



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO”**

**Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la
Comunicación**

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

*Percepción de los docentes sobre la construcción e implementación del
currículo con enfoque por competencias en la Universidad Nacional
Santiago Antúnez de Mayolo, 2017.*

INVESTIGADORA RESPONSABLE:

LAURA ROSA NIVIN VARGAS

INVESTIGADOR CO-RESPONSABLE

CESAR HERACLIDES BRITO MALLQUI

HUARAZ - ANCASH

2018

ÍNDICE

RESUMEN	04
ABSTRACT	05
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	06
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	19
1. Hipótesis	19
2. Variables	19
2.1. Operacionalización de variables	20
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	21
1. Antecedentes de investigación	21
2. Bases teóricas	28
2.1. Percepción	28
2.2. Enfoque por competencias	30
2.3. Currículo por competencias	35
2.4. Sílabo por competencias	43
2.5. Aprendizaje basado en competencias	43
2.6. Formación profesional por competencias	45
3. Definición de términos	53
CAPÍTULO IV: MATERIALES Y MÉTODOS	56
1. Tipo de estudio	56
2. Diseño de estudio	56
3. Población y muestra	57
4. Técnicas e instrumentos	60
5. Análisis estadísticos e interpretación	60

CAPÍTULO V: RESULTADOS	62
1. Percepción de docentes sobre la construcción e implementación del currículo por competencias en la Unasam	63
1.1. Nivel de conocimiento de currículo por competencias	63
1.2. Nivel de involucramiento en el diseño curricular	65
1.3. Percepción sobre elaboración de sílabo por competencias	66
1.4. Percepción sobre uso de estrategias didácticas y evaluación	68
2. Diseño e implementación de currículo y sílabos	70
2.1. Diseño de currículo por competencias	71
2.2. Sílabo con enfoque por competencias	72
2.3. Nivel de satisfacción sobre currículo y sílabo	74
3. Percepciones sobre currículo y sílabo por facultades	77
3.1 Diseño de currículo por facultades	77
3.2. Sílabo con enfoque por competencias	79
3.3. Nivel de satisfacción de currículo y sílabo por facultades	81
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	85
Propuesta para el mejoramiento de la implementación del currículo por competencias	91
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	93
CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	107

RESUMEN

El presente estudio presenta un análisis de las percepciones de los docentes sobre la construcción e implementación del currículo con enfoque por competencias en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2017. Las exigencias y los retos de la sociedad del conocimiento en el mundo actual están generando cambios en el sistema universitario, principalmente, en los procesos de formación de nuevos recursos humanos. En este marco, la formación profesional basada en competencias es uno de los desafíos a los que se enfrenta la universidad peruana. La Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” (UNASAM) no podía estar al margen de estos cambios de paradigma en la formación profesional, por ello se ha construido el modelo educativo basado en competencias y está en proceso la reestructuración curricular de las 24 carreras profesionales de esta universidad en cumplimiento de lo establecido en las normas universitarias internas y nacionales.

Metodológicamente, la investigación se enmarcó en el tipo de los estudios descriptivos con un diseño transversal. El estudio focalizó en las percepciones de los docentes con relación a la elaboración del sílabo y su aplicación en procesos de enseñanza y aprendizaje, para identificar los factores que limitan y/o favorecen el desarrollo dicho proceso. El proceso de recolección de datos se llevó a cabo en las once Facultades de la UNASAM donde se aplicó una encuesta a una muestra de 218 docentes. Los resultados indican que el 63,76% de docentes tienen un nivel bajo de conocimiento sobre el enfoque por competencias y, por lo mismo, su involucramiento en la construcción e implementación de un currículo basado en competencias es también bajo. Del mismo modo su percepción acerca la elaboración del sílabo y uso de estrategias didácticas y evaluación bajo el enfoque por competencias es baja con un 77 % que oscila entre regular e insuficiente.

Palabras claves: Currículo, competencias, sílabo, percepción, docente.

ABSTRACT

This research presents an analysis of professors' perceptions on the construction and implementation of the curriculum with a competency-based approach at the Santiago Antúnez de Mayolo National University, 2017. The demands and challenges of the knowledge society in today's world are generating changes in the university system, mainly, in the processes of training new human resources. In this framework, professional training based on competencies is one of the challenges facing the Peruvian university. The Santiago Antúnez de Mayolo National University (UNASAM) could not be excluded from these paradigm changes in professional training, for that reason the educational model based on competencies has been built and the curricular restructuring of the 24 professional careers is in process of this university in compliance with the provisions of the internal and national university regulations.

Methodologically, the research was framed in the type of descriptive studies with a transversal design. The study focused on the perceptions of teachers in relation to the development of the syllabus and its application in teaching and learning processes, to identify the factors that limit and / or favor the development of said process. The data collection process was carried out in the eleven Faculties of the UNASAM where a survey was applied to a sample of 218 professors. The results indicate that 63.76% of professors have a low level of knowledge about the competency-based approach and, therefore, their involvement in the construction and implementation of a competency-based curriculum is also low. In the same way, their perception about the elaboration of the syllabus and the use of didactic strategies and evaluation under the competence approach is low, with 77% ranging between regular and insufficient.

Keywords: Curriculum, competences, syllabus, perception, professor.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Las exigencias y los retos de la sociedad del conocimiento en el mundo están generando cambios en el sistema universitario, principalmente, en los procesos de formación de nuevos recursos humanos. En este marco, la formación profesional basada en competencias ha sido asumida en muchas universidades del mundo, de Latinoamericana y, por supuesto, también del Perú. Esto con la finalidad de contar con profesionales competentes para que en su desempeño laboral se adapten, adecúen y respondan competentemente en contextos y situaciones actuales complejas y cambiantes con el desarrollo sociocultural y también científico y tecnológico. Ante este reto de un mundo cada vez más cambiante e intercomunicado, las universidades están optando por la formación de profesionales basados en competencias con planes curriculares y didácticas por competencias centrados, principalmente, en los estudiantes.

La exigencia de la formación por competencias, según Nuñez (2014) implica, básicamente, una visión holística de la formación profesional, la movilización de saberes integrados (no lineales) para resolver problemas del contexto, la

evaluación por desempeños con base en evidencias, la mejora continua, la vinculación entre saberes, disciplinas y áreas, la investigación como estrategia didáctica. La formación basada en competencias implica un trabajo participativo desde el diseño o rediseño del currículo en el que intervengan profesores, estudiantes y empleadores. En las aulas y otros espacios de enseñanza y aprendizaje como laboratorios y centros de práctica, los profesores y los estudiantes son los actores directos que concretizan el modelo por competencias a través del microcurrículo (sílabo y clase).

Como se puede observar, la formación de profesionales basada en competencias es uno de los desafíos a los que se enfrenta la universidad peruana. La Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” (UNASAM) no podía estar al margen de estos cambios de paradigma en la formación profesional, por ello se ha construido el modelo educativo basado en competencias y está en proceso la reestructuración curricular de las 24 carreras profesionales de esta universidad en cumplimiento de lo establecido en su estatuto. En rigor, el Estatuto de la UNASAM en el Art. 78° considera que el currículo de las carreras profesionales es flexible y diseñado de acuerdo con los enfoques curriculares y psicopedagógicos señalados en el modelo educativo. El Art. 81° define el Currículo según Módulos de Competencia Profesional “Las carreras profesionales, de acuerdo a la especialidad, se pueden diseñar sus currículos según módulos de competencia profesional, de tal forma que a la conclusión de los

estudios de dichos módulos los estudiantes pueden obtener un certificado que les facilite su incorporación al mercado laboral”.

En dicho marco, desde el semestre 2017-1 se ha empezado a implementar el currículo universitario con enfoque de competencias con las acciones de la elaboración y puesta en práctica de sílabos basado en competencias. Para ello, desde el Vicerrectorado Académico se han implementado una serie de talleres, reuniones de trabajo, conferencias, entre otros. Sin embargo, el cambio de paradigma de un modelo curricular basado en objetivos a un modelo basado a competencias no es fácil ni automático, sino por el contrario, conlleva todo un proceso de cambio, adecuación, cuestionamiento, mejoramiento contrastando entre la teoría y la práctica. Asimismo, el cambio de paradigma educativo no implica solo plasmar por escrito el currículo con enfoque de competencias que tiene que ver con los logros de competencias y capacidades en lo conceptual, procedimental y actitudinal; sino y sobre todo, en el cambio de actitud en la praxis educativa. Es decir, lo plasmado por escrito debe desencadenar en la práctica en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, en la investigación y responsabilidad social universitaria.

En esta coyuntura actual, muchos docentes de la UNASAM, principalmente, de las áreas no afines a la educación y humanidades, han manifestado sus preocupaciones, limitaciones, observaciones e, incluso, rechazo al modelo curricular basado en competencias, así como a la forma cómo se viene realizando

el proceso de construcción e implementación de este tipo de currículo referido, básicamente, a la elaboración y puesta en práctica de los sílabos por competencias (principalmente referido al diseño y uso de estrategias didácticas y evaluación). Este hecho nos motivó indagar y reflexionar sobre el conocimiento y entendimiento del modelo educativo basado en competencias, así como del diseño curricular basado en el enfoque por competencias por parte de los docentes y establecer si este modelo educativo y diseño curricular están elaborados acorde las disposiciones que emanan de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y la Ley Universitaria N° 30220 y las exigencias de la sociedad actual.

En dicha perspectiva, se vio como imperativo conocer las percepciones que tienen los docentes sobre la construcción e implementación del nuevo modelo educativo y diseño curricular basado en enfoque por competencias en la UNASAM, principalmente, en lo referente a la elaboración de los sílabos y su puesta en práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje que conlleva aspectos relacionados con las estrategias metodológicas y evaluación bajo el enfoque por competencias. Entonces nos propusimos conocer por qué algunos docentes no están de acuerdo con el enfoque por competencias y expresan su rechazo a dicha propuesta. Se trata de una simple postura que toman algunos docentes como oposición al cambio, o más bien obedece a la forma no adecuada de construcción e implementación con criterios autoritarios e impositivos antes que con criterios más conciliadores, cooperativos, integradores e inclusivos de quienes dirigen

dicho proceso. Paradójicamente, en una publicación reciente “Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias: una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM” (2017) se hace alusión a una construcción colectiva del diseño curricular en la UNASAM, entonces por qué existe rechazo u oposición al modelo por competencias por parte de algunos docentes. Además, por qué suelen expresar que tienen tantas limitaciones en la elaboración de los sílabos y, aún peor, en su puesta en práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la UNASAM si bien los docentes por exigencia y obligación han elaborado de alguna manera su sílabo bajo el enfoque por competencias; sin embargo, en la praxis educativa no registran cambios considerables. Es decir, siguen desarrollando las sesiones de aprendizaje como siempre lo han hecho focalizado, principalmente, en el aspecto conceptual y desarrollando “dictado de clases”, mayormente, teóricas. Entonces, no basta con construir un sílabo bajo el enfoque por competencias cumpliendo con las exigencias normativas y rellenando esquemas preestablecidos, sino ponerlo en la práctica educativa con todo lo que implica el enfoque por competencias. Por ejemplo, la programación del examen parcial y final aparece en los sílabos y en dichos exámenes, generalmente, lo que se evalúa son los logros conceptuales que es la herencia del viejo modelo educativo. La evaluación por competencias es progresivo e integral y abarca no solo el aspecto conceptual sino también lo procedimental y actitudinal. Por consiguiente, realmente se ha empezado a trabajar la formación profesional bajo

el enfoque por competencias o todavía se requiere trabajar más y mejor en la praxis educativa.

La implementación y el desarrollo de un modelo educativo basado en competencias requiere, además de conferencias, talleres, reuniones de trabajo para la elaboración y puesta en práctica de sílabo basado en competencias, requiere de un seguimiento, acompañamiento y reflexión yendo de la teoría la práctica y de la práctica a la teoría para lograr la calidad educativa en el sistema universitario pedagógica, técnica, social, cultural y lingüísticamente situado que responsada a la realidad en que se circunscribe la universidad y para la cual forma profesionales. En dicha perspectiva, también nuestro propósito es conocer sobre el plan de seguimiento y monitoreo en la implementación del sílabo por competencias a cargo de los responsables de dicho proceso, así como de las autoridades de las facultades, principalmente de los directores de los departamentos académicos.

Al respecto, el Estatuto de la UNASAM (2014), establece entre las funciones del Departamento Académico (Art. 38°): Generar competencias y capacidades profesionales en las disciplinas de las carreras, para su aplicación en las asignaturas y considerarlas en los sílabos. Diseñar estrategias didácticas y procedimientos de evaluación de aprendizajes, para su aplicación y consideración en los sílabos. Supervisar, hacer seguimiento, controlar y evaluar en el aula de clase el desarrollo de los contenidos de las asignaturas de acuerdo a los sílabos. Promover la capacitación y perfeccionamiento de los docentes sobre aspectos

académicos y estrategias didácticas, en coordinación con las Direcciones de Escuelas profesionales, entre otras.

En este marco, una pesquisa exploratoria inicial daba cuenta sobre la construcción e implementación del modelo educativo y diseño curricular basado en competencias a través de la formulación de los sílabos y su puesta en práctica por parte de los docentes de la UNASAM que no todos los docentes nombrados y contratados, a pesar de haber recibido ciertos cursos de capacitación y haber participado en ciertos talleres y sesiones de trabajo, han diseñado adecuadamente sus sílabos basado en competencias, y aún peor, no todos trabajan con estrategias didácticas y procesos de evaluación acorde al nuevo enfoque educativo basado en competencias.

Por consiguiente, se planteó la necesidad de reflexionar sobre el currículo universitario orientado con el enfoque por competencias, a partir de la revisión bibliográfica y las concepciones ideológicas contrarias al mismo. En la investigación nos propusimos conocer, además de lo señalado líneas arriba, la introducción del enfoque por competencias no necesariamente está guiado por una mentalidad instrumental, ya que estimula y propicia la reflexión sobre los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza, y las formas de evaluación, entre otros. Asimismo, los docentes universitarios plantean una natural resistencia a considerar estos desafíos. Las instancias formales de formación en servicio y monitoreo de sus prácticas pueden dar la oportunidad de integrar el enfoque por

competencias de forma reflexiva y efectivamente puede llevar a cambios en las prácticas. Se plantea, asimismo, el caso de una universidad que está comenzando a aplicar este enfoque y se propone analizar, reflexionar y proponer alternativas para contribuir a la implementación del modelo educativo basado en competencias que guíen el desarrollo curricular en la UNASAM.

La presente investigación se trazó los siguientes objetivos:

1. Objetivos

1.1 General

Analizar la percepción de los docentes de la UNASAM sobre la construcción e implementación del currículo basado en competencias.

1.2 Específicos:

- Describir el nivel conocimiento que tienen los docentes sobre el enfoque por competencias y su involucramiento en la construcción e implementación de un currículo basado en competencias.
- Describir el nivel de involucramiento de los docentes de la UNASAM en el proceso de diseño curricular basado en enfoque por competencias
- Identificar la percepción de los docentes sobre el proceso de elaboración de sílabos bajo el enfoque por competencias.

- Identificar la percepción de los docentes sobre el uso de estrategias didácticas y evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque por competencias.
- Proponer acciones futuras para el mejoramiento de la implementación del currículo por competencias.

Estas preguntas de investigación se responden a detalle en las secciones de presentación de resultados y discusión sobre la base de datos teóricos existente en la literatura pertinente y, fundamentalmente, sobre la base de los datos empíricos acopiados de los docentes de las diferentes facultades: Ciencias Agrarias, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Civil, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Ingeniería de Minas, Economía y Contabilidad, Administración y Turismo, Ciencias Médicas, Ciencias, Derechos y Ciencias políticas y Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación.

