



Universidad Ricardo Palma

Rectorado

Oficina de Desarrollo Académico Calidad y Acreditación

MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

AÑO DEL CINCUENTENARIO

1969 - 2019

Lima-Perú

© 2019, Universidad Ricardo Palma.
Oficina de Desarrollo Académico, Calidad y Acreditación.
Av. Alfredo Benavides 5440, Santiago de Surco - Lima 33-Perú.
Teléfono 708-0008 y 708-0000 extensiones 8007/8008/8013.
E-mail: des.academico@urp.edu.pe
web: www.urp.edu.pe

Director
JOSÉ CLEMENTE FLORES BARBOZA PhD.

Aprobado por Acuerdo Consejo Universitario N° 0343-2019

EQUIPO DE TRABAJO

Aportes de Contenido
José Clemente Flores Barboza PhD.
Mg. Flor Mellado Rosales

Mg. Carlos Sebastián Calvo
Dr. Hugo Gonzales Figueroa
Dr. Eulogio Zamalloa Sota
Dra. Elisa Robles Robles
Dra. Teresa Salinas Gamero
Dr. Leopoldo Arteaga Ramírez
Mg. Jorge Rosas Santillana
Mg. Natividad Espíritu Salinas
Mg. Rómulo Oscco López
Mg. Máximo Lui Lam Campos
Mg. Orlando Door Jimeno
Mg. Julio C. Zegarra Valdivia
Mg. Jadira Jara Nunayvalle

Revisión Técnica
Dra. Martha Zolezzi De Rosas
Lic. Liliana Tippe Quispe
Lic. Elma Valdivia Ramírez

Cuidado de la Edición y Asistencia Bibliográfica
Lic. Franks Paredes Rosales

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente,
sin permiso expreso de los editores.

Primera Edición, junio de 2019
Tiraje: 1000 ejemplares
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-06469
ISBN N° 978-612-48023-0-0

AUTORIDADES

Rector

Dr. ELIO IVÁN RODRÍGUEZ CHÁVEZ

Vicerrector Académico

Dr. JOSÉ MARTÍNEZ LLAQUE

Vicerrector de Investigación

Dr. HÉCTOR HUGO SÁNCHEZ CARLESSI

DECANOS

Dr. PABLO COBEÑAS NIZAMA

Decano de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo

Dr. LUIS QUINECHE GIL

Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Dr. HUGO GONZALES FIGUEROA

Decano de la Facultad Ciencias Biológicas

Dr. MAGDIEL GONZALES OJEDA

Decano de la Facultad de Derecho y Ciencia Política

Mg. CÉSAR SALDAÑA FERNÁNDEZ

Decano de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas

Mg. CARLOS SEBASTIÁN CALVO

Decano de la Facultad de Ingeniería

Dra. MARÍA del SOCORRO ALATRISTA vda. de BAMBARÉN

Decana de la Facultad de Medicina Humana

Mg. SAMUEL GERARDO CHOQUE MARTÍNEZ

Decano de la Facultad de Psicología

Dra. REINA ZUÑIGA ACOSTA DE ACLETO

Directora de la Escuela de Posgrado

CONTENIDO TEMÁTICO

Presentación..... 15

Introducción..... 17

CAPÍTULO I. BASES TEÓRICAS Y AXIOLÓGICAS

1.1 Contexto educativo mundial, regional y nacional21

1.2 Contribuciones modernas sobre el sentido de la educación superior23

1.3 Nuestro paradigma educacional.....26

1.4 Marco Normativo27

1.5 Alineación de los componentes de la identidad institucional
al Modelo Pedagógico.....27

1.6 Postulados del Modelo Pedagógico32

CAPÍTULO II. BASES CONCEPTUALES PARA LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

2.1 La formación universitaria basada en competencias.....57

2.2 Desarrollo de habilidades del pensamiento a nivel universitario59

2.3 Términos relevantes al programa basado en competencias.....62

2.4 Categorización de las competencias65

2.5 Las competencias en la URP.....68

2.6 Las competencias genéricas de la URP: eje de la formación72

2.7 Principios curriculares74

CAPÍTULO III. BASES PROCEDIMENTALES PARA EL DISEÑO CURRICULAR

3.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje85

3.2 El rol del estudiante.....87

3.3	El rol del docente.....	88
3.4	Estrategias didácticas.....	89
3.5	Estrategias de aprendizaje.....	94
3.6	Pasos de la sesión de enseñanza-aprendizaje.....	99
3.7	Evaluación del aprendizaje de competencias.....	100

REFERENCIAS	113
--------------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1

Modelo de sílabo	116
------------------------	-----

Anexo 2

Modelo de sesión de aprendizaje.....	117
--------------------------------------	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO I

Figura 1.1	Proceso básico de construcción de conocimiento didáctico	25
Figura 1.2	Alineamiento estratégico	29
Figura 1.3	El Consejo Universitario en pleno bajo la presidencia del Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez	30
Figura 1.4	El Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez, Rector de nuestra casa de estudios, el Dr. José Martínez Llaque, Vicerrector Académico y el Dr. Héctor Hugo Sánchez Carlessi, Vicerrector de Investigación	32
Figura 1.5	Sala de debates de la Facultad de Derecho: las razones, las deducciones, los argumentos y los contraejemplos.....	34
Figura 1.6	En plena tarea colectiva de construcción de los conocimientos	35
Figura 1.7	La formación integral: Dimensiones	38
Figura 1.8	Ritmo, cadencia y sabor de la danza convertidos en experiencias curriculares: Estudios Generales	39
Figura 1.9	Disfrutando la amistad y la naturaleza	40
Figura 1.10	Procesos de la competencia investigativa.....	42
Figura 1.11	Aprendiendo la competencia investigativa: el método experimental.....	43
Figura 1.12	El Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez, Rector y el Dr. José Flores Barboza, ante el busto de nuestro epónimo	45
Figura 1.13	La formación de líderes en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	47
Figura 1.14	Estudiantes de Arquitectura perciben la utilidad de sus aprendizajes para la carrera profesional y su propio desarrollo .	49
Figura 1.15	Sócrates: Maestro por Antonomasia	51
Figura 1.16	Los Estudiantes de Medicina Humana desarrollan sus aprendizajes con simuladores	53
Figura 1.17	Estudio de la progresión del estudiante	55

CAPÍTULO II

Figura 2.1	Enfoques de la competencia.....	57
Figura 2.2	Enfoque socioformativo de las competencias.....	59
Figura 2.3	Preparándose para el ejercicio laboral: lectura de un electrocardiograma	60
Figura 2.4	Taxonomía de Biggs y Collins (1982)	63
Figura 2.5	Habilidades del enfoque socioformativo	64
Figura 2.6	Definición de términos: Competencias	66
Figura 2.7	Definición de términos relacionados con el desarrollo de las competencias.....	67
Figura 2.8	Categorización de competencias	69
Figura 2.9	Competencias eje del Proyecto Tuning	70
Figura 2.10	Estudiantes participando en el conjunto de cámara	72
Figura 2.11	Clasificación de las competencias de la URP	76
Figura 2.12	Las competencias genéricas de la URP	78
Figura 2.13	Principios curriculares de la URP	81
Figura 2.14	Este paciente recibe un trato humano: Medicina Veterinaria ...	82
Figura 2.15	Materia inventiva y forma: cerámica en Estudios Generales.....	84
Figura 2.16	Investigación formativa, dirigida y orientada por el docente	85
Figura 2.17	Estudiantes de Medicina Veterinaria en la adquisición de habilidades prácticas aplicando la tecnología	87

CAPÍTULO III

Figura 3.1	Entrenando la comprensión auditiva en el aprendizaje de lengua extranjera	92
Figura 3.2	Secuencia didáctica por competencias	93
Figura 3.3	Estudiantes de ingeniería en el área de control revisando un experimento con el multímetro digital	94
Figura 3.4	Estudiantes en el laboratorio maniobrando las tarjetas de circuitos digitales	95
Figura 3.5	Estrategias didácticas	97
Figura 3.6	Estudiantes en pleno proceso de adquisición de competencias en ingeniería	98

Figura 3.7	Técnicas de enseñanza	99
Figura 3.8	Estudiantes de Psicología observando una entrevista grupal a través de la Cámara Gesell	99
Figura 3.9	Estudiantes en la Biblioteca Central descubriendo aprendizajes	101
Figura 3.10	Competencias y saberes	108
Figura 3.11	Tipos de evidencias para valorar los criterios	109
Figura 3.12	Componentes de una rúbrica.....	110
Figura 3.13	Momentos de la evaluación	112
Figura 3.14	Tipos de evaluación.....	113
Figura 3.15	Estrategias e instrumentos para evaluar competencias	114
Figura 3.16	La evaluación sumativa y formativa.....	115

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO I

Tabla 1.1	Valores Institucionales de la Universidad Ricardo Palma	29
Tabla 1.2	Alineamiento de los componentes estratégicos de gestión y los postulados del Modelo Pedagógico	31

CAPÍTULO II

Tabla 2.1	Resultados de aprendizaje en las diversas taxonomías	61
-----------	--	----

CAPÍTULO III

Tabla 3.1	Estrategias cognitivas	102
Tabla 3.2	Estrategias metacognitivas y socioafectivas	103
Tabla 3.3	Estrategias didácticas y de aprendizaje	104
Tabla 3.4	Etapas de la enseñanza-aprendizaje.....	105
Tabla 3.5	Niveles de desempeño	110
Tabla 3.6	Niveles de competencia.....	111
Tabla 3.7	Elaboración de una prueba de evaluación: aspectos.....	117
Tabla 3.8	Evaluación de competencias.....	118



Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez, Rector de la Universidad Ricardo Palma

PRESENTACIÓN

Desde antes de la actual Ley Universitaria N°30220, la Universidad Ricardo Palma, ya estaba encaminada por los objetivos de la calidad.

Para lograr esta meta ha venido trabajando desde 1997 y, a la vez, avanzando en sus áreas centrales, presididas por la primacía de lo académico.

Sus realizaciones han sido sucesivas y todo el movimiento de modernización y mejora continua ha respondido a acciones engarzadas en programas y políticas que significarán el contexto y los horizontes, dentro de los cuales se iba configurando su desarrollo.

Previamente hubo que reformar su estatuto, actualizar sus planes de estudio, renovar sus laboratorios; establecer bibliotecas, publicar revistas; conectar a la universidad con sus semejantes y con el mundo; y, también implantar programas de capacitación docente, entre otros.

Parte de este despliegue de esfuerzos comprendió la elaboración de **El modelo pedagógico**, por la Oficina de Desarrollo Académico, Calidad y Acreditación, que tiene como director al doctor José Clemente Flores Barboza y publicado en su primera edición en 2013.

El **modelo pedagógico**, desde su concepción y versión inicial, ha constituido y constituye un documento de desarrollo institucional, porque él refleja la filosofía, el ideario del quehacer académico cotidiano, entendiendo la universidad como la institución de educación superior encargada de la formación humana de la persona y de la generación y difusión del conocimiento como bien público puesto al servicio de la sociedad peruana y de la humanidad.

Ahora, este **modelo pedagógico** se ve enriquecido con la visión del tiempo transcurrido, la experiencia vivida en su aplicación en la realidad; los progresos científicos e intelectuales y la inquietud e interés por cada vez más ser mejores, en una escala de ascenso en la que se busca siempre llegar al último peldaño.

El **modelo pedagógico**, que es nuestro modelo, viene a significar el fundamento de todas las acciones propias de la formación humana de nuestro alumnado. Descansa sobre un eje ético y de valores que combina con la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con las competencias. En todo su planteamiento, forma con la doctrina y el conocimiento de la realidad peruana actual. Se orienta no solo a la contemplación y reflexión, sino a la de hacer de cada persona un emprendedor, un innovador a la vez que un agente del cambio y promotor del desarrollo humano y social.

