

# Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias

## Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM

**Moisés Huerta Rosales, Rudecindo Penadillo Lirio y Madeley Kaqui Valenzuela\***

**Resumen.** El objetivo del presente informe es exponer la experiencia de construcción del diseño curricular basado en el enfoque por competencias para todas las carreras profesionales de la universidad. La metodología empleada fue de una investigación acción que tiene una esencia práctico-deliberativa, cuya meta es comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos, mediante una deliberación. Se obtuvo como resultados la construcción de los currículos de las 24 carreras profesionales de la universidad, donde se integró el modelo educativo con las competencias genéricas de la universidad, y a partir del cual se formularon las unidades de competencia y asignaturas de formación general con sus respectivas capacidades. De la misma forma, a partir de los desempeños se formularon las competencias específicas, las unidades de competencias y asignaturas de las áreas formación específica y especializada y sus respectivas capacidades; complementado con los demás elementos variantes e invariantes del currículo de las carreras profesionales. Se concluye que este proceso nos permitió construir los currículos con un enfoque por competencias como una experiencia participativa de todos los miembros de las comisiones curriculares articulando el modelo educativo a las competencias y estas se derivaron en los planes de estudios y el diseño curricular global.

**Palabras clave:** formación por competencias; modelo educativo.

### **CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO COM ENFOQUE POR COMPETÊNCIAS. UMA EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA DE 24 CURSOS SUPERIORES DA UNASAM**

**Resumo.** O objetivo deste trabalho é apresentar a experiência de construção do desenvolvimento curricular baseado no enfoque por competências para todos os cursos superiores da universidade. A metodologia utilizada foi de uma pesquisa-ação com uma essência prático-deliberativa, cujo objetivo é compreender a prática e resolver os problemas imediatos mediante uma deliberação. Obteve-se como resultado a construção de currículos dos 24 cursos superiores da universidade, onde o modelo educacional foi

---

\*Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM), Perú.

*integrado às competências genéricas da universidade, e a partir do qual foram formuladas as unidades de competência e disciplinas de educação geral com suas respectivas capacidades.*

*Da mesma forma, a partir dos desempenhos, foram formuladas as competências específicas, as unidades de competências e as disciplinas das áreas de formação específica e especializada e suas respectivas capacidades, que foram complementadas com os demais elementos variantes e invariantes do currículo dos cursos superiores. Concluiu-se que este processo nos permitiu construir os currículos com um enfoque por competências como uma experiência participativa de todos os membros das comissões curriculares, articulando o modelo educacional com as competências derivadas nos programas curriculares e no desenvolvimento curricular global.*

*Palavras-chave:* formação por competências; modelo educacional.

**CONSTRUCTION OF THE UNIVERSITY CURRICULUM WITH COMPETENCE-BASED APPROACH. A PARTICIPATORY EXPERIENCE OF 24 PROFESSIONAL CAREERS AT UNASAM**

*Abstract.* The aim of this report is to present the experience of building curricular design based on the competency approach for all professional careers of the university. The methodology used was an action research that has a practical-deliberative essence, whose goal is to understand the practice and solve the immediate problems, through a deliberation. The results obtained were the construction of the curricula of the 24 professional careers of the university, where the educational model was integrated with the generic competences of the university, and from which the units of competence and subjects of general formation were formulated with their respective capabilities. In the same way from the performances were formulated the specific competences, the units of competences and subjects of the specific and specialized training areas and their respective capacities; complemented with the other variant and invariant elements of the curriculum of professional careers. It is concluded that this process allowed us to construct the curricula with a competency approach as a participatory experience of all members of the curricular commissions articulating the educational model to the competences and these were derived in curricula and global curricular design.

*Keywords:* competence training; educational model.

## 1. INTRODUCCIÓN

El proceso de construcción del currículo universitario con enfoque de competencias para las carreras profesionales de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM) se sustentó en la necesidad de implementar un proceso de reestructuración curricular, con la finalidad de integrar el currículo al proyecto de formación profesional, que exprese las relaciones de interdependencia del modelo educativo, que responda al contexto histórico social, en correspondencia con características socio económicas, políticas y culturales del contexto local, regional y mundial, que considere los profundos cambios sociales, los progresos de la ciencia y las necesidades de los estudiantes. En segundo lugar, las universidades peruanas se encuentran en proceso de licenciamiento institucional y acreditación de las carreras profesionales; en consecuencia, es de prioridad urgente la adecuación y construcción de un nuevo diseño curricular basado en el enfoque por competencias, según las demandas del Proyecto Educativo Nacional al 2021, la Ley Universitaria.32220, el modelo de acreditación del Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y el modelo de licenciamiento establecido por la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU). En este contexto, se propusieron los siguientes objetivos:

- Actualizar el Modelo Educativo de la UNASAM, definiendo las competencias genéricas, sus unidades de competencia y las asignaturas de estudios generales.
- Revisar y actualizar el diseño curricular vigente de las carreras profesionales de la UNASAM.
- Elaborar un nuevo diseño curricular basado en el enfoque por competencias para todas las carreras profesionales de la UNASAM.

La metodología de trabajo para el desarrollo del proyecto fue a través de talleres participativos entre los miembros de las comisiones curriculares de las 24 carreras profesionales de las 11 facultades establecidas por el Vicerrectorado Académico, en horario especialmente determinado para el proceso de reestructuración curricular, mediante trabajos en equipo, bajo la guía y supervisión de los facilitadores del proceso.

Las principales actividades desarrolladas fueron:

- a) Análisis del proceso de reestructuración curricular.
- b) Estudio de demanda social de la carrera profesional.