Justificación de la investigación

Todos los docentes de la UNASAM cuentan con una formación académica y profesional en su especialidad, pero pocos una formación complementaria en pedagogía. Y de ellos, muy pocos en el enfoque educativo basado en competencias. La mayoría de los docentes que enseñan los cursos de formación general y de formación especializada en las once facultades lo hacen a su manera, unos de forma tradicional y otros de manera intuitiva. Si bien, algunos docentes de la UNASAM (cuya formación inicial no la realizaron en educación, sino en

otros campos: ingenierías, derecho, economía, etcétera) han realizado sus estudios de maestría incluso de doctorado en Educación; no obstante, registran limitaciones al desarrollar procesos educativos basados en competencias. Del mismo modo, incluso, algunos docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, pese a tener un título profesional en educación y haber realizado estudios de maestría y también doctorado, carecen de mayores elementos teóricos y prácticos para desarrollar procesos educativos basados en competencias. En algunos casos, también se observa en ciertos docentes, aunque en pocos, la falta de correspondencia entre el discurso y la práctica. Es decir, mientras que en su discurso alientan trabajar con enfoque por competencias, en la práctica no la realizan. Incluso, algunos docentes y autoridades que dirigen la implementación del modelo educativo y el diseño curricular basado en competencias no plasman en la práctica educativa de una manera clara. Por ello, algunos docentes “capacitados” por dichos docentes, antes de aliarse a la implementación del enfoque educativo por competencias, la rechazan porque no la entienden bien y han entendido como una imposición.

Esta realidad sugiere que para ejercer una docencia responsable se requiere estar actualizado y preparado para tener un mejor desenvolvimiento y abordar temas que permitan aplicar nuevas metodologías de enseñanza, como es la de competencias. Se requiere de una capacitación integral y permanente, así como formación pedagógica. Actualmente, los cambios en la enseñanza en la educación

universitaria en otros países aplican nuevos paradigmas; sin embargo, muchos docentes de la UNASAM, principalmente, que no son pedagogos, no los conocen.

Frente a la necesidad actual de la UNASAM de contar con un modelo educativo y diseño curricular basado en competencias orientado a la formación profesional de calidad, surge la necesidad de conocer las percepciones de los directamente involucrados, los docentes y autoridades, para sobre esa base plantear mejoras, alternativas o reorientar el trabajo que se viene haciendo. Por ello, los resultados de esta investigación servirán como un valioso aporte para fortalecer, mejorar y consolidar el proceso de construcción e implementación del modelo educativo y diseño curricular basado en enfoque por competencias y, en especial, sobre el sílabo y su puesta en práctica orientado a la formación profesional por competencias.

De acuerdo con el Reglamento General de Investigación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” y la Directiva de Concurso de Proyectos de Investigación con Recursos ordinarios, el presente informe está organizado de la siguiente manera:

Carátula

Resumen

Abstract

1. Introducción (problema, objetivos y justificación de la investigación)

2. Hipótesis
 3. Bases teóricas
 4. Materiales y métodos
 5. Resultados
 6. Discusión
 7. Conclusiones
 8. Recomendaciones
 9. Bibliografía
- Anexos

La sección *Introducción* presenta la situación problemática, las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación de la investigación. La sección 2 presenta la *Hipótesis* de trabajo que ha guiado la investigación. Lo correspondiente a *Bases teóricas* considera los antecedentes de estudio, bases teóricas y definición de términos. *Materiales y métodos* informa sobre los métodos y materiales utilizados, así como los procedimientos del procesamiento de datos, descripción y análisis. La sección *Resultados* presenta los resultados de la investigación: primero, la descripción y análisis cuantitativo de las percepciones de los docentes de la UNASAM por facultades identificando las fortalezas y limitaciones; en segundo lugar, la descripción y el análisis cuantitativo a nivel

global de la UNASAM. La *Discusión* presenta el análisis de los resultados contrastados con las teorías actuales y antecedentes de estudios. La sección 7 ofrece las conclusiones a las que ha llegado el equipo de investigadores basado en el análisis exhaustivo de la data trabajada. La sección 8 presenta las *Recomendaciones* que realizan los investigadores con el objetivo de promover mayor involucramiento y conocimiento y práctica del enfoque por competencias por los docentes de la UNASAM tanto en el diseño curricular, así como en la elaboración y puesta en práctica del sílabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje donde se utilizan estrategias didácticas y sistemas de evaluación. La sección 9 consigna la *Bibliografía*, la misma que incluye las referencias de autores consultados y citados en el trabajo.

CAPÍTULO II

HIPÓTESIS Y VARIABLES

En esta sección se presenta la hipótesis, las variables y la operacionalización de las variables. Es preciso señalar que nos planteamos solo una hipótesis y dado el carácter de la investigación que corresponde a la tipología de los estudios descriptivos en el campo de las ciencias sociales, las preguntas de investigación son también las que han guiado el presente estudio. A continuación se presentan la hipótesis, las variables y la operacionalización de las mismas.

1. Hipótesis

El nivel de información de los docentes de la UNASAM sobre el currículo con enfoque por competencias posibilita una percepción positiva sobre la construcción e implementación del diseño curricular.

2. Variables

- Percepción de los docentes.
- Currículo con enfoque por competencias.

2.1 Operacionalización de variables

Variables	Definiciones	Dimensiones	Indicadores
Percepción de docentes	<p>Definición conceptual: Determinado conocimiento, idea o sensación interior que surge a raíz de una impresión material derivada de nuestros sentidos.</p> <p>Definición operacional: Imagen mental que se forma la persona con ayuda de la experiencia y necesidades, resultado de un proceso de selección, organización e interpretación de sensaciones.</p>	Participación e involucramiento	<ul style="list-style-type: none"> • Alta percepción (favorable) • Media percepción (indiferente) • Baja percepción (desfavorable)
Currículo con enfoque por competencias	<p>Definición conceptual: Conocimientos teórico y práctico del currículo sobre el saber conocer, saber hacer y saber ser.</p> <p>Definición operacional: Experiencia y capacidad para resolver problemas de manera flexible y pertinente, acorde al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas. Este currículo no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales.</p>	Formación y capacitación en competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres, cursos • Diplomados • Especializaciones • Maestrías • Doctorados
		Sílabos	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración basada en competencias • Desarrollo basado en competencias
		Procesos de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias didácticas por competencias • Evaluación por competencias

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

Este capítulo comprende tres secciones. La primera corresponde a los antecedentes de la investigación donde se elabora el estado de arte partiendo de los estudios realizados a nivel local, nacional e internacional. Las bases teóricas desarrollan un conjunto de preceptos teóricos relacionados con la percepción, el enfoque por competencias, currículo por competencias, el sílabo, las estrategias didácticas, formación profesional con enfoque por competencias. Finalmente, se presenta la definición de términos.

1. Antecedentes de la investigación

En el contexto local, existe solo una publicación de Simeón Huerta, Rudecindo Penadillo y Madeley Kaqui (2017) “Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias: una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM” en la que se da cuenta sobre la experiencia participativa de los miembros de las comisiones curriculares en la construcción del diseño curricular basado en el enfoque por competencias para todas las carreras profesionales de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, partiendo del modelo educativo de la universidad. Se han diseñado las

competencias genéricas, unidades de competencias y asignaturas. Asimismo, 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. Finalmente, se construyó cada plan de estudios con 35 créditos de formación general y 165 créditos de formación específica y especializada.

En el contexto nacional encontramos el trabajo de Manuel Chiara (2016) “Estrategias Didácticas de Enseñanza basada en Competencias. Características e Implicancias”, realizada en la Facultad de Arquitectura en la Universidad Ricardo Palma. Entre los resultados más importantes señalan que una de las limitaciones cuando se quiere aplicar estrategias de enseñanza basada en competencias, ello provoca reacciones variadas de parte de los diferentes actores de la educación universitaria; existe cierta resistencia e incertidumbre por parte de los estudiantes y docentes.

Por su parte, Nemecio Nuñez (2014) en su investigación “El currículo por competencias en la universidad: una experiencia piloto” realizada en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo concluye señalando que: El Plan Piloto Sílabo Basado en Competencias es valorado positivamente por los directivos, los profesores muestran compromiso con el programa y la mayoría de los estudiantes obtuvieron mejores resultados en su rendimiento académico. Asimismo, señala que la gestión del currículo por competencias requiere del

trabajo participativo y en equipo. Este proceso permite asumir un modelo educativo que se va configurando en la medida que se va validando en la práctica; para ello, se requiere de un equipo líder que dirija y canalice los aportes de los profesores, estudiantes, egresados, empleadores, especialistas, entre otros. Finalmente, el autor señala, que dicha investigación aporta varias enseñanzas, entre las que destacan: compromiso de los estudiantes y su adecuación al enfoque por competencias. También la gestión del currículo involucra además los procesos metodológicos, la actualización de los sujetos, la mejora continua a través de capacitaciones pedagógicas según los problemas y los aportes para el rediseño del currículo.

En el contexto internacional, tenemos algunas experiencias muy importantes como la uruguaya, la Argentina y la chilena. Adriana Aristimuño (s.f) en su trabajo *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* en el contexto uruguayo, sostiene que los profesores son profesionales del currículo, en el nivel universitario es difícil encontrar una reflexión importante entre los profesores. Ellos están muy motivados por su actualización, el acceso a la información de punta, la investigación y hasta la extensión, pero solo pequeños enclaves ubican la reflexión curricular y los temas de la didáctica como cruciales para su trabajo docente. Para los profesores, “hacer didáctica no es otra cosa que tomar decisiones” y la mayoría de las veces esas decisiones se toman en solitario. El enfoque por competencias trae importantes consecuencias para los profesores, que van desde el rol que le asignan a los contenidos en sus cursos, el manejo de

los problemas y los proyectos como estrategias didácticas, la modificación del contrato didáctico, la evaluación que se practica, o la mayor o menor separación entre disciplinas. Las decisiones que se deben tomar en todos estos aspectos demandan que los profesores estén apoyados en forma profesional para un buen desempeño. Una instancia de formación en servicio para docentes universitarios puede constituir un buen dispositivo organizacional de la universidad para proveer de dicho apoyo.

Asignaturas tales como *Currículo universitario*, *Didáctica universitaria* y *Taller de mejores prácticas de enseñanza universitaria* se han organizado con tal fin, en la carrera que en nuestra universidad hemos diseñado, para generar un ámbito de reflexión sobre las prácticas, con pares que comparten las tareas docentes en la universidad. Las características y las consecuencias de un enfoque curricular por competencias son analizadas en este ámbito, con los profesores interesados. Esta reflexión debe acompañar en paralelo el proceso de reforma curricular que el enfoque por competencias demanda. Y probablemente, la mejor estrategia para introducir el enfoque en el currículo universitario sea el de realizar un conjunto de experiencias piloto bien monitoreadas por los especialistas en currículo, las que deben ser cuidadosamente evaluadas, para así retroalimentar el proceso institucional, antes de la generalización del enfoque a toda la universidad.

Por su parte, Margarita Álvarez (2011), en su trabajo *Perfil del docente en el enfoque basado en competencias* para el caso argentino, sostiene que, la educación

basada en competencias contiene el potencial para convertirse en un plan eficaz tendiente a mejorar el aprendizaje del estudiantado y, de esta manera, prepararle para abordar el trabajo futuro. Pero este enfoque requiere de un largo proceso de reformas, lo que implica, necesariamente, la transformación de los actores educativos: docentes y estudiantes. Ya que el grupo de docentes constituye uno de los pilares de la educación basada en competencias, en este artículo se presentan las necesarias características o perfiles de docentes universitarios para abordar este enfoque.

La educación basada en competencias se perfila como la tendencia en materia de innovación de los modelos universitarios. Requiere que el sistema educativo, en su totalidad, se enfrente al cambio, por lo que la universidad debe proveer los mecanismos necesarios para su aplicación con respecto a políticas, herramientas, sistemas de apoyo al docente, infraestructura, relaciones institucionales, entre otros. En cuanto a la actuación docente se requiere de procesos continuos de reflexión e instancias formales de capacitación del profesorado. Esto permitirá conducir la innovación y no adaptarse a ella, lo que revalorizará el quehacer diario en las aulas. Sin embargo, cualquier innovación será en vano sin el compromiso docente. Esta formación necesita ineludiblemente de la responsabilidad y madurez del mismo, no sólo para, sino también para transferir su aprendizaje y experiencias en la práctica docente.

En el caso Chileno, Verónica Guerra-Guerrero, Carmen Miño-González, Margarita Poblete-Troncoso, Carmen Cofré-González, Paula Ceballos-Vásquez y Ana Jara-Rojas, en su investigación “Innovación curricular en la educación superior: experiencias vividas por docentes en una Escuela de Enfermería” (2017), arriban a las siguientes conclusiones: El cambio de un currículo tradicional, hacia uno basado en competencias, desde la experiencia de los docentes, implica desafíos complejos y un proceso de profundos cambios, frente a los cuales, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de proporcionar las condiciones para facilitar dicho proceso. Frente a esto, se requiere un liderazgo en el que los docentes sean considerados, no solo para la implementación de las innovaciones curriculares, sino que también desde el inicio, cuando se gesta y formula el proyecto de innovación.

Respecto a la complejidad que involucra el proceso de innovación, es fundamental que exista un trabajo colaborativo, en el que los docentes se sientan apoyados y reciban acompañamiento permanente durante todo el desarrollo del currículo. Junto a esto, es necesario homogenizar y/o adoptar un marco de trabajo que sea conocido y reconocido por todos los docentes involucrados, a fin de lograr el compromiso real que se necesita para el cambio. Para esto, es fundamental que los docentes reciban capacitación o formación que les permita innovar verdaderamente, para que de ese modo no vivan el proceso como un cambio sin cambios efectivos. Es aquí en donde la universidad tiene el deber de brindar

oportunidades de aprendizaje y también valorar la trayectoria y experiencias que tienen los docentes.

Finalmente, con relación a las percepciones, Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Cortada (2006), realizaron en España, la investigación “Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria”. La investigación tuvo como propósito conocer la percepción del profesorado de la universidad de Girona, sobre la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria (organización y gestión, comunicación, gestión de la información, toma de decisiones y solución de problemas, trabajo en equipo, relaciones interpersonales, adaptación al cambio, liderazgo, iniciativa, dirección, disposición hacia la calidad, control y gestión personal, cada una con sus respectivas habilidades). Los resultados que ellos obtuvieron, evidencian una acogida cordial de los formadores de formadores ante la incorporación de las competencias genéricas, esta inclusión es valorada positivamente en el contexto actual, influenciada, según Corominas et al, por la convergencia hacia el modelo europeo de enseñanza superior el cual propone las competencias como base.

2. Bases teóricas

2.1 Percepción

La palabra percepción deriva del latín *perceptio* que significa acción y efecto de percibir. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define la percepción como la sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos. También, incorpora las nociones de conocimiento e idea. En este marco, diferentes estudiosos, principalmente, del campo de la psicología social han esbozado diferentes nociones conceptuales acerca de la percepción. Entonces, sobre la percepción se ofrecen diversas definiciones que han ido evolucionando hacia la implicación de las experiencias y los procesos internos del individuo.