Este documento, después de una vigencia de cinco años, nos muestra haberse actualizado; y, por contener las esencias de la finalidad trascendente, se ha perfeccionado, pasando a representar y explicar la razón de ser de nuestra universidad. El **modelo pedagógico**, que ahora se publica, explica bien cómo se entiende entre nosotros la relación universidad-sociedad, resaltando su naturaleza de institución caracterizada por su acción de servicio permanente a ella.

Bienvenido y bien recibido **modelo pedagógico**, bajo cuyas orientaciones, discurrirá nuestro trabajo de cada día.

Felicitaciones y agradecimientos a todos los que han intervenido en su elaboración y exhortaciones a todos quienes tenemos el deber de trabajar de acuerdo con sus pautas.

Junio de 2019

Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez

Rector

INTRODUCCIÓN

En razón de la publicación de la versión actualizada del Modelo Pedagógico URP que, por respeto a la diversidad ideológica propia de la *universitas*, fue circulada en versión preliminar para opinión comunitaria, se suscitó una inquietud en un sector de académicos respecto a la razón por la que se denomina al documento Modelo Pedagógico y no Modelo Educativo. En esta sección, respondemos a esta inquietud.

El significado de “Modelo Educativo” está claramente formulado por Díaz y Osorio (1999):

El modelo educativo es una visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje. (...) El conocimiento de los modelos educativos permite a los profesores tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante (p. 30, 31).

Apréciese el carácter programático y utilitario de los modelos educativos: El conocimiento que se tenga de los programas y de sus partes será determinante para que los docentes elaboren planeaciones didácticas eficientes y obtengan mejores resultados en el aula (Fossi, 2008, p. 62).

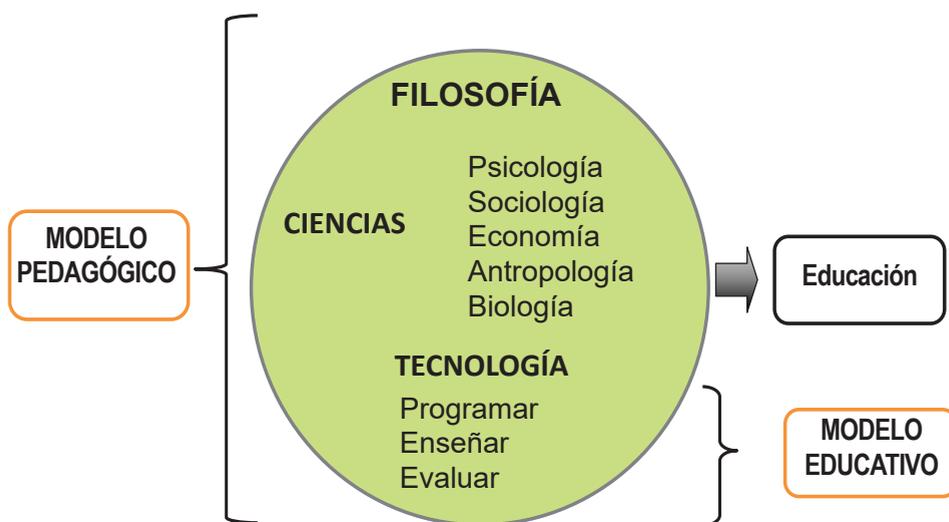
De otro lado, para entender con precisión el significado de un Modelo Pedagógico se debe analizar el término *Pedagogía*, como conjunto de saberes teórico-prácticos respecto de la educación. Veamos cómo define este concepto la Enciclopedia Británica:

Pedagogía es el estudio de los métodos de enseñanza, incluyendo los fines de la educación y los medios por los que tales fines pueden ser logrados.

Su campo incorpora en gran medida a la psicología educacional y dentro de ella a las teorías científicas del aprendizaje. Asimismo, comprende la Filosofía de la educación y su tratamiento de los fines y el valor de la educación desde una perspectiva filosófica (Peel, 2018).

Interdisciplinariedad de la Pedagogía

LA PEDAGOGÍA



Resulta importante precisar que en la estructura significativa de la Pedagogía coexisten la Filosofía, la Ciencia y la Tecnología, vale decir, tanto el saber teórico como el saber procedimental acerca de la educación. Sin embargo, resulta indispensable advertir que la Pedagogía no resulta un montón abigarrado de conocimientos psicológicos, sociológicos, morales y prácticos cuya racionalidad ha sido objetada por algún comentarista, sino la articulación de fines y medios con base en las reflexiones de filósofos, científicos y educadores como Comenio, Rousseau, Herbart, Montessori, Dewey, Bruner y otros, sobre la labor sistemática de la generación adulta para formar la personalidad de niños y jóvenes, sus conocimientos,

sentimientos y comportamientos. En este sentido, se ha abierto paso y triunfado la mentalidad interdisciplinaria gracias, sobre todo, al magisterio de Edgar Morín quien señala que:

(...) Es posible reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura y la filosofía y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano (Morín, 1999, p.2).

Así pues, hoy es natural la existencia altamente valorada de interciencias como la Neuropsicología, la Astrofísica, la Bioquímica, etc. La multiplicidad objetal de una ciencia no es un defecto, sino, antes bien, un desafío que tiene su premio en la comprensión holística de los fenómenos naturales y sociales.

En síntesis, la educación es la unidad de análisis de la Pedagogía en el mismo sentido que la salud lo es de la Medicina.

¿Por qué Modelo Pedagógico y no Modelo Educativo? Porque un modelo educativo concentra su tratamiento en la problemática de la enseñanza-aprendizaje y su correspondiente evaluación, mientras un Modelo Pedagógico inicia con el planteamiento de una cuestión fundamental: ¿Cuál es el fin de la educación? En otros términos, un modelo educativo parte de supuestos ontológicos y axiológicos no explícitos, mientras un modelo pedagógico no puede evitar fundamentarlos y justificarlos si es que quiere merecer tal jerarquía. Un modelo educativo está comprendido en un modelo pedagógico. En este orden de ideas, sostiene Zubiría (2006) que:

(...) la pregunta más importante para caracterizar un modelo pedagógico se relaciona con la finalidad, la selección de los propósitos y el sentido que se le asigna a la educación. La pregunta por el **para qué** nos permite definir los propósitos y los fines de la educación (p. 41).

En conclusión, un modelo pedagógico responde a la necesidad de articular una propuesta institucional integral que recoja las necesidades y expectativas

educacionales de una población en un contexto socio-cultural concreto. Sus contenidos tienen un carácter descriptivo y prescriptivo y están basados en conocimientos científicos y en una visión axiológica debidamente fundamentada. El modelo recoge la opinión consensuada de los miembros de la institución escolar o de nivel superior.

José Clemente Flores Barboza



Ricardo Palma, Epónimo de nuestra Universidad

CAPÍTULO I

BASES TEÓRICAS Y AXIOLÓGICAS

1.1 Contexto educativo mundial, regional y nacional

El Modelo Pedagógico de la Universidad Ricardo Palma incorpora lineamientos educativos generales que son planteados por organismos internacionales especializados en el tema educativo, a saber: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Banco Mundial, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), entre otros.

La Unesco (2009) en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, señaló que un objetivo global de la educación superior es cultivar en los estudiantes el pensamiento crítico e independiente, así como la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Se planteó, además, la importancia de atraer y retener a un personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido con su labor.

Esta misma organización, en alianza con el Banco Mundial, Unicef, entre otros organismos internacionales preocupados por la educación, organizó en el 2015 un Foro Mundial de Educación cuyos resultados fueron plasmados en la Declaración de Incheon para la educación 2030. En esta se propuso la necesidad de centrarse en la calidad y el aprendizaje. Para lograr la mejora en estos aspectos sería preciso contar con recursos adecuados, con docentes competentes en cantidades suficientes y capaces de aplicar enfoques pedagógicos centrados en el educando, dinámicos y de colaboración. Además, instaurar o mejorar sistemas y prácticas para la evaluación de la calidad del aprendizaje.

El Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (Iesalc), (2000-2005) en su Informe sobre el estado de la Educación Superior, realizó un acercamiento a las concepciones sobre calidad educativa que resulta útil considerar. Para los académicos “calidad” está asociada a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado a desarrollo social, a eficiencia, a costos y a requerimientos de capital humano.

En el 2013 la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco) publicó el informe: Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015. Allí se planteó que el desafío de la educación superior es responder a las nuevas exigencias que la globalización y la sociedad de la información imponen a los países en vías de desarrollo: generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica. Esto implica mejorar la productividad científica básica, promover la investigación aplicada, aumentar la inscripción de patentes, entre otros.

En el Perú, se cuenta con el Proyecto Educativo Nacional al 2021, documento publicado en el 2007 que tiene como uno de sus objetivos estratégicos la importancia de que la educación superior de calidad se convierta en un factor determinante para el crecimiento del país.

En el 2015 la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) publicó “El Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano”, en el cual se precisa que el licenciamiento y la acreditación conforman dos etapas complementarias del aseguramiento de la calidad; el licenciamiento es una condición necesaria para iniciar el proceso conducente a la acreditación voluntaria.

El mismo año se aprobó, mediante Decreto Supremo N° 016-2015, la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria en el que se establecen lineamientos y acciones estratégicas para el desarrollo de calidad educativa en el nivel superior universitario. En este se sostiene que la preocupación por la calidad debe irrigar el quehacer de la universidad

e impulsarla a cumplir de modo óptimo sus tareas propias en materia de docencia; investigación; en su propia gestión, administración y organización; en el uso de sus recursos; en su política de bienestar institucional y a las formas de articulación con los actores de su entorno.

En octubre 2016 el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación (Sineace) difundió la versión revisada del Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria. El nuevo modelo no debe entenderse como un conjunto de ajustes, modificaciones y transformaciones en la matriz de evaluación, sino como un giro significativo en la concepción de la evaluación de la calidad educativa. Este nuevo modelo concibe la evaluación de la calidad como un proceso formativo, que ofrece a las instituciones oportunidades para analizar su quehacer, introducir cambios para mejorar de manera progresiva, permanente y sostenida, fortalecer su capacidad de autorregulación e instalar una cultura de calidad institucional a través de la mejora continua.

1.2 Contribuciones modernas sobre el sentido de la educación superior

El informe de la Unesco (1996) sobre la Educación para el siglo XXI, “La educación encierra un Tesoro”, estableció los cuatro pilares de la educación, a saber:

aprender a conocer, que implica combinar una cultura general amplia con la profundización de materias específicas, que supone además el aprender a aprender, que le garantiza un aprendizaje a lo largo de la vida;

aprender a hacer, de manera que el estudiante logre la competencia que le permita la solución de problemas que no solo implica el conocer (memorizar) sino también utilizar los conocimientos para mostrar determinadas habilidades en su campo profesional;

aprender a vivir juntos, que implica el desarrollo de la inteligencia emocional para enfrentar la vida en sociedad no solamente en su contexto sino en el contexto internacional. Y, por último;

aprender a ser, para conducirlo hacia el desarrollo de su propia personalidad: autónoma, responsable y crítica.

Tan importante propuesta no deja de estar vigente. Sin embargo, veinte años más tarde, tenemos aportes valiosos que debemos considerar en la pedagogía de nivel superior universitaria, entre ellas las investigaciones de los educadores John Biggs y Kenneth Bain.

