes nadie que te proteja, tienes que hacerlo bien sí o sí. (Egresado 02)

Con respecto a aquello que les faltó en la formación recibida, se menciona que la universidad enseña a hacer bien diferentes productos, pero hay una falencia en lo que respecta a algunas técnicas específicas que han requerido en el trabajo. No obstante, no consideran esto como una falencia que limitase sus posibilidades de inserción en el mercado laboral. “Estoy satisfecha con todo lo de la universidad, estoy satisfecha con los cursos, sé que hay cosas que se podrían mejorar, pero no... no me da como para quejarme. Estoy satisfecha y siento que es una buena universidad” (estudiante 01).

En el caso de la estudiante 02, ella fue la única que manifestó que “la universidad no me ha aportado nada a mi trabajo pero tampoco me ha perjudicado”, sin embargo, cuando se le pidió que explique un poco más al respecto, ella dijo que

está trabajando en un área pero, por problemas de horarios, nunca se matriculó en los cursos de formación en dicha área, sino en otras en las cuales nunca se ha desempeñado profesionalmente; no obstante, en el trabajo no tuvo problemas en aprender lo que no sabía. Este caso en particular resultó interesante porque si bien la primera reacción de la estudiante, al preguntarle sobre el aporte de la formación recibida en la FaCom, fue que no le había aportado en nada, más adelante, cuando se le preguntó sobre los cursos de humanidades, artes o investigación, ella respondió que...

...me han hecho demasiado analítica [...] me han aportado a mí, que en cualquier problema que se me pueda presentar me dan a mí un, pucha, una visión de ella pues, cómo se puede solucionar el problema, oye surge esto, queremos hacer esto y necesitamos hacer esto, cómo podemos llegar a esto ¿no? me ha aportado a mí, sí, bastante, esos cursos, y de por sí en el resto de cursos de la universidad... te amplían como que tu conocimiento en diferentes temas. (Estudiante 02)

El aporte de la formación en desarrollo humano es valorado por todos los entrevistados, si bien algunos reconocen que, en un principio, al momento de estar cursando las asignaturas relacionadas a dichas áreas de formación, no entendían su función, pero asumían que por algo estaban ahí; posteriormente entendieron su importancia: “Había cursos que en ese momento no les daba importancia porque no eran de mi especialidad, pero al final me sirvieron un montón” (estudiante 01).

Los entrevistados consideran que la formación en humanidades, artes e investigación es la que les ha permitido adaptarse a los distintos requerimientos laborales a los que se han enfrentado, pudiendo suplir, incluso, las falencias de la formación profesional, pues brindan las herramientas para conocer de diferentes temas y les permiten adaptar lo que les han enseñado en la universidad a contextos diferentes.

Los egresados cuentan, incluso, diferentes casos específicos durante sus entrevistas de trabajo donde, gracias a la formación recibida, lograron obtener sus primeros empleos, sea porque recordaron lo aprendido en la universidad y esto les permitió resolver la evaluación satisfactoriamente, o porque les solicitaron algún trabajo realizado y ellos entregaron un trabajo universitario, como fue el caso del egresado 02, quien cuenta: “le mando [(al posible empleador)] un texto que era un corto que había escrito para Narrativa [(curso de formación)] y me llamó al día siguiente y me dijo: el lunes empezamos... y así fue.”

De acuerdo con Cavero y Ruiz (2016), la falta de capacitación en el trabajo es una de las principales razones para no encontrar un buen empleo en el Perú. En concordancia, ninguno de los entrevistados, satisfecho con su primer empleo, manifestó sentir que algo importante le faltó de la formación recibida, “no siento que me hayan pedido algo, por lo menos en mis prácticas, que no sepa, o sea que no sepa manejar” (estudiante 01). Si bien todos afirmaron que siempre había cosas nuevas que aprender, ninguno consideró que esa falta de conocimientos se debió a una deficiencia de la formación universitaria que perjudicase su empleabilidad.

#### **4.2.2 Percepción empleadores: Se necesitan profesionales pensantes.**

Los hallazgos evidencian que los empleadores consideran, en primer lugar, que la formación que brindan las universidades en general no está del todo equiparada a lo que se demanda en el mercado laboral; en ese sentido, falta mejorar la formación técnica especializada para el campo de trabajo en el cual los estudiantes se desean desarrollar.

Sin embargo, en segundo lugar, los entrevistados afirman que un buen profesional no solamente debe tener la mencionada formación técnica especializada sino, principalmente, conocimientos generales que le permitan tener una visión amplia, capacidad de análisis y pensamiento crítico. Consecuentemente, la formación en desarrollo humano es considerada como pertinente y fundamental, pues optimiza su capacidad para aportar positivamente durante su desempeño laboral.

##### ***4.2.2.1 Un buen profesional tiene un conocimiento macro y no solo del oficio.***

Cuando se pregunta a los empleadores sobre cómo evalúan la formación que ofrecen las universidades, hay una coincidencia en afirmar que esta es deficiente. “Siento que si no han trabajado no tienen la más mínima idea de lo que deben hacer” (empleador 01). Los entrevistados afirman que hay muchas cosas que los egresados universitarios deberían saber, pero la universidad no se las está dando, pues esta parece no querer considerar las razones prácticas por las que un estudiante lleva una

carrera: para trabajar. La universidad forma siguiendo los lineamientos de sus mallas curriculares, pero estas “no suelen estar convalidadas con el mundo laboral” (empleador 03). Los entrevistados aseguran que no en todas las universidades es igual, algunas están mejor que otras, pero todas, en algún nivel, tienen esta falencia en la formación de profesionales. “Sea [de la universidad que sea,] o sea sin discriminación, [...] yo creo que la universidad debe dar un poco más de oficio” (empleador 01).

Con respecto a la formación profesional, los empleadores afirman que un buen profesional es aquel que tiene todos los conocimientos necesarios para un eficiente desempeño laboral y, a la vez, tiene un conocimiento de cultura general que le permite crecer como profesional, proponer contenidos y tener una visión que vaya más allá de los conocimientos específicos necesarios para la ejecución de una labor. “Creo que ser un buen profesional es, junto con el conocimiento que te pueden dar como un bagaje amplio general, tener cursos que te den el soporte en lo que tú te quieres desarrollar” (empleador 01).

Respecto a las deficiencias en la formación universitaria, se planteó a los empleadores un caso hipotético en el cual debían imaginar que son convocados para formar parte de un equipo de trabajo que evaluaría la malla curricular de una facultad de comunicación; en este caso hipotético, tenían la oportunidad de aumentar los cursos de formación para el trabajo, sacrificando la formación en humanidades o, al revés, fortalecer las asignaturas de humanidades, sacrificando la mejora en la formación para el trabajo. Los empleadores coincidieron en afirmar

que preferirían mejorar la formación en humanidades porque eso forma un profesional pensante, con capacidad de análisis.

Te explico por qué, lo que pasa es que yo genero contenidos para revistas de diversos rubros y públicos, entonces necesito gente que sepa de todo, que proponga de todo. Dentro de este camino necesito gente con esa visión [...] Luego temas específicos se pueden corregir, se corrige sobre la marcha y se aprende [...] pero esa visión macro así nomás no se... no se encuentra.  
(Empleador 03)

A pesar de que los empleadores son críticos con la formación profesional ofrecida por las distintas universidades del medio, coinciden en señalar que esas deficiencias se pueden subsanar aprendiendo en el trabajo. Este hallazgo va acorde con lo que encuentran Huber y Lamas (2017) en su investigación, en donde se concluye que los empleadores suelen esperar que los recién egresados contratados “hagan línea de carrera y aprendan lo necesario en la misma empresa” (p. 82). La formación en desarrollo humano, sin embargo, es considerada como vital, “quitar los cursos de humanidades sería una estupidez” (empleador 01). Los empleadores afirman que buenos técnicos que no saben pensar, no les sirven.

#### ***4.2.2.2 La formación en desarrollo humano es valorada por encima de la formación profesional.***

Los empleadores consideran la formación en humanidades y artes como central y clave en la formación profesional. “Lo que pasa es que mientras tú haces

una formación cada vez más práctica... lo que estás formando es gente que ejecute cosas, no gente que lidere cosas, gente que gestione cosas [...] un peón, o alguien acostumbrado a recibir órdenes” (empleador 03). Dore (como se citó en Huber & Lamas, 2017) valida esta percepción, afirmando que la formación orientada a la preparación de los estudiantes para el mercado laboral los acondiciona “para convertirse en empleados que reciben órdenes, mas no para tomar iniciativas” (p. 58), pues deja de lado la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico. El estar preparado para recibir órdenes y ser eficaz, exclusivamente, ante lo solicitado, no es percibido positivamente por los empleadores, quienes esperan que la persona que contraten aporte y crezca con ellos.

