

EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS:

UN MODELO PARA LA PLANIFICACIÓN UNIVERSITARIA

Carolina Neyra López, Nancy Tacilla Ramírez y Valia Venegas Mejía



**EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS:
UN MODELO PARA LA PLANIFICACIÓN UNIVERSITARIA**

© Carolina Neyra López
Nancy Tacilla Ramírez
Valia Venegas Mejía

Título del libro

Evaluación del currículo por competencias: un modelo para la
planificación universitaria

ISBN: 978-9942-33-635-4

Publicado 2022 por acuerdo con los autores.

© 2022, Editorial Grupo Compás

Guayaquil-Ecuador

Grupo Compás apoya la protección del copyright, cada uno de sus textos han sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa del editorial.

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

   @grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

Citación:

Neyra López, C., Venegas Mejía, V. L. y Tacilla Ramírez, N. (2022). Evaluación del currículo por competencias: un modelo para la planificación universitaria. Grupo Compás.

ÍNDICE

Índice de tablas

Índice de figuras

I. ASPECTOS INTRODUCTORIOS

- 1.1 Algunos estudios referenciales sobre currículo por competencias
- 1.2 Problemática entorno al currículo por competencias en el contexto universitario

II. TEORÍAS QUE SUSTENTAN LA EVALUACIÓN CURRICULAR

- 2.1 La competencia
 - 2.1.1 Las competencias en educación superior
 - 2.1.2 Formación universitaria y competencias
 - 2.1.3 Tipos de competencias
 - 2.1.3.1 Por su carácter
 - 2.1.3.2 Según sus categorías
 - 2.1.3.3 Por ámbitos de aplicación
- 2.2 El enfoque por competencias
 - 2.2.1 Enfoques de formación por competencias
 - 2.2.2 El enfoque por competencias sistémico complejo
 - 2.2.3 Modelos de enfoque por competencias
 - 2.2.4 Enfoque por competencias y aseguramiento de la calidad
 - 2.2.5 Aspectos del MPCC
- 2.3 El currículo
- 2.4 La planificación curricular
 - 2.4.1 Planificación curricular por competencias
 - 2.4.2 Planificación curricular a partir de competencias
 - 2.4.3 Características de la planificación curricular por competencias
 - 2.4.4 Tratamiento curricular en un enfoque por competencias
 - 2.4.5 Problemas por superar en la planificación curricular por competencias

- 2.5 **El MPCC**
 - 2.5.1 Aspectos a tener en cuenta en un MPCC
 - 2.5.2 El MPCC desde el marco normativo y de aseguramiento de la calidad
 - 2.5.3 Elementos del MPCC
 - 2.5.3.1 El perfil de egreso como elemento del MPCC
 - 2.5.3.2 El plan de estudios como elemento del MPCC
 - 2.5.3.3 El sistema de evaluación de competencias como elemento del MPCC
- 2.6 **Consistencia del MPCC**
 - 2.6.1 Consistencia del perfil de egreso
 - 2.6.2 Consistencia del plan de estudios
 - 2.6.3 Consistencia del sistema de evaluación
 - 2.6.4 Consistencia entre el perfil de egreso, plan de estudios y el sistema de evaluación

III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

- 3.1 Tipo de investigación
- 3.2 Diseño de investigación
- 3.3 Escenario de estudio y participantes
 - 3.3.1 Escenario de estudio
 - 3.3.2 Participantes
- 3.4 Estrategias de producción de datos
 - 3.4.1 Técnicas
 - 3.4.2 Instrumentos de recolección de datos
- 3.5 Análisis de datos
- 3.6 Criterios de rigor
- 3.7 Aspectos éticos

IV. ANÁLISIS CUALITATIVO EN EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR

- 4.1 Análisis y triangulación
 - 4.1.1 Hallazgos, análisis e interpretación de los elementos del modelo de planificación curricular propuestos por teóricos
 - 4.1.2 Hallazgos, análisis e interpretación de los elementos del modelo de planificación curricular propuestos por universidades internacionales

- 4.1.3 Hallazgos, análisis e interpretación de los elementos del modelo de planificación curricular propuestos por universidades nacionales
- 4.1.4 Triangulación y hallazgos de la categoría MPCC
- 4.1.5 Triangulación y hallazgos de la categoría perfil de egreso
- 4.1.6 Triangulación y hallazgos de la categoría plan de estudios
- 4.1.7 Triangulación y hallazgos de la categoría sistema de evaluación
- 4.1.8 Construcción del aporte teórico MPCC a partir del análisis de información
- 4.1.9 Evaluación de la propuesta formativa de tres universidades de Lima teniendo como referente el MPCC

4.2 Discusión a partir de los resultados

V. CONSIDERACIONES FINALES

5.1 Conclusiones

5.2 Recomendaciones

REFERENCIAS

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1: Precisiones conceptuales sobre el termino competencia
- Tabla 2: Roles del docente y del estudiante en un enfoque por competencias
- Tabla 3: Etapas y procesos de construcción del sistema de evaluación en un MPCC
- Tabla 4: Categorías y subcategorías para la construcción de los instrumentos del estudio ¡Error! Marcador no definido.
- Tabla 5: Matriz de codificación abierta en torno a los elementos de planificación curricular propuestos por expertos
- Tabla 6: Matriz de codificación abierta a partir de los elementos de planificación curricular universidades internacionales públicas y privadas

- Tabla 7:** Procesos y niveles curriculares
- Tabla 8:** Matriz de codificación abierta de planificación curricular a partir de las propuestas de universidades peruanas públicas y privadas
- Tabla 9:** Categoría MPCC
- Tabla 10:** Categoría perfil de egreso
- Tabla 11:** Categoría plan de estudios
- Tabla 12:** Categoría sistema de evaluación

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1:** Conceptualización de competencia de acuerdo con la disciplina
- Figura 2:** Conceptos de competencias desde educación
- Figura 3:** Perspectiva sistémica de la competencia
- Figura 4:** Características del término competencia
- Figura 5:** Carácter de las competencias
- Figura 6:** Características del currículo complejo
- Figura 7:** Modelos de implementación del enfoque por competencias
- Figura 8:** Estructura del Modelo de Calidad de Programas de Educación Superior Universitaria
- Figura 9:** Concepciones de currículo
- Figura 10:** Modelos curriculares
- Figura 11:** Modelo de tratamiento curricular de las competencias
- Figura 12:** Alternativas de tratamiento curricular
- Figura 13:** Dificultades en el tratamiento curricular
- Figura 14:** Características del MPCC
- Figura 15:** Enfoques de desarrollo curricular
- Figura 16:** Modelo de formación por competencias
- Figura 17:** Distintos énfasis de la planificación curricular
- Figura 18:** Principios básicos del MPCC
- Figura 19:** Niveles de concreción de la planificación curricular
- Figura 20:** Factores del modelo de acreditación de programas de universidades que se relacionan con el currículo
- Figura 21:** Características del sistema de evaluación de competencias

- Figura 22: Criterios de calidad de un sistema de evaluación de competencias**
- Figura 23: Consistencia del MPCC**
- Figura 24: Consistencia del perfil de egreso**
- Figura 25: Consistencia de los elementos del plan de estudios**
- Figura 26: Consistencia del plan de estudios**
- Figura 27: Elementos para un sistema de evaluación efectivamente válido**
- Figura 28: Consistencia del sistema de evaluación**
- Figura 29: Consistencia interna de los elementos del MPCC**
- Figura 30: Consistencia entre los elementos del MPCC**
- Figura 31: El enfoque cualitativo**
- Figura 32: Pasos diferenciados de la teoría fundamentada**
- Figura 33: Pasos para el desarrollo de la teoría fundamentada**
- Figura 34: Ubicación de las universidades de acuerdo con distritos en Lima Metropolitana**
- Figura 35: Instrumentos utilizados en el marco de la teoría fundamentada**
- Figura 36: Planificación curricular por competencias**
- Figura 37: Planificación curricular basado en competencias orientado a la empleabilidad y al aseguramiento de la calidad**
- Figura 38: Pasos de la planificación curricular por competencias desde el enfoque socio formativo**
- Figura 39: Fases de la planificación o diseño curricular**
- Figura 40: Ejes de la planificación del currículo complejo**
- Figura 41: Referentes y condicionantes de la programación**
- Figura 42: Pasos de la planificación curricular y acciones**
- Figura 43: Momentos de la planificación curricular**
- Figura 44: Propuesta de planificación curricular Universidad Católica de la Santísima Concepción**
- Figura 45: Etapas de la metodología de la planificación curricular**
- Figura 46: Fases de la planificación curricular de la Universidad de Talca**
- Figura 47: Secuencia de elaboración del perfil y plan de estudios**
- Figura 48: Fases de la planificación curricular de la UNMSM**
- Figura 49: Proceso de planificación curricular basado en competencias Universidad del Pacífico**

- Figura 50: Aspectos que integran la planificación curricular de la UNAC**
- Figura 51: Aspectos tomados en cuenta en la planificación curricular de la USMP**
- Figura 52: Esquemas presentados en el Modelo Educativo de la UNFV**
- Figura 53: Esquema de teoría fundamentada a partir de la interpretación de la información en torno a la planificación curricular por competencias para universidades que hacen uso de codificación abierta, codificación en segundo plano e identificación de la categoría central**
- Figura 54: Categorías, subcategorías y dimensiones del MPCC a partir de la triangulación de la información**
- Figura 55: Consistencia entre el perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación desde la perspectiva de los docentes universitarios**
- Figura 56: Interacciones de los elementos del MPCC desde la triangulación de datos**
- Figura 57: Relación entre las subcategorías y dimensiones de la categoría consistencia del perfil de egreso desde la perspectiva de los expertos**
- Figura 58: Relación entre las subcategorías y dimensiones de la categoría consistencia del perfil de egreso, desde la perspectiva de los docentes universitarios**
- Figura 59: Relación entre las subcategorías y dimensiones de la categoría consistencia del plan de estudios desde la perspectiva de los docentes universitarios**
- Figura 60: Relación entre las subcategorías y dimensiones de la categoría consistencia del plan de estudios desde la perspectiva de los expertos en currículo**
- Figura 61: Relación entre las subcategorías y dimensiones de la categoría consistencia del plan de estudios desde la perspectiva de los docentes universitarios**
- Figura 62: Relación entre las subcategorías y dimensiones de la categoría consistencia del sistema de evaluación desde la perspectiva de los expertos**

PRESENTACIÓN

Desde hace más de una década en nuestro país se intenta impregnar en los planes de formación de la educación superior el enfoque por competencias, pues este permitirá el desarrollo de las capacidades conocidas como blandas, genéricas o transversales (manejo de TIC, manejo de varios idiomas, gestión del conocimiento y la información, trabajo en equipo, etc.), puesto que el entorno globalizado las demanda actualmente. Asimismo, este enfoque intenta desarrollar, de la manera más idónea, las capacidades específicas, propias de cada profesión, el cual está orientado a fortalecer los distintos tipos de saberes (conceptual, procedimental, actitudinal y relacional) y su aplicación práctica a través de la investigación, la resolución de problemas, la inter y transdisciplinariedad y la innovación. Sin embargo, se siguen presentando debilidades en el tratamiento curricular con respecto al manejo conceptual y metodológico por competencias que se evidencia en la implementación de los planes curriculares y el desarrollo de competencias del perfil de egreso, por citar algunas limitaciones.

En ese sentido, el aporte que busca la presente publicación es contribuir a la educación universitaria con un modelo de planificación curricular por competencias que permita evaluar la coherencia de la propuesta formativa a partir de las experiencias de tres facultades de universidades de Lima, desarrollándolas a partir de la teoría fundamentada, la misma que permite construir una teoría a partir de procesos reflexivos de cómo se comporta el fenómeno estudiado en la realidad, recabando información de fuentes primarias y secundarias, para llegar a comprender la realidad mediante un ejercicio constante de inducción y deducción (De la Cuesta, 2006).

Finalmente, esperamos que la publicación sea un aporte reflexivo crítico para enrumbar procesos de mejora continua, necesarios y urgentes en la universidad de hoy.

I. ASPECTOS INTRODUCTORIOS

1.1 Algunos estudios referenciales sobre currículo por competencias Agreda (2020) tuvo como objetivo en su tesis doctoral el *“elaborar un plan curricular basado en el enfoque por competencias, el cual permite contribuir a la mejora de la formación integral de los estudiantes del programa de estudios de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional de Trujillo”* (p.33). La investigación fue cualitativa. orientada a la comprensión mediante un estudio de caso, como mecanismo de comprensión de las potencialidades del enfoque por competencias. Como resultado se logró establecer los fundamentos del currículo, definiendo las áreas y ejes curriculares del plan de estudios al evaluar previamente el plan curricular que se encontraba vigente tomando en consideración un estudio de la demanda social y mercado laboral, definiendo los lineamientos de gestión curricular y los lineamientos de evaluación de competencias.

Sancho (2020) en su artículo tuvo como objetivo *“analizar el desarrollo y evaluación de competencias en la Universidad Señor de Sipán de Perú”* (p. 389), para el cual desarrolló una investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa. De este modo, se aplicaron instrumentos como la entrevista a docentes y técnicas como los grupos focales con estudiantes, se obtuvo información en torno a prácticas de los docentes y la evaluación de los aprendizajes. Se llegó a la conclusión de que el modelo por competencias se distancia de procesos formativos tradicionales y academicistas que aún continúan llevando a cabo los docentes, esto da cuenta de la necesidad de replantear el modelo educativo desde un enfoque de mejora continua.

López (2019) planteó como objetivo de su artículo *“analizar y reflexionar acerca de la importancia del modelo de competencias, sus fundamentos teóricos y limitaciones”*, el cual hizo uso del análisis documental como técnica principal de este. La conclusión principal fue que el modelo de formación por competencias privilegia la formación integral del estudiante mediante una práctica reflexiva permanente desde una perspectiva de transformación social.

Morán (2019) se trazó como objetivo “*evaluar los modelos de diseño curricular en los programas Universitarios, específicamente en el Programa de Ingeniería Industrial*” (p. 9) en su tesis doctoral. Mediante una investigación cualitativa de tipo evaluativa, se aplicó el análisis del plan curricular y de la información brindada por expertos en currículo, docentes de educación superior universitaria y empleadores de los egresados. Los resultados de la investigación indican que un modelo de diseño curricular debe contener los siguientes aspectos: 1) fundamentos teóricos del diseño curricular, 2) la justificación del programa, 3) el perfil de egreso y la organización curricular, 4) los procesos pedagógicos y cognitivos en el desarrollo de la ejecución del diseño curricular, 5) la evaluación del desempeño en las competencias declaradas del alumno del programa, 6) el desempeño docente y, finalmente, 7) un sistema de evaluación del propio diseño curricular.

García y Hervás (2020) tuvieron como objetivo de su artículo el “*comparar los sistemas de evaluación entre México y España a fin de comprender sus semejanzas, diferencias y aprendizajes, para el desarrollo de mejores sistemas de educación*” (p.115) desarrollando un estudio documental de teorías y documentos normativos orientados a la implementación del enfoque por competencias. Se concluyó que México podría considerar en su sistema de evaluación los rankings internacionales a nivel regional y España tener en cuenta la situación y/o necesidades de su estado.

Navas y Ospina (2020) en su artículo tuvieron como objetivo el “*aproximarse al surgimiento y estructura del diseño curricular por competencias en las universidades*” (p.195). Así, realizaron una investigación cualitativa descriptiva, empleando el método comparado a fin de extraer las semejanzas y diferencias de los sistemas; buscando entender las causas y posibles efectos en su desarrollo identificando que es necesario cambiar y ajustar a efectos de aportar en la discusión, diseño e implementación de las políticas para la educación superior e incluir las perspectivas y experiencias globales. Llegaron a la conclusión de que el enfoque curricular por competencias responde a los actuales desafíos de

la globalización y la sociedad del conocimiento, pero se deben llevarse a cabo cuatro fases para su concreción: contextualización, construcción con pertinencia del perfil de egreso, planificación curricular y evaluación.

Arias y Lombillo (2019) en su artículo tuvieron como objetivo *“reflexionar en torno al enfoque de formación basado en competencias para Latinoamérica y en particular para el contexto educativo chileno”* (p. 2). Para el estudio se utilizó el enfoque cualitativo, de carácter descriptivo, en base al análisis documental de las propuestas de diferentes casas de estudio y del propio Ministerio de Educación de Chile. Se concluyó que las capacidades procedimentales y actitudinales de los futuros profesionales no son tenidas en cuenta en los instrumentos existentes de evaluación, por ello, el desarrollo integral al que se debe apuntar queda menoscabado.

Casanova et al. (2018), en su estudio, plantearon el siguiente objetivo: *“explicar la evolución del enfoque por competencias en la educación superior a nivel latinoamericano”* (p. 114), mediante una investigación de carácter cualitativo; en la cual se emplearon técnicas como el análisis de contenido de documentos oficiales y la entrevista a representantes de la comisión de currículo con iguales categorías de análisis. Se llegó a la conclusión de que existen variados modelos asumidos en las universidades, los cuales requieren unificar criterios en torno a competencias, pues se observa dificultades entre el diseño del perfil de egreso y los procesos formativos.

1.2 Problemática entorno al currículo por competencias en el contexto universitario

La incertidumbre nos desafía a nivel mundial, el vertiginoso cambio nos sorprende día con día, todo esto genera nuevos escenarios y retos como la virtualización del saber y la globalización del mercado laboral (Cano, 2009; Moscoso y Hernández, 2015), los cuales demandan una educación que pueda abordar la complejidad que caracteriza a la sociedad del conocimiento (Morín, 1999). Por ello, surge el Acuerdo Europeo de Bolonia, promovido por la Unión Europea, en la década de los 90 (Unión

Europea, 1999) con la finalidad de promover un nuevo enfoque educativo en las universidades, el cual signifique tanto una nueva forma de enseñar como de aprender (González y Wagenaar, 2003; Huisman, Adelman, Hsieh, Shams y Wilkins, 2012; Karseth, 2006).

La figura de desarrollo de competencias partió de la importancia de que las universidades propongan cambios e innovaciones en su formación y práctica, esto con el fin de actualizar contenidos y metodologías acordes con las demandas y transformaciones que se estaban generando en todos los niveles por las tecnologías de información y comunicación (Colomo y Esteban, 2020; Ferrer, 2010; Keeling, 2006).

De esta manera, se tomaron acuerdos supranacionales que privilegiaban la centralidad del estudiante en los procesos de enseñanza – aprendizaje y la promoción del desarrollo de un pensamiento crítico mediante una educación orientada por un enfoque por competencias (Gilis, Clement, Laga y Pauwels, 2008; Kember, 2009; Solís, 2014). A nivel de cada uno de los países iberoamericanos, se han trabajado modelos de garantía de la calidad de la formación impartida, estos relevan la importancia de la contextualización y la vinculación con el medio, a fin de que el estudiante alcance competencias que le permitan un desempeño idóneo, que impacte positivamente en la sociedad (Aboites, 2010; Sáinz y Barberá, 2019).

Sin embargo, pese al número de décadas que han comprendido estos esfuerzos, todavía existen cuestionamientos debido a la polisemia con la que se asume el término “competencias” y a las diversas alternativas de concreción curricular, esta situación da cuenta de las limitaciones teóricas, la puesta en práctica dudosa del enfoque por competencias y la urgencia de deslindes terminológicos, metodológicos y de evaluación (Irigoyen et al., 2011; León et al, 2018; Villardón, 2015; Zhizhko, 2017; Climént, 2010).

Asimismo, se ha demostrado que cuando no se brindan recursos materiales adecuados (salones con el tamaño e implementos apropiados,

TICs, etc.) ni capacitaciones para el desarrollo de recursos personales (liderazgo, conocimiento de estrategias de enseñanza, etc.); se reflejan concepciones, críticas y resistencias de algunos profesores que trabajan bajo un enfoque basado en competencias (Villarroel y Bruna, 2014; Nuez, González y Martín, 2011; Estévez et al., 2014, Mejía y Camargo, 2009).

A nivel de la región americana, también se advierte la necesidad de un adecuado tratamiento curricular para dejar atrás los cuestionamientos por las debilidades, controversias teóricas y de aplicación del enfoque por competencias, los cuales originan imprecisiones en su implementación. (Díaz, 2020; Bicocca, 2017; Moore, 2003; Nieweg, 2004; Ruay et al, 2016), se requiere que se consideren los siguientes puntos:

- Competencias genéricas, específicas y de especialidad de cada profesión posibles de evaluar en el tiempo y alineadas a las necesidades de desarrollo disciplinar y social.
- Plan de estudio y estrategias didácticas elaborados a partir de las características propias del modelo de formación por competencias.
- Evaluación de las competencias, de manera secuencial, a lo largo del proceso formativo, el cual corrobora los aprendizajes y desempeños alcanzados por los estudiantes, para una retroalimentación permanente al estudiante.

En el plano nacional, se ha identificado como el principal problema público de la educación superior, las inadecuadas competencias de la población, pues no ejercen adecuadamente su profesión: no investigan ni innovan (Minedu, 2020). Esto a pesar de que la Ley Universitaria N° 30220 determina que las universidades desarrollan la planificación curricular como respuesta a los problemas y demandas de la sociedad, desde un enfoque por competencias (Congreso de la República, 2014), lo que se complementa con el modelo peruano para la acreditación de programas universitarios, el cual coloca como dimensión central del aseguramiento de la calidad, el logro del perfil de egreso, gracias a una formación integral que desarrolla en el estudiante las competencias necesarias para una actuación pertinente y eficaz (Sineace 2017).

En este marco, se hace necesario poder contar con un modelo de abordaje curricular en el que se dé un enfoque por competencias (Zapata, 2015), el cual a su vez deba servir de referente de evaluación para determinar la consistencia de las propuestas curriculares, dado que lo que se observa en el abordaje curricular de las universidades de Lima Metropolitana son dificultades para la concreción del currículo a nivel macro, meso y micro, este hecho se constatará en tres facultades de dicha ciudad.

Una de las facultades pertenece a una universidad cuyo modelo educativo concibe el aprendizaje como la razón de ser del proceso formativo mediante un rol activo de los estudiantes; otra Facultad pertenece a una casa de estudios que señala privilegiar la formación integral de los estudiantes, quienes tienen asignaturas que integran las competencias del perfil de egreso; la tercera Facultad propone como competencias genéricas del futuro profesional un pensamiento flexible, holístico, crítico y divergente, pues busca propiciar aprendizajes en diferentes contextos y realidades.

En ese contexto, abordaremos problemáticas relacionadas con: El diseño de un modelo de planificación curricular por competencias que permita evaluar la propuesta formativa de tres facultades; aspectos se deben considerarse en el diseño de un modelo de planificación curricular por competencias como referente de evaluación, modelo de planificación curricular por competencias permite evaluar la consistencia interna del perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación.

II. TEORÍAS QUE SUSTENTAN LA EVALUACIÓN CURRICULAR

En esta sección, se profundiza en el análisis del MPCC, así como también en las subcategorías de perfil de egreso, plan de estudios y sistema de evaluación; además, se reflexiona acerca de la coherencia que debe existir entre estos componentes como medio para garantizar el logro de las competencias por parte de los estudiantes.

2.1 La competencia

2.1.1 Las competencias en educación superior

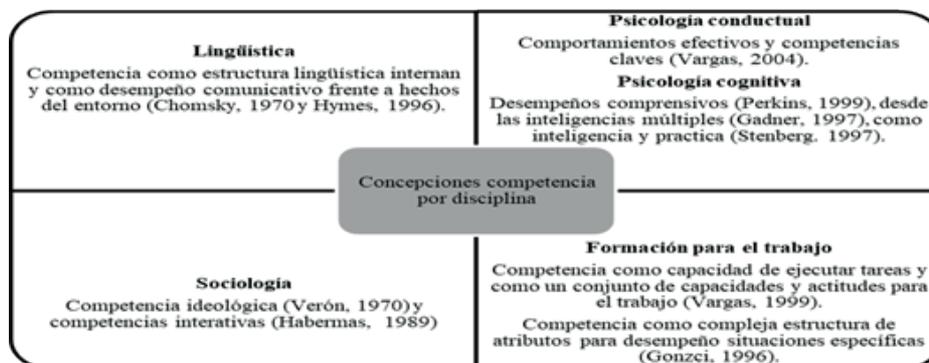
Desde hace ya más de dos décadas, a nivel mundial se aspira a formar profesionales preparados para responder a los desafíos y las demandas del cambiante e incierto escenario en el cual hoy vivimos. La sociedad del conocimiento y la información nos reta a adoptar nuevas formas de aprender, en escenarios mediados por la tecnología y la colaboración; estas requieren para ello no solo habilidades específicas, sino también habilidades blandas o transversales. Cobra así gran importancia el enfoque por competencias en los procesos formativos, pero, para poder pasar a su implementación, es necesario realizar deslindes terminológicos y conceptuales.

Sin embargo, es posible afirmar que el término “competencia” aún no ha sido lo suficientemente abordado, pues se cae en el extremo de desarrollar sobre dicha palabra una interpretación rápida y que muchas veces resulta incompleta, ya que todavía no se ha desarrollado la suficiente teoría en el tema. En consecuencia, se generan definiciones instrumentales, poco profundas que se alejan cada vez más de la real dimensión del concepto (Ruay et al., 2016); es por ello, que es esencial analizar la perspectiva de diferentes autores en el tema, a fin de llegar a un deslinde terminológico propio de este estudio.

Etimológicamente la palabra competencia deriva de latín cum y petere, dichos vocablos aluden a la capacidad que tienen las personas de poder seguir los pasos necesarios en una determinada acción (García et al., 2008); este término ha sido comprendido de manera peculiar por distintas disciplinas, por lo que se puede afirmar que el término “competencia” es polisémico, esto se observa en la Figura 1.

Figura 1

Conceptualización de competencia de acuerdo con la disciplina

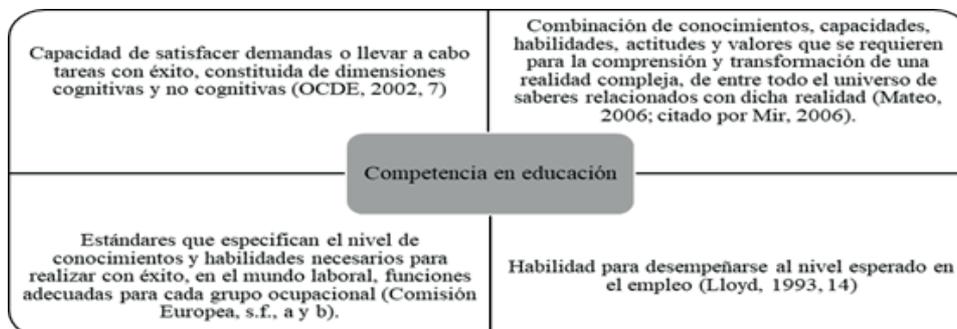


Nota: Tomado de "Gestión del currículo por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo" por García et al., 2008, p. 20.

En la perspectiva de seguir profundizando en el tema, a continuación, se presenta cuatro definiciones desarrolladas desde educación en la Figura 2.

Figura 2

Conceptos de competencias desde educación



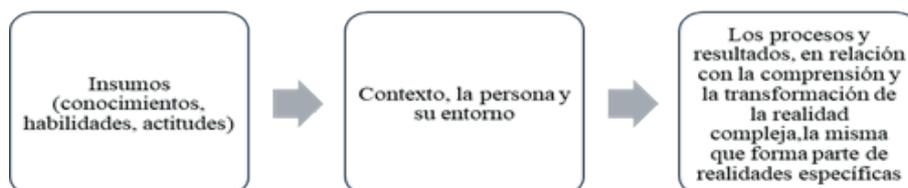
Nota: La figura expone los distintos tipos de conceptos que asume el término competencia en educación. Tomado de "Reflexiones sobre la educación basada en Competencias" por Climent, 2010, p. 16.

Como se observa, un elemento en común de estas cuatro definiciones, pese a los distintos elementos que plantean en cada caso, es el desempeño asociado a resultados en base a la identificación de habilidades que se asocian a estándares o criterios que permiten la evaluación de la competencia. Se releva el saber hacer o saber actuar con idoneidad, esto es integrado a otros elementos como satisfacción de demandas y

transformación de la realidad, desde una perspectiva sistémica, tal como se muestra en la siguiente Figura 3.

Figura 3

Perspectiva sistémica de la competencia



Con ello, se puede afirmar que la competencia cuando alude al “saber hacer” no lo hace de manera simplista, sino, por el contrario, asocia este tipo de saber a la transformación que el propio individuo puede hacer de la realidad, en colaboración con otros, en base a evaluaciones y decisiones estratégicas; por lo tanto, se habla de un nivel superior del saber: el saber actuar (Yániz, 2008). Este tipo de saber combina recursos y contexto, a través de un desempeño competente de la persona frente a un problema de la realidad, para el cual se requiere automotivación, autoanálisis, autorregulación, que deriven en una actuación competente basado en la gestión del cambio, ante lo incierto del escenario, lo que, a su vez, genera la evolución de la complejidad del pensamiento (Tardif, 2006, citado por Moreno, 2017).

Las competencias contienen el *know why*, este dota a la persona de las capacidades necesarias para el aprender a aprender; el *know what* es expresado en los saberes necesarios para actuar; el *know how* está relacionado con la forma en cómo hacemos las cosas, cómo nos desempeñamos y, el *know who*, busca identificar quiénes son los que poseen determinado conocimiento en específico, de tal manera que se pueda generar redes de intercambio, en el marco de la sociedad del conocimiento (Moller y Rapoport, 2003 citado por Corvalán y Hawes, 2006). Estos distintos tipos de saberes son claves también para el desarrollo de habilidades blandas como la comunicación, la innovación, la capacidad analítica, la capacidad multimedial; desde una perspectiva acorde con los avances tecnológicos de la época y una comprensión holística e interdisciplinaria del conocimiento (Villarreal y Bruna, 2008).

Todos estos elementos permiten afirmar que la competencia es un macrosaber que implica un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se interrelacionan para un desempeño integral ante un determinado reto es un contexto específico, el cual implica poner en marcha de manera simultánea los distintos tipos de saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales, relacionales, con eficacia, relevancia y pertinencia (Tuning, 2007; García, et al., 2016). Esto se configura en un escenario propicio para un aprendizaje situado y un desempeño contextualizado, por lo que la competencia se evidencia en la capacidad de resolver problemas en donde se haga uso de los recursos de actuación que el medio brinda, esta situación genera actuaciones con sentido, la cual es diferente al aprendizaje netamente memorístico y repetitivo (Camargo y Pardo, 2008; Rodríguez, 2007).

Es importante también señalar que la competencia debe ser transferible; es decir, tiene que permitir que el sujeto extrapole sus saberes para resolver situaciones desafiantes en distintos escenarios, los cuales respondan a demandas cada vez más complejas, este hecho a su vez permite ir perfeccionando la propia competencia en el tiempo, se habla aquí sobre todo de las competencias blandas o transversales, las cuales se caracterizan por ser dinámicas dada su capacidad de adaptarse a distintos tipos de demandas (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008; Garagorri, 2007). Para tal fin, las personas deben activar distintos recursos internos, incluidos los de carácter valorativo y cultural, combinando distintos recursos externos como los medios y materiales y recursos del contexto (Corvalán y Hawes, 2006), esto genera grandes desafíos en términos de enseñanza – aprendizaje (CINDA, 2008).

A continuación, se presentan conceptos de “competencia” desarrollados por diferentes autores, en la Tabla 1, con la finalidad de continuar profundizando en el tema.

Tabla 1

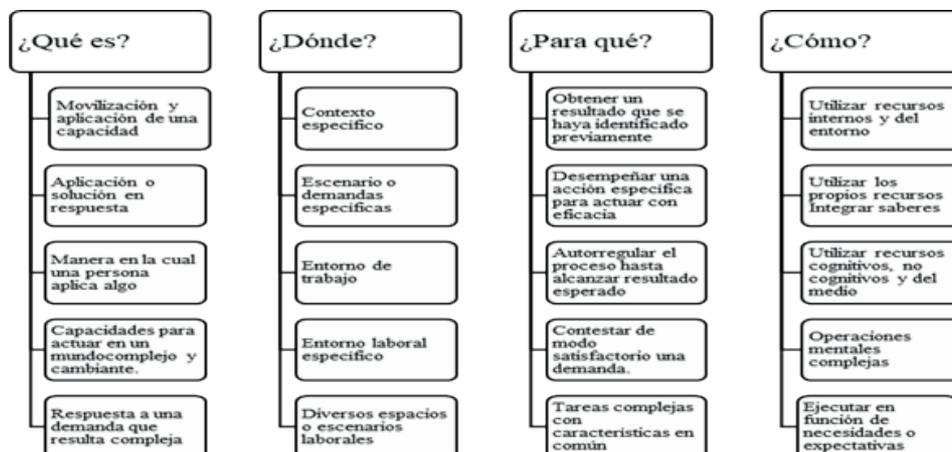
Precisiones conceptuales sobre el termino competencia

Clasificación	Descripción
Aplicación	Movilización de una capacidad para responder al desafío que se le presenta en un determinado entorno, para el cual hace uso de sus recursos internos y del medio, para el logro de los resultados esperados (Le Boterf, 2001). Solución a una determinada situación mediante la aplicación de recursos propios, esto permite que el sujeto se vaya autorregulando a partir de los resultados que va obteniendo, para el cual interrelaciona saberes en la búsqueda de resolver un problema (Rey, 1996).
Actuación	Aplicación integral de los saberes de un individuo en su desempeño (Figueroa, 2007). Actuación integrada que permite un desenvolvimiento eficaz (Sarramona, 2007). Desempeño validado en un determinado contexto laboral, gracias a la puesta en marcha de recursos individuales asociados a los del contexto y a los medios utilizados para un desempeño idóneo, la cual cubre demandas y expectativas (Corvalán, 2006, citando a Le Boterf, 2001).
Respuesta	Respuesta a una situación desafiante del entorno a través de una actuación efectiva que genera satisfacción en aquellos que reciben el servicio, esta hace uso de los recursos cognitivos y no cognitivos y de aquellos propios del entorno (OECD, 2003). Respuesta caracterizada por su complejidad y una adecuada gestión del cambio (Irigoin, 2004).
Resolución de problemas	Capacidades que permiten una actuación eficaz y a la vez autónoma en un escenario cada vez más cambiante y complejo, apoyada no solo en el saber conceptual o procedimental, sino también en el saber ser (Wattíez y Quiñónez, 2004, citado en Proyecto Tuning, 2007).
Movilización de recursos	Movilización pertinente de recursos para una actuación integral que comprende las capacidades para alcanzar los resultados esperados mediante la puesta en marcha de los distintos tipos de saberes en tareas complejas y con características comunes para transformar (De Ketele, J. M., 2005) y movilización de soluciones eficaces aplicadas a un conjunto de situaciones, con pertinencia y una adecuada selección y utilización de recursos para resolver situaciones - problemas (Perrenoud, 2003; Jonnaert, Philippe, 2005; Roegiers, 2006).
Actuación integral	Saberes que permiten cumplir una labor de forma autónoma, creativa, colaborativa y organizada; estos ponderan, dosifican y articulan, con motivación, para aprender haciendo de manera multifuncional y con sentido ético en distintas situaciones, las cuales se evalúan previamente las acciones a implementar y se asume la responsabilidad de estas; las competencias pueden ser de genéricas o específicas (Cullen, 1996; Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1999; Echeverría, 2001; Tuning Europa, 2001; Comisión Europea, 2004).

Según el Ministerio de Educación (2020) el termino competencia alude al conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adquiridas para una actuación sistemática e idónea. La Ley General de Educación N° 28044 considera que el foco de la educación superior debe estar en la investigación, generación y divulgación del conocimiento; estas deben promover competencias profesionales que respondan a las demandas actuales de desarrollo. La información presentada en la Figura 4 respalda lo mencionado.

Figura 4

Características del término competencia



2.1.2 Formación universitaria y competencias

El acuerdo de Bolonia firmado en la Unión Europea motivó grandes transformaciones en los procesos formativos de los futuros profesionales, poniendo el acento en el aprendizaje: el estudiante y su desarrollo integral son el centro. Esto implica no solo el desarrollo de competencias profesionales específicas, sino también de competencias genéricas que permitan una actuación idónea (Bautista, 2016; Benito y Cruz, 2011; Chan y Fong, 2018). Es por ello que el currículo universitario presenta hoy en día los siguientes desafíos como el: identificar - de acuerdo con los campos de actuación de las distintas profesiones - las competencias a desarrollar para el ejercicio de una determinada carrera, con énfasis en el desarrollo de la investigación para la generación de conocimiento en el marco de las tendencias y la prospectiva del campo disciplinar (Gallifa y Garriga, 2010).

Se debe también gestionar la planificación curricular, de tal manera que converjan armónicamente todos sus elementos a favor de lograr el perfil de egreso, el cual debe vincular el currículo con las necesidades del entorno y establecer la coherencia entre las competencias, la ruta formativa, lo que pasa en el aula y la evaluación (Contreras, 2018; Pérez de Cabrera, 2013; Tobón et al., 2006; citado por García, et al., 2008).

Ello, a fin de que la educación superior centre su objetivo en la formación integral de los estudiantes, a partir de la misión y los propósitos declarados de la universidad y una permanente vinculación con el medio, la cual produzca investigación, innovación, conocimiento y especialización para el perfeccionamiento de la ciencia y la tecnología en todos los campos disciplinares (Minedu, 2020).

Cabe señalar que, desde la concepción de competencia asumida, esta se expresa en desempeños que dan cuenta de los distintos tipos de saberes de manera integral, para los cuales se requiere de una planificación curricular consistente, que articule directamente teoría y práctica de manera relevante y significativa (Catalano et al., 2004), desde una perspectiva integradora, con un enfoque de enseñanza-aprendizaje interdisciplinario y que promueva la transversalidad de contenidos claves, siendo la didáctica un elemento fundamental de construcción y deconstrucción del saber, articulando los aprendizajes previos con los nuevos en vinculación con el medio.

En este sentido, el desempeño - como elemento central de la competencia - permite identificar los criterios, condiciones, productos que evidencian la solución de los problemas como punto en el que convergen el currículo y la evaluación; se toma en cuenta los recursos y la didáctica a emplear con coherencia en donde se privilegia la autonomía de los estudiantes, y se considera que toda competencia se desarrolla en una determinada realidad por lo que no se puede desvincular de las condiciones en las que se ejecuta (Castillo y Cabrerizo, 2010), esta situación cambia el rol de los docentes y los estudiantes en este nuevo escenario. La información presentada en la Tabla 2 respalda lo mencionado.

Tabla 2

Roles del docente y del estudiante en un enfoque por competencias

Estudiante	Docente
Capaz de actuar en un entorno cambiante, aquel que realiza nuevas conexiones, quien reconoce nuevos patrones y aprende mediante la experiencia en la toma de decisiones (Siemens, 2006).	Promotor del conocimiento para el desarrollo personal y profesional, se forma en una cultura ética de producción del conocimiento y no solo de consumo (Cueva <i>et al</i> , 2020).
Autónomo, independiente, pensante, con autorregulación emocional y habilidades autodidactas para acceder a la información (Carrera <i>et al</i> , 2015).	Es consciente del rol protagónico de los estudiantes, por ello establece nuevas conexiones entre su conocimiento previo y el nuevo e inmenso mundo de información e interconexión (Cueva <i>et al</i> , 2020).
Con estrategias para reflexionar, buscar información, valorarla y emplearla en un mundo cambiante (Reinoso, <i>et al</i> , 2013).	Permite la creación, el análisis, la innovación y el desarrollo de la creatividad cognitiva, aquel que acorta barreras de tiempo y espacio (Carrera <i>et al</i> , 2015).
Puede publicar contenidos, observaciones y reflexiones y compartir grupos con sus pares y docentes para el desarrollo de congresos, seminarios, cursos, blogs, revistas, y otros recursos que posibilitan la construcción de redes de aprendizaje (Solórzano y García, 2016).	Facilita redes de aprendizaje específicas y espacios virtuales en los que los estudiantes expresan, manifiestan y comparten sus experiencias de aprendizaje y el dominio de un conocimiento en particular (Solórzano y García, 2016).
Capaz de acceder a diferentes fuentes del conocimiento y comunidades de aprendizaje, a información producida en los diferentes continentes (Solórzano y García, 2016).	Facilitador de la integración y reelaboración de la información a fin de generar un aprendizaje significativo (Carrera <i>et al</i> , 2015).

2.1.3 Tipos de competencias

Considerando lo señalado por López (2017), Sanz (2013), García et al. (2008), Tobón (2008) y Corvalán y Hawes (2006) se puede precisar que, según su nivel, hay cuatro tipos de competencias: básicas, genéricas, específicas y transversales; por sus categorías, tres: conceptuales, procedimentales e interpersonales y; por su aplicación, dos: sistémicas ciudadanas o profesionales. A continuación, se describe cada una de estas clases.

2.1.3.1 Por su carácter

Las competencias, de acuerdo con el Proyecto Tuning para América Latina, se clasifican por su carácter básico, transversal, genérico o específico. Las competencias básicas permiten a las personas

desenvolverse como individuo y como parte de la sociedad, estas son soporte del desarrollo de competencias más complejas de análisis, síntesis, comprensión y actuación, gracias a las habilidades cognitivas de procesamiento de información, argumentación e interpretación (Tobón, 2008) acompañadas de aspectos centrales.

A modo de ejemplo, el conocimiento de uno mismo, la asertividad, tolerancia, resiliencia, empatía, las cuales están condicionadas por las características individuales, los entornos organizacionales y el relacionamiento; es por ese motivo que la definición de las competencias básicas debe partir del diálogo con las entidades vinculadas a cada profesión (Sanz, 2013).

Las competencias transversales, también denominadas genéricas o blandas, son aquellas comunes a distintas profesiones; estas aumentan la pericia del desempeño y la empleabilidad, de igual manera facilita elementos como la gestión y la productividad en distintos entornos laborales de una determinada profesión, los cuales se deben abordar desde el currículo como elementos transversales (Chur, 2011; Díaz, 2016; García *et al.*, 2008; Tobón, 2008, López, 2017).