Bain (2007) realizó un estudio con el propósito de caracterizar la práctica de los mejores docentes universitarios, que aporta significativamente al presente modelo. Una de las conclusiones de dicho estudio fue la siguiente:

Los mejores profesores a menudo intentan crear lo que acabamos denominando un entorno para el aprendizaje crítico natural. En ese entorno, las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que le plantearán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad. Son condiciones exigentes pero útiles, en las que los estudiantes experimentan una sensación de control sobre su propia educación; trabajan en colaboración con otros; creen que su trabajo será considerado imparcial y honestamente; y prueban, yerran y se realimentan gracias a estudiantes con más experiencia, antes e independientemente de que medie cualquier juicio que intente calificar su intento (p. 27).

Biggs (2006) formula su modelo de E-A denominado 3P:

El modelo 3P presenta la enseñanza como un sistema equilibrado en el que todos los componentes se apoyan, como ocurre en un ecosistema. Para funcionar de un modo adecuado todos los componentes se alinean entre sí. Un desequilibrio en el sistema lleva al fracaso, en este caso a una mala enseñanza y un aprendizaje superficial. La falta de alineamiento se manifiesta en las incoherencias, las expectativas no satisfechas y unas prácticas que contradicen lo que predicamos. (...) Además de los estudiantes y de nosotros mismos, los componentes críticos son: (1) El

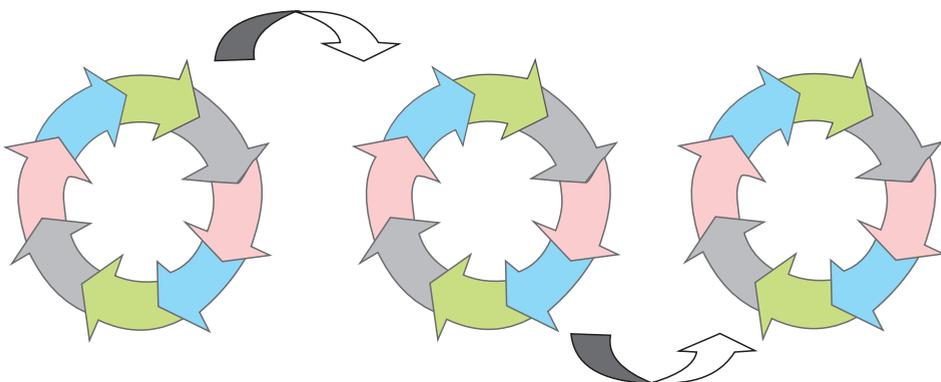
currículo que enseñemos, (2) Los métodos de enseñanza que utilicemos, (3) los procedimientos de evaluación que usemos y los métodos de comunicación de los resultados, (4) El clima que creemos en nuestras interacciones con los estudiantes, (5) El clima institucional, las reglas y procedimientos que tengamos que cumplir. (...) **Cada uno de estos elementos tiene que cooperar para alcanzar el fin común: el aprendizaje profundo** [negritas añadidas](p. 46).

El presente modelo pedagógico, en aras del fin común que plantea John Biggs, estratégicamente alinea todos los componentes en mención.

Zabalza (2008) también realiza aportes importantes que incorpora el presente modelo:

El conocimiento didáctico (como el conocimiento profesional, en general) resulta, así, de la práctica revisada, evaluada (figura 1.1). En ese sentido, el proceso básico de construcción de conocimiento didáctico sigue un proceso circular: práctica, evaluación, ajustes, práctica mejorada, nueva evaluación, nuevos ajustes y así sucesivamente (s/p).

Figura 1.1 Proceso básico de construcción de conocimiento didáctico



La práctica evaluada da lugar a una nueva práctica mejorada, la cual será a su vez evaluada y permitirá alcanzar un nuevo ciclo de práctica cada vez de mayor calidad.

Por lo tanto, nuestro modelo irá ajustándose y actualizándose regularmente en aras de la mejora continua de nuestros procesos académicos y el logro de la excelencia.

En este marco educacional, surge una serie de elementos que se requieren implementar para que exista una relación con lo establecido como nuevos parámetros para las instituciones educativas de las cuales la universidad es parte importante en la formación profesional.

Así pues, esta concepción de la formación plantea los ejes principales que fundamentan el diseño curricular que se pretende implementar a partir de los lineamientos establecidos en el presente documento.

1.3 Nuestro paradigma educacional

Nuestra posición se define así:

En ejercicio de la autonomía que nos confiere el Estado, realizamos nuestros altos fines y, a la vez, recogemos información sobre el grado de cumplimiento de las metas y objetivos que dichos fines implican, implantando las medidas correctivas pertinentes para el logro de la mayor eficiencia y eficacia según nuestro propio juicio. Así, respetamos los valores de integridad y transparencia y propendemos a la innovación que reclama el progreso de la vida nacional.

La URP se halla inmersa en un proceso de consolidación de los indicadores básicos de calidad que justificaron su Licenciamiento para otorgar grados académicos en concordancia con lo dispuesto por la Ley Universitaria 30220.

Constituimos una entidad que exhibe un estatus de calidad y que marcha en pos de la acreditación de todas sus carreras el 2019 en que se cumplen 50 años de vida institucional.

Ya el pasado 2012 la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) agencia acreditadora autorizada por la Unión de Universidades de América

Latina (UDUAL) otorgó la Acreditación Internacional a nuestras carreras de Arquitectura y Medicina. El 2017 se logró la acreditación nacional de la carrera de Medicina por el SINEACE. Similar galardón fue conferido el presente año a las carreras de Ingeniería Civil, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Industrial e Ingeniería Mecatrónica por ICACIT, (Instituto de Calidad y Acreditación de Programas de Computación, Ingeniería y Tecnología) y recientemente se obtuvo la reacreditación Internacional de las ingenierías mencionadas (Mecatrónica acreditó por vez primera) por ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology). Magnífica demostración de nuestra incansable dedicación por lograr los más altos estándares en la formación profesional e integral de nuestros estudiantes.

1.4 Marco Normativo

- Ley General de Educación 28044: Artículos: 1°- 3°, 6°, 8°, 9°, 14°, 20°, 27°, 29°, 49°, 51°, 67°
- Ley Universitaria 30220: Artículos: 3°- 8°, 31°, 32°, 36°, 39°-43°, 46°- 48°.
- Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano.
- Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria
- Estatuto URP: Artículos: 1°-3°, 41°, 44°, 45°, 47°, 51°, 112°, 141°, 166°, 192°, 205°, 263°,
- Plan Estratégico 2015-2019: Líneas Políticas Centrales:

1.5 Alineación de los componentes de la identidad institucional al Modelo Pedagógico

Tal como lo formula Biggs (2006) se necesita contar con un sistema equilibrado en el que todos los componentes interactúen favorablemente

en aras de un objetivo común. Esto es aplicable no solo en lo relacionado a los componentes curriculares sino en la relación de estos con las metas, objetivos, propósitos y aspiraciones institucionales.

A continuación, veremos cómo se produce dicho alineamiento.

VISIÓN

Al año 2021 la Universidad Ricardo Palma será una de las primeras universidades con reconocimiento de la excelencia de sus egresados por empleadores y la propia sociedad. Promotora del desarrollo integral de la persona y del país. Plana docente conformada por maestros y doctores expertos en enseñanza universitaria y con publicaciones indizadas y otras expresiones de creación cultural. Reconocimiento internacional plasmado en la movilidad de profesores y estudiantes con universidades extranjeras en todas sus carreras profesionales.

MISIÓN

La Universidad Ricardo Palma es una auténtica Universidad autónoma, dedicada a la formación de personas integrales y profesionales creadores y competitivos globalmente.

Sus programas de estudios multidisciplinarios son permanentemente actualizados, y sus alumnos y profesores están dedicados al cultivo del saber y las expresiones del espíritu, en el marco del cumplimiento de las normas éticas y jurídicas, presididos por una sólida concepción humanista.

Sus investigaciones científicas, tecnológicas y sociales se proyectan a la solución de los problemas del desarrollo nacional. Su quehacer institucional se vincula con su entorno para atender las necesidades de sectores productivos y sociales.

Tabla 1.1. Valores Institucionales de la Universidad Ricardo Palma

<p>ÉTICA Nuestra conducta es honesta, justa y de respeto mutuo.</p>	<p>COMPROMISO Asumimos nuestras tareas con entrega, responsabilidad, trabajo en equipo y proactividad.</p>
<p>HUMANISMO Ejercemos y transmitimos una actitud solidaria y de responsabilidad social.</p>	<p>INNOVACIÓN Tenemos capacidad creativa para generar conocimientos y servicios que respondan a las necesidades y continuos cambios del entorno.</p>
<p>EFICIENCIA Obtenemos los resultados deseados con una alta productividad</p>	<p>EXCELENCIA Brindamos servicios de calidad, orientados a superar las expectativas de los estudiantes y la sociedad.</p>

Fuente: Plan Estratégico de la URP 2015-2019

Figura 1.2. Alineamiento estratégico

MODELO PEDAGÓGICO

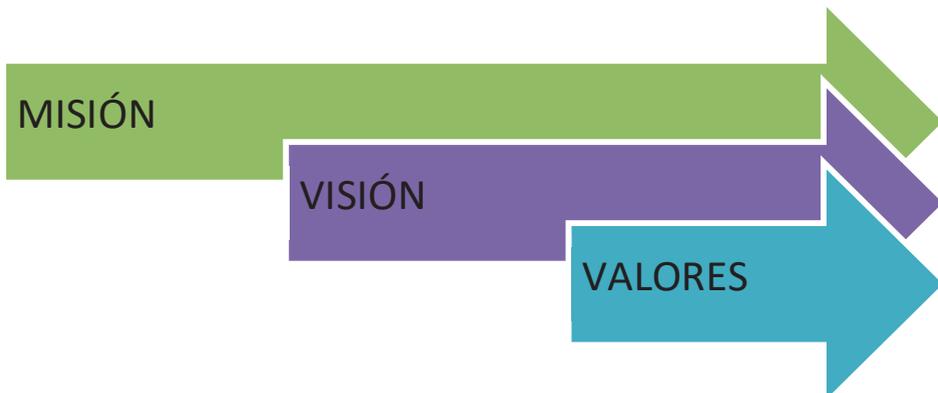


Figura 1.3 El Consejo Universitario en pleno bajo la presidencia del Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez

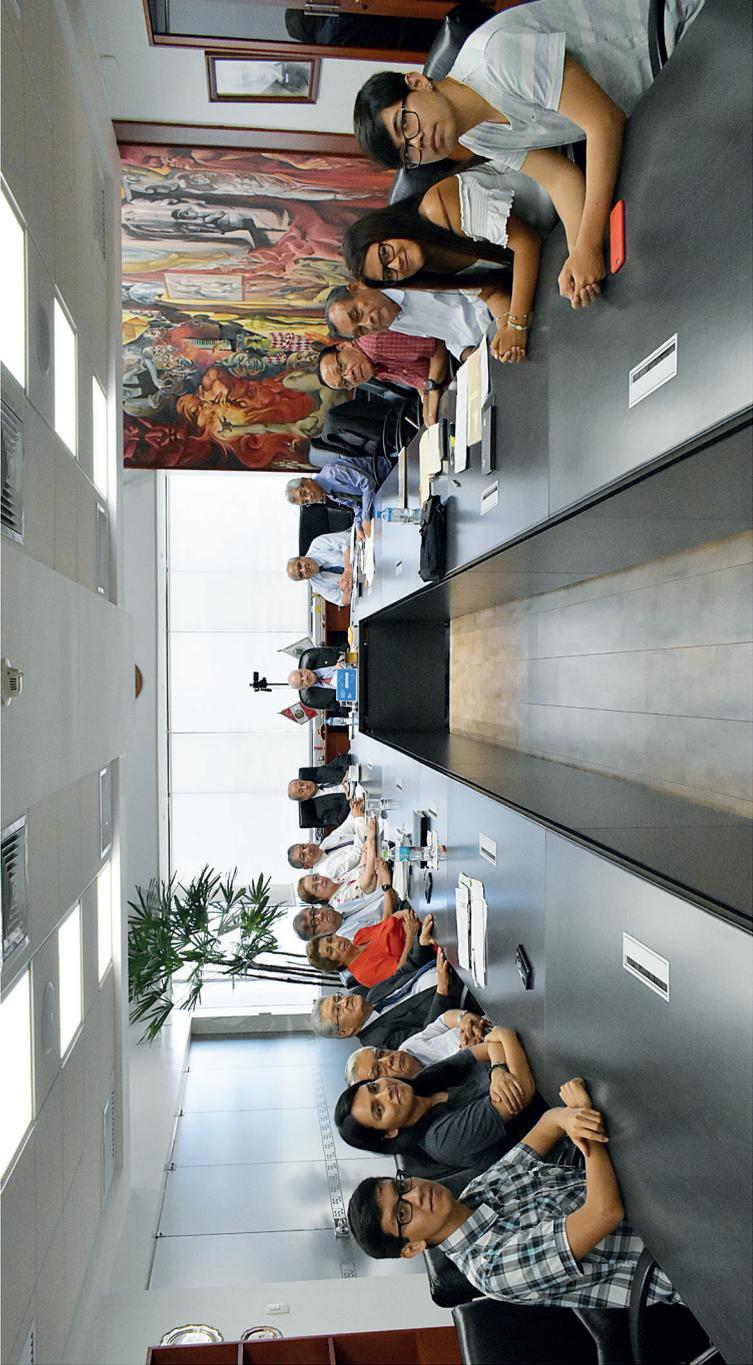


Tabla 1.2 Alineamiento de los componentes estratégicos de gestión institucional y los postulados del Modelo Pedagógico

VISIÓN	MISIÓN	VALORES	PLAN ESTRATÉGICO	POSTULADOS MODELO PEDAGÓGICO
<p>Al año 2021 la Universidad Ricardo Palma será una de las primeras universidades con reconocimiento de la excelencia de sus egresados por empleadores y la propia sociedad.</p>	<p>La Universidad Ricardo Palma es una auténtica Universidad autónoma, dedicada a la formación de personas integrales y profesionales creadores y competitivos globalmente. (...)</p> <p>Sus programas de estudios multidisciplinarios son permanentemente actualizados, y sus alumnos y profesores están dedicados al cultivo del saber y las expresiones del espíritu, en el marco del cumplimiento de las normas éticas y jurídicas, presididos por una sólida concepción humanista.</p>	<p>ÉTICA Nuestra conducta es honesta, justa y de respeto mutuo.</p> <p>HUMANISMO Ejercemos y transmitimos una actitud solidaria y de responsabilidad social.</p> <p>EFICIENCIA Obtenemos los resultados deseados con una alta productividad</p> <p>COMPROMISO Asumimos nuestras tareas con entrega, responsabilidad, trabajo en equipo y proactividad.</p> <p>INNOVACIÓN Tenemos capacidad creativa para generar conocimientos y servicios que respondan a las necesidades y continuos cambios del entorno.</p> <p>EXCELENCIA Brindamos servicios de calidad, orientados a superar las expectativas de los estudiantes y la sociedad.</p>	<p>Propiciar el desarrollo y participación en proyectos culturales, sociales y de desarrollo que promuevan la relación universidad-estado-empresa e integren el concepto de responsabilidad social a la cultura y accionar institucional</p> <p>Fortalecer la enseñanza-aprendizaje, en sus diferentes aspectos, orientada a una formación integral del estudiante y su satisfacción plena, en todos los niveles del servicio académico administrativo.</p> <p>Extender el conocimiento a la sociedad en general y</p> <p>Ofrecer servicios de calidad a través de proyectos autofinanciados.</p> <p>Propiciar la investigación y la innovación que de soluciones practica a los problemas de las organizaciones y del país en general a través de la captación de fondos estratégicos cooperantes.</p>	<p>¿Qué y para que educamos? Educamos en el pensamiento y la sensibilidad para el ejercicio ético del libre albedrío</p> <p>La calidad de la formación universitaria se sustenta y desarrolla a través de procesos de autoevaluación y mejora continua</p> <p>Resulta imperativa la consolidación de la proyección ambiental como base para el desarrollo sustentable</p> <p>El propósito esencial de la Universidad es la formación integral del estudiante</p> <p>El objetivo del currículo es que el estudiante domine las competencias del perfil de egreso</p> <p>La competencia investigativa se enraiza en el currículo y moldea una mentalidad inquisitiva-aplicativa para el ejercicio profesional</p> <p>La educación sienta las bases para una cultura de paz</p> <p>Educar es motivar y preparar al estudiante para aprender a lo largo de toda la vida</p> <p>Formación integral basada en competencias y centrada en el estudiante</p> <p>El docente es el profesional cuya misión consiste en lograr que el estudiante construya sus conocimientos, desarrolle habilidades y actitudes sociales y personalmente valiosos</p>
<p>Promotora del desarrollo integral de la persona y del país.</p>	<p>Sus investigaciones científicas, tecnológicas y sociales se proyectan a la solución de los problemas del desarrollo nacional.</p>			
<p>Plana docente conformada por maestros y doctores expertos en enseñanza universitaria y con publicaciones indizadas y otras expresiones de creación cultural.</p>	<p>Reconocimiento internacional plasmado en la movilidad de profesores y estudiantes con universidades extranjeras en todas sus carreras profesionales.</p>			

Figura 1.4 El Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez, Rector y el Dr. José Martínez Llaque, Vicerrector Académico y Dr. Héctor Hugo Sánchez Carlessi, Vicerrector de Investigación



1.6 Postulados del Modelo Pedagógico

PRIMER POSTULADO

¿QUÉ Y PARA QUÉ EDUCAMOS? EDUCAMOS EL PENSAMIENTO Y LA SENSIBILIDAD PARA EL EJERCICIO ÉTICO DEL LIBRE ALBEDRÍO.

Entendemos el libre albedrío como la capacidad de la persona para gobernar sus decisiones, las cuales devienen *conditio sine qua non* de los hechos subsecuentes. De esta facultad se deriva su responsabilidad moral y legal.

Respecto a la condición libre del ser humano, Sartre (1977) sostiene:

Estamos solos sin excusas. Es lo que expresaré diciendo que el hombre está condenado a ser libre. Condenado porque no se ha creado a sí mismo, y, sin embargo, por otro lado, libre, porque una vez arrojado al mundo es responsable de todo lo que hace (s/p.).

Habermas lo dice así: “Si nos entendemos a nosotros mismos como personas morales, intuitivamente partimos del hecho de que nosotros, insustituibles, actuamos y juzgamos *in propria persona*, que por nosotros no habla ninguna otra voz más que la propia...” (p. 79).

La sociedad no espera que sus miembros se conviertan espontáneamente en personas morales. Nacidos con la triple condición de seres instintivos, emotivos, racionales, los humanos somos formados por la generación precedente para resolver los problemas con lógica e inteligencia y para actuar con eficiencia y eficacia para operar sobre el mundo. Pero todo eso, si lo vemos bien, constituyen medios, muy poderosos es verdad, pero solo medios para el logro de los fines que plantea la conciencia ante los dilemas y encrucijadas que ofrecen las circunstancias de la vida. Morín (1999) dice al respecto:

La dialógica sapiens <-> demens ha sido creadora siendo destructora; el pensamiento, la ciencia, las artes, se han irrigado por las fuerzas profundas del afecto, por los sueños, angustias, deseos, miedos, esperanzas. En las creaciones humanas hay siempre un doble pilotaje sapiens<->demens. Demens ha inhibido, pero también favorecido a sapiens. Platón ya había observado que Dike, la ley sabia, es hija de Ubris, la desmesura (p.28).

Lo que quiere la educación es que estos dilemas y encrucijadas sean resueltos a la luz de los valores que deben iluminar la toma de decisiones y constituirse, dado el caso, en los frenos inhibitorios de posibles conductas contrarias a ellos. Porque los valores, cuando se traducen en comportamientos respecto del semejante, se encarnan en normas que entonces deben aparecer, en el sujeto educado, con la fuerza del imperativo categórico que hace posible y está en la base de la moral. Pero, para que el sujeto asuma la responsabilidad de sus actos, tales comportamientos deben originarse en su voluntad plenamente consciente, es decir, ser resueltos libremente. Así, la educación hace posible que el libre albedrío de que está investido el ser humano y sólo él, se encauce por la senda del bien y se convierta en norma. Entonces, superará dialécticamente la animalidad que se halla ínsita en su ser, y devendrá persona que, respetando los valores, respeta las normas y se respeta a sí mismo.

Figura 1.5 Sala de Debates de la Facultad de Derecho: Las razones, las deducciones, los argumentos y los contraejemplos



Esta postura es radical respecto al fin de la educación porque resulta anterior a cualquier otro que proponga como tal, por ejemplo, la formación de la persona interesada en la *polis* más que en sí misma, o la austera y de férrea disciplina capaz de entregar su vida en aras de la familia, la patria o Dios o, en fin, la solidaridad dedicada por entero a servir al semejante. Este postulado sostiene que todos estos fines son posibles si, y solo si, ante todo, el humano se ha decidido por el bien, libre y conscientemente, venciendo todas las contingencias que puedan obnubilar su conciencia y amenazar la decisión en pro de un camino u otro. Por eso, educar es también esclarecer la consecuencia de la opción que se asume sin concesiones ni coartadas; y asumir las consecuencias por el bien causado y sentirse feliz, o renegar de sí mismo por el daño inferido a otro. Esa es la gloria de la educación.

En esta línea de reflexión, Sartre (1945) comentó respecto a la autodeterminación, lo siguiente:

Sólo porque el hombre es proyecto merece la pena considerar ‘humanismo’ al existencialismo. Humanismo porque recordamos al hombre que no hay otro legislador que él mismo, y que es en el desamparo donde decidirá de sí mismo; y porque mostramos que no es volviendo hacia sí mismo, sino siempre buscando fuera de sí que es tal o cual liberación, tal o cual realización particular, como el hombre se realizará precisamente en cuanto a humano (p.99).

Para eso educamos. Y lo hacemos con denuedo a pesar de que, en gran medida, luchamos contra la corriente pues somos conscientes que múltiples, complejos e interactuantes factores obstaculizan o distorsionan la recta senda de la voluntad. Los docentes somos los indomables optimistas en el triunfo del espíritu.

Figura 1.6 En plena tarea colectiva de construcción de los conocimientos



SEGUNDO POSTULADO

LA EDUCACIÓN SIENTA LAS BASES PARA UNA CULTURA DE PAZ

Sostiene la Unesco (2000):

Una cultura de paz está basada en los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas y en el respeto de los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, la promoción del desarrollo, la educación para la paz, la libre circulación de información y la mayor participación de la mujer como enfoque integral para prevenir la violencia y los conflictos, y que se realicen actividades encaminadas a crear condiciones propicias para el establecimiento de la paz y su consolidación (p.2).

La paz que propugnamos reposa en el ideal de un orden social en que todos tengamos la misma oportunidad de satisfacer nuestras necesidades vitales, afectivas y espirituales y donde realicemos nuestras actividades cotidianas respetuosas de las normas de convivencia que brindan seguridad y encauzan los conflictos por la senda del diálogo.