Los tres grandes planteamientos sobre percepción corresponden al ecologista, psicología clásica y psicología moderna. En primer lugar, el planteamiento ecologista de Gibson sostiene que la percepción es un proceso simple; en el estímulo está la información, sin necesidad de procesamientos mentales internos posteriores. Dicho planteamiento parte del supuesto de que en las leyes naturales subyacentes en cada organismo están las claves intelectuales de la percepción como mecanismo de supervivencia, por tanto, el organismo sólo percibe aquello que puede aprender y le es necesario para sobrevivir. En segundo lugar, la psicología clásica de Neisser considera que la percepción es un proceso activo-constructivo en el que el perceptor, antes de procesar la nueva

información y con los datos archivados en su conciencia, construye un esquema informativo anticipatorio, que le permite contrastar el estímulo y aceptarlo o rechazarlo según se adecue o no a lo propuesto por el esquema. Se apoya en la existencia del aprendizaje. Finalmente, la psicología moderna considera la percepción como la interacción con el entorno no sería posible en ausencia de un flujo informativo constante, al que se denomina percepción. La percepción puede definirse como el conjunto de procesos y actividades relacionados con la estimulación que alcanza a los sentidos, mediante los cuales obtenemos información respecto a nuestro hábitat, las acciones que efectuamos en él y nuestros propios estados internos.

La percepción de un individuo es subjetiva, selectiva y temporal. Primero, es subjetiva porque las reacciones a un mismo estímulo varían de un individuo a otro. Ante un estímulo visual, se derivan distintas respuestas. Esta figura representará para unos individuos un queso, para otros un comecocos, una tarta, o un gráfico de sectores, dependiendo de sus necesidades en ese momento o de sus experiencias. Segundo, es selectiva porque la percepción es consecuencia de la naturaleza subjetiva de la persona que no puede percibir todo al mismo tiempo y selecciona su campo perceptual en función de lo que desea percibir. Finalmente, es temporal, ya que es un fenómeno a corto plazo. La forma en que los individuos llevan a cabo el proceso de percepción evoluciona a medida que se enriquecen las experiencias, o varían las necesidades y motivaciones de los mismos.

En resumen, la percepción es la imagen mental que se forma con ayuda de la experiencia y necesidades, resultado de un proceso de selección, organización e interpretación de sensaciones. La selección consiste en que el individuo percibe parte de los estímulos que recibe de acuerdo con sus características personales, es decir, que interviene, aunque sea de forma inconsciente seleccionando los mensajes que le llegan. Generalmente los individuos perciben de forma distorsionada los mensajes, captando sólo los aspectos agradables o los que responden a sus necesidades e intereses. La organización consiste en que los estímulos seleccionados se organizan y clasifican en la mente del individuo configurando un mensaje. La escuela de la Gestalt estableció unos principios de organización de los estímulos según el agrupamiento, contraste, ambigüedad, etcétera. Finalmente, la interpretación consiste en la significación que se le da a los estímulos organizados. La interpretación depende de los factores internos de la persona, de su experiencia e interacción con el entorno.

2.2 Enfoque por competencias

El vocablo *competencias* se ha constituido como un término paraguas que engloba diferentes maneras de entendimiento y práctica a partir de realidades concretas. Entonces, con respecto al término *competencia* existen múltiples y variadas definiciones de acuerdo al enfoque y perspectiva que asumen los autores. Núñez (2014) refiere que, para el enfoque funcionalista, la competencia es el desempeño

de funciones laborales-profesionales; en el conductista, es la actuación con base en conductas que aporten ventajas competitivas a las organizaciones; por su parte, el constructivista, lo asume como procesos de desempeño dinámico, abordando las disfunciones que se presentan; y el enfoque socio-formativo, sostiene que son actuaciones integrales para resolver problemas de la vida con idoneidad, ética y mejora continua (Tobón, 2012a).

En este marco, encontramos que el concepto más generalizado de competencia es el que refiere al “saber hacer en un contexto”, donde el saber hacer además de su instrumentalidad comprende los desempeños integrados por conocimientos (de tipo teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso y cooperación. Al respecto, Posada (2004:1) señala: “el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño”. En este sentido, la implementación y desarrollo de la competencia inevitablemente implica que el individuo establezca relaciones entre la práctica y la teoría, transfiera su desempeño a situaciones diversas y plantee y resuelva las situaciones problemas de manera inteligente y crítica.

El concepto de competencia hace referencia a un saber hacer de manera eficiente, demostrable mediante desempeños observables. Al respecto, Díaz y Rigo (2000: 26) afirman:

Se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas [...] desde la óptica de los promotores de la EBC, la competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales. (2000:79)

Asimismo, Mertens (1997 citado en Barrón, 2000: 26) define a la competencia como el desempeño que se caracteriza por:

[...] ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado [...] si la competencia significa la resolución de problemas o alcanzar un resultado con criterios de calidad, por consiguiente se exige que la enseñanza sea de tipo integral, lo cual implica la combinación de conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo.

Para Jonnaert *et al.* la noción de competencia es una actividad contextualizada:

[...] ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación. La competencia pasa a ser entonces la estructura dinámica organizadora de la actividad, que permite que la persona se adapte a un tipo de situaciones, a partir de su experiencia, de su actividad y de su práctica (2006:15).

También, el proyecto Tuning define la competencia como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo. Las competencias definidas por las universidades norteamericanas que desarrollan un Currículo Nuclear, así como las competencias generales definidas en el marco del proyecto Tuning europeo, apuntan al logro de determinados resultados de formación general, de tipo transversal, que sintonizan fuertemente con la misión y razón de ser de cada universidad. En términos de Gervin y Gross (2016) correspondería, en parte, a la competencia intercultural en educación, un desafío para todos los tiempos.

Finalmente, para Tobón (2006:5) las competencias son: “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”, dicha definición implica:

1) La referencia a procesos, considerados como aquellas acciones con un inicio y un fin identificables, que cumplen con determinados propósitos o demandas del contexto, por lo que las competencias no son estáticas, sino dinámicas, dadas las características y demandas del ámbito de desempeño;

2) Lo complejo, entendido como el carácter multidimensional y evolutivo de situaciones problema “inciertas”, dado la dinámica del avance en lo disciplinar, lo tecnológico y de problemas sociales del grupo de referencia;

3) El desempeño, esto es, el ejercicio de las habilidades en la situación problema, susceptibles a la observación y cualificación;

4) Lo idóneo, esto es, la adecuación del desempeño a la resolución de la situación problema en función de los criterios de eficacia, eficiencia y pertinencia, según sea el caso;

5) El contexto, referido al campo disciplinar, profesional, social y cultural, el cual denota el sentido funcional de significación, y que a juicio de los autores del presente manuscrito, define los criterios de logro o adecuación según sea el caso (científico, profesional);

6) Lo responsable, como la capacidad de prever los efectos, las consecuencias y los posibles errores del desempeño, lo que implica un ejercicio ético.

En resumen, existen diferentes puntos de vista y propuestas sobre el concepto de competencias, hechos que los convierten en un término complejo de entender como noción teórica y como su aplicación en la praxis. Sin embargo, de modo consistente se ha mencionado el hecho de que las competencias no pueden

definirse, desarrollarse o identificarse, al margen de la situación problema o ámbito de desempeño.

2.3 Currículo por competencias

El currículo, según Núñez (2014, p. 3) “es un proyecto que contiene las intencionalidades formativas académicas y profesionales del estudiante universitario; que se va configurando y evaluando en la práctica en función a los principios formativos de la universidad, necesidades académicas y el desarrollo socioeconómico”. El autor añade, el currículo está en función al entorno social (sociedad, empresa) que demanda de profesionales competentes para incrementar su productividad, mejorar sus servicios y generar innovación para el desarrollo. Al respecto, Morín (2001) señala que, en la universidad el currículo debe contener elementos formativos para que los profesionales no solo solucionen los problemas actuales, sino que lideren cambios y enfrenten con éxito en escenarios futuros.

El diseño o rediseño curricular tiene que ver con un proceso complejo denominado gestión curricular. Según Tobón (2012b), la concepción de gestión del currículo varía según los enfoques, por ejemplo, desde el enfoque socioformativo comprende las siguientes dimensiones: a) es un proyecto formativo, b) busca formar seres humanos integrales con un sólido proyecto ético de vida, c) pretenden desarrollar el espíritu emprendedor global, d) su reto es formar competencias

genéricas y específicas¹ necesarias para el desarrollo humano y social. Nuñez (2014) agrega, que la gestión del currículo implica que exista un compromiso institucional, especialmente, al diseñar o rediseñar el currículo. Se requiere contar con un equipo que lidere el proceso, incluir los lineamientos establecidos en el Modelo Educativo Universitario, investigar los problemas del contexto al que se enfrentará el profesional, definir los perfiles de ingreso y de egreso por competencias, elaborar la malla curricular, determinar las estrategias metodológicas y de evaluación, capacitar al talento humano y concretar el proceso de mediación en las aulas o espacios similares de aprendizaje.

En este marco, en el Perú, el modelo curricular que vienen asumiendo las universidades está inspirado en los fines, principios y misión de la Universidad, fundamentándose en una concepción orientada a una educación superior de calidad con arreglo a la Ley Universitaria N° 30220. En tal sentido persigue la formación integral del ser humano; de profesionales con valores éticos y morales, con sentido estético, capaces de disfrutar de la belleza creada por la humanidad a través de las diversas manifestaciones artísticas, comprometidos con el desarrollo autosostenido de la sociedad, respetuoso de la naturaleza y orientados hacia la

¹ Según Beneitone y otros (2007), existen diferentes clasificaciones de competencias, la más difundida es la propuesta por el Proyecto Tuning: genéricas y específicas. Por un lado, las competencias genéricas o transversales son los saberes comunes a varias profesiones. Además son los que permiten el desarrollo de las personas, tanto en su dimensión intrapersonal como de interacción con otros. Desde el punto de vista laboral, están relacionados con los comportamientos y actitudes laborales propias de diferentes ámbitos de producción, como la capacidad de trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación y resolución de problemas. Por otro lado, las competencias específicas o técnicas tienen que ver directamente con las tareas de la profesión que le dan su identidad y singularidad. No obstante, estas competencias además de incluir el conocimiento disciplinar propiamente tal, requieren incorporar el saber ser y saber hacer, que garantizan cumplir con las tareas y responsabilidades de su ejercicio profesional.

búsqueda libre y creativa del conocimiento. Esta concepción asume al ser humano como sujeto principal del proceso educativo y al currículo como estrategia de cambio y desarrollo académico de la institución; como proyecto educativo que articula el deber ser y la realidad del quehacer y como plan de acción que concretiza los principios y valores institucionales. Los contenidos curriculares han sido entendidos como fundamentales para la integración de las actitudes, competencias cognitivas y procesos pedagógicos vinculadas a la construcción de los valores, saberes y conocimientos que promueva la propuesta curricular. Según, Contreras (2005: 94), el nuevo currículo se concibe entonces provisto de las características siguientes:

Dinámico: Representa la variable motorizadora de la acción institucional.

Contextualizado: Toma en consideración el entorno y los cambios que en el mismo se operan.

Integrador: Entendido como articulador de las funciones de la universidad.

Flexible: Capaz de adaptarse y adecuarse a las características de los sujetos, del contexto y a la diversidad de modelos pedagógicos.

Pertinente: Ofrece los elementos básicos para orientar la práctica educativa, centrándose en cuestiones realistas de políticas generales de la institución y de las líneas de acción de ellas derivadas.

Transformador: Proponente de cambios que afecten todo el desarrollo institucional.

Relevante: Con perspectiva de formar para la comprensión, elaboración, reelaboración y generación de conocimientos, tomando en consideración las particularidades de la realidad social.

En el texto de Adriana Aristimuño de la Universidad Católica de Uruguay titulado “las Competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?”, se presentan los objetivos de las primeras experiencias del “Core Curriculum” que se desarrollaron en Universidades Públicas Norteamericanas. Estos objetivos apuntaban hacia un conjunto de competencias que, no han perdido vigencia:

- Capacidad para pensar y escribir con claridad.
- La profundización en algún campo del conocimiento.
- Una apreciación crítica sobre cómo se obtiene y aplica el conocimiento y la comprensión del universo, de la sociedad y de sí mismo.
- Comprensión y pensamiento sistemático sobre problemas morales y éticos.
- Conocimiento de otras culturas, tiempos y lugares.

En esta misma línea se puede citar otros ejemplos de distintas universidades:

a) La Universidad de Sheffield Hallam, del Reino Unido incluye las siguientes competencias genéricas en su currículo:

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

b) La Universidad de Luton, también en el Reino Unido, propone como competencias:

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

c) La Universidad Católica del Uruguay, propone como competencias:

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

Mirando estos ejemplos y la declaraciones de otras universidades, se puede interpretar que hoy en día las universidades están formulando sus competencias básicas y que éstas pueden definir, si es el caso, el “Core Currículum” universitario. En esta perspectiva, en la UNASAM se han construido las competencias generales o genéricas. Según, Huerta, Penadillo y Kaqui (2017: 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.

C G1	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.
C G2	Toma decisiones con rigor científico al plantear y resolver problemas en situaciones reales.
C G3	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.
C G4	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.
C G5	Demuestra compromiso con la calidad, su mejora permanente con responsabilidad social y ambiental.
C G6	Desarrolla actitudes interculturales valorando la diversidad social y cultural del entorno local, regional, nacional y mundial, con sentido crítico y reflexivo.

Las competencias implican una serie de capacidades, que deben ser desarrolladas a través de diferentes dinámicas y estrategias a lo largo del proceso de formación de los estudiantes. En este proceso, dice Aristimuño (2008) uno de los primeros pasos en el camino de reflexión del profesor universitario debería consistir en preguntarse cómo articula las competencias transversales o generales con las de

su asignatura (los profesores pensamos el currículo desde la realidad de una asignatura). Pero posiblemente antes de eso, existió una reflexión previa, que lo debería haber llevado a definir dichas competencias. Un segundo paso puede ser, a partir de las competencias definidas para su asignatura (en coherencia con las de mayor nivel de generalidad), considerar el tipo de contenidos, metodologías y formas de evaluación que va a desarrollar en su asignatura. Este es el núcleo de todo el proceso: aquí es donde el profesor necesariamente deberá recurrir a grupos de pares o colegas de las áreas de pedagogía de la universidad.

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

Si bien los profesores son profesionales del currículo, en el nivel universitario, principalmente en la UNASAM, es difícil encontrar una reflexión importante entre los profesores sobre estos temas. El enfoque por competencias trae importantes consecuencias para los profesores, que van desde el rol que le asignan a los contenidos en sus cursos, el manejo de los problemas y los proyectos como estrategias didácticas, la modificación del contrato didáctico, la evaluación que se practica, o la mayor o menor separación entre disciplinas. Las decisiones que se deben tomar en todos estos aspectos demandan que los profesores estén apoyados en forma profesional para un buen desempeño. Una instancia de formación en

servicio para docentes universitarios puede constituir un buen dispositivo organizacional de la universidad para proveer de dicho apoyo.

2.4 Sílabo por competencias

El sílabo es un instrumento elaborado por cada profesor o por un equipo de profesores especialistas en una determinada materia o área del conocimiento, quienes planifican, organizan, ejecutan y evalúan en forma sistemática las competencias derivadas del diseño curricular, teniendo en cuenta la sumilla y el perfil de egreso. Núñez (2014) señala que, el sílabo por competencias se estructura en base a la metodología curricular diseñada en una universidad, solo a un nivel de concreción más delimitado al que se denomina microcurrículo. Por lo general, comprende la siguiente estructura: carátula, datos generales, denominación de la asignatura o módulo, organización, datos del profesor), fundamentación o justificación, competencias, programación de contenidos por capítulos o unidades de aprendizaje, programa calendarizado o cronograma, estrategias, metodología, evaluación del aprendizaje y referencias bibliográficas o fuentes de información.