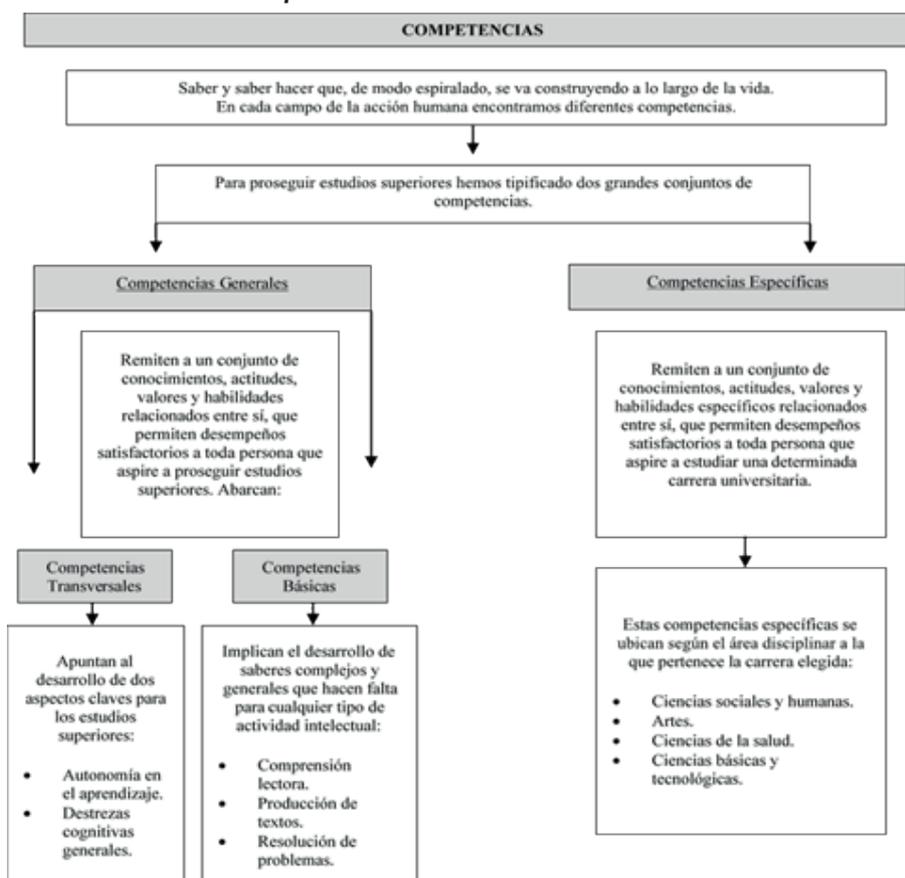
Estas competencias engloban habilidades para la actuación y la interacción humana, como la capacidad de aprender a aprender, la toma de decisiones, el manejo de TIC, entre otros (Santiváñez, 2013; Virtanen y Tynjälä, 2019). Las competencias específicas son aquellas propias de cada profesión, identifican la actuación esperada en cada una de las disciplinas profesionales, las cuales promueven la especialización, gracias al desarrollo de procesos de formación específicos (Blanco, 2009; Flores, 2019; García, 2010; Restrepo, 2013; Tobón, 2008).

El perfil de egreso también está integrado por este tipo de competencias, tomando en cuenta desempeños específicos y diferenciándose de las competencias genéricas al estar estas caracterizadas por su transversalidad (Blömeke, Zlatkin-Troitschanskaia, Kuhn y Fege, 2013; Braun y Mishra, 2016; Pisté, 2015; Brumm, Mickelson, Steward y Kaleita,

2006; Santiváñez, 2013). La información presentada en la Figura 5 respalda lo mencionado.

Figura 5

Carácter de las competencias



Nota: Tomado de "Memorias del seminario internacional currículo universitario basado en competencias" por CINDA, 2005, Universidad del Norte, Barranquilla, p. 116

2.1.3.2 Según sus categorías

Las competencias están integradas por:

- **Categorías cognitivas:** relacionadas con el saber, centradas en el conocimiento y en el desarrollo de habilidades cognitivas.
- **Categoría procedimental:** relacionadas al saber hacer, centradas en las habilidades y destrezas puestas en marcha en el desempeño.
- **Categoría actitudinal e interpersonal:** relacionadas con el saber ser y saber convivir, en base a habilidades sociales y de desarrollo personal.

2.1.3.3 Por ámbitos de aplicación

Las competencias están condicionadas por el contexto de actuación, el cual tiene menor o mayor valía de acuerdo con el grado de satisfacción frente a las necesidades o a las demandas atendidas, las cuales inciden en el nivel de complejidad requerido; de ello depende la eficacia del desempeño, desde una perspectiva:

- **Sistémica:** un análisis integral de la realidad, que da paso al desarrollo de un pensamiento complejo.
- **Ciudadana:** parte del entramado social, la cual comprende la realidad para actuar sobre ella desde su ejercicio profesional.
- **Profesional:** en la medida que involucra la puesta en marcha de competencias específicas para una actuación con idoneidad.

2.2 El enfoque por competencias

2.2.1 Enfoques de formación por competencias

El enfoque por competencias puede estar orientado, a su vez, por una serie de enfoques: el funcionalista, que se basa en una epistemología funcionalista y en la metodología del análisis funcional; el conductual, que se centra en el registro del comportamiento y en la epistemología empírico, analítica y neopositivista; el constructivista, basado en la epistemología constructivista priorizando el uso de la metodología ETED (empleo tipo estudiado en su dinámica) y, el sistémico complejo, que prioriza el análisis de problemas en base a la epistemología del pensamiento complejo.

Estos enfoques definen pautas distintas de actuación, curricularmente hablando; por ejemplo, un enfoque por competencias desde el enfoque de formación conductual se orientará al registro del comportamiento, dado que concibe el aprendizaje como un cambio de conducta relativamente permanente; por otro lado, si el enfoque por competencias se orienta por el enfoque sistémico complejo hará uso de la epistemología del pensamiento complejo para el cual partirá del análisis de la realidad y sus problemas concomitantes.

2.2.2 El enfoque por competencias sistémico complejo

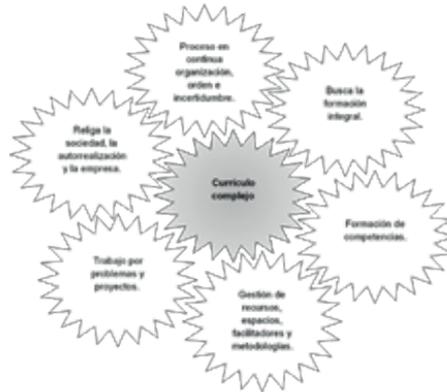
El enfoque por competencias sistémico complejo permite aprehender la realidad, de manera sistémica y holística, este se basa en el aprendizaje en una manera distinta de contemplar la realidad y actuar sobre ella; promoviendo de manera permanente la autorreflexión, la autoevaluación y la autonomía para la toma de decisiones. Este enfoque sistémico complejo propugna una formación integral en donde se crean puentes entre los procesos de enseñanza – aprendizaje y el entorno, pues intenta responder al escenario de incertidumbre desde una mirada prospectiva en un mundo de demandas cambiantes (Tobón, 2008).

Se habla de propiciar un pensamiento complejo, el cual se visiona como un sistema integrado que interrelaciona los distintos aspectos de la realidad como un entramado de interdependencias, gracias a eso se obtiene una perspectiva holística del saber. Es así que la educación superior debe dejar atrás estrategias propias de una educación memorística para trascender hacia una educación transformadora con propuestas de cambio interdisciplinarias basadas en la reflexión e investigación (García et al., 2009). Esto, demanda la concatenación de conocimientos, procedimientos, y actitudes, puestos en marcha en el desempeño y en la resolución de problemas, con pertinencia y eficacia, los cuales deben ir más allá de un saber contextualizado con un amplio compromiso ético y de comprensión de la realidad, en donde se actúe incluso frente a la incertidumbre (Morin, 2000 citado por García, et al. 2009).

Desde el enfoque por competencias sistémico complejo, al hablar de un currículo, se revela su epistemología basada en la perspectiva personal y social de la vida humana, lo que da al proceso formativo un énfasis centrado en las demandas de actuación a partir de una formación crítica y la transversalidad de la investigación, este hecho acerca la teoría a la práctica con un sentido social y la búsqueda permanente de una actuación ética y comprometida con realidad. En la Figura 6 se presentan las características del currículo complejo.

Figura 6

Características del currículo complejo



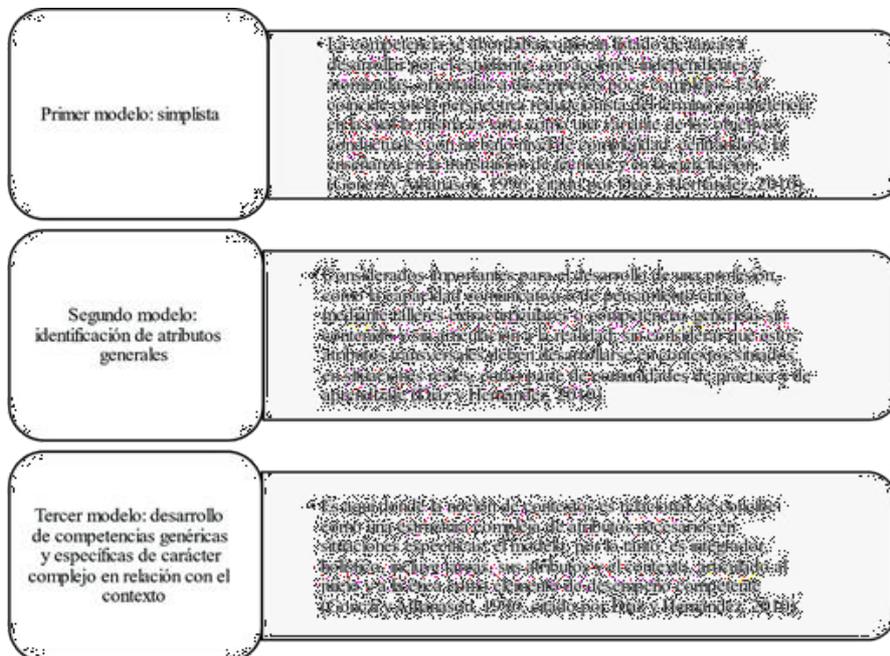
Nota: Tomado de "Formación basada en competencias. Textos universitarios", por Tobón, S., 2008, p. 109.

2.2.3 Modelos de enfoque por competencias

A continuación, se describirá tres modelos del enfoque por competencias surgidos en diferentes momentos históricos tal como se aprecia en la Figura 7.

Figura 7

Modelos de implementación del enfoque por competencias



2.2.4 Enfoque por competencias y aseguramiento de la calidad

Los sistemas de aseguramiento de la calidad tienen como objetivo principal la garantía de procesos idóneos de formación, los cuales impulsan el desarrollo de competencias que permitan el desempeño eficaz de los futuros profesionales en la perspectiva de satisfacer las expectativas de desarrollo de la sociedad y de la propia disciplina. Para ello, a nivel mundial, cada país ha desarrollado políticas y normas a favor de la calidad, las cuales establecen un conjunto de estándares que sirven de referente para la evaluación y la mejora continua en donde se tiene como elemento central el logro del perfil de egreso. En ese sentido, resulta importante señalar que un MPCC requiere tener como eje transversal un sistema de aseguramiento de la calidad, lo que implica la evaluación de no solo de los resultados, sino también de los procesos (CINDA, 2008).

El logro del perfil de egreso y, por ende, de las competencias que forman parte de este, se articulan con una gestión de calidad donde elementos como la revisión permanente de este cobran especial importancia, pues se toma en consideración las demandas sociales, investigativas y disciplinares. Para ello, se debe estandarizar la competencia, la cual reconoce cómo se estructura, con parámetros adecuadamente definidos para una apropiada evaluación y retroalimentación de lo actuado (Tobón, 2008). Por esta razón, en el modelo de calidad peruano — elaborado por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace, 2017) —, se plantean cuatro dimensiones para los programas o carreras universitarias.

La primera dimensión es la de gestión estratégica, la cual implica la dirección del perfil de egreso en donde se considera, en primer lugar, la pertinencia de este, el cual debe ser coherente con los propósitos declarados de la casa de estudio, y responder a las expectativas de los grupos de interés y de la sociedad. La segunda dimensión se orienta a la formación integral del estudiante, la cual revela la necesaria pertinencia y flexibilidad del plan de estudios, con base científica y humanística articulada de manera permanente a la responsabilidad

social y la investigación, y, a su vez, integrar el desarrollo del saber con el contexto.

La tercera dimensión apunta al soporte del proceso de formación integral y, la cuarta releva la importancia de verificar si realmente las competencias se lograron o no, con estrategias y mecanismos de evaluación del desempeño de los estudiantes. La Figura 8 presenta la estructura de los aspectos mencionados.

Figura 8

Estructura del Modelo de Calidad de Programas de Educación Superior Universitaria



Nota: Tomado de "Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria" por Sineace, 2017, p. 30

2.2.5 Aspectos del MPCC

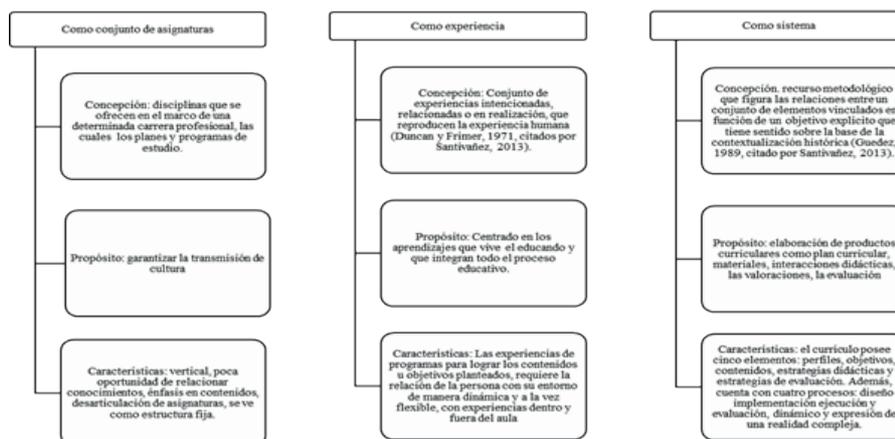
El MPCC tiene como principal propósito evitar el reduccionismo desde una perspectiva multidimensional, este considera que el currículum por competencias implica pasar de categorías generales a específicas, en donde se pierde de vista que el ser humano es una unidad biopsicosocial que requiere pasar, por tanto, una formación integral (Tobón, 2008). En este sentido, es importante recordar que la competencia no está asociada a la competitividad, sino, por el contrario, al trabajo colaborativo, el cual desarrolla el saber ser y el saber convivir; además, tiene en cuenta en cuenta que, para ello, se requerirá de múltiples estrategias didácticas que desarrollen el pensamiento crítico y la creatividad.

Asimismo, se debe considerar que el enfoque por competencias no solo debe tomarse en cuenta en la planificación curricular, sino en todo el proceso educativo, en todas las acciones orientadas a la construcción de los aprendizajes desde perspectivas e interpretaciones interdisciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias de la realidad.

2.3 El currículo

Para Santivañez (2013) el currículo puede concebirse como experiencia, asignaturas o sistema. La información presentada en la Figura 9 respalda lo mencionado.

Figura 9
Concepciones de currículo



El currículo articula aspiraciones formativas con el propio acto formativo, el cual genera un puente entre lo que se planifica y lo que finalmente sucede en el aula, asociado al modelo curricular que se utilice. Existe un modelo curricular en el que se diferencia las competencias genéricas de las específicas, por ejemplo, proyecto Tuning; está también el modelo curricular mixto, que mezcla competencias transversales con áreas disciplinares, por ejemplo, la propuesta de la Comisión Europea; se cuenta también con el modelo curricular en el que no hay diferencias entre las competencias básicas y las específicas, como es el caso del modelo de Finlandia (Zúñiga, Poblete y Vega, 2008). Desde el presente estudio se consideró que el abordaje del currículo debe ser como sistema.

El currículo como sistema está dotado de flexibilidad en el diseño de las opciones de formación y de especialización, en el tiempo, en la forma cómo se desarrolla el proceso formativo, en las distintas opciones de certificación y reconocimiento, en la especialización, en su capacidad de diversificación y adaptabilidad, en su capacidad de adecuación oportuna y pertinente a las necesidades de los estudiantes y a los cambios acelerados del medio (Días, 1986, citado por CINDA, 2005). La flexibilidad del currículo debe sobre todo hacer referencia a la apertura para poder incorporar nuevos desafíos y demandas, esta situación fortalece permanentemente la articulación con el medio.

Esta contextualización curricular debe llevar a pensar la propuesta curricular como una forma de resolver los problemas que hoy en día enfrenta el mundo y la humanidad, desde un actuar decidido y proactivo, en el que se considere que, en la medida que el contexto cambie, tendrá que ir cambiando también la propuesta formativa, desde una mirada siempre prospectiva de la realidad, sus tendencias y desafíos, los cuales doten permanentemente al currículo de pertinencia y revelen la centralidad del aprendizaje y, por lo tanto, del sujeto que aprende.

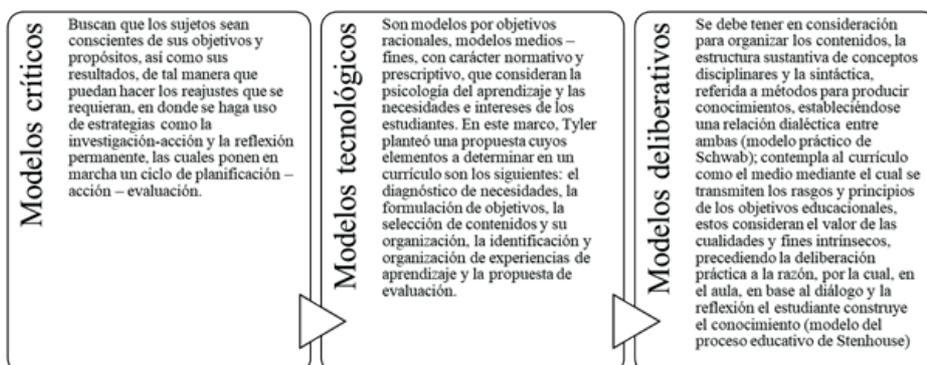
En base a los aportes mencionados y a la experiencia profesional, se propone una definición propia de currículo centrado en el aprendizaje del estudiante. Se concibe el currículo como un sistema integrado por un conjunto de componentes que, mediante una articulación coherente y pertinente, buscan garantizar el logro de todas y cada una de las competencias previstas en el perfil de egreso, este es un instrumento metodológico y a la vez orientador de la acción formativa; sus principales características son la flexibilidad, la apertura al cambio y la reconceptualización al recoger lo que acontece en el entorno, pues busca promover en el aula una reflexión permanente para el desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes.

2.4 La planificación curricular

En los últimos años, la teoría curricular ha ensayado distintos modelos, estos buscan alcanzar los propósitos educativos, de acuerdo con la información presentada en la Figura 10.

Figura 10

Modelos curriculares



Nota: Elaborado en base a “Memorias del seminario internacional currículo universitario basado en competencias” por Cinda, 2005, Universidad del Norte, Barranquilla, p. 193 - 194.

Estos modelos de planificación curricular consideran las acciones, los medios y los fines, lo que involucra prever lo que sucederá antes de la acción educativa y la verificación de su implementación en el tiempo, y, plasmar una ruta de actuación en una realidad concreta sobre la cual se pretende actuar.

2.4.1 Planificación curricular por competencias

Hablar de este tema es ir más allá de la simple concepción de plan de estudios, ya que esta desarrolla ampliamente los componentes de la oferta formativa; la planificación curricular orienta toda la formación profesional, la cual parte de la identificación de las expectativas de los actores o entes de interés de un determinado campo profesional (Catalano et al., 2004).

La planificación curricular es definida como la tarea de selección de qué se va a enseñar al estudiante (contenidos claves) a fin de que pueda desenvolverse adecuadamente en la sociedad en la cual hará uso de sus capacidades, habilidades y actitudes (García et al., 2008), por lo que consiste en un documento no solo teórico y normativo, sino también práctico, que guía a los responsables de su ejecución (Santiváñez, 2013). Para esto, cuenta con diversos enfoques, alineados a los propósitos declarados de la universidad, los cuales orientan la perspectiva de formación y delimitan el marco conceptual en torno a qué es enseñar y qué es aprender.

Este tipo de planificación prioriza el aprendizaje frente a la enseñanza, dado que concibe al estudiante como el protagonista del acto educativo, este enfoque diseña todos los elementos curriculares necesarios para tal fin, el cual traspasa la mera adquisición de saberes en búsqueda de una mayor pertinencia de los contenidos y una mayor flexibilidad en su desarrollo (Mertens, 2004, citado por Vargas, 2008).

2.4.2 Planificación curricular a partir de competencias

El diseño de una planificación curricular por competencias debe partir por identificar los desafíos y las necesidades de cada profesión, esto con el objetivo de aportar a la solución de los problemas latentes que la sociedad afronta, para el cual se relevará las competencias a formar para un desempeño idóneo. Ello, demanda promover continuamente la autorreflexión a luz de la experiencia de implementación curricular, la cual forma parte de una revisión permanente de la propuesta curricular, a fin de retroalimentar e innovar a esta o innovarla, aquí se toma en cuenta la aparición de nuevas tendencias o escenarios, los cuales motivan una amplia participación de estudiantes, docentes, y grupos de interés (García et al, 2008).

Esta planificación parte por elaborar el perfil de egreso, el cual contiene las competencias a formar en una determinada profesión, de igual manera, se toma en cuenta sus distintos campos ocupacionales, y se tiene en consideración los resultados de aprendizaje a alcanzar, estos estarán integrados por un conjunto de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes. Todo ello con la finalidad de garantizar la articulación entre la propuesta formativa y el conjunto de demandas a la profesión (Catalano et al., 2004).

A partir de lo señalado se define la planificación curricular en un enfoque por competencias como el proceso de diseño de cada uno de los componentes del currículo, el cual considera el marco de desarrollo del currículo, el perfil de egreso, el plan de estudios y sus estrategias didácticas así como el sistema de evaluación. Todo ello, en base a las

orientaciones brindadas por el plan estratégico institucional y el modelo educativo basado en las concepciones de aprendizaje y desarrollo, con la suficiente consistencia, pertinencia y cobertura entre todos y cada uno de sus elementos.

2.4.3 Características de la planificación curricular por competencias

La planificación curricular por competencias considera los desafíos que se presentan en el escenario de cada profesión como los desencadenantes de los procesos formativos; se toma en cuenta que son estos desafíos los que deben convertirse en ejes transversales de la propuesta curricular, sin perder de vista la multidimensionalidad, ya que esta plantea el reto de la especialización frente a la fragmentación que usualmente se ha dado a nivel formativo, esta situación convierte a las asignaturas en compartimentos estancos, sin conexión entre sí. La propuesta curricular debe articular los diferentes contenidos, los cuales deben favorecer el pensamiento complejo al asumir la realidad como un todo integrado (Tobón, 2008).

Se trata de una propuesta formativa que va más allá de analizar las distintas disciplinas del conocimiento de manera aislada, pues busca interrelacionar saberes a fin de formar profesionales que puedan comprender integralmente la realidad y actuar sobre ella desde la complejidad de todos y cada uno de sus elementos, lo que permite preservar el carácter integral e interdisciplinar del currículo por competencias (Motta, 2000, citado por Tobón, 2008).

Cabe considerar que la universidad, al ser uno de los agentes principales de producción del conocimiento, debe propiciar de manera permanente el análisis e interpretación de la realidad, en donde integre las distintas disciplinas para una lectura profunda y abarcativa del entorno profesional, esto con el fin de inducir a los estudiantes a articular las distintas áreas del conocimiento en la construcción de sus propios aprendizajes (Briceño, 2007, citado por Pagés et al., 2010). Ello promueve la perspectiva global de la práctica formativa, la cual aporta a cada módulo o unidad de

aprendizaje, cada proyecto o cada asignatura a la posibilidad de analizar las partes de un todo, integrándolas para poder intervenir en contextos situados, y así recuperar la complejidad y diversidad del saber (Pagés et al., 2010).

2.4.4 Tratamiento curricular en un enfoque por competencias

La planificación curricular, en el marco de un enfoque por competencias, se da a partir de los lineamientos con los que se aborde el tratamiento curricular, el cual se constituye en un aspecto clave para la elaboración e innovación del currículo, mediante procesos como la diversificación y la adaptación de la propuesta formativa a las demandas específicas de cada profesión, las cuales están en permanente evolución, ello, con el objetivo de dotar al proceso de enseñanza aprendizaje de la suficiente coherencia y significatividad (Santiváñez, 2013).

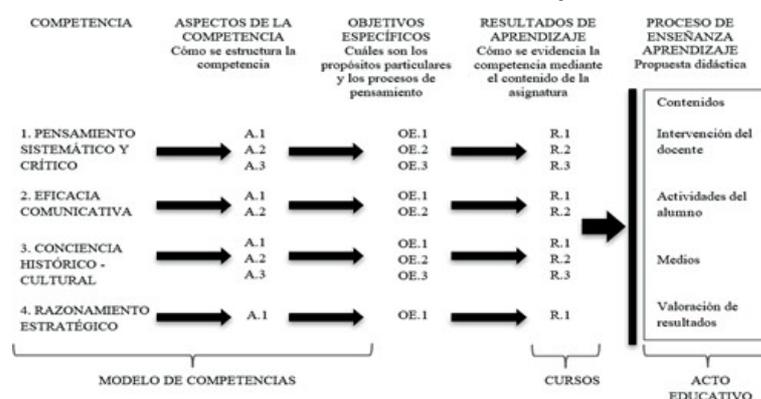
El tratamiento curricular busca garantizar la pertinencia de la propuesta formativa, el cual parte de un análisis acucioso de la realidad en sus diferentes planos de actuación, este comienza por el institucional y considera el nivel local, departamental, nacional, regional y mundial; esto, en el ánimo de responder a las características que cada plano presenta, como, por ejemplo, las de índole social, política, cultural, económica, ambiental, entre otros.

El tratamiento curricular tiene como referente fundamental, desde la planificación curricular a nivel macro, el Modelo Educativo de la Universidad, este define las orientaciones fundamentales para la concreción del currículo, el cual desarrolla elementos claves como los ejes del modelo educativo, la naturaleza, principios, fines y funciones de la universidad, el contexto universitario, el modelo pedagógico, el modelo curricular, el modelo didáctico, así como el entorno externo y la gestión de, por ejemplo, los grupos de interés. Con estos elementos se puede pasar a la definición de los perfiles de egreso y planes de estudio de cada Facultad y Escuela, aspecto que corresponde a la planificación curricular a nivel meso.

Esta, debe congrega la necesaria participación de la diversidad de actores inmersos en el desarrollo de cada campo profesional, este hecho compromete – por ejemplo - la acción decidida de los colegios profesionales, los empleadores, los sectores del espacio público, la sociedad civil organizada, entre otros. Es de la mano de estos actores que los responsables de cada Escuela Profesional, conjuntamente con su comisión curricular, deben liderar la construcción del plan curricular, quienes promueven la elaboración de los elementos que orientarán la planificación curricular a nivel micro. Se habla en este nivel de la construcción de los sílabos y las sesiones de aprendizaje, en los que se debe considerar variadas y efectivas estrategias didácticas acordes a la implementación del enfoque por competencias.

Un ejemplo de tratamiento curricular a nivel micro es la propuesta de la Universidad del Norte de Colombia (2008), en la cual el docente inicialmente analiza la competencia e identifica los aspectos que comprende y que determinan el curso de desarrollo de la asignatura, a partir del cual se determinan los resultados de aprendizaje a alcanzar y la propuesta pedagógica que permitirá definir las actividades de aprendizaje conjuntamente con la propuesta de evaluación de los aprendizajes, para verificar el nivel de logro, conforme a la información presentada en la Figura 11.

Figura 11
Modelo de tratamiento curricular de las competencias



Nota: Tomado de "El proyecto de modernización curricular de la Universidad del Norte" por Cabrera et al, 2017, p. 152.

Esta experiencia permite identificar cuatro alternativas de tratamiento curricular, que se presentan de manera organizada en la Figura 12.

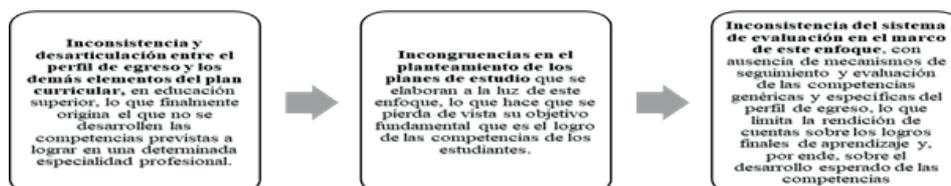
Figura 12
Alternativas de tratamiento curricular



2.4.5 Problemas por superar en la planificación curricular por competencias

Para algunos autores, persisten aún serias dificultades en el tratamiento curricular en el marco de un enfoque por competencias (León et al., 2018; Biocca, 2017; Zhizhko, 2017; Ruay et al., 2016) las cuales se agrupan de acuerdo como se presenta en la Figura 13.

Figura 13
Dificultades en el tratamiento curricular



2.5 El MPCC

Este estudio se desarrolló bajo el diseño de teoría fundamentada, por ello, se hace necesario reflexionar en torno a los elementos del quehacer educativo que nos permitan contar con antecedentes relevantes para la construcción de un MPCC, el cual tome en consideración lo planteado por especialistas y por distintas casas de estudio nacionales y extranjeras.

Formar profesionales competentes requiere que exista coherencia entre la enseñanza y el aprendizaje, en donde se considere los enfoques, paradigmas y principios que respondan a una estructura, una forma de entender la realidad, con el fin de servir de base para diseñar, planificar y llevar a cabo la acción educativa. Todos estos componentes se integran e interactúan armónicamente, constituyéndose en un modelo que orienta la formación identificando los elementos fundamentales del acto educativo (Cinda, 2005).

La planificación curricular establece la ruta del proceso formativo, la cual se forma en un proyecto integral que tiene por objetivo el logro de las competencias de los estudiantes, razón por la cual deba estructurarse en un sistema que garantiza la eficacia de la formación, no solo en términos de proceso, sino también de resultado, para que la evaluación se convierta en el elemento transversal que permita no solo la verificación de avances, sino, sobre todo, las acciones necesarias de mejora continua del ecosistema de aprendizaje (Alvarado, Cárcamo, García y Mella, 2005; O'Dowd, 2002).

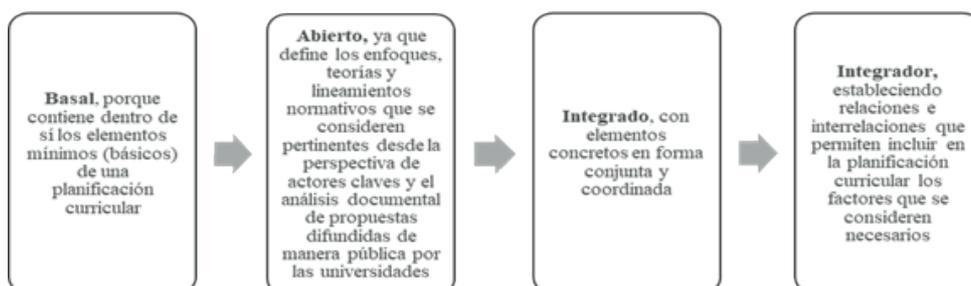
El paradigma de la autorreferencia rige este sistema, ya que gracias a la autopoiesis, característica elemental de los seres vivos, se da el acoplamiento estructural al entorno, por lo que, un cambio en el entorno circundante ocasiona cambios en el sistema (universidad) y, a su vez, un cambio desde el sistema ocasiona la transformación del entorno; es aquí donde radica la importancia de la necesaria coherencia de la planificación curricular, pues esta es influenciada y, al mismo tiempo, influye en el medio (Maturana y Varela, 1984, citado por Alvarado et al., 2005).

Bajo estas premisas, el diseño de un MPCC parte por identificar distintas propuestas curriculares, elaboradas por universidades del ámbito nacional e internacional, el cual rescata aquellos elementos comunes y diferenciadores, para, así, tratar de brindar respuestas a lo ya corroborado: la necesidad de contar con una estructura válida y coherente de planificación curricular (Letelier, Oliva y Sandoval, 2008); sin descuidar

las condiciones del marco político normativo y de aseguramiento de la calidad peruana.

A partir de lo analizado hasta el momento, se define el MPCC como el referente de construcción, organización y readecuación del currículo de formación por competencias, el cual contiene la descripción de las etapas y los procesos que garantizan la consistencia, coherencia y pertinencia del proceso formativo, asimismo, este articula las etapas macro, meso y micro de la planificación curricular en donde se tiene en cuenta la estructura de cada uno de sus componentes. Según Letelier et al. (2008) un modelo curricular presenta determinadas características, las cuales detallan en la Figura 14.

Figura 14
Características del MPCC



Resulta también importante realizar un deslinde entre modelo de formación por competencias y el MPCC. Un modelo de formación por competencias es un modelo integral que responde a las demandas y características del medio, colocando como centro a la persona, como agente de transformación de la realidad, tomando en consideración, de manera integral, las esferas cognitiva, procedimental, actitudinal y relacional (Salas, 2005).

En este plano, es importante distinguir entre un modelo de formación por competencias y un modelo de formación de competencias; el primero es de carácter práctica, pero, enmarcado en la complejidad, la innovación y la transferencia para el logro de resultados en respuesta a demandas

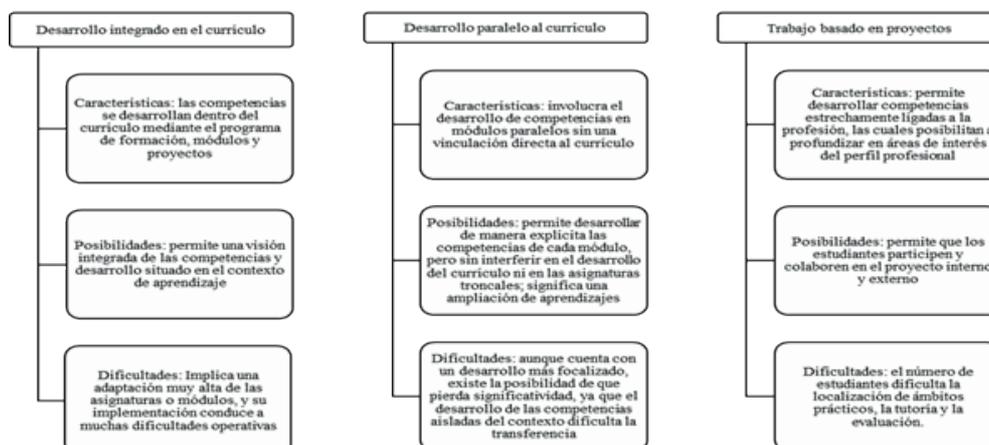
y desafíos del contexto, el cual busca desarrollar el pensamiento crítico al traspasar lo que sucede en el aula y articularlo dialécticamente con la realidad; el segundo, se centra en las competencias laborales como las salidas de formación y la ejecución idónea de las tareas requeridas (García, 2010). Por ello, en el presente estudio, se apostó por el desarrollo de un modelo de formación por competencias.

Un proceso de formación por competencias se caracteriza por ser dinámico y flexible, además de multidisciplinario e integral, este genera una conexión permanente entre el sector productivo y el educativo, en donde se aplica herramientas académicas sin caer en la instrumentalización, con el fin de promover la capacidad analítica y preservar los aspectos éticos y morales (Zapata, 2015).

Tomando ello en consideración, a continuación, se presenta en la Figura 15 los enfoques o formas de abordaje de la competencia, los cuales destacan sus características, posibilidades y dificultades.

Figura 15

Enfoques de desarrollo curricular



Nota: Elaborado en base a información tomada de "Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad" por García, M. J., 2010, p. 65.

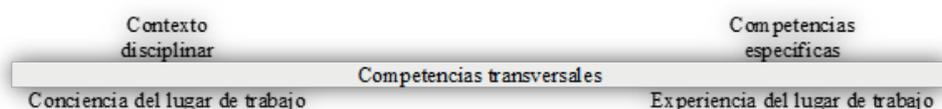
Por ello, resulta muy importante tener en claro los enfoques de la formación según la forma de desarrollar las competencias en el currículo, ya sea que se desarrollen como parte integrada al currículo—desarrollo paralelo a este—, o mediante un trabajo basado en proyectos. En la

práctica, estos distintos tipos de abordaje se pueden y deben combinar, con la finalidad de brindar a los estudiantes una oferta formativa basada en la actuación y la transformación, al tener en claro que el nivel de desarrollo de la competencia depende de la posibilidad de su aplicación y transferencia a diversas realidades y situaciones.

Lo señalado sustenta la necesidad de contar con un plan curricular bien estructurado, que contenga adecuados parámetros de gradualidad, complejidad y secuencialidad, lo que demanda el compromiso institucional con un adecuado desarrollo curricular, para el cual se requiere estrategias adecuadas de construcción curricular; estas deben estar basadas en un trabajo colaborativo que no pierda de vista la multidimensionalidad del saber.

García (2010), citando a Bennet (1999), releva cinco elementos del modelo de formación por competencias, información que se releva en la Figura 16.

Figura 16
Modelo de formación por competencias



Nota: Tomado de "Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad" por García, M. J., 2010, p. 70.

Como se aprecia, el modelo de formación por competencias puede adoptar distintas formas en la planificación curricular, para el cual es importante que esto esté adecuadamente planteado en los instrumentos de gestión formativa, caso contrario, se corre el riesgo de que lo expuesto en el perfil de egreso finalmente no se alcance. En la Figura 17 se observa la permeabilidad de este Modelo, para adaptarse a distintas demandas de formación, con diversos énfasis.

Figura 17

Distintos énfasis de la planificación curricular

Contexto disciplinar		Competencias específicas	Énfasis en competencias disciplinares
Conciencia del lugar de trabajo	Competencias transversales	Experiencia del lugar de trabajo	
Contexto disciplinar		Competencias específicas	Énfasis en el conocimiento y competencias específicas con alguna formación en competencias transversales
Conciencia del lugar de trabajo	Competencias transversales	Experiencia del lugar de trabajo	
Contexto disciplinar		Competencias específicas	Énfasis en competencias disciplinares
Conciencia del lugar de trabajo	Competencias transversales	Experiencia del lugar de trabajo	
Contexto disciplinar		Competencias específicas	Énfasis en las competencias transversales y en la conciencia creciente de las dimensiones del mundo laboral
Conciencia del lugar de trabajo	Competencias transversales	Experiencia del lugar de trabajo	
Contexto disciplinar		Competencias específicas	Las competencias específicas y transversales se consideran de igual importancia
Conciencia del lugar de trabajo	Competencias transversales	Experiencia del lugar de trabajo	
Contexto disciplinar		Competencias específicas	Competencias transversales como resultado del conocimiento disciplinar
Conciencia del lugar de trabajo	Competencias transversales	Experiencia del lugar de trabajo	
Contexto disciplinar		Competencias específicas	Énfasis en las competencias transversales
Conciencia del lugar de trabajo	Competencias transversales	Experiencia del lugar de trabajo	

Nota: Tomado de "Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad" por García, M. J., 2010, p. 71.

2.5.1 Aspectos a tener en cuenta en un MPCC

Para implementar adecuadamente el enfoque por competencias, se debe llevar a cabo con anticipación una adecuada planificación curricular, por lo que resulta relevante determinar cómo llevar a cabo esta tarea, ya que esta comprende una serie de etapas y pasos que deben ser tenidos en cuenta, de tal manera que no se pierdan la pertinencia y la coherencia para una propuesta formativa gradual, sistemática y secuencial. Ello, permitirá contrarrestar el reduccionismo con el que muchas veces se aplica este enfoque, el cual limita el acto educativo a una mera instrumentalización, cuando, de lo que se trata, es de transformar el sentido mismo de la enseñanza y del aprendizaje para el que se requiere un adecuado planteamiento curricular.

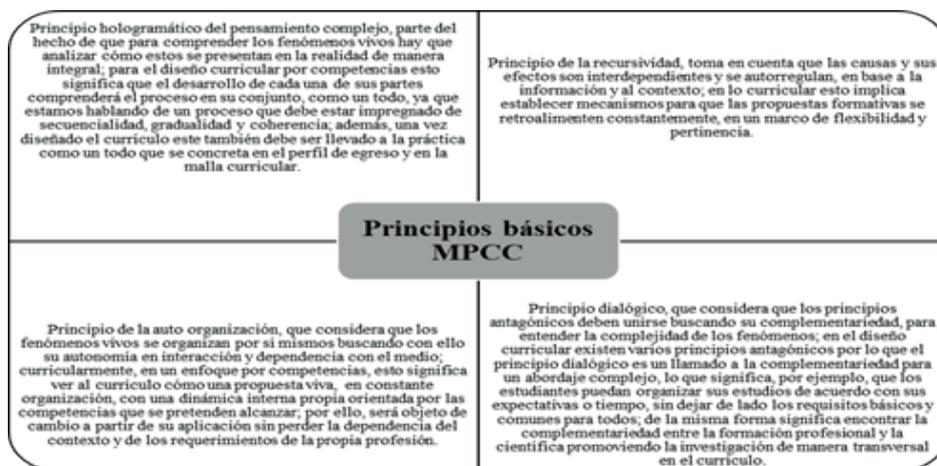
Se trata de profundizar en la aplicación del enfoque basado en competencias, pues las prácticas inadecuadas en el tema han contribuido

a que muchos lo cuestionen, por sus vacíos y contradicciones teóricas y, además, la interpretación polisémica que este suele tener, lo que ocasiona una falta de acuerdo unánime en torno a cómo implementarlo de la manera más eficaz; esto, probablemente debido a su posterior incursión en el ámbito educativo ya que su desarrollo inicial se dio en el campo laboral.

Este consenso teórico permitirá tener claridad acerca de qué tipos de aprendizajes se aspira promover en las aulas de educación superior y si estos guardan correspondencia con el MPCC, el cual se articula directamente con el modelo didáctico que se asume y la forma cómo evaluamos; en la práctica se trata de desterrar praxis memorísticas, transmisionistas, acríticas, poco profundas y descontextualizadas (Biocca, 2017 y León et al., 2018).

La planificación curricular por competencias dinamiza el desarrollo del pensamiento complejo, el cual permite a los estudiantes vincularse con la realidad desde su heterogeneidad. En este marco, se presenta a continuación en la Figura 18, una síntesis de los principios básicos de un MPCC (Muñera, 2003; Tobón, 2005; Domínguez, 2006 y García, 2008, citados por García et al., 2008).