Asumir la paz como un estado de las relaciones sociales no implica la conformidad ni menos la resignación frente a un sistema que genera la desigualdad y la reproduce, al parecer, indefinidamente. Tampoco significa propiciar el silencio cómplice ante el cohecho, la extorsión, la marginación, el abuso de poder, la burla a la ley u otros males que corroen el orden social. La universidad, en las aulas y fuera de ellas, debe ser un gran foro en que se traten frontalmente casos y situaciones que se presentan en el ejercicio de la profesión.

Al respecto en la declaración de la Unesco (2009) se concluyó que la educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la *construcción de la paz*, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. (*Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Sede de la Unesco, París, 5-8 de julio de 2009).

EL 2015, en la Declaración de Incheon para la Educación 2030 se estableció como meta, asegurar que todos los estudiantes adquirieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación, los estilos de vida, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y contribución de la cultura al desarrollo humano.

Por lo tanto, la URP asume la cultura de paz como ese conjunto de comportamientos, valores y actitudes que manifiestan respeto por el ser humano, por su vida y su dignidad. Se pone énfasis en los derechos humanos, la manifestación de acciones en contra de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.

TERCER POSTULADO

EL PROPÓSITO ESENCIAL DE LA UNIVERSIDAD ES LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

Para esclarecer el sentido y alcance de lo que es la formación integral, afirmamos que la URP reconoce en cada ser humano un conjunto unificado de potencialidades que se despliegan conforme avanza su maduración biopsíquica. A estas se les llamará “dimensiones”, y a la educación del espectro global de las mismas en su paso por la universidad, “integral”.

En este punto, se cita a Rincón (2008) y se glosa el análisis de las dimensiones de la personalidad:

Podemos definir la Formación Integral como el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica), a fin de lograr su realización plena en la sociedad. Es decir, vemos el ser humano como uno y a la vez pluridimensional, bien diverso como el cuerpo humano y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad (p. 1).

Figura 1.7 Formación integral: Dimensiones

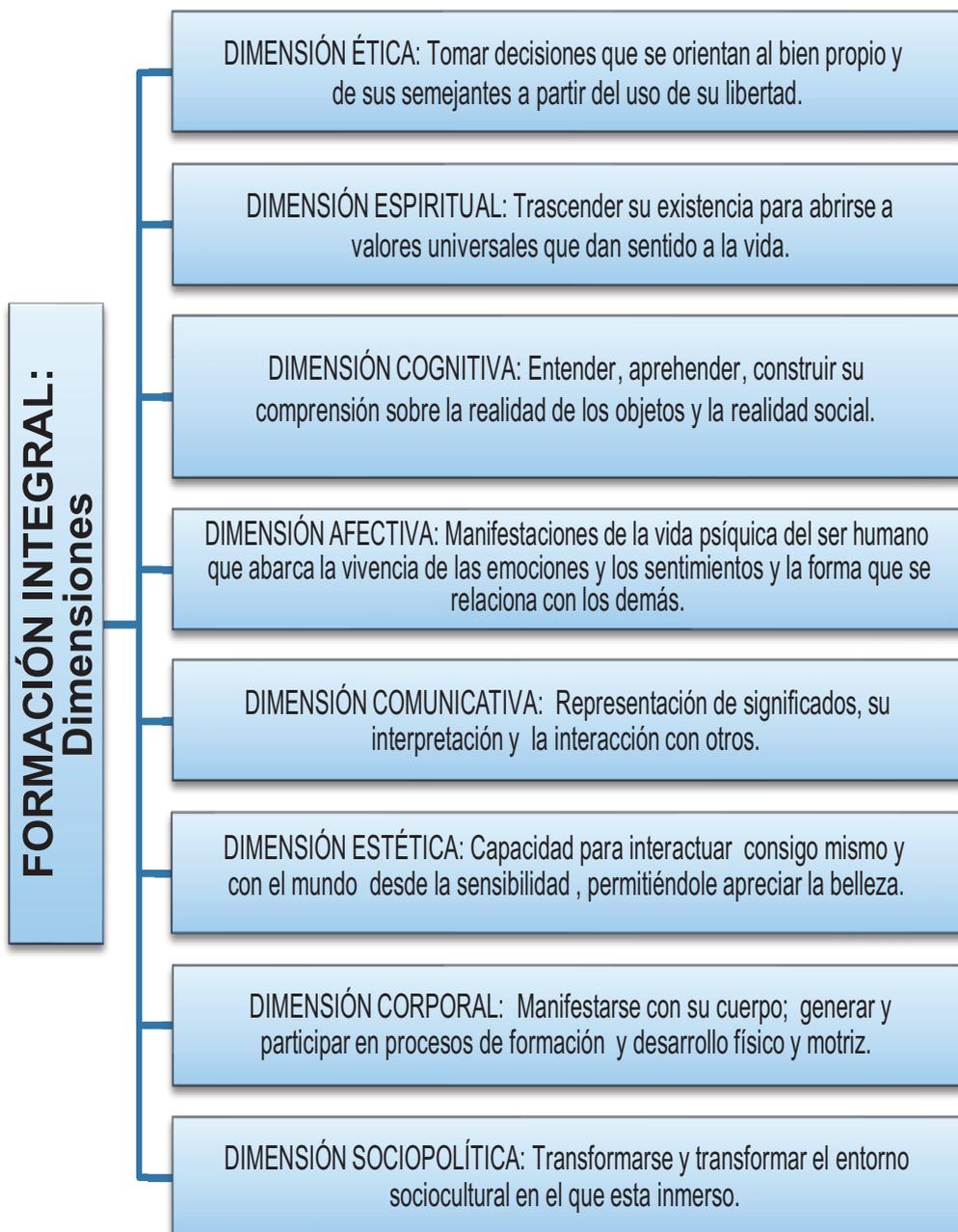


Figura 1.8 Ritmo, cadencia y sabor de la danza convertidos en experiencias curriculares: Estudios Generales



Este análisis revela la enorme tarea que se impone ante la institución que adopta como postulado la formación integral de sus estudiantes. Por ello, resulta necesario puntualizar ciertas condiciones que inciden en su factibilidad y su logro en el nivel superior:

En primer lugar, por ser el currículo el medio natural a través del que la universidad viabiliza sus fines, en los perfiles de egreso de las carreras y los sílabos de las asignaturas deben figurar tanto las especificaciones funcionales del futuro profesional, como los conocimientos y rasgos de la persona culta y multidimensional. El Programa de Estudios Básicos desarrolla disciplinas instrumentales (razonamiento lógico-matemático y comunicación), y también los principales problemas y modos de pensar, sentir y actuar de las Ciencias Naturales, Sociales, Filosofía, Arte y Cultura Física.

En segundo lugar, las actividades sociopolíticas, artísticas y deportivas (conferencias, dramatizaciones, juegos florales, debates, olimpiadas, conciertos, asambleas, etc.) enriquecen las vivencias de los estudiantes y exceden la idea de “cursos” que se asocian al plan de estudios. La universidad que tiene como divisa la formación integral, asume el compromiso de fomentar las actividades cocurriculares.

Finalmente, una educación moderna que conduzca hacia un futuro promisorio, en palabras de Morín (1999) tiene:

la necesidad...de una gran religazón de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo, los resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes (p. 21).

En síntesis, la propuesta de formación de la URP, propende por un individuo con capacidad para comprender, interpretar, asimilar, y reconstruir una cultura cívica y humanística a partir de la integración creativa y personalizada de los conocimientos y de los paradigmas científicos, tecnológicos, sociales, y filosóficos, en propuestas holísticas para la solución de problemas del entorno.

Figura 1.9 Disfrutando la amistad y la naturaleza



CUARTO POSTULADO

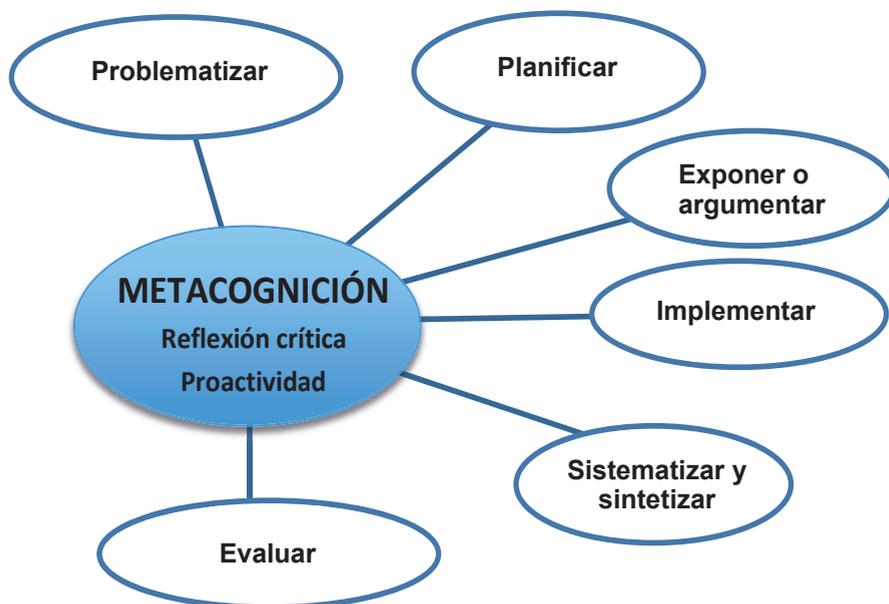
LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA SE ENRAÍZA EN EL CURRÍCULO Y MOLDEA UNA MENTALIDAD INQUISITIVO-APLICATIVA PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN.

El Programa PISA, citado por la Oficina de Cooperación para el Desarrollo Económico OCDE, 2005, define la competencia investigativa como, la capacidad de “usar el conocimiento científico, identificar las cuestiones científicas y concluir con base en la evidencia para comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios hechos a través de la actividad humana” (p. 16).

En este ensayo se defiende la idea de que la investigación en educación superior se debe desarrollar desde los primeros ciclos de la universidad. Para delimitar la competencia *investigativa*, se asumió el modelo de la investigación desde el aula, a través de la investigación formativa. Esta se desarrolla utilizando diversas metodologías cuantitativas o cualitativas de investigación, las cuales son asumidas como estrategias didácticas.

Procesos de la competencia investigativa:

- *Problematizar*. identificar y plantear problemas socioculturales y comunicativos relacionados con su formación profesional.
- *Planificar*. Elaborar un proyecto de investigación formativa documental.
- *Exponer o argumentar*. Construir un marco teórico con resúmenes intertextuales.
- *Implementar una metodología de investigación: estudio de caso, análisis de contenido, investigación documental, etc.*
- *Sistematizar y sintetizar los resultados*. Organizar el discurso académico según su tipo: monografía, ensayo, informe, etc.
- *Metacognición y autorregulación*. Socializar la investigación formativa en forma verbal (exposiciones) y virtual (uso de tics, redes sociales, etc.) para su evaluación individual y colectiva, (Cárdenas, 2018).

Figura 1.10 Procesos de la competencia investigativa

Se trata, por tanto, de enseñar a investigar en la universidad para favorecer la formación de lo que Rizo (2006) denomina “sujeto epistémico” a quien describe como persona que “...se pregunta por lo que conoce, parte de supuestos para plantear preguntas y hallar respuestas, reflexiona en torno a su modo de construir conocimiento. Es, antes que nada, un sujeto reflexivo” (p.24).