- c) Actualización del modelo educativo.
- d) Definición de las competencias genéricas, unidades de competencias, asignaturas y capacidades de la UNASAM.
- e) Construcción de las competencias específicas, unidades de competencias, asignaturas y capacidades de cada una de las carreras.
- f) Determinación del perfil del ingresante.
- g) Estructuración del plan de estudios y malla curricular.
- h) Elaboración de las sumillas de las asignaturas de estudios específicos y especializados.
- i) Elaboración de los aspectos formales del diseño curricular.

Finalizado el proceso se pasa a un proceso de validación interna y por expertos además de fomentar la participación de los grupos de interés en este proceso. Para luego pasar al proceso de aprobación por los Órganos de Gobierno y proceder a su implementación.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 *Formación por competencias*

Las competencias, desde el enfoque socio formativo propuesto por Tobón (2008: 5), concepción asumida plenamente en la formación universitaria, se definen como procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, el cuidado, protección del ambiente y de las especies vivas.

La formación por competencias es una estrategia, un modo de actuación de los estudiantes y maestros con el propósito de buscar alcanzar la formación integral de las personas a través de un programa educativo que utilice un proceso de planificación, ejecución, evaluación y gestión de un proyecto educativo que fomente el dominio de una serie de competencia

que se traducen en un conjunto de desempeños que evidencian el dominio del saber, saber hacer y saber ser; en diferentes contextos y fomentando su capacidad de resolver problemas complejos en diferentes situaciones, contribuyendo al desarrollo social, económico, cultural y ambiental; con sentido de reto, flexibilidad y mejoramiento continuo (Tobón, 2013).

## 2.2 *Diseño del currículo universitario*

El diseño del currículo universitario como actividad inherente a la docencia universitaria se hace en el marco de procesos colaborativos y busca la participación de los diversos estamentos de la comunidad educativa, para que se trabaje en torno a una visión compartida y los procesos académicos respondan a la diversidad de retos educativos en el contexto (Tobón, Pimienta y García, 2012), este proceso toma en cuenta la dinámica social y cultural de la institución educativa, se realiza mediante el trabajo en equipo, y el propósito es alcanzar la formación integral de las personas. La construcción del currículo debe ser un macro proyecto formativo en continuo mejoramiento y asegure la formación pertinente, en función de las demandas de la sociedad.

El diseño curricular basado en competencias según Catalano, Avolio de Cols y Sladogna (2004), Zabalza (2008), Tuning (2007), Tobón et al. (2012), González y González (2008) y otros, tiene las siguientes características:

- Considera al perfil como el conjunto de competencias generales y específicas que orientan el proceso formativo.
- Las competencias genéricas o específicas se derivan en unidades de competencia y estas en elementos de competencias, los cuales se expresan como capacidades de cada uno de los componentes formativos del plan de estudios.
- Adopta una estructura modular.
- Desarrolla un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones.
- Tiende a la integración de capacidades, de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales; de teoría y práctica, de actividades y evaluación.
- Los criterios para la aprobación de los distintos módulos se basan en los criterios de evaluación establecidos en el logro de desempeños.
- Adopta para su desarrollo un enfoque de enseñanza-aprendizaje significativo.

- Es un modelo didáctico flexible, integrador y dinámico que orienta el proceso formativo de un programa de una carrera profesional (Huerta, 2014).

### 2.3 Del modelo educativo a la construcción de las competencias genéricas

#### 2.3.1 Modelo educativo

Un modelo para Tobón (2008), es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen el proceso educativo con miras a su mejor entendimiento. Se constituye en un marco referencial teórico-práctico que permite entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades de un sistema formativo. El modelo educativo es una representación de un sistema, sus características y funciones como institución social, donde intervienen estudiantes, profesores, directivos y otros trabajadores, quienes interactúan en el proceso docente-educativo. Todo ello refleja las relaciones que se establecen entre ellos, la comunidad y las estructuras de dirección, buscando alcanzar fines educativos en una etapa histórica determinada.

#### 2.3.2 Las competencias genéricas

Las competencias genéricas son los saberes que engloban desempeños referidos, principalmente, a la interacción humana; figuran en el modelo educativo de la institución y pretenden ser ajustadas a las necesidades de un mundo globalizado, competitivo, dinámico y altamente informatizado, siendo comunes a todas las carreras. Por ejemplo, los profesionales de administración de empresas, derecho, medicina, economía, etc., requieren poseer un conjunto de desempeños comunes como la comunicación eficaz, el desarrollo del pensamiento lógico, la capacidad de trabajo en equipo, la gestión de la información, el liderazgo, etc. Estas exigencias son de gran importancia en la educación universitaria, la cual debe formar en los estudiantes competencias genéricas que les permitan afrontar los continuos cambios del quehacer profesional (Tobón, 2007).

Las competencias genéricas se dividen en:

- *Competencias instrumentales*, de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, y de gestión de información.
- *Competencias personales*, tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales y el compromiso ético.

- *Competencias sistémicas*, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, entre otras.

### 2.3.3 Unidades de competencia

La unidad de competencia es el resultado de la transcripción de las funciones identificadas en el mapa funcional, relacionadas con las competencias genéricas o específicas implícitas en el ejercicio profesional. Esta inferencia permite construir cada unidad de competencia, es decir de cada competencia descrita pueden desprenderse una o más unidades de competencia traducidas en proyectos formativos o asignaturas. Son desempeños específicos que describen las funciones que caracterizan a una profesión, se desprenden de las competencias específicas de una carrera y se convierten en competencias específicas de cada asignatura (Tobón, 2013).