Los entrevistados afirman que cuando entrevistan a un candidato para un puesto de trabajo no solo evalúan lo que está en capacidad de hacer, es más, muchas veces esto no lo pueden saber hasta verlo en la práctica. En conformidad con los hallazgos de Huber y Lamas (2017), el criterio decisivo de selección de un postulante no es el conocimiento relacionado a la especialidad. Lo que evalúan es a la persona, buscan tener una idea de lo que el candidato puede aportar a la empresa o al proyecto para el cual se les está convocando.

¿Se puede sentar a conversar conmigo, se puede sentar a aportar? Eso es lo importante. [...] Es que si tiene esa capacidad entonces si la caga una vez, la cagó una vez, si la caga dos veces, la cagó dos veces, si la caga tres... no importa, porque tú sabes que ese tipo si no sabe hacer eso en términos técnicos, pero tiene una capacidad de raciocinio que le permite crecer en

términos profesionales, tú lo vas a usar, tu empresa lo va a usar, vas a confiar en él [...] y lo más importante, él va a crecer y tú vas a crecer. (Empleador 01)

Me pasa también a veces mucho con gente que viene muy dedicada a la parte técnica-técnica [...] y les cuesta abrir la cabeza para ver el panorama grande [...] para tener una estrategia tienes que poder abstraerte y ver en grande y decir: manya este es el panorama ¿qué es lo que voy a hacer sobre esto? ¿no? eh... y eso una educación humanística te ayuda, te ayuda a entender mejores entornos, situaciones. (Empleador 02)

Los empleadores consideran que la formación en humanidades hace profesionales más eficientes, con capacidad para decirle al empleador o a un potencial cliente que está equivocado, ya que brindan herramientas para entender cómo funciona la carrera, el mercado y la sociedad. Ese conocimiento es fundamental porque permite generar contenidos que deben conectar, precisamente, con dicho mercado y con dicha sociedad, lo que aumenta el valor de las marcas.

Los empleadores valoran, por tanto, la formación humana por encima de la formación técnica o específica para el trabajo. Huber y Lamas (2017) encuentran hallazgos similares, afirmando que el criterio decisivo de empleabilidad no es la formación técnica sino “el capital cultural y social” (p. 82) con el que cuentan los postulantes. Los estudiantes que provienen de sectores tradicionalmente excluidos, según Benavides y Etesse (2012), se encuentran en desventaja con respecto a dicho

capital cultural y las universidades a las que acceden, agregan Huber y Lamas (2017), al centrarse en la formación profesional, tampoco se lo brindan. Por consiguiente, en concordancia con Cuenca (2012), una universidad que no asume la formación cultural de sus estudiantes, no cumple con la expectativa de movilidad social puesta en ella.

Con respecto a la formación en artes, esta es considerada importante porque otorga una sensibilidad que, conjuntamente con la formación en humanidades, permite entender el mundo en el que vivimos, evitando que seas un ser humano vacío. En consecuencia, Pardo (2011) agrega que se forman personas conscientes, responsables y comprometidas con su entorno, con su sociedad.

Algo que no se debe perder en la universidad es la idea de que estás formando personas, estás formando chicos de 17 - 18 años, tienes que formar gente, tienes que formar ciudadanos, tienes que formar un ciudadano que sea capaz de... de de de... de rechazar abiertamente a un congresista que dice bueno pues este... leer te da alzheimer ¿no? O sea que... que tenga la capacidad de indignarse. (Empleador 04)

Las humanidades y las artes hacen que el profesional sea una mejor persona y esto, a su vez, tiene un reflejo directo en el mundo laboral, específicamente, en lo que se refiere a la imagen institucional de una empresa. En un mundo “hiperconectado” como el actual, con redes sociales y afines, un profesional sin la sensibilidad que ofrecen las artes y las humanidades puede cometer errores

tremendamente perjudiciales para la imagen de una empresa, desatando crisis institucionales, como ha ocurrido en muchos casos conocidos.

La formación en artes, además, también tiene aplicación directa en otras áreas del campo laboral, por ejemplo, cuando se tiene que realizar adaptaciones de obras artísticas, cuando se trabaja con material gráfico o con cualquier tipo de trabajo visual, donde aquel que tiene una formación en artes puede hacer la diferencia.

Muchas veces el estudio te dice: oye, tenemos estas cinco opciones de arte, ¿cuál quieres elegir? a veces es simplemente por el gusto, pero cuando me hablas te das cuenta no solamente es un gusto, sino que también entiendes por qué o sea ¿por qué te gusta? ah por la forma de composición [...] o sea son partes de acciones que has visto del arte tanto en apreciación del arte o lo que sea como se llamara el curso [...] o sea hay cosas y conceptos que de pronto aparecen y tú dices: manya. (Empleador 02)

En lo que se refiere a la formación en investigación, también hay una coincidencia en considerarla importante, sin embargo, existe la percepción de que la formación en investigación en las universidades en general está desfasada o desconectada de la realidad, no hay una correlación con este, se realizan investigaciones muy académicas. Los entrevistados aseguran que la brecha entre lo que se investiga en la universidad y lo que sucede en la realidad está cada vez más dilatada y ese es un problema, pues la investigación es fundamental para conocer lo que se ha hecho, lo que se viene haciendo y, a partir de ahí, innovar y descubrir

nuevos caminos. A pesar del desfase mencionado, consideran que el aporte de la formación en investigación es valioso porque, al enseñar a esquematizar y crear un marco lógico, enseña un método de trabajo que puede ser aplicado en la solución de problemas.

[La formación en investigación] te permite solucionar muchos problemas que tienen las organizaciones, que es lo que yo busco porque, por ejemplo, las organizaciones ahora están con el tema: ah, hay que innovar [...] la innovación no tiene ningún fondo si no parte de una investigación ¿no? Entonces el chico que sabe... que sabe investigar es un chico que va a poder subirse a esta ola de innovación con mucha mayor rapidez, con mucha facilidad y con mucha mayor eficiencia. (Empleador 04)

Respecto a los egresados de la FaCom y su empleabilidad, los entrevistados aseguran que ellos tienen conocimientos diversos, saben un poco de todo, pero no conocen a profundidad ningún aspecto puntual de las comunicaciones. Esto puede ser positivo, pero también negativo, positivo porque consideran que les brinda una visión amplia, lo que les permite aportar más y mejor a sus empresas o proyectos, pero cuando se necesita alguien con un manejo técnico específico, con un conocimiento puntual sobre algo, no suelen ser idóneos.

Los entrevistados afirman que el egresado de la FaCom sabe un poco de humanidades, un poco de arte, un poco de todas las especialidades de comunicación; lo que hace que sean personas con las que se puede conversar, con

mucha facilidad para adaptarse a diferentes situaciones y moverse a través de los diferentes espacios del quehacer de las comunicaciones, algo muy valorado y buscado por los empleadores.

Para generar contenidos es importantísimo. [...] sin eso es muy difícil que tú puedas crear contenidos innovadores, y eso es lo que les falta a otras universidades y la [FaCom] sí tiene. Es una formación bien, bien, bien, bien, bien, bien marcada en temas sociales y en arte. (Empleador 03)

Ayer justamente estaba viendo CVs porque estoy contratando... quiero contratar a alguien que me haga contenido y, y... y claro el de la de la [FaCom] es el chico más... es el chico más completo frente a otros ¿no? [...] al de la [FaCom] lo veo un poco más... un poco más integral. (Empleador 04)

Todos los empleadores entrevistados afirman estar satisfechos con los egresados de la FaCom. Ven como su principal virtud la capacidad de análisis y de creación de contenidos, se menciona mucho que tienen criterio y se alaba el que tengan conocimientos diversos y no específicos de las comunicaciones. “A mí los chicos de la [FaCom] me han servido muchísimo para este... para la creación de contenidos [...] también hasta para conseguir clientes [...] en verdad son chicos muy muy capos” (empleador 04).

Hay una identificación en los egresados de la FaCom de un conocimiento amplio de las comunicaciones en general y una formación humana y artística sólida,

lo cual, aseguran, es muy importante para los requerimientos de sus empresas o proyectos. No obstante, las falencias en formación técnica, los empleadores afirman que lo que pueda faltarle a un egresado universitario en este aspecto lo aprende, igual, en el trabajo. Por el contrario, aquellos que no tienen la visión “macro” que, afirman, permite la formación en humanidades, sería complicado que la desarrollasen en el trabajo. Consideran que esta formación humana abre el panorama, lo que aporta muchísimo porque ayuda a ver el mundo como es.

#### **4.3 Análisis comparativo de la primera y la actual malla curricular de la FaCom**

La actual malla curricular de la FaCom ha cambiado bastante con respecto a la primera (ver anexo 4), por consiguiente, para poder analizar comparativamente ambas, es necesario tener en cuenta tres consideraciones. En primer lugar, en la malla curricular original, entre cursos obligatorios y electivos, se cuentan un total de 83 asignaturas, mientras que en la actual, 101. En segundo lugar, solo dos cursos se mantienen en ambas mallas curriculares, ambos de formación profesional: Redacción periodística y Dirección de actores. Han desaparecido cursos de todo tipo y aparecido nuevos, por ejemplo, un curso de humanidades que ya no se dicta es el de Sociología, pero hoy existen otros, como Procesos interculturales, que antes no existían.