2.5 Aprendizaje basado en competencias (ABC)

El aprendizaje basado en competencias es un enfoque de enseñanza y aprendizaje que requiere necesariamente de un perfil académico-profesional que sistematice

las competencias a desarrollar en los estudiantes. Su programa formativo debe explicitar las competencias genéricas y específicas deseadas y distribuirlas en las materias correspondientes. Este enfoque requiere una gran coordinación y colaboración entre el profesorado, adecuar los planes de estudio, las estructuras e infraestructura, preparar a los estudiantes para un nuevo tipo de enseñanza y aprendizaje. En decir, adecuar y adaptar la universidad a este cambio transformacional. Y este se puede hacer solo desde el compromiso e implicación de los máximos responsables de la dirección universitaria (rectores, vicerrectores, decanos, directores de departamento académico, directores de escuela) con la finalidad de contribuir eficaz y eficientemente al desarrollo del perfil académico-profesional desde cada materia p asignatura (Villa y Poblete, 2010).

El aprendizaje basado en competencias permite que gradualmente los estudiantes vayan logrando su autonomía a través de su capacidad de aprender a aprender de manera autónoma y consciente. La formación está centrada en lo que el estudiante hace para aprender y no en lo que el profesor hace para que el estudiante aprenda (Biggs, 2005). En este proceso lo que le corresponde hacer al profesor es crear las condiciones necesarias para que cada estudiante active los procesos mentales superiores como el análisis, la evaluación y la creación, utilizando para ello estrategias cognitivas y metacognitivas que le ayuden al aprendizaje y a la reflexión sobre su aprendizaje. En suma, las competencias, en términos de aprendizaje, son dominios integrados que se movilizan en un determinado contexto para resolver con éxito demandas complejas (Núñez, 2024).

2.6 Formación profesional por competencias

Según Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011: 243), la formación universitaria que parte de modelos basados en una concepción de los contenidos como objetivos primordiales del aprendizaje está siendo modificada, debido al acelerado cambio de los conocimientos y, en consecuencia, la provisionalidad de los saberes. La educación superior deberá atender la formación de individuos que se ajusten a circunstancias y problemas cambiantes de manera variada y efectiva. Una alternativa es la educación basada en competencias (EBC). No obstante, la EBC enfrenta limitaciones teóricas y creencias profundamente arraigadas sobre qué es enseñar, aprender y evaluar. Así, las nuevas necesidades educativas apuntan hacia:

- 1) Un nuevo concepto de los saberes, los que ya no se consideran como entidades estáticas y reproducibles, según el modelo del saber transmitido por el docente;
- 2) La integración de las fuentes de conocimiento externas a la institución escolar en la revisión y diseño de los programas de estudio, incorporando una visión de los profesionales que conciban en su totalidad las situaciones a las que se verán enfrentados;
- 3) La reflexión respecto de la difusión generalizada del conocimiento y la disponibilidad del mismo, considerando las limitaciones referidas a la adquisición y operación de la tecnología informática, la capacidad de acceso, tratamiento y asimilación del saber (Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya, 2006).

Acorde con los requerimientos anteriores, se plantea una educación basada en el desarrollo de competencias, que dote a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos que la disciplina en formación y posteriormente la sociedad y el ámbito laboral prescriban. El desarrollo de competencias referidas al conocimiento (lectura, escritura, lenguaje y lógica aritmética), al desempeño profesional (aptitudes y valores asociados al ámbito laboral) y técnico (habilidades y destrezas en el campo especializado), significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, planificación de la enseñanza a partir del aprendizaje y contextualización de la formación (Barrón, 2000; Tobón, 2006; Yániz, 2008).

Según Ruiz (2009) la Educación Basada en Competencias (EBC) nace de la convergencia de los siguientes acontecimientos:

- 1) El replanteamiento de la educación como “facilitación del aprendizaje” asociado a la explicación del proceso de aprendizaje como un fenómeno del individuo que aprende; y
- 2) La formación de profesionales capaces de resolver problemas eficientemente en el ámbito de desempeño real, sin menoscabo de los saberes en lo conceptual, procedimental y actitudinal.

La EBC requiere pasar de una lógica de la enseñanza que incluye sólo la modalidad discursiva, a otra en situaciones problema, en donde el docente

auspicio, modele, ilustre y retroalimente los desempeños idóneos como alternativas de solución (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2004; Perrenoud, 2006).

Por su parte, Tobón (2006, 2008, 2015) con relación al desarrollo de competencias en la formación profesional universitaria, refiere que el enfoque educativo basado en competencias pretende responder a las presiones de índole social, económico y disciplinar: en lo social, al replantear una educación para la vida y para el trabajo con calidad; en lo económico, al responder a las demandas que las empresas hacen a las instituciones de educación superior en lo que corresponde a la formación de profesionales idóneos, lo que les permite competir con otras empresas tanto nacionales como internacionales; en lo disciplinar, implica trascender del énfasis en lo puramente conceptual y discursivo a la movilización de los saberes, que demandan habilidades de búsqueda, procesamiento, análisis y aplicación del saber de manera pertinente. Asimismo, Tobón (Ibid.:1) es explícito al señalar el análisis de la formación por competencias en la educación, teniendo como punto de referencia la gestión de calidad:

[...] las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar [...] las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación.

Desde la perspectiva de la puesta en práctica de la formación profesional basado en el enfoque por competencias esta propuesta experimenta diferentes realidades. Al respecto, Gairín (2011) sostiene que formar e competencias es un tema controvertido. En rigor, la referencia a las competencias, como concreción y síntesis de lo que a nivel práctico ha de promover la formación, no es una cuestión exenta de polémica centrada en el origen y evolución de la propuesta, el tipo de docentes formadores que se requiere y las estrategias de intervención.

Primero, el concepto de competencia utilizado en el campo de la formación profesional se abre camino, poco a poco, en todo el sistema educativo y en los procesos de formación continua, donde la gestión por competencias se ha convertido en un modelo integrador y orientador de las diferentes políticas de recursos humanos. Este origen replantea el sentido de la formación y su vinculación con la actividad laboral. Por una parte, se habla de reformas educativas que enfatizan lo laboral, desatendiendo la parte formativa orientada a la formación de competencias personales y para la convivencia social; por otra parte, se detecta demasiada practicidad en las nuevas orientaciones de planes de estudio, que parecen obviar los procesos reflexivos personales o despreciar la cultura general (véase en el siguiente cuadro sobre las implicancias de los modelos educativos vinculados a competencias contrastando con el modelo tradicional).

Algunas implicancias de los modelos vinculados a competencias (Tomado de Peluffo y Knust, 2009: 3-4)			
Variables	Modelo Tradicional	Modelo enfoque por competencias	Modelos por competencias
Perfil de egreso	Perfil diseñado desde las capacidades y características que la academia le asigna a cada egresado de sus carreras o programas.	Perfil académico profesional definido y diseñado a partir de nodos problematizadores y tareas claves que responden a requerimientos del medio y de la academia.	Perfil diseñado por competencias entendidas como tareas clave de una determinada profesión de acuerdo con los requerimientos profesionales y académicos, que puede estar o no estructurado por áreas de dominio o nodos problematizadores.
Estructura curricular	Se diseña por asignaturas que se estructuran secuencialmente desde el nivel inicial hasta la salida, con estructuras fijas y complementándose con formación multidisciplinaria y/o optativa.	Se diseña por asignaturas, pero estructuradas e integradas en torno a perfiles de egreso por competencias y a trayectos de formación, diseñados por medio de mecanismos de escalamiento progresivo de las competencias.	Se diseñan en torno a módulos o situaciones de aprendizaje integradas claramente a la formación de las competencias de egreso a partir de trayectos de formación, que se escalan por niveles de dificultad y complejidad como mecanismo para medir los avances progresivos de los estudiantes.
	Rol tradicional o frontal con modelos	Rol del docente y modelos pedagógicos aplicados mixtos, combinan lo	Rol docente mediador, modelo pedagógico está

Rol docente / Modelo metodológico	pedagógicos centrados en la docencia y en lo académico.	frontal, o académico tradicional, con aprendizajes por problemas o críticas, orientados a resultados de aprendizaje medibles por medio de estándares.	centrado en el estudiante y en un enfoque crítico o centrado en problemas.
Rol del estudiante	Rol de alumno pasivo, dependiente del profesor y de su planificación.	Rol del estudiante activo, aunque permanecen espacios de clases frontales con direccionamiento del profesor. Se tiende a dar información sobre cómo será su proceso de aprendizaje, y bajo qué estándares se va a evaluar su desempeño.	Rol del estudiante es activo y con espíritu emprendedor define su plan de estudio asistido y mediado por los docentes. El estudiante cuenta desde el inicio con información sobre el proceso de aprendizaje, los recursos con que va a contar y los estándares para la evaluación de su desempeño para su autoevaluación.

Segundo, la realidad global, donde se dan grandes cambios sociales y tecnológicos como, por ejemplo, las nuevas marginaciones, las grandes migraciones intercontinentales, las nuevas riquezas y las nuevas pobrezas, las persistentes necesidades de alfabetización o la adaptación a la sociedad del conocimiento exigen replantear el papel de la universidad del futuro y el perfil que debe tener el profesorado del siglo XXI.

Tercero, la interacción continua y coordinada del conocimiento teórico con el práctico, el establecimiento de relaciones entre las diferentes disciplinas y la consideración de las necesidades de los estudiantes ayudan a fundamentar los procesos de toma de decisiones durante la planificación y práctica docente. El cambio de paradigma en la formación, acompañado de una nueva cultura profesional donde el trabajo en equipo del profesor y la programación conjunta son los ejes principales de su actividad profesional, nos permite así una mejor y más significativa enseñanza. Sin embargo, la directriz en procesos de indagación y las estrategias didácticas basadas en la trasmisión de conocimiento a través de la mera exposición de contenidos conceptuales por parte del profesorado siguen teniendo un peso importante en nuestras instituciones formativas.

«No es que se desprecie una lección magistral, pues, cuando es buena, proporciona al estudiante síntesis conceptuales y desarrollos teóricos que tardaría mucho tiempo en conseguir por su cuenta. El problema es que cuando este planteamiento se utiliza de manera abusiva o exclusiva, impide 'de facto' que el estudiante se apropie (en el sentido de que haga suyo, de que personalice e integre) del conocimiento, fomentando actitudes de pasividad y reforzando la utilización casi única de procesos mentales relacionados con la comprensión y la memoria» (Sánchez y Gairín, 2008: 123).

En los procesos de enseñanza y aprendizaje se debe concebir los ciclos dialécticos de profundización progresiva que permitan integrar diversas estrategias didácticas según las necesidades y características del profesorado, de los estudiantes, del

contexto epistemológico, institucional, etc., y apoyar así el avance desde estrategias docentes directivas hacia estrategias de aprendizaje autónomo. Las posibilidades progresivas del profesor como director, guía o mentor pueden aplicarse a muchas estrategias metodológicas, tan variadas como: síntesis y análisis crítico de libros, presentaciones, mapas conceptuales, resolución de problemas, estudio de casos, trabajos por proyectos, prácticas externas, debates, simulaciones, proyecciones, visitas, entre otras (Sánchez y Garín, 2008: 123).

Gairín (2009) y García San Pedro (2010) advierten que no hay que olvidar otros elementos de la formación, como la organización de los espacios y tiempos, el material o la evaluación, ampliamente analizados en variadas publicaciones. Remarcamos las posibilidades de la evaluación como autorregulación y su utilidad como instrumento para la formación y el cambio; también, la riqueza de los modelos y prácticas incipientes sobre la evaluación por competencias que existen en los contextos universitarios.

La formación de profesionales basada en competencias no queda exenta, como todo, de limitaciones y problemáticas. Su consideración ha de servir, sobre todo, para anticiparse a las cuestiones y poder mejorar las garantías de éxito. Una primera aproximación a las problemáticas nos la aportan Peluffo y Knust (2009) en referencia a las condiciones del contexto de América Latina para el que lo pensaron. A ellas añaden otras dificultades relacionadas con los nuevos procesos (estructura curricular por áreas, dificultades laborales para diversificar roles del

profesorado, falta de competencias adecuadas en los gestores universitarios) y con los costes de implementación (costes de la renovación curricular, escasez de recursos para elaborar nuevos módulos formativos o baja financiación).

3. Definición de términos

Percepción

Según la psicología moderna, la percepción es la imagen mental que se forma con ayuda de la experiencia y necesidades, resultado de un proceso de selección, organización e interpretación de sensaciones. La percepción de los individuos es subjetiva, selectiva y temporal.

Competencia

El concepto más generalizado de competencia es el que refiere al “saber hacer en un contexto”. Al respecto, Posada (2004:1) señala: “el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño”. En suma, las competencias son “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (Tobón, 2006:5).

Currículo por competencias

El currículo por competencias asume al ser humano como sujeto principal del proceso educativo y al currículo como estrategia de cambio y desarrollo académico de la institución; como proyecto educativo que articula el deber ser y la realidad del quehacer y como plan de acción que concretiza los principios y valores institucionales. Los contenidos curriculares han sido entendidos como fundamentales para la integración de las actitudes, competencias cognitivas y procesos pedagógicos vinculados a la construcción de los valores, saberes y conocimientos que promueva la propuesta curricular (Contreras, 2005: 94).

Formación profesional en competencias

La formación profesional universitaria, refiere que el enfoque educativo basado en competencias pretende responder a las presiones de índole social, económico y disciplinar: en lo social, al replantear una educación para la vida y para el trabajo con calidad; en lo económico, al responder a las demandas que las empresas hacen a las instituciones de educación superior en lo que corresponde a la formación de profesionales idóneos, lo que les permite competir con otras empresas tanto nacionales como internacionales; en lo disciplinar, implica trascender del énfasis en lo puramente conceptual y

discursivo a la movilización de los saberes, que demandan habilidades de búsqueda, procesamiento, análisis y aplicación del saber de manera pertinente (Tobón, 2006).

CAPÍTULO IV

MATERIALES Y MÉTODOS

1. Tipo de estudio: descriptivo

En relación a la tipología de investigación en ciencias Sociales el trabajo de investigación se enmarcó en el tipo de los estudios descriptivos (De Canales *et al.* 1989). Se concibe descriptivo porque “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis” (Hernández *et al.* 2010: 80). En tal virtud, se identificaron, revisaron, compilaron, describieron y analizaron las percepciones de los docentes de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” 2017 sobre la construcción e implementación del currículo por competencias.

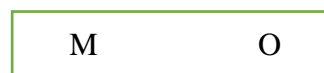
2. Diseño de investigación

De acuerdo a la naturaleza de nuestra investigación, que corresponde a las investigaciones no experimentales, el diseño es el *transversal de tipo descriptivo*.

Nuestro propósito fue hacer una primera aproximación a las percepciones de los docentes sobre la construcción e implementación de currículo por competencias en la UNASAM, focalizado en la elaboración del sílabo y su aplicación en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, para identificar los factores que limitan y/o favorecen el desarrollo dicho proceso.

En este proceso, la recolección de datos se llevó a cabo en las once Facultades de la UNASAM donde se aplicó una encuesta a los docentes y una entrevista semiestructurada a las autoridades. Asimismo, el recojo de datos se realizó en las oficinas administrativas del local central de la UNASAM.

Esquema:



M: muestra de estudio estuvo conformada por los docentes, autoridades y comisión.

O: Observación de las percepciones de los docentes.

3. Población y muestra

- La población estuvo constituida por la totalidad de los docentes que laboran en la UNASAM, tanto ordinarios como contratados que suman un total de 419

docentes según la información proporcionada por la Oficina General de Recursos Humanos.

DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR FACULTADES	
Facultades	Nº Docentes
Ciencias del Ambiente	26
Ciencias	96
Ciencias Médicas	44
Economía y Contabilidad	45
Administración y Turismo	26
Ciencias Agrarias	39
Ingeniería Civil	31
Ingeniería de Minas, Geología y Metalurgia	14
Derecho y Ciencias Políticas	23
Ingeniería de Industrias Alimentarias	18
Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación	57
TOTAL	419

Fuente: Oficina General de Recursos Humanos, UNASAM

3.1 Unidad de análisis y muestra

- Unidad de análisis:

La unidad de análisis estuvo constituido por los documentos referentes al modelo educativo de la UNASAM, el diseño curricular y los sílabos.

Asimismo, las encuestas y entrevistas a docentes, autoridades de la UNASAM.

- Muestra:

- Para la determinación de la muestra de estudio se tomó en cuenta la tabla de Fisher-Arkin-Colton.

DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR FACULTADES		
Facultades	Población	Muestra
Ciencias del Ambiente	26	14
Ciencias	96	49
Ciencias Médicas	44	23
Economía y Contabilidad	45	23
Administración y Turismo	26	14
Ciencias Agrarias	39	20
Ingeniería Civil	31	16
Ingeniería de Minas, Geología y Metalurgia	14	08
Derecho y Ciencias Políticas	23	12
Ingeniería de Industrias Alimentarias	18	10
Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación	57	29
TOTALES	419	218

En la tabla de Fisher-Arkin-Colton para una población de 500 la muestra es 222 y, si no se indica la cifra del tamaño de la muestra (n_i) debe tomarse en un número superior cercano al 50% del tamaño de la población. Por ejemplo, si una población

tiene 400 miembros, la muestra debe tener al menos 201 (véase en Esquivel y Venegas, 2013).

4. Técnicas e Instrumentos

- Encuestas

Se usó la técnica de la encuesta y como instrumento se utilizó el cuestionario que se aplicó a todos los profesores nombrados y contratados de todas las facultades en la proporción señalada en la muestra de estudio.

- Análisis de contenido

Se revisó y analizó los sílabos y los documentos de diseño curricular.

5. Análisis estadístico e interpretación de la información (cuantitativos o cualitativos)

Por la naturaleza de la información que buscamos se realizó un análisis cuantitativo con un análisis de estadística descriptivo. A lo que desde una perspectiva cualitativa se complementó con el análisis de las entrevistas. Por consiguiente, usamos métodos mixtos, cuantitativos y cualitativos. Estas dos aproximaciones metodológicas fueron complementarias que nos ayudaron a entender, analizar e interpretar los datos recogidos en el trabajo de campo.

El análisis de la encuesta se realizó cuantitativamente y se usó la estadística descriptiva simple. Por su parte, el análisis de las entrevistas y el análisis

documental se realizaron cualitativamente. En dicho proceso se establecerán los patrones comunes, los cuales servirán para contrastar y triangular con los resultados cuantitativos.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados de la encuesta realizada a los docentes de las once facultades de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

Se presentan los resultados globales a nivel de la universidad consistente en:

- a) Nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre el enfoque por competencias y su involucramiento en la construcción e implementación de un currículo basado en competencias.
- b) Nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre el enfoque por competencias y su involucramiento en la construcción e implementación de un currículo basado en competencias.
- c) Nivel de involucramiento de los docentes en el proceso de construcción e implementación del currículo con enfoque por competencias.
- d) Proceso de elaboración de sílabos bajo el enfoque por competencias.

e) Uso de estrategias didácticas y evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque por competencias. Seguidamente se presentan los resultados comparativamente por facultades.

1. Percepción de los docentes sobre la construcción e implementación del currículo con enfoque por competencias en la UNASAM

En esta sección se presentan datos globales a nivel de la UNASAM y su correspondiente análisis acerca de las percepciones de los docentes sobre su conocimiento acerca del currículo basado en enfoque por competencias, percepción de los docentes sobre su involucramiento en el proceso de diseño curricular basado en enfoque por competencias, percepción de los docentes sobre el proceso de elaboración de sílabos con enfoque por competencias, percepción de los docentes sobre el uso de estrategias didácticas y evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque por competencias.

1.1 Nivel de conocimiento de los docentes sobre el enfoque por competencias

En esta sección se presentan los resultados de las encuestas realizadas a los docentes de las once facultades de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo con respecto a su nivel de conocimiento que tienen sobre el currículo basado en enfoque por competencias.

Tabla N° 1: Conocimiento de los docentes acerca del currículo por competencias

Conocimiento	Nº	%
Insuficiente	30	13,76
Regular	109	50,00
Suficiente	79	36,24
Total	218	100

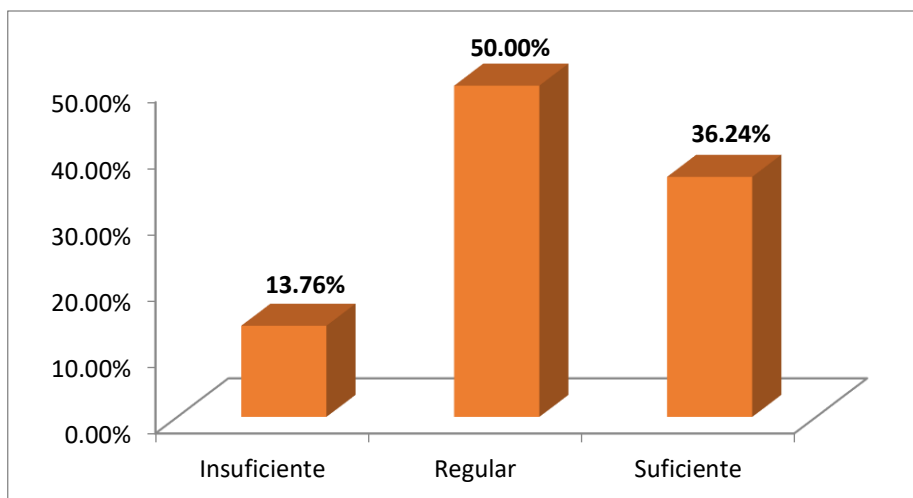


Gráfico N° 1: Percepción de los docentes de la UNASAM sobre su conocimiento acerca del currículo por competencias

La tabla N° 1 y gráfico N° 1 muestran los datos referentes al nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre el enfoque por competencias y su involucramiento en la construcción e implementación de un currículo basado en competencias, los cuales nos indican que el 36,24% manifestaron que su conocimiento e involucramiento es suficiente, mientras que el 13,76% manifestaron que su conocimiento es insuficiente, el 50,00% manifiesta que tanto su conocimiento como su involucramiento es solo regular. Esto implica que alrededor del 64 % de los docentes de la UNASAM aún no tienen un conocimiento cabal sobre el

currículo por enfoque de competencias, por lo mismo su involucramiento es relativamente insuficiente.

1.2. Nivel de involucramiento de los docentes en diseño curricular por competencias

El nivel de involucramiento en el proceso de construcción del diseño curricular está en función con el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre el currículo basado en enfoque por competencias.

Tabla N° 2: Involucramiento de los docentes en el proceso de diseño curricular con enfoque por competencias

Involucramiento	N°	%
Insuficiente	84	38,53
Regular	85	38,99
Suficiente	49	22,48
Total	218	100

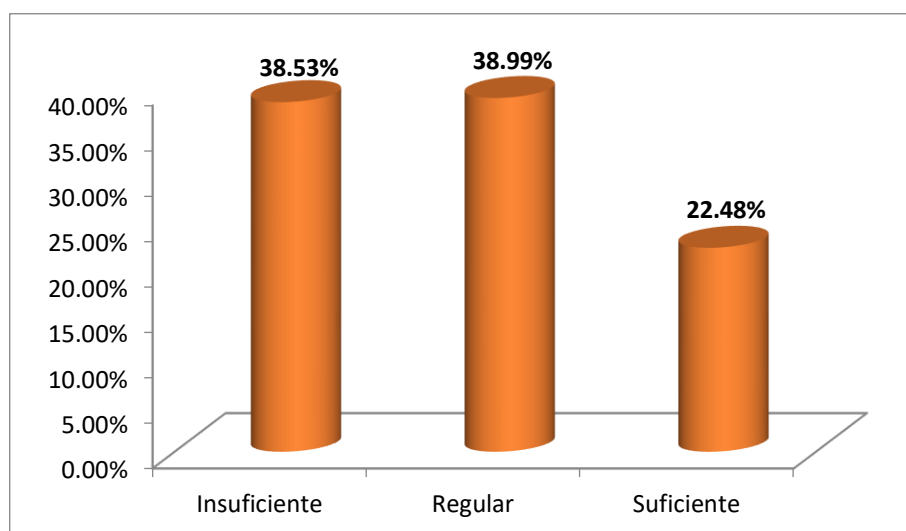


Gráfico N° 2: Involucramiento de los docentes en el proceso de diseño curricular con enfoque por competencias

La tabla N° 2 y gráfico N° 2 muestran los resultados referentes al nivel de involucramiento de los docentes en el proceso de diseño curricular basado en enfoque por competencias, los cuales nos indican que el 38,53 % son insuficientes, el 38,99% son regulares y solo el 22,48% consideran que su participación e involucramiento son suficientes. Como se puede observar, alrededor del 78% de los docentes refieren que su participación ha sido mínima y regular en el proceso de construcción del diseño curricular de la UNASAM. Esto implica que para una buena gestión académica se requiere mayor motivación para la participación e involucramiento de los docentes o en su defecto establecer algunos lineamientos administrativos y académicos para lograr el involucramiento de los docentes. Obviamente, sin la participación de ellos, los intentos quedarán solamente como intentos y no brindarán frutos positivos y efectivos.

1.3 Percepción de los docentes sobre el proceso de elaboración de sílabos con enfoque por competencias

A nivel micro curricular se ha avanzado con la elaboración de sílabos basado en enfoque por competencias. Para dicho propósito se han realizado diferentes eventos académicos como conferencias, charlas, talleres, entre otros. A continuación se presentan los datos referentes a cómo perciben los docentes sobre lo trabajado en dicho proceso.

Tabla N° 3: Percepción de los docentes sobre la elaboración de sílabos con enfoque por competencias

Elaboración sílabos	Nº	%
Insuficiente	47	21,56
Regular	116	53,21
Suficiente	55	25,23
Total	218	100

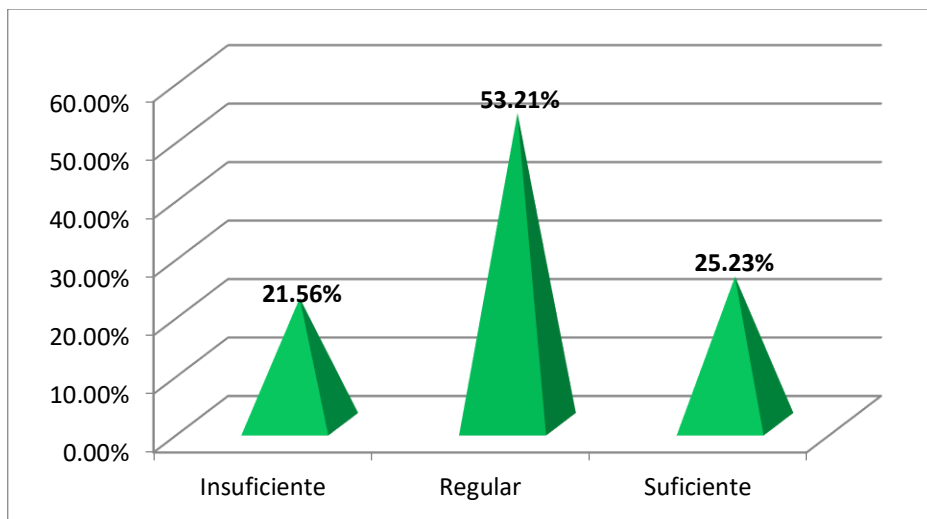


Gráfico N° 3: Percepción de los docentes sobre la elaboración de sílabos con enfoque por competencias

Según la tabla N° 3 y gráfico N° 3 presentan los resultados referentes a la percepción que tienen los docentes sobre la elaboración de sílabo basado en enfoque por competencias, los cuales nos indican que el 75% de los docentes consideran que su trabajo ha sido entre regular (53,21%) e insuficiente (21,56%) y solo el 25,23% considera que su trabajo ha sido suficiente. Esto implica que se requiere seguir trabajando con el grueso sector de docentes sobre la propuesta de

elaboración del enfoque por competencias que incluyen no solamente los aspectos conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales.

1.4 Percepción de los docentes sobre el uso de estrategias didácticas y evaluación en procesos de enseñanza y aprendizaje por competencias

El uso de estrategias didácticas y la evaluación bajo en el enfoque por competencias corresponden a la implementación o puesta en práctica del sílabo en los procesos educativos. Esto implica que la elaboración del sílabo con enfoque por competencias, no es suficiente, sino este tiene que desembocar en situaciones pedagógicas reales de enseñanza y aprendizaje y la evaluación correspondiente de los logros de aprendizaje que demuestran los estudiantes. A continuación se presentan los datos referentes a cómo perciben los docentes sobre lo trabajado en dicho proceso.

Tabla N° 4: Uso de estrategias didácticas y evaluación en procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque por competencias

Estrategias didácticas y evaluación	Nº	%
Insuficiente	61	27,98
Regular	84	38,53
Suficiente	73	33,49
Total	218	100

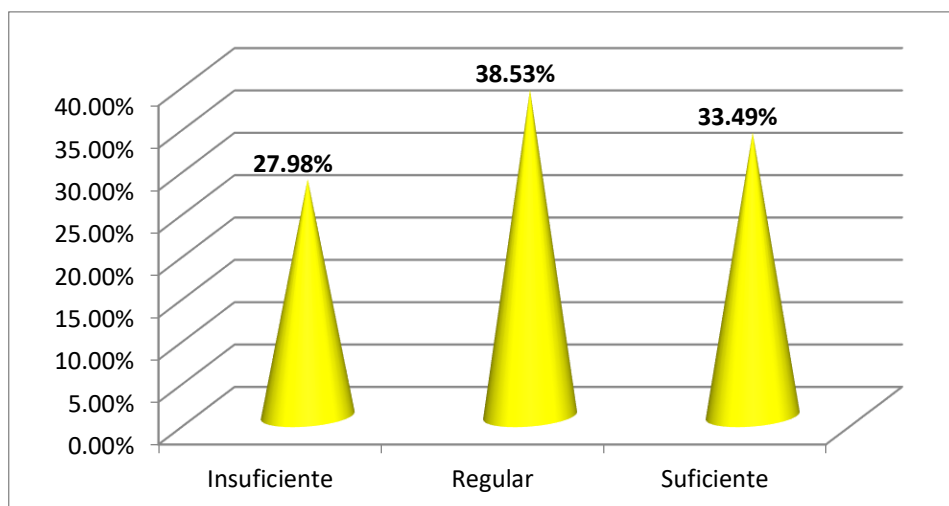


Gráfico N° 4: Uso de estrategias didácticas y evaluación en procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque por competencias

Como se puede observar en la tabla N° 4 y gráfico N° 4, el 72% de los docentes consideran que están desarrollando en clases la estrategias didácticas y la evaluación con enfoque por competencias de manera regular (38,53%) e insuficiente (33,49%); por el contrario, solo el 27,98% considera que están implementando el sílabo con enfoque por competencias haciendo uso de estrategias didácticas, así como la evaluación centrados en el enfoque por competencias. Estos resultados hacen entrever que la mayoría de los docentes universitarios, aún tienen dificultades para elaborar sílabos por enfoque en competencias y más aún para su puesta en práctica en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes. Esto implica que no basta con solo elaborar sílabos por competencias, sino esto debe desembocar en situaciones reales de proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. Diseño e implementación de currículo y sílabos por competencias y su nivel de satisfacción

En esta sección se presentan datos y su análisis respecto con relación al diseño de currículo por competencias y el sílabo con enfoque por competencias, así como sobre su nivel de satisfacción en cada una de ellas. Con relación al diseño de currículo por competencias se considera aspectos relacionados con el conocimiento del currículo de la UNASAM con enfoque por competencias, si este responde a las necesidades locales, regionales y nacionales actuales, si se encuentra capacitado para implementar, las actividades que se desarrollan, su nivel de participación e involucramiento y cómo se viene desarrollando todo ese proceso en la UNASAM. En lo referente al sílabo con enfoque por competencias, se considera el conocimiento que el docente tiene sobre el sílabo por competencias, si está capacitado para elaborar e implementar sílabos, si recibe acciones de seguimiento y acompañamiento por parte de las autoridades como el Director de Departamento y el Director de Escuela, el uso de estrategias didácticas para lograr habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales en las asignaturas que desarrolla. Finalmente, se presentan datos sobre los niveles de satisfacción acerca de la construcción e implementación del diseño curricular con enfoque por competencias, así como el nivel de satisfacción sobre la elaboración del sílabo por competencias e implementación en las sesiones de clase.