Figura 18
Principios básicos del MPCC



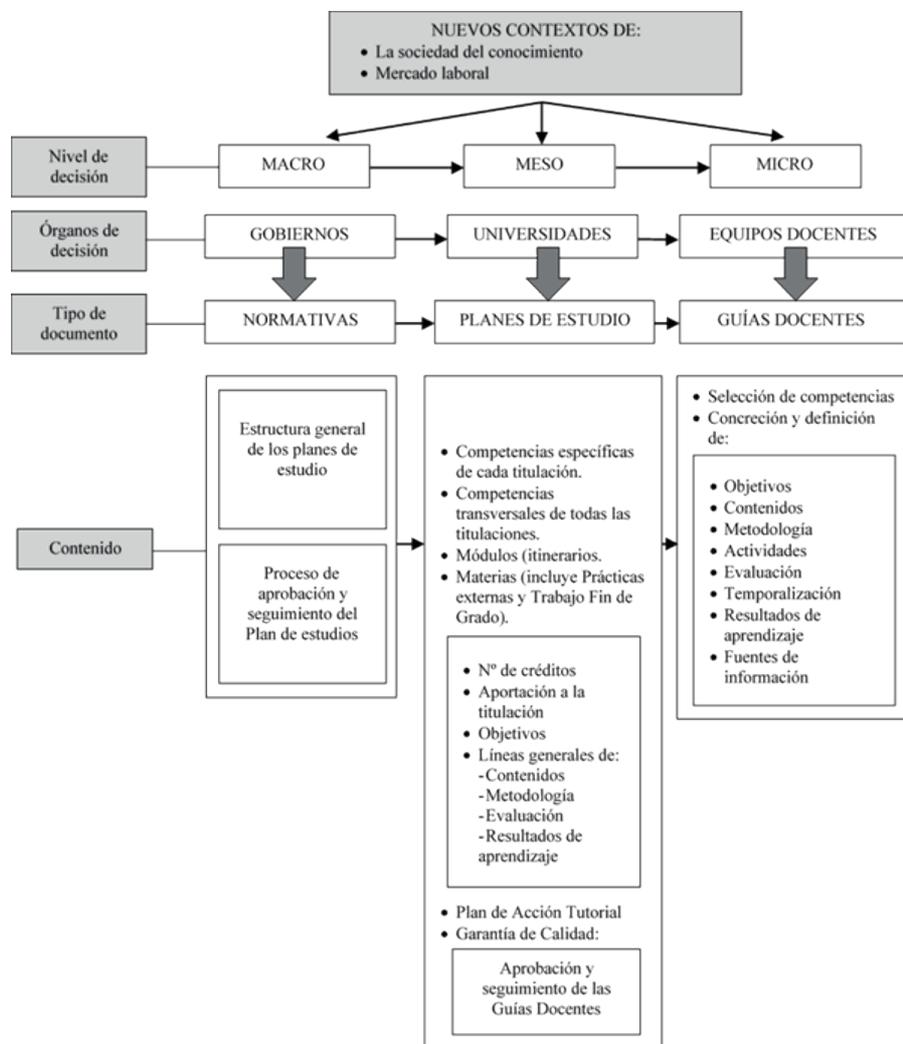
Es importante advertir, además, que la planificación curricular requiere de tres niveles de concreción, distintos, pero sucesivos y complementarios, los niveles macro, meso y micro curricular. En el nivel macro, se encuentra el marco orientador, lo que le da sentido, perspectiva y fundamento a la formación, este es un nivel estratégico donde, la universidad en el marco de su autonomía decide sus apuestas formativas, la cual señala el rumbo que cobrará.

En este nivel de programación curricular, se responde a dos preguntas claves: qué tipo de hombre/profesional aspiro formar y para qué tipo de sociedad; las respuestas a estas preguntas permitirán definir el marco teórico – doctrinario del proceso formativo, en el que destaca la necesaria participación de los actores internos y externos, conjuntamente con un análisis exhaustivo de la realidad; en este nivel se consensua principalmente el Plan Estratégico Institucional y el Modelo Educativo.

En el nivel meso, las Facultades y Escuelas apoyadas en su comisión curricular, construyen el perfil de egreso y el plan de estudio, documentos prioritarios que deben responder a los propósitos declarados en los instrumentos macrocurriculares. En el nivel microcurricular se construyen los instrumentos necesarios para el trabajo docente, el cual responde a lo planteado a nivel macro y meso; perder la articulación con estos niveles significaría un grave riesgo de no lograr el perfil de egreso. Lo señalado, se complementa con la información presentada en la Figura 19.

Figura 19

Niveles de concreción de la planificación curricular



Nota: Tomado de "Formación y evaluación por competencias en educación superior" por Letelier, M., Oliva, C., y Sandoval, M. J., 2008, p. 50.

2.5.2 El MPCC desde el marco normativo y de aseguramiento de la calidad

El contexto social, cultural, económico y político a lo largo de su historia ha incidido directamente en el desarrollo de la universidad, los cuales la hicieron objeto de diversas demandas al ser considerada un ente estratégico para el desarrollo. En este sentido, se puede observar dos vertientes: una que considera a la universidad como generadora de conocimiento (casa del saber) y, otra, que concibe a la universidad como

el ente que – vinculándose con el medio – genera saber cómo respuesta a las demandas y necesidades sociales. A partir de esta segunda perspectiva, hace dos décadas surgió en Europa el Acuerdo de Bolonia, con el fin de transformar la educación superior, el cual garantizaba el logro de las competencias que los profesionales requieren para actuar idóneamente en la sociedad del conocimiento y la información.

La Declaración de Bolonia generó la convergencia entre los sistemas universitarios de los países europeos, esta situación hizo que se priorizara el desarrollo curricular en el marco del enfoque por competencias; en la segunda década se resalta la reforma curricular para la homologación de los sistemas de educación superior y de aseguramiento de la calidad (Huisman *et al.*, 2012; Rodríguez, 2018). Estas iniciativas se complementaron con el programa Erasmus, el cual privilegia una relación horizontal entre los docentes y los estudiantes, estas convierten las aulas en espacios de problematización en donde se busca resolver lo que aqueja al contexto.

Recientemente, se aprobó la Estrategia Europea 2020, con el objetivo de promover que las universidades desarrollen su práctica formativa a partir de las actuales demandas de los estudiantes, del mundo laboral y profesional y de la propia sociedad, en base a la promoción permanente del pensamiento crítico acompañado de un desempeño ético (Colomo y Esteban, 2020; Sánchez, 2007). Cabe relevar que, en el marco de estos acuerdos, se ha avanzado también en la certificación de competencias transversales de los egresados en la que se ha observado, asimismo, la necesidad de fortalecer las competencias específicas de cada profesión y, al interior de cada proceso formativo, la certificación de competencias modulares.

El Proyecto Tuning para Europa identificó competencias que se vinculan al logro de los aprendizajes requeridos hoy en día, este proyecto se posicionó como referente de los objetivos de formación de las diferentes casas de estudio y, para la determinación de los conocimientos, contenidos y actitudes a abordar (Bolívar, 2007). El Proyecto Tuning de América Latina, al igual que el de Europa, distingue competencias genéricas de

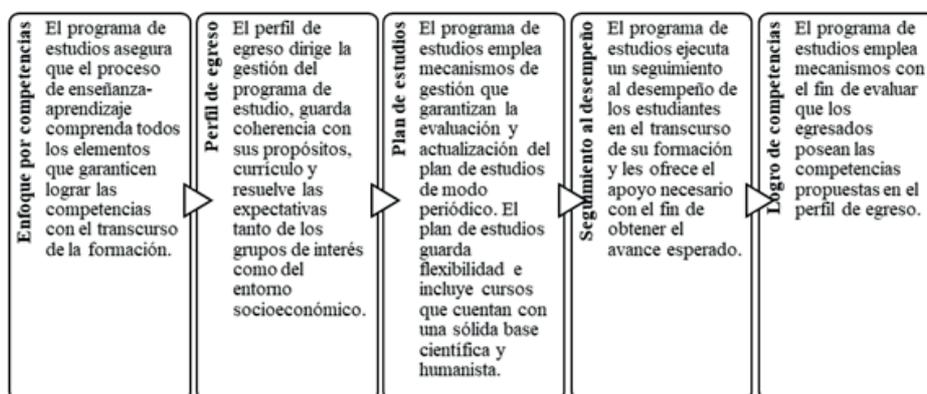
específicas las cuales dimensionan la competencia como un macro saber complejo que aglutina conocimientos, capacidades y actitudes (Ferrer, 2010; Moreno, 2017).

La Ley General de Educación N° 28044, en lo nacional, señaló en su artículo 29 que la educación superior tiene su razón de ser tanto en la investigación como en la creación y difusión del conocimiento con proyección hacia la comunidad y a la garantía del logro de competencias profesionales de alto nivel, acorde a las demandas y las necesidades de desarrollo en el país. La Ley Universitaria N° 30220, por su parte, señaló la importancia de que la formación de profesionales se desarrolle en el marco del enfoque por competencias, motivo por el cual el modelo de licenciamiento y el modelo de acreditación priorizan este aspecto.

El modelo de acreditación releva el perfil de egreso como el resultado a alcanzar a partir del desarrollo de un proceso de formación integral, que, articulado a la investigación y a la responsabilidad social universitaria, debe garantizar el logro de las competencias generales y específicas, plausibles de poder ser evaluadas y verificadas; estas competencias deben ser el eje ordenador de todo el proceso formativo y, su evaluación, en la constatación de la calidad de lo alcanzado. La información presentada en la Figura 20 respalda lo mencionado.

Figura 20

Factores del modelo de acreditación de programas de universidades que se relacionan con el currículo



Nota: Elaborado con información tomada de "Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria" por Sineace, 2017.

Sin embargo, a pesar de las orientaciones brindadas por las normas y los modelos de calidad, es importante señalar que no se cuenta en el país con el marco orientador suficiente para el desarrollo de los perfiles de egreso, planes de estudio o sistemas de evaluación. Por consiguiente, se observa que las propuestas formativas de las casas de estudio peruanas, pese a los énfasis de los instrumentos normativos y de gestión señalados, distan mucho en contenido y metodología de construcción curricular, esta situación es materia de análisis en la presente investigación.

2.5.3 Elementos del MPCC

De lo dicho hasta el momento se desprende la necesidad de abordar adecuadamente el enfoque por competencias en la planificación curricular, se requiere llevar a cabo una consistente planificación curricular, el cual pone de manifiesto la importancia del MPCC al dotar de consistencia a la formación profesional.

En la codificación axial de la categoría MPCC, se identifican como subcategorías: el perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación; cada una de estas subcategorías, que a continuación se describirá, a su vez tendrá un conjunto de dimensiones.

2.5.3.1 El perfil de egreso como elemento del MPCC

El perfil de egreso puede considerar el punto de partida y el punto de llegada del proceso formativo; sirve de base para identificar los resultados de aprendizaje a alcanzar, pues se debe evaluarse de manera permanente a fin de saber si se está yendo por el camino correcto en lo que respecta al desarrollo de las competencias previstas. Así, debe incluso ser objeto posterior al egreso de los estudiantes, a fin de conocer el impacto de las capacidades adquiridas en el proceso formativo, en el desempeño profesional y en el logro de las expectativas de movilidad económica de las personas.

En el presente estudio, se define el perfil de egreso como el conjunto de competencias genéricas y específicas para una determinada profesión, identificadas luego de un adecuado reconocimiento de demandas del contexto y de la propia profesión, el cual toma como referente el marco

teórico doctrinario de la universidad y el entorno cambiante y complejo. El perfil de egreso se implementa a través de un plan de estudios debidamente estructurado y un consistente sistema de evaluación, ambos caracterizados por la gradualidad y secuencialidad.

El perfil de egreso, como se señaló, debe partir del análisis de los instrumentos de gestión de la universidad, tales como la planificación estratégica institucional de la universidad, ya que contiene elementos claves como la misión, los valores, los fundamentos y los enfoques - y el Modelo Educativo, el cual pasa por una serie de etapas y procesos como el estudio de demanda, el marco teórico – doctrinario, el perfil de egreso, el mapa curricular, la ruta formativa, la didáctica y el sistema de evaluación.

2.5.3.2 El plan de estudios como elemento del MPCC

La expresión de la propuesta formativa de una carrera es el plan de estudio, instrumento que tienen que ser contrastado para su validación en la práctica, razón por la cual debe ser permanentemente seguido, monitoreado y evaluado, pues se busca constatar en qué medida logra alcanzar los objetivos educativos para los cuales fue diseñado, los que, a su vez, se encuentran consignados en el perfil de egreso. Es así como la planificación curricular puede ser vista como un ejercicio permanente de investigación – acción, que nutre y realimenta las teorías y enfoques educativos en la praxis.

Se define el plan de estudios como el instrumento de gestión curricular que organiza la propuesta formativa a partir de las competencias genéricas y específicas consignadas en el perfil de egreso, el cual denota la estructura de la propuesta formativa a partir del marco teórico brindado en la propuesta formativa. El plan de estudios, que se encuentra en el nivel meso de planificación curricular, puede considerarse como la fórmula educativa que las escuelas de formación prescriben, la cual señala el mapa curricular y la ruta formativa que tiene como fin en sí mismo alcanzar los resultados de aprendizaje en el largo, mediano y corto plazo para garantizar el desarrollo de las competencias del perfil de egreso.

2.5.3.3 El sistema de evaluación de competencias como elemento del MPCC

En el marco del enfoque por competencias, se han venido acuñando muchos términos que dan cuenta de la necesaria transformación de la evaluación como evaluación formativa, evaluación situada, evaluación auténtica, entre otros; asociada, además, a términos como retroalimentación, desempeño, evidencias, rúbricas, entre otros. Todo ello, implica que la evaluación se transforme y deje de ser una herramienta punitiva y sancionadora, a fin de que se convierta en una de cambio y mejora continua a nivel de estudiantes, docentes y la propia propuesta formativa (Albareda-Tiana, Goded, Muñoz-Rodríguez, Valderrama-Hernández y Ruiz-Morales, 2019).

Este tipo de evaluación está asociada al aprendizaje a lo largo de la vida y al aprender a aprender, gracias a la autonomía y eficacia generada a través de la autoevaluación, la autorregulación y la metacognición, lo cual permite que las personas entren en una lógica de mejora continua de sus propios saberes, para los cuales se requieren criterios que permiten la valoración de los avances y la identificación de los aspectos que aún se deben fortalecer (Bezanilla, García, Castro y Ruiz, 2019).

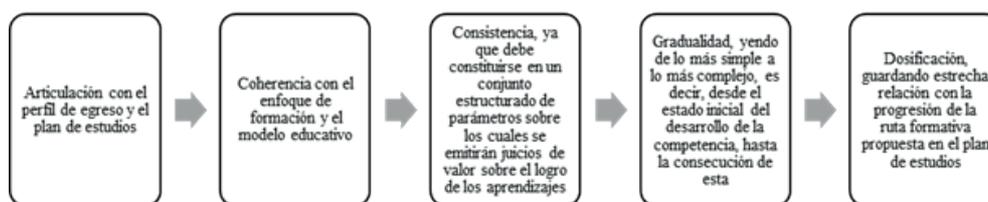
Así, el sistema de evaluación de competencias se define como el conjunto de criterios de calidad de los aprendizajes, lineamientos y procedimientos que rigen la evaluación de las competencias del perfil de egreso de la carrera, debiendo por lo tanto partir de un análisis profundo de cada una de las competencias a alcanzar, este tiene como marco referente el mapa curricular o de aprendizaje y la ruta formativa, es decir, la dosificación del desarrollo de la competencia en el tiempo, para su evaluación.

El sistema de evaluación de competencias identifica los resultados de aprendizaje y los criterios de desempeño, a partir de las unidades y los elementos que integran las competencias, consignando, a su vez, las evidencias o productos claves en base a los cuales se emitirán juicios de valor en torno al logro o no logro de la competencia o sobre su nivel de avance.

Debe quedar claro que existe una diferencia, pero, a la vez complementariedad entre el sistema de evaluación de competencias y la evaluación formativa, para la cual se deben seleccionar técnicas e instrumentos a ser utilizadas por el estudiante, los docentes o sus pares, todo va a depender de si se trata de una autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación, ya que todos estos distintos tipos de evaluación retroalimentan los niveles de avance alcanzados camino al logro de la competencia. En la Figura 21 se aprecian las características del sistema de evaluación de competencias.

Figura 21

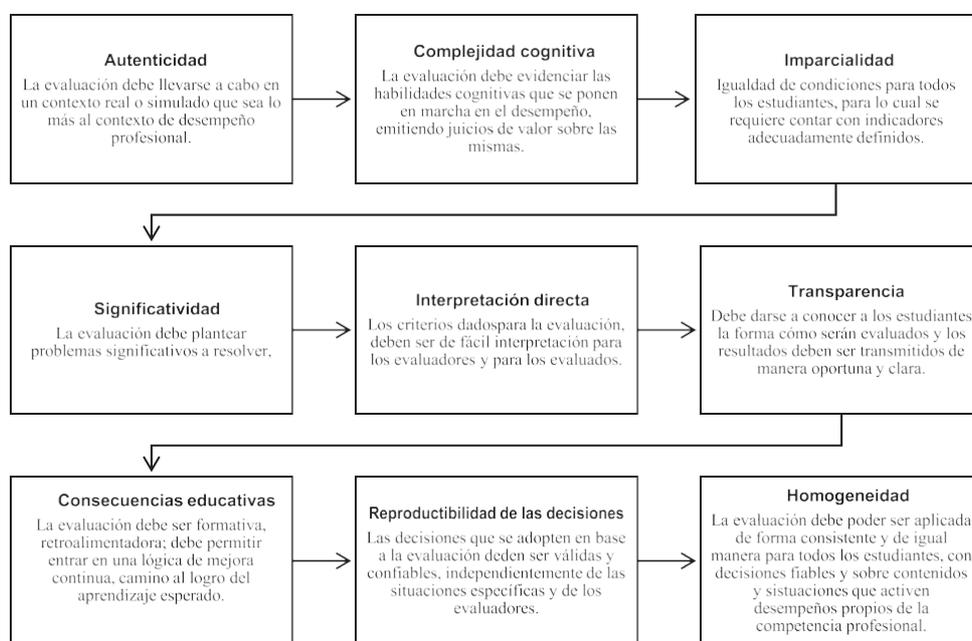
Características del sistema de evaluación de competencias



Según Valverde et al. (2012), los criterios de calidad que se deben tener en cuenta en un sistema de evaluación de competencias son los presentados en la Figura 22.

Figura 22

Criterios de calidad de un sistema de evaluación de competencias



La información presentada en la Tabla 3, respalda lo mencionado.

Tabla 3

Etapas y procesos de construcción del sistema de evaluación en un MPCC

Etapa	Proceso
Análisis de competencias	<ul style="list-style-type: none"> Se plantean los parámetros de las competencias Se identifican las evidencias y los productos a evaluar a partir de la ruta formativa. Se identifican los cortes de evaluación por cada competencia con el fin de determinar el nivel de logro alcanzado de acuerdo a la ruta formativa
Momentos de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Diagnóstica Procesual Final
Lineamientos	<ul style="list-style-type: none"> Se plantean las orientaciones para la evaluación de competencias Se asignan responsables de la evaluación de competencias Se articulan la evaluación de las competencias y la evaluación formativa
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> Se llevan a cabo estrategias de evaluación Se utilizan técnicas e instrumentos
Resultados de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Se comunican los resultados de la evaluación Se utilizan los resultados de la evaluación

2.6 Consistencia del MPCC

La característica fundamental de un MPCC debe ser su consistencia lógica, la cual debe garantizar un efectivo desarrollo de las competencias, pues estas deben gozar de secuencialidad y gradualidad para un avance progresivo en la complejidad de los desempeños. Esto es relevante si se considera que la calidad del proceso formativo está ligada a un sistema compuesto por elementos (perfil de egreso, plan de estudios, sistema de evaluación) articulados y coherentes entre sí (Ortega et al., 2018), el cual garantiza eficacia (logro de los objetivos previstos), eficiencia (optimizando recursos) y productividad (alcanzando resultados de calidad en el tiempo y cantidad prevista).

La consistencia pone de manifiesto la solidez interna, articulación y complementariedad de la propuesta formativa, pues guarda la necesaria coherencia, pertinencia y cobertura entre los distintos elementos del MPCC; por ejemplo, entre los propósitos declarados de la universidad y el plan de estudios, entre las demandas y las competencias definidas, entre los resultados de aprendizaje y las evidencias de desempeño.

La consistencia es la categoría que requiere contar con coherencia, pertinencia y cobertura, para garantizar su existencia; en este sentido, el MPCC debe guardar la necesaria consistencia, : se tiene que mantener la suficiente coherencia, pertinencia y cobertura, lo que se presenta en la Figura 23.

Figura 23

Consistencia del MPCC

Consistencia		
Pone de manifiesto la solidez interna, articulación y complementariedad de la propuesta formativa, guardando la necesaria coherencia, pertinencia y cobertura		
Coherencia	Pertinencia	Cobertura
<ul style="list-style-type: none"> • Relación de unión, correspondencia o articulación entre los diferentes elementos que conforman el currículo. • Ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> - entre marco teórico doctrinario y perfil de egreso; - entre marco teórico doctrinario, perfil de egreso y mapa curricular. - entre marco teórico doctrinario, perfil de egreso, mapa curricular y ruta formativa. - entre marco teórico doctrinario, perfil de egreso, mapa curricular y ruta formativa y estrategias didácticas. - entre marco teórico doctrinario, perfil de egreso, mapa curricular y ruta formativa y estrategias didácticas y sistema de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con el conjunto de demandas, necesidades, desafíos y tendencias de la sociedad y el entorno profesional. • Ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> - de las competencias del perfil de egreso con las demandas y tendencias; - de los ejes curriculares con las competencias del perfil de egreso. - del mapa curricular con las competencias del perfil de egreso; - de la ruta formativa con el mapa curricular; - de la ruta formativa con las estrategias didácticas; - de las estrategias didácticas con los lineamientos para producción de recursos y materiales; - de las competencias del perfil de egreso y todos los demás elementos con el sistema de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • El currículo debe cubrir todos aquellos elementos y aspectos necesarios para brindar una formación integral y holística. • Ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> - de los ejes curriculares con las competencias del perfil de egreso; - del perfil hacia los diferentes campos ocupacionales de la profesión; - de todas aquellas experiencias curriculares o asignaturas necesarias para el desarrollo de las competencias, adecuadamente previstas en el mapa curricular; - de lo requerido para el logro de los resultados de aprendizajes en la ruta formativa; - de los desempeños, criterios y productos fundamentales por competencia para la evaluación.

2.6.1 Consistencia del perfil de egreso

La consistencia del perfil de egreso se expresa en la armonía entre el marco teórico doctrinario y las competencias del perfil, y entre estas y la ruta formativa; asimismo, debe existir pertinencia entre los ejes curriculares y las competencias previstas, las cuales deben responder a las demandas y expectativas de la sociedad. Adicionalmente, el perfil debe cubrir los distintos campos ocupacionales y los problemas que demandan soluciones a la profesión. El perfil de egreso debe contar para su adecuado desarrollo con un plan de estudios que se haya estructurado acorde a las competencias identificadas, y un sistema de evaluación que garantice el seguimiento apropiado del logro de estas. La información presentada en la Figura 24 respalda lo mencionado.

Figura 24
Consistencia del perfil de egreso



2.6.2 Consistencia del plan de estudios

El plan de estudios debe guardar consistencia interna y, a su vez, relación directa con el perfil de egreso y el sistema de evaluación, en el entendido que esto garantiza la coherencia de la organización de la propuesta formativa en atención a las competencias definidas en el perfil de egreso; instrumento que denota la estructura de la propuesta de formación, su carácter es técnico (Santiviáñez, 2013). En la Figura 25 se presenta la lógica del alineamiento constructivo de los objetivos de aprendizaje y los demás elementos curriculares.

Figura 25
Consistencia de los elementos del plan de estudios

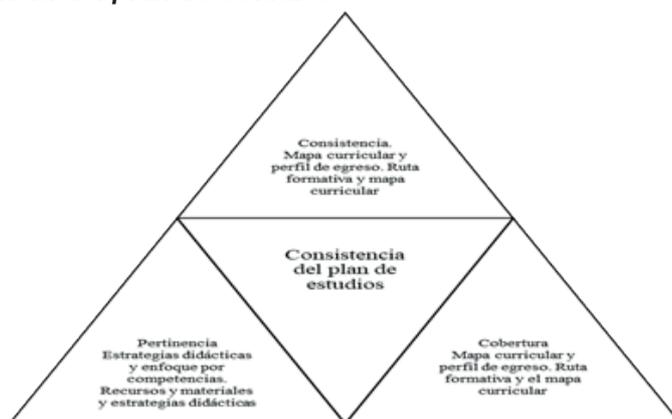


Nota: Tomado de "Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado" por Ortega et al., 2018, p. 8.

La información presentada en la Figura 26 plantea las dimensiones a considerar para la consistencia del plan de estudios.

Figura 26

Consistencia del plan de estudios



2.6.3 Consistencia del sistema de evaluación

A efectos de poder preservar la consistencia necesaria del sistema de evaluación se requiere que este tenga la suficiente lógica interna para garantizar la confiabilidad y validez de los diferentes aspectos que deben tenerse en cuenta para la evaluación de las competencias a lo largo del periodo formativo, pues debe existir congruencia entre los criterios de evaluación, los objetivos educativos y el proceso docente – discente en el marco de la enseñanza – aprendizaje. Todo ello a fin de garantizar el logro cognitivo, afectivo y psicomotor, tal como se aprecia en la Figura 27.

Figura 27

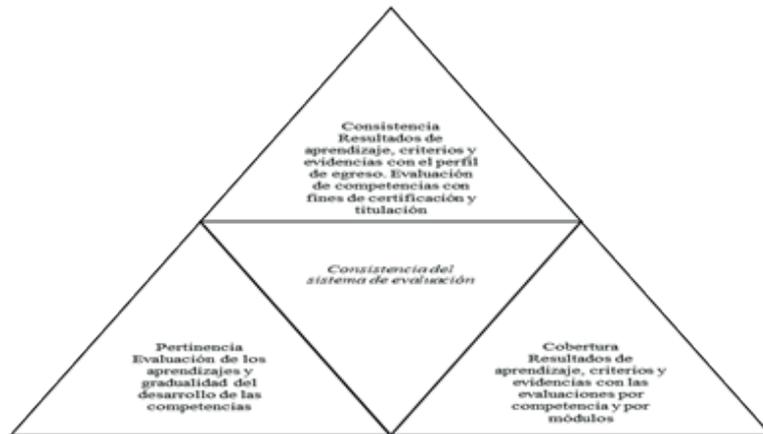
Elementos para un sistema de evaluación efectivamente válido



Nota: Tomado de "Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado" por Ortega et al., 2018, p. 9.

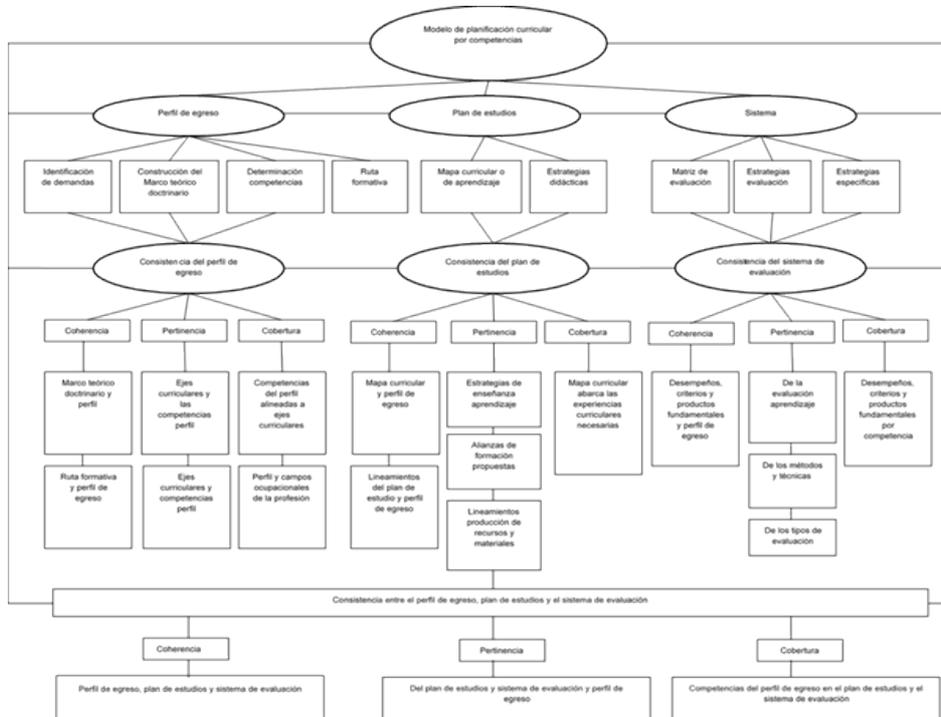
La consistencia del conjunto de categorías y dimensiones del sistema de evaluación se presenta en la Figura 28.

Figura 28
Consistencia del sistema de evaluación



Las interrelaciones de estas categorías se ilustran en la Figura 29.

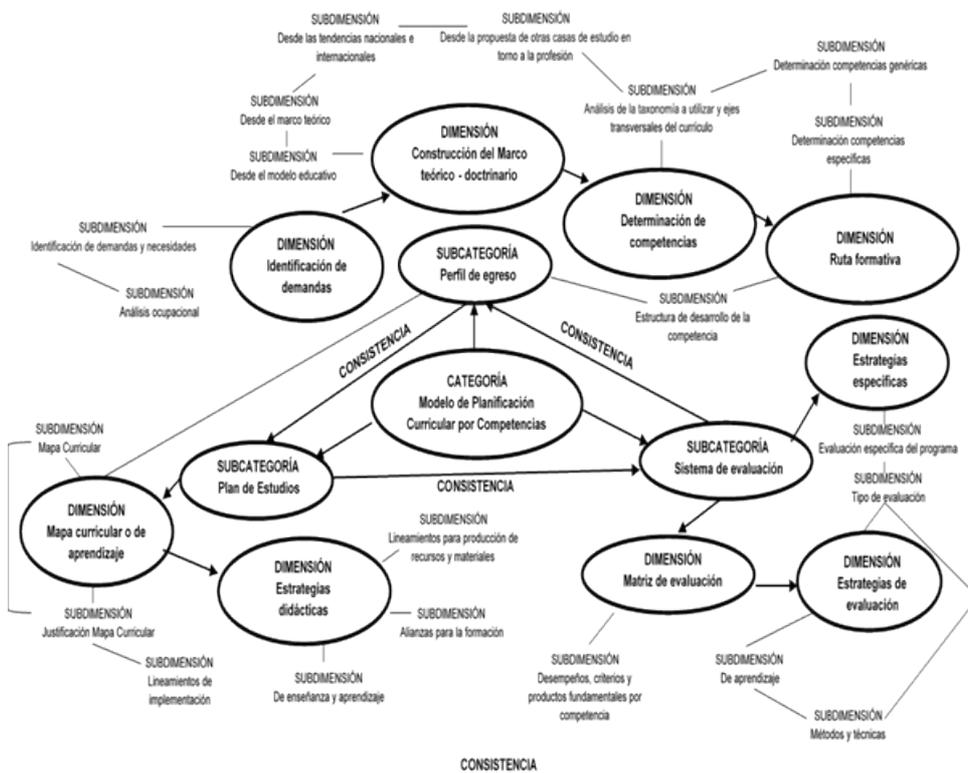
Figura 29
Consistencia interna de los elementos del MPCC



2.6.4 Consistencia entre el perfil de egreso, plan de estudios y el sistema de evaluación

El MPCC requiere garantizar, para la viabilidad de su implementación, la consistencia entre sus distintos elementos: perfil de egreso, plan de estudios y sistema de evaluación, los cuales guardan el conjunto de interrelaciones que se presenta en la Figura 30.

Figura 30
Consistencia entre los elementos del MPCC



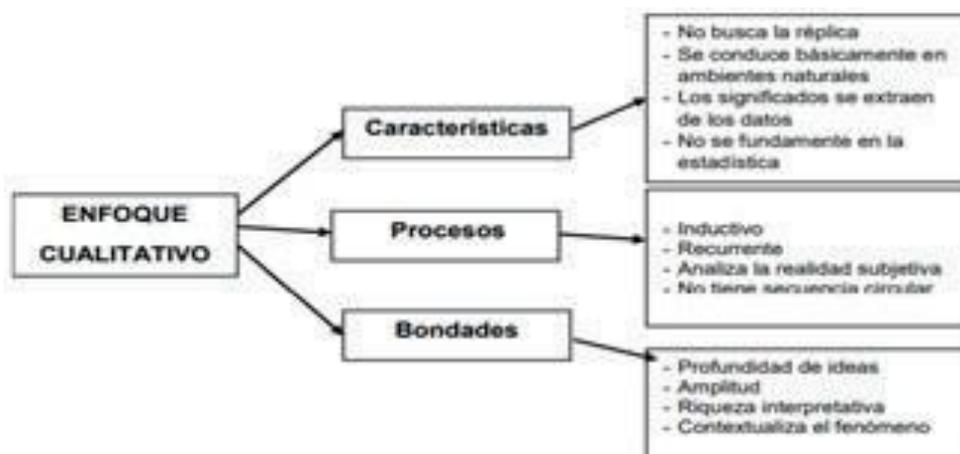
III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación, en relación con el propósito perseguido, es de tipo descriptiva, puesto que tiene como fin describir cómo se presenta en la realidad el objeto analizado, con el fin de establecer su comportamiento, sus características, y las interrelaciones que genera (Nino, 2011). Así pues, este tipo de investigación requiere desarrollar, por tanto, la descripción de los hechos a través de un registro pormenorizado de estos, para después analizarlos e interpretarlos correctamente (Miler, 2011).

El enfoque con el cual se desarrolló esta investigación fue el cualitativo, desarrollando un análisis de carácter inductivo y deductivo al recoger datos de la realidad a fin de comprender como se comporta un determinado hecho, explorando las particularidades sin llegar a generalizaciones sino, más bien, estableciendo conexiones entre las categorías encontradas y los procesos de los cuales forman parte (Miller y Crabtree, 1992, citado por Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Maxwell, 2019), tal como esto se aprecia en la Figura 31.

Figura 31
El enfoque cualitativo



Nota: Tomado de "Metodología de la Investigación" por Hernández, Fernández y Baptista, P., 2014, p. 36.

Como parte de la investigación, se puede encontrar determinadas orientaciones; algunas apuntan a la comprensión, como es el caso de la teoría fundamentada, la cual utiliza un método comparativo constante con el fin de generar una teoría (Folgueiras, 2009). Esta orientación se encuentra dentro del paradigma interpretativo, buscando interpretar los hechos desde lo que nos dicen las fuentes secundarias o primarias involucradas en el tema (Niño, 2011), haciendo uso de técnicas como el análisis de documentos oficiales, la entrevista y el *focus group* (Folguieras, 2009).

3.2 Diseño de investigación

Esta investigación tuvo como principal preocupación el deslinde conceptual y metodológico del enfoque por competencias y su aplicación en la formación profesional universitaria, para lo cual se contrastó información de la comparación de diferentes fuentes siendo, por ello, el diseño de investigación el de teoría fundamentada, la misma que señala que las proposiciones teóricas se construyen a partir de la información recogida y contrastada de diversas fuentes.

De esta manera se logra una comprensión amplia del objeto de estudio, ya que el mismo es explorado e interpretado desde diferentes aristas, capturando de la manera más exacta su complejidad y sus interrelaciones, desde cómo se comporta en la realidad (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

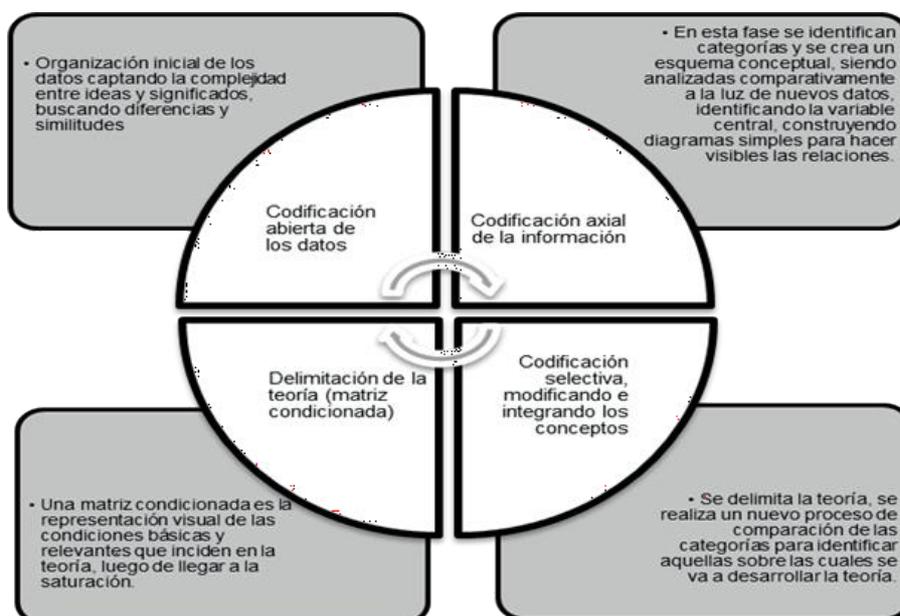
Cabe relevar que este diseño de investigación nos permitió observar de manera inductiva la planificación curricular por competencias para luego, de manera deductiva, desarrollar inferencias sobre el fenómeno estudiado, a fin de aportar a la teoría con la interpretación de la información que se va generando, construyendo con ello conceptos que parten de los datos (Cuñat, 2006).

La teoría fundamentada hace uso del método de comparación constante, mediante el cual se recoge información que se codifica y analiza simultáneamente, buscando con ello generar nuevo conocimiento,

lo cual se articula al muestreo teórico, es decir, al análisis de fuentes de información secundaria relacionada directamente con el tema, lo que nos permite comprender lo más claramente posible aquello que señalan los actores. Lo mencionado se complementa con la información presentada en la Figura 32.

Figura 32

Pasos diferenciados de la teoría fundamentada



Nota: Tomado de "La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente", por Campo y Labarca (2009), p. 41-54.

Esta teoría fundamentada emplea dos subdiseños, el subdiseño sistemático y el subdiseño emergente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018); en el marco del subdiseño sistemático, se empleó la codificación abierta y la codificación axial. Se habla de codificación axial cuando, en base a las categorías y subcategorías obtenidas mediante la codificación abierta, se establecen interrelaciones en base a las dimensiones y subdimensiones, teniendo en cuenta que “una categoría representa un fenómeno, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” (Strauss y Corbin, 2002, p. 137). Strauss y Corbin también definen las tareas involucradas en la Codificación Axial:

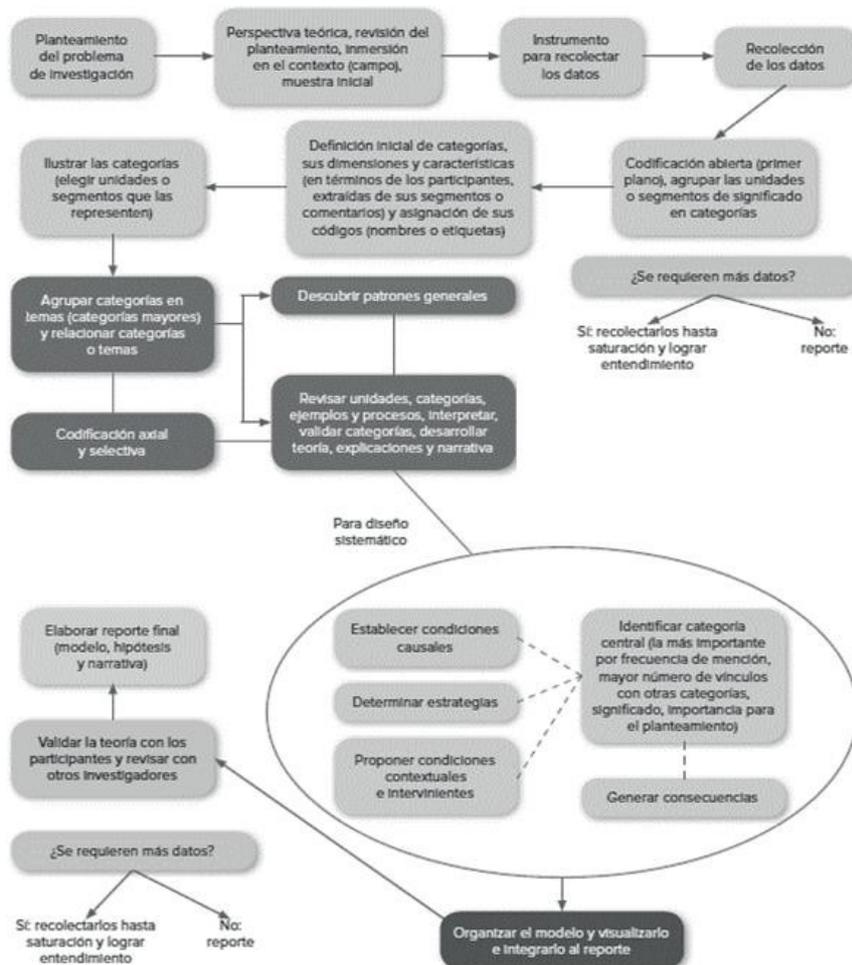
Esta forma de analizar los hechos permite un análisis a profundidad de los hechos en su contexto real, haciendo para ello uso de variadas técnicas e instrumentos de levantamiento de información, que prevalecen sobre el mero análisis teórico (Glaser y Strauss, 1967; Goulding, 1998; citado por Páramo, 2015), ello, con la finalidad de evitar la contaminación teórica de la investigación, evitando los preconceptos y privilegiando el análisis del fenómeno en la realidad.

La información recogida con los actores seleccionados y con los documentos analizados de planificación curricular por competencias se relacionaron entre sí generando categorías, las mismas que representan los hallazgos más relevantes encontrados, por lo cual, se constituyen en organizadores temáticos para la comprensión del fenómeno, produciendo así el modelo; en este caso, hablamos del subdiseño emergente que, a la vez, es constructivista y sistemático porque se nutre del análisis a profundidad de la realidad para generar nueva teoría en torno a un tema.

Es decir, metodológicamente, para la aplicación de la teoría fundamentada se recomienda identificar el entramado de relaciones entre categorías y dimensiones, lo que se realiza inicialmente mediante la codificación abierta; a partir de ello se podrá comprender las condiciones, el comportamiento y los resultados que forman parte de un fenómeno, relacionando, en un segundo momento, con mayores elementos de juicio, las interrelaciones entre las categorías y subcategorías, surgiendo así la codificación axial. Las principales acciones para el desarrollo de la teoría fundamentada se presentan en la Figura 33.

Figura 33

Pasos para el desarrollo de la teoría fundamentada



Nota: Tomado de "Metodología de la Investigación. Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta" por Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 531.

3.3 Escenario de estudio y participantes

3.3.1 Escenario de estudio

La Ley Universitaria N° 30220, aprobada en nuestro país el año 2014, identifica a la universidad como el espacio de formación holística y multidimensional de los futuros profesionales, mediante el desarrollo transversal de la investigación y la responsabilidad social articulada a una educación integral, teniendo como principios fundamentales el aseguramiento de la calidad y la pertinencia con el conjunto de demandas, tendencias y desafíos de la sociedad (Congreso de la República, 2014).

Complementando lo señalado por esta ley, en el año 2020 el Ministerio de Educación (Minedu) aprueba la Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva (PNESTP), donde se identifica como el problema público principal de la educación superior peruana el inadecuado desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes, lo que afecta a futuro su ejercicio profesional, generando bajos niveles de empleabilidad y desarrollo académico. Para esta política una competencia está integrada por los saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y relacionales que el estudiante va adquiriendo, considerando lo estipulado en el perfil de egreso, lo cual requiere del logro de los resultados de aprendizaje previstos a lo largo de la trayectoria formativa (Minedu, 2020).

Una de las causas principales del problema identificado son las debilidades del proceso formativo, dado que se presentan inconsistencias y desarticulación en la planificación curricular debido a la implementación inadecuada del enfoque por competencias, lo que impide que los futuros profesionales estén adecuadamente preparados para insertarse con éxito en el mercado laboral y satisfacer las demandas de la sociedad.