Una tercera consideración, quizá la más relevante, que se debe tomar en cuenta para realizar un análisis comparativo, es la que se refiere al número de créditos electivos. La actual propuesta curricular de la FaCom ofrece una malla

curricular flexible, con una gran cantidad de créditos electivos que deben elegir los estudiantes para poder egresar. En la primera malla curricular, por el contrario, estos son, proporcionalmente, muchísimo menos.

Tomando como referencia exclusivamente los cursos obligatorios y el número de créditos de cada uno, en la primera malla curricular se puede identificar un total de 61 créditos destinados a cursos de desarrollo humano, en términos de Nussbaum; 72 créditos de formación profesional y 18 que llamaremos de cultura general, pues no podrían considerarse de formación profesional pero tampoco de desarrollo humano en los términos considerados en la presente investigación, como son Cultura Religiosa o Algebra Superior. Considerando solamente los créditos de desarrollo humano y de formación profesional, el 45.86% de créditos corresponden al primer tipo y el 54.13% al segundo. Por lo tanto, la formación profesional tenía mayor peso que la formación en desarrollo humano, más aún si se agrega a la suma los créditos electivos, que en su mayoría corresponden a este tipo de formación; pero la formación en desarrollo humano tenía una presencia significativa.

En la actualidad, la FaCom ofrece una malla curricular flexible y, para egresar, los estudiantes deben aprobar 40 créditos pertenecientes a estudios generales (los dos primeros ciclos o niveles), 91 créditos obligatorios, 74 créditos electivos y 5 electivos de egreso (se debe elegir entre 2 cursos electivos relacionados a la investigación). Tomando en consideración solo los cursos obligatorios de la FaCom, es decir, a partir del tercer nivel, los créditos correspondientes a las humanidades y las artes son 34. Si a estos se suman los 6

créditos obligatorios en investigación y los 5 electivos de egreso, también en investigación, resultan 45 de 96 créditos destinados a la formación en desarrollo humano. De los 40 créditos pertenecientes a estudios generales, 21 corresponden a humanidades y 3 a investigación, que sumados a los 45 anteriores, resultan 69 créditos, de 136, destinados a la formación en desarrollo humano, es decir, el 50.73% de créditos obligatorios. Faltarían considerarse los 74 créditos electivos, los cuales son, mayoritariamente, de formación profesional; pero también hay una gran cantidad de créditos relacionados a las artes. En consecuencia, se puede afirmar que la formación en desarrollo humano sigue siendo importante en la FaCom.

## 5. Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo general comprender cómo la FaCom responde a la demanda por una formación profesional sin renunciar al desarrollo humano. En este sentido, nos preguntamos ¿cómo responder a las demandas por una formación universitaria profesional sin renunciar a la formación en desarrollo humano en la FaCom? Cabe recordar que, como desarrollo humano, se han tomado como referencia los lineamientos de Nussbaum (2010), quien considera la formación en humanidades, artes e investigación científica.

De manera general, se encontró que la FaCom busca responder a las demandas por una formación profesional ofreciendo una propuesta formativa que balancea el aspecto profesional y humano. Esta propuesta no impide responder a las demandas por una formación profesional, por el contrario, la potencia. Esto es a lo que Brunner (2014b) ha denominado un “equilibrio inestable” entre las exigencias del mercado, particularmente laboral, y los enfoques académicos en la universidad. Si bien algunos profesores nuevos cuestionaron aspectos de la formación técnica y específicamente profesional, todos los profesores entrevistados, antiguos y nuevos, coincidieron en que la importancia brindada por la FaCom a la formación en desarrollo humano permite desarrollar la capacidad de cuestionamiento, el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de innovación; fundamentales para el desempeño profesional.

Al comparar estas consideraciones con lo manifestado por los recién egresados o los estudiantes de últimos ciclos, se encontraron coincidencias, pues

algunos consideraron que la universidad les brindó los conocimientos necesarios para desempeñarse laboralmente y otros que faltaron algunos aspectos. No obstante, todos concordaron en la importancia del desarrollo humano, asegurando que este les permite superar cualquier falencia técnica.

Por su parte, algunos empleadores expresaron que a los egresados de la FaCom les faltan conocimientos específicos del oficio. Sin embargo, todos reconocieron un componente humano importante en su formación, el cual resultó muy valorado, pues manifestaron que este les permite crecer laboralmente y hacer crecer sus empresas. Los empleadores aseguran que si deben escoger entre la formación profesional y la formación en desarrollo humano eligen el desarrollo humano, pues los desconocimientos que los egresados puedan tener de la parte técnica los aprenden en el trabajo, pero la formación humana les brinda una capacidad de razonamiento que, si no la tuviesen, sería difícil obtenerla.

Más específicamente, se puede concluir lo siguiente:

Se evidencia un paroxismo con respecto a la valoración de la formación en desarrollo humano, pues todos los entrevistados la suponen como imprescindible en la universidad. Esta formación es particularmente valorada por los empleadores, quienes sostienen que es incluso más importante que la formación técnica especializada. Es extendida la idea entre los entrevistados que la formación en desarrollo humano permite en el estudiante la obtención de una serie de capacidades que son consideradas como fundamentales para un buen profesional.

El contexto demandante de una formación universitaria profesional ha influido en la formación que, actualmente, ofrece la FaCom con relación a sus inicios, pues hay una mayor preocupación por responder a las demandas del mercado laboral. Esto se puede corroborar al comparar la primera malla curricular de la FaCom y la actual (ver anexo 4), en donde se aprecia que, en la primera malla curricular, la presencia de cursos de formación profesional y cursos de desarrollo humano es similar; pero en el caso de la malla actual, los cursos de formación profesional son mayoría. Conforme a lo manifestado por los profesores entrevistados y al análisis de la actual malla curricular de la FaCom, esta busca responder a las demandas por una formación universitaria profesional asumiendo el paradigma del desarrollo humano, mediante una propuesta de formación que balancea la formación técnica profesional con la formación humana y social.

El cultivo de las humanidades, las artes, la investigación científica y el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad no implica menor capacidad de respuesta ante los requerimientos económicos del mercado laboral, sino todo lo contrario. Los profesionales responden mejor a dichas demandas gracias a la formación en desarrollo humano.

La oferta en la formación universitaria suele estar un paso por detrás en lo que respecta a la formación profesional, no obstante, el aprendizaje en el centro de trabajo puede suplir estas falencias. Por el contrario, si la universidad no brinda una sólida formación en desarrollo humano, resulta muy difícil que el egresado pueda

adquirirlo durante el ejercicio profesional, lo que hace fundamental el desarrollo humano en la universidad.

Frente a la aparente dicotomía entre las dos posturas planteadas inicialmente sobre la oferta de la formación universitaria, donde una sostiene que la universidad debe priorizar la formación profesional y la otra que debe priorizar el desarrollo humano, el aporte principal de la presente investigación es la propuesta de lo que denominamos una formación universitaria convergente, es decir, una formación en la cual la capacitación profesional convive con el paradigma del desarrollo humano en una relación complementaria que favorece tanto la empleabilidad del egresado como su condición humana y social.

No se puede negar, sin embargo, las limitaciones de la presente investigación. No se han estudiado a profundidad los planes curriculares ni los sílabos. Además, las competencias profesionales que se demandan en comunicación pueden ser muy distintas a las competencias profesionales de otras carreras o profesiones.

No obstante, esta investigación puede servir como punto de partida para la realización de investigaciones similares en otras carreras y, sobre todo, puede aportar como insumo para el diseño de políticas universitarias. En un contexto de reforma de la educación superior y de rectoría del Estado en materia de políticas universitarias, resulta fundamental poner en discusión los fines de la universidad.

Finalmente, otras preguntas que podrían desprenderse de la presente investigación. Por ejemplo, ¿Cómo responder a las demandas por una formación universitaria profesional sin renunciar a la formación en desarrollo humano en otras carreras universitarias? ¿Qué peligros o amenazas podrían surgir si todas las universidades respondieran a las demandas sociales con una formación exclusivamente profesional? ¿Es posible responder a las expectativas de ascenso social mediante el acceso a la universidad con una oferta de formación que prioriza la preparación profesional sobre el desarrollo humano? ¿Cómo evaluar correctamente la formación en desarrollo humano en los procesos de acreditación?