### 2.3.4 Proyecto formativo

Los proyectos formativos consisten en una serie de actividades articuladas entre sí con un inicio, un desarrollo y un final, cuyo propósito es abordar un problema personal, familiar, institucional, social, laboral, empresarial, ambiental y/o artístico, para así contribuir a formar una o varias competencias del perfil de egreso. En este sentido, son una estrategia didáctica y de evaluación de competencias que abordan aspectos comunes a cualquier proyecto, como la contextualización o diagnóstico, planeación, construcción del marco de referencia conceptual, ejecución, evaluación y socialización (Tobón et al., 2012). Comprende todos los componentes de un plan de estudios, que organiza un conjunto de desempeños específicos agrupados en torno a actividades o problemas afines responden a las competencias genéricas y específicas con sus unidades de competencia; se organizan como módulos de autoaprendizaje, talleres, seminarios, asignaturas, cursos, actividades prácticas, etc.

### 2.3.5 Elementos de competencia

Son los saberes específicos expresados en: saber, saber ser y saber hacer; los cuales se identifican como indicadores del desempeño de los estudiantes en forma de las capacidades organizadas en conocimientos, habilidades y destrezas; actitudes y valores. Son desempeños ante actividades muy precisas mediante los cuales se pone en acción la unidad de competencia. Dan origen a las unidades didácticas.

### 2.3.6 Capacidades

Las capacidades son potencialidades inherentes a la persona, se pueden desarrollar a lo largo de toda su vida. Ellas se cimientan en la interrelación de procesos cognitivos, socio afectivos y motores. En el proceso formativo, el elemento fundamental es la capacidad. La formación opera como una transformación de capacidades, como una progresión de las mismas, y allí la hipótesis es la de la transferencia (Catalano et al, 2004). Por tanto, el eje principal de la formación profesional es el desarrollo de capacidades profesionales que, a su vez, constituyen la base que permitirá el desarrollo de aquellos desempeños competentes en los diversos ámbitos de trabajo y de formación. Es por lo tanto, fundamental considerar que en la elaboración del diseño curricular se describan las capacidades a desarrollar durante el proceso de formación para promover en los egresados un desempeño efectivo. Dichas capacidades se infieren del análisis de cada una de las unidades y los elementos de competencia.

### 2.3.7 Las áreas de formación profesional

La formación profesional universitaria adopta un enfoque filosófico y epistemológico desde una perspectiva humanista, social y cultural; y es el currículo la herramienta que posibilita la formación en este sentido. Este currículo, según la Ley universitaria peruana, comprende tres áreas: la formación general, la formación específica y la formación especializada.

90

#### a) La formación general

El área de formación general tiene por objetivo acercar al estudiante a la vasta creación cultural humana acumulada a través de la historia. Su propósito es establecer los estudios generales y organizar las asignaturas orientadas a la formación integral del estudiante. Se desprenden de las competencias genéricas de la universidad y enfatizan la formación humanística, competencias comunicativas, del pensamiento lógico y el desarrollo de la comprensión socioeconómica y ambiental y las habilidades de desarrollo, personal y social; comprende un mínimo de 35 créditos.

#### b) La formación específica

La formación específica corresponde a los proyectos formativos introductorios, propéuticos o generales como parte de la formación profesional en sí, y ofrecen los lineamientos y fundamentos teóricos y metodológicos de la carrera. El área de formación específica está destinada a poner al estudiante en contacto con un conjunto de disciplinas científicas y tecnológicas afines a la profesión que

estudia. El espectro de las disciplinas que se ofrecen varía en términos de cuán más o menos genérica o especializada pretende ser la formación profesional que se está diseñando (Mejía, 2011).

#### c) La formación especializada

La formación especializada corresponde a las propuestas de asignaturas que ofrecen herramientas y procedimientos para la intervención profesional especializada. La suma de asignaturas específicas y especializadas debe tener un mínimo de 165 créditos. El área de formación profesional especializada compete al desarrollo de los fundamentos teóricos, científicos y tecnológicos de la especialidad elegida. En este área se incorporan las tendencias del mundo moderno hacia la especialización de las carreras profesionales, con ello se garantiza menor extensión y más profundidad en el desarrollo formativo del campo profesional (Mejía, 2011).

### 2.3.8 De los desempeños a la construcción de las competencias específicas

#### a) Los desempeños

Establecer las competencias específicas y los desempeños es una tarea sencilla si se inicia por identificar los espacios laborales prioritarios o más frecuentes para la carrera; por ejemplo, la universidad, la empresa privada, la entidad pública, los organismos no gubernamentales. Los desempeños se constituyen en ejes curriculares y pueden servir de base para la construcción de los planes de estudio (Pimienta, 2012). Una vez identificados se debe responder a la siguiente interrogante: ¿Qué labores realiza el egresado o el profesional de esta disciplina en este espacio? Por ejemplo, en la carrera de educación: Gestión educativa, docencia, desarrollo de programas socioeducativos, etc.