Las cifras altas de subempleo y desempleo de los egresados es un indicativo de la realidad descrita, lo que se superaría con una mayor vinculación de los propuestas formativas con lo que ocurre en la realidad; preocupa el desfase entre lo que se propone en términos de formación profesional y lo que realmente demanda el entorno profesional; así, por ejemplo, un 22 % de empresas instaladas en el país señalan su preocupación con respecto a la inadecuada formación de las personas que contratan, siendo para ellos uno de los problemas más graves que enfrentan para el desarrollo de sus bienes y servicios (Minedu, 2020, citando la Encuesta Nacional de Habilidades al Trabajo, 2018).

3.3.2 Participantes

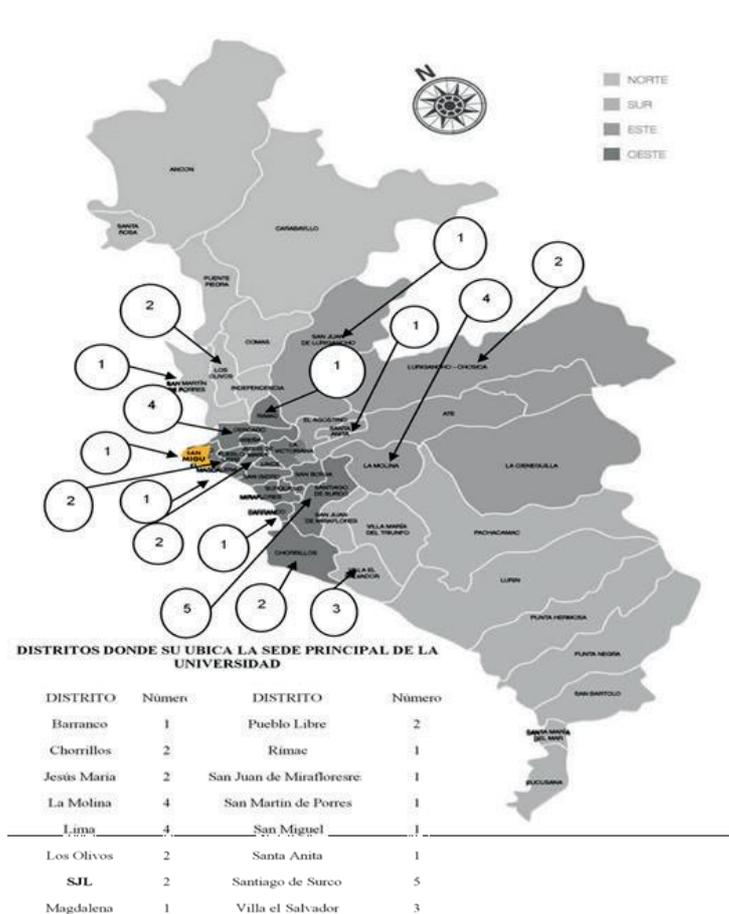
El presente estudio focalizó su análisis en expertos, docentes y propuestas formativas de universidades ubicadas en Lima Metropolitana, siendo que, aproximadamente el 25 % de personas que residen en Lima,

mayores de 15 años, han alcanzado formación superior universitaria, mientras que, la población económicamente activa, llegó al 27 % del total, llegando el gasto público a S/. 13.299 por estudiante el año 2019 (INEI, 2019).

Asimismo, mediante los datos que brinda la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) podemos saber que en Lima Metropolitana contamos con 33 universidades licenciadas: 1 en el distrito de Barranco, 2 en el distrito de Chorrillos, 2 en el distrito de Jesús María, 4 en el distrito de La Molina, 4, en el centro de Lima, 2 en el distrito de Los Olivos, 2 en el distrito de San Juan de Lurigancho, 1 en el distrito de Magdalena, 2 en el distrito de Pueblo Liber, 1 en el distrito del Rímac, 1 en el distrito de San Juan de Miraflores, 1 en el distrito de San Martín de Porres, 1 en el distrito de San Miguel, 1 en el distrito de Santa Anita, 5 en el distrito de Santiago de Surco y 3 en el distrito de Villa el Salvador. La información presentada en la Figura 34 respalda dicha información.

Figura 34

Ubicación de las universidades de acuerdo con distritos en Lima Metropolitana



Nota: Tomado de "Caracterización de Lima Metropolitana" por Sineace, 2020, p. 15

En cuanto a matrícula de estudiantes universitarios en Lima Metropolitana, existe un total de 454 443 en los diferentes programas de estudio; siendo un 51 % hombres y un 49 % mujeres. Según INEI (2019) los alumnos de universidades públicas son 100 294 (22.1 %), mientras que los de universidades privadas son 354 149 (77.9 %).

Las universidades de gestión pública brindan una oferta formativa de 783 programas de estudios: 224 de pregrado y 559 de posgrado, mientras que, en universidades privadas se oferta un total de 1666 programas de estudio, 567 programas de pregrado y 1099 especialidades en posgrado (Sineace, 2020).

A partir de este panorama general, para la presente investigación se tuvo en cuenta universidades cuyos propósitos declarados en sus diferentes instrumentos de gestión, releven el desarrollo de un currículo en el marco de enfoque por competencias, ya que se analizó si sus propuestas formativas eran consistentes con los parámetros de este enfoque, complementando la información con expertos en currículo y docentes universitarios que actualmente laboran en Lima Metropolitana; para la selección de estos expertos y docentes se tuvo en cuenta los siguientes requisitos:

- Experiencia en planificación curricular en un enfoque por competencias
- Contar con, por lo menos, 5 años de ejercicio docente en educación superior universitaria.

3.4 Estrategias de producción de datos

3.4.1 Técnicas

La técnica utilizada en un primer momento fue la de análisis documental, con la finalidad de poder realizar una lectura crítica de las propuestas de planificación curricular, tanto de expertos en la implementación del enfoque por competencias, como de universidades nacionales e internacionales, lo cual nos permitió obtener los primeros hallazgos para la primera codificación abierta de categorías.

Con esta información entramos en contacto con actores relevantes, que desde su experiencia profesional han participado en la construcción de currículos en un enfoque por competencias. Las técnicas utilizadas para ello fueron la de entrevistas semiestructuradas con expertos en currículo universitario y, el focus group, con docentes universitarios de Lima Metropolitana. Para la aplicación de estas técnicas se construyeron tres instrumentos: la ficha de análisis documental, la guía de entrevista semiestructurada y la guía de focus group. Cabe relevar que las técnicas permiten el desarrollo procedimental de las actividades investigativas mientras que, los instrumentos, posibilitan la puesta en marcha de las técnicas (Niño, 2011).

En la investigación cualitativa es importante tener en cuenta que la entrevista debe ser abierta, considerando que, si bien es cierto se elabora una guía de preguntas, estas no deben constituirse en una camisa de fuerza, dejando espacio para que a través del diálogo que se establece entre entrevistador y entrevistado surjan nuevos elementos que también pueden pasar a orientar el recojo de información; a este tipo de entrevista se le conoce como semiestructurada siendo la que se utilizó en la presente investigación, debido a su flexibilidad (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En las entrevistas realizadas también se tuvo en cuenta el ir de lo más general a lo más específico, iniciando el diálogo con una pregunta abierta que genere confianza y el tránsito de lo informativo a lo interpretativo (Ruíz, 2012), sin olvidar que es probable que se dé una relación asimétrica entre el entrevistado y el entrevistador, al poseer uno de los dos un mayor conocimiento del tema (Fernández, 1983, citado por Martínez, 2014).

A efectos de poder realizar una triangulación de la información recabada, se llevó a cabo un focus group con docentes universitarios; el focus group es un recurso valioso para poder conocer las percepciones de actores claves (Gómez, Huertas, y Martínez, 2013)., en este caso de docentes que participan de la planificación curricular dado que se tuvo como condiciones de inclusión que en ese momento estuvieran laborando en alguna universidad de Lima Metropolitana y que, contarán con experiencia en el desarrollo curricular

3.4.2 Instrumentos de recolección de datos

Se detalla en la Tabla 4 las categorías y subcategorías que se tuvo en cuenta para la construcción de los instrumentos.

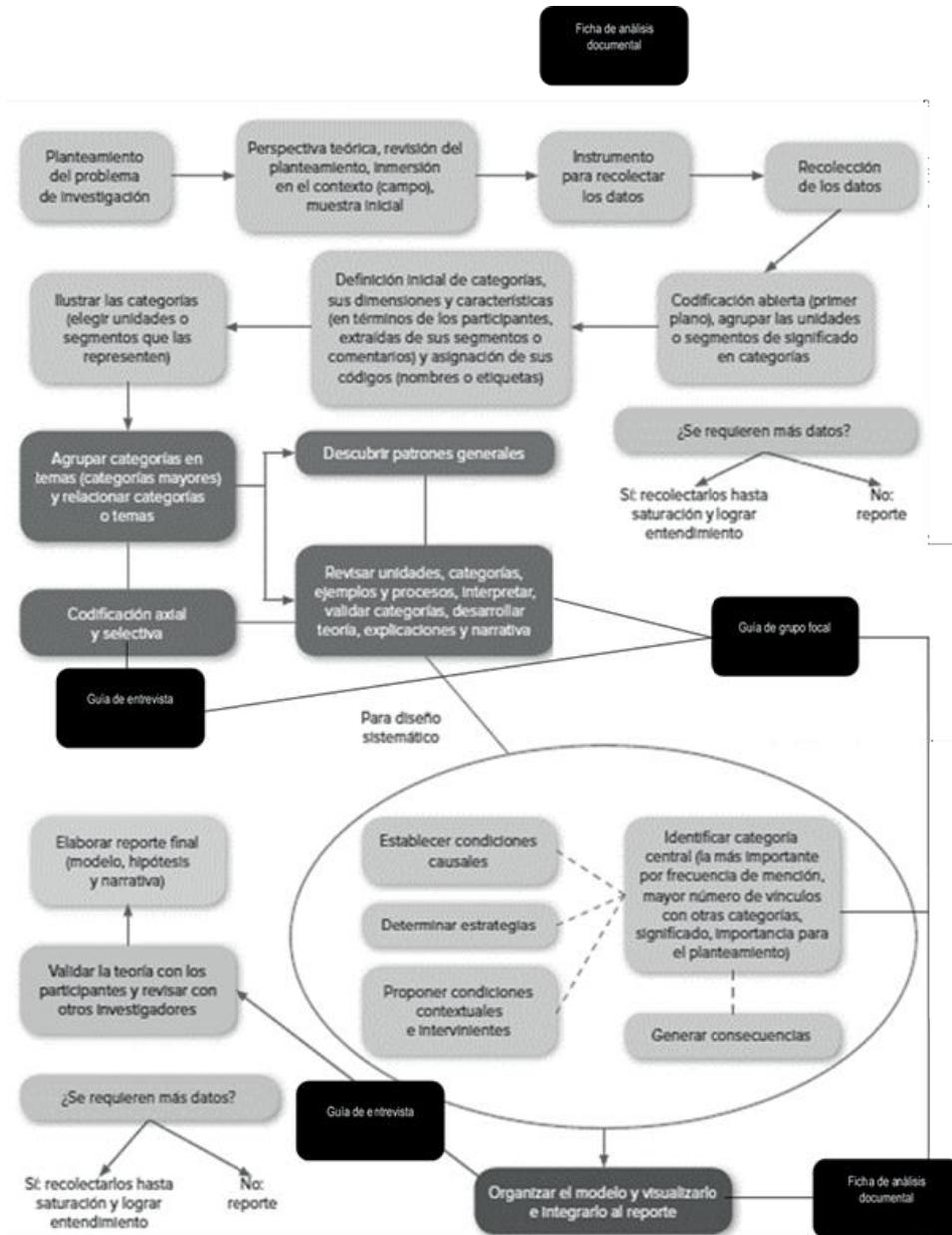
Tabla 4
Categorías y subcategorías para la construcción de los instrumentos del estudio

Categorías	Subcategorías	Dimensiones
MPCC	Perfil de egreso	Tendencias y desafíos
		Marco de construcción del currículo
		Análisis de contexto y campos ocupacionales
	Plan de estudios	Competencias y unidades de competencias
		Mapa curricular
		Malla curricular
		Certificación progresiva
	Sistema de evaluación	Ruta formativa
		Transversalización de la investigación formativa y la responsabilidad social
		Estrategias didácticas.
		Evaluación de los logros de aprendizaje por experiencia curricular o curso.
		Evaluación modular de competencias.
		Evaluación de la competencia por cortes, para verificación, retroalimentación y mejora
Coherencia del perfil de egreso	Consistencia	Perfil de egreso y marco teórico doctrinario.
		Análisis del contexto y perfil de egreso
	Pertinencia	Temas curriculares transversales y competencias
Coherencia del plan de estudios	Consistencia	Competencias y tendencias y desafíos.
		Perfil y campos ocupacionales de la profesión.
	Cobertura	Competencias y problemas para resolver
Coherencia del Sistema de evaluación	Consistencia	Mapa curricular y perfil de egreso
		Ruta formativa y mapa curricular
	Pertinencia	Estrategias didácticas y enfoque por competencias
	Cobertura	Recursos y materiales y estrategias didácticas
Coherencia entre el perfil de egreso, plan de estudios y el sistema de evaluación	Consistencia	Mapa curricular y perfil de egreso.
		Ruta formativa y el mapa curricular
	Pertinencia	Resultados de aprendizaje, criterios y evidencias con el perfil de egreso
Coherencia entre el perfil de egreso, plan de estudios y el sistema de evaluación	Consistencia	Evaluación de competencias con fines de certificación y titulación y mapa curricular
		Evaluación de los aprendizajes y gradualidad del desarrollo de las competencias
	Cobertura	Resultados de aprendizaje, criterios y evidencias con las evaluaciones por competencia y por módulos.
Coherencia entre el perfil de egreso, plan de estudios y el sistema de evaluación	Consistencia	Perfil de egreso, plan de estudios y sistema de evaluación
		Pertinencia
Coherencia entre el perfil de egreso, plan de estudios y el sistema de evaluación	Consistencia	Competencias del perfil de egreso, plan de estudios y sistema de evaluación
		Cobertura

Los diferentes instrumentos utilizados en los distintos pasos seguidos se han graficado en la Figura 35.

Figura 35

Instrumentos utilizados en el marco de la teoría fundamentada



Nota: Adaptado de "Metodología de la Investigación. Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta" por Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 531.

3.5 Análisis de datos

Se utilizó el Atlas.Ti versión 7.5, el cual tuvo en cuenta que el análisis de información de carácter cualitativo puede desarrollarse con la ayuda de

softwares creados para ese fin. Con la finalidad de garantizar la consistencia y coherencia de los hallazgos encontrados se ha realizado la triangulación de los datos, lo cual contribuyó con la comparación y contrastación de datos a fin de equilibrar la teoría construida con lo que realmente ocurre en la realidad. Para esta triangulación de datos, se utilizó la información recogida gracias al análisis documental, la entrevista y el focus group.

3.6 Criterios de rigor

Tomando en consideración lo señalado por Martínez (2014) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los aspectos de rigor científico que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes:

- El criterio de relevancia, gracias al cual se seleccionó un problema con alta significatividad para la educación superior universitaria.
- El criterio de rigor científico, por el cual se previó el adecuado desarrollo de la teoría fundamentada, ya que fue el diseño de investigación seleccionado.
- El criterio de coherencia y consistencia del estudio, tomando en cuenta la adecuada identificación de categorías y su interrelación, mediante el uso de diversas fuentes, técnicas e instrumentos de recojo, procesamiento y análisis de información.
- El criterio de óptimo recojo de información, haciendo uso de los subdiseños sistemático, emergente y constructivista de la teoría fundamentada.
- El criterio de profundidad crítica de la investigación realizada, desarrollando una permanente reflexión en torno a los avances y la necesidad de ajustes que iban surgiendo.

3.7 Aspectos éticos

Se consideraron las siguientes consideraciones éticas:

- Bioética: cautelando la seguridad y el bienestar de los que colaboraron con el presente estudio.
- Consentimiento informado: contando con la autorización de los participantes para el recojo, grabación y tratamiento de la información brindada.

- Actitud antiplagio, respetando los derechos de autor.
- Rectitud, respeto y tolerancia hacia las diferentes personas que participaron en la investigación.
- Idoneidad en el manejo de información, siendo veraces en el recojo y análisis de esta, sin falseamiento, ocultamiento o tergiversación de los datos recogidos, salvaguardando la veracidad de lo informado.
- Confidencialidad de la información recogida, por ética y, además, ser un compromiso asumido con los participantes.

IV. ANÁLISIS CUALITATIVO EN EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR

4.1 Análisis y triangulación

A continuación, se presentan los resultados alcanzados a partir del recojo y procesamiento de información de fuentes secundarias, estos consideran el análisis documental de propuestas de las propias universidades o de especialistas en currículo, tanto del plano nacional como internacional. El recojo de fuentes de información primaria se realizó en base a entrevistas a cinco expertos en currículo universitario y un focus group con cinco docentes universitarios. Con esta información se ha podido profundizar en el análisis de las categorías conceptuales con el fin de comprender la complejidad de las relaciones presentadas entre las distintas dimensiones de nuestro objeto de estudio; ello, con el propósito de poder diseñar un MPCC, como referente de análisis de las propuestas de tres universidades de la capital del Perú.

4.1.1 Hallazgos, análisis e interpretación de los elementos del modelo de planificación curricular propuestos por teóricos

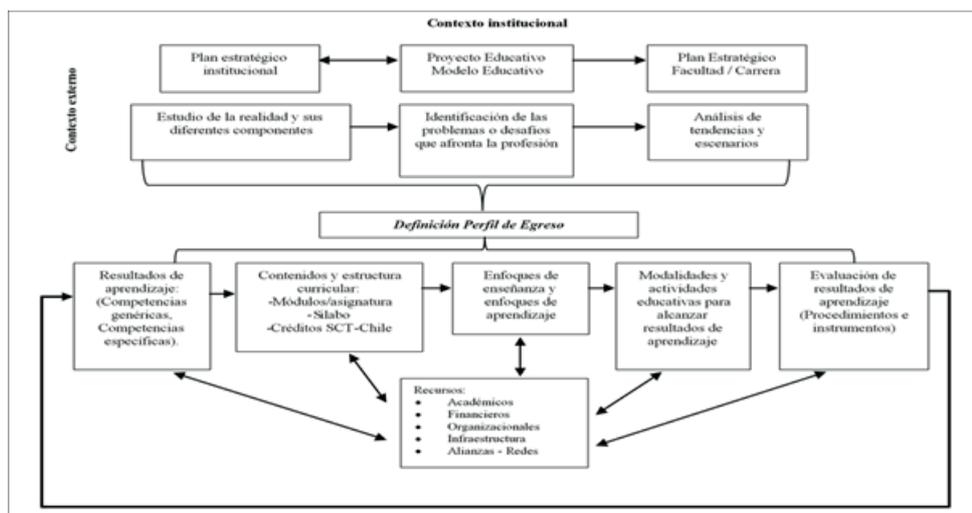
A. Modelo de planificación curricular con enfoque sistémico

Solar (2008), esquematiza un modelo basado en el enfoque sistémico y orientado por el paradigma sociocognitivo, centrado en el aprendizaje relevante para el individuo, propuesto por el constructivismo, siendo en este sentido clave el fortalecimiento de capacidades y el desarrollo de actitudes para el buen vivir.

Este modelo posiciona la definición del perfil de egreso como eje central de todo el proceso de planificación curricular, para lo cual establece el desarrollo de proceso de consulta y el análisis de los postulados de la casa de estudio, siendo de especial importancia la determinación de todos los elementos que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como, los resultados de aprendizaje a alcanzar, los cursos que se seleccionan para tal fin, los contenidos y las estrategias

didácticas, aunado a la evaluación permanente y retroalimentadora. Lo señalado, se complementa con el contenido presentado en la Figura 36.

Figura 36
Planificación curricular por competencias

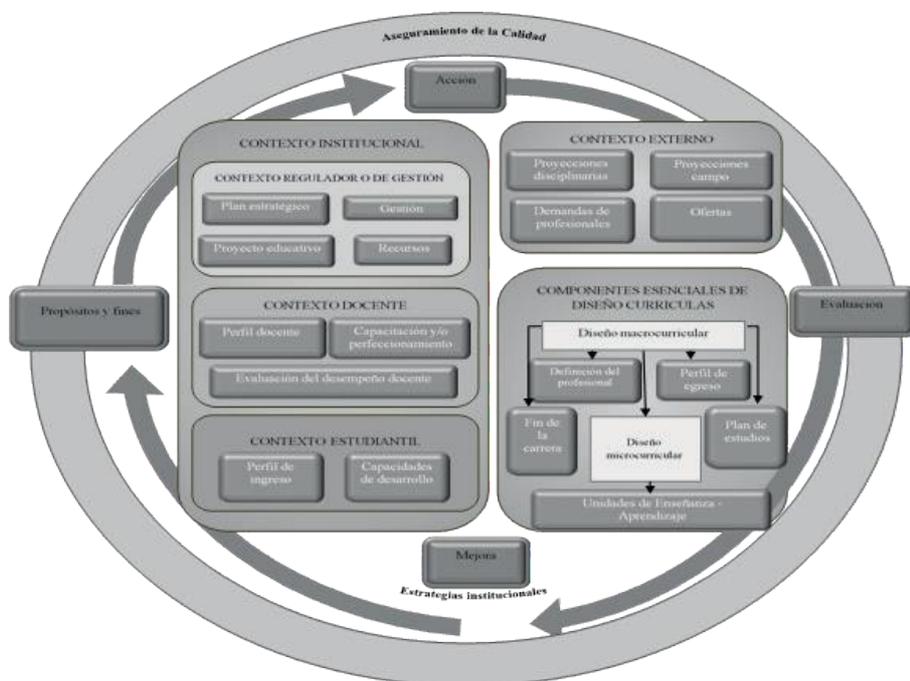


Nota: Tomado de "Diseños curriculares: orientaciones y trayectoria en las reformas educativas", por Solar, M. I., 2008, p. 13

B. MPCC orientado a la empleabilidad y al aseguramiento de la calidad Letelier, et al. (2008) consideraron tres aspectos fundamentales a tener en cuenta en una planificación por competencias que se oriente a garantizar la empleabilidad y el aseguramiento de la calidad. El primer aspecto es el entorno de las profesiones y como este impacta en las propuestas formativas de los programas de estudio; un segundo aspecto es el proceso mismo de planificación curricular, considerando todos los elementos que deben formar parte de su concreción, en los niveles macro, meso y microcurricular; el tercer aspecto son las consideraciones transversales y de soporte de la planificación curricular, tales como la gestión del perfil de egreso. Estos tres aspectos deben ser permanentemente evaluados a fin de detectar ausencias o debilidades que deben movilizar acciones de mejora continua, para asegurar la calidad de la oferta formativa. Lo mencionado anteriormente se complementa con la información presentada en la Figura 37.

Figura 37

Planificación curricular basado en competencias orientado a la empleabilidad y al aseguramiento de la calidad



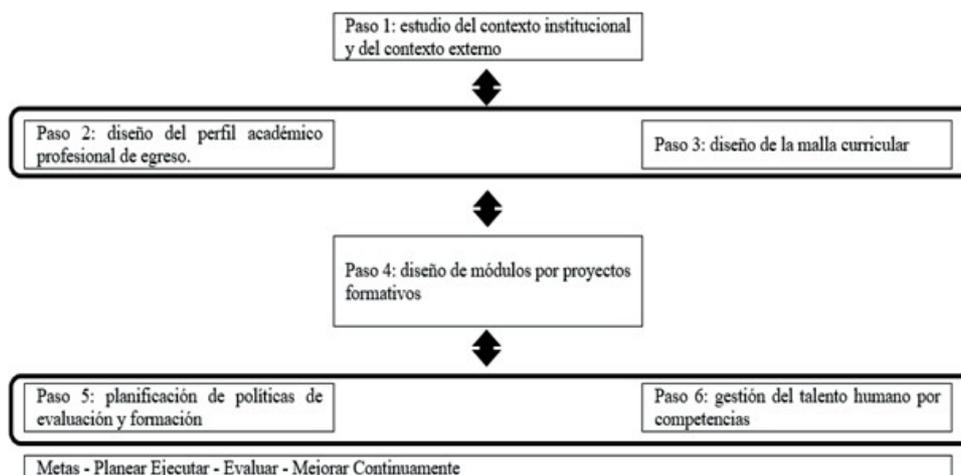
Nota: Tomado de "Propuesta de modelo general de diseño curricular orientado a la empleabilidad y aseguramiento de la calidad", por Letelier et al., 2008, p. 17.

C. MPCC del enfoque socioformativo

García et al., (2009) afirmaron que para desarrollar una propuesta formativa en el marco de un enfoque por competencias se debe partir del análisis de los contextos interno y externo, a fin de encontrar los elementos sobre los cuales definir el perfil de egreso y el mapa curricular; estos elementos, a su vez, permiten identificar - de manera coherente - los proyectos formativos y el cómo se evaluarán los resultados de aprendizaje que se vayan alcanzando, todo ello, sustentado en la planificación de políticas de evaluación y formación, en la adecuada gestión del talento humano y, en una lógica de mejora continua. Para complementar lo señalado, se presenta la Figura 38.

Figura 38

Pasos de la planificación curricular por competencias desde el enfoque socio formativo



Nota: Tomado de "Guía sintética para la gestión del currículo por competencias. Enfoque sistémico complejo", por García et al., 2009, p. 96

D. Modelo de planificación curricular mediante el diseño complejo del currículo

García et al. (2008) señalaron que se debe empezar por planificar adecuadamente el currículo, en sus distintos momentos de concreción, estableciendo los productos que se irán obteniendo y el tiempo que demandará su desarrollo, tomando en consideración las normas vigentes para educación superior, el marco de actuación institucional y los recursos de los cuales se dispone. Para liderar este proceso se debe conformar una comisión, la cual sensibiliza y capacita a los diferentes estamentos de la comunidad educativa, siendo importante para ello, el desarrollo de procesos de reflexión y autorreflexión relacionados con la construcción, implementación y evaluación del currículo.

Luego de ello, se inicia una etapa de investigación del entorno que rodea a la profesión, identificando tendencias, desafíos, problemas y necesidades por atender, reflexionando en torno al currículo vigente y sus resultados, lo que conlleva a un proceso de deconstrucción curricular.

A partir de este análisis, puede definirse el perfil de egreso y el mapa curricular, donde también se identificarán los módulos de aprendizaje, las estrategias didácticas y los parámetros necesarios para la evaluación. Todo este proceso debe ir acompañado de acciones permanentes de gestión de la calidad, para lo cual, se debe realizar el seguimiento y la evaluación de los resultados del currículo propuesto versus los resultados de aprendizaje de los estudiantes, haciendo uso de la autoevaluación y la coevaluación a todo nivel y de planes de mejora, desarrollando con ello, en el tiempo, un sistema de gestión de la calidad. Un esquema de la interrelación de las fases señaladas se presenta en la Figura 39.

Figura 39
Fases de la planificación o diseño curricular



Nota: Tomado de "Gestión del currículo por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo", por García et al., 2008, p. 47.

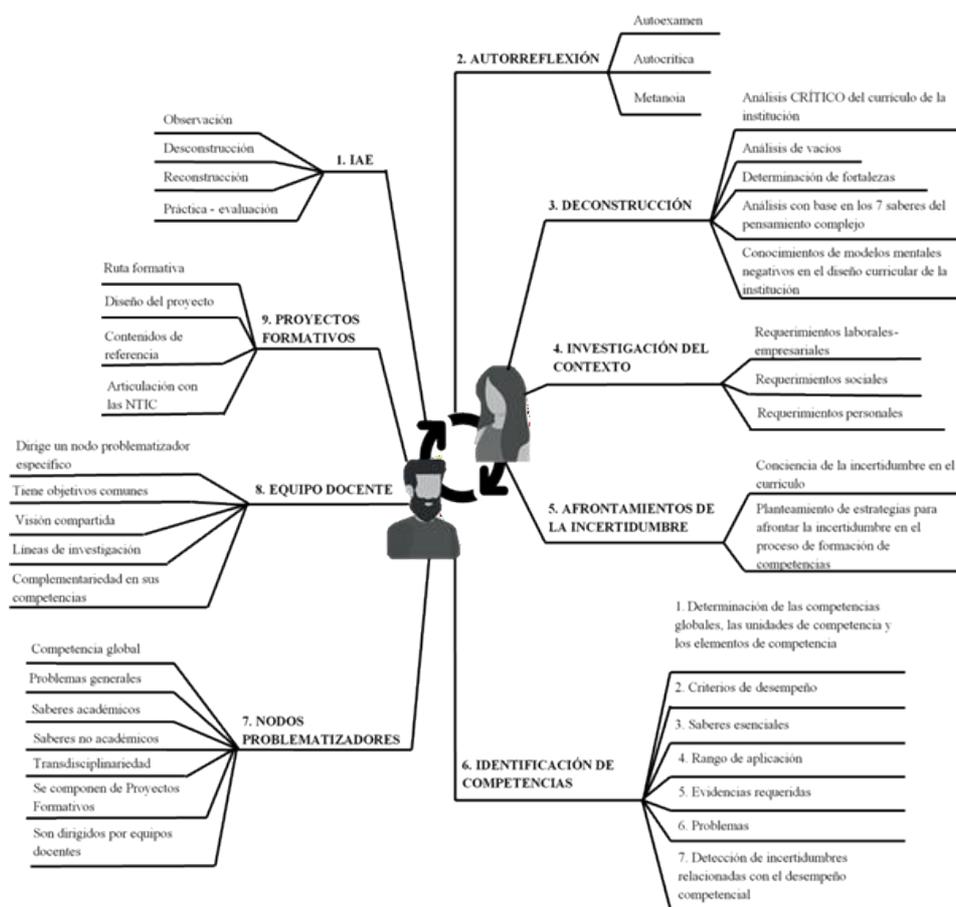
E. Modelo de planificación del currículo complejo

Tobón (2008) señaló que el proceso de construcción curricular es un proceso de investigación de la acción educativa, que se basa en observar la construcción y la implementación del currículo, así como su impacto, deconstruyéndolo a través del seguimiento y la evaluación y reconstruyéndolo en diálogo con actores internos y externos. De esta manera, además, nos preparamos para afrontar la incertidumbre, dado que el currículo se alimenta del entorno y, es en el entorno, donde impactan los resultados del currículo, generando una interdependencia entre estos dos componentes, en un escenario incierto que demanda un abordaje interdisciplinar y holístico.

Para Tobón (2008), es de especial importancia para la vinculación de la formación con el medio la identificación de los nodos problemáticos,

siendo que, cada competencia responde a un problema o a un conjunto de problemas que requieren ser resueltos mediante proyectos formativos. Los ejes de la planificación de este modelo se presentan en la Figura 40.

Figura 40
Ejes de la planificación del currículo complejo



Nota: Tomado de "Formación basada en competencias. Textos universitarios. Educación y pedagogía", por Tobón, 2008, p. 92.

F. Interpretación de los elementos de los modelos de planificación curricular por competencias propuestos por expertos

En la Tabla 5 se presenta una matriz de codificación abierta, a partir de la información analizada en esta sección, se identifica puntos en común y diferencias.

Tabla 5

Matriz de codificación abierta en torno a los elementos de planificación curricular propuestos por expertos

Modelo sistémico	Modelo empleabilidad y ACE	Modelo enfoque SF	Modelo diseño complejo currículo	Modelo currículo complejo
			Organización y planeación	Investigación acción educativa
			Capacitación	Autorreflexión constante
				Deconstrucción
Análisis contexto externo	Análisis contexto externo	Estudio contexto institucional y contexto externo	Estudio del contexto	Investigación del contexto
Análisis propuestas institucionales	Análisis contexto regulador o de gestión			Afrontamiento de la incertidumbre
	Análisis del contexto docente			
	Análisis del contexto estudiante			
Definición del perfil de egreso	Perfil de egreso	Diseño del perfil académico profesional de egreso.	Estructura curricular	Identificación de competencias
Definición de resultados de aprendizaje		Diseño de la malla curricular		Nodos problematizadores
Definición de contenidos	Plan de estudios			
Definición de estructura curricular (módulos, asignaturas)		Diseño de módulos por proyectos formativos	Diseño de módulos	Proyectos formativos
Definición de los enfoques de E y A	Unidades de E - A			
Modalidades y actividades educativas para alcanzar resultados de aprendizaje		Planificación de políticas de evaluación y formación		
Procedimientos e instrumentos de evaluación				
Recursos		Gestión del talento humano por competencias		Equipo docente
	Aseguramiento de la calidad		Gestión de calidad	

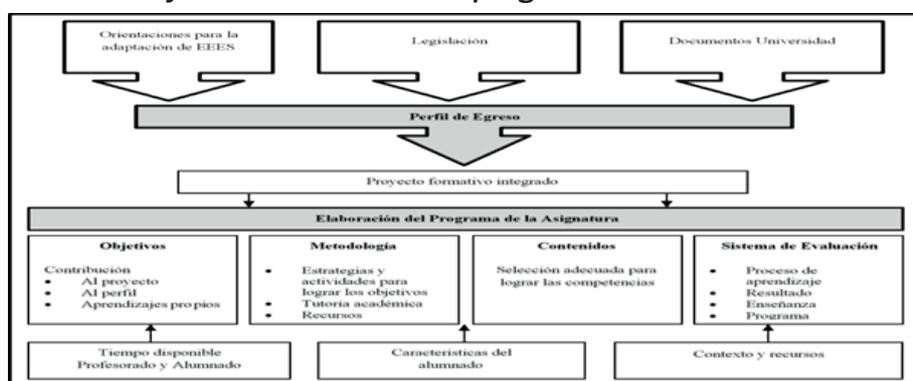
De la información presentada en la matriz comparativa, se puede inferir que la terminología utilizada para la planificación curricular por competencias tiene sus propias connotaciones, presentándose elementos diferenciadores como el de deconstrucción y reconstrucción curricular; sin embargo, cabe precisar que en su mayoría los elementos presentados son comunes o equiparables, con elementos claves como partir del análisis del contexto, la conexión con las demandas actuales de la profesión y la necesidad de entrar en un círculo virtuoso de evaluación y mejora permanente de la propuesta curricular.

4.1.2 Hallazgos, análisis e interpretación de los elementos del modelo de planificación curricular propuestos por universidades internacionales

A. Modelo de planificación curricular propuesto por la Universidad de Deusto, Bilbao

La Universidad de Deusto, Bilbao, propone un proceso de planificación del currículo basado en la colaboración de los distintos grupos de trabajo del claustro universitario, tomando en consideración al equipo directivo y a los docentes conformados en equipos de trabajo. Se plantea la necesidad de generar propuestas curriculares disruptivas, que venzan la rigidez de horarios presenciales y que, más bien, promuevan el desarrollo de diversas estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Ello se evidencia en la Figura 41.

Figura 41
Referentes y condicionantes de la programación



Nota: Tomado de "Diseños curriculares: orientaciones y trayectoria en las reformas educativas", por Solar, M. I., 2008, p. 27.

La centralidad está puesta en el perfil de egreso y su consecución, considerando la normativa vigente y los lineamientos de la propia Universidad con respecto al currículo y sus diferentes instrumentos de gestión, construyendo un proyecto formativo integrado e integrador, con asignaturas que releven el logro de los resultados de aprendizaje, mediante el uso de metodologías eficaces y un sistema de evaluación que permita el desarrollo de acciones de mejora continua, teniendo en cuenta el tiempo destinado para el trabajo colaborativo en el aula y para el trabajo autónomo de los estudiantes.

B. Modelo de planificación curricular de la Universidad de Cuyo

La Universidad de Cuyo señaló la importancia de clarificar la secuencialidad y gradualidad de las propuestas conducentes al logro de las competencias identificadas en el perfil de egreso y distinguió competencias genéricas de competencias específicas, para lo cual recomienda empezar por una etapa de consulta actores internos y externos relacionados con la carrera para la cual se está diseñando el currículo; terminada esta etapa se pasa a la definición de cada una de las competencias iniciales, intermedias y terminales y sus indicadores de logro, de tal manera que eso permite establecer el nivel de complejidad de la ruta de aprendizaje, tomando en cuenta los elementos necesarios - metodológicamente hablando - para la formulación de las competencias.

Sigue a continuación, la elaboración de los cuadros de contenidos - conceptuales procedimentales y actitudinales - determinando posteriormente las áreas de formación y los módulos o cursos, diseñando los espacios curriculares y el sistema de evaluación (Zalba, 2005).

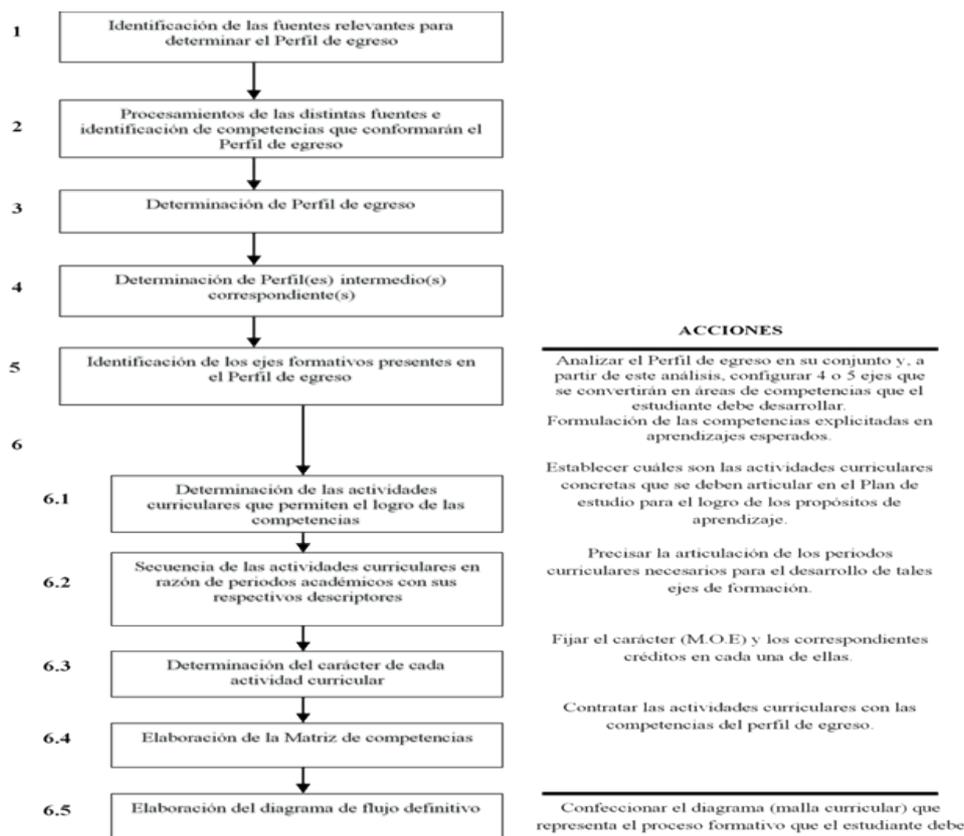
C. Modelo de planificación curricular Universidad Católica Silva Henríquez Salesiana

La Universidad Católica Silva Henríquez Salesiana está ubicada en Chile y, en el año 2010, definió una estrategia de planificación curricular que se concretó en una ruta que inició con la identificación de competencias y ejes formativos para posteriormente determinar las áreas del currículo, la

secuencialidad D las actividades académicas y su carácter estableciendo una matriz de consistencia y un diagrama de flujo. Lo mencionado anteriormente se ilustra en la Figura 42.

Figura 42

Pasos de la planificación curricular y acciones



Nota: Tomado de "Documento de apoyo a la gestión curricular", por Universidad Católica Silva Henríquez Salesiana, 2010, p. 25.

D. Modelo de planificación curricular de la Pontificia Universidad Javeriana

La Pontificia Universidad Javeriana es una casa de estudios privada ubicada en la ciudad de Bogotá, la cual propone un modelo de planificación curricular, este inicia con el análisis de las tendencias, los escenarios, la situación de la carrera y las propias propuestas institucionales. Con esta información se lleva a cabo la revisión del currículo para poder evaluar su pertinencia y consistencia con el escenario de demandas y desafíos

identificados en el análisis inicial. Se concreta la finalidad formativa en el perfil de egreso, base del plan de estudios determinando para su logro las acciones a desarrollarse en el aula así como los aspectos concernientes a la evaluación y a la gestión del currículo. Lo señalado líneas arriba se respalda en la Figura 43.

Figura 43
Momentos de la planificación curricular



Nota: Tomado de "Proceso de reflexión y evaluación curricular: una opción por la flexibilización de los programas académicos de pregrado: la experiencia de la Pontificia Universidad Javeriana", por Miranda, A. C., 2005, p. 17.

E. Modelo de planificación curricular Universidad Católica Santísima Concepción

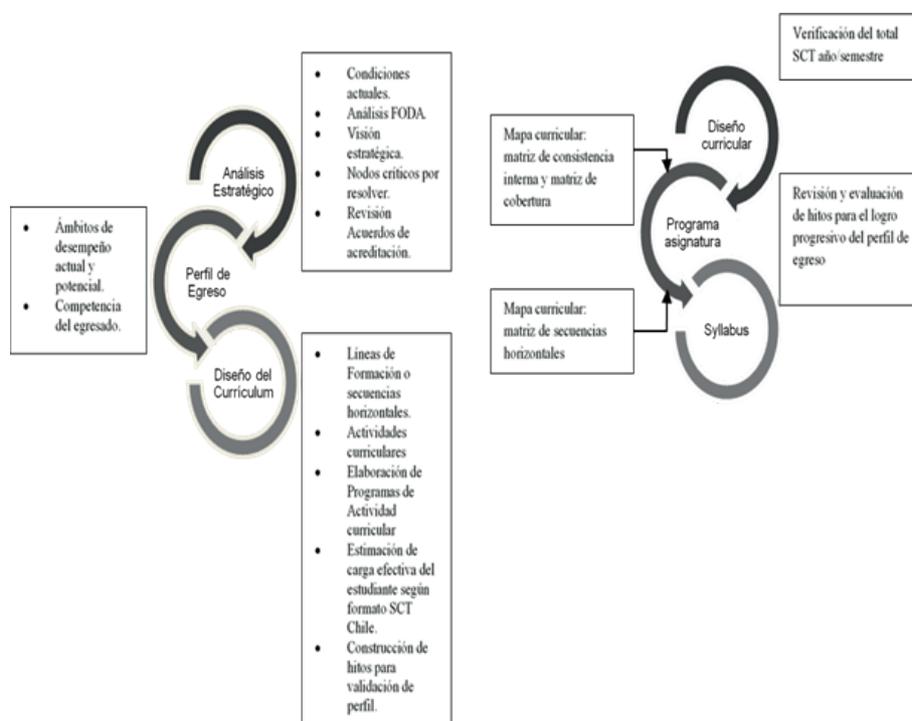
La Universidad Católica de la Santísima Concepción es una institución privada ubicada en Chile. señala que el currículum es una propuesta colaborativa que delinea el itinerario formativo y la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes, estableciendo lo necesario para el cansar los resultados de aprendizaje establecidos, en base a un marco institucional que permite ir adoptando cambios y mejoras de manera permanente.