## 6. Referencias

- Aguilar, M. A., Crisanto, O. & Sánchez, G. (2013). Educación superior y desarrollo en América Latina: un vínculo en debate. ¿La necesaria mediación del mercado? En M. E. Martínez, F. Piñero & S. Figueroa (Coord.), *El papel de la universidad en el desarrollo* (pp. 23-44). Buenos Aires: CLACSO.
- Angulo, F. (2010). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En C. Bolaño, S. Meire de Jesus y V. Aragao (orgs.), *Comunicación, educación y movimientos sociales en América Latina* (pp. 99-136). Brasilia: Casa das Musas.
- Argüello, A., Cabeza, O., Cardona, R., Hernández, M. & Rodríguez, D. (2012). Del modelo de desarrollo económico al paradigma del desarrollo humano: Una apuesta al papel del arte y las humanidades en el pensamiento de Martha Nussbaum. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), pp. 401-425.
- Aronson, P. P. (2013). La profesión académica en la sociedad del conocimiento. *Trabajo y sociedad*. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712013000100001&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712013000100001&script=sci_abstract)
- Atalaya, M. (1999). Satisfacción laboral y productividad. *Revista de psicología*. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/psicologia/1999\\_n5/satisfaccion.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/psicologia/1999_n5/satisfaccion.htm)
- Benivides, M. y Etesse, M. (2012). (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior, movilidad social e identidad* (pp. 51-92). Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Brunner, J.J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21-108). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Brunner, J.J. (2014a). La idea de la universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. *Educación XXI*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3071/La%20idea%20de%20la%20universidad%20p%C3%BAblica%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20narraciones%20en%20escenarios%20divergentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brunner, J.J. (2014b). América Latina en la geopolítica internacional del conocimiento. *Revista CTS*, 27(9), 103 - 112.

- Brunner, J.J. (Marzo, 2012). La Universidad: ¿Comunidad de mercado o posmoderna? *Bordón*. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22033>
- Brunner, J.J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de educación*. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_06.pdf)
- Brunner, J.J. (Diciembre, 2008). Educación superior y mundo del trabajo: Horizontes de indagación. *Revista Calidad de la educación*. Recuperado de [http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Edu\\_superior\\_trabajo\\_Brunner.pdf](http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Edu_superior_trabajo_Brunner.pdf)
- Camnitzer, L. (2008). Didáctica de la liberación: Arte conceptualista latinoamericano. Montevideo: Casa Editorial HUM.
- Campillo, M y Sáez, J. (Marzo, 2013). La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización de la universidad contemporánea. *Athenea Digital*. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/1051-Campillo>
- Carrascosa, J.R. y Molero, D. (Noviembre, 2002). La inserción sociolaboral de los titulados universitarios y su relación con la formación continua. *REOP*. Recuperado de <file:///J:/Maestr%C3%ADa/Investigaci%C3%B3n/Bibliografia/Insercion%20mercado%20laboral.PDF>
- Cavero, D. & Ruiz, C. (2016). *Do working conditions in young people's first jobs affect their employment trajectories? The case of Peru*. Recuperado de [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_445868.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_445868.pdf)
- Clark, B. R. (1983). The Higher education system: academic organization in cross national perspective. Berkeley: University of California Press. "Divided power permits partial expression of particular values in the sector overall, or full expression of each in some part of the system, or both" Traducción mía.
- Conchado, A. & Carot, J. M. (2012). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. *Revista de docencia universitaria*. Recuperado de <file:///C:/Users/Cesar/Downloads/Dialnet-PuntosFuertesYDebilesEnLaFormacionPorCompetenciasS-4244037.pdf>
- Cohen, G. A. (1993). ¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades. En M. Nussbaum & A. Sen (comp.). *Calidad de vida* (pp. 27-53). México D. F., Fondo de cultura económica.
- Consejo de la Unión Europea (2014, 31 de Enero). Conclusiones del Consejo sobre la dimensión global de la enseñanza superior. *Diario oficial de la Unión*

*Europea*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52014XG0131%2801%29>

- Contrera, C. (Octubre, 2010). ¿Reformar la universidad para qué? En C. Bolaño, S. Meire de Jesus y V. Aragao (orgs.), *Comunicación, educación y movimientos sociales en América Latina* (pp. 137-153). Brasilia: Casa das Musas.
- Cortina, A. (2013). El futuro de las humanidades. *Revista chilena de literatura [S.l.]*. Recuperado de <http://www.revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/28515/30257>
- Cuenca, R. & Reátegui, L. (2016). *La (incumplida) promesa universitaria en el Perú*. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R. (Ed.). (2015). *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R. (2012). ¿Una “otra” movilidad social? Una Mirada desde la exclusion. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior, movilidad social e identidad* (pp. 93-115). Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Dan, Mihaela-Cornelia (Enero, 2013). Why Should University and Business Cooperate? A Discussion of Advantages and Disadvantages. *International Journal of Economic Practices and Theories*. Recuperado de [http://www.ijept.org/index.php/ijept/article/view/Why\\_Should\\_University\\_and\\_Business\\_Cooperate%3F\\_A\\_Discussion\\_of\\_Advantages\\_and\\_Disadvantages](http://www.ijept.org/index.php/ijept/article/view/Why_Should_University_and_Business_Cooperate%3F_A_Discussion_of_Advantages_and_Disadvantages)
- Degregori, C.I. (2000). *La década de la antipolítica: auge y huída de Alberto Fujimori y Vladimiro Montesinos*. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Dias Sobrinho, J. (Noviembre, 2012). Políticas y conceptos de calidad: Dilemas y retos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a03v17n3.pdf>
- Donoghue, F. (Septiembre, 2013). ¿Tienen futuro las humanidades? *Revista chilena de literatura*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360233425018>
- Eastwood, J. (Marzo, 2012). Reflexiones sobre el rol de las ciencias sociales en la educación liberal del siglo XXI. *Higher Learning Research Communications*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1432072771?accountid=42404>

- Fernández, N. (2002). El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas. *Cuadernos de gestión*. Recuperado de <http://www.ehu.es/cuadernosdegestion/documentos/214.pdf>
- Freire, M. J., Teijeiro, M. & Pais, C. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019735028.pdf>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, L. & Restrepo, A. (2014). Desarrollo humano y social en las prácticas ambientales de los graduados de la Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio ambiente, Universidad de Manizales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/628/1163>
- Gautier, E. (2012). Masificación y calidad de la educación superior. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior, movilidad social e identidad* (pp. 15-47). Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Huber, H. & Lamas, L. (2017). Deconstruyendo el rombo: Consideraciones sobre la nueva clase media en el Perú. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Jiménez, A. (Julio, 2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2895Vivas.pdf>
- Juarros, F. y Naidorf, J. (Agosto, 2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772007000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300006)
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista de temas de educación*. Recuperado de <https://investiga-aprende-2.wikispaces.com/file/view/Inv-cualitat-Krause.pdf>
- Ley N° 30220. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 9 de julio de 2014.
- Maggiolo, O. (Noviembre-Diciembre, 1977). La universidad latinoamericana: Un ensayo sobre su interpretación. *Revista Nueva Sociedad*. Recuperado de [http://www.nuso.org/upload/articulos/367\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/367_1.pdf)

- Martí, J.J., Martí-Vilar, M. & Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: Influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3), pp. 160-168.
- Martín Patino, J. M. (2000). Educar para vivir juntos. En A. Cortina (Coord), *La educación y los valores* (pp. 81 – 108). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Martínez, K. & Álvarez, T. (Junio, 2014). Hacia una universidad investigadora, educadora y administradora de lo público en el contexto de la globalización. *Encuentros*. Recuperado de <file:///C:/Users/Cesar/Downloads/Dialnet-HaciaUnaUniversidadInvestigadoraEducadoraYAdminist-4805310.pdf>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI, Facultad de Psicología, UNMSM*. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)
- Max-Neef, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro*. Santiago de Chile: CEPAUR.
- Meire, S. y Aparecida, S. (2010). La universidad y las políticas sociales. En C. Bolaño, S. Meire de Jesus y V. Aragao (orgs.), *Comunicación, educación y movimientos sociales en América Latina* (pp. 177-191). Brasilia: Casa das Musas.
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de Educación Superior*. Recuperado de <file:///C:/Users/Cesar/Downloads/Administrar%20la%20crisis%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20p%C3%BAblica%20y%20evaluar%20la%20calidad%20universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina-.pdf>
- Mollis, M. (2006). Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En H. Vessuri: *Universidad e investigación científica* (pp. 85 – 101). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100614122851/6Mollis.pdf>
- Muñoz, L. (Mayo-Agosto, 2012). Enfoque por competencias y mercado de trabajo. Nuevas tendencias para la educación universitaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44723437015.pdf>
- Nava, H. (2002). Informe sobre la educación superior universitaria. En J. Ríos (Ed.), *La universidad en el Perú: Historia, presente y futuro: Volumen VI: La universidad en la segunda mitad del siglo XX y siglo XXI (1990 – 2006)* (pp. 63-121). Huacho: Industria gráfica Decourt.