La metodología para diseñar competencias específicas se realiza a partir del análisis de los siguientes componentes: desempeños en el campo laboral, las tendencias mundiales y el currículo actual. Además se debe propiciar la participación de la experiencia de académicos, la opinión de los docentes del departamento académico, de los egresados y estudiantes, a partir de los cuales se debe establecer cuál es el propósito y objetivo principal de la carrera, construir el mapa funcional por carrera profesional, identificar los desempeños fundamentales, identificar las funciones principales en forma de desempeños por cada campo de acción y si estas se constituyen en las competencias específicas; además desglosar las capacidades de cada competencia específica, en forma de conocimientos, habilidades y actitudes. Todo lo anterior se consolida con

el empleo del análisis funcional, puesto que luego de haber identificado el propósito de la carrera y los desempeños fundamentales se redactan las competencias específicas; de ellas se desprenden las unidades de competencia y los elementos de competencia que pueden expresarse como capacidades y actitudes (Huerta, 2014).

Para Tobón (2013) la técnica del análisis funcional responde a las normas de competencia laboral. Como tal, es la descripción de las áreas ocupacionales objeto de normalización. La normalización de las normas de competencia en sus diferentes componentes —unidades de competencia, los elementos, las evidencias de desempeño, los criterios de desempeño, el campo de aplicación, las evidencias de conocimiento y las guías de evaluación— es a su tiempo la base del proceso de construcción del currículo por competencias.

#### b) Las competencias específicas

Las competencias específicas para Tobón (2008) son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior. Por ejemplo, todo administrador educativo debería tener el conjunto de competencias propias como diseño de proyectos, gestión de proyectos, gestión de recursos, administración de fondos, etc., que difieren de las competencias que debe poseer un médico idóneo, tales como el chequeo de los signos vitales, el diagnóstico de la salud-enfermedad y la implementación de tratamientos pertinentes a las diversas enfermedades.

## 2.4 Elementos del currículo

### 2.4.1 Plan de estudios semestral o anual

Zabalza (2008) considera que el plan de estudios constituye el proceso de formalización de una serie de decisiones curriculares de organización de sus componentes (módulos, asignaturas, cursos, talleres, seminarios, etc.), adoptadas en el momento determinado en función de una serie de criterios claramente establecidos. Las competencias genéricas y específicas son la fuente de construcción del plan de estudios. Luego, debe establecerse el número de componentes curriculares a lo largo de la formación profesional, incluye la formación general, específica y especializada, incorporando las prácticas pre profesionales como componentes curriculares que desarrollen e integren las acciones de investigación y responsabilidad social.

Desde el pensamiento complejo, para Tobón (2008) el plan de estudios es considerado un proyecto formativo integrado, que articula estrategias que se van desplegando en el tiempo para resolver problemas contextualizados en una red de situaciones de constantes cambios.

Los proyectos formativos tienen tres fines esenciales:

- Realizar una formación sistemática de competencias mediante la integración del saber hacer con el saber y el saber ser.
- Conocer, comprender y resolver problemas de la realidad acorde a los intereses de los estudiantes.
- Aprender a comprender y a construir la realidad como un tejido problémico, dado por la continua organización-orden-desorden, con reconocimiento y afrontamiento estratégico de la incertidumbre.

## 2.5 Elementos variantes e invariantes del currículo

La construcción del currículo como un proyecto formativo, con un enfoque por competencias considera una serie de elementos y componentes, al planear un currículo. Para Díaz (2002), estos elementos se denominan estrategias de implementación, los cuales se clasifican en variantes e invariantes.

a) *Elementos variantes*. son aquellos componentes capaces de permitir cambios o modificaciones al currículo, con la finalidad de hacerlo más pertinente, eficaz y útil en la formación de las competencias del estudiante. En este sentido, algunos puntos a resaltar son los siguientes:

- *La flexibilidad curricular* que incorpora cada una de las carreras, según sus particularidades y necesidades formativas, las que pueden alcanzar mayor o menor flexibilidad según las necesidades académicas, curriculares, pedagógicas o administrativas.

La flexibilidad curricular está asociada, como marco general, a reformas de la educación superior en aspectos de reorganización académica, rediseño de programas académicos y de sus planes de estudio (contenidos y actividades), transformación de los modelos de formación tradicional, redefinición del tiempo de formación, una mayor asociación de la formación a las demandas del entorno laboral, etc. (Maldonado, 2010; Tobón, 2007).

Para Díaz (2002) las funciones de la flexibilidad se pueden resumir en lo siguiente:

- *Flexibilidad académica.* Organización y formas de relación entre las unidades académicas, nomenclatura organizativa, unidades mayores, unidades menores.
  - *Flexibilidad curricular.* Formas de organización del currículo, estructuras curriculares: áreas, asignaturas, componentes, ciclos, núcleos.
  - *Flexibilidad pedagógica.* Formas de relación pedagógica dominante, organización del aprendizaje, ayudas, contextos.
  - *Flexibilidad administrativa.* Formas de administración y gestión dominantes, relaciones entre la organización académica y la organización administrativa.
- *La determinación de los ejes curriculares* pueden tomar en consideración los desempeños, los problemas del entorno, las unidades de competencia propias de las necesidades formativas de la carrera, que se convierten en las competencias u otro criterio unificador horizontal.
  - *El plan de estudios como una propuesta de proyecto formativo integrado* se debe sustentar en la formación de una sólida base científica y humanista, con sentido de responsabilidad social; el cual puede ser modular, híbrido o disciplinar.
  - La necesidad de incorporar *las prácticas pre profesionales.* Para lo cual se debe ir incorporado en el proceso formativo en diferentes niveles de profundidad según cada carrera.
  - *El trabajo de fin de carrera profesional* está incluido en el plan de estudios y vinculado con la labor de extensión y proyección social en diferentes niveles de adaptación.
  - La necesidad de *vincular el plan de estudios*, relacionado con el modelo educativo y los perfiles, vinculados estos con la labor de investigación, la responsabilidad social.
  - *Implementación del plan de estudios*, corresponde a las necesidades de cada carrera y en los tiempos propios de cada uno, dependiendo de que sean nuevos currículos o programas curriculares reestructurados (Tobón, 2007, Mejía, 2011).
- b) *Elementos invariantes.* Se denominan elementos invariantes a aquellos componentes curriculares que debido a las políticas institucionales, las normas y directivas organizativas, las características de la organización y los componentes del plan de

estudios, no tienen la posibilidad de cambiar de una carrera a otra. Veamos algunos elementos:

- *Número de carreras:* cada institución tiene definido el número de carreras profesionales, las cuales no varían hasta cuando se cumpla con los procedimientos ordinarios de aprobar una nueva, siguiendo el procedimiento legal correspondiente.
- *Número de semestres:* estos se adoptan según la normatividad institucional o basándose en el modelo educativo y curricular de cada institución, pueden ser anuales, o semestrales.
- *Número de créditos por carrera:* generalmente en el Perú la tradición formativa se desarrolla en cinco años con diez semestres para la mayoría de carreras profesionales, La Ley Universitaria 30220 fija en 200 créditos. Aunque quede claro, ello no es igual en otros contextos o en carreras que requieren un proceso formativo más largo, como es el caso de Medicina o Derecho.
- *Número de créditos por semestres:* las normas de organización curricular de cada universidad o institución superior lo establece con antelación, dependiendo de su duración anual o semestral; sin embargo, la tendencia actual es a minimizar su número.
- *Número de horas teóricas y prácticas por semestre:* este componente, igualmente, está condicionado al concepto de crédito educativo, pero igualmente es invariante en tanto las normas de la universidad lo deciden con antelación al diseño curricular.
- *El concepto de crédito,* que adopta la institución es igualmente invariable porque todas las carreras deberán adoptar un concepto único y no polisémico. En sentido estricto el crédito es la unidad de medida para asignar el valor a un tiempo determinado de trabajo académico de horas teóricas, prácticas, horas de trabajo independiente de acuerdo a la naturaleza de la asignatura (Zabalza, 2008, Tobón, 2007, Mejía, 2011, Catalano et al., 2004).

## 2.6 Sistema de investigación en el currículo

El Sistema de Investigación en el currículo debe incorporar la investigación formativa y la investigación de fin de carrera, como un conjunto de procesos y elementos que se integran sistémicamente con la finalidad de garantizar el desarrollo de la investigación en el desarrollo del proyecto formativo; lo cual debe permitir materializar los lineamientos de política de investigación de la universidad en cada una de sus carreras, alineados a

las líneas y áreas de investigación. Este proceso debe permitir la gestión de los trabajos académicos: diseño, seguimiento y publicación; la organización de los mismos según los niveles formativos, la gestión de los recursos y las responsabilidades directivas para su ejecución (Zabalza, 2007).

### 2.7 Sistema de evaluación en el currículo

El Sistema de Evaluación de los Aprendizajes consiste en un conjunto de procesos y elementos que se integran sistémicamente con la finalidad de articular la evaluación en un proyecto formativo; es decir, el sistema de evaluación de los aprendizajes está integrado por las estrategias de planificación, implementación, ejecución y control, acompañado de un sistema normativo que establece las responsabilidades de los actores educativos, los propósitos formativos, organizativos materiales y humanos, complementados con los recursos que garanticen una gestión de calidad (Pimienta, 2012 y Tobón et al., 2012).

El sistema de evaluación del aprendizaje está integrado por:

- a) *La estrategia de planificación del Sistema de Evaluación del Aprendizaje*, incluye todos los procesos y recursos necesarios para la implementación de un proyecto formativo, en el que se garantice la participación de docentes y estudiantes, que permitan asegurar la participación de todas las partes implicadas en la evaluación de los aprendizajes de modo que se garantice una evaluación integral, contextual, objetiva y pertinente de todos los componentes formativos y describa de modo explícito los propósitos formativos, los indicadores de logro, los instrumentos, las evidencias, los criterios, momentos y formas de evaluación.
- b) *La normativa de evaluación del aprendizaje*, debe regular la actuación de todas las partes implicadas y garantizar el ejercicio de los deberes y derechos de docentes y estudiantes respecto a la certificación de las competencias aprendidas y el tratamiento de las no conformidades.
- c) *Las programaciones de las asignaturas o módulos formativos*, realizadas por el profesorado siguen los lineamientos del plan curricular, explicitando su componente evaluativo.
- d) *Los recursos organizativos*, son los recursos materiales y humanos necesarios para su implementación y seguimiento en momentos y escenarios de la evaluación.
- e) *El sistema de gestión de la calidad* del sistema de evaluación del aprendizaje, de acuerdo a las Normas ISO

### 3. METODOLOGÍA

La metodología aplicada fue la de la investigación-acción, que es un proceso reflexivo-activo que precisa para su realización la participación individual y colectiva de los profesionales que la desarrollan y que establece vínculos dinámicos entre la investigación, la acción y la formación. El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimiento.

La investigación-acción tiene una esencia práctico-deliberativa, cuya meta es comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos, mediante una deliberación. Como lo señalan Elliot (1997), Stenhouse (1991), Strauss y Corbin (2002) y Latorre (2003).

El proceso de aplicación fue:

*1° Diagnosticar*, consiste en descubrir una preocupación temática “problema” ¿Qué está sucediendo con la formación profesional? ¿Qué me gustaría cambiar? ¿Cómo puedo actuar para cambiar la situación?