2.1 Diseño de currículo por competencias

Los datos que se presentan en esta sección corresponden a las percepciones que tienen los docentes sobre su conocimiento del currículo de la UNASAM con enfoque por competencias, si dicho currículo responde a las necesidades locales, regionales y nacionales actuales, si él o ella como docente se encuentra capacitado para implementar dicho currículo, si las actividades que se desarrollan son convenientes, si su nivel de participación e involucramiento es suficiente y cómo se viene desarrollando todo ese proceso en la UNASAM.

Tabla N° 5: Diseño de currículo por competencias

Bloque 1	N°	%
Insuficiente	50	22.9
Regular	124	56.9
Suficiente	44	20.2
Total	218	100

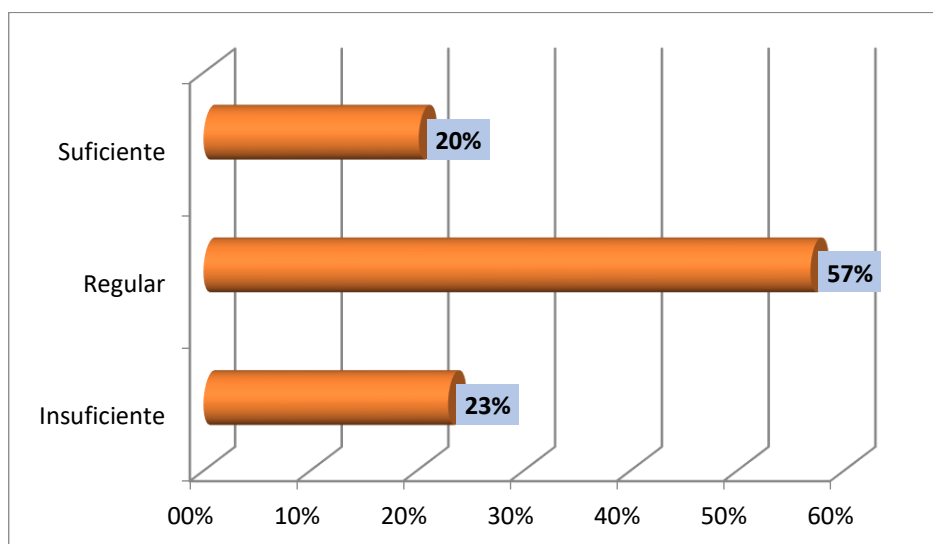


Gráfico N° 5: Diseño de currículo por competencias

La tabla N° 5 y gráfico N° 5 muestran los datos referentes a la percepción de los docentes sobre el diseño de currículo por competencias, los cuales nos indican que el 80 % de los docentes consideran como un proceso regular (57 %) e insuficiente (23 %) y solo el 20 % considera como un proceso suficientemente logrado. Esto implica que más de las dos terceras partes de docentes de la UNASAM aún no ha entendido ni está trabajando el currículo por enfoque de competencias. Por consiguiente, se requiere seguir trabajando sobre el enfoque por competencias en el diseño curricular desde las autoridades, las comisiones de reestructuración curricular, así como desde los propios docentes. Para dicho fin será conveniente establecer algunos lineamientos administrativos, así como académicos que orienten el involucramiento de todos los docentes de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

2.2 Sílabo con enfoque por competencias

Los datos que se presentan en esta sección corresponden a las percepciones que tienen los docentes sobre el sílabo con enfoque por competencias en lo concerniente a: si está capacitado para elaborar e implementar sílabos por competencias, si recibe acciones de seguimiento y acompañamiento por parte de las autoridades como el Director de Departamento y el Director de Escuela, si hace uso de estrategias didácticas para lograr habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales en las asignaturas que desarrolla.

Tabla N° 6: Sílabo con enfoque por competencias

Bloque 2	N°	%
Insuficiente	50	22.9
Regular	125	57.3
Suficiente	43	19.7
Total	218	100

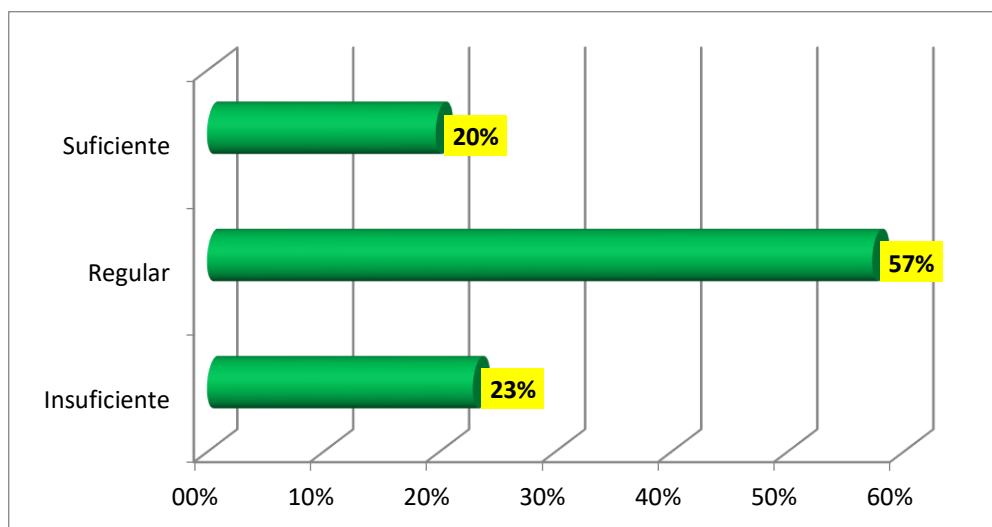


Gráfico N° 6: Sílabo con enfoque por competencias

Como se puede observar en la tabla N° 6 y gráfico N° 6, los datos muestran que los docentes tienen una percepción diferenciada sobre el sílabo con enfoque por competencias, los cuales nos indican que el 80 % de los docentes consideran como un proceso regular (57 %) e insuficiente (23 %) y solo el 20 % considera como un proceso suficientemente logrado. Esto implica que más de las dos terceras partes de docentes de la UNASAM aún no ha entendido los aspectos teóricos y prácticos para la elaboración de los sílabos con enfoque por competencias y, consecuentemente, tampoco estarían implementando en los procesos de

enseñanza y aprendizaje utilizando estrategias didácticas y formas de evaluación por competencias. Por consiguiente, se requiere seguir trabajando sobre el enfoque por competencias en el diseño de sílabos desde las autoridades, las comisiones de reestructuración curricular, así como desde los propios docentes.

2.3 Nivel de satisfacción sobre diseño de currículo y sílabos con enfoque por competencias

Los datos que se presentan en esta sección corresponden, primero, al nivel de satisfacción que muestran los docentes de la UNASAM y, segundo, al nivel de satisfacción acerca de la elaboración del sílabo por competencias e implementación en las sesiones de aprendizaje.

Tabla N° 7: Satisfacción sobre construcción e implementación de currículo por competencias

Diseño curricular	Nº	%
Insatisfecho	115	52.8
Ni satisfecho ni insatisfecho	67	30.7
Satisfecho	36	16.5
Total	218	100

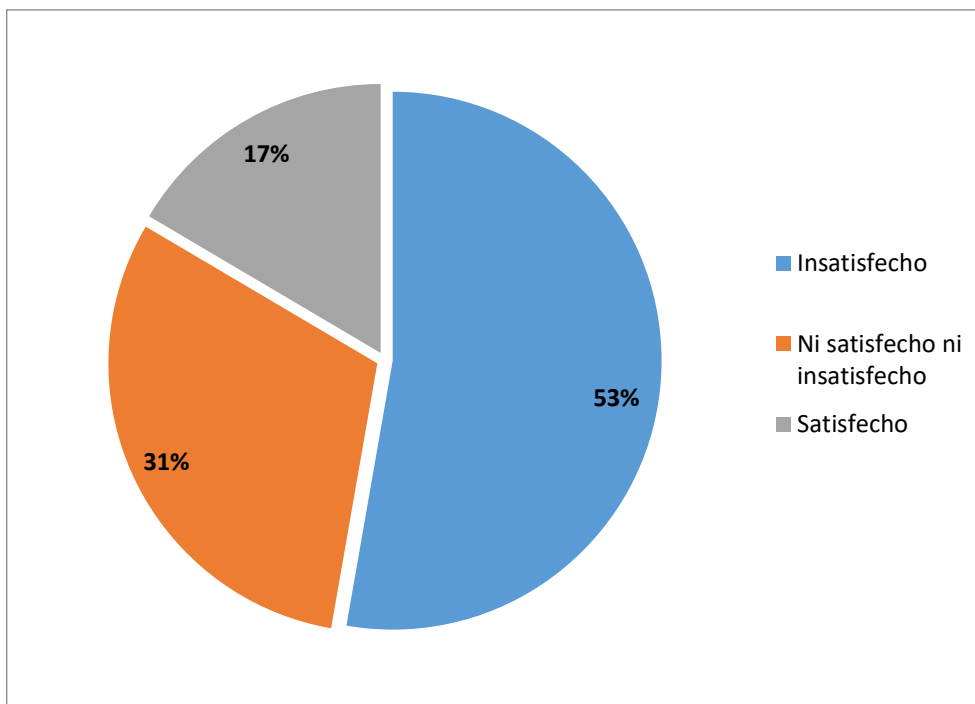


Gráfico N° 7: Satisfacción sobre construcción e implementación de currículo por competencias

La tabla N° 7 y gráfico N° 7 muestran los datos referente al nivel de satisfacción que muestran los docentes de la UNASAM acerca de la construcción e implementación del diseño curricular por competencias, los cuales nos indican que el 53 % se muestran insatisfechos, el 31 % ni satisfechos ni insatisfechos, y solo el 17 % consideran que se encuentran satisfechos. Esto implica que dichos procesos no se encuentran adecuadamente conducidas y encaminadas, por lo que requiere ser revisada inmediatamente para establecer las medidas correctivas.

Tabla N° 8: Satisfacción sobre elaboración e implementación de sílabos por competencias

Sílabos	N°	%
Insatisfecho	125	57.4
Ni satisfecho ni insatisfecho	48	22.0
Satisfecho	45	20.6
Total	218	100

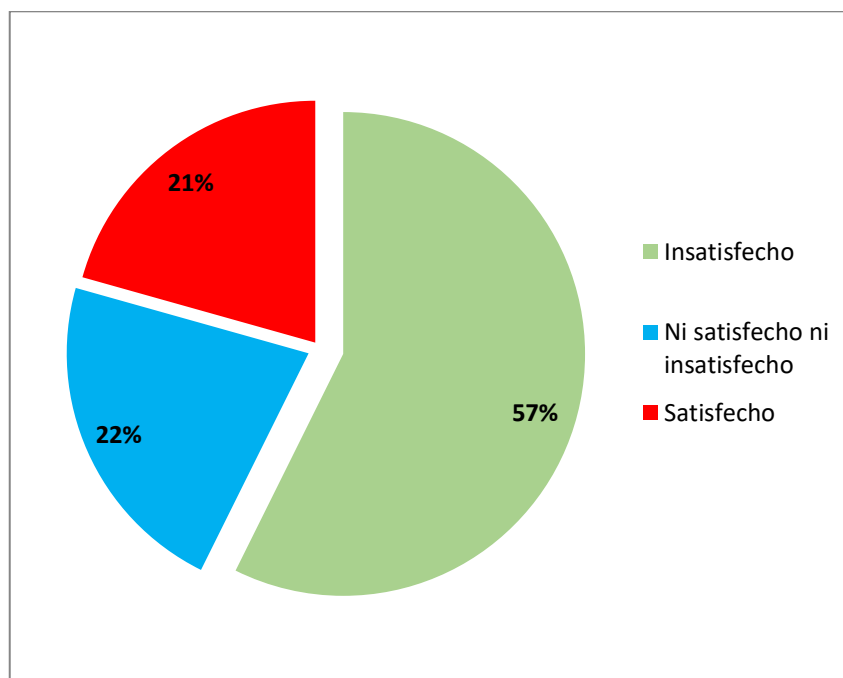


Gráfico N° 8: Satisfacción sobre elaboración e implementación de sílabos por competencias

La tabla N° 8 y gráfico N° 8 muestran los datos referente al nivel de satisfacción que muestran los docentes de la UNASAM acerca de la elaboración e implementación del sílabo por competencias, los cuales nos indican que el 57 % se muestran insatisfechos, el 22 % ni satisfechos ni insatisfechos, y solo el 21 %

consideran que se encuentran satisfechos. Esto implica que dichos procesos no se encuentran adecuadamente conducidas y encaminadas, por lo que requiere ser revisada inmediatamente para establecer las medidas correctivas. Además, no se trata solo de elaborar un sílabo por competencias que podría quedar en los papeles, lo más importante es su puesta en práctica en las sesiones de aprendizaje para ver su funcionalidad o no y según ello realizar los reajustes del caso amerite.

3. Percepciones de diseño e implementación de currículo y sílabos por competencias y su nivel de satisfacción por facultades

En esta sección se presentan datos y su análisis respecto al diseño e implementación de currículo por competencias y la elaboración e implementación de sílabo con enfoque por competencias en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, así como sobre el nivel de satisfacción de los docentes por cada una de las facultades que conforman la UNASAM. En este caso se describe y analiza comparativamente por facultades identificando los niveles de satisfacción como suficientes, regulares o insuficientes.

3.1 Diseño de currículo por competencias por facultades

En esta sección se analiza comparativamente por facultades sobre el diseño e implementación del currículo por competencias. Se considera aspectos relacionados con el conocimiento del currículo de la UNASAM con enfoque por

competencias, si este responde a las necesidades locales, regionales y nacionales actuales, si se encuentra capacitado para implementar, las actividades que se desarrollan, su nivel de participación e involucramiento y cómo se viene desarrollando todo ese proceso en la UNASAM.