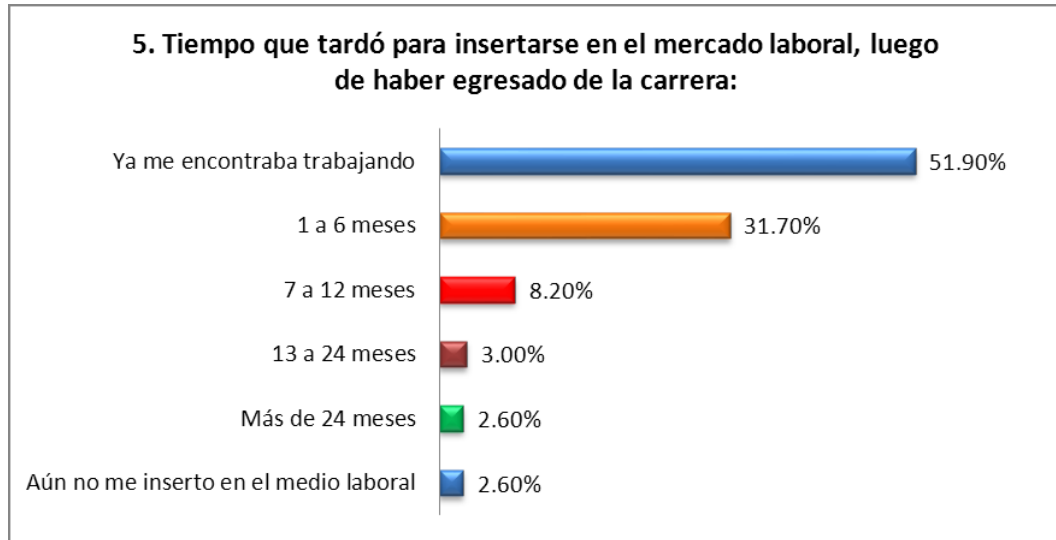
- Neave, G. (1988). On the *Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986 – 1988. European journal of education, 23* (1/2), pp 7 - 23. “tend to forget that the university is not exclusively the supplier of manpower to industry” Traducción mía.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2005) *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (Juana Pailaya, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1997).
- Nussbaum, M. (1993). Virtudes no relativas: Un enfoque aristotélico. En M. Nussbaum & A. Sen (comp.). *Calidad de vida* (pp. 27-53). México D. F., Fondo de cultura económica.
- Nussbaum, M. & Sen, A. (comp.). (1993). *Calidad de vida*. México D. F., Fondo de cultura económica.
- Ñopo, H & Kitmang, J (2017). Educación. En Anderson, J., Benites, V., Campos, D., Cozzubo, A., Dammert, L., Herrera, J... & Zevallos, N. *Balance de Investigación en Políticas Públicas 2011-2016 y Agenda de Investigación 2017-2021* (pp. 218 – 265). Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social, CIES.
- Orellana Manrique, O. & Orellana García, D. (2005). Encuadre de un modelo alternativo para el estudio de la calidad universitaria. Una propuesta para psicología. *Revista IIPISI, 8* (2), pp. 67-85.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad*. Madrid: Revista de occidente.
- Pardo, L. (Octubre, 2011). La función de la universidad en las sociedades del conocimiento. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/8400/9110](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/8400/9110)
- Pey, R. & Oyarzún, R. (Setiembre, 2013). Necesidad de las humanidades, su lugar en la Universidad. *Revista chilena de Literatura*. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22952013000200007&script=sci\\_arttext&tlng=e](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22952013000200007&script=sci_arttext&tlng=e)
- Piscoya, Luis (2006). Formación universitaria y mercado laboral XII. En J. Ríos (Ed.), *La universidad en el Perú: Historia, presente y futuro: Volumen VI: La universidad en la segunda mitad del siglo XX y siglo XXI (1990 – 2006)* (pp. 259-309). Huacho: Industria gráfica Decourt.

- Porras Lavalle, R. (2006). Notas para el estudio de la formación profesional en el Perú. En J. Ríos (Ed.), *La universidad en el Perú: Historia, presente y futuro: Volumen VI: La universidad en la segunda mitad del siglo XX y siglo XXI (1990 – 2006)* (pp. 431-472). Huacho: Industria gráfica Decourt.
- Ranking 2013 Perú: Las mejores universidades (s.f.). *América Economía*. Recuperado de <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-peru-2013/ranking/>
- Reichardt, Ch. & Cook, T. (1989). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En Cook, T, & Reichardt, Ch., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* pp. 26 – 49). Madrid: Morata.
- Revuelta, L. (2017). Luis Camnitzer: «El arte es un instrumento para mejorar la sociedad» Entrevista con Luis Camnitzer. *ABC Cultura – ABC Cultural*. Recuperado de [http://www.abc.es/cultura/cultural/abci-arte-instrumento-para-mejorar-sociedad-201702020153\\_noticia.html](http://www.abc.es/cultura/cultural/abci-arte-instrumento-para-mejorar-sociedad-201702020153_noticia.html)
- Santamaría-Delgado, C., Chingaté, N., González, J.D., Castellanos, N., Salazar, M. & Morales, S. (2011). La productividad de las artes en las universidades colombianas: desafíos a los mecanismos de medición del conocimiento. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2970/297023485006.pdf>
- Sanz-Magallón, J. M. (2000). ¿Qué es la Sociedad del conocimiento? *Nueva Revista de política, cultura y arte*. Recuperado de <http://www.nuevarevista.net/articulos/que-es-la-sociedad-del-conocimiento>
- Schwartzman, S (Marzo, 2015). Demands and Policies for Higher Education. En S. Schwartzman, R. Pinheiro, P. Pillay (Eds.), *Higher Education in the BRICS Countries: Investigating the Pact between Higher Education and Society* (pp. 13–22). Río de Janeiro: IETS. Recuperado de [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-9570-8\\_2](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-9570-8_2)
- Schwartzman, S (2008). Nuevas exigencias de recursos humanos ante escenarios de innovación. En G. Vanenti, *Ciencia, tecnología e innovación – hacia una agenda de política pública* (pp. 223–245). México: FLACSO.
- Sen, A. (1993). Capacidad y bienestar. En M. Nussbaum & A. Sen (comp.). *Calidad de vida* (pp. 27-53). México D. F., Fondo de cultura económica.
- Silas, J. C. (Agosto, 2013). Acreditación, mercado y educación superior. *Reencuentro*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34030523003.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stojnic, L. (2014). ¿Avanzar en la educación superior peruana es suficiente para el desarrollo de actitudes democráticas?: el caso de una muestra de estudiantes en su primera etapa universitaria. *El Blanco & Negro* 8(2), pp. 13 – 19.
- Vega Cantor, R. (Enero – Junio, 2015). El lenguaje mercantil, se impone en la educación universitaria. *El Ágora USB*. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Elagorausb/2015/vol15/no1/2.pdf>
- Vega, J., Manjarrés, L., Castro, E. y Fernández, I. (Septiembre-Diciembre, 2011). Las relaciones universidad-empresa: tendencias y desafíos en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie57a04.pdf>
- Yamada, G., Rivera, M. y Castro, J.F. (2013). *Educación superior en el Perú: Retos para el aseguramiento de la calidad*. Lima: SINEACE.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## 7. Anexos

### 7.1 Anexo 1: Encuesta a egresados de la FaCom



Fuente: Universidad a la que pertenece la FaCom: Encuesta de satisfacción a egresados 2014

## 7.2 Anexo 2: Guías de entrevistas

### ENTREVISTA A PROFESORES ANTIGUOS

#### *Objetivos:*

- Identificar si la FaCom busca asumir el paradigma del desarrollo humano sin dejar de responder a las demandas del contexto por una formación universitaria profesional.
- Identificar cómo el contexto demandante de una formación universitaria profesional ha influido en la formación de la FaCom con relación a sus inicios.

#### *Datos generales:*

- Profesión:
- Sexo:
- Edad:
- Años como profesor en la FaCom:

#### *Preguntas:*

1. En la actualidad: ¿Qué demanda la sociedad de la formación universitaria?
  - 1.1. ¿Cuáles son las demandas de los estudiantes y los padres de familia con respecto a la formación universitaria?
2. Como consecuencia de las demandas actuales: ¿Qué cambios percibe en la formación actual en la FaCom en relación a sus primeros años (años 70 y 80)?
3. ¿Cómo considera que la FaCom asume las demandas por una formación para la pronta inserción de los egresados en el mercado laboral?
4. Considerando las demandas económicas de la sociedad: ¿Qué cabida tiene la formación en Humanidades en la universidad?