*2° Construcción de un plan. ¿Qué hacer?* Es una acción transformadora: acciones concretas que den solución al problema. Se describen las acciones, responsables, tiempos, recursos, instrumentos.

*3° Puesta en común del plan y observación del mismo.* Es la continua revisión y retroalimentación, control sistemático del proceso y la posibilidad de realizar cambios. Incluye actividades de:

- Recogida de datos con el uso de técnicas e instrumentos: Diarios, cuestionarios, entrevistas, observación, análisis de documentos, triangulación, registros (fotos, grabaciones, etc., informes analíticos, etc.
- Tratamiento de datos: Lenguaje empleado, actividades, prácticas realizadas, conversaciones, progresos, actitudes, costumbres, sentimientos, etc. Se procede a un primer análisis de los datos a través de procedimientos. Protocolos de observación, tablas de frecuencia, análisis del discurso, matrices descriptivas,

*4° Reflexión, interpretación re planificación.* Es un proceso de reflexión para hallar el sentido de las acciones realizadas. Discusiones críticas, valoraciones, reconstrucción de significados, etc. Con los cual se comunica los resultados del estudio.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1 *Diseño del plan de reestructuración curricular*

El diseño del plan de reestructuración curricular en la UNASAM se realizó a iniciativa del Vicerrectorado Académico y los miembros de la Comisión de Facilitadores, conformado por cuatro docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación; en quienes recayó la responsabilidad de dirigir, y monitorear el trabajo de reestructuración curricular con enfoque por competencias. El trabajo consistió en el desarrollo de talleres semanales con la participación de un promedio de 60 docentes de las 24 carreras profesionales en cada una de las reuniones de trabajo.

Aprobado el plan, la etapa inicial fue la más controversial, sobre todo de parte de los profesionales de las áreas de ingeniería y ciencias económicas que se resistían a la implementación del enfoque, pero superado este proceso se inició la discusión del Modelo Educativo, que tuvo como antecedente el aprobado el año 2012, el cual se mejoró y actualizó, lo que permitió definir las competencias genéricas y las asignaturas de formación general. Posteriormente se elaboraron las competencias específicas a partir del análisis funcional, culminando con la elaboración del plan de estudios y la construcción del currículo para cada una de las carreras.

98

#### 4.1.1 *Construcción del modelo educativo*

Un modelo educativo es una representación de un sistema educativo, que describe sus características y funciones como institución académica, donde intervienen los estudiantes, profesores, directivos y trabajadores que interactúan en el proceso de formación profesional. Todo ello refleja las relaciones que se establecen entre ellos, la comunidad y las estructuras de dirección, buscando alcanzar fines formativos en la sociedad actual.

Un modelo educativo UNASAM es la imagen del conjunto de relaciones que definen el proceso educativo con miras a su mejor entendimiento. Se constituye en un marco referencial teórico-práctico que permite entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades de un sistema formativo (Tobón, 2008). El modelo educativo de la UNASAM adopta el enfoque de formación por competencias, que adopta un conjunto de que se resumen en:

- *Pertinencia.* La universidad debe generar sus propuestas de formación articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.
- *Calidad.* Los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.

- *Formar competencias.* Los maestros deben orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales son solo medios; donde los docentes universitarios deben ser ante todo dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen sus competencias.
- *Generación del cambio.* El cambio educativo se genera mediante la reflexión y la formación de recursos humanos. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículo.
- *Esencia de las competencias.* Las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.
- *Componentes de la competencia.* Una competencia comprende el saber, conocimientos; saber hacer, habilidades mentales e instrumentales; saber ser, actitudes y valores en forma articulada.

Con lo que se construyó el modelo educativo en forma participativa:

FIGURA 1  
Modelo Educativo UNASAM 2017  
**MODELO EDUCATIVO DE LA UNASAM**

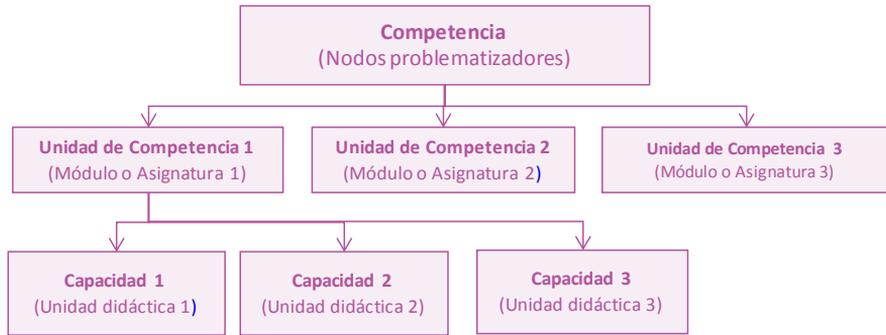


Este modelo educativo UNASAM, se sustenta en principios filosóficos que orientan una formación humanística, ética, la práctica de valores democráticos, interculturales y el compromiso con su entorno social y cultural. Principios epistemológicos que se fundamentan en el dominio profundo de la disciplina, y la capacidad de generar nuevos conocimientos a través de la investigación, el desarrollo y la innovación. Principios socioeconómicos y culturales que permitan tener una clara comprensión de la sociedad actual que vincule el aparato productivo con la formación profesional y los principios psicopedagógicos basados en el enfoque socio-formativo asume

que el docente es un mediador efectivo y el estudiante el centro del proceso educativo, capaz de auto regular su aprendizaje y de aprender a aprender a lo largo de la vida. Finalmente, este modelo está construido con base en el enfoque de procesos y en el enfoque de sistemas como base del desarrollo de un sistema de gestión de calidad.