El objetivo es que el futuro profesional descubra cómo se opera con los conocimientos, y cómo, a partir de preguntas, hipótesis y datos fácticos se construyen otros nuevos, además de demostrar, verificar o aplicar los ya existentes en el terreno laboral. La amenaza de una didáctica teorizante, centrada sobre todo en las leyes, fórmulas, principios, normas, constructos y otras abstracciones, con un correlato práctico muy débil o inexistente en el punto de partida, la inducción, como de llegada, la aplicación, ha sido argumentada muy claramente por Jessup (1991):

Cuando la teoría se enseña separada de la práctica profesional, tiende a vivir su propia vida y a dotarse de valores, de prioridades, de una organización y de un lenguaje que le resultan propios; tiende a desarrollarse según una lógica y en función de temas de orden puramente intelectual, más que en relación con la práctica de una profesión, que se considera con frecuencia como algo superfluo (p. 40).

Figura 1.11 Aprendiendo la competencia investigativa: el método experimental



QUINTO POSTULADO

LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA SE SUSTENTA Y DESARROLLA A TRAVÉS DE PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN Y MEJORA CONTINUA.

Los modelos metodológicos que asumimos describen los estándares que deben cumplir nuestros programas educacionales, averiguan el estado en que se encuentran, determinan la discrepancia entre lo real y lo deseable y toman las decisiones necesarias para superar la brecha. Así, las debilidades identificadas dan origen a planes de mejora progresivo y continuo para sostener, de un lado, las condiciones básicas de calidad que justificaron el temprano Licenciamiento de la URP el año 2016 y, de otro, completar la acreditación de todas sus carreras profesionales al año 2019 en que se cumple el quincuagésimo aniversario de su creación.

Así pues, nuestro Modelo Pedagógico vincula el periódico diagnóstico situacional con los planes de mejora continua, lo que implica decisiones que se deben ejecutar no solamente por las Direcciones Académicas y Administrativas, sino por todos sus integrantes por más modesta que parezca su función.

En síntesis, la URP focaliza el compromiso con la calidad en los comportamientos individuales y colectivos que indican que se están operando los cambios necesarios en la dirección deseable.

Figura 1.12 El Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez, Rector y el Dr. José Flores Barboza, ante el busto de nuestro epónimo



SEXTO POSTULADO

EDUCAR ES MOTIVAR Y PREPARAR AL ESTUDIANTE PARA APRENDER A LO LARGO DE TODA LA VIDA.

En los últimos cuarenta años el ritmo de incremento de los conocimientos ha sido simplemente abrumador. Las organizaciones que lideran las fuentes de ocupación ciudadana son aquellas cuyo quehacer está aliado a la producción y distribución de conocimientos. Por tanto, siendo la información el cimiento de la formación universitaria, y por ende muy peligrosa su obsolescencia, la educación superior debe formar personas habituadas a actualizarse espontáneamente de modo permanente.

En este contexto de notable ampliación de sitios y herramientas para aprender surge el aprendizaje a lo largo de toda la vida como una necesidad y un principio rector de la sociedad del siglo XXI, denominada sociedad red, sociedad de la información y la interconexión (Castells, 1998; Canclini, 2004; Guttman, 2003; UNESCO, 2004c; Mattelart, 2004 en Torres R.M, 2005).

El Banco Mundial recomienda que los países consideren la educación para toda la vida como uno de los objetivos fundamentales. Destaca además la necesidad de actualizarse permanentemente en el dominio de habilidades instrumentales, como lenguas extranjeras, pensamiento reflexivo, habilidades científicas y empleo de tecnologías de la información y las comunicaciones (Chueca, 2009).

En la declaración de Incheon (2015) se propuso como meta al 2030 lograr que:

Todos los grupos etarios, incluidos los adultos, deberán tener oportunidades de aprender y de seguir aprendiendo. El aprendizaje a lo largo de la vida para todos, en todos los entornos y niveles de educación, a partir del nacimiento, deberá incorporarse en los sistemas educativos mediante estrategias y políticas institucionales, programas dotados de suficientes recursos, y alianzas sólidas en los planos local, regional, nacional e internacional (s/p).

Ahora bien, si hemos de considerar una meta valiosa el aprendizaje para toda la vida, debemos enfrentar el asunto de la motivación para aprender como la base psíquica que impulsa y sostiene el interés por saber. Y consecuentemente resulta muy importante, conocer el sentido de la conducta motivada. Al respecto, Govern, (s/a) sostiene que:

Motivación es el concepto que usamos al describir las fuerzas que actúan sobre un organismo en su interior para que inicie y dirija la conducta (...), las conductas más intensas se consideran resultado de una motivación mayor (...) el concepto de motivación explica por qué la conducta se realiza en una situación y no en otra (p.16).

Figura 1.13 La formación de líderes en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales



Algunos rasgos que definen la naturaleza y sentido de la motivación son:

a) Estar fundamentalmente orientado hacia el logro de fines, metas y

objetivos, b) tener un carácter siempre intencionado y, c) comprender aspectos afectivos y emocionales. Por esos motivos, Huertas (s/a), de la Universidad Autónoma de Madrid, resume la motivación como “un proceso psicológico que supone la activación de ‘procesos cognitivos, afectivos y emocionales, que dirigen y orientan la acción deliberada o intencional hacia un objetivo” (p. 165).

Es un reto importante para la Universidad actual que los estudiantes perciban el estudio como una obligación libremente elegida. Por eso se debería promover una autonomía cada vez mayor que permita que los estudiantes asuman las tareas y los procedimientos del trabajo intelectual, de tal modo que sean conscientes de la importancia de la meta de su aprendizaje y las estrategias a determinar en función del tipo de disciplina o asignatura a estudiar. Los docentes deben contribuir de un modo especial a que los estudiantes perciban con claridad la utilidad de sus aprendizajes para la carrera profesional y su propio desarrollo. Al respecto es el caso la recomendación de Tapia (s/a): “se ha podido comprobar que si los estudiantes no tienen clara la funcionalidad de los conocimientos o actividades de aprendizajes- si no ven para que puede servir lo que han de hacer o aprender- desaparece o disminuye su esfuerzo” (p.85). A ese respecto, entre otras, sugiere que los docentes universitarios formulen cuestiones tales como: ¿señalamos los objetivos a lograr con actividad a desarrollar?, ¿señalamos la utilidad de lo que se va aprender?, ¿utilizamos ejemplos pertinentes sobre la utilidad de lo aprendido?, ¿estimulamos la comprensión del tema de estudio utilizando casos?

En suma, es tarea fundamental de la docencia el crear lo que se ha denominado “contextos facilitadores de la motivación” que partan de considerar la tarea educadora como un despertar profundo de la necesidad de aprender y promover un interés y curiosidad por lo temas de estudio, desde el inicio y en todo el transcurso de las sesiones de aprendizaje, manteniendo un orden y claridad en las exposiciones, teniendo presente que es de suma importancia que al final el estudiante comprenda el valor intrínseco de lo aprendido.

Figura 1.14 Estudiantes de Arquitectura perciben la utilidad de sus aprendizajes para la carrera profesional y su propio desarrollo



SÉTIMO POSTULADO

RESULTA IMPERATIVA LA CONSOLIDACIÓN DE LA PROTECCIÓN AMBIENTAL COMO BASE PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE

Desde el inicio del siglo XXI los organismos mundiales decidieron intervenir para investigar el impacto destructivo del hombre sobre los sistemas ecológicos, el alcance de los daños causados a la biodiversidad, los predecibles efectos perniciosos sobre la salud y la propia sobrevivencia de la especie humana y, en vista de los diagnósticos y pronósticos, comprometer a los estados para que modifiquen urgentemente su accionar destructivo y que adopten firmes políticas para lograr que el medio ambiente pueda recuperarse al mismo ritmo que es afectado por la actividad humana.

Así, ha surgido el concepto de Desarrollo Sustentable: “Satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades” (Del desarrollo Sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis. Bermejo. (2004), p. 16).

Aunado a lo anterior, los organismos mundiales volvieron su mirada a los medios de información, los sistemas educativos y los jóvenes como generación con voz propia, situándose en el marco de una nueva visión denominada ambientalista que se asienta en dos grandes bases: una en el plano ético y, otra, en el plano científico. Así, el proceso de la Educación Ambiental debe orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar una visión compleja y comprometida de la realidad: educar para una nueva forma operativa entre la realidad y el medio ambiente (Novo, 1991).

OCTAVO POSTULADO

FORMACIÓN INTEGRAL BASADA EN COMPETENCIAS Y CENTRADA EN EL ESTUDIANTE

De acuerdo a nuestro ordenamiento legal, la URP plasma lo establecido en la Constitución Política, ya que tanto la Ley Universitaria como nuestro estatuto, hacen referencia a la formación integral.

Por ser la formación del estudiante el eje central del aprendizaje, en el desarrollo de las competencias interviene todo aquello que trae consigo el proceso de aprendizaje para ser un ciudadano profesional y culto: sus características personales, habilidades innatas, aptitudes, sus experiencias, estilo de aprender, nivel cognitivo alcanzado, edad, contexto social y por último sus expectativas, motivaciones e intereses con los que inicia este proceso. Por ello, es importante evaluar el perfil de ingreso, es decir las capacidades básicas que requiere la carrera para que el logro de su formación sea exitoso.

1.15 Sócrates: Maestro por Antonomasia



La inmolación de Sócrates. Jacques-Louis David (1787)

NOVENO POSTULADO

EL DOCENTE ES EL PROFESIONAL CUYA MISIÓN CONSISTE EN LOGRAR QUE EL ESTUDIANTE CONSTRUYA SUS CONOCIMIENTOS, DESARROLLE HABILIDADES Y ACTITUDES SOCIAL Y PERSONALMENTE VALIOSOS.

Aunque el término “docente” significa “que enseña”, el objetivo de la institución educativa, y por ende del docente, no es la enseñanza sino el aprendizaje del estudiante y, por tanto, su quehacer trasciende su persona y se proyecta hacia sus semejantes, quienes se forman justamente en la medida que el docente cumple su función.

Si el objetivo del docente fuese enseñar, entonces dicho objetivo se consumaría con la realización de ciertos comportamientos previamente caracterizados como descriptores del concepto y podrían entonces darse en soledad y en el vacío, lo cual resulta absurdo pues ninguna sociedad invertiría en formar profesionales a los que se les abone un honorario por explicar, mostrar o argumentar en el desierto o entre las paredes de un cuarto vacío. “Enseñar” es un concepto que reclama un correlato que le dé sentido, y ese correlato es el aprendizaje. Y así como el término “vender” tiene sentido en relación con “comprar” pues sería ilógico afirmar que alguien compró algo pero que nadie se lo vendió, así no podremos asegurar que alguien enseñó algo pero que nadie aprendió.

Así pues, el docente es la persona cuyos comportamientos como tal cobran sentido, si y sólo si está actuando en coparticipación con personas que serán consideradas estudiantes, si y sólo si sus comportamientos están dedicados a lograr el aprendizaje. Es en relación con esto último que José Antonio Encinas hizo la aguda distinción entre la condición de “estudiante” y “estudioso”. La primera se gana mediante el acto administrativo de la matrícula, mientras la segunda es producto de la dedicación y perseverancia por acceder al saber venciendo todas las vicisitudes.

Figura 1.16 Estudiantes de Medicina Humana desarrollan sus aprendizajes con simuladores



DÉCIMO POSTULADO

EL OBJETIVO DEL CURRÍCULO ES QUE EL ESTUDIANTE DOMINE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO.

Para ello, resulta fundamental medir su progresión a través de las etapas de desarrollo formativo: Estudios generales; Formación profesional básica, Formación profesional especializada y complementarias.