- 4.1. ¿Cuál es el aporte de la formación en Humanidades con respecto a la inserción en el mercado laboral?
5. Considerando las demandas económicas de la sociedad: ¿Qué cabida tiene la formación en Artes en la universidad?
  - 5.1. ¿Cuál es el aporte de la formación en Artes con respecto a la inserción en el mercado laboral?
6. ¿Considera que la formación en Humanidades y Artes en la FaCom se ha visto afectada como consecuencia de las demandas económicas de la sociedad?
7. ¿Cómo considera que se da la relación entre la formación técnica / especializada y la formación en Humanidades y Artes en la FaCom?
  - 7.1. Desde su experiencia en la FaCom: ¿Cree que existe una interrelación entre la formación profesional, la formación en Humanidades, y la formación en Artes o estas se desarrollan como líneas formativas independientes?
    - 7.1.1. En caso de respuesta afirmativa: ¿Cómo se da esta relación?
  - 7.2. ¿Cómo cree que se relacionan los trabajos entre los docentes de las diferentes áreas (profesional / Humanidades / Artes)?
8. En un contexto donde la sociedad demanda una formación universitaria para la pronta inserción de sus egresados en el mercado laboral: ¿Qué rol cumple la investigación científica?
  - 8.1. ¿Cuál es el aporte de la investigación científica con respecto a la inserción en el mercado laboral?
9. ¿Cómo percibe que la FaCom asume la investigación científica?
10. Sobre lo que hemos conversado en esta entrevista: ¿Le gustaría agregar algo más?

## ENTREVISTA A PROFESORES NUEVOS

**Objetivo:** Identificar si la FaCom busca asumir el paradigma del desarrollo humano sin dejar de responder a las demandas del contexto por una formación universitaria profesional.

### ***Datos generales:***

- Profesión:
- Sexo:
- Edad:
- Años como profesor en la FaCom:

### ***Preguntas:***

1. En la actualidad: ¿Qué demanda la sociedad de la formación universitaria?
  - 1.1. ¿Cuáles son las demandas de los estudiantes y los padres de familia con respecto a la formación universitaria?
2. ¿Cómo considera que la FaCom asume las demandas por una formación para la pronta inserción de los egresados en el mercado laboral?
3. En este contexto: ¿Qué cabida tiene la formación en Humanidades en la universidad?
  - 3.1. ¿Cuál es el aporte de la formación en Humanidades con respecto a la inserción en el mercado laboral?
4. Considerando las demandas económicas de la sociedad: ¿Qué cabida tiene la formación en Artes en la universidad?
  - 4.1. ¿Cuál es el aporte de la formación en Artes con respecto a la inserción en el mercado laboral?

5. ¿Cómo considera que la FaCom asume la relación entre formación técnica / especializada y formación en Humanidades y Artes?
  - 5.1. Desde su experiencia en la FaCom: ¿Cree que existe una interrelación entre la formación profesional, la formación en Humanidades, y la formación en Artes o estas se desarrollan como líneas formativas independientes?
    - 5.1.1. En caso de respuesta afirmativa: ¿Cómo se da esta relación?
  - 5.2. ¿Cómo cree que se relacionan los trabajos entre los docentes de las diferentes áreas (profesional / Humanidades / Artes)?
6. En un contexto donde la sociedad demanda una formación universitaria para la pronta inserción de sus egresados en el mercado laboral: ¿Qué rol cumple la investigación científica?
7. ¿Cómo percibe que la FaCom asume la investigación científica?
8. Sobre lo que hemos conversado en esta entrevista: ¿Le gustaría agregar algo más?

#### ENTREVISTA A RECIÉN EGRESADOS

**Objetivo:** Identificar si la formación en desarrollo humano en la FaCom implica una menor capacidad de respuesta ante los requerimientos del mercado laboral.

**Datos generales:**

- Profesión:
- Sexo:
- Edad:

***Preguntas:***

1. ¿Cuál es su situación laboral actual?
2. ¿Cuánto tiempo demoró en insertarse en el mercado laboral una vez egresado de la FaCom?
3. ¿Cómo se dio este proceso de inserción?
4. ¿Cuáles son o eran sus funciones en este primer empleo?
5. ¿Cuénteme sobre las condiciones laborales (salario, jornada, nivel de responsabilidad)?
6. ¿Cómo se siente en relación a estas condiciones laborales?
7. ¿Cómo consideras que aportó la formación recibida en la FaCom a tu situación laboral?
8. ¿Cómo evalúas la formación profesional en la FaCom?
9. La FaCom plantea, además de la formación para el trabajo, una formación en humanidades y artes: ¿Cómo crees que esta formación te ayuda en tu trabajo cotidiano?
10. Con respecto a la formación en investigación: ¿Cómo crees que esta formación te ayuda en tu trabajo cotidiano?
11. Sobre lo que hemos conversado en esta entrevista: ¿Le gustaría agregar algo más?

**ENTREVISTA A EMPLEADORES**

***Objetivo:*** Identificar si la formación en desarrollo humano en la FaCom implica una menor capacidad de respuesta ante los requerimientos del mercado laboral.

***Datos generales:***

- Profesión:
- Sexo:
- Edad:

***Preguntas:***

1. ¿Cuán satisfecha está su empresa con el desempeño de los profesionales egresados de la FaCom?
2. ¿Cómo evaluaría la eficiencia del egresado de la FaCom?
3. ¿Qué opinión le merece la formación en la FaCom en relación a los requerimientos que su empresa demanda de un profesional en comunicaciones?
4. La FaCom plantea, además de la formación para el trabajo, una formación en humanidades y artes. ¿Considera que esta formación favorece o perjudica la formación profesional de los egresados en función a los requerimientos de su empresa?
5. ¿Cómo evaluaría al egresado de la FaCom en relación a su compromiso con la responsabilidad social?
6. En términos generales: ¿Cómo evalúa la calidad de la formación en la FaCom?
7. Sobre lo que hemos conversado en esta entrevista: ¿Le gustaría agregar algo más?

## 7.4 Anexo 4: Mallas curriculares

### 7.4.1 Primera malla curricular de la FaCom (1972 – 1980).

#### CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

---

##### PRIMER SEMESTRE

0110	CULTURA RELIGIOSA	OC	1
0111	HISTORIA DE LA CULTURA I	OC	2
0112	LENGUA ESPAÑOLA I	OC	3
0131	MATEMATICA BASICA	OE	3
0113	METODOLOGIA DEL TRABAJO UNIVER	OE	2
0114	PSICOLOGIA GENERAL	OE	3

---

##### SEGUNDO SEMESTRE

0231	ALGEBRA SUPERIOR	OC	3
0211	HISTORIA DE LA CULTURA II	OC	2
0212	LENGUA ESPAÑOLA II	OC	2
0251	INTRODUCCION A LA ECONOMIA I	OC	3
0214	PSICOLOGIA SOCIAL	OC	3
0216	METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	OE	3
0217	HISTORIA DEL ARTE ANTIGUO	E1	3
0218	HISTORIA DEL ARTE MODERNO	E1	3
0219	LITERATURA PERUANA	E1	3
0234	QUIMICA I	E2	3

---

##### TERCER SEMESTRE

0311	HISTORIA DEL PERU	OC	3
0351	INTRODUCCION A LA ECONOMIA II	OC	3
0314	SOCIOLOGIA	OC	2
0335	ESTADISTICA GENERAL	OE	3
0318	HISTORIA DE LA TECNICA	OE	3
0316	TEORIA DE LA MOTIVACION	OE	3
0317	ANTROPOLOGIA	E1	3
0319	LITERATURA UNIVERSAL	E1	3

CUARTO SEMESTRE

0415	FILOSOFIA	OE	2
0361	CONTABILIDAD GENERAL	OE	3
0741	INTRODUCCION A LA ADMINISTRACION	OE	3
0716	TEORIA DE LA PERCEPCION	OE	3
0485	ELEMENTOS DE LA COMPUTACION	E2	3
0414	SOCIOLOGIA PERUANA	OE	3

QUINTO NIVEL

8003	DINAMICA DE GRUPOS	0	3
8004	PSICOLOGIA DE LA COMUNICACION	0	3
8011	TEORIA Y TECNICA DEL PERIODISMO	0	3
8014	SOCIOLOGIA DE LOS MEDIOS MASIVOS	0	3
8016	TEORIA DE LA COMUNICACIÓN	0	3
8017	COMUNICACIÓN Y CAMBIO	0	3
8020	SEMIOTICA GENERAL	0	3

SEXTO NIVEL

8012	REDACCION PERIODISTICA	0	3
8013	PRINCIPIOS DE PUBLICIDAD	0	3
8021	LENGUAJE DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION	0	3
8022	FOTOGRAFIA FIJA	0	3
8055	ECONOMIA POLITICA DE LA COMUNICACIÓN	0	3
8063	GUION DE CINE Y TELEVISION	0	3
8019	EDUCACIONYMEDIOSMASIVOS	0	3