El aporte fundamental de la propuesta radica en que el modelo educativo, como imagen de la universidad ante la sociedad, permite la construcción de las competencias genéricas que fueron seis, las cuales permitieron elaborar las unidades de competencia, componentes formativos y elementos de competencia configurando el área de formación general, basado en el siguiente diseño.

**FIGURA 2**  
**Proceso de construcción de competencias y capacidades**



100

Las competencias genéricas se construyeron a partir de la imagen del modelo educativo, los aportes de otras universidades, el modelo Tuning y sobre todo el modelo educativo de la UNASAM 2010.

**TABLA 1**  
**Competencias genéricas de la UNASAM**

|     |   |
|-----|---|
| CG1 | Demuestra capacidad comunicativa en situaciones cotidianas y temáticas académicas empleando procedimientos de análisis y síntesis en la gestión responsable y eficiente de la información orientada a la investigación. |
| CG2 | Toma decisiones con rigor científico al plantear y resolver problemas en situaciones reales.  |
| CG3 | Demuestra liderazgo y responsabilidad en el trabajo en equipo, para generar soluciones con creatividad, innovación y visión de futuro, ante situaciones y problemas del contexto de forma sistémica.                    |
| CG4 | Demuestra habilidades intra e interpersonales en su desarrollo personal y en el ejercicio de la profesión; fundada en la práctica de valores morales y la promoción de una actitud crítica.                             |
| CG5 | Demuestra compromiso con la calidad, su mejora permanente con responsabilidad social y ambiental.   |
| CG6 | Desarrolla actitudes interculturales valorando la diversidad social y cultural del entorno local, regional, nacional y mundial, con sentido crítico y reflexivo.  |

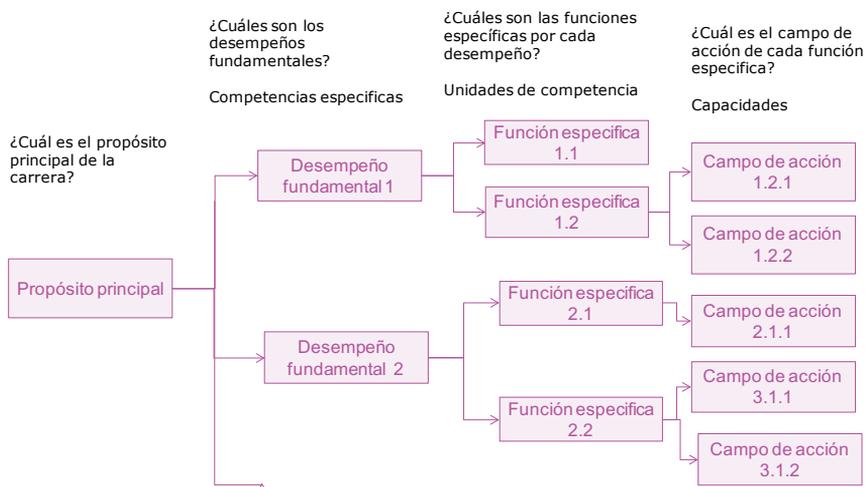
#### 4.1.2 De los desempeños a la construcción de las capacidades por componentes formativos

La construcción del currículo universitario requiere de una serie de insumos generados a partir del estudio de la demanda social del mercado, la opinión de los egresados, los grupos de interés, los estudiantes, la opinión de los profesionales, y las tendencias mundiales de la carrera entre otras. Para el caso, se empleó como metodología fundamental el análisis funcional (ver figura 3) en el que se parte de identificar el propósito principal de la carrera que permite describir los objetivos educativos de la carrera, luego se describen los desempeños fundamentales de la carrera, integrando el objeto de la profesión y su campo de acción. De allí que estos permiten formular las competencias específicas de la carrera, los cuales fueron seis; no se recomienda un mayor número, puesto que ello dificulta su operativización y su evaluación.

De cada desempeño fundamental se desprenden las funciones específicas de cada desempeño que permiten construir las unidades de competencias como saberes integradores de un campo de acción que va a dar origen a un módulo formativo o una asignatura. De cada función específica se construye el campo de acción que permite delimitar los contenidos implicados en las unidades de competencia; estas se expresan en elementos de competencia o capacidades, los cuales describen los saberes esenciales que darán origen a las unidades didácticas de los módulos formativos.

101

FIGURA 3  
Análisis funcional



El proceso de construcción curricular permite integrar los desempeños con las competencias específicas, seguida de las unidades de competencias, los módulos formativos o asignaturas y los elementos de competencia o capacidades; tal como se puede ver en el ejemplo de la Tabla 2. Con este diseño se construyeron las competencias específicas de cada carrera, las unidades de competencia, los módulos o asignaturas y las capacidades que sirven de base para la elaboración del plan de estudios de cada una de las carreras de las asignaturas de formación específica y especializada.