CINDA (2008) describió del siguiente modo las ventajas de implementar un currículo basado en competencias:

Entre otros aspectos, se puede señalar que la utilización de este enfoque permite expresar mejor las capacidades que tienen los egresados al momento de completar sus estudios, lo cual facilita el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y la incorporación al ejercicio

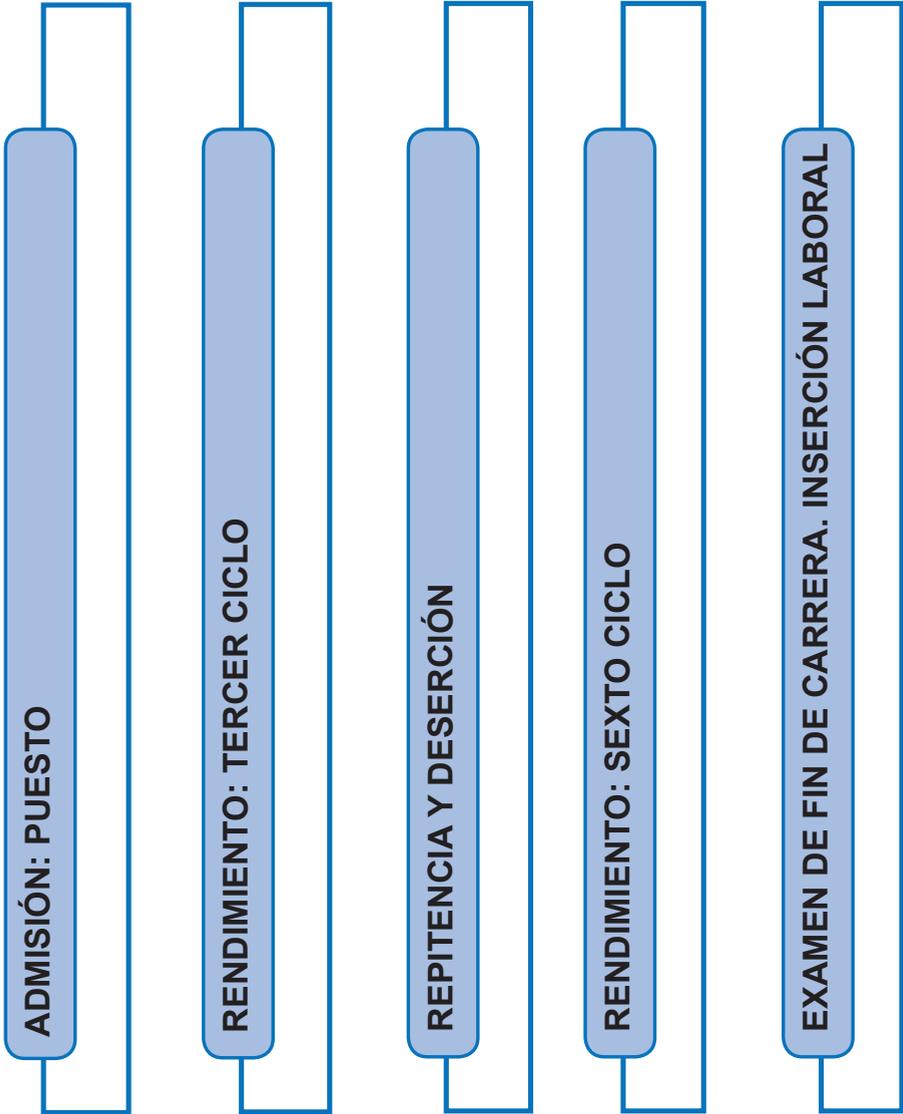
laboral. Es así como la inserción laboral al término de una carrera se hace más expedita, porque tanto los empleadores como los propios egresados tienen mayor información respecto a lo que estos últimos son capaces de hacer o en lo que se pueden desempeñar con calidad y eficiencia, siendo la institución formadora garante de aquello (p. 10).

Con base en ello, la URP, en su afán de buscar el desarrollo integral del estudiante y prepararlo para la vida y el trabajo, ha considerado sustancial centrar sus esfuerzos en el análisis de su progresión como una de las estrategias claves para el aseguramiento de la calidad educativa.

Al respecto, se requiere que las instituciones cuenten con un sistema de seguimiento del estudiante, para documentar su trayectoria académica desde que ingresa a la universidad hasta que se inserta en el campo laboral. Se explora no sólo los conocimientos alcanzados, sino el grado de satisfacción con los estudios, la comprensión lectora, el razonamiento lógico-matemático, la tasa de éxito del estudiante y el grupo (rendimiento, repitencia, deserción) para tomar, a tiempo, las acciones correspondientes. Después viene el proceso de titulación en el que se analiza los tiempos de titulación y la tasa de titulación oportuna.

En una subsecuente etapa se realiza el seguimiento del egresado, para conocer situación laboral, evaluación de su carrera y universidad, tiempo promedio de ubicación laboral, lugar de trabajo, nivel de ingreso. Para poder conocer los ítems indicados se deberá realizar una encuesta de inserción y progresión laboral cuyos resultados serán aportes para la mejora continua de las carreras profesionales.

Figura 1.17 Estudio de la progresión del estudiante



CAPÍTULO II

BASES CONCEPTUALES PARA LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

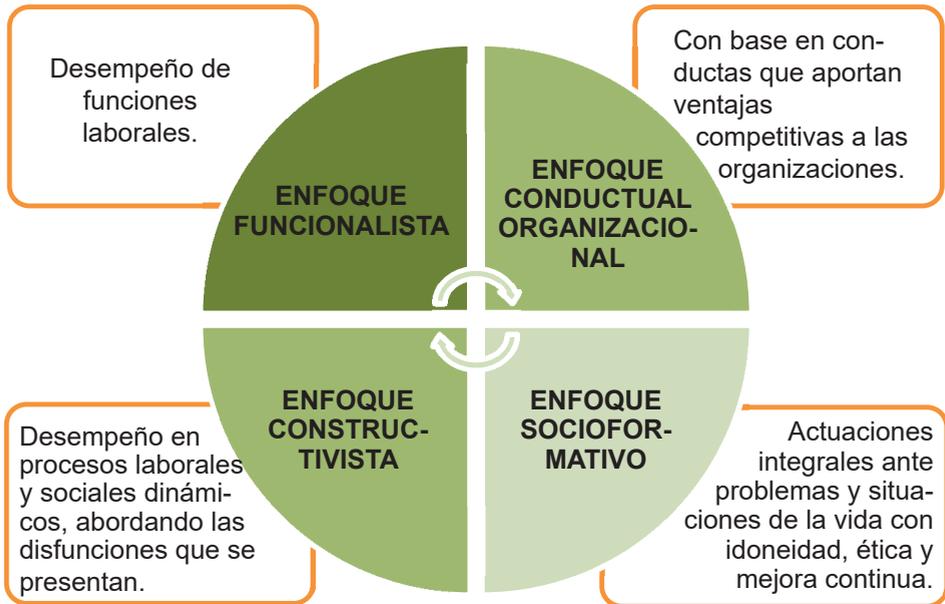
El planteamiento de la Unesco en 1996 tuvo un impacto profundo en la educación a nivel mundial, y las instituciones educativas iniciaron la implementación de este nuevo modelo. Hasta el momento el paradigma conductista se venía aplicando de manera práctica en todos niveles. Por primera vez en este contexto educativo, el término «competencia» adquirió una connotación diferente a la ya establecida por Chomsky y Skinner en su momento, la primera en el aspecto del desempeño comunicativo y la segunda relacionada con el cambio de conducta a razón de un estímulo externo. Esta connotación se da cuando en el capítulo cuarto del documento de la Unesco referente a pistas y recomendaciones, se establece el propósito de uno de los pilares de la educación: «aprender a hacer a fin de adquirir no solo la calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo» (p. 34).

En este nuevo contexto y connotación, el término competencia se define desde los tres enfoques más importantes y vigentes a la fecha. Para el conductismo la competencia se esboza en el sentido del desempeño (Gómez, 2005 en Adla Jaik Dipp, 2013). Según el enfoque funcionalista (Tobón, 2007 en Adla Jaik Dipp, 2013) esta se enmarca como sinónimo de competencia laboral sobre la capacidad de lograr un producto. Para el constructivismo es la capacidad de construir a partir de sus conocimientos: conocer y hacer a partir de ese conocer. Sin embargo, según Tobón (2013), un nuevo paradigma a nivel superior en la formación basada en competencias toma importancia: el enfoque socioformativo que propugna la formación integral del estudiante, para la cual competencia se define como una actuación

integral a fin de identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas teniendo en cuenta el contexto y aplicando de modo articulado los cuatro saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer). En esta definición se hace incidencia en los términos: ‘idoneidad y ética’, propios de una formación profesional competente, que es lo que la Universidad Ricardo Palma propugna. En adelante, las referencias al enfoque socio formativo tienen como fuente la citada obra de Sergio Tobón “Formación basada en competencias (2013).

siguiente cuadro nos muestra dichos enfoques:

Figura 2.1 Enfoques de la competencia



Adaptado de Tobón (2013)

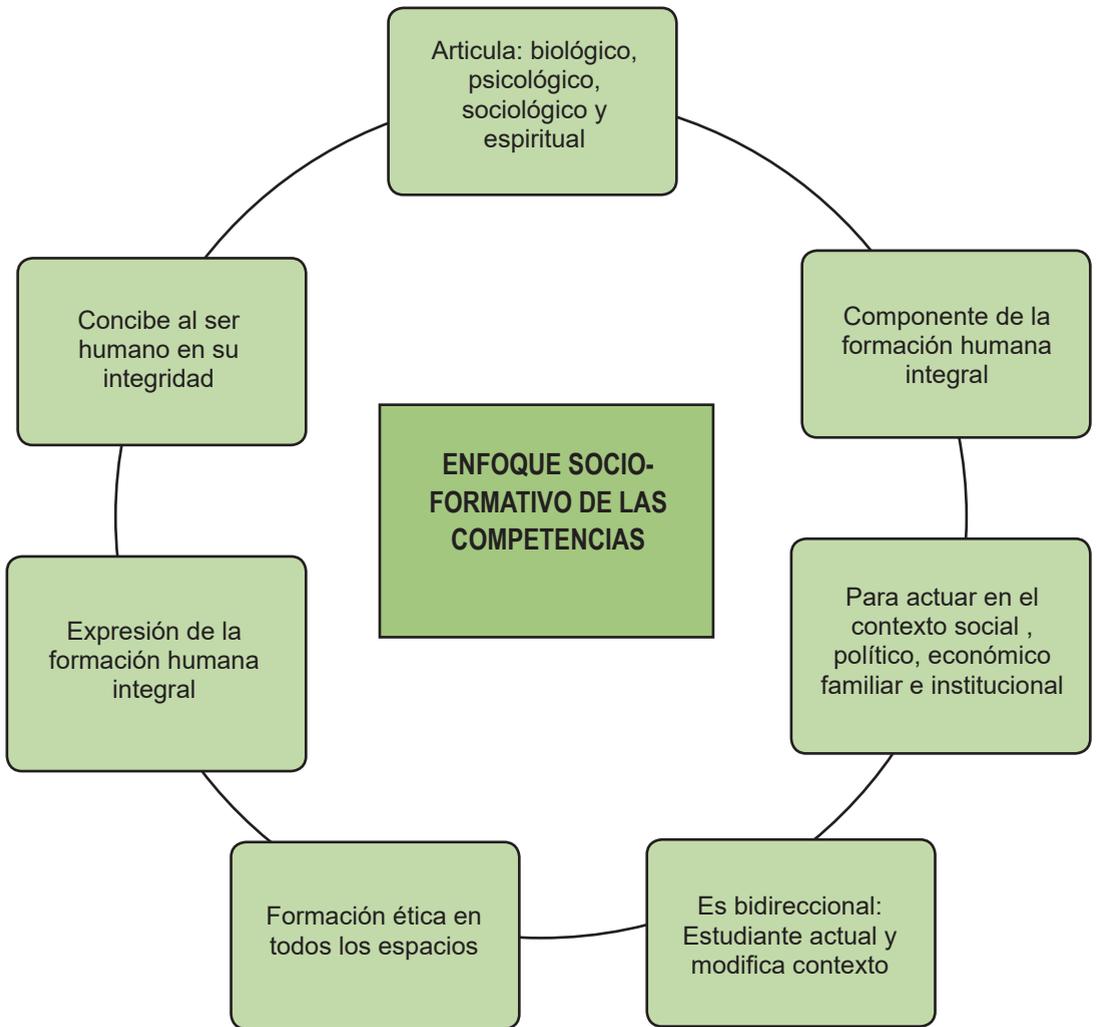
2.1 La formación universitaria basada en competencias

Con base en lo anteriormente establecido, en la formación universitaria el término competencia está establecido en función de estos elementos preponderantes: conocimientos, destrezas, aptitudes, actitudes (Bunk, Tejada, Le Boterf, Valverde, Santos, en Adla Jaik Dipp(2013); entre otros), que son los elementos que nos van a servir de análisis para la implementación del modelo que se presenta para el desarrollo de la labor docente en la Universidad Ricardo Palma.