Para ello, se parte del análisis estratégico, identificando los problemas que se aportarán a través del currículo y en base a los cuales se construirán las competencias del perfil de egreso, siendo este, un instrumento declarativo de los desempeños alcanzar por los estudiantes para un desempeño idóneo. estas competencias deberán

estar graduadas por orden de dificultad, yendo de lo más simple algo más complejo, señalando los dominios y criterios necesarios para evaluar el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, estableciendo hitos evaluativos. Los elementos curriculares como asignaturas e investigación estarán asociados a los resultados de aprendizaje y al ordenamiento curricular, de tal manera que se pueda identificar su contribución al logro de las competencias. Lo señalado se concretiza en la Figura 44.

Figura 44

Propuesta de planificación curricular Universidad Católica de la Santísima Concepción



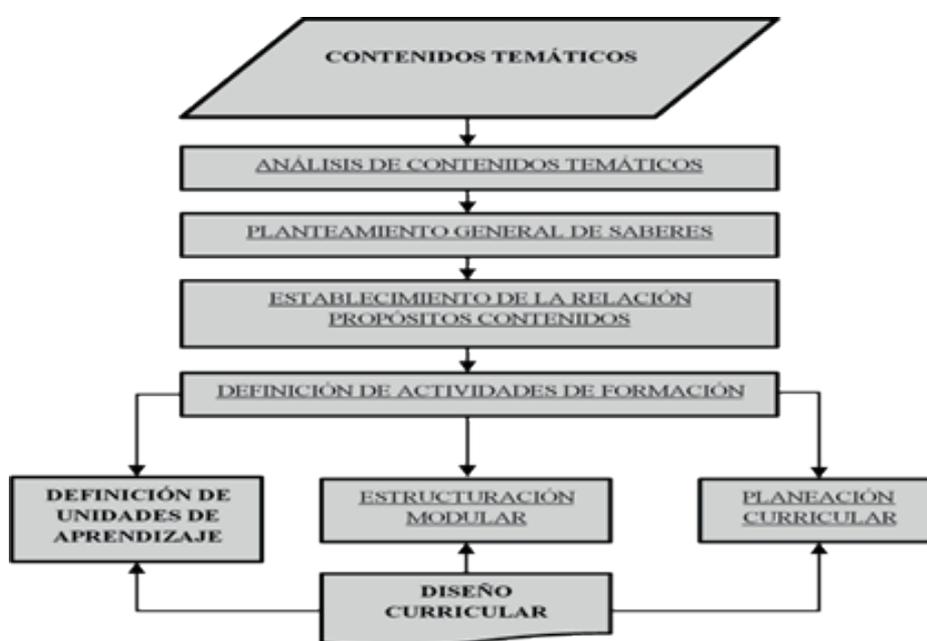
Nota: Tomado de "Manual de rediseño curricular. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción", por Aguayo V., y Cortés, G., 2018, p. 22.

F. Modelo de planificación curricular de la Universidad Nacional de Santander

La Universidad Nacional de Santander, ubicada en Colombia, propone qué es la planificación curricular debe partir del análisis funcional, con la participación de especialistas en el tema y expertos, que permitan

el desarrollo adecuado de los principios y contenidos de las diferentes asignaturas que formarán parte de la propuesta curricular, siento este un proceso cíclico, ya que cada 1 de sus componentes y productos debe ser sometido a un proceso de revisión y validación permanente con la finalidad de poder realizar los ajustes necesarios y con ello garantizar las condiciones necesarias para el logro de los aprendizajes en el tiempo previsto. El diagrama mostrado en la Figura 45 respalda lo mencionado.

Figura 45
Etapas de la metodología de la planificación curricular



Nota: Tomado de "Diseño y elaboración de la estructura curricular de la asignatura tratamiento de señales bajo una visión de competencias: la experiencia de la Universidad Industrial de Santander", por Duarte, et al., 2008, p. 4.

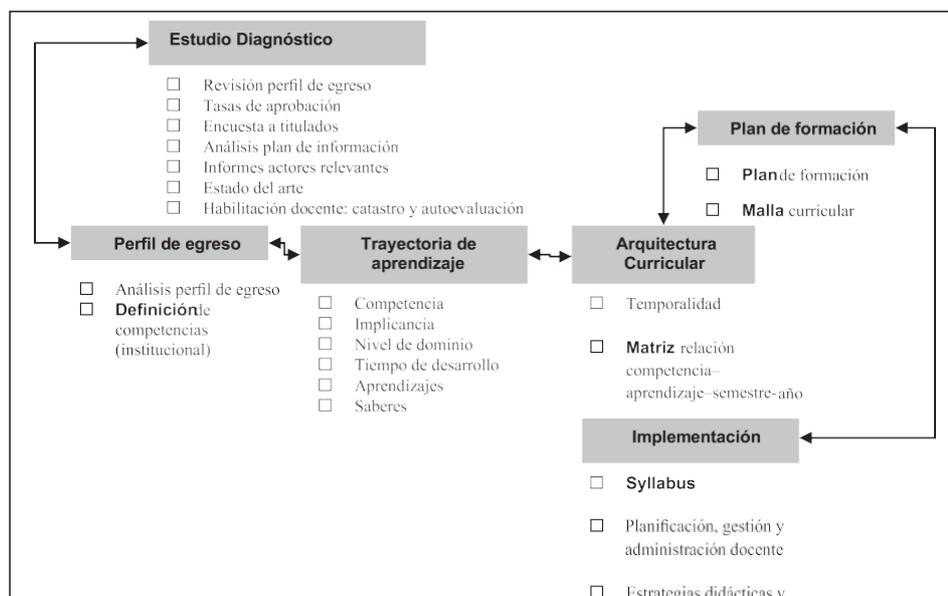
G. Modelo de planificación curricular de la Universidad de Talca (Chile)

La Universidad de Talca, ubicada en Chile, inicia su modelo de planificación curricular con un diagnóstico que permite obtener información de lo que está pasando con el currículo vigente en contraposición con sus logros, además, ser la situación actual de la carrera y la opinión de actores claves. Con ello, la universidad está en capacidad de redefinir las competencias, la trayectoria y la ruta formativa en el marco del perfil de egreso. Cabe precisar que, en una propuesta curricular por competencias, se requiere

definir la secuencialidad de los aprendizajes y los aspectos concernientes con el logro de estos, sin descuidar los niveles de complejidad para el desarrollo de las competencias que el contexto demanda. Gracias a esta caracterización es posible determinar los desempeños a evaluar a fin de constatar los logros alcanzados por parte de los estudiantes, los cuales pueden corresponderse con los niveles básico intermedio o superior de los aprendizajes previstos; no hay que olvidar que estos niveles son inclusivos y progresivos.

Es en base a todos estos elementos que se define la trayectoria de aprendizaje o arquitectura curricular, estableciendo una matriz de correlación entre las competencias y los resultados de aprendizaje con temporalidad, es decir, señalando semestre y año. en este punto pueden ya establecerse los módulos de aprendizaje los mismos que formarán parte del plan de formación y el mapa curricular, pasando a elaborar el silabo y, posteriormente, las sesiones de aprendizaje y los recursos didácticos. El diagrama presentado en la Figura 46 respalda lo explicado.

Figura 46
Fases de la planificación curricular de la Universidad de Talca



Nota: Tomado de "¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior?", Revista de Educación, Ruay et al., 2016, pp. 157-170.

H. Interpretación de las propuestas de modelos de planificación curricular de universidades internacionales públicas y privadas

En la Tabla 6 se presenta una matriz de codificación abierta, a partir del análisis de las propuestas de planificación curricular de universidades internacionales públicas y privadas, aquí se identifica puntos en común y diferencias.

Tabla 6
Matriz de codificación abierta a partir de los elementos de planificación curricular universidades internacionales públicas y privadas

Modelo U. Del Deusto	Modelo U. de Cuyo	Modelo U. Carlos Silva	Modelo U. Católica santísima Concepción	Modelo U. Javeriana	Modelo U. Santander	Modelo U. Talca
Orientaciones para la adaptación Legislación	Etapas de reconocimiento para consultas Levantamiento y procesamiento de información	Identificación de fuentes relevantes Procesamiento de las distintas fuentes	Análisis estratégico	Estado del arte y estudio de imagen	Análisis de contenidos temáticos Planteamiento general de saberes	Estudio diagnóstico, estado del arte, encuestas.
Documentos de la universidad				Documentos institucionales		
Definición del perfil de egreso	Formulación de competencias iniciales, intermedias y terminales y sus indicadores	Determinación perfil de egreso	Perfil de egreso con líneas de formación o secuencias horizontales.	Intencionalidad formativa expresada en el perfil	Establecimiento relación propósitos - contenidos	Perfil de egreso
Proyecto formativo integrado	Etapas de apertura curricular	Determinación de perfiles intermedios	Actividades curriculares	Plan de estudios		Trayectoria de aprendizaje
Definición de objetivos de formación	Determinación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	Identificación de ejes formativos	Construcción de hitos para validación de perfil.	Prácticas pedagógicas	Definición de unidades de aprendizaje	Arquitectura curricular – Matriz relación competencia – aprendizaje – semestre - año
Metodología – estrategias y actividades Tutoría		Determinación actividades curriculares Secuencias de actividades curriculares	Mapa curricular Matriz de consistencia interna y matriz de cobertura	Gestión del currículo	Estructuración modular	Plan de formación – malla curricular Syllabus
Recursos Contenidos para lograr las competencias	Se elaboran cuadros de contenidos Se determinan las áreas de formación Se determinan las unidades de E - A	Determinación del carácter de cada actividad curricular. Elaboración matriz de consistencia de competencias Elaboración del diagrama de flujo definitivo (malla curricular)	Mapa curricular Matriz de secuencias horizontales Evaluación de hitos para el logro progresivo del perfil de egreso.			Estrategias didácticas Habilitación docente

Después de revisar las propuestas de planificación curricular de universidades de otros países es posible afirmar que se evidencia la diversidad de estas, con elementos diferenciadores, pero también, con similitudes que permiten advertir elementos importantes a considerar en un MPCC. Entre los elementos diferenciadores se encuentran, por ejemplo, la identificación de competencias de carácter inicial intermedio y terminal conjuntamente con sus indicadores de logro; así también, el desarrollo de matrices de consistencia de los distintos elementos que forman parte de las competencias, tales como, la matriz de secuencias horizontales, la matriz de interrelación de la competencia con los resultados de aprendizaje y el momento en el que se producirán los mismos, así como, los hitos para el logro progresivo del perfil de egreso; tales elementos resultan vitales para garantizar la necesaria gradualidad, secuencialidad y consistencia de la propuesta curricular.

4.1.3 Hallazgos, análisis e interpretación de los elementos del modelo de planificación curricular propuestos por universidades nacionales

A. Modelo de planificación curricular Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

La PUCP parte de la elaboración del perfil de egreso, debiendo el mismo cumplir con las condiciones establecidas de pertinencia, viabilidad y coherencia; para lo cual, resulta muy importante recoger y sistematizar información propia del campo disciplinar así como, identificar las tendencias que se observan en las propuestas formativas de otras casas de estudio, aunado a la opinión de actores e instituciones relacionados directamente con el campo profesional.

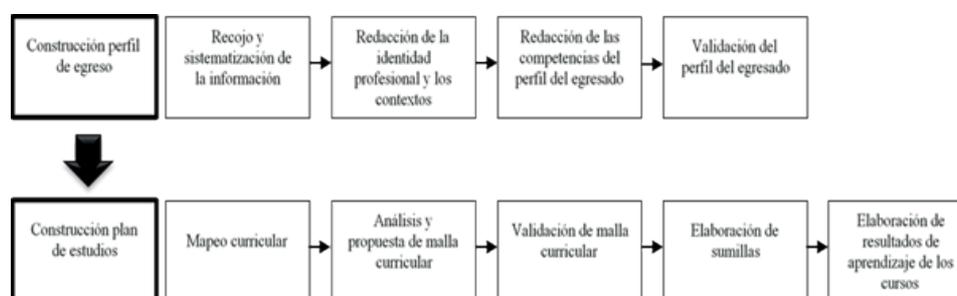
En un segundo momento, se analiza la identidad de la profesión y su contexto a fin de esclarecer cuáles son sus perspectivas de desarrollo y sus características diferenciadoras; con esos elementos, se redactan las competencias, tanto genéricas como específicas, salvaguardando su relación directa con el estado del arte de la profesión.

Acto seguido se procede con la validación del perfil de egreso, debiendo contar para ello con la participación del personal docente y la conformación de comités consultivos, recogiendo aportes y observaciones a fin de realizar las adecuaciones necesarias. Con el perfil ya validado se inicia la construcción del plan de estudios, identificando las asignaturas necesarias para el logro de las competencias genéricas y específicas, gracias al mapeo curricular.

Luego de ello, se elabora la propuesta de malla curricular, reflexionando acerca de las fortalezas o debilidades de la anterior propuesta a fin de tener en cuenta los ajustes que sean necesarios; En este sentido es importante destacar que la malla curricular debe caracterizar la gradualidad del desarrollo de las competencias, indicando la coherencia horizontal de la progresión de los aprendizajes y, la coherencia vertical al señalar las asignaturas a brindar en cada ciclo.

Es importante, que la malla curricular también se valide con los docentes de la especialidad, haciendo los ajustes que resulten necesarios, procediendo luego a elaborar las sumillas y a identificar los resultados de aprendizaje de cada asignatura. El diagrama presentado en la Figura 47 respalda lo explicado.

Figura 47
Secuencia de elaboración del perfil y plan de estudios



Los niveles en los que se concreta la planificación del currículo son los siguientes (PUCP, 2018b):

- Nivel macrocurricular: una vez que se haya concluido el análisis del entorno profesional se construye o actualiza el perfil de egreso, estableciendo las acciones requeridas para su difusión.
- Nivel mesocurricular: se elabora el plan de estudios, estableciendo la ruta formativa camino al logro de las competencias de egreso; así como también, se identifican las condiciones necesarias para su implementación. Cabe indicar que el plan de estudios debe ser objeto de un seguimiento y evaluación de carácter permanente, recogiendo evidencias sobre su eficacia.
- Nivel microcurricular: considera todo lo que resulta necesario para el desarrollo de los cursos previstos en la malla curricular, así como también, la evaluación de los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes debiendo para ello identificar las técnicas e instrumentos idóneos.

En cada nivel, hay procesos a desarrollar, como se detalla en la Tabla 7:

Tabla 7
Procesos y niveles curriculares

	Procesos	Diseño	Implementación	Evaluación
Niveles				
Macrocurricular Perfil del egresado		Diseño del perfil de egreso de la especialidad Diseño del perfil del plan de estudios de la especialidad	Difusión del perfil de egreso a través de diferentes medios	Seguimiento y estudios de egresado.
Mesocurricular Plan de estudios		Diseño del sílabo del curso	Puesta en marcha del curso durante el ciclo. Acompañamiento docente.	Evaluación del aprendizaje en el curso.
Microcurricular Sílabo del curso				

Nota: Tomado de "Guía de Actualización Curricular", Pontificia Universidad Católica del Perú, 2018-B, p. 10.

B. Modelo planificación curricular Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)

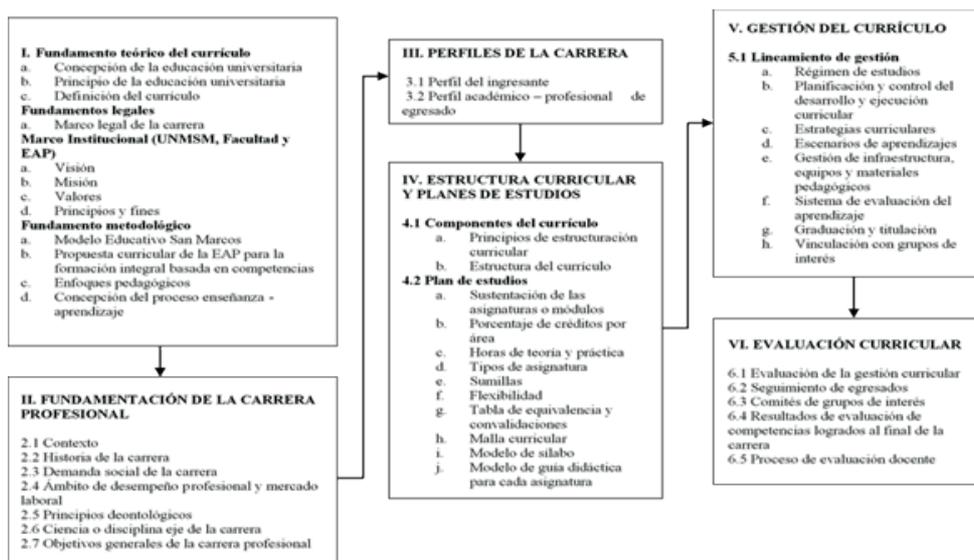
En la UNMSM el desarrollo de la planificación curricular consta de seis fases. En la primera fase se concretan los fundamentos de carácter teórico, legal y metodológico, conjuntamente con el análisis del marco institucional de la casa de estudios. En un segundo momento se abordan los aspectos referidos a la carrera misma: su historia, su identidad, su definición, los desafíos y demandas que actualmente enfrenta.

En la tercera fase se define el perfil de ingreso y el perfil de egreso; se señala, en la cuarta fase los componentes que formarán parte del plan de estudios, señalando las asignaturas y el porqué de estas, así como las posibilidades de flexibilización de la malla curricular.

En la quinta fase se abordarán los aspectos relacionados a la gestión e implementación del currículo, estableciendo lineamientos orientadores para los escenarios de aprendizaje, las estrategias didácticas y el sistema de evaluación, todo ello articulado a un proceso de evaluación curricular continuo. El diagrama de la Figura 48 muestra la organización de la información brindada.

Figura 48

Fases de la planificación curricular de la UNMSM



C. Modelo de planificación curricular de la Universidad del Pacífico (UP)

La UP desarrolla las siguientes etapas en su planificación curricular:

1. Análisis del perfil de egreso, involucrando a docentes y actores claves externos, relacionados directamente con el quehacer de la carrera y el ejercicio profesional de los egresados.
2. Identificar las competencias que se desarrollarán a lo largo del proceso formativo.
3. Definir los cursos para el logro de los aprendizajes que se esperan alcanzar.
4. Construir una matriz que identifique las capacidades de la competencia a abordar en el curso.
5. Identificar los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada curso.
6. Establecer las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje.

La Figura 49 presenta un esquema de la información explicada.

Figura 49

*Proceso de planificación curricular basado en competencias
Universidad del Pacífico*



Nota: Tomado de "Currículos universitarios basados en competencias: experiencia de la Universidad del Pacífico", Departamento Académico de Administración de la Universidad del Pacífico, Fuchs, 2008, p. 8.

D. Modelo de planificación curricular de la Universidad Nacional del Callao (UNAC)

La UNAC comienza su proceso de planificación curricular con la revisión del marco normativo y político de la educación superior universitaria en el país a fin de determinar las condiciones y exigencias propias del

programa formativo a implementar, lo que implica también un análisis de las condiciones actuales de la carrera para un adecuado sustento de su pertinencia. Posteriormente, se definen los propósitos de formación y se establecen las competencias de ingreso y egreso; para las competencias de egreso se definen las asignaturas organizadas por áreas de formación, definiendo con ello la malla curricular con la necesaria secuencialidad y consistencia, al identificar su aporte al desarrollo de las competencias.

El siguiente paso consiste en definir los aspectos concernientes a las líneas de investigación, la responsabilidad social universitaria, la metodología de enseñanza aprendizaje y al sistema de evaluación, En la Figura 50 se muestra una organización de la información explicada líneas arriba.

Figura 50

Aspectos que integran la planificación curricular de la UNAC

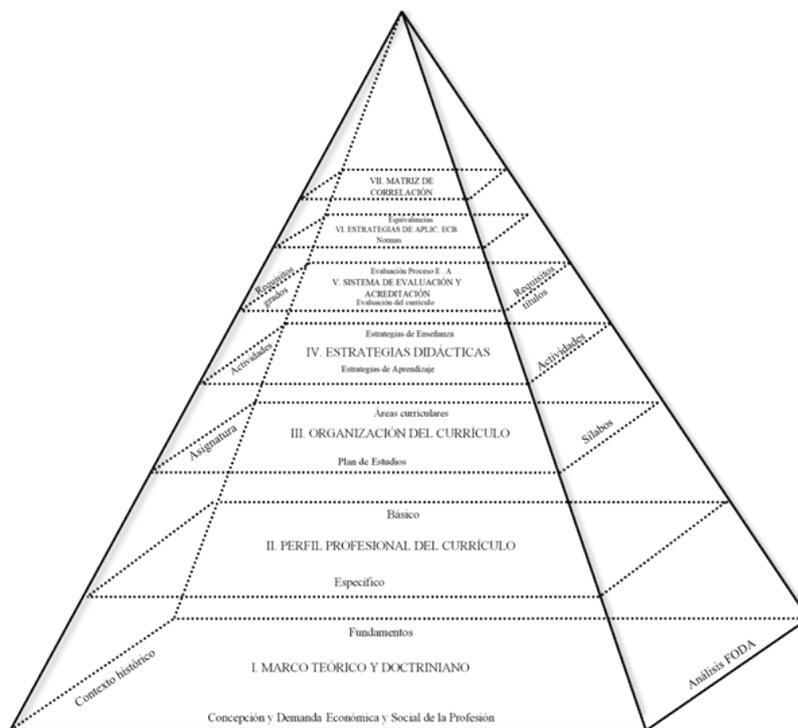


E. Modelo de planificación curricular de la Universidad San Martín de Porres (USMP)

La USMP tiene en cuenta, cómo etapas de construcción de la planificación curricular, la definición del marco teórico-doctrinario, las competencias de egreso, las áreas de aprendizaje, las estrategias de enseñanza aprendizaje y las estrategias de evaluación y acreditación del grado y título. En la Figura 51 se diagrama un esquema de la información presentada.

Figura 51

Aspectos tomados en cuenta en la planificación curricular de la USMP



Nota: Tomado de "Diseño curricular a partir de competencias" por Santivañez, V., 2013, p. 57.

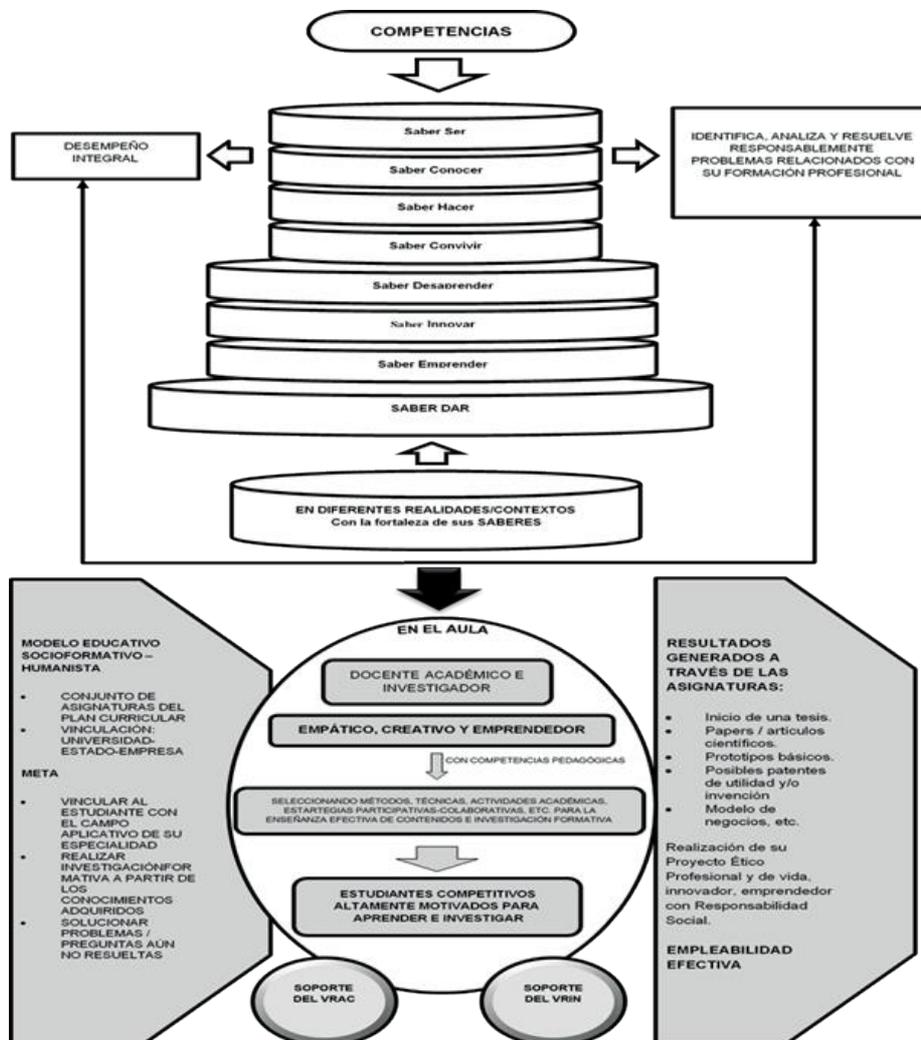
E. Modelo de planificación curricular Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV)

La UNFV propone el desarrollo de su práctica formativa en el marco del enfoque por competencias bajo el enfoque socio formativo, señalando la necesidad de que la identificación de competencias parta de la identificación de los problemas el escenario profesional actual, vinculando de manera permanente la universidad con él Estado y la empresa, mediante la investigación acción.

El Modelo Educativo de la UNFV remarca la importancia de que el estudiante aprenda saberes que hoy en día resultan relevantes para el desenvolvimiento en la sociedad del conocimiento tales como el saber innovar, desaprender, emprender, dar. En la Figura 52 se muestra un diagrama con la información explicada.

Figura 52

Esquemas presentados en el Modelo Educativo de la UNFV



Nota: Tomado de "Modelo Educativo de la UNFV", Universidad Nacional Federico Villarreal, 2017, p. 16.

G. Interpretación de los elementos del modelo de planificación curricular propuestos por universidades peruanas públicas y privadas

En la Tabla 8 se presenta como resultado del procesamiento de la información secundaria analizada en esta sección, una matriz de codificación abierta que permite identificar puntos en común y diferencias encontradas.

Tabla 8

Matriz de codificación abierta de planificación curricular a partir de las propuestas de universidades peruanas públicas y privadas

Modelo U. del Pacífico	Modelo U. San Martín	Modelo U. PUCP	Modelo U.N.M.S.M	Modelo UNAC	Modelo UNFV
Análisis del perfil de competencia, involucrando a docentes y a actores externos	Marco teórico doctrinario	Recojo y sistematización de la información	Fundamentos teóricos, legales, metodológicos y marco curricular	Base legal y estudio de factibilidad	
Definición de las competencias	Perfil profesional básico y específico	Redacción de la identidad profesional y los contextos	Fundamentación de la carrera profesional	Fundamentación del programa	
Identificación de las asignaturas que contribuirán al logro de las competencias	Plan de estudio. Organización del currículo en áreas curriculares	Redacción de las competencias del perfil de egreso	Perfiles del ingresante y de egreso	Propósitos de formación	Definición de competencias
Matriz de desarrollo de competencias y capacidades por asignatura	Estrategias didácticas de enseñanza - aprendizaje	Validación del perfil de egreso	Componentes del currículo	Perfiles del ingresante y de egreso	Asignaturas del plan curricular considerando vinculación con el medio
Identificación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada asignatura	Sistema de evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje y currículo	Mapeo curricular	Plan de estudios	Competencias de las áreas de formación y distribución de asignaturas	Investigación formativa
Definición de la metodología a emplearse	Estrategias de aplicación de currículo	Análisis y propuestas de la malla curricular	Planificación y control de desarrollo y ejecución curricular	Plan de estudios	Métodos, técnicas, actividades académicas, estrategias participativas colaborativas.
		Validación de la malla curricular	Estrategias curriculares	Malla curricular	Resultados generados
		Sumillas	Escenarios de aprendizaje	Sumillas	
	Matriz de correlación	Resultados de aprendizaje de los cursos	Sistema de evaluación del aprendizaje Vinculación con grupos de interés Evaluación, resultados de la evaluación de competencias logradas al final de la carrera	Lineamientos metodológicos de enseñanza - aprendizaje Sistema de evaluación Líneas de investigación Responsabilidad social	

Como se observa, las propuestas de planificación de las universidades peruanas analizadas contienen elementos en común en aspectos tales como:

- El estudio del entorno y el análisis del marco político normativo, tanto a nivel nacional, como regional e institucional.
- La concreción del perfil de egreso, las áreas curriculares y asignaturas que se consignan en la malla curricular;
- La definición de las estrategias didácticas;
- El desarrollo del sistema de evaluación.

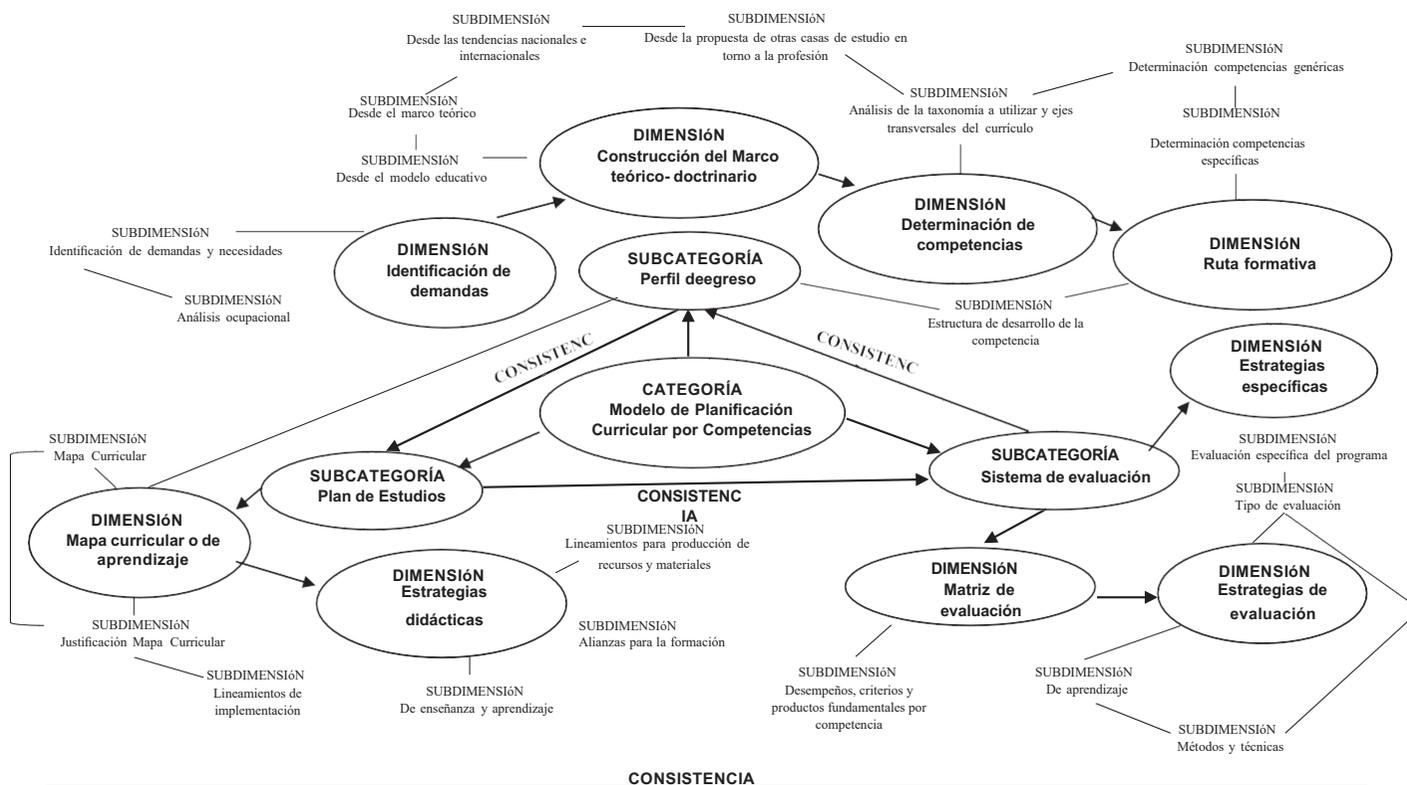
Frente a ello, se hace evidente la ausencia de algunos elementos que se encuentran presentes en las propuestas curriculares de universidades de otros países y teóricos, garantizando la necesaria consistencia y pertinencia del proceso formativo. A continuación, citamos algunos de estos elementos:

- identificación de competencias iniciales, intermedias y terminales con sus indicadores;
- Elaboración matriz de consistencia de competencias;
- Elaboración del diagrama de flujo definitivo;
- Matriz de secuencias horizontales y los hitos para el logro progresivo del perfil de egreso;
- Matriz relación competencia – aprendizaje – semestre – año.
- La identificación de problemas del entorno cómo desencadenantes del aprendizaje.

A partir del análisis efectuado, se presenta a continuación en la Figura 53, el esquema que interrelaciona las propuestas de expertos, universidades internacionales y nacionales en planificación curricular por competencias para universidades, el cual se desarrolla en base a la codificación abierta, la codificación en segundo plano y la categoría central.

Figura 53

Esquema de teoría fundamentada a partir de la interpretación de la información en torno a la planificación curricular por competencias para universidades que hacen uso de codificación abierta, codificación en segundo plano e identificación de la categoría central



4.1.4 Triangulación y hallazgos de la categoría MPCC

Comparando la información recabada de las tres fuentes, encontramos coincidencia en lo señalado en torno a las categorías de estudio. En la Tabla 9, comparamos la información recabada a través del análisis documental y entrevistas con expertos en currículo y docentes universitarios en torno a la categoría MPCC.

Tabla 9
Categoría MPCC

Análisis documental de propuestas curriculares	Expertos en currículo	Docentes universitarios
<ul style="list-style-type: none"> - La terminología utilizada es distinta entre cada modelo de planificación curricular analizado, observándose aspectos diferenciadores importantes, tales como el de construcción-desconstrucción-reconstrucción curricular; aunque, priman las coincidencias. - El currículo sistémico releva la importancia de identificar los resultados de aprendizaje y el currículo complejo subraya la necesidad de abordar los problemas del entorno para aprender haciendo. 	<ul style="list-style-type: none"> - El enfoque por competencias aún no es implementado adecuadamente, por lo que se requiere reflexionar acerca de los efectos que su aplicación. - El modelo de formación por competencias debe ser integral y coherente, interrelacionando todos los elementos de manera armónica. - Hay una falta de pertinencia en las propuestas formativas frente a demandas del entorno profesional. - Debe existir un estrecho contacto entre el mundo real y el profesional, para ello se requiere del análisis de las necesidades y de las demandas de actuación a las distintas profesiones. - Los grupos de interés de la profesión deben participar en el proceso de construcción del currículo. - El currículo debe responder a las tendencias y demandas socioeconómicas del plano local, regional, nacional e internacional, pero también debe ser prospectivo. - Se debe superar la débil articulación de la universidad con redes efectivas de conocimiento y su desvinculación con el medio. - La propuesta curricular no debe ser reduccionista, debe poner en valor la formación integral de la persona la educación, que permita formar y no solo el saber hacer. 	<ul style="list-style-type: none"> - El enfoque por competencias posee como objetivos valiosos en sí mismos, la vinculación con el medio, el aprender haciendo para transformar, la resolución de problemas, entre otros. - Es valiosa también la permanente contrastación del currículo con la realidad, a fin de responder a desafíos actuales. - El enfoque por competencias tiene como premisa la necesidad de atender la diversificación de las distintas profesiones. - No hay que dejar de considerar los vacíos y debilidades que surgen del desconocimiento en el tema y la falta de un adecuado deslinde teórico. - El modelo por competencias continúa enfrentando cuestionamientos por su origen en lo laboral, sin comprender los cambios sustanciales que propone en torno a aprendizaje y enseñanza. - Hay un inadecuado tratamiento curricular en el marco del enfoque, lo que conlleva a desfases entre la macro, meso y micro planificación curricular, no contándose con herramientas y estrategias para una ruta clara en el tema.

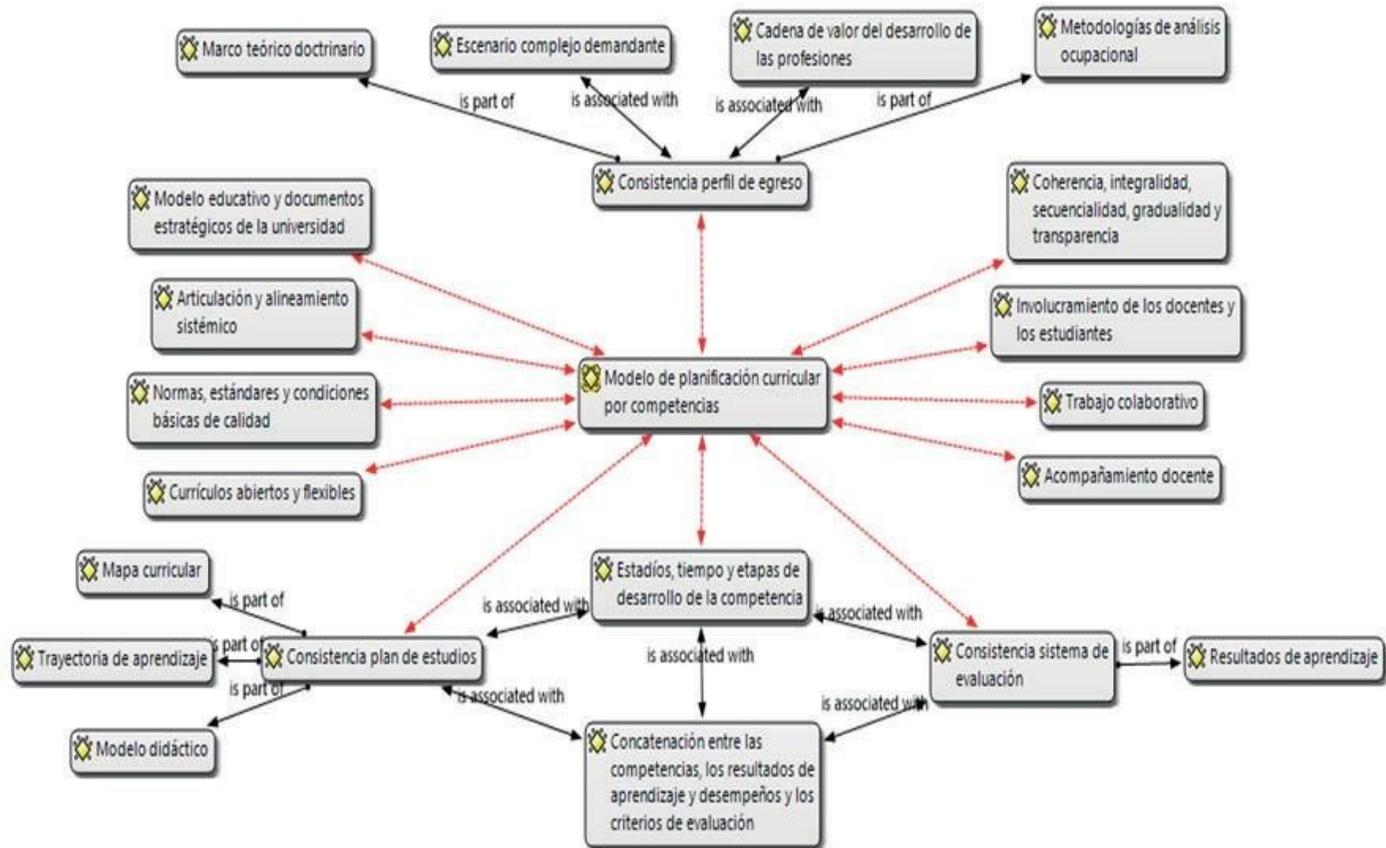
En cuanto a los hallazgos, considerando lo señalado por los docentes universitarios gracias al empleo de la técnica del focus group, podemos señalar que, si bien es cierto que el MPCC se viene trabajando ya hace

varios años en el país en educación superior, aún presenta vacíos, debilidades que surgen en algunos casos del propio desconocimiento que los docentes, los equipos directivos y la propia universidad tienen acerca de este. Un primer deslinde, para superar estas debilidades, es el que debe darse a nivel del marco teórico del enfoque por competencias, ya que se requiere tener claro, por ejemplo, de qué concepción de competencia partimos a fin de contrarrestar las contradicciones teóricas que muchas veces el modelo enfrenta, siendo que, por ejemplo, se cuestiona su origen en el mundo productivo, por ese motivo, algunos especialistas coinciden en afirmar que esto conlleva al reduccionismo en la aplicación del enfoque por competencias, al centrarse primordialmente en el saber hacer y dejar de lado el dominio del campo teórico-disciplinar o el desarrollo de actitudes proclives a la autonomía y seguridad personal y el trabajo colaborativo, por poner algunos ejemplos.

Adicionalmente, otra debilidad que se identifica en este enfoque es el poco dominio teórico y metodológico por parte de los docentes; existe un inadecuado tratamiento curricular, el cual conlleva a desfases entre la macro meso y micro planificación curricular, subsistiendo la ausencia de herramientas y estrategias que permitan contar con una ruta clara para la implementación del enfoque, esto genera los siguientes problemas:

- Desarticulaciones entre los diferentes niveles y componentes de la propuesta curricular.
- El desarrollo de currículos densos, sumamente prescriptivos, pero que no ayudan a definir una ruta clara de aprendizaje y de desarrollo de las competencias.
- La falta de consensos en torno a, por lo menos, los elementos claves del enfoque por competencias, lo que conlleva a que no se termine asumiendo una postura con respecto al tema.
- Contradicciones entre el desarrollo de la competencia y su evaluación; se continúan manteniendo estrategias de evaluación tradicionales centradas en lo cuantitativo y sin retroalimentación a los estudiantes.
- Debilidades en la formación docente en torno al enfoque por competencias, lo que origina que se dé un manejo pobre o inadecuado de este en el aula.

Figura 54
Categorías, subcategorías y dimensiones del MPCC a partir de la triangulación de la información



- Falta de condiciones para el desarrollo del enfoque por competencias en el aula, ya sea por la falta de claridad en las propuestas curriculares, por el desconocimiento docente, por el excesivo número de estudiantes, por el inadecuado diseño de las estrategias didácticas y de evaluación, entre otros.

Estos aspectos, corroboran el hecho de que continúan vigentes, los motivos que dieron origen al presente estudio; sin embargo, frente a ello, también los docentes relevaron ventajas del enfoque por competencias. La primera es la gran posibilidad que el enfoque de competencias brinda para considerar todos los aspectos que forman parte de un desarrollo integral de las competencias por parte de los estudiantes; otro aspecto a destacar es el de la vinculación con el medio, el aprender haciendo, pero en un contexto situado que este enfoque propone, desde la perspectiva de formar seres capaces de transformar su realidad, los cuales resuelvan los problemas y las demandas de esta desde un pensamiento complejo que capta la realidad como un todo. Graficamos en la Figura 54 las categorías, subcategorías y dimensiones del MPCC a partir de la triangulación de la información.