SEPTIMO NIVEL

8006	SOCIOLOGIA DE LA EMPRESA	0	3
8010	REALIZACION CINEMATOGRAFIACA I	0	3
8015	PRODUCCION Y REALIZACION DE TV I	0	3
8018	COMUNICACION INTERCULTURAL	0	3
8042	LENGUAJE DE LOS MEDIOS DE COMUNIC. II	0	3
8005	METODOS DE INVESTIGACION I	0	3
8026	REDACCION PUBLICITARIA	E	3
8040	HISTORIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION	E	3

8045	COMUNICACIÓN TEATRAL	E	3
2313	INTRODUCCION A LAS RELACIONES PUBLICAS	E	3

---

OCTAVO NIVEL

8007	METODOS DE INVESTIGACION II	0	3
8025	ANALISIS DE MENSAJES	0	3
8056	GUION RADIOFONICO	0	3
8009	PERSUACION Y PROPAGANDA	0	3
8028	REALIZACION DE TELEVISION II	E	3
8030	REALIZACION DE CINE II	E	3
8050	FOTOGRAFIA CINEMATOGRAFICA	E	3
8051	DIRECCION DE ACTORES	E	3
8052	TECNICA GRAFICA Y DIAGRAMACION	E	3
8037	PRODUCCION CINEMATOGRAFICA	E	3

---

NOVENO NIVEL

8105	INVESTIGACION DE CAMPO I	0	4
8023	PRODUCCION Y REALIZACION RADIAL	0	3
8008	PSICOLOGIA SOCIAL DE LAS ORGANIZACIONE	0	3
8029	SELECCIÓN Y EVALUACION DE MEDIOS	E	3
8036	REALIZACION CINEMATOGRAFICA III	E	4
8038	REALIZACION DE TELEVISION III	E	4
8064	SONORIZACION	E	3
8048	HISTORIA DEL CINE I	E	4
2314	TECNICAS DE RELACIONES PUBLICAS	E	3

---

DECIMO NIVEL

8024	LEGISLACION EN COMUNICACIONES	0	3
8110	INVESTIGACION DE CAMPO II	0	4
8027	MERCADEO Y ESTRATEGIA PUBLICITARIA	E	3
8034	TECNICAS DEL REPORTAJE	E	3
8044	TELEDUCACION	E	3
8046	SEMINARIO DE PROBLEMAS EN COMUNICAC.	E	3
8104	HISTORIA DEL CINE II	E	3
8047	OPINION PUBLICA	E	3
2306	RELACIONES INDUSTRIALES	E	3

### 7.4.2 Actual malla curricular de la FaCom (2015 – Actualidad).

<b>UNIVERSIDAD DE LIMA</b>						
<b>ESCUELA UNIVERSITARIA DE HUMANIDADES</b>						
FACULTAD DE COMUNICACIÓN						
<b>PLAN DE ESTUDIOS 2015-1</b>						
<b>PRIMER NIVEL</b>						
DEP.	COD.	ASIGNATURA	REQUISITO	CÓD	CRÉD	CAR
5111	6319	HISTORIA UNIVERSAL CONTEM.	-----		3	O
5111	6381	LENGUAJE I	-----		5	O
5111	6500	INTROD. A LA INVESTIGACIÓN	-----		4	O
5111	6323	PSICOLOGÍA	-----		3	O
5111	6383	FUNDAMENTOS DE MATEMÁTICA	-----		5	O
<b>TOTAL</b>					<b>20</b>	<b>O</b>
<b>SEGUNDO NIVEL</b>						
DEP.	COD.	ASIGNATURA	REQUISITO	CÓD	CRÉD	CAR
5111	6327	ECONOMÍA GENERAL	-----		3	O
5111	6328	LENGUAJE II	LENGUAJE I	6381	3	O
5111	6329	INTROD. A LAS CIENCIAS SOCIALES	-----		3	O
5111	6330	HIST. DEL PERÚ CONTEMPORÁNEO	HISTORIA UNIVERSAL CONTEMP.	6319	3	O
5111	6504	LITERATURA	LENGUAJE I	6381	3	O
5111	6501	FILOSOFÍA	INTROD. A LA INVESTIGACIÓN	6500	5	O
<b>TOTAL</b>					<b>20</b>	<b>O</b>
<b>TERCER NIVEL</b>						
DEP.	COD.	ASIGNATURA	REQUISITO	CÓD	CRÉD	CAR
5111	1471	EXPRESIÓN ESCRITA	LENGUAJE II	6328	3	O
5111	1478	PROBLEMÁTICA NACIONAL	INTROD. A LAS CIENCIAS SOCIALES	6329	3	O
5510	8067	FUNDAM. DE LA COMUNICACIÓN	INTROD. A LAS CIENCIAS SOCIALES	6329	3	O
5510	8031	HISTORIA DE LA COMUNICACIÓN	INTROD. A LAS CIENCIAS SOCIALES	6329	3	O
5510	8284	LENGUAJE GRÁFICO	-----		3	O
5510	8283	LENGUAJE AUDIOVISUAL	-----		3	O
5210	2136	FUNDAMENTOS DE MARKETING	-----		3	O
<b>TOTAL</b>					<b>21</b>	<b>O</b>

<b>CUARTO NIVEL</b>						
<b>DEP.</b>	<b>COD.</b>	<b>ASIGNATURA</b>	<b>REQUISITO</b>	<b>CÓD</b>	<b>CRÉD</b>	<b>CAR</b>
5510	8890	PRINCIPIOS DE GESTIÓN INFORMAT.	EXPRESIÓN ESCRITA	1471	3	O
5510	8335	TÉCNICAS AUDIOVISUALES	-----		4	O
5510	8891	ESTÉTICAS CONTEMPORÁNEAS	FUNDAM. DE LA COMUNICACIÓN	8067	3	O
5510	8892	COM UN. EN LAS ORGANIZACIONES	FUNDAM. DE LA COMUNICACIÓN	8067	3	O
5510	8893	FOTOGRAFÍA	LENGUAJE GRÁFICO	8284	4	O
5510	8073	REDACCIÓN PERIODÍSTICA	EXPRESIÓN ESCRITA	1471	3	E
5510	8304	TALLER DE ACTUACIÓN	-----		3	E
5510	8894	MARKETING TRANSMEDIA	FUNDAMENTOS DE MARKETING	2136	3	E
5011	8123	COM PORTAM. DEL CONSUMIDOR	FUNDAMENTOS DE MARKETING	2136	3	E
			<b>TOTAL</b>		<b>17</b>	<b>O</b>
<b>QUINTO NIVEL</b>						
<b>DEP.</b>	<b>COD.</b>	<b>ASIGNATURA</b>	<b>REQUISITO</b>	<b>CÓD</b>	<b>CRÉD</b>	<b>CAR</b>
5510	8303	SOCIEDAD Y MEDIOS MASIVOS	FUNDAM. DE LA COMUNICACIÓN	8067	3	O
5510	8039	NARRATIVA AUDIOVISUAL	LENGUAJE AUDIOVISUAL	8283	3	O
5510	8895	TALLER DE AUDIO	TÉCNICAS AUDIOVISUALES	8335	3	O
5510	8896	TÉCNICAS DE DISEÑO	LENGUAJE GRÁFICO	8284	4	O
5510	8897	PUBLICIDAD Y PROMOCIÓN	FUNDAMENTOS DE MARKETING	2136	3	E
5210	8202	ESTRATEGIAS DE MARKETING	FUNDAMENTOS DE MARKETING	2136	3	E
5510	8262	DIRECCIÓN ARTÍSTICA	-----		3	E
5510	9000	POSTPRODUCCIÓN AUDIOVISUAL	TÉCNICAS AUDIOVISUALES	8335	4	E
5510	8898	MEDIOS Y OPINIÓN PÚBLICA	PRINCIPIOS DE GESTIÓN INFORMAT.	8890	3	E
5510	8899	RESPONS. SOCIAL EMPRESARIAL	COM UN. EN LAS ORGANIZACIONES	8892	3	E
5510	8950	FUENTES INFORMATIVAS	PRINCIPIOS DE GESTIÓN INFORMAT.	8890	3	E
			<b>TOTAL</b>		<b>13</b>	<b>O</b>
<b>SEXTO NIVEL</b>						
				<b>CÓD</b>	<b>CRÉD</b>	<b>CAR</b>
5510	8953	CASOS DE INVESTIGACIÓN	SOCIEDAD Y MEDIOS MASIVOS	8303	3	O
5510	8955	TALLER DE PROYECTOS DIGITALES	TÉCNICAS AUDIOVISUALES	8335	4	O
5510	8336	TALLER DE VIDEO *	NARRATIVA AUDIOVISUAL	8039	6	O
			TÉCNICAS AUDIOVISUALES	8335		
5510	8099	CREATIVIDAD PUBLICITARIA	FUNDAMENTOS DE MARKETING	2136	4	E
5510	8345	ESTRATEGIA DE MEDIOS	PUBLICIDAD Y PROMOCIÓN	8897	3	E
5510	8318	PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL	MARKETING TRANSMEDIA	8894	3	E
5510	8108	GÉNEROS AUDIOVISUALES	NARRATIVA AUDIOVISUAL	8039	3	E
5510	8956	IDENTIDAD Y CULTURA CORPORAT.	COM UN. EN LAS ORGANIZACIONES	8892	4	E
5510	8958	PLANEAM. ESTRAT. DE LA COMUN.	FUNDAMENTOS DE MARKETING	2136	3	E
5510	8460	TALLER DE RADIO	NARRATIVA AUDIOVISUAL	8039	4	E
5510	8351	PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN	REDACCIÓN PERIODÍSTICA	8073	3	E
5510	8966	PRENSA DEPORTIVA	REDACCIÓN PERIODÍSTICA	8073	3	E
5510	8347	TALLER DE CRÓNICAS Y ENTREVISTAS	REDACCIÓN PERIODÍSTICA	8073	3	E
5111	8078	APRECIACIÓN MUSICAL	-----		3	E
			<b>TOTAL</b>		<b>13</b>	<b>O</b>