Tabla N° 9: Diseño e implementación de currículo por competencias

Diseño curricular por competencias								
Facultad	Insuficiente		Regular		Suficiente		Total	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
FAT	0	0.0	14	100	0	0	14	100
FC	21	42.9	24	49.0	4	8.2	49	100
FCA	3	15.0	12	60.0	5	25	20	100
FCAM	0	0.0	14	100	0	0	14	100
FCM	0	0.0	9	39.1	14	60.9	23	100
FCSEC	5	17.2	15	51.7	9	31	29	100
FDCCPP	4	33.3	7	58.3	1	8.3	12	100
FEC	13	56.5	8	34.8	2	8.7	23	100
FIC	0	0.0	8	50.0	8	50	16	100
FIIA	1	10.0	9	90.0	0	0	10	100
FIMGM	3	37.5	4	50.0	1	12.5	8	100
Total	50	22.9	124	56.9	44	20.2	218	100

En la tabla N° 9 se puede notar que los docentes de las diferentes facultades de la UNASAM tienen una percepción diferenciada con relación al diseño e implementación del currículo por competencias. Así, los docentes que manifiestan que su percepción es suficiente corresponde a las facultades de Ciencias Médicas con 60,9%, Ingeniería Civil con el 50% y Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación con el 31%; en tanto que, los docentes que manifiestan que es insuficiente corresponden a las facultades de Economía con el 56.5%, Ciencias con el 42.9% y Minas, Geología y Metalurgia con el 37.5%. Estos resultados guardan correspondencia que las facultades donde los docentes consideran como suficientes corresponden a aquellas que están involucradas en procesos de autoevaluación y acreditación universitarias.

3.2 Sílabo con enfoque por competencias por facultades

Los datos que se presentan en esta sección corresponden a las percepciones que tienen los docentes sobre la elaboración y su implementación del sílabo con enfoque por competencias en las sesiones de enseñanza y aprendizaje, así como la evaluación. Los datos reflejan los resultados concernientes a: si está capacitado para elaborar e implementar sílabos por competencias, si recibe acciones de seguimiento y acompañamiento por parte de las autoridades como el Director de Departamento y el Director de Escuela, si hace uso de estrategias didácticas para lograr habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales en las asignaturas que desarrolla.

Tabla N° 10: Elaboración e implementación de sílabos por competencias

Sílabos por competencias								
FACULTAD	Insuficiente		Regular		Suficiente		Total	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
FAT	4	28.6	10	71.4	0	0	14	100
FC	15	25	24	49	10	20.4	49	100
FCA	5	25.0	10	50	5	25	20	100
FCAM	3	21.4	9	64.3	2	14.3	14	100
FCM	0	0	21	91.3	2	8.7	23	100
FCSEC	5	17.2	16	55.2	8	27.6	29	100
FDCCPP	5	41.7	5	41.7	2	16.6	12	100
FEC	10	43.5	9	39.1	4	17.4	23	100
FIC	0	0	8	50	8	50	16	100
FIIA	1	10	7	70	2	20	10	100
FIMGM	3	37.5	5	62.5	0	0	8	100
Total	51	23.4	124	56.9	43	19.7	218	100

En la tabla N° 10 se puede notar que los docentes de las diferentes facultades de la UNASAM tienen una percepción diferenciada con relación a los logros en la elaboración e implementación de sílabo por competencias. Así, los docentes que manifiestan que su percepción es suficiente corresponde a las facultades de Ingeniería Civil con el 50 %, seguido por la de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación con el 27,6 %, y luego por la de Ciencias Agrarias con el 25 %. Por el contrario, las facultades que registran con una percepción insuficiente corresponden a las de Economía y Contabilidad con el 43.5 %, seguido por la de Derecho y Ciencias Políticas con el 41.7% y la de Ingeniería de Minas, Geología y Metalurgia con el 37,5 %. Se esperaba que los docentes de la Facultades de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación sean los

abanderados por estar liderando este proceso; sin embargo, no todos los docentes tienen la misma percepción y actuación.

3.3 Nivel de satisfacción sobre la construcción e implementación del currículo y sílabo por competencias por facultades

Los datos que se presentan en esta sección corresponden, primero, al nivel de satisfacción que muestran los docentes de las once facultades de la UNASAM y, segundo, al nivel de satisfacción acerca de la elaboración del sílabo por competencias e implementación en las sesiones de aprendizaje de las once facultades de la UNASAM.

Tabla N° 11: Satisfacción sobre diseño e implementación de currículo por competencias

FACULTAD	Diseño e implementación currículo						Total	
	Insatisfecho		Ni satisfecho ni insatisfecho		Satisfecho		n°	%
	n°	%	n°	%	n°	%		
FAT	8	57.1	6	42.9	0	0	14	100
FC	33	67.3	12	24.5	4	8.2	49	100
FCA	6	30	10	50	4	20	20	100
FCAM	4	28.6	9	64.3	1	7.1	14	100
FCM	10	43.5	8	34.8	5	21.7	23	100
FCSEC	17	58.6	4	13.8	8	27.6	29	100
FDCCPP	6	50	4	33.3	2	16.7	12	100
FEC	15	65.2	6	26.1	2	8.7	23	100
FIC	4	25	5	31.3	7	43.8	16	100
FIIA	6	60	2	20	2	20	10	100
FIMGM	6	75	1	12.5	1	12.5	8	100
Total	115	52.8	67	30.7	36	16.5	218	100

La tabla N° 11 muestra los datos referente al nivel de satisfacción que perciben los docentes de la UNASAM acerca de la construcción e implementación del diseño curricular por competencias. Los docentes que muestran satisfacción sobre lo realizado en la elaboración e implementación de los sílabos por competencias corresponden a las siguientes facultades como la de Ingeniería Civil con el 43,8 % de satisfacción, seguida por la facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación con el 27,6 % de satisfacción y la Facultad de Ciencias Médicas con 21,7 %. Por el contrario, las facultades que muestran insatisfacción de dicho proceso corresponden a las siguientes: Facultad de Minas, Geología y Metalurgia con el 75 %, seguida por la Facultad de Ciencias con el 67,3 % y la Facultad de Economía y Contabilidad con 65,2 %. Estos datos indican que no existen docentes de ninguna facultad que estén satisfechos por encima del cincuenta por ciento, sino por debajo de esta cifra. Por el contrario, el nivel de insatisfacción es alta, en todos los casos están por encima del 65 % alcanzando las dos terceras partes. Esto implica que dichos procesos requieren ser reforzados y complementados con más capacitaciones, seguimiento y acompañamiento por especialistas y autoridades universitarias. Se esperaba que los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, como son los que están liderando este proceso, tengan una percepción positiva, pero dicha satisfacción alcanza solo a un poco más de la tercera parte. Por consiguiente, en esta misma facultad que lidera el proceso también se requiere fortalecer las capacidades docentes.

Tabla N° 12: Satisfacción sobre elaboración e implementación de sílabos por competencias

Elaboración e implementación de sílabos									
FACULTAD	Insatisfecho		Ni satisfecho ni insatisfecho		Satisfecho		Total		
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	
FAT	9	64.3	5	35.7	0	0	14	100	
FC	33	67.3	10	20.4	6	12.2	49	100	
FCA	7	35	9	45	4	20	20	100	
FCAM	9	64.3	4	28.6	1	7.1	14	100	
FCM	9	39.1	5	21.7	9	39.1	23	100	
FCSEC	17	58.6	4	13.8	8	27.6	29	100	
FDCCPP	7	58.3	1	8.3	4	33.3	12	100	
FEC	17	73.9	3	13	3	13	23	100	
FIC	6	37.5	3	18.8	7	43.8	16	100	
FIIA	6	60	2	20	2	20	10	100	
FIMGM	5	62.5	2	25	1	12.5	8	100	
Total	125	57.3	48	22	45	20.6	218	100	

La tabla N° 12 muestra los datos referente al nivel de satisfacción que perciben los docentes de la UNASAM acerca de la elaboración e implementación del sílabo por competencias. Los docentes que muestran satisfacción sobre la elaboración y aplicación en clases de los sílabos por competencias corresponden a la Facultad de Ingeniería Civil con el 43,8%, seguida por la Facultad de Ciencias Médicas y luego por la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Por el contrario, las facultades que muestran insatisfacción de dicho proceso corresponden a las siguientes: Facultad de Economía y Contabilidad con el 73,9 %, seguida por la

facultad de Ciencias con el 67,3 %, luego por las facultades de Ciencias del Ambiente y Administración y Turismo con el 64,3 % cada una. Esto implica que dichos procesos requieren ser reforzados y complementados con más capacitaciones, seguimiento y acompañamiento por especialistas y autoridades universitarias.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

Según Huerta, Penadillo y Kaqui (2017) la construcción del currículo universitario con enfoque por competencias en la UNASAM es una experiencia participativa de 24 carreras profesionales; sin embargo, es importante puntualizar que la participación es diferenciada y nula en algunos casos. Según la tabla N° 2 y gráfico N° 2, la participación es insuficiente en un 38,53% y regular en un 38,99%. Esto implica que la participación se reduce solo a los miembros de las comisiones curriculares a nivel de la Universidad y facultades, mas no comprende a la gran mayoría de los docentes. Muchos profesores refieren que han participado en algunas capacitaciones sobre el modelo educativo de la UNASAM, así como para la elaboración de los sílabos con enfoque por competencias; sin embargo, dicha participación ha sido pasiva porque solo recibieron directrices, guías e indicaciones para elaborar sus sílabos. Motivo por el cual, por ejemplo, a excepción de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, los docentes de las diferentes facultades han elaborado solo un sílabo con enfoque por competencias. Esto debido, entre otros, porque aún no les

queda claro el enfoque por competencias para la elaboración de los sílabos y aún más para su implementación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (véase la tabla 10 y 12). Para muchos se trata de una moda educativa que pronto pasará y luego se cambiará a otro. También es importante señalar que la experiencia de pasar, por lo menos en aspectos normativos y documentales, de un enfoque por objetivos a otro por competencias en la educación universitaria ha provocado reacciones variadas de parte de los diferentes actores de la educación; existe cierta resistencia e incertidumbre por gran parte de los docentes y estudiantes (Chiara, 2016).

Según las tablas 1 y 2, así como gráficos 1 y 2, existe correspondencia entre el nivel de conocimiento con el nivel de involucramiento de los docentes en el proceso de diseño curricular y su implementación. Esto significa a poco conocimiento poca participación e involucramiento; y por el contrario, a mayor conocimiento mayor involucramiento. Por consiguiente, los datos nos sugieren que los docentes requieren mayor capacitación teórica y práctica sobre el currículo con enfoque por competencias para luego puedan involucrarse e implementar adecuadamente a nivel microcurricular correspondiente a los sílabos y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El cambio de un currículo tradicional, hacia uno basado en competencias, desde la experiencia de los docentes, implica desafíos complejos y un proceso de profundos cambios, frente a los cuales, las instituciones de educación superior

tienen la responsabilidad de proporcionar las condiciones para facilitar dicho proceso. Frente a esto, se requiere un liderazgo en el que los docentes sean considerados, no solo para la implementación de las innovaciones curriculares, sino que también desde el inicio, cuando se gesta y formula el proyecto de innovación. Respecto a la complejidad que involucra el proceso de innovación, es fundamental que exista un trabajo colaborativo, en el que los docentes se sientan apoyados y reciban acompañamiento permanente durante todo el desarrollo del currículo (véase tabla 3 y gráfico 3). Junto a esto, es necesario homogenizar y/o adoptar un marco de trabajo que sea conocido y reconocido por todos los docentes involucrados, a fin de lograr el compromiso real que se necesita para el cambio. Para esto, es fundamental que los docentes reciban capacitación o formación que les permita innovar verdaderamente, para que de ese modo no vivan el proceso como un cambio sin cambios efectivos. Es aquí en donde la universidad tiene el deber de brindar oportunidades de aprendizaje y también valorar la trayectoria y experiencias que tienen los docentes (Guerra-Guerrero y otros, 2017).

Las percepciones de los docentes sobre la construcción e implementación del currículo con enfoque por competencias en la UNASAM, oscila entre media percepción y baja percepción. Según la tabla 5 y gráfico 5, los docentes perciben que los logros han sido solo de manera regular en un porcentaje del 57 % e insuficiente con el 23 %, es decir, más de las dos terceras partes considera que los logros no son positivos. Esto implica que la percepción de los docentes es aún negativa porque no han entendido convenientemente el enfoque por competencias,

tampoco han entendido y están convencidos sobre la funcionalidad y aportes del enfoque por competencias. El enfoque por competencias en la UNASAM es valorado positivamente por algunas autoridades y miembros de las comisiones. Lo mismo no ocurre con la generalidad de los docentes quienes muestran una valoración mediatizada y negativa, no muestran compromiso con la propuesta y los estudiantes aún no registran mejores resultados en rendimiento académico (*cf.* Núñez, 2014; Carominas y otros, 2006). Esto implica que el trabajo está aún en el plano de elaboración de documentos como el sílabo, pero que aún no se implementa realmente en procesos de enseñanza y aprendizaje.

La UNASAM se encuentra en proceso de licenciamiento y acreditación universitaria. En este marco, los docentes están motivados por su actualización, el acceso a la información de punta, la investigación y hasta la extensión, pero solo pequeños enclaves ubican la reflexión curricular y los temas de la didáctica como cruciales para su trabajo docente (véase las tablas y gráficos 1, 2, 3, 4, 5 y 6) que los toman como iniciativas en solitario (Aristimuño, 2008). Entonces, los profesores requieren un seguimiento y acompañamiento permanente para recibir el apoyo profesional tanto en la elaboración de los documentos técnico-pedagógicos, como en su desempeño profesional en las sesiones de enseñanza y aprendizaje (véase las tablas y gráficos 7 y 8). Una instancia de formación en servicio para docentes universitarios puede constituir un buen dispositivo organizacional de la universidad para proveer de dicho apoyo (Aristimuño, 2008).

Según la tabla N° 9, los docentes de las Facultades de Ciencias Médicas con 60,9%, Ingeniería Civil con el 50% y Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación con el 31% considera que su conocimiento y participación es suficiente, por lo que muestran mayor conocimiento e identificación con el enfoque por competencias, mientras que en las otras facultades como en Economía y Contabilidad con el 56.5%, Ciencias con el 42.9% y Minas, Geología y Metalurgia con el 37.5% señalan que su conocimiento e involucramiento es insuficiente que implica mínimo o nulo. Un análisis de la construcción e implementación de currículo con enfoque por competencias en la UNASAM nos lleva a plantear en correspondencia con Aristimuño (2008) que probablemente, la mejor estrategia para introducir el enfoque en el currículo universitario sea el de realizar un conjunto de experiencias piloto bien monitoreadas por los especialistas en currículo, las que deben ser cuidadosamente evaluadas, para así retroalimentar el proceso institucional, antes de la generalización del enfoque a toda la universidad.

A partir de las experiencias latinoamericanas y también nacionales, la educación basada en competencias contiene el potencial para convertirse en un plan eficaz tendiente a mejorar el aprendizaje del estudiantado y, de esta manera, prepararle para abordar el trabajo futuro. Es decir, la educación basada en competencias se perfila como la tendencia en materia de innovación del modelo universitario. No obstante, en la UNASAM, según las tablas y gráficos 1, 2, 5, 6 aún no es entendido convenientemente, y por lo mismo, asumido irresponsablemente. Además, el nivel de satisfacción es muy bajo sobre todo el proceso llevado a cabo sobre el diseño e

involucramiento en el currículo por competencias se reduce solo al 17 %, mientras que la insatisfacción es del 53% (tabla 7, gráfico 7). Asimismo, el nivel de satisfacción referente a la construcción e implementación de los sílabos en los procesos de enseñanza y aprendizaje alcanza solo al 21 %, mientras que la insatisfacción corresponde al 57 % (tabla 7, gráfico 8).