Otro hallazgo fue la importancia que se dio a la articulación de las propuestas curriculares con la realidad, con los entornos profesionales, de tal manera que se pueda responder a los desafíos que surgen fruto de la diversificación de las distintas profesiones ya que, hoy en día, son múltiples los campos de actuación, por ello, se hace necesario partir de un análisis exhaustivo y permanente de estos. Esto permite que los currículos tengan un alto nivel de pertinencia, contextualización, relevancia y significatividad para el medio.

Sin embargo, desde la perspectiva docente, se señaló que hoy en día el enfoque por competencias requiere - para una adecuada implementación - que los maestros conozcan desde la teoría y la práctica qué significa formar en el marco de este enfoque y tener como centro de la acción educativa al estudiante. Se requiere el involucramiento y la participación de los distintos estamentos y actores que deben formar parte de la construcción de las propuestas curriculares; si bien es cierto que el docente es un elemento central, se requiere también el liderazgo del

equipo directivo y de una comisión que armonice los diferentes esfuerzos que se deben ir dando para la construcción del currículo, tal como lo proponen también Aparicio et al. (2017).

Es importante también tener en cuenta una estrategia de acompañamiento y asistencia técnica al docente, la cual considere el tránsito de un enfoque tradicional de formación a un enfoque por competencias; asimismo, los estudiantes deben formar también parte activa de las propuestas curriculares que se van construyendo desde el aula; tanto el docente como los estudiantes tienen que comprender a profundidad la lógica de la propuesta de formación, el qué, cómo, para qué y cuándo de la ruta formativa, lo que permitirá un involucramiento permanente del propio estudiante en su proceso de aprendizaje y, del docente en las acciones de mediación que tiene que desarrollar.

Se observa que es importante también garantizar un hilo conductor entre la macro, meso y micro planificación curricular y sus distintos elementos, para la necesaria coherencia, consistencia y articulación a efectos de garantizar el logro de todas y cada una de las competencias del perfil de egreso. Con ese fin se debe también considerar las condiciones que influyen decididamente en la implementación curricular en el aula.

Por ejemplo, el número de horas de cada asignatura, el número de estudiantes, los distintos ritmos y estilos de aprendizaje los mismos y las distintas condiciones que les brinda el entorno; las demandas del rol de tutor del docente, entre otros. Un aspecto también crucial es el de las dificultades que se presentan a la hora de evaluar, ya que la evaluación por desempeño, formativa, auténtica, demanda condiciones que muchas veces no se han previsto en la planificación curricular.

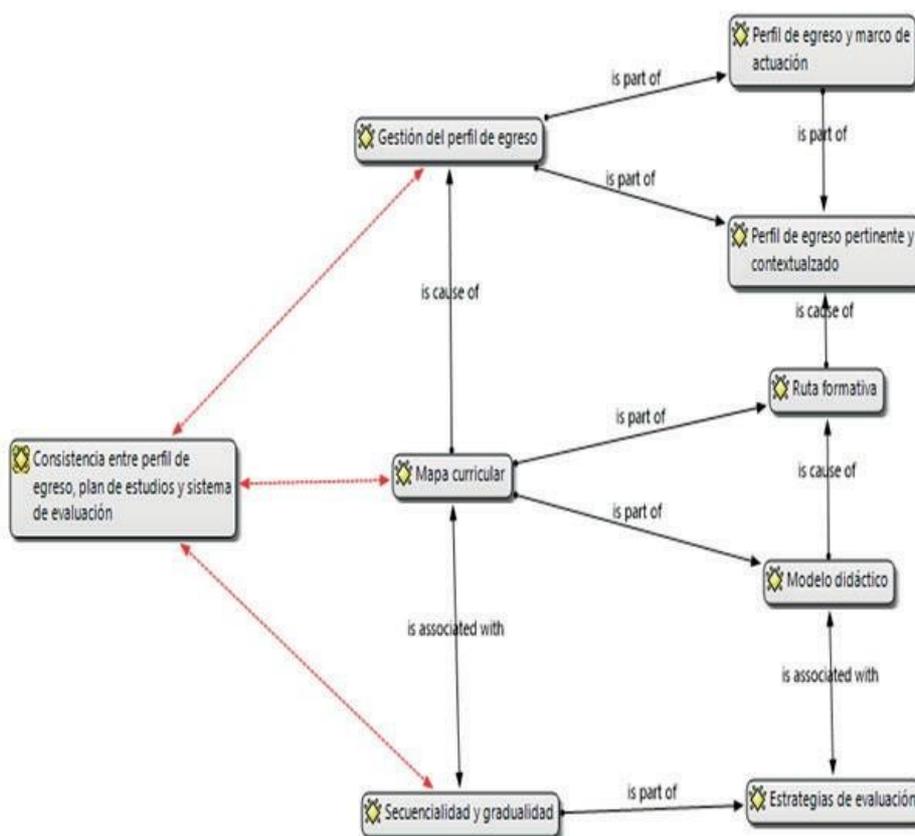
En cuanto a los hallazgos sobre la consistencia entre el perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación desde la perspectiva de los docentes universitarios, estos coinciden en afirmar que esta se puede lograr estableciendo una línea maestra, un hilo conductor asociado a las competencias del perfil de egreso, entre los diferentes componentes

del plan curricular. Para ello, se requiere que los lineamientos y las orientaciones que la Facultad o Escuela de formación brinden a sus docentes sean claros y precisos.

Además, deben promover su involucramiento, en el entendido de que ellos deberán complementar las propuestas en la microplanificación de los cursos a su cargo, esto garantiza así la suficiente solidez de la propuesta formativa. Lo dicho se expresa gráficamente en la Figura 55.

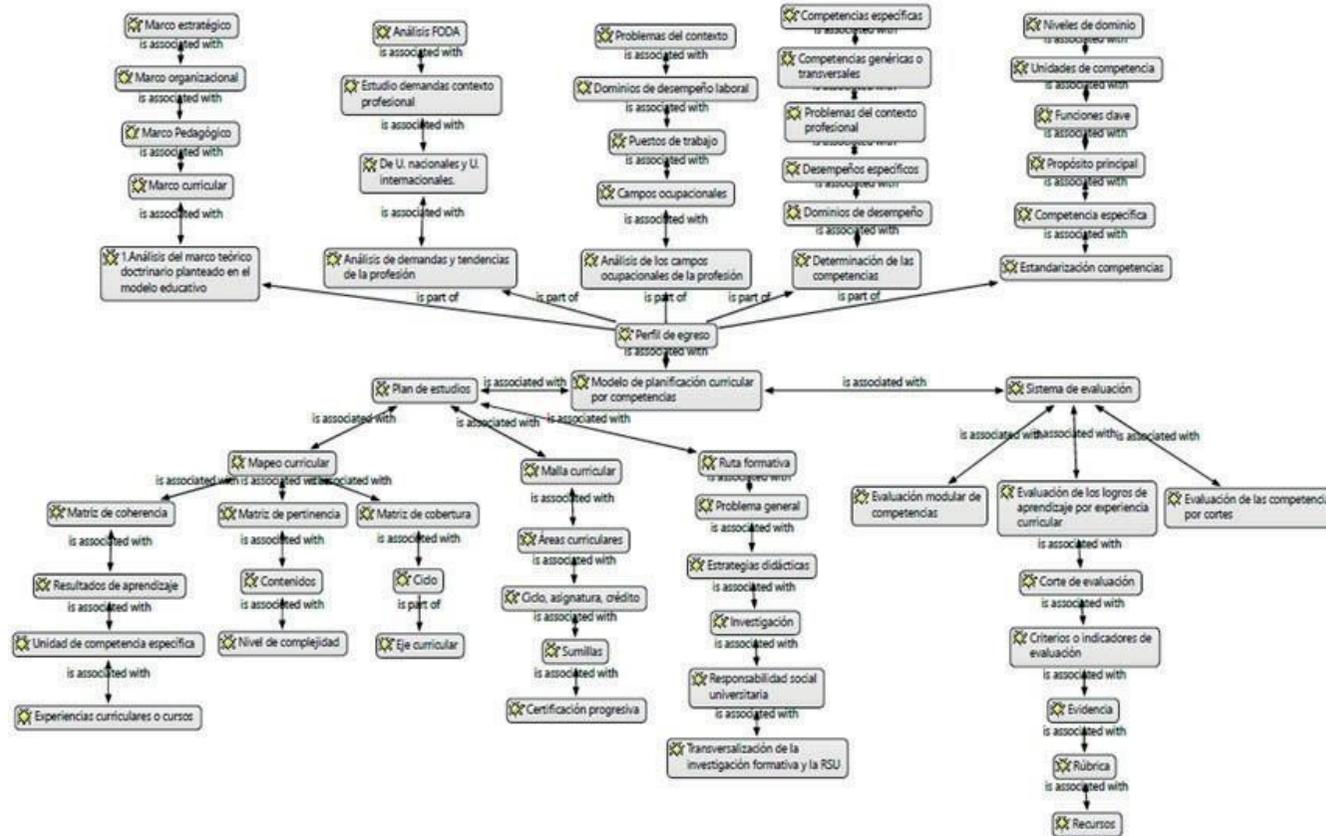
Figura 55

Consistencia entre el perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación desde la perspectiva de los docentes universitarios



Desde lo señalado hasta el momento, gracias la información recabada a partir del análisis documental, las entrevistas a expertos y el focus group, podemos identificar las interacciones entre las distintas categorías, subcategorías y dimensiones del MPCC, esto se presenta en la Figura 56.

Figura 56
Interacciones de los elementos del MPCC desde la triangulación de datos



4.1.5 Triangulación y hallazgos de la categoría perfil de egreso

Se ha establecido la triangulación de la información recogida en la categoría perfil de egreso, comparando, en la Tabla 10, el análisis documental de las propuestas curriculares y los aportes recabados en las entrevistas realizadas a cinco expertos en currículo y cinco docentes universitarios.

Tabla 10
Categoría perfil de egreso

Análisis documental de propuestas curriculares	Expertos en currículo	Docentes universitarios
<ul style="list-style-type: none"> - Destacan entre los elementos similares de currículos internacionales aspectos como la identificación de competencias de inicio, intermedias y terminales con sus respectivos indicadores de logro; así como la construcción de matrices de consistencia tomando en consideración los distintos elementos del currículo. - Las propuestas de planificación curricular de las universidades a nivel nacional son sumamente densas, sin incidir en el análisis del contexto y del entorno institucional y legal y sin definir adecuadamente el perfil de egreso. 	<ul style="list-style-type: none"> - La gestión del perfil de egreso es deficiente, lo que se agrava en la inadecuada elaboración de los currículos. - Hay desarticulación entre el perfil de egreso y el plan de estudios debido a que no se tiene claro el modelo de planificación curricular. - El modelo de formación por competencias posee un carácter práctico enmarcado en la complejidad, en la transferencia e innovación orientado a resultados. - Se debe partir del análisis ocupacional, el cual hace uso de metodologías como el DACUM o el AMOD. - Se debe tomar en consideración los problemas transversales, multidimensionales y globales, articulando disciplinas a través de una estructura curricular coherente. - Se requiere pensar en perfiles de egreso que den paso al diseño del currículo de manera modular, sobre la base de las competencias profesionales, para así los estudiantes puedan ser certificados en la conclusión de cada módulo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se requiere partir de un análisis contextual, a fin de fortalecer la coherencia entre las competencias del perfil de egreso y las demandas y los problemas actuales de la profesión. - Se requiere determinar con claridad cómo vamos a lograr las competencias previstas en el perfil de egreso. - El análisis contextual debe complementarse con el análisis ocupacional de cada profesión de tal manera que, desde el proceso formativo, se responda a las demandas de cada campo profesional. - Se requiere establecer la trayectoria de aprendizaje de manera pertinente y contextualizada, poniendo en valor el desarrollo integral de la persona. - Se requiere una revisión permanente del perfil de egreso, generando propuestas que permitan satisfacer las demandas y necesidades de la sociedad.

En cuanto a los hallazgos encontrados desde lo afirmado por los expertos acerca de si debe existir relación entre el perfil de egreso y las tendencias, problemas, necesidades y demandas, un primer elemento a destacar es

que desde hace más de una década el enfoque por competencias es el más usado en los procesos de formación de educación superior, el mismo fue impulsado desde el Acuerdo de Bolonia (1999), este acuerdo cobró fuerza en los países de la región en el primer quinquenio del siglo XXI.

Sin embargo, podemos afirmar que enfoque aún no se está implementando adecuadamente si tomamos en consideración que un modelo de formación por competencias es una propuesta integrada de los distintos elementos y componentes que debe contener un proceso guiado por un enfoque por competencias camino al logro de todos los aprendizajes y desempeños previstos en el perfil de egreso, generando un escenario de formación que deje de lado las prácticas formativas tradicionales poco pertinentes con las demandas y desafíos del entorno profesional y social, no solo nacional, sino también internacional, con una clara falta de coherencia en las propuestas curriculares y pocos resultados a favor de la innovación, investigación y desarrollo.

Ello decanta en que exista una deficiente gestión del perfil de egreso y, por lo tanto, de la articulación de las competencias con las tendencias socioeconómicas - del plano local, regional, nacional e internacional - tendencias que marcan la direccionalidad de los cambios, considerando que el currículo debe ser prospectivo y tiene que garantizar las mejoras condiciones para la movilidad académica de los estudiantes.

Se debe superar la débil articulación de la universidad con redes efectivas que permitan la vinculación con los diferentes ejes de desarrollo y con el medio, ya que esto impacta en el posicionamiento de las carreras a nivel regional y nacional, y permite superar la carencia de un sistema institucional de vinculación efectiva con egresados y empleadores (Ruay et al, 2016), es ahí que se hace evidente la importancia de los convenios y alianzas para tal fin.

Por ello, Pisté (2015) considera que el modelo competencial en educación superior constituye un método para trasladar a la práctica las

propuestas pedagógicas que sitúan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. Asimismo, el modelo competencial es pertinente en la medida que se aborda como una revalorización de las personas, el cual trata de un enfoque centrado en el ser humano. Esto sería posible desde un enfoque curricular no reduccionista de la educación, el cual permita formar profesionales innovadores, creativos, capaces de actuar sobre su entorno y transformarlo desde una perspectiva intercultural.

Para ello, de acuerdo con los expertos entrevistados, se requiere poner en marcha metodologías que favorezcan una construcción curricular consistente, una de estas es el análisis ocupacional, el cual identifica los distintos puestos de trabajo en los que se diversifica la profesión, para dicha situación se puede hacer uso de metodologías como el DACUM o el AMOD.

Los expertos también coinciden en que hay que tomar en cuenta que el artículo 40, de la Ley Universitaria N° 30220, desarrolla los parámetros sobre diseño curricular, este indica que cada casa de estudios tiene la facultad de determinar el diseño curricular de sus diferentes especialidades, pero se tiene que tomar en consideración las necesidades del país y las territoriales, con la finalidad de contribuir al desarrollo del país, señalando la posibilidad de que - a partir de esas necesidades identificadas - las carreras de pregrado se diseñen de manera modular, sobre la base de las competencias profesionales identificadas en el perfil de egreso, esto permitiría que los estudiantes sean certificados en la conclusión de cada módulo.

Otro aspecto dialogado con los expertos, en torno al perfil de egreso, fue la articulación que este instrumento debe guardar con el marco teórico doctrinario de la casa de estudios, a fin de que queden claras las aspiraciones formativas; por ello, se infiere la importancia de que los diferentes instrumentos de gestión de la universidad, y del entorno territorial, regional y nacional donde se ubica, formen parte de la construcción del mismo, para lo cual se deben identificar según los

expertos – lo que es ratificado por Hoyos et al. (2004) – las siguientes fuentes:

- **Filosófica:** releva los fines de la educación, aquí se incluye la cosmovisión del hombre y de la sociedad que orientan a la institución hacia la puesta en marcha de determinados modelos formativos.
- **Psicológica:** caracteriza la concepción de aprendizaje y sus implicancias, de acuerdo con las corrientes psicopedagógicas a las cuales la universidad se adscriba.
- **Sociológica:** cobra hoy en día gran importancia a partir del enfoque por competencias, que releva el valor de la vinculación con el medio, la responsabilidad social, la importancia de aprender transformando el entorno.
- **Didáctico – pedagógica:** define un modelo de actuación en el aula y fuera de ella para el desarrollo de aprendizajes significativos y el aprender a aprender.
- **Epistemológica:** identifica los postulados en torno a cómo construimos conocimiento, cómo lo recreamos, cómo lo innovamos, en la búsqueda de interpretar y transformar la realidad, en una acción dialéctica que vincula permanentemente la teoría y la práctica.

Lo dicho releva la necesidad del alineamiento sistémico que debe tener la planificación curricular con el modelo educativo, su marco teórico doctrinario y la filosofía institucional. Se está hablando aquí de la planificación macrocurricular, que sienta las bases para la elaboración de los demás componentes de currículo y la evaluación, la cual dota de sentido y perspectiva al quehacer formativo y pone de manifiesto las apuestas de desarrollo de la universidad y su contribución a la sociedad. A este ideario se adscriben las distintas especialidades formativas de la casa de estudio, de tal manera que las respuestas a las preguntas qué tipo de hombre y, qué tipo de profesional y para qué tipo de sociedad se den permanentemente en la práctica formativa.

Para ello, es importante también tener en cuenta los aportes de universidades de otros países para la formación en una determinada profesión, ya que ello no solo nos ayuda a hacer benchmarking sino, también, a tener claro cuáles son las tendencias internacionales de formación en determinado campo disciplinar, lo que contribuye con la movilidad profesional, pues se considera los escenarios cambiantes, complejos y desafiantes de la sociedad del conocimiento y la globalización.

Sin embargo, hay que advertir que más allá de lo que la Ley Universitaria N° 30220 o los criterios de acreditación o licenciamiento señalen, no es raro observar que las universidades encargan el desarrollo curricular a un equipo de docentes o a agentes externos, sin otorgar las suficientes pautas o criterios, sin una adecuada metodología para contar con la garantía de una correcta construcción técnica que asegure el alineamiento sistémico con las directrices nacionales, con el modelo educativo, con las tendencias, problemas y desafíos del entorno, para así generar un marco teórico doctrinario que afiance la pertinencia, relevancia y significatividad del currículo universitario.

En cuanto a los hallazgos sobre la consistencia del perfil de egreso desde la perspectiva de los docentes universitarios se encontró que estos afirman que, para que exista coherencia entre las competencias del perfil de egreso y las demandas y los problemas actuales de la profesión es el análisis contextual, tanto interno como externo, que nos debe llevar a cambios ya sea en el plano macro, meso o micro curricular, el cual considera como un elemento fundamental la determinación de cómo vamos a lograr las competencias previstas en el perfil de egreso.

En este sentido, cabe señalar, que este análisis contextual debe complementarse con el análisis ocupacional de cada profesión de tal manera que, desde el proceso formativo podamos responder a las demandas y necesidades de cada campo profesional, en donde se establezca la trayectoria de aprendizaje de manera pertinente y contextualizada, y ponga en valor no solo los saberes conceptuales, sino

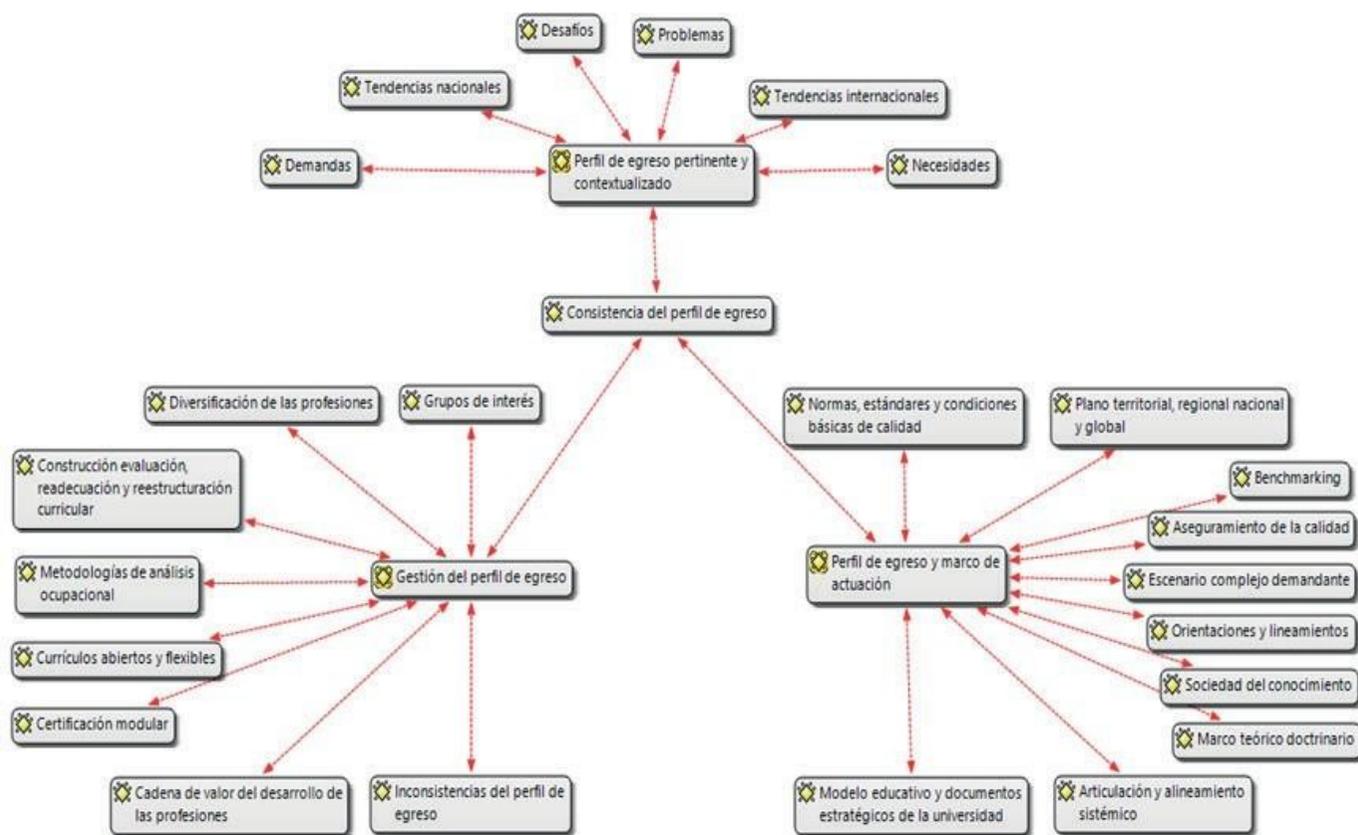
también los saberes procedimentales, relacionales, actitudinales, de manera integral, preparándolos no solo para actuar con eficacia frente a las necesidades del medio, sino de igual forma para innovar y transformar, en el marco de la diversidad de campos ocupacionales de cada profesión.

Y es precisamente, esta diversificación que hoy en día viven las distintas profesiones, la que nos lleva a plantear la necesidad de una revisión permanente del currículo de formación, de manera integral, generando propuestas disruptivas que realmente permitan satisfacer las demandas y necesidades de la sociedad del conocimiento, ya que, podríamos señalar como ejemplo de las limitadas propuestas de innovación curricular que se dan en nuestro país, el hecho de que las distintas carreras profesionales continúan teniendo en su malla curricular 10 ciclos de formación, sin atender, necesariamente, a las demandas de especialización - e incluso micro especialización - de las profesiones

En el campo universitario se encuentran modelos de diferente tipo, modelos educativos más desarrollados, más alineados, otros más escuetos; se ha cumplido con la condición básica de calidad, pero, se requiere seguir avanzando en este alineamiento. En base a las interpretaciones efectuadas, se presenta a continuación en la Figura 57, la relación que encontramos entre las diferentes subcategorías y dimensiones, de la categoría consistencia interna del perfil de egreso desde la perspectiva de los expertos.

Figura 57

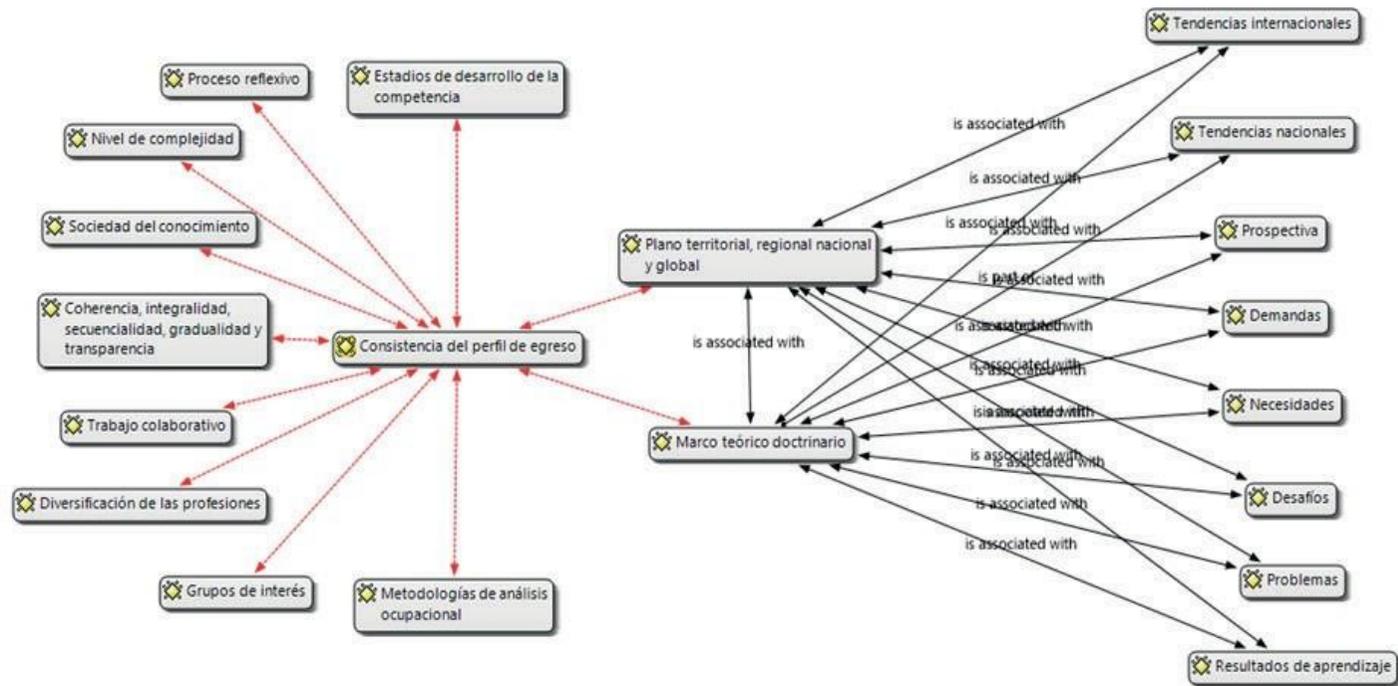
Relación entre las subcategorías y dimensiones de la categoría consistencia del perfil de egreso desde la perspectiva de los expertos



En la Figura 58, se presenta las relaciones encontradas entre las subcategorías y dimensiones de la categoría consistencia del perfil de egreso, desde la perspectiva de los docentes.

Figura 58

Relación entre las subcategorías y dimensiones de la categoría consistencia del perfil de egreso, desde la perspectiva de los docentes universitarios



4.1.6 Triangulación y hallazgos de la categoría plan de estudios

Se comparó también la información recabada – a partir del análisis documental y entrevistas a expertos y docentes universitarios - en torno a la categoría plan de estudios, encontrándose elementos importantes para la comprensión del objeto de estudio, los mismos que se detallan en la Tabla 11.

Tabla 11
Categoría plan de estudios

Análisis documental de propuestas curriculares	Expertos en currículo	Docentes universitarios
<ul style="list-style-type: none"> - Destacan entre los elementos similares de las propuestas de planificación curricular internacional analizadas el diagrama de flujo definitivo, de la matriz de secuencias horizontales, de los hitos para el logro progresivo del perfil de egreso, y de la matriz relación competencia – aprendizaje – semestre – año. Tales elementos resultan esenciales para dotar al currículo de consistencia, gradualidad y coherencia. - Las propuestas de planificación curricular de las universidades a nivel nacional inciden en la elaboración del plan de estudios identificando solo áreas, asignaturas (malla curricular). - Se evidencia la ausencia en las propuestas nacionales, frente a las propuestas de planificación curricular internacionales, de aspectos que garanticen la consistencia interna y secuencialidad, tales como la identificación de problemas del contexto como desencadenantes del aprendizaje, la identificación de competencias iniciales, intermedias y terminales con sus indicadores, la elaboración matriz de consistencia de competencias, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se requiere un adecuado manejo curricular que se concrete en un coherente mapa curricular, el cual replantee la planificación de la enseñanza y la construcción de los planes de estudios. Se debe transformar las experiencias de aprendizaje en resultados organizacionales basados en desempeño, para ello, el mapa curricular es una herramienta clave. - Se debe asegurar que los estudiantes sean capaces de demostrar sus capacidades desde la combinación de conocimientos, habilidades y destrezas bajo la orientación de un mapa curricular certero, constituyéndose en una matriz de articulación a lineación entre las aspiraciones formativas de la universidad y el programa (macro y meso planificación curricular) y lo que pasa en el aula (micro planificación curricular). - El mapa curricular toma en cuenta el desarrollo de las competencias que deben ir siendo evaluadas por cortes, estableciendo para ello qué saberes deben adquirir los estudiantes en los diferentes ciclos de formación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para una mayor coherencia entre malla curricular, perfil de egreso y estrategias didácticas es importante, en primer lugar, el trabajo participativo y colaborativo a fin de generar un mayor involucramiento de los docentes en la planificación curricular. - El mapa curricular es un instrumento que expresa cómo se van a desarrollar las competencias en el tiempo y, en este sentido, la forma en la que cada asignatura aporta, considerando los resultados de aprendizaje y la forma cómo se van a evaluar. - El mapa curricular nos permite identificar el nivel de competencia curricular por cada ciclo o módulo de aprendizaje. - Las estrategias didácticas deben estar organizadas en un modelo didáctico que se convierta en el articulador de las propuestas elaboradas desde el modelo educativo (macroplanificación curricular), el perfil de egreso y el plan de estudios (mesoplanificación curricular), y la ruta formativa en el aula (microplanificación curricular).

En cuanto a los hallazgos a partir de la triangulación efectuada encontramos con respecto al plan de estudios, que los expertos destacaron la importancia del mapa curricular, como instrumento de alineación estratégica de toda la propuesta formativa. En este sentido, señalaron que el perfil de egreso es el instrumento principal de todo proceso formativo, pues es el punto de partida y de llegada de la planificación curricular.

Identifica con claridad las competencias y desempeños a alcanzar por el futuro profesional a lo largo de la trayectoria de aprendizaje diseñada en el plan de estudios y, desde esta perspectiva, el mapa curricular concretiza el conjunto de asignaturas a desarrollar, a partir de las necesidades de formación que demande cada competencia.

Un adecuado manejo curricular - que se concrete en un coherente mapa curricular - se debe institucionalizar con un Comité Curricular, como instancia técnica, con roles, funciones, y atribuciones claras, que permitan no solo liderar la planificación curricular, sino también monitorear su implementación y desarrollar sistemas de seguimiento y monitoreo permanente, con protocolos estandarizados, lo que coincide con lo sostenido por Ruay *et al.* (2016), a partir de la experiencia de rediseño curricular llevada a cabo en la Universidad de Talca, de Chile.

Desde esta perspectiva se requiere replantear la planificación de la enseñanza y la construcción de los planes de estudios desde un enfoque competencial, desarrollando un mapa curricular que grafique la propuesta de cómo formar, tal como lo afirma Ordoñez (2017), acompañado el proceso con una serie de actividades formativas, con metodologías docentes y sistemas de evaluación a fin de facilitar la adquisición de las competencias.

El diseño curricular por competencias, como alternativa innovadora de formación, adoptada para hacer frente a las nuevas y constantes exigencias del mercado, debe impulsar la implementación de un modelo por competencias que aumente la posibilidad de transformar las experiencias de aprendizaje en resultados organizacionales basados en desempeño, para el cual, el mapa curricular es una herramienta clave (Martínez, *et al.*, 2016), la finalidad es asegurar que los aprendices sean capaces de demostrar sus capacidades desde la combinación de conocimientos, habilidades y destrezas bajo la orientación de un mapa curricular certero, constituyéndose en una matriz de articulación entre las aspiraciones formativas de la universidad y el programa (macro y meso planificación curricular) y lo que pasa en el aula (micro planificación curricular).

El mapa curricular se alinea a las competencias del perfil de egreso, el cual configura los saberes que deben adquirir los estudiantes a través de las asignaturas que se desarrollarán a lo largo de los diez ciclos, esto genera con ello competencias que deben ir siendo evaluadas por cortes, para así establecer qué saberes deben adquirir los estudiantes en los diferentes ciclos de formación. Así, las asignaturas o experiencias curriculares garantizan el logro de las competencias, superando la desarticulación con el perfil de egreso, para ello se debe dar una evaluación final del logro de las competencias que se complementa con las evaluaciones por cortes modulares, de acuerdo con la organización que el mapa curricular presente (Rawle *et al.*, 2017; Schutte *et al.*, 2018; Weston *et al.*, 2020).

Sin embargo, no es raro encontrar concepciones un poco limitadas en torno al mapa curricular; se debe comprender que este mapa de manera gráfica permite representar las relaciones sistémicas que hay entre los módulos de aprendizaje, las áreas, las asignaturas, el cual sintetiza su articulación como herramienta que facilita la representación de cómo se organiza el plan de estudios y los avances formativos que se deben ir dando en su desarrollo.

Otro elemento que destacaron los expertos fue la ruta formativa, pues en ella se asevera que la ruta formativa dota de coherencia al currículo y garantiza que todas y cada una de las competencias van a ser alcanzadas por los estudiantes; representa la trayectoria de aprendizaje, pues identifica los diferentes estadios de desarrollo de la competencia; por ello, la ruta formativa parte de un proceso reflexivo que permita caracterizar el proceso de formación a largo plazo respondiendo a las preguntas ¿qué hace el estudiante?, ¿cómo lo hace? y ¿para qué lo hace?, desde una práctica reflexiva permanente.

Queda claro que para diseñar la ruta formativa se tiene que partir de un análisis de las competencias, en el cual se tenga muy en claro - desde el aspecto teórico y práctico - que comprende esta competencia, sus desafíos para satisfacer las demandas de formación y, cómo se podrán

desarrollar en el tiempo, desagregándolas en resultados de aprendizaje que vayan de lo más simple hacia lo más complejo.

La ruta formativa será la expresión de la trayectoria de aprendizaje que la entidad propone para el desarrollo del perfil de egreso; esta ruta formativa pone en blanco y negro cómo se irá alcanzando cada una de las competencias del perfil de egreso, también ayuda a determinar el conjunto de asignaturas que permitan ir alcanzando los resultados de aprendizaje esperados.

Para construir la ruta formativa, entonces, es importante partir por realizar un mapeo de competencias, a manera de diagnóstico, el cual analice los principales problemas económicos, sociales, políticos a los que responde el perfil de egreso, alineado a ello se definen las áreas, los módulos, las asignaturas; asimismo, es importante identificar los criterios de formación y las estrategias en base a las competencias, así como los principales ejes transversales (temáticos). Otro aspecto importante de la ruta formativa es la normalización, la estandarización, tendiendo un puente entre las competencias y la evaluación, se debe tener en consideración, también, los parámetros para la evaluación en esta ruta formativa.

De este modo, la ruta formativa brinda los lineamientos necesarios para el proceso metodológico y el desarrollo de las competencias, con el fin de describir las orientaciones para su consecución. Según Tobón (2008), la ruta formativa debe partir por identificar los aspectos propios del proceso formativo como créditos y horas; asimismo, debe también identificar el problema a abordar, el tipo de proceso formativo (básico, genérico, o una combinación de varias categorías), la competencia, el nivel de complejidad, los elementos de la competencia, la metodología y los recursos, de tal manera que la ruta formativa permita asegurar la articulación entre todos los elementos que rodean el currículo y la evaluación.

Cabe precisar que la ruta formativa no solo es de especial importancia para el docente, sino también para el estudiante, ya que gracias a ella este podrá comprender con claridad cuál es la trayectoria que seguirá para el desarrollo de sus competencias. Es importante, de igual manera, señalar que la ruta formativa se debe desarrollar tanto en el nivel de planificación mesocurricular como en el microcurricular. En el nivel mesocurricular la ruta formativa se expresa a través del plan de estudios y de la articulación entre perfil de egreso, la normalización y dosificación de las competencias en el tiempo y el mapa curricular. A nivel de la microplanificación curricular, la ruta formativa se expresa en el sílabo de cada asignatura y las propuestas que el mismo plantee como contribución al desarrollo de una determinada competencia del perfil de egreso.

En cuanto a las estrategias didácticas, como parte del plan de estudios, los especialistas brindaron elementos que se corresponden con lo señalado por Irigoyen et al. (2011), en el sentido de que el concepto de competencia y su implementación en la planeación e implementación de las interacciones didácticas enfrenta aún limitaciones teóricas y prácticas dudosas fruto de suplantaciones terminológicas que van surgiendo entre un término sin mayor reflexión, sin darse en la práctica un real cambio sobre qué es enseñar, qué es aprender y qué es evaluar, por lo que se requiere clarificar la definición de “competencia” que asumimos y las implicaciones curriculares, didácticas, metodológicas y evaluativas para el logro de los aprendizajes esperados.

Sin embargo, también se relevó el hecho de que uno de los mayores obstáculos para ello es la formación pedagógica del personal docente, pues esta es muy importante para dar consistencia a los modelos didácticos, tal como también lo aseveraron Robles y Estévez (2015) por lo que es recomendable evitar la inclusión de términos confusos en las interacciones didácticas, a fin de garantizar la comprensión del docente para una implementación adecuada y pertinente, tal como también lo afirmaron Acuña et al. (2011).

En este sentido, es importante también señalar que las estrategias didácticas y su implementación a través de la práctica docente no solo deben ser diseñadas, sino también monitoreadas y evaluadas, de manera tal que se desarrollen en un proceso de adaptación, fortalecimiento de capacidades docentes y mejora continua, pensando en las características y peculiaridades de la profesión en la cual los estudiantes se están formando, lo que se respalda con lo señalado por Olmos et al. (2010) con respecto a este tema. Por ello, sería importante que se elaboren manuales que describan la didáctica específica, que brinden estrategias de enseñanza y aprendizajes específicas que apunten a cubrir las necesidades de formación de cada carrera.

En cuanto a los hallazgos sobre la consistencia del plan de estudios desde la perspectiva de los docentes universitarios, encontramos que estos señalan que para una mayor coherencia entre malla curricular, perfil de egreso y estrategias didácticas es importante, en primer lugar, el trabajo participativo y colaborativo a fin de generar un mayor involucramiento de los docentes en la planificación curricular, lo que resulta especialmente valioso en la definición del mapa curricular, instrumento que expresa cómo se van a desarrollar las competencias en el tiempo y, en este sentido, la forma en la que cada asignatura aporta, este considera los resultados de aprendizaje, la forma cómo se van a evaluar y los contenidos, señalando las estrategias de aprendizaje y de evaluación, para contar de esta manera con un currículum que cuente con la necesaria secuencialidad y gradualidad para el desarrollo de las competencias previstas en el perfil de egreso, tal como lo afirman también Joyner (2016) y Weston et al. (2020).

Por tanto, este mapa curricular permitirá identificar el nivel de competencia curricular por cada ciclo o módulo de aprendizaje, con el que se pueda advertir, gracias a la evaluación, los desfases que se vayan presentando en la trayectoria de aprendizaje y, en base a esa información, poder brindar la retroalimentación necesaria a fin de que los estudiantes puedan elaborar su propio plan de mejora, lo que favorece su autonomía,

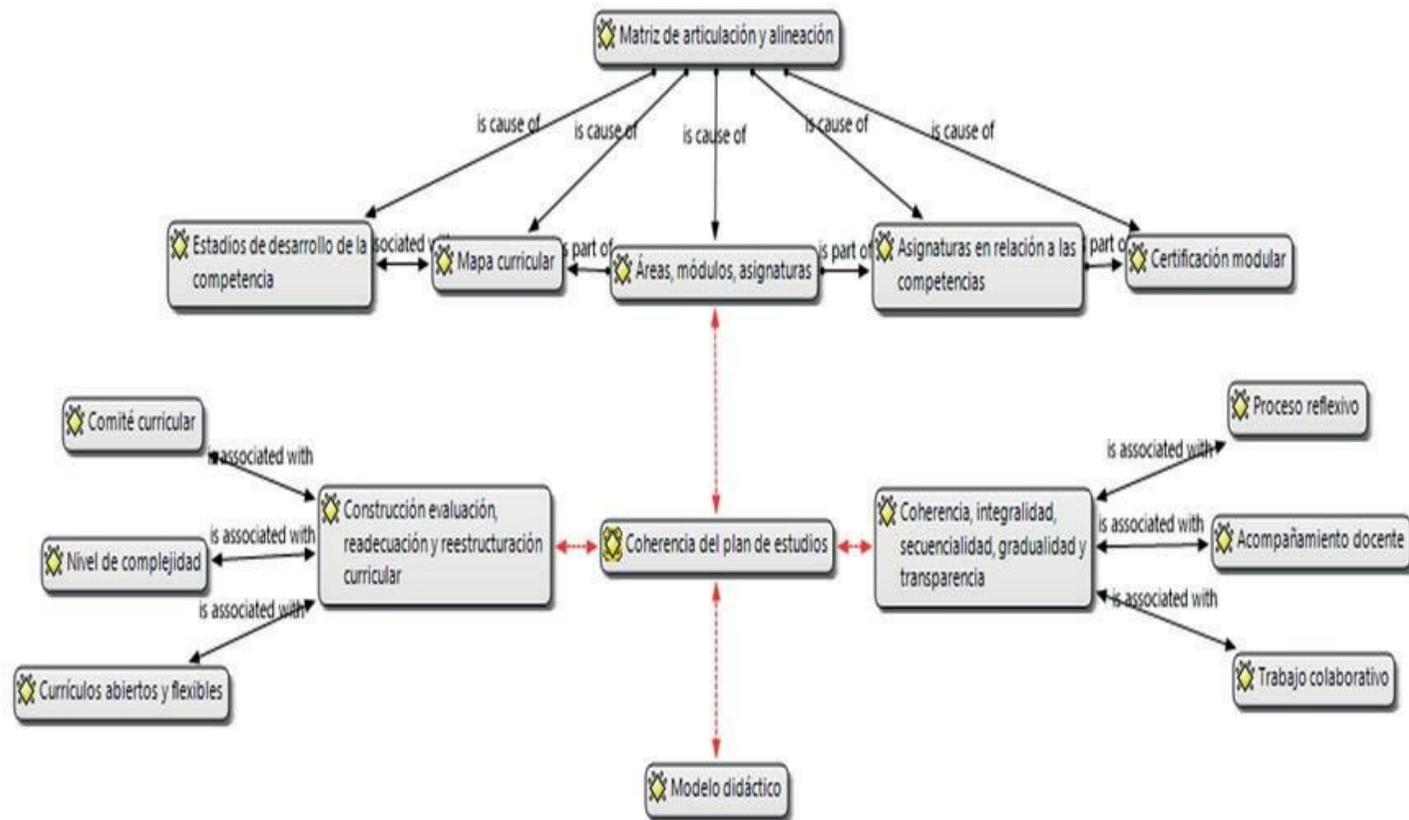
autorregulación, autodeterminación, autoevaluación y metacognición, esto se corrobora en lo planteado por (Lam y Tsui, 2013, Schutte *et al.*, 2018 y Wang, 2015).