**TABLA 2**  
**Integración de los desempeños en la formulación de competencias específicas**

| Integración de desempeños y competencias    |  |   |                                      |  |
|---|--|---|--------------------------------------|--|
|   | Competencias específicas   | Unidades de Competencia   | Módulos/Asignaturas                  | Capacidades y actitudes  |
| Carrera profesional de:<br><i>Educación</i> | Gestiona proyectos de investigación científica, para resolver problemas socio educativo del contexto institucional, local y regional, en función a las políticas y lineamientos de investigación del programa de estudios. | Formula proyectos de investigación orientados a resolver problemas socio educativo de su contexto en función a las políticas y lineamientos de investigación. | Proyectos de Investigación Educativa | <p>Construye el planteamiento del problema de investigación, los objetivos y su justificación.</p> <p>Elabora el marco teórico del proyecto de investigación y define conceptual y operacionalmente las variables.</p> <p>Diseña la metodología del proyecto de investigación, coherente con el problema, objetivos e hipótesis formulados.</p> <p>Elabora los aspectos complementarios del proyecto de investigación, evaluando su coherencia lógica interna.</p> |

Con estos insumos se han construido los currículos de las 24 carreras profesionales de la UNASAM, donde se integró el modelo educativo con las competencias genéricas de la universidad, las unidades de competencia y asignaturas de formación general. De la misma forma, a partir de los desempeños se formularon las competencias específicas, las unidades de competencias y asignaturas de formación específica y especializada. Queda claro que el aporte de este trabajo consistió en romper el viejo paradigma de construcción disciplinar de asignaturas para ir a los perfiles. En nuestro caso, se construyó de los perfiles a los componentes formativos o asignaturas. De allí se derivaron los planes de estudios de cada una de las carreras que contienen 35 créditos de formación general y 165 créditos de formación específica y especializada, como lo requiere el SINEACE y la Ley Universitaria Peruana. Es así como se construyó el proyecto formativo siguiendo los lineamientos establecidos en el diseño del currículo de una carrera con enfoque por competencias construido como una experiencia participativa por todos los miembros de las comisiones curriculares.

#### 4.1.3 Diseño del currículo de una carrera con enfoque por competencias

Los currículos universitarios con enfoque por competencias de las carreras se construyeron con el siguiente esquema.

1. Descripción de la carrera
  - 1.1 Datos generales de la carrera
  - 1.2 Justificación de la reestructuración curricular
2. Estudio de demanda social
  - 2.1 Estudio de la oferta
  - 2.2 Estudio de la demanda
  - 2.3 Balance oferta y demanda
  - 2.4 Demanda social y perfil del egresado
3. Modelo educativo de la universidad
  - 3.1 Fundamentación del modelo educativo
  - 3.2 Fundamentación de la carrera profesional
  - 3.3 Objetivos de la formación profesional
  - 3.4 Perfil del ingresante
4. Perfil del egresado
5. Área de formación general
  - 5.1 Mapa de competencias genéricas
    - Competencias genéricas
    - Unidades de competencia
    - Módulos/Asignaturas
    - Elementos de competencia (capacidades)
6. Área de formación específica y especializada
  - 6.1 Mapa de competencias específicas
    - Competencias específicas
    - Unidades de competencia
    - Módulos/Asignaturas
    - Elementos de competencia (capacidades)
7. Plan de estudios
  - 7.1 Distribución de asignaturas según áreas formativas
    - 7.1.1 Asignaturas de formación general
    - 7.1.2 Asignaturas de formación específicos
    - 7.1.3 Asignaturas de formación especializada
  - 7.2 Organización del plan de estudios por áreas formativas
  - 7.3 Tabla de equivalencias
  - 7.4 Malla curricular
  - 7.5 Sumillas de las asignaturas
  - 7.6 Perfil docente por áreas formativas
8. Organización del silabo
  - 8.1 Estructura del silabo
  - 8.2 Rúbrica para evaluar el silabo

9. Implementación del currículo
  - 9.1 Lineamientos metodológicos de enseñanza y aprendizaje
  - 9.2 Sistema de Investigación Formativa
  - 9.3 Prácticas pre profesionales
  - 9.4 Vínculo del proceso de enseñanza y aprendizaje con la responsabilidad social
  - 9.5 Sistema de evaluación
10. Sistema de graduación y titulación
11. Recursos
12. Plan de implementación
13. Evaluación del currículo

## 5. CONCLUSIONES

Se han construido los currículos de las 24 carreras profesionales de la UNASAM con un enfoque por competencias, donde a partir del modelo educativo se han construido las competencias genéricas de la universidad, de allí se han formulado las unidades de competencia y asignaturas de formación general; de la misma forma a partir de los desempeños se formularon las competencias específicas y las unidades de competencias que permitieron definir las asignaturas de formación específica y especializada. Habiendo construido cada plan de estudios con 35 créditos de formación general y 165 créditos de formación específica y especializada. Finalmente se construyó el currículo universitario siguiendo los lineamientos establecidos en el diseño del currículo de una carrera; con un enfoque por competencias y como una experiencia participativa de todos los miembros de las comisiones curriculares.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Catalano, A., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Díaz, V. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Secretaría General - Procesos Editoriales.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Editorial Morata.
- González, V. y González R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 47, 185-209.
- Huerta, M. (2014). *Formación por competencias a través del aprendizaje estratégico*. Lima: Editorial San Marcos.

- Latorre, A. (2003). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Maldonado, M. (2010). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Mejía, E. (2011). El proceso de elaboración del currículo para la formación profesional universitaria, en *Investigación Educativa* Vol. 15, (28) 109-127
- Pimienta, J. (2012). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson Educación.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad Antioquia.
- Tobón S. (2013). *Formación Integral y Competencias*. Bogotá, Colombia: Eco Ediciones.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*. *Acción pedagógica*. 16 de enero-diciembre, 2007. 14–28. Extraído de: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=223&Itemid=49](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=223&Itemid=49)
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García, J. (2012). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Tuning (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: Fondo Editorial de la Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. (2008). *Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Editorial Narcea.