Dichos resultados implican que en la UNASAM, el enfoque por competencias requiere de un largo proceso de reformas, lo que involucra, necesariamente, la transformación de los actores educativos: docentes y estudiantes. Requiere que el sistema educativo, en su totalidad, se enfrente al cambio, por lo que la universidad debe proveer los mecanismos necesarios para su aplicación con respecto a políticas, herramientas, sistemas de apoyo al docente, infraestructura, relaciones institucionales, entre otros. En cuanto a la actuación docente se requiere de procesos continuos de reflexión e instancias formales de capacitación del profesorado. Esto permitirá conducir la innovación y no adaptarse a ella, lo que revalorizará el quehacer diario en las aulas. Sin embargo, cualquier innovación será en vano sin el compromiso docente. Esta formación necesita ineludiblemente de la responsabilidad y madurez del mismo, no sólo para, sino también para transferir su aprendizaje y experiencias en la práctica docente (Álvarez, 2011).

6.1. Propuesta para el mejoramiento de la implementación del currículo por competencias.

Los resultados obtenidos en el proceso investigativo, el procesamiento y el análisis de los datos hacen entrever que el enfoque por competencias, en general, aún no ha sido entendido convenientemente por los docentes de la UNASAM y, por lo mismo, su implementación es aún débil. Como refieren los docentes “hemos adoptado el enfoque por competencias como algo que aún no hemos entendido bien”. Es de entender que ningún cambio de paradigma puede darse automáticamente de un día para otro, sino las experiencias en diferentes universidades (Ricardo Palma, Uruguay, entre otros) demuestran que en dicho proceso hay vaivenes de idas y vueltas, de avances y retrocesos. En tal virtud, se esboza la siguiente propuesta.

- a) Seguir con las capacitaciones permanentes a los docentes focalizados en las especialidades específicas según las escuelas profesionales y facultades. Pero, para ello debe existir un plan general a nivel de la universidad y planes específicos a nivel de las facultades.
- b) Las capacitaciones tienen que ser integrales y permanentes bajo la modalidad de talleres donde los docentes aprendan haciendo y no solamente escuchando a los expositores. Por consiguiente, las capacitaciones no deben seguir siendo teóricas y expositivas, sino prácticas, ágiles y dinámicas.

- c) Conformar un equipo de docentes líderes por facultades para que guíen y lideren la planificación, desarrollo e implementación del currículo por competencia.

- d) Conformar un equipo de acompañamiento, seguimiento y monitoreo por facultades para que ellos guíen a los docentes en la puesta en práctica el currículo por competencias en lo referente a los sílabos, estrategias didácticas y evaluación por competencias.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

1. Las percepciones sobre el nivel de conocimiento que tienen los docentes de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo sobre el currículo por competencias son solo regular (50 %) e insuficiente (13,76 %), esto implica que se requiere seguir fortaleciendo las capacidades de los docentes.
2. Las percepciones de los docentes de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo sobre su nivel de involucramiento en el proceso de diseño curricular basado en competencias corresponden a regular e insuficiente en un 77,06 %, es decir solo una tercera parte de los docentes de la UNASAM están involucradas en dicho proceso.
3. La percepción de los docentes de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo en el proceso de elaboración de sílabos basado en enfoque por competencias es regular en un 53,21 % e insuficiente en un

21,56 %, es decir solo una tercera parte de los docentes de la UNASAM consideran suficiente. Ellos corresponden, principalmente, a los docentes de las facultades que vienen trabajando para la autoevaluación y acreditación.

4. La percepción de los docentes de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo sobre la implementación de los sílabos por competencias en las sesiones de enseñanza y aprendizaje relativos al uso de estrategias didácticas y evaluación con enfoque por competencias es relativamente muy poco que corresponde al 66,51 %, siendo regular el 38,53% e insuficiente el 27,98 %.
5. El nivel de satisfacción que muestran los docentes de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo sobre el conocimiento e involucramiento del currículo por competencias es muy baja debido a que el 53 % de los encuestados se consideran insatisfechos, el 31 %, ni satisfechos ni insatisfechos y solo el 17 % se consideran satisfechos. Esto implica que se requiere seguir fortaleciendo las estrategias de trabajo para lograr una mejor comprensión e involucramiento de los docentes en dicha propuesta curricular.
6. El nivel de satisfacción que muestran los docentes de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo sobre la elaboración e

implementación de sílabos por competencias en las sesiones de enseñanza y aprendizaje con el uso de estrategias didácticas y evaluación bajo el enfoque por competencias muy baja. Más de las mitad (57 %) de los encuestados señalan que están insatisfechos, el 22 % ni satisfechos ni insatisfechos y solo el 21 % están satisfechos. Esto implica que se requiere seguir fortaleciendo las estrategias de trabajo para lograr una mejor implementación de los sílabos en la práctica educativa universitaria.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

1. Las autoridades universitarias tienen que diseñar estrategias para que la participación docente y de estudiantes se amplíe a todos docentes y estudiantes, y no solo debe reducirse a los docentes que son miembros de las comisiones a nivel de la universidad y las facultades.
2. El cambio de un enfoque educativo tradicional basado en objetivos a otro basado en competencias no es fácil, ni automático, sino obedece a un largo proceso de cambios y adecuaciones paulatinos para dicho propósito los docentes requieren mayor información teórica y práctica con relación al enfoque por competencias y crear situaciones de reflexión crítica para que puedan aportar a partir de sus experiencias.
3. Las autoridades de la alta dirección así como de las facultades deben trazar estrategias y planes de acompañamiento a los docentes de las diferentes facultades. El cambio educativo no solo se consuma con la elaboración de instrumentos técnico pedagógicos como el sílabo por competencias, sino es fundamental su desenlace en la praxis pedagógica.

4. La innovación en la propuesta educativa no solo debe involucrar la elaboración de sílabos por competencias, sino fundamentalmente su aplicación práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje usando estrategias didácticas y evaluaciones que desarrollen aspectos relacionados con lo conceptual, procedimental y actitudinal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. 2011. Perfil del docente en el enfoque basado en competencias.

Revista *Electrónica Educare* Vol. XV, N° 1, pp. 99-107.

American Educational Research Association. 2015. *Review of Educational*

Research. Recuperado de: <http://www.sagepublications.com> Consultado: 30-05-17.

Areistimuño, A. 2008. *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Ms.

Barrón, C. 2000. “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”. En Valle, M. *Formación en competencias y certificación profesional* México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 17-44.

Beneitone, P.; Esqueteni, C.; Gonzales, J.; Marly, M.; Gabriela, S. y Robert, W.

2007. *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*.

Madrid: Proyecto Tuning América Latina.

Biggs, J. 2005. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S. A.

Center for Global Education. 2017. *Global competence outcomes and rubrics*.

Five reasons why global competence matters. Disponible en

<http://asiasociety.org/education/global-competence-outcomes-and-rubrics>

Consultado: 01-09-17.

Chiara, M. 2016. *Estrategias didácticas de enseñanza basada en competencias*.

Características e implicancias. Lima: P & A, año 1, N° 1, pp. 19-24.

Concil in Social Work Education. 2015. *Educational Policy and Accreditation Standards*. Alexandria, VA: CSWE.

Contreras, J. 2006. “Currículum universitario basado en competencias. La experiencia del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) de la República Dominicana”. En *Memorias Del Seminario Internacional Universidad Del Norte, Barranquilla, Colombia 25 Y 26 de Julio De 2005*.

[https://www.cinda.cl/download/libros/Curr%C3%](https://www.cinda.cl/download/libros/Curr%C3%ADculo%20Universitario%20Basado%20en%20Competencias.pdf)

[ADculo%20Universitario%20Basado%20en%20Competencias.pdf](https://www.cinda.cl/download/libros/Curr%C3%ADculo%20Universitario%20Basado%20en%20Competencias.pdf).

Consultado: 10-08-17.

Corominas, E.; Tesouro, M.; Capell, D.; Teixidó, J.; Pèlach, J. y Cortada, R. 2006.

“Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias

genéricas en la formación universitaria”. *Revista de educación*, 341, pp. 301-336.

Dervin, F. y Gross, Zehavit. 2016. *Intercultural competence in education. Alternative approaches for different times*. Macmillan: Palgrave. Disponible en: <http://www.palgrave.com/us/book/9781137587329> Consultado: 28.08.17.

Díaz, F. y Rigo, M. 2000. “Formación docentes y educación basada en competencias”. En Valle, M. *Formación en competencias y certificación profesional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Pp. 76-104.

Dolors, J. 1997. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.

El Peruano. 2014. *Ley Universitaria N° 30220*. Lima: El Peruano, Normas Legales.

Esquivel, J. y Venegas, V. 2013. *Preparación de la tesis universitaria*. Lima: Juan Gutemberg editors.

Esteve, J. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En VÉLAZ, C. & VAILLANT, D. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 17-27. Madrid: OEI – Fundación Santillana.

Recuperado

www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf

Consultado; 28-05-15.

Finnish National Board of Education. 2011. *Learning and competence 2020*. Helsinki: FNBE.

Gairín, J. 2011. “Formación de profesores basada en competencias”. *Bordón* 63 (1), PP. 93-108.

García San Pedro, M. 2009. ¡Hay vida después de Bolonia! Perspectivas del profesorado ante las demandas del nuevo modelo de aprendizaje universitario. En *Simposio Internacional «Cambian los tiempos, cambia la Universidad*.

García, J. 2011. “Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad”. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, Vol 11, N° 3, pp. 1-26.

Guerra-Guerrero, V.; Miño-González, C.; Poblete-Troncoso, M., Cofré-González, C.; Ceballos-Vásquez y Jara-Rojas, A. 2017. Innovación curricular en la educación superior: Experiencias vividas por docentes en una Escuela de Enfermería”. *Universidad y Salud*, Vol 20, N° 1, pp. 53-63.

- Hernández, R. 2014. *¿Quién escribe más y sobre qué? Cambios recientes en la geopolítica de la producción científica en América Latina y el Caribe*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. 2010. *Metodología de la investigación*. 5ta. Edic. México: McGraw Hill.
- Holmboe, E.; Edgar, L. y Hamstra, S. 2016. *The Milestones Guidebook*. Disponible en: [www. Finnish National Board of Education](http://www.finnishnationalboardofeducation.fi). Consultado: 16-08-2017.
- Huber, J. y Reynolds, C. 2010. “How tom develop intercultural competence through education”. En *Education for democratic citizenship and human rights education*. Concil of Europe.
- Huerta, M.; Penadillo, R. y Kaqui, M. 2017. “Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias: Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM”. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 74, pp. 83-106.
- Irigoyen, J.; Jiménez, M. y Acuña, K. 2004. “Evaluación del ejercicio instruccional en la enseñanza universitaria”. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 9, N° 2, pp. 293-303.

Irigoyen, J.; Jiménez, M. y Acuña, K. 2011. “Competencias y educación superior”. *RMIE*, Vol. 16 N° 48, pp. 243-266.

Johnstone, B. (2008). *Qualitative Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. 2006. “Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”, publicación del *Observatorio de Reformas Educativas*. En:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/ORE_Spanish.pdf. Consultado: 27-08-17.

Julca, F. 2017. *Recursos humanos para la formación docente en EIB y lingüística andina*. Lima: DIGEIBIRA, Ministerio de Educación. (en prensa).

Morín, E. 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberoamericana, S.A.

NECE. 2015. *Teaching consumer competences – A strategy for consumer education*. NECE: Nordic-Estonian Consumer Education Working Group.

Núñez, N. 2014. “El currículo por competencias en la universidad: una experiencia piloto”. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 64, pp. 1-12.

Ñaupas, H.; Mejía, E.; Novoa, E y Villagómez, A. 2011. *Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis*. 2da. Edic. Lima: CEPREDIM.

Peluffo, M. y Knust, R. 2009. *Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿una «fata morgana» o un modelo factible para la realidad latinoamericana?* En http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/03/aproximacion_a.html. Consultado: 25-08-17.

Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. En <http://www.terras.edu.ar/jornadas/29/biblio/29PERRENOUD-Philippecap3-Consecuencias-para-el-trabajo-del-profesor.pdf>. Consultado: 15-08-17.

Posada, R. 2004. “Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”. *Revista Iberoamericana de Educación* (versión digital). Consultado el 15 de agosto de 2017 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>

Ruiz, G. 2009. “El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o “lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño?””. *Estudios pedagógicos*, XXXV, N° 1, pp. 287-299.

- Sánchez, P. y Gairín, J. 2008. *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE, Universidad Complutense.
- Tobón, S. 2006. *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. En: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>. Consultado: 22.08.17.
- Tobón, S. 2012a. *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación*. México: Instituto CIFE.
- Tobón, S. 2012b. *Gestión curricular por competencias*. México: Instituto CIFE.
- Tobón, S. 2015. *Evaluación de las competencias en la educación básica*. México, DF: Santillana.
- Torres, O. 2012. *Docencia estratégica y estrategias didácticas enfocadas a modelos por competencias*. [Material de curso taller]. Universidad Autónoma de Centro América: Costa Rica.
- United Nations Economic Commission. 2012. *Learning for the future. Competences in education for sustainable development*. Vormgeving: Postbus.
- Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. 2014. *Estatuto de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo*. Huaraz: UNASAM.

Villa, A. y Poblete, M. 2010. *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Yániz, C. 2008. “Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado”, *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Monográfico (1) En http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf. Consultado: 25.08.17.

ANEXOS



ENCUESTA A DOCENTES DE LA UNASAM

Estimado docente, la presente encuesta es anónima y tiene la finalidad de conocer su opinión sobre sus percepciones acerca de la construcción e implementación del currículo con enfoque por competencias en la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo"; por lo que le pedimos que responda a las preguntas con la mayor sinceridad posible.

INSTRUCCIÓN: Marque con (X) la alternativa que considere pertinente en cada ítem.

N°	ITEMS	ESCALA DE MEDICIÓN		
		SUFICIENTE	REGULAR	INSUFICIENTE
DISEÑO DE CURRÍCULO POR COMPETENCIAS		SUFICIENTE	REGULAR	INSUFICIENTE
1	Considera que su conocimiento del nuevo currículo de la UNASAM por competencias es:			
2	El currículo por competencias de la UNASAM cuánto responde a las necesidades regionales y nacionales, a los avances científicos y tecnológicos de los tiempos actuales.			
3	Se encuentra capacitado para elaborar e implementar un currículo por competencias.			
4	Las actividades que se desarrollaron para diseñar el currículo por competencias fueron:			
5	Cómo fue su participación en su Facultad en el proceso de diseño curricular por competencias.			
6	Cómo fue su involucramiento en su Facultad en el diseño curricular por competencias.			
7	De qué modo se viene desarrollando el proceso de implementación del currículo por competencias en aula.			
SÍLABO CON ENFOQUE POR COMPETENCIAS		SUFICIENTE	REGULAR	INSUFICIENTE
8	Considera que su conocimiento sobre el sílabo con el enfoque por competencias es:			
9	Se encuentra capacitado para elaborar sílabos por competencias.			
10	Se encuentra capacitado para implementar sílabos por competencias en sus clases.			
11	Las visitas y acompañamiento del Director de Escuela y del Departamento en el desarrollo del sílabo en sus asignaturas fueron:			
12	Considera que el uso estrategias didácticas para lograr habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales en sus clases es:			
13	De qué manera incluye los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la evaluación que realiza en sus asignaturas.			
NIVEL DE SATISFACCIÓN		SATISFECHO	NI SATISFECHO NI INSATISFECHO	INSATISFECHO
14	Cuál es su nivel de satisfacción acerca de la construcción e implementación del diseño curricular por competencias de la UNASAM.			
15	Cuál es su nivel de satisfacción acerca de la elaboración del sílabo por competencias e implementación en las sesiones de aprendizaje.			

¡Gracias por su colaboración!

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos1]

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	15	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	15	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.726	13

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos1]

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	15	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	15	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.705	10