El enfoque socioformativo es el que se alinea con la formación integral del estudiante en la medida en que lo prepara para “actuar con idoneidad en diversos contextos, tomando como base la construcción del proyecto ético de vida, el aprender a emprender y la vivencia cultural, considerando las dinámicas sociales y económicas” (Tobón, 2013, p. 23). Esta visión involucra de manera directa la formación universitaria y la visión y misión de la Universidad Ricardo Palma. Asimismo, de acuerdo con Tobón, este enfoque se alinea con lo establecido por conceptos como: El currículo socio-cognitivo complejo de Tobón (2001), La teoría crítica de Habermas (1987), El pensamiento complejo de Morín (2000a), El paradigma socio-cognitivo de Román y Díez (1994, 2000) y La formación basada en competencias de Maldonado (2001); entre otros.

El enfoque socioformativo de las competencias tiene las siguientes características:

Figura 2.2 Enfoque socioformativo de las competencias



Basado en Tobón (2013)

Este enfoque socioformativo se centra en la formación del ser humano como un todo, en su contexto social, cultural, personal que “trasciende el aprendizaje.” Finalmente, el fin de la universidad se centra en la formación del profesional de manera íntegra, preparándolo para enfrentarse al campo laboral.

Figura 2.3 Preparándose para el ejercicio laboral: lectura de un electrocardiograma



2.2 Desarrollo de habilidades del pensamiento a nivel universitario

Teniendo en cuenta que la formación universitaria involucra el desarrollo de habilidades de nivel superior, (Biggs y Collins, 1982); Anderson (2002), el enfoque socioformativo apunta al desarrollo de estas habilidades y toma como elemento importante la ética y la formación integral, los mismos que a nivel de la Universidad Ricardo Palma se presentan como parte de los postulados sobre los que se orienta la formación universitaria.

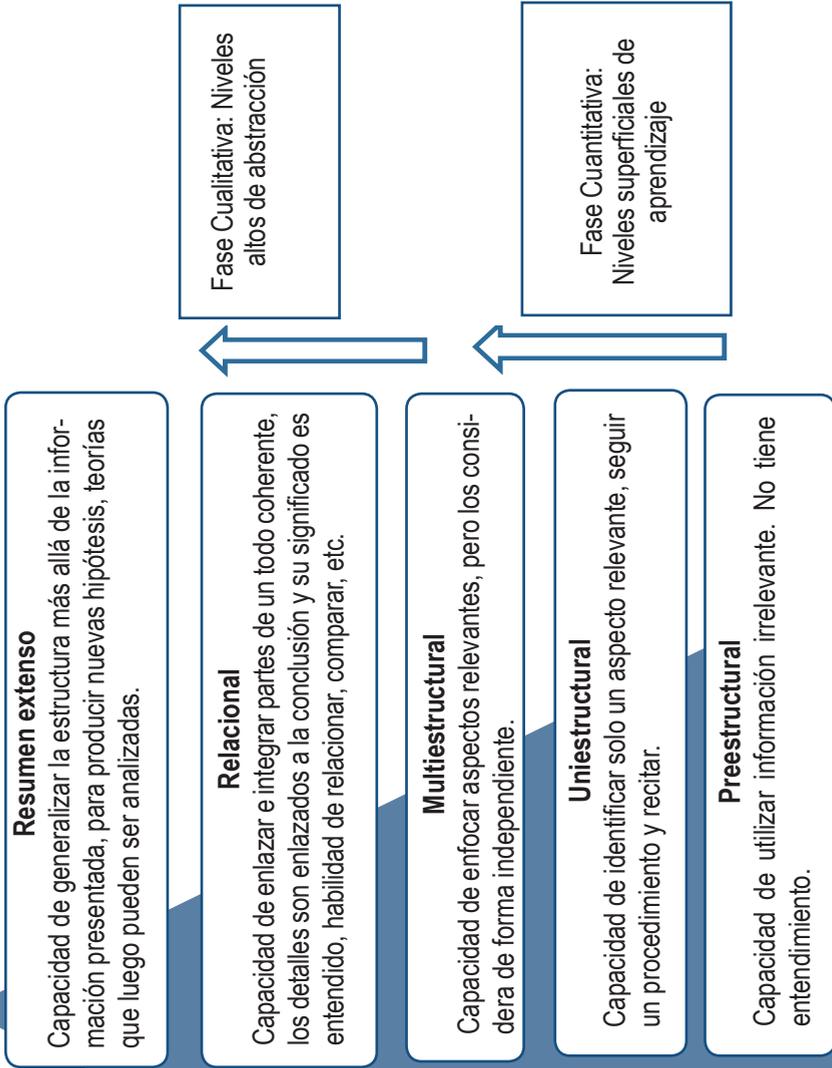
Tabla 2.1. Resultados de aprendizaje en las diversas taxonomías

Bloom (1956)	Gagné (1975)	Anderson y Krathwohl (1990)	Dreyfus (2000)	Biggs y Collins (1982)	Marzano y Kendal (2007)
<p>Es un conjunto de tres modelos jerárquicos usados para clasificar objetivos de aprendizaje en niveles de complejidad. Consta de tres dominios: cognitivo, afectivo y psicomotor.</p>	<p>Considera que la información llega al sistema nervioso a través de los receptores sensoriales, para luego procesarse y almacenarse en la memoria hasta que sea necesaria su recuperación.</p>	<p>Expresan los niveles cognitivos ideados por Bloom en verbos de acción en vez de sustantivos.</p>	<p>Es un modelo que establece cómo se adquieren las habilidades a través de instrucción formal y práctica. El modelo propone que el estudiante pase a través de cinco etapas: Novicio, Principiante Avanzado, Competente, Experimentado y Experto.</p>	<p>SOLO (Structure of observed learning outcome) Referente a resultados de áreas académicas de contenido. Existen dos cambios: Cuantitativos: aumento a la cantidad de detalles principales Cualitativos, detalles se integran a un modelo estructural.</p>	<p>Referente a procesos de pensamiento y dominios de conocimiento. Es una alternativa para identificar donde estamos y hacia donde queremos llegar en el proceso de enseñanza aprendizaje en las diferentes disciplinas</p>

A continuación, podemos observar las diferentes taxonomías que como resultados del aprendizaje proponen los diversos autores y de los cuales tomaremos en consideración las habilidades que se desarrollan a nivel universitario de orden superior.

Tomaremos como base la taxonomía de Biggs y Collins (1982), Anderson (2002), ya que orientan el desarrollo de habilidades de nivel superior, así como las habilidades del enfoque socioformativo de Tobón (2013), estas taxonomías se alinean con las habilidades propuestas en el desarrollo de competencias transversales establecidas por el proyecto Tuning para América Latina. La Taxonomía de Biggs y Collins (1982) se encuentra dividida en dos grandes dimensiones: aprendizajes superficiales (tres niveles) y niveles de entendimiento profundo (dos niveles), como se pueden apreciar en la siguiente figura:

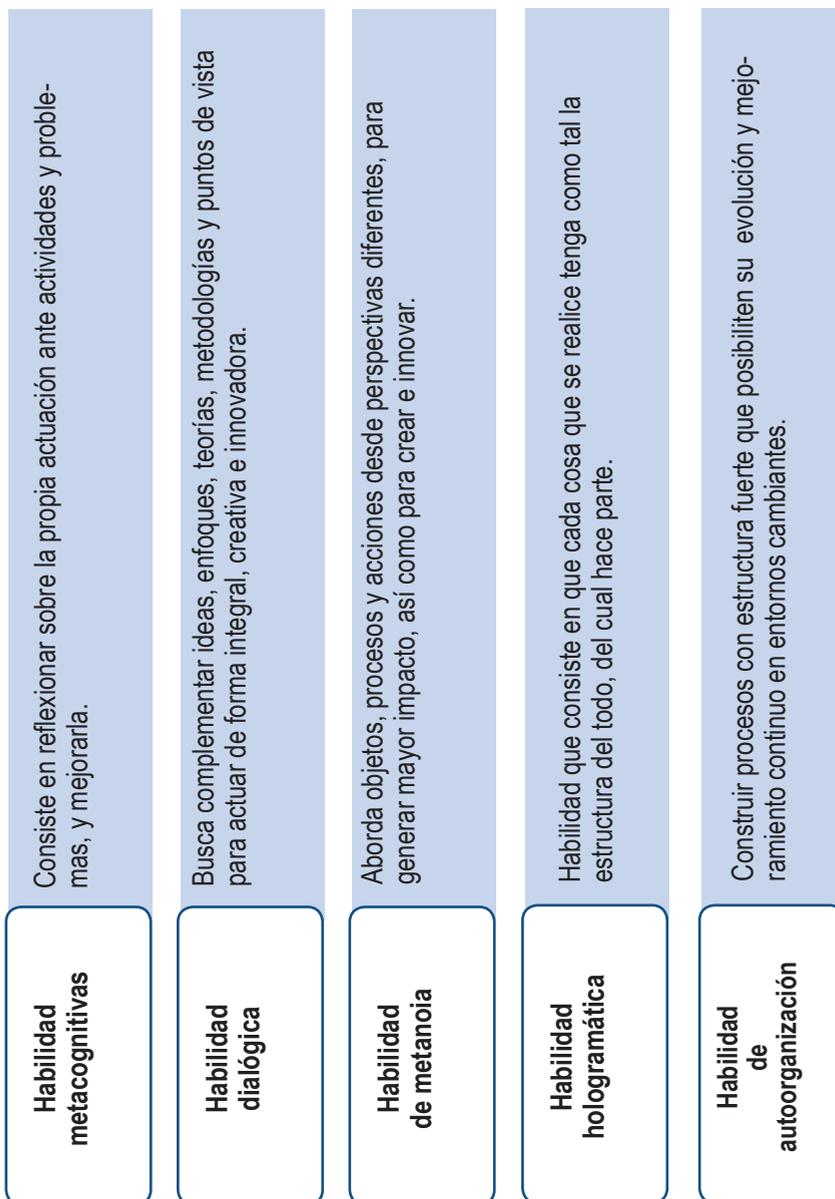
Figura 2.4 Taxonomía de Biggs y Collins (1982)



Basado en Biggs y Collins (1982)

Las siguientes son las habilidades que propone el enfoque socioformativo:

Figura 2.5 Habilidades del enfoque socioformativo