<b>SÉTIMO NIVEL</b>				<b>CÓD</b>	<b>CRÉD</b>	<b>CAR</b>
5510	8200	COMUNICACIÓN POLÍTICA	SOCIEDAD Y MEDIOS MASIVOS	8303	3	O
5510	8091	PROCESOS INTERCULTURALES	SOCIEDAD Y MEDIOS MASIVOS	8303	3	O
5510	8269	EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN	SOCIEDAD Y MEDIOS MASIVOS	8303	3	O
5510	8972	SEMIÓTICA NARRATIVA	ESTÉTICAS CONTEMPORÁNEAS	8891	3	O
5510	8974	INVESTIGACIÓN DE MERCADOS	CASOS DE INVESTIGACIÓN	8953	3	E
5510	8975	GERENCIA DE MARCA	ESTRATEGIAS DE MARKETING	8202	3	E
5510	8977	COMUNICACIÓN INTERNA	COMUN. EN LAS ORGANIZACIONES	8892	3	E
5510	8292	PLANEAMIENTO PUBLICITARIO	PUBLICIDAD Y PROMOCIÓN	8897	3	E
5510	8054	TALLER DE TELEVISIÓN*	NARRATIVA AUDIOVISUAL	8039	6	E
5510	8263	DIRECCIÓN DE ACTORES*	NARRATIVA AUDIOVISUAL	8039	4	E
5510	8986	TALLER DE PERIODISMO ONLINE	REDACCIÓN PERIODÍSTICA	8073	4	E
5510	8989	DISEÑO GRÁFICO PERIODÍSTICO	TÉCNICAS DE DISEÑO	8896	4	E
5510	8990	GESTIÓN DE COMUNIDADES VIRTUALES	COMUN. EN LAS ORGANIZACIONES	8892	3	E
5510	8991	TEMÁTICAS DE DESARROLLO	COMUN. EN LAS ORGANIZACIONES	8892	3	E
				<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>O</b>
<b>OCTAVO NIVEL</b>						
				<b>CÓD</b>	<b>CRÉD</b>	<b>CAR</b>
5510	8993	SEMIÓTICA DE LAS PRÁCTICAS	SEMIÓTICA NARRATIVA	8972	3	O
5510	8994	MEDIOS Y CULTURAS DIGITALES	SOCIEDAD Y MEDIOS MASIVOS	8303	3	O
5510	8995	INVESTIGACIÓN APLICADA	CASOS DE INVESTIGACIÓN	8953	3	O
5510	8996	ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS DE MEDIOS DIGITALES	PUBLICIDAD Y PROMOCIÓN	8897	3	E
5510	8059	PRODUCCIÓN Y REALIZACIÓN PUBLICITARIA *	TALLER DE VIDEO	8336	6	E
			CREATIVIDAD PUBLICITARIA	8099		
5510	8997	GUIÓN Y NARRATIVAS TRANSMEDIÁTICAS	NARRATIVA AUDIOVISUAL	8039	3	E
5510	8319	FOTOGRAFÍA E ILUMINACIÓN*	FOTOGRAFÍA	8893	4	E
5510	8998	PERIODISMO ECONÓMICO	PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN	8351	3	E
5510	8327	PERIOD. CULTURAL/ ENTRETENIM.	REDACCIÓN PERIODÍSTICA	8073	3	E
5210	8348	MARKETING SOCIAL	COMUN. EN LAS ORGANIZACIONES	8892	3	E
5510	8349	IMAGEN CORPORATIVA Y REPUTACIÓN	IDENTIDAD Y CULTURA CORPORATIVA	8956	3	E
5510	8999	TALLER DE APLICACIONES INTERACTIVAS	NARRATIVA AUDIOVISUAL	8039	5	E
			TALLER DE PROYECTOS DIGITALES	8955		
5510	8266	DISEÑO GRÁFICO PUBLICITARIO	CREATIVIDAD PUBLICITARIA	8099	4	E
			TÉCNICAS DE DISEÑO	8896		
5510	8317	TALLER DE ANIMACIÓN DIGITAL	TÉCNICAS DE DISEÑO	8896	4	E
			NARRATIVA AUDIOVISUAL	8039		
5510	8461	TALLER DE SONORIZACIÓN	TALLER DE AUDIO	8895	3	E
				<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>O</b>

NOVENO NIVEL				CÓD	CRÉD	CAR
5510	8426	GESTIÓN EMPRESARIAL	INVESTIGACIÓN APLICADA	8995	3	O
5510	8427	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGACIÓN APLICADA	8995	5	EE
5510	8428	PROYECTO DE ESPECIALIDAD	INVESTIGACIÓN APLICADA	8995	5	EE
5510	8429	COMUNICACIONES DE MARKETING DIGITAL	ESTRATEGIAS DE MARKETING	8202	4	E
5510	8058	TALLER DE CINE*	DIRECCIÓN DE ACTORES	8263	6	E
5510	8061	PERIODISMO TELEVISIVO*	TALLER DE VIDEO	8336	6	E
5510	8341	TALLER DE CAMPAÑAS CORPORATIVAS*	TALLER DE VIDEO	8336	6	E
			IDENTIDAD Y CULTURA CORPORATIVA	8956		
5510	8328	TALLER DE CAMPAÑAS SOCIALES*	TALLER DE VIDEO	8336	6	E
			TEMÁTICAS DE DESARROLLO	8991		
5510	8001	TALLER DE DOCUMENTAL*	TALLER DE VIDEO	8336	6	E
5510	8069	HISTORIA Y ESTÉTICA DEL CINE	LENGUAJE AUDIOVISUAL	8283	3	E
5510	8350	PERIODISMO RADIAL	PRINCIPIOS DE GESTIÓN INFORMATIVA	8890	4	E
			TALLER DE AUDIO	8895		
<b>TOTAL</b>					<b>3</b>	<b>O</b>
DÉCIMO NIVEL				CÓD	CRÉD	CAR
5510	8342	LEGISLACIÓN Y ÉTICA PROFESIONAL	COMUNICACIÓN POLÍTICA	8200	3	O
5510	8101	DISEÑO Y EJECUCIÓN DE CAMPAÑAS PUBLICITARIAS*	PRODUCCIÓN Y REALIZACIÓN PUBLICITARIA	8059	6	E
5510	8343	TALLER TRANSMEDIA*	TALLER DE VIDEO	8336	6	E
5510	8344	DIRECCIÓN PERIODÍSTICA	PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN	8351	3	E
5510	8462	FOTOGRAFÍA PERIODÍSTICA	FOTOGRAFÍA	8893	3	E
			PRINCIPIOS DE GESTIÓN INFORMATIVA	8890		
5510	8324	AUDITORÍA EN COMUNICACIÓN	IDENTIDAD Y CULTURA CORPORATIVA	8956	3	E
5510	8352	GERENCIA DE DESARROLLO	TEMÁTICAS DE DESARROLLO	8991	3	E
5510	8274	EXPRESIÓN FOTOGRÁFICA	FOTOGRAFÍA	8893	4	E
5510	8326	CINE PERUANO Y LATINOAMERICANO	LENGUAJE AUDIOVISUAL	8283	3	E
<b>TOTAL</b>					<b>3</b>	<b>O</b>
				<b>CRÉD CAR</b>		
				<b>RESUMEN DE CRÉDITOS</b>		
				ESTUDIOS GENERALES	40	O
				TOTAL OBLIGATORIOS DE FACULTAD	91	O
				TOTAL ELECTIVOS	74	E
				TOTAL ELECTIVOS DE EGRESO	5	EE**
* Durante el desarrollo de la asignatura se programan grabaciones y ediciones fuera del horario de clase, que suman cinco horas de práctica adicionales a la semana.						
** El alumno debe aprobar Proyecto de Investigación o Proyecto de Especialidad.						