En cuanto a las estrategias didácticas, elaboradas a partir del mapa curricular, es importante relevar que estas deben estar organizadas en un modelo didáctico que se convierta en el articulador de las propuestas elaboradas desde el modelo educativo (macroplanificación curricular), el perfil de egreso y el plan de estudios (mesoplanificación curricular), y la ruta formativa en el aula (microplanificación curricular), dado que, no se puede hablar del desarrollo adecuado del enfoque por competencias si es que en el aula se continúan manteniendo prácticas memorísticas repetitivas poco participativas, centradas en el aprendizaje de conceptos, mas no es su aplicación, por ello, el modelo didáctico es un aspecto clave, sobre todo si se considera la necesidad de estandarizar todos aquellos procesos que tengan que ver con el desarrollo de las competencias, a fin de que estas sean alcanzadas.

Las interrelaciones señaladas, desde la perspectiva de los docentes universitarios, las representamos gráficamente en la Figura 59 y, en la Figura 60, representamos los hallazgos más saltantes desde la perspectiva de los expertos en currículo.

Figura 59

Relación entre las subcategorías y dimensiones de la categoría consistencia del plan de estudios desde la perspectiva de los docentes universitarios



4.1.7 Triangulación y hallazgos de la categoría sistema de evaluación

La categoría sistema de evaluación, también fue objeto de análisis desde las percepciones de los actores entrevistados y el análisis documental, por lo cual, a continuación presentamos la triangulación de la información recabada, en la Tabla 12.

Tabla 12

Categoría sistema de evaluación

Análisis documental de propuestas curriculares	Expertos en currículo	Docentes universitarios
<ul style="list-style-type: none"> - Se resalta la ausencia de aspectos que garanticen la consistencia interna y secuencialidad, los cuales están presentes en las propuestas de universidades de otros países y no en las nuestras y que, podrían fortalecer el sistema de evaluación, tales como, la matriz de competencias iniciales, intermedias y terminales con sus respectivos indicadores, la matriz de consistencia de competencias; el diagrama de flujo definitivo de los aprendizajes, la matriz de secuencias horizontales y los hitos para el logro progresivo del perfil de egreso entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - El sistema de evaluación tiene una finalidad formativa, pues busca generar autorregulación, metacognición e información para la toma de decisiones de manera individual y colaborativa. - Se requiere instalar mecanismos de desarrollo y evaluación de competencias específicas y genéricas del perfil de egreso para desarrollar y evaluar resultados de aprendizaje y competencias, yendo de lo más simple a lo más complejo, a partir del análisis exhaustivo que se haya hecho previamente de la competencia. Se requiere establecer con claridad, los niveles de logro esperados y la concatenación entre las competencias, los resultados de aprendizaje, los desempeños y los criterios de evaluación, traducidos en productos tangibles con los cuales se podrá evaluar los desempeños de los estudiantes. - El sistema de evaluación debe evitar inconsistencias en la trayectoria formativa para lo cual debe identificar mecanismos de monitoreo, seguimiento y evaluación de las competencias. - La evaluación debe estar centrada en el desempeño como elemento clave de una formación basada en el enfoque por competencias, con coherencia, integralidad, secuencialidad y gradualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para garantizar la coherencia entre el perfil de egreso, el mapa curricular, la ruta formativa y la evaluación hay que partir de un análisis minucioso de la competencia y de los logros de aprendizaje requeridos, para ello, se debe conocer el contexto en el entendido de que, si establezco bien los saberes a alcanzar, en el marco de las demandas del contexto, estos se pueden evaluar mediante las evidencias de actuación y establecer la retroalimentación correspondiente, a fin de que el estudiante, en base a esa información y la información que le brinde la autoevaluación, pueda generar su propio plan de mejora de los aprendizajes, que asegure el desarrollo de las competencias a alcanzar. - Para una adecuada evaluación se requiere el alineamiento constructivo entre los distintos niveles y elementos de planificación curricular con la necesaria triangulación entre el resultado de aprendizaje, cómo lo evaluó y, finalmente, cómo lo enseñó. - Es muy importante poner en valor la evaluación auténtica como el medio por el cual los estudiantes pueden ir aplicando los saberes que van adquiriendo a través de la práctica; esto permite el abordaje integral de la competencia mediante la combinación de los diferentes recursos de actuación que va desarrollando el estudiante en sus distintos desempeños.

Gracias a esta triangulación podemos, comparativamente, identificar algunos hallazgos desde la voz de los expertos con respecto al sistema de evaluación, siendo que ellos coinciden en definirlo como aquel sistema que evalúa de manera permanente las competencias y los desempeños previstos en el perfil de egreso y la trayectoria de aprendizaje diseñada en

el plan de estudios, con el objetivo de brindar información permanente que permita retroalimentar el proceso, identificando oportunidades de mejora camino al logro de los aprendizajes previstos. Su finalidad es formativa, ya que busca generar autorregulación, metacognición e información para la toma de decisiones de manera individual y colaborativa.

Según Ruay *et al.* (2016) para ello se requiere instalar mecanismos de desarrollo y evaluación de competencias específicas y genéricas del perfil de egreso, que permitan superar la debilidad en los formadores para desarrollar y evaluar resultados de aprendizaje y competencias, yendo de lo más simple a lo más complejo, a partir del análisis exhaustivo que se haya hecho previamente de la competencia, estableciendo con claridad los niveles de logro esperados y la concatenación entre las competencias, los resultados de aprendizaje, los desempeños y los criterios de evaluación, traducidos en productos tangibles con los cuales se podrá evaluar los desempeños de los estudiantes. Todo ello con la finalidad de responder a la pregunta ¿cómo plasmar estrategias específicas de evaluación que se correspondan con las características de la profesión en la que se forman los estudiantes?

A propósito de ello, cabe señalar que Martínez (2016), luego de un estudio realizado sobre evaluación formativa y aprendizaje por competencias, encontró una relación significativa entre estos dos aspectos; así, dadas las demandas de gradualidad y complejidad de las competencias profesionales, es lógico pensar en la necesidad de desarrollar procesos permanentes de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación como parte del sistema de evaluación (Tejada y Ruíz, 2016).

Ello es muy importante de tener en cuenta, a fin de evitar inconsistencias en el sistema de evaluación, con ausencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de competencias genéricas y específicas del perfil de egreso, que permitan dar cuenta de los logros intermedios y finales de aprendizaje y, por ende, del logro de las competencias previstas (León *et al.*, 2018; Bicocca, 2017; Zhizhko, 2017; Ruay *et al.*, 2016). Se debe apuntar a

superar las debilidades que se presentan al no contar con un modelo estructurado y coherente de planificación curricular por competencias, impulsando el aseguramiento de la calidad de las propias propuestas formativas mediante la evaluación continua de las competencias del perfil de egreso de los estudiantes.

Esta evaluación debe estar centrada en el desempeño, elemento central de una educación basada en competencias, la cual identifica las condiciones por las cuales este desempeño es relevante, las mismas que tienen que ver con su valor para la solución de los problemas del contexto (Flores, 2019; García, 2010; Tobón *et al.*, 2010). Así, se considera a la competencia como un punto de convergencia entre el perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación, lo que demanda la necesaria definición del sistema de evaluación con coherencia, integralidad, secuencialidad y gradualidad. Por ende, esto ayuda al significado de la competencia como unidad, pues favorece, en todo momento, la autonomía en los estudiantes (Argüelles, 2012).

Desde esta perspectiva es importante que todos los docentes conozcan el plan curricular y que comprendan a cabalidad la ruta formativa que plantea el sílabo; en este sentido cabe precisar que a mayor involucramiento de los docentes y los estudiantes en la elaboración del sílabo, mayor comprensión de los aprendizajes a desarrollar, de cómo evaluarlos, con qué y dónde evaluarlos, a través de qué productos, esto forma parte de la estandarización de las competencias, paso previo que debe ser desarrollado a la hora de elaborar el perfil de egreso (Aparicio *et al.*, 2017).

Así, en el tema de evaluación por competencias cabe preguntarnos ¿qué aspectos son en los que debemos tener mayor incidencia a la hora de hablar de evaluación? Lo que está relacionado con las características de los desempeños a alcanzar por los futuros profesionales, esto requiere que se parta de un adecuado análisis ocupacional. Por ello, las estrategias de evaluación deberían ser estrategias capaces de responder

a las características de cada una de las competencias del perfil de egreso, de tal manera que la evaluación tenga un carácter dinámico, siendo así que el sistema de evaluación responda a las características particulares de cada contexto profesional y, precisamente, en atención a ello se identifiquen los desempeños y los criterios de las competencias del perfil de egreso (Restrepo, 2013).

Es muy importante partir de un análisis exhaustivo de la competencia, el cual llegue hasta la identificación de los resultados de aprendizaje que se buscan alcanzar y los desempeños esperados. En ese sentido, se debe entrar en diálogo con grupos de interés como los colegios profesionales, a fin de conocer sus percepciones, demandas, necesidades y aportes, a los que el sistema de evaluación debe responder. Una experiencia relevada por uno de los expertos consultados es la de “Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO-E)”, ya que este permitió la evaluación integral de la competencia (conocimientos, procedimientos y actitudes) de manera objetiva, requiriéndose la implementación de distintas metodologías evaluativas que vayan acordes con los procesos de formación en ciencias de la salud y que permitan una evaluación auténtica, es decir, en condiciones reales o lo más cercanamente posible a la realidad mediante simulaciones, pues los estudiantes son el objeto de observación y análisis en base a los desempeños que realizan (Braun y Mishra, 2016; Durante, 2006; Leclercq, 2017).

Asimismo, los hallazgos sobre la consistencia del sistema de evaluación desde la perspectiva de los docentes universitarios señalan que, para garantizar la coherencia entre el perfil de egreso, el mapa curricular y la ruta formativa, elementos claves del plan de estudios, hay que partir de un análisis minucioso de la competencia y de los logros de aprendizaje requeridos, para ello, se debe conocer el contexto en el entendido de que, si establezco bien los saberes a alcanzar, en el marco de las demandas del contexto, estos se pueden evaluar mediante las evidencias de actuación y establecer la retroalimentación correspondiente, a fin de que el estudiante, en base a esa información y la información que le

brinde la autoevaluación, pueda generar su propio plan de mejora de los aprendizajes, que asegure el desarrollo de las competencias a alcanzar.

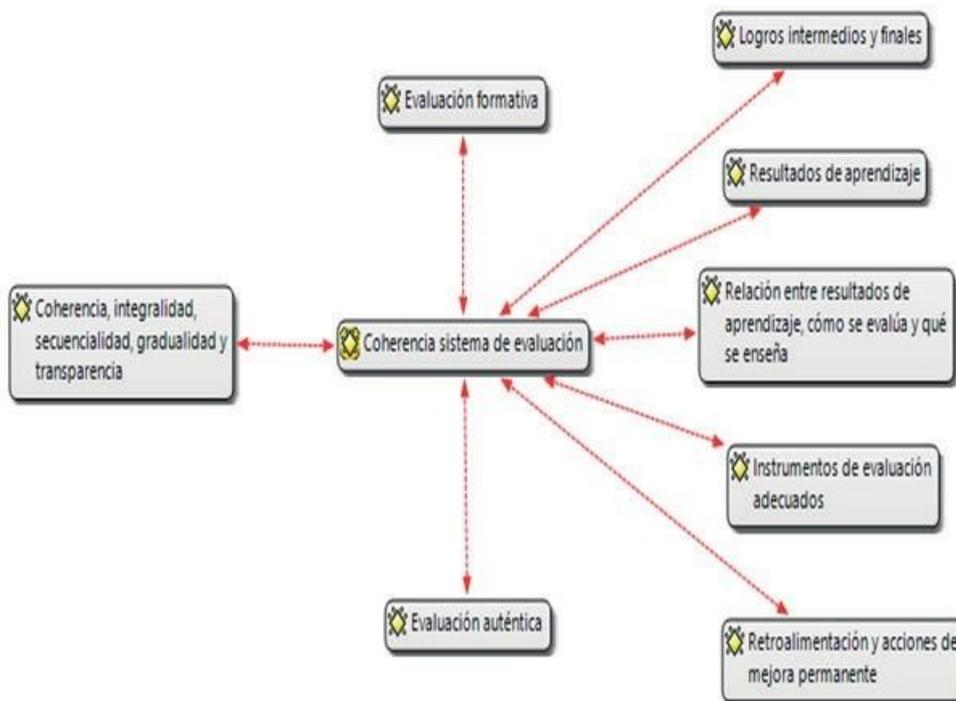
Esta concatenación de elementos reduce los riesgos de que se presenten incoherencias e inconsistencias entre los diferentes elementos del plan curricular; asimismo, permiten que el hilo conductor de lo que se plantea a nivel macro, meso y micro curricular no se pierda sino que, por el contrario, el alineamiento constructivo entre estos distintos niveles y elementos de planificación curricular se vean enriquecidos, dándose la necesaria triangulación entre el resultado de aprendizaje, cómo lo evaluó y, finalmente, cómo lo enseñó, en ese orden ya que si no puedo identificar cómo evaluar un determinado aprendizaje, va a ser muy difícil que pueda identificar cómo enseñarlo, puesto que no tendría identificado qué evidencias de aprendizaje podrían generar los estudiantes.

Desde lo dialogado, es muy importante también hablar de la evaluación auténtica, término que se utiliza muchas veces sin profundizar en sus reales demandas y connotaciones para la labor docente y el aprendizaje de los estudiantes; la evaluación auténtica no es un fin, es el medio por el cual los estudiantes pueden ir aplicando los saberes que van adquiriendo e infiriendo a través de la práctica cuáles son sus avances y el camino que les falta por recorrer, esto permite el abordaje integral de la competencia mediante la combinación de los diferentes recursos de actuación que va desarrollando el estudiante en sus distintos desempeños.

Sin embargo, la riqueza de este tipo de evaluación se puede ver afectada por las condiciones, como por ejemplo, el excesivo número de estudiantes en el aula. Frente a esta realidad, una posible alternativa de solución podría ser el que en el mapa curricular se identifique cuáles son aquellos cursos de naturaleza más teórica y, cuáles son aquellos cursos de naturaleza más práctica y aquellos cursos que más bien tienden a la integración de teoría y práctica, de tal manera que este sea un criterio importante a tener en cuenta en la dosificación curricular. Lo señalado, desde la voz de los expertos, se gráfica en la Figura 61.

Figura 61

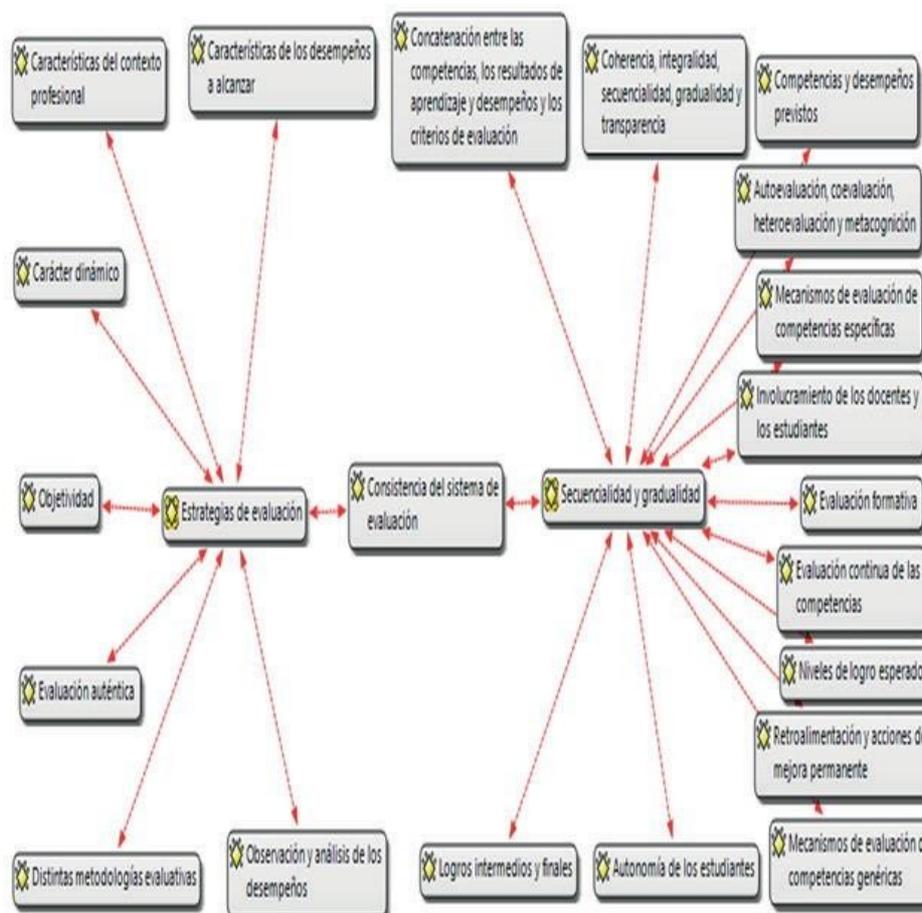
Relación entre las subcategorías y dimensiones de la categoría consistencia del plan de estudios desde la perspectiva de los docentes universitarios



En la Figura 62, se relevan las subcategorías y dimensiones señaladas en la categoría consistencia del sistema de evaluación, desde la perspectiva de los expertos en currículo.

Figura 62

Relación entre las subcategorías y dimensiones de la categoría consistencia del sistema de evaluación desde la perspectiva de los expertos



4.1.8 Construcción del aporte teórico MPCC a partir del análisis de información

En base a la información recabada y analizada, siguiendo la metodología del diseño de investigación de teoría fundamentada, se obtuvo como uno de los resultados principales del presente estudio la construcción de un MPCC, documento que tiene como objetivo ser referente de construcción y evaluación de la planificación curricular por competencias en educación superior universitaria, aporte que resulta significativo considerando los vacíos, contrariedades, debilidades e inadecuadas praxis en el abordaje curricular de la formación profesional. El MPCC, que se presenta en el Anexo N° 02, cuenta con la estructura que se presenta en la Tabla 13.

Tabla 13**Organización del MPCC elaborado en el marco del presente estudio**

Estructura del MPCC	
Descripción y principio del MPCC	
Marco referencial	
Elementos del MPCC	
Metodología para la construcción del MPCC	
Paso 1: perfil de egreso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis del marco teórico doctrinario planteado en el modelo educativo 2. Análisis de demandas y tendencias de la profesión 3. Análisis de los campos ocupacionales de la profesión 4. Determinación de las competencias 5. Estandarización competencias 6. Competencias específicas 7. Competencias genéricas o transversales 8. Perfil de ingreso 9. Determinación de los ejes curriculares y lineamientos para su desarrollo.
Paso 2: plan de estudios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mapeo curricular 2. Malla curricular 3. Certificación progresiva 4. Ruta formativa 5. Transversalización de la investigación formativa y la RSU 6. Estrategias didácticas
Paso 3: sistema de evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación de los logros de aprendizaje por experiencia curricular 2. Evaluación modular de competencias 3. Evaluación de la competencia por cortes 4. Evaluación del MPCC

4.1.9 Evaluación de la propuesta formativa de tres universidades de Lima teniendo como referente el MPCC

En base al MPCC se construyó una matriz de evaluación de la propuesta formativa de tres facultades de Lima a partir del MPCC, presentando los resultados obtenidos en la Tabla 14.

Tabla 14

Matriz de evaluación de la propuesta formativa de tres facultades de Lima a partir del MPCC

ELEMENTOS DEL MPCC	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 1	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 2	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 3
PERFIL DE EGRESO			
1. Análisis del marco teórico doctrinario planteado en el modelo educativo			
<ul style="list-style-type: none"> Marco estratégico Marco organizacional Marco Pedagógico 			La propuesta de planificación curricular parte del análisis del marco estratégico, analizando el marco normativo – político nacional e institucional. Señala también la filosofía de la universidad y el resumen del modelo pedagógico, identificándose temas transversales, relacionados a derechos humanos, cultura ambiental y emprendimiento. En lo curricular se identifican lineamientos de política curricular orientados a consolidar la investigación y la formación profesional, mediante la formación integral y el aprendizaje activo, elementos centrales en un enfoque por competencias.
<ul style="list-style-type: none"> Marco curricular 	En la propuesta de planificación curricular no se hace alusión al modelo educativo, ni al plan estratégico institucional, ni a ningún otro documento que marque el norte institucional, brindando los elementos necesarios para definir el marco teórico doctrinario,	En la propuesta de planificación curricular de esta facultad, si bien es cierto no se presenta el marco teórico doctrinario estructurado en un solo componente si se encuentran a lo largo del documento aspectos que tienen que ver con el marco estratégico, organizacional, pedagógico y curricular. Se releva como elemento central el enfoque basado en competencias con la necesaria revisión y reajuste curricular	
1. Análisis de demandas tendencias de la profesión			
De U. nacionales y U. internacionales.	No se hace ningún análisis de las demandas y tendencias desde las propuestas formativas de otras universidades en el plano nacional, ni desde las propuestas que otras facultades de universidades internacionales puedan estar realizando, lo cual es importante, ya que esto permite vislumbrar el escenario de apuestas formativas en la carrera, lo cual en un	Para su propuesta formativa parten del análisis de universidades del ámbito nacional e internacional aunque, centrándose en aspectos como los propósitos, las competencias priorizadas y algunos énfasis de formación, se identifican también las tendencias de la profesión como la atención al desarrollo personal, a la diversidad y el uso de las TIC. Sin embargo, no se	No se hace ningún análisis de las demandas y tendencias desde las propuestas formativas de otras universidades en el plano nacional, ni desde las propuestas que otras facultades de universidades internacionales puedan estar realizando, lo cual es importante, ya que esto permite vislumbrar el escenario de apuestas formativas en la carrera, lo
<ul style="list-style-type: none"> Visión Misión Valores Perfil de egreso (PE) Competencias genéricas Competencias específicas Áreas curriculares 			

Tabla 14

Matriz de evaluación de la propuesta formativa de tres facultades de Lima a partir del MPCC

ELEMENTOS DEL MPCC	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 1	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 2	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 3
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos y su vinculación con el PE • Criterios e indicadores de evaluación • Certificación progresiva • Aspectos adicionales de análisis 	contexto globalizado se vuelve imprescindible.	analizaron elementos como la certificación progresiva o la forma cómo se evalúa.	cual en un contexto globalizado se vuelve imprescindible.
Estudio demandas contexto profesional	En el documento analizado no se hizo mención a algún estudio de demanda desarrollado previamente, lo presentado fueron más inferencias a partir de datos que no necesariamente configuran el escenario de demandas “hacia” la profesión.	Ídem	Ídem
Análisis FODA	No se presenta el análisis FODA, el cual se hace necesario porque identifica, el conjunto de fortalezas y debilidades existentes para asumir la propuesta formativa, analizando también el escenario externo, nacional e internacional, al ponderar las oportunidades y amenazas a considerar.	Ídem	Ídem
2. Análisis de los campos ocupacionales de la profesión			
<ul style="list-style-type: none"> • Campos ocupacionales • Puestos de trabajo • Dominios de desempeño laboral 	En esencia, no se cita el desarrollo de análisis de los campos ocupacionales, directamente se pasa a organizar las competencias específicas en áreas o campos de ocupación pero sin explicar cómo los determinaron ni que metodología utilizaron para tal fin.	En esencia, no se cita el desarrollo de análisis de los campos ocupacionales; las competencias específicas tampoco se organizan en áreas o campos de ocupación, sin embargo, se puede inferir que cada competencia pertenece a diferentes campos profesionales:	Se conceptualiza la carrera tomando en consideración tendencias y demandas actuales, sin embargo, no se especifican campos ocupacionales ni puestos de trabajo, aunque si dominios de desempeño laboral sin asociarlos a los problemas del entorno profesional.
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas del contexto 	En cuanto a los dominios de desempeño estos tampoco se especifican, pero, si se analizan los verbos de las competencias que se proponen por cada área, podremos apreciar	- procesos pedagógicos - proyectos de investigaciones e innovación - programas y proyectos de tutoría	

Tabla 14

Matriz de evaluación de la propuesta formativa de tres facultades de Lima a partir del MPCC

ELEMENTOS DEL MPCC	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 1	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 2	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 3
	que los desafíos de desempeño no están graduados por nivel de complejidad, por lo que se infiere que no se ha hecho uso de alguna taxonomía en específico para su definición. No se identifican tampoco los problemas del campo profesional que las distintas competencias tratarán de resolver, lo que luego dificultará la articulación de la formación integral con la investigación formativa y la responsabilidad social.	- proyectos educativos Aunque, no se explica cómo los determinaron ni que metodología utilizaron para tal fin. En cuanto a los dominios de desempeño estos tampoco se especifican, pero, si se analizan los verbos de las competencias que se proponen por cada área, podremos apreciar que los desafíos de desempeño no están graduados por nivel de complejidad (diseña, desarrolla y comunica, diseña, conduce y evalúa, propone y asume), por lo que se infiere que no han hecho uso de alguna taxonomía en específico para su definición. No se identifican tampoco los problemas del campo profesional que las distintas competencias tratarán de resolver, aunque si se habla metodológicamente de una formación basada en problemas.	
3. Determinación de las competencias			
<ul style="list-style-type: none"> • Dominios de desempeño • Desempeños específicos 	No se identifican ni dominios de desempeño, ni desempeños específicos ni problemas a atender, lo cual no permite comprender como es que se han determinado las competencias, bajo qué argumentos.	Ídem	De los dominios de desempeño no se desprenden los desempeños específicos, lo cual puede dificultar el análisis de las competencias y sus resultados de aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas del contexto profesional 			
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias específicas 	Es destacable que la universidad haya definido un perfil de ingreso, en términos de las competencias (desempeños) que los postulantes deberían mostrar tener para el inicio de su formación profesional, por ello, el	En cuanto las competencias específicas de la carrera, como ya se mencionó se infiere que se organizan en 4 campos de desempeño (procesos pedagógicos, proyectos de investigaciones e innovación, programas y proyectos de tutoría y proyectos educativos)	A diferencia del planteamiento de las otras dos universidades, se presentan tres perfiles, el del ingresante, el del egresado y el perfil profesional, aunque, este perfil corresponde al ejercicio profesional

Tabla 14

Matriz de evaluación de la propuesta formativa de tres facultades de Lima a partir del MPCC

ELEMENTOS DEL MPCC	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 1	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 2	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 3
	documento propone optar por una evaluación de desempeño. En cuanto al perfil específico de la carrera, se organizan las competencias por áreas de desempeño, pero, al igual que con los dominios, estas competencias no presentan graduación por nivel de complejidad, por lo que se infiere que no han hecho uso alguna taxonomía en específico para su definición. Asimismo, las competencias, solo se componen del verbo y el objeto, más no de la condición, que es precisamente el elemento de la competencia donde se define el campo de actuación, las condiciones, las características del desempeño.	para los cuales se usan 5 verbos que pertenecen a dominios distintos del aprendizaje por lo cual se puede afirmar que las mismas no presentan diferentes niveles de complejidad; se infiere que no han hecho uso de alguna taxonomía en específico para su definición. Las competencias si se componen del verbo, objeto y condición.	luego de obtenido el título y, por ende, cuando el estudiante ya ha egresado.
<ul style="list-style-type: none"> Niveles de dominio 	No se presentan niveles de dominio, lo cual puede afectar tanto el desarrollo de las competencias como su evaluación.	Ídem	Ídem
4. Estandarización competencias	No se hace la estandarización de la competencia, acción que no solo favorece el desarrollo de la misma sino, también su evaluación.	Ídem	Ídem
5. Competencias específicas			
<ul style="list-style-type: none"> Propósito principal Funciones clave Competencias específicas Unidad de competencia 	Para definir las competencias específicas no se han identificado las funciones claves de la profesión. Asimismo, no se han identificado las unidades de cada competencia ni sus niveles de complejidad lo que pone en riesgo la secuencialidad y gradualidad del desarrollo de las competencias y su consiguiente evaluación.	Ídem	Ídem
<ul style="list-style-type: none"> Niveles de complejidad 			

Tabla 14

Matriz de evaluación de la propuesta formativa de tres facultades de Lima a partir del MPCC

	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 1	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 2	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 3
6. Competencias genéricas o transversales	No se mencionan	Las competencias genéricas apuntan al desarrollo matemático, comunicacional y el manejo de las emociones, habilidades básicas para el desempeño de cualquier profesión.	Las competencias genéricas se desarrollan a través de experiencias curriculares obligatorias, que a su vez se agrupan en instrumentales, auto formativas y antropocéntricas, enfatizando el lado emprendedor, perdiendo de esta manera su carácter transversal.
7.	El perfil del ingresante identifica condición básica, conocimientos, habilidades (personales, sociales, actitudes).	Se plantean 3 características que se espera alcance el estudiante, las mismas que pueden catalogarse como competencias blandas.	Se plantea en términos de capacidades transversales o blandas, como soporte de las competencias específicas.
8. Determinación de los ejes curriculares y lineamientos para su desarrollo.	No se mencionan	No se mencionan	En el plan curricular se plantean los ejes curriculares que dan cuenta del tipo de formación a brindar, resaltando la investigación y vinculación con el medio desde un abordaje transversal; los otros ejes más bien caracterizan el tipo de formación.
PASO 2: PLAN DE ESTUDIOS			
9. Mapeo curricular			
Matriz de coherencia			
Resultados de aprendizaje	No se especifican los resultados de aprendizaje que se esperan alcanzar, ni tampoco los niveles de complejidad en su desarrollo, ni cómo se va a ir avanzando año por año en el mismo. Se presentan las asignaturas pero sin destacar su nivel de relación con las competencias o los resultados de aprendizaje.	Ídem	Ídem
<ul style="list-style-type: none"> Por año 			
Unidad de competencia específica <ul style="list-style-type: none"> Por nivel de complejidad 			
Experiencias curriculares o cursos			
Matriz de pertinencia			
Unidad de competencia específica	No se presenta esta matriz por lo cual no queda claro el nivel de pertinencia entre las	Ídem	Ídem
<ul style="list-style-type: none"> Por nivel de complejidad 			

Tabla 14

Matriz de evaluación de la propuesta formativa de tres facultades de Lima a partir del MPCC

ELEMENTOS DEL MPCC	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 1	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 2	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 3
Experiencias curriculares o cursos	asignaturas propuestas los contenidos y las competencias.		
Contenidos			
Matriz de cobertura			
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias específicas • Experiencias curriculares o cursos • Ciclo • Competencias genéricas o transversales • Eje curricular • Experiencias curriculares o cursos 	<p>Como se había mencionado, se presentan los cursos organizados por ciclo, pero, de manera independiente a las competencias específicas, por lo que no queda claro si los cursos cobertura de manera adecuada todas las necesidades de desarrollo de la competencia. El documento de planificación curricular no contiene competencias específicas o ejes curriculares.</p>	Ídem	Esta matriz que relaciona las experiencias curriculares con los temas transversales, los mismos que representan demandas urgentes de desarrollo por atender: derechos humanos, diversidad cultural y cultura ambiental, asimismo, relevan mucho el emprendimiento como medio de generar soluciones innovadoras para la sociedad y para el autoempleo.
2. Malla curricular			
<ul style="list-style-type: none"> • Areas curriculares • Ciclo, asignatura, crédito 			
<ul style="list-style-type: none"> • Sumillas 	<p>Se presenta la malla curricular, asociada a áreas de estudios específicos y de especialidad, y dentro del área de especialidad algunas subáreas como en la de tecnología educativa. Así mismo la malla se organiza por ciclos y asignaturas, aunque, cabe relevar una vez más que no queda claro cómo estas asignaturas contribuyen al logro de las competencias.</p>	<p>Se han contemplado algunos aspectos de flexibilidad curricular como la programación de créditos para cursos electivos. A lo largo de la carrera se ofrece la posibilidad de los estudiantes organicen su itinerario optando entre los cursos electivos ofertados, con lo cual se cumple el criterio de flexibilidad curricular. En la malla curricular se observa articulación horizontal y vertical y se identifican las asignaturas que darán paso a la certificación modular.</p>	<p>Malla curricular que presenta la articulación vertical y horizontal de las experiencias curriculares (EC) incluye la tutoría a los estudiantes de manera transversal, en los dos últimos ciclos solo se considera investigación y prácticas profesionales I y II. Asimismo, se señalan como EC complementarias que los estudiantes deben acreditar: inglés y computación. La malla curricular se presenta asociada a áreas de estudios propuestas por la propia universidad, que en el caso de tutoría se divide en ejes. Relevan el área de investigación y el área de inserción a la vida profesional. Mencionan y también organizan las experiencias curriculares en base a los</p>

Tabla 14

Matriz de evaluación de la propuesta formativa de tres facultades de Lima a partir del MPCC

ELEMENTOS DEL MPCC	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 1	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 2	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 3
			estudios señalados en la ley universitaria: generales, específicos y de especialidad.
3. Certificación progresiva	No se menciona	Se definen las certificaciones progresivas que se otorgarán, pero no se prevé el tipo de evaluación previa que se desarrollará antes de su entrega.	Se toma en cuenta como condición previa para la certificación modular la sustentación de un proyecto en la experiencia curricular más significativa para la misma.
4. Ruta formativa			
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia • Problema general • Unidades de competencia • Nivel de complejidad • Resultados de aprendizaje • Experiencias curriculares o cursos • Contenidos 	No se hace ninguna precisión con respecto a la ruta formativa, elemento clave dado que articula la competencia con el problema abordar, las unidades de competencia, los niveles de complejidad, los resultados de aprendizaje, los cursos y finalmente los contenidos.	Ídem	Ídem
5. Transversalización de la investigación formativa y la RSU			
<ul style="list-style-type: none"> • Problema • Competencia específica • Unidad de competencia específica • Niveles de complejidad • Resultados de aprendizaje • Experiencias curriculares • RSU • IF 	No se hace alusión a investigación formativa o responsabilidad social universitaria en la planificación curricular analizada, elementos que un enfoque por competencias juega un papel crucial para la vinculación de la formación con el medio, sus necesidades, problemas y demandas	Ídem	En la planificación curricular analizada, se plantea de manera transversal la investigación y la vinculación con el medio, pero estas no se articulan entre sí y tampoco se articulan a la formación integral. Es importante mencionar la perspectiva de interdisciplinariedad y multidisciplinariedad que se plantea para la investigación.
6. Estrategias didácticas	No se hace alusión a las estrategias didácticas, por lo tanto no queda claro cómo éstas se articularán al enfoque por competencias,	Se señala que se aplicará principalmente el método de aprendizaje basado en problemas, el método de casos, el método de proyectos y la exposición oral participativa,	Se promueve el conocimiento desde la construcción de nuevos conocimientos partiendo de la reflexión de la problemática que la impregna y la

Tabla 14

Matriz de evaluación de la propuesta formativa de tres facultades de Lima a partir del MPCC

ELEMENTOS DEL MPCC	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 1	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 2	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 3
	garantizando con ello que no se desvirtúe el proceso formativo.	complementados con técnicas colaborativas situados en diversos ámbitos del desempeño. Como parte de las estrategias se señala el modelo de tutoría.	capacidad de proponer alternativas de solución a dichos problemas con creatividad y espíritu emprendedor.
PASO 3: SISTEMA DE EVALUACIÓN			
1. Evaluación de los logros de aprendizaje por experiencia curricular			
<ul style="list-style-type: none"> • Problema • Competencia específica • Unidad de competencia específica • Nivel de complejidad • Resultados de aprendizaje • Experiencias curriculares o cursos • Contenidos • Criterios o indicadores de evaluación • Evidencia 	En la propuesta analizada no se hace alusión a un sistema de evaluación de competencias y resulta difícil vislumbrar cómo se evaluarán las mismas dado que, como se mencionó, no se identificaron resultados de aprendizaje y, por lo tanto, es difícil advertir en torno a que se van a construir los criterios o indicadores de evaluación y cómo es que se van a identificar las evidencias de desempeño.	En la propuesta analizada no se hace alusión a un sistema de evaluación de competencias pero, si se plantean elementos importantes de la evaluación como la evaluación alineada a las competencias del perfil y los resultados de aprendizaje para cada una de las asignaturas, aunque, se observa que desde la propuesta del MPCC; los resultados de aprendizaje se deben desprender de las competencias, no de las asignaturas. Asimismo, se menciona los criterios y niveles de logro pero, no se explicitan los mismos. También se menciona la necesidad de determinar las evidencias del aprendizaje y demostraciones del desempeño pero no se especifican. Se releva la importancia de que el estudiante construya y transfiera sus saberes abordando problemas significativos de naturaleza compleja. Se señala que para la obtención del grado de bachiller se requiere haber aprobado los estudios de pregrado así como la aprobación	Como parte de los requisitos para obtener el grado no se menciona la evaluación de las competencias, solamente la aprobación de las EC, se hace alusión a un proceso de evaluación interna para evidenciar los resultados de aprendizaje pero sin detallar cómo se evaluarán estos.
<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica 			

Tabla 14

Matriz de evaluación de la propuesta formativa de tres facultades de Lima a partir del MPCC

ELEMENTOS DEL MPCC	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 1	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 2	PLAN DE ESTUDIOS FACULTAD 3
		de un trabajo de investigación sin mencionar la evaluación periódica y secuencial de las competencias, con la finalidad de verificar su logro.	
2. Evaluación modular de competencias			
Competencia	La propuesta analizada no presenta ningún punto referido a evaluación modular de competencias con fines de certificación.	Se especifica que, para la entrega de la evaluación modular, se deberá haber aprobado los cursos del plan de estudios, los cursos necesarios para la certificación y el no tener deudas, pero, no se señala una evaluación previa donde se constate el desempeño alcanzado por los estudiantes.	La propuesta analizada no presenta ningún punto referido a evaluación modular de competencias con fines de certificación, lo cual limita la constatación del desempeño en el marco de las competencias previstas para certificación.
Experiencia Curricular o Curso			
Ciclo			
Certificación			
Criterios de desempeño			
Evidencias			
3. Evaluación de la competencia por cortes, para verificación, retroalimentación y mejora			
<ul style="list-style-type: none"> ● Problema ● Competencia específica ● Unidad de competencia específica ● Nivel de complejidad ● Resultados de aprendizaje ● Experiencias curriculares o cursos ● Criterios de evaluación ● Evidencias ● Corte de evaluación ● Responsables 	Este tipo de evaluación tampoco se prevé debido a que se adolece, como ya se mencionó también, de resultados de aprendizaje claros que permitan identificar criterios de evaluación y evidencias de desempeño a lo largo de la ruta formativa.	Se consigna, dentro de los elementos a evaluar la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de competencias del perfil de egreso, sin embargo, no se detallan los aspectos necesarios para que esta evaluación se lleve a cabo como la estandarización de la competencia y la identificación de sus diferentes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - Competencia específica - Unidad de competencia específica - Nivel de complejidad - Resultados de aprendizaje - Experiencias curriculares o cursos - Contenidos - Criterios o indicadores de evaluación - Evidencia 	Este tipo de evaluación tampoco se prevé debido a que se adolece, como ya se mencionó también, de resultados de aprendizaje claros que permitan identificar criterios de evaluación y evidencias de desempeño a lo largo de la ruta formativa.
<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos 			

4.2 Discusión a partir de los resultados

La formación de profesionales bajo un enfoque por competencias se viene implementando hace ya más de dos décadas en nuestro país, como respuesta al escenario de demandas que surgen fruto de la globalización y la sociedad del conocimiento. Por ello, el estudio planteó el diseño de un modelo de planificación curricular por competencias que permita evaluar la propuesta formativa de tres facultades de Lima, al convertirse en referente teórico para determinar la consistencia de lo planteado, lo cual se logró al haber utilizado el diseño metodológico de teoría fundamentada, recogiendo información de diversas fuentes, analizándola y categorizándola a fin de construir nueva teoría desde los hallazgos.

Los antecedentes y resultados nos permiten coincidir con lo señalado por el Ministerio de Educación (2020), ente que identificó como problema público en educación superior las inadecuadas competencias para el ejercicio profesional y el desarrollo de la investigación e innovación, a causa de una baja pertinencia de los programas de estudio, lo cual se complementa con lo remarcado por Ruay *et al.* (2016) con respecto a que se generan definiciones instrumentales, poco profundas que se alejan cada vez más de la real dimensión del concepto de competencia, siendo que, se tiene como desafío el identificar - de acuerdo con los campos de actuación de las distintas profesiones - las competencias a desarrollar para el ejercicio de una determinada carrera, considerando las tendencias y prospectiva del campo disciplinar.

- La investigación tuvo como objetivo general el diseño de un modelo de planificación curricular por competencias que permita evaluar la consistencia de la propuesta formativa de tres facultades de Lima, obteniendo como resultado que el modelo construido permitió evaluar y determinar las fortalezas y debilidades de los elementos prioritarios del currículo universitario: el perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación. Se constató que no existe una ruta única ni clara de construcción curricular y que la determinación de aspectos claves del currículo como el análisis del entorno profesional, la normalización de las

competencias, el mapa curricular, la ruta formativa o el propio sistema de evaluación, quedan a discrecionalidad de las casas de estudio.

Esto trae graves consecuencias al proceso formativo, ya que la necesaria secuencialidad y gradualidad en el desarrollo de las competencias no está garantizada; no se establecen los niveles de aprendizaje que posibilitan el tránsito de lo más simple a lo más complejo, a fin de que el estudiante desarrolle una adecuada estructura del conocimiento, que, además, sea permanentemente retroalimentada mediante una evaluación que permita tomar decisiones frente a los desfases que se vayan presentando en la trayectoria formativa.

Frente a ello, resulta importante relevar lo mencionado por Cano (2009) y Moscoso y Hernández (2015) y Morin (1999) con respecto a que es la incertidumbre, la virtualización del saber y la globalización del mercado laboral lo que nos desafía a abordar esta complejidad desde el currículo, sin embargo, tal como lo advierten Irigoyen et al. (2011), León et al (2018), Villardón, (2015), Zhizhko (2017) y Climent, (2010), subsisten limitaciones teóricas y la ausencia de los suficientes deslindes terminológicos, metodológicos y de evaluación, así como también, según manifiesta Díaz (2020), Bicocca (2017), Moore (2003), Nieweg (2004), Ruay et al, (2016), se da un inadecuado tratamiento curricular en la aplicación del enfoque por competencias, a lo cual, se suman concepciones, críticas y resistencias de los docentes, según Villarroel y Bruna (2014), Nuez, González y Martín (2011), Estévez et al., (2014), Mejía y Camargo (2009).

Los resultados y antecedentes mencionados dan cuenta de la importancia de contar con un modelo de planificación curricular por competencias, que brinde los lineamientos teóricos y prácticos necesarios para un adecuado tratamiento curricular, partiendo por establecer el marco orientador conjuntamente con el análisis de demandas y tendencias de la profesión y de sus campos ocupacionales, a fin de determinar con pertinencia las competencias, concretando el proceso formativo en

un adecuado mapeo curricular y una ruta formativa consistente, que contenga como componentes transversales la investigación formativa y la responsabilidad social, todo ello, complementado con un sistema de evaluación de los logros de aprendizaje por asignatura, por módulos certificables y por hitos de desarrollo de las competencias.

Se propone que, a fin de que el currículo universitario garantice la consistencia, coherencia, pertinencia y cobertura necesaria, que las universidades desarrollen una planificación curricular que cuente con un referente teórico y metodológico, que puede ser la guía que se brinda mediante el presente estudio o una que las mismas casas de estudio elaboren, siendo importante que se tengan en cuenta todos los elementos y pasos sugeridos a fin de asegurar la calidad en los aprendizajes adquiridos, siendo que se coincide con Corral (2020) y Huerta *et al.* (2017) en el hecho de que los procesos de construcción curricular deben estar basados en la reflexión ser una experiencia participativa que articula el modelo educativo a las competencias y plan de estudios desde una perspectiva global.

Con respecto a lo mencionado se propone gestionar la planificación curricular de tal manera que converjan armónicamente todos sus elementos a favor de lograr el perfil de egreso, el cual debe vincular el currículo con las necesidades del entorno y establecer la coherencia entre las competencias, la ruta formativa, lo que pasa en el aula y la evaluación. Ello, a fin de que la educación superior centre su objetivo en la formación integral de los estudiantes, a partir de la misión y los propósitos declarados de la universidad y una permanente vinculación con el medio, la cual produzca investigación, innovación, conocimiento y especialización para el perfeccionamiento de la ciencia y la tecnología en todos los campos disciplinares.

- El primer objetivo específico del estudio planteó el diseño de un modelo de planificación curricular por competencias a fin de evaluar la consistencia del perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de

evaluación en tres facultades de Lima. Como resultado, luego de un trabajo de recojo y análisis de información primaria y secundaria, se logró construir el modelo, tomando como referente diversas propuestas curriculares, elaboradas por universidades del ámbito nacional e internacional, rescatando aquellos elementos comunes y diferenciadores, para así brindar respuestas a lo ya corroborado: la necesidad de contar con una estructura válida y coherente de planificación curricular.

Al respecto, Sancho (2020) coincide en que se requiere de un modelo por competencias que se distancie de procesos formativos tradicionales y academicistas,

incidiendo Rodríguez (2018) en que los ejes estratégicos de un modelo por competencias deben ser la innovación, la investigación y la creatividad, así como la interculturalidad y la interdisciplinariedad, integrando e interactuando armónicamente, según Cinda (2005), los elementos fundamentales del acto educativo. El modelo propuesto también coincide con lo afirmado por Alvarado et al. (2005) y O'Dowd, (2002) con respecto a que el modelo de planificación curricular por competencias debe estructurarse en un sistema que garantice la eficacia de la formación, no solo en términos de proceso, sino también de resultado.

Frente a lo mencionado se propone que las universidades peruanas cuenten con un referente de construcción, organización y readecuación del currículo de formación por competencias, que contenga la descripción de las etapas y los procesos que garantizan la consistencia, coherencia y pertinencia del proceso formativo y que, a su vez, articule las etapas macro, meso y micro de la planificación curricular, conteniendo adecuados parámetros de gradualidad, complejidad y secuencialidad, lo que demanda el compromiso institucional para un adecuado desarrollo curricular basado en un trabajo colaborativo y en la gestión del cambio, la innovación y la información, organizando un sistema recursos para lograr el fin que se espera alcanzar, el desarrollo de cada una de las competencias del perfil de egreso.

- El segundo objetivo específico planteó definir, a partir de un modelo de planificación curricular por competencias, la consistencia interna del perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación en tres facultades de Lima. Al respecto, el modelo diseñado permitió constatar que – en el caso de los planes curriculares evaluados – el perfil de egreso y el plan de estudios carecían de consistencia interna y, en el caso del sistema de evaluación, este no se había desarrollado. En cuanto al perfil de egreso, se encontró que solo una facultad inició el desarrollo de su planificación curricular analizando el marco estratégico, organizacional, pedagógico y curricular; asimismo, en ningún caso se realizó el análisis de demandas y tendencias de la profesión.

Tampoco se desarrolló el estudio de demandas del contexto profesional, ni el análisis de las fortalezas, debilidades, oportunidades o amenazas que rodean la oferta formativa, todo lo cual disminuye la posibilidad de una comprensión cabal del proceso formativo y sus desafíos. Preocupa que tampoco se haya realizado el análisis de los campos ocupacionales y que, en la determinación de las competencias, estén ausentes los dominios y niveles de desempeño y los problemas del contexto profesional. Las competencias específicas no contaron con la identificación del propósito principal de la carrera, ni de las funciones clave, ni de las unidades de competencia, por lo cual, tampoco se determinó los niveles de complejidad para el desarrollo y la evaluación de estas.

En el caso del plan de estudios, no se había desarrollado el mapeo curricular, encontrando que no se contaba con una matriz de consistencia interna, que articule los resultados de aprendizaje a las asignaturas; la matriz de pertinencia era otro elemento ausente, lo cual significa que no se ha hecho el cruce entre las competencias, las asignaturas y los contenidos; tampoco se encontró la ruta formativa, y, en dos casos no se encontró los lineamientos necesarios para la responsabilidad social y la investigación. En cuanto al sistema de evaluación, este no se había construido, se mencionaba en un caso, pero no se desarrollaba, lo que en la práctica significa que no se constata el nivel de desarrollo de las

competencias de acuerdo con la trayectoria de aprendizaje planteada para el estudiante.

Estos resultados, contravienen lo señalado por Morán (2019) en cuanto a que, como paso previo al establecimiento del perfil de egreso, se deben determinar los fundamentos teóricos, argumentando también Navas y Ospina (2020) que se requiere la contextualización para garantizar la pertinencia de la propuesta. Casanova et al. (2018) inciden en la necesidad de unificar criterios en torno a competencias ya que se observa dificultades entre el diseño del perfil de egreso y los procesos formativos y Cayambe et al. (2018) relevan que lo que se busca es la formación integral y la aplicación práctica de los saberes, siendo que, Valdés y Gutierrez (2018), consideran que el desarrollo de competencias debe ser acorde con las actuales demandas.

- El tercer objetivo específico planteó definir, a partir de un modelo de planificación curricular por competencias, la consistencia entre el perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación en tres facultades de Lima. Los resultados dan cuenta de que no se encontró consistencia entre el perfil de egreso, el plan de estudio y el sistema de evaluación, dado que, se parte de una inadecuada definición de las competencias, siendo que los planes de estudios de las tres experiencias analizadas, al no contar con la información necesaria con respecto a éstas, no contenían el mapeo curricular, instrumento que establece la relación entre las competencias, las unidades de competencia, los resultados de aprendizaje y las experiencias curriculares o cursos que apuntan al desarrollo de las competencias del perfil de egreso.

Esto, afecta gravemente el desarrollo del sistema de evaluación al no haberse determinado, en ningún de los casos analizados, la unidad de competencia, el nivel de dominio, los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación y las evidencias con las cuales se debe evaluar el desempeño de los estudiantes. Además, debido a las carencias del perfil de egreso y del plan de estudios, tampoco se había planteado la

evaluación de las competencias por cortes o hitos, para la certificación, ni para la verificación de los logros alcanzados, la retroalimentación respectiva y las acciones de mejora; todo ello con la finalidad de asegurar de la calidad de los aprendizajes.

Estos resultados, se contraponen con lo señalado por Morán (2019), quien identificó la importancia de que la planificación curricular garantice una sólida relación entre el perfil de egreso y la organización curricular, los procesos pedagógicos y cognitivos en el desarrollo de la ejecución del diseño curricular, la evaluación del desempeño, y un sistema de evaluación, lo cual permite, según Santivañez (2013) el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje dotados de la suficiente coherencia y significatividad. Asimismo, coincidimos también con León *et al.* (2018), Biocca (2017), Zhizhko (2017) y Ruay *et al.* (2016), quienes señalan que persisten aún serias dificultades en el tratamiento curricular en el marco de un enfoque por competencias, lo que origina la desarticulación entre los elementos sustanciales del currículo de formación profesional.

Se propone, frente a lo anteriormente mencionado, llevar a cabo una adecuada planificación curricular, considerando las etapas y pasos que deben ser tenidos en cuenta, de tal manera que no se pierdan la pertinencia y la coherencia entre sí, para una propuesta formativa gradual, sistemática y secuencial, lo que permitirá contrarrestar el reduccionismo con el que muchas veces se aplica este enfoque por competencias, ya que se trata, es de transformar el sentido mismo de la enseñanza y del aprendizaje para lo que se requiere un adecuado planteamiento curricular.

V. CONSIDERACIONES FINALES

5.1 Conclusiones

A partir de las conclusiones efectuadas, se dan las siguientes recomendaciones:

Desde hace más de una década, el enfoque por competencias es el más usado en los procesos de formación en educación superior; sin embargo, se advierte que aún no es implementado adecuadamente, este hecho origina una deficiente gestión del perfil de egreso y, por lo tanto, riesgos asociados al logro de las competencias previstas por parte de los estudiantes. Asimismo, existen inconsistencias y desarticulación con los demás elementos del plan curricular, requiriéndose diseñar un modelo de formación por competencias como propuesta integrada de los distintos componentes macro, meso y micro curricular, el cual requiere de un proceso de evaluación y readecuación permanente de la propuesta formativa en el marco de lo señalado en la normativa peruana y en los criterios de licenciamiento y acreditación.

Lo expuesto hasta el momento permite generar las siguientes conclusiones:

1. En esta tesis el objetivo general propuso el diseño de un modelo de planificación curricular por competencias que permita evaluar la consistencia de la propuesta formativa de tres facultades de Lima. Se concluye que el modelo de planificación curricular por competencias, como referente de evaluación, permite contar con información para tomar decisiones que conlleven a la mejora continua de la propuesta formativa. Esto con el fin de asegurar la calidad de los aprendizajes a lograr por los estudiantes, ya que en la práctica se observa un débil manejo teórico-metodológico sobre enfoque por competencias, lo que origina inconsistencias en el desarrollo de cada uno de sus elementos y desfases entre los mismos. Dicho fenómeno conlleva a que el programa de estudios no cumpla con uno de los estándares del modelo de acreditación

peruano que señala la necesidad de que el proceso de enseñanza – aprendizaje incluya todos los elementos que aseguren el logro de las competencias.

2. El primer objetivo específico, apuntó al diseño de un modelo de planificación curricular por competencias que permita evaluar la consistencia del perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación. Se concluye que el diseño de un MPCC, permite garantizar la consistencia interna de los distintos elementos de la planificación curricular, dado que posibilitó detectar que: 1) los perfiles de egreso analizados no partían de un adecuado análisis ocupacional y contextual a fin de responder a las demandas de cada campo profesional; 2) los planes de estudios no contenían mapas curriculares, solo la distribución de las asignaturas, sin una estandarización de las competencias y, sin definir rutas formativas claras, ya que, en todos los casos analizados, no se precisaba cómo cada asignatura contribuye al desarrollo de las competencias, ni tampoco se planteaba el desarrollo de un sistema de evaluación, lo que impide el seguimiento progresivo y permanente del logro de las competencias y la retroalimentación a los estudiantes.

En este sentido, el MPCC permite contar no solo con el perfil de egreso y el plan de estudios, sino también con un sistema de evaluación, en el cual es fundamental que estos tres componentes posean una adecuada consistencia interna, en donde se considere todos los elementos necesarios. Por ejemplo, el perfil de egreso toma en cuenta el marco teórico doctrinario de la universidad y las demandas de un escenario cada vez más complejo, el cual determina la cadena de valor de cada profesión; el plan de estudios concreta la trayectoria de aprendizaje, mediante el desarrollo del mapa curricular, la ruta formativa y las estrategias didácticas necesarias, ello, complementado con un consistente sistema de evaluación que evalúa los resultados de aprendizaje camino al logro de las competencias.

3. El segundo objetivo específico propuso definir, a partir de un modelo de planificación curricular por competencias, la consistencia interna del perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación. Se concluye que, el MPCC, al servir de referente de evaluación de las propuestas curriculares, permitió identificar las inconsistencias del perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación; se comprueba que estos elementos claves del currículo en un enfoque por competencias enfrentan todavía limitaciones en su implementación, debido a que no cuentan con los criterios teóricos y metodológicos necesarios, lo que a su vez trae como consecuencia que en la práctica se implemente sin la necesaria reflexión, sin darse un real cambio en torno a qué es enseñar, qué es aprender y qué es evaluar; por tanto, se corroboró que se requiere clarificar las implicancias curriculares, didácticas, metodológicas y evaluativas de la implementación del enfoque por competencias.

El modelo propuesto permite estructurar los elementos de un perfil de egreso consistente, al ser coherente con el marco teórico doctrinario, pertinente con el conjunto de demandas y desafíos de la profesión y al cubrir los distintos campos laborales que surgen por la diversificación de las profesiones. Asimismo, el modelo también garantiza la consistencia del plan de estudios, al salvaguardar la coherencia entre el perfil de egreso, mapa curricular, ruta formativa, así como la pertinencia con las características de los estudiantes, el modelo didáctico y los recursos empleados, en donde se abarquen las experiencias necesarias para el aprendizaje. El modelo prevé también la consistencia del sistema de evaluación, al tener en cuenta la necesaria coherencia entre las competencias del perfil de egreso y los desempeños, criterios y productos con las cuales se evaluarán estas, la pertinencia con los métodos, técnicas y tipos de evaluación y la cobertura de todo aquello que sea necesario tener en cuenta para evaluar el logro de los aprendizajes esperados.

4. El cuarto objetivo se centró en definir, a partir de un modelo de planificación curricular por competencias, la consistencia entre el perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación. Se concluye que el modelo de planificación curricular nos permite relevar que no basta con garantizar la consistencia interna del perfil de egreso, del plan de estudios y del sistema de evaluación; para el desarrollo eficaz y eficiente de cada uno de estos aspectos se requiere la consistencia y alineamiento constructivo entre los mismos, se debe partir de un análisis minucioso de la competencia y de los aprendizajes requeridos, para ello, se debe conocer el contexto en el entendido de que si establezco los saberes a alcanzar - en el marco de las demandas presentes y futuras de la profesión -, estos se pueden evaluar mediante evidencias de actuación, los cuales pueden brindar la retroalimentación correspondiente, a fin de que el estudiante pueda generar su propio plan de mejora de los aprendizajes, lo que asegura el desarrollo de las competencias a alcanzar.

Esta concatenación de elementos reduce los riesgos de que se presenten incoherencias e inconsistencias entre los diferentes elementos, para así permitir que el hilo conductor de lo que se plantea a nivel macro, meso y micro curricular no se pierda, sino que, por el contrario, se vea enriquecido. Por tanto, el modelo de planificación curricular debe apuntar a superar las debilidades de no contar con una propuesta estructurada y coherente de planificación curricular por competencias, que impulse el aseguramiento de la calidad de las propias propuestas formativas mediante la evaluación continua de las competencias del perfil de egreso de los estudiantes.

5.2 Recomendaciones

A continuación, a partir discutido y concluido, se presentan algunas recomendaciones:

1. Garantizar la consistencia interna del perfil de egreso y la articulación y alineamiento sistémico, mediante la aplicación de un MPCC, ya

que el mismo permite identificar competencias que, de manera pertinente, dan cuenta de la diversificación de la especialización profesional, para lo cual se debe normalizar o estandarizar las competencias, de tal manera que estén dosificadas secuencialmente en el tiempo.

Asimismo, hacer uso del modelo de planificación curricular por competencias como referente de procesos de formación continua, acompañamiento y asistencia técnica para los docentes, en el entendido que proceden de distintas disciplinas y no tienen una formación pedagógica previa, lo que conlleva a la imperante necesidad de establecer parámetros claros de concreción, implementación y evaluación curricular que garanticen la comprensión del qué, cómo, para qué y cuándo del perfil de egreso, mapa curricular, ruta formativa y sistema de evaluación.

2. Considerar como parte de la lógica de construcción y evaluación del currículo y sus elementos aspectos que no pueden ser obviados, tales como: el análisis del entorno profesional a fin de determinar las competencias de manera pertinente; el plan de estudios debe considerar el mapa curricular, a fin de que queden claros los estadios, las etapas y el tiempo de desarrollo de las competencias, generando una ruta formativa consistente y pertinente, acompañada del uso de estrategias didácticas basadas en la problematización con el objetivo de estimular el pensamiento complejo y de un sistema de evaluación que concatene las competencias con los resultados de aprendizaje, desempeños, criterios de evaluación y evidencias, con mecanismos de seguimiento de las competencias genéricas y específicas y verificación de los logros intermedios y finales.
3. Evaluar de manera permanente la consistencia interna de cada uno de los elementos sustanciales de la planificación curricular (perfil de egreso, plan de estudios y sistema de evaluación), a fin de superar las desarticulaciones entre los diferentes niveles y componentes

del currículum, superando la falta de claridad de las propuestas formativas y el inadecuado diseño de las estrategias didácticas y de evaluación en el marco de un enfoque por competencias.

4. Evaluar de manera permanente la consistencia entre perfil de egreso, el plan de estudios y el sistema de evaluación, mediante un trabajo participativo y colaborativo a fin de generar un mayor involucramiento de los docentes en la planificación curricular. Esto resulta especialmente importante en la definición del mapa curricular, instrumento que expresa cómo se van a desarrollar las competencias en el tiempo y, en este sentido, la forma en la que cada asignatura aporta, el cual considera los contenidos, los resultados de aprendizaje y la forma cómo se van a evaluar.

De esta manera, se puede contar con un currículum caracterizado por su secuencialidad y gradualidad, lo cual reduce los riesgos de incoherencias e inconsistencias entre los diferentes elementos del plan curricular, y, de ese modo, se fortalece el hilo conductor entre los niveles macro, meso y micro curricular, generándose la necesaria triangulación entre el resultado de aprendizaje, el cómo lo enseño y el cómo lo evalúo.

REFERENCIAS

Aboites, H. (2010). Latin American universities and the Bologna process: From commercialisation to the Tuning competencies project. *Globalisation, Societies and Education*, 8(3), 443-455.

Agreda, E. (2020). Plan curricular por competencias para la Formación integral de estudiantes de Ingeniería de Sistemas en la Universidad Nacional de Trujillo, 2019. [Tesis Doctoral. Universidad César Vallejo]. Repositorio digital UCV. <https://onx.la/43b00>

Aguayo V. y Cortés, G. (2018). *Manual de rediseño curricular*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. <https://n9.cl/tmwv4>

Agüero, J. C. (2015). Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la Escuela de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura. [Tesis Doctoral. Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio digital USMP. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/2628>.

Alarcón, A.; Alcas, N.; Alarcón, H., Natividad J. y Rodríguez, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. *Un estudio de caso. Propósitos y Representaciones*, 7 (1), pp. 10-32. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265>

Albareda, S., Goded, P. A., Muñoz, J. M., Valderrama, R. y Ruiz, J. (2019). Assessing competences in sustainability in teaching degrees and post-degrees: A proposal of a tool. *Enseñanza de Las Ciencias*, 37(3), 11-29. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2670>

Alvarado, V., Cárcamo, A., García, A., y Mella, E. (2005). *Marco conceptual orientador para el diseño curricular contemporáneo*. Universidad de Magallanes, Punta Arenas Chile. <https://n9.cl/17od>

Arias, C. G. y Lombillo, I. (2019). Reflexiones en torno al enfoque de formación basado en competencias en el contexto chileno. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38 (3), e19. <https://n9.cl/ob0lpi>

Barriga, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49–66.
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>

Bautista, I. (2016). Generic competences acquisition through classroom activities in first-year agricultural engineering students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1).
<https://doi.org/10.1186/s41239-016-0028-8>

Behar, D. S. (2008). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom.

Benito, A. y Cruz, A. (2011). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea. Madrid, España.
<https://n9.cl/xqdga>

Beraza, M. y Enjo, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12 (2), pp. 29–47.
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>

Bezanilla, M. J., García, A. M., Castro, J. P. y Ruiz, M. P. (2019). A model for the evaluation of competence-based learning implementation in higher education institutions: Criteria and indicators. *Tuning Journal for Higher Education*, 6(2), 127–174.
[https://doi.org/10.18543/tjhe-6\(2\)-2019pp127-174](https://doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019pp127-174)

Bicocca, R. M. (2017). Análisis crítico filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educación y*

Educadores, 20 (2), pp. 267-281.
<http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.6>

Bicocca, M. (2018). Competencias, capacidades y educación superior. Repensando el desarrollo humano en la universidad. *Estudios sobre Educación*, 34, pp. 29 - 46. <https://doi.org/10.15581/004.34.29-46>

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior* (Vol. 23). Narcea Ediciones. <https://n9.cl/nsdie>

Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., y Fege, J. (2013). Modeling and measuring competencies in higher education. In *Modeling and measuring competencies in higher education* (pp. 1-10). Sensepublishers, Rotterdam.

Bohórquez M. y Checa, I. (2019). *Desarrollo de competencias mediante ABP y evaluación con rúbricas en el trabajo en grupo en Educación Superior*. *Revista de Docencia Universitaria*, 17 (2), pp. 197-210.
<https://doi.org/10.4995/redu.2019.9907>

Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *Educação Temática Digital*, 9, pp. 68 - 94. <https://doi.org/10.20396/etd.v9in.esp..728>

Braun, E., y Mishra, S. (2016). Methods for assessing competences in higher education: A comparative review. *Theory and method in higher education research*, 2, 47- 68. doi:
<https://doi.org/10.1108/S2056-375220160000002003>

Brumm, T. J., Mickelson, S. K., Steward, B. L. y Kaleita, A. L. (2006). Competency-based outcomes assessment for agricultural engineering programs. *International Journal of Engineering Education*, 22(6), 1163.
Recuperado de
https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=abe_eng_pubs

Cabrera K., Roa, A., Andrade. J., Rafael, J., Castrillón, J., Cuao, A., Hahn, J., Herrera, A., Iriarte, F., Mendoza, A., Moss, G. y Peñuela, M. (2008). *El proyecto de modernización curricular de la Universidad del Norte. Oficina de Calidad y Proyectos Académicos*. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. <https://n9.cl/hps3h>

Camargo, I. y Pardo, C. (2009). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7 (2), pp. 401-455.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/441>

Campo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25 (60), pp. 41-54. <https://n9.cl/z4me9>

Cano, E. (2019). Evaluación por competencias en la educación superior: buenas prácticas ante los actuales retos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12 (2), pp. 5-8.
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/11386>

Carrera, R., Espinosa, P. y Juárez, S. (2015). El conectivismo como teoría educativa en la creación de MOOC. *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals*, 7 (1), pp. 304-309. <https://bit.ly/36Ndp6p>

Carrillo, G., Pérez, L. y Vásquez, A. (2018). El desarrollo de competencias en la educación superior: una experiencia con la competencia aprendizaje autónomo. *Revista En Blanco y Negro* Vol. 9 N° 1 ISSN: 2221-8874.

Casanova, I., Canquiz, L. Paredes, Í. y Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 24 (4), pp. 114-125. <https://n9.cl/stavy>

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación S. A. <https://n9.cl/9trq>

Catalano, A. M., Avolio, S. y Sladogna, M. G. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. 1º . ed. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://n9.cl/utw6u>

Cayambe, M., Filian F. Arguello, L. y Rodríguez, N. (2018). Formación Por Competencias: Reto Actual De La Universidad Ecuatoriana. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9 (1), pp. 141-149. <https://n9.cl/34wc>

Chan, C. K. Y., y Fong, E. T. Y. (2018). Disciplinary differences and implications for the development of generic skills: a study of engineering and business students' perceptions of generic skills. *European Journal of Engineering Education*, 43(6), 927-949. <https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1462766>

Chur, D. (2011). Developing Key Competences in Higher Education BT - Learning 9/11. *Learning 9/11*, 53-74. Retrieved from papers3://publication/uuid/9522CE45-88B5-4D79-A463-6AB44B6D7BAE

CINDA - Centro Interuniversitario de Desarrollo (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Fondo de Desarrollo Institucional. Mineduc - Chile. <https://n9.cl/lnkxu>

CINDA - Centro Interuniversitario de Desarrollo (2005). *Currículo universitario basado en competencias*. Memorias del Seminario Internacional. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. <https://n9.cl/idswu>

Climént, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1), pp. 91 - 106. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120091A>

Colán, B. (2020). La investigación formativa en el contexto de la universidad peruana. *Cienciamatria*, 6 (11), pp. 183-192.
<https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.354>

Colomo, E. y Esteban F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada* (36), pp. 54-73. DOI:10.5944/reec.36.2020.26179

Colomo, E. y Esteban, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, (36), pp. 54-73. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>

Congreso de la República (2014). Ley Universitaria N° 30220. Gobierno del Perú. <https://n9.cl/gnr3>

Contreras, F. (2018). Reflexiones para una evaluación constructivista. *Horizonte de la Ciencia*, 8 (14), pp. 87-99.
<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/294>

Corvalán, O. y Hawes, G. (2006). Aplicación del enfoque por competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 40 (1), pp. 1 - 17.
<https://n9.cl/x5g6>

Corral, R. (2021). Formación basada en competencias en la educación superior cubana: una propuesta. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40 (2), pp. 1-13.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200019&lng=es&tlng=es.

Cueva, J., García, A., y Martínez, O. (2020). La influencia del conectivismo para el uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7 (2), pp. 1-28.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1975>

Cuñat, R. (2006). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Revista XX Congreso anual de AEDEM*, 2, pp. 44 – 57. <https://n9.cl/5tiv>

Cuesta, C. (2006). La teoría fundamentada como herramienta de análisis. Cultura de los cuidados. *Revista de Enfermería y Humanidades*. año X, N° 20, pp. 136 - 140. <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2006.20.19>

Díaz, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, vol. XLII, núm. 169, pp. 160 – 179. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.59478>

Díaz, C. (2016). *Las competencias genéricas en la Educación Superior*. II Encuentro Internacional Universitario.

http://cdn02.pucp.education/academico/2016/06/24194836/II_EncuentroInt_competencias_genericas_en_edusup.pdf

Díaz, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12 (2), 49–66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 3era edición. McGraw-Hill.

Duarte, C. A., Ordoñez, G., Giraldo, W., Verjel, D. R. y Ramírez, D. C. (2008). Diseño y elaboración de la estructura curricular de la asignatura tratamiento de señales bajo una visión de competencias: la experiencia de la Universidad Industrial de Santander. <https://n9.cl/vghlc>

Estévez, E., Valdés, Á., Arreola, C. y Zavala, M. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis. Revista*

Internacional de Investigación en Educación, 6 (13), pp. 49 - 64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281031320004>

Ferrer, A. T. (2010). The Impact of the Bologna Process in Ibero-America: prospects and challenges. *European Journal of Education*, 45(4), 601-611.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1465-3435.2010.01454.x>

Fuchs, R. M. (2008). Currículos universitarios basados en competencias: experiencia de la Universidad del Pacífico. Departamento Académico de Administración de la Universidad del Pacífico. <https://n9.cl/buqgf>

Gallifa, J. y Garriga, J. (2010). Generic competences in Higher Education: Studying their development in undergraduate social science studies by means of a specific methodology. *Perspectives in Education*, 28(3), 70-86.

García, M. J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. [Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio digital de la UAB.
<http://hdl.handle.net/10803/5065>

García, J. A., Tobón, S. y López, N. M. (2009). *Guía sintética para la gestión del currículo por competencias*. Enfoque sistémico complejo. Representaciones generales. Lima, Perú.

García, J. A., López, N. M., Rodríguez, J. y Tobón, S. (2008). *Gestión del currículo por competencias*. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo. Representaciones generales. Lima, Perú.

García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2016). Modelo de evaluación de competencias docentes para la evaluación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3E).
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/4658>

García, C. y Hervás, M. (2020). Los sistemas de evaluación de la Educación Superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la educación superior*, 49(194), 115-136.

<https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1127>

Garagorri, X. (2007). Currículum basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 47- 55.

<https://n9.cl/kqt24>

Gil, R. (2021). Currículo por competencias en la educación universitaria: importancia de la retroalimentación en el desarrollo del perfil profesional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5 (2), 1291-1310.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.328

Gilis, A., Clement, M., Laga, L., y Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in higher education in Belgium. *Research in higher education*, 49(6), 531-554

Gómez, G., Huertas, A. y Martínez, Y. (2013). Reflexiones sobre la aplicación de la técnica del focus group en el estudio de los procesos de sociabilidad juveniles en contextos multiculturales. Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación.

<https://ddd.uab.cat/record/131947>

González, A. I. (2007). Formación inicial basada en competencias.

Horizontes Educativos, 12 (2), pp. 37-41. ISSN: 0717-2141.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917592004>

González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). Tuning educational structures in Europe. Bilbao, Spain: University of Deusto.

Guerrero-, S., García, Á. y Chaparro, M. (2017). Evaluación por competencias en Salud: revisión de literatura. *Educación y Educadores*, 20 (2), pp. 211-225.

<https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.3>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación*. Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta. México. McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R, Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México. McGraw-Hill.

Hoyos, S., Hoyos, P y Cabas, H. (2008). *Currículo y planeación educativa. Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*. Actualización Pedagógica Magisterio. ISBN 9789582007461

Huamán, A., Pucuhuaranga, T. y Hilario, N. (2020). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. 11(21), e006. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691>

Huisman, J., Adelman, C., Hsieh, C. C., Shams, F., y Wilkins, S. (2012). The Bologna process and its impact in the European Higher Education Area and beyond. In *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 81-100). Sage Publications.

INEI – Instituto Nacional de estadística e Informática (2019). Gasto en el sector Educación.
<https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>

Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). *Competencias y educación superior*. Revista mexicana de investigación educativa, 16 (48), pp. 243-266. <https://n9.cl/1f2s>

Karseth, B. (2006). Curriculum restructuring in Higher Education after the Bologna Process: A new pedagogic regime? *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 255-284.

Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European journal of education*, 41(2), 203-223.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1465-3435.2006.00256.x>

Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher education*, 58(1), 1-13.

León U., A., Risco de Valle, E. y Alarcón S., C. (2018). Aprendizajes que promueven los profesores en un enfoque curricular por competencia en educación superior. *Revista Praxis Pedagógica*, 18 (23), pp. 108–126. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.23.2018.108-126>

Letelier, M., Oliva, C., y Sandoval, M. J. (2008). Propuesta de modelo general de diseño curricular orientado a la empleabilidad y aseguramiento de la calidad. <https://n9.cl/7suba>

Londoño, G. y Cano, E. (2015). Formación y evaluación por competencias en educación superior. *Libros en acceso abierto*. 50.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/50>

Lopez, S. (2019). El modelo de competencias en educación superior, análisis, funcionalidad e importancia. *Revista Universidad Abierta*, 2 (1). <https://n9.cl/8pfkk>

López, E. (2017). *Diseño de planes de estudios universitarios desde un enfoque competencial*. [Tesis Doctoral Universidad Pablo de Olavide]. Repositorio digital UPAO. <https://n9.cl/4359p>

Luján, G. y Apolaya, J. (2021). Currículo por competencias en educación universitaria: retos y perspectivas de la educación virtual en el contexto de la Emergencia Sanitaria Nacional. *Revista Sciéndo*, Vol. 24 Núm. 1 (2021): enero - marzo. DOI: <https://doi.org/10.17268/scienco.2021.003>

Manrique, L. y Revilla, D. (2021). Evaluación de la consistencia del

currículo de formación de docentes en una Universidad de Lima. *Brazilian Journal of Development*. 7. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n7-581>

Martínez, C. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.

Martínez, J., Navas, J. y Chi6n, A. (2016). La gesti3n del curr6culo por competencias en las instituciones de educaci3n superior. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2 (4), pp. 494-520. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i4.5927>

Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigaci3n cualitativa*. Editorial Gedisa. Diseño de investigaci3n cualitativa. Volumen 241006 de Herramientas Universitarias. ISBN 8417835059, 9788417835057.

Ministerio de Educaci3n (2020). *Política de Educaci3n Superior y Técnico Productiva*. Gobierno del Perú. <https://n9.cl/pn835>

Miranda, A. C. (2005). *Proceso de reflexi3n y evaluaci3n curricular: una opci3n por la flexibilizaci3n de los programas académicos de pregrado: la experiencia de la Pontificia Universidad Javeriana*. Barranquilla, Colombia. <https://n9.cl/kljy>

Morán, J. (2019). *Evaluaci3n curricular del programa de Ingeniería Industrial en una Universidad Privada y propuesta de mejora continua e innovaci3n*. [Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educaci3n Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio digital UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3038>

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educaci3n del futuro*. UNESCO. Francia. <https://n9.cl/o67w>

Moore, R. (2003). Curriculum restructuring in South African higher education: Academic identities and policy implementation. *Studies in Higher Education*, 28(3), 303-319.

Moreno, M. T. (2017). Una discusión sobre la pertinencia de los enfoques por competencias en los espacios de formación general en la universidad (Eds), *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales* (pp. 31 – 49). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Navas, M. y Ospina, O. (2020). *Diseño curricular por competencias en educación superior*. *Saber, Ciencia y Libertas*, 15 (2), pp. 195–217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>

Nieweg, M. R. (2004). Case study: Innovative assessment and curriculum redesign. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(2), 203-214.

Niño, V. M. (2011). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U. ISBN: 9789587623079.

Noblega, H. (2020). Relación entre el perfil de egreso con las competencias de los cursos del currículo de la escuela profesional de educación secundaria de la Universidad Nacional del Altiplano. *Revista Innova Educación*, 1 (2), pp. 257 – 266. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.012>

Nuez, C., González, J. y Martín, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, 354, pp. 629-656. <https://n9.cl/bqwh0>

O'Dowd, G. V. (2002). The evaluation of change: The role of evaluation in the curriculum renewal process. In *Curriculum Innovation, Testing and Evaluation: Proceedings of the 1st Annual JALT Pan-SIG Conference*, Kyoto, Japan: Kyoto Institute of Technology (pp. 23-33).

Pagés, T., Cornet, A. y Pardo, J. (2010). *Buenas prácticas docentes en la Universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*.

Educación Universitaria. ISBN: 9788499211169. <https://n9.cl/tam5s>

Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 39, pp. 7-13. <https://n9.cl/tc9x6>

Paredes, M. (2016). Educación universitaria basada en competencias: avances, dificultades y perspectivas en las escuelas de enfermería de Lima, Perú. *Revista Muro de la Investigación*, 1 (2), pp. 7 - 22. <https://doi.org/10.17162/rmi.v1i2.755>

Pareja, L. (2017). Los enfoques de aprendizaje y su relación con las competencias genéricas en estudiantes de noveno ciclo de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. [Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] Repositorio digital UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1625>

Pérez de Cabrera, L. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Diálogos*, 7 (11), pp. 45- 62. <https://core.ac.uk/download/pdf/47265063.pdf>

Pisté, S. (2015). *Evaluación de competencias en información para el aprendizaje y la investigación en universidades en México*. [Tesis Doctoral. Universidad Carlos III de Madrid]. Repositorio digital Universidad Carlos III. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/21201>

PUCP - Pontificia Universidad Católica del Perú (2018). *Guía 2: Perfil del Egresado*. Lima. Perú. <https://n9.cl/7maed>

PUCP - Pontificia Universidad Católica del Perú (2019). *Guía 1: Modelo Curricular PUCP*. Lima. Perú. <https://n9.cl/ff9vn>

Pucuhuaranga, T. N., Hilario, N. E. y Huamán, L. A. (2019). Modelo de evaluación del perfil de egreso en estudiantes de educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Revista Espacios*, 40 (39). <https://n9.cl/48uyi>

Quintero, M. y Molano, M. (2009). Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación-acción desde la teoría crítica de la educación. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 8 (32), pp. 39- 55. <https://doi.org/10.26457/recein.v8i32.171>

Quiñones, L. Zárate, G., Miranda, E. y Sosa, P. (2021). Enfoque por competencias (EC) y Evaluación formativa (EF). Caso: Escuela rural. *Propósitos y Representaciones*, 9 (1), e1036. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1036>

Reinoso, C., Ballester, S., González, C., Torres, Y. y Ribot, E. (2013). *El aprendizaje desarrollador. Teoría y práctica en la formación de educadores*. Ed. Pueblo y educación. Cuba. <https://bit.ly/3daFves>

Restrepo, B. (2013). Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto. *Uni-pluriversidad*, 13 (2), 14-23. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16970>

Robles, B. y Estévez, E. (2016). Enfoque por competencias: Problemáticas didácticas que enfrentan el profesorado. *Revista Electrónica Educare* 20 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.25>

Rodríguez, R. (2018). Dos décadas del Proceso de Bolonia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (76), pp. 7-14. <https://n9.cl/vaa2>

Rodríguez, R. (2018). Propuesta de modelo educativo universitario basado en competencias para la Universidad Nacional de Trujillo, 2016. *Revista Ciencia y Tecnología*, 14 (3), 107-124. <https://n9.cl/w33d2>

Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 15(1), pp. 145-165. <https://n9.cl/hy3o9>

Ruay, R., González, P. y Plaza, E. (2016). ¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior? *Revista de Educación*, pp. 157-170. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.02>

Ruíz, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto. 5ta Edición. Universidad de Deusto. Bilbao.

Rumbo, B. y Gómez, T. (2018). Estudio del modelo de aprendizaje por competencias para la empleabilidad en la universidad. *Revista de Pedagogía*, 39 (105), pp. 241-259. <https://n9.cl/x0dfe>

Salas, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36 (9), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3692765>

Sancho, C. (2020). La evaluación por competencias. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 12 (21), pp. 389-406. <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/221>

Sáinz, J y Barberá, R. (2019). *Diagnóstico de la educación superior en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://n9.cl/57mft>

Sánchez, J. (2007). La evolución de la movilidad académica en Europa, en la perspectiva de la creación del espacio europeo de educación superior. *Revista Española De Educación Comparada*, (13), pp. 361-399. <https://search.proquest.com/docview/1221174764?accountid=202293>

Santivañez, V. (2013). *Diseño curricular a partir de competencias*. Ediciones de la U. Bogotá.

Sanz, L. (2013). *Competencias cognitivas en educación superior*. 2da edición. Ediciones de la U. Bogotá, Colombia.

Siemens, G. (2006). *Connectivism a learning theory for the digital age*. <https://bit.ly/2M77bVK>

Sineace - Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2017). *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria*. Editorial Tarea.

Sineace - Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2020). *Caracterización de Lima Metropolitana*. <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/sineace/6234>

Solar, M. I. (2008). *Diseños curriculares: orientaciones y trayectoria en las reformas educativas*. Universidad de Concepción, Chile. <https://n9.cl/m8kk>

Solís, M. (2014). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior. *Uni-pluri/versidad*, 14 (3), pp. 46-58. <https://search.proquest.com/docview/1661372372?accountid=202293>

Solórzano, F. y García, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35 (3), pp. 98-112. <https://bit.ly/36lh7hN>

Solar, M. (2008). *Diseños Curriculares: Orientaciones y Trayectoria en las Reformas Educativas*. CINDA. Santiago. <https://n9.cl/jwpc6>

Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19 (1), pp. 17-38, doi:10.5944/educXX1.12175

Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias*. Textos universitarios. Educación y pedagogía. <https://n9.cl/1k8q>

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, N° 16, pp. 14 - 28. <https://n9.cl/5e84u>

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe ediciones.

Tuning, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina* (Informe final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007). Bilbao: Universidad de Deusto.

UNFV - Universidad Nacional Federico Villarreal. (2017). *Modelo Educativo*. UNFV. Lima, Perú. <https://n9.cl/gb0k>

URP - Universidad Ricardo Palma (2019). *Modelo pedagógico de la universidad Ricardo Palma*. Oficina de Desarrollo Académico, Calidad y Acreditación.

<https://www.urp.edu.pe/pdf/id/18202/n/libro-pedagogico-completo-31-5-19-1-5-128-dividido.pdf>

Unión Europea (1999). Declaración de Bolonia. <https://n9.cl/8yezu>

Universidad Católica Silva Henríquez (2010). *Documento de apoyo a la gestión curricular*. Santiago, Chile. <https://n9.cl/c3ga>

UNAC – Universidad Nacional del Callao (2016). *Modelo Educativo de la UNAC*. Primera Edición. UNAC. Lima Perú. <https://n9.cl/b1vpgx>

UNMSM - Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2015). *Modelo Educativo*. Segunda edición, UNMSM. Lima, Perú. <https://n9.cl/7dvbj>

Universidad Norbert Wiener (2020). *Guía para elaboración de tesis. Enfoque cualitativo*. Versión 1. <https://n9.cl/4r3u>

Valdés, V. y Gutiérrez, P. (2018). Las Urgencias Pedagógicas en la sociedad del aprendizaje y el conocimiento. Un estudio para la reflexión sobre la calidad en el nuevo modelo educativo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8, pp. 1-28. DOI: 10.17583/remie.2018.3199

Valverde, J., Revuelta, F. y Fernández, M. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 60, pp. 51-62 - OEI/CAEU.

Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. Primera Edición. México.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Editorial-Mensajero.

Villardón, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Metodologías específicas para su desarrollo. Narcea Universitaria. España. ISBN: 978-84-277-2077-0.

Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13 (1), pp. 22-34. <https://n9.cl/scmb6>

Virtanen, A., y Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>

Yániz, C. (2008). Las competencias en currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de docencia universitaria*, 6 (1), pp. 1 – 13. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6281>

Zabalza, M. A. y Lodeiro, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la Universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 12 (2), pp. 29-48. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>

Zalba, E. M. (2005). La experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo en el desarrollo curricular por competencias. Aspectos metodológicos. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. <https://n9.cl/vmvf>

Zapata, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8 (2), pp. 24-33. DOI: <https://doi.org/10.18359/ravi.1420>

Zhizhko, E. A. (2017). Competencias en la educación profesional: Una contribución a su estudio. *Voces de la Educación*, 2 (4), pp. 200-208. <https://search.proquest.com/docview/2190144856?accountid=202293>

Zúñiga, M., Poblete, Á. y Vega, A. (2008). *El Desarrollo de Competencias en un Contexto de Aseguramiento de Calidad*. CINDA. Santiago. <https://n9.cl/lnkxu>

ISBN: 978-9942-33-635-4



compAs
Grupo de capacitación e investigación pedagógica

   @grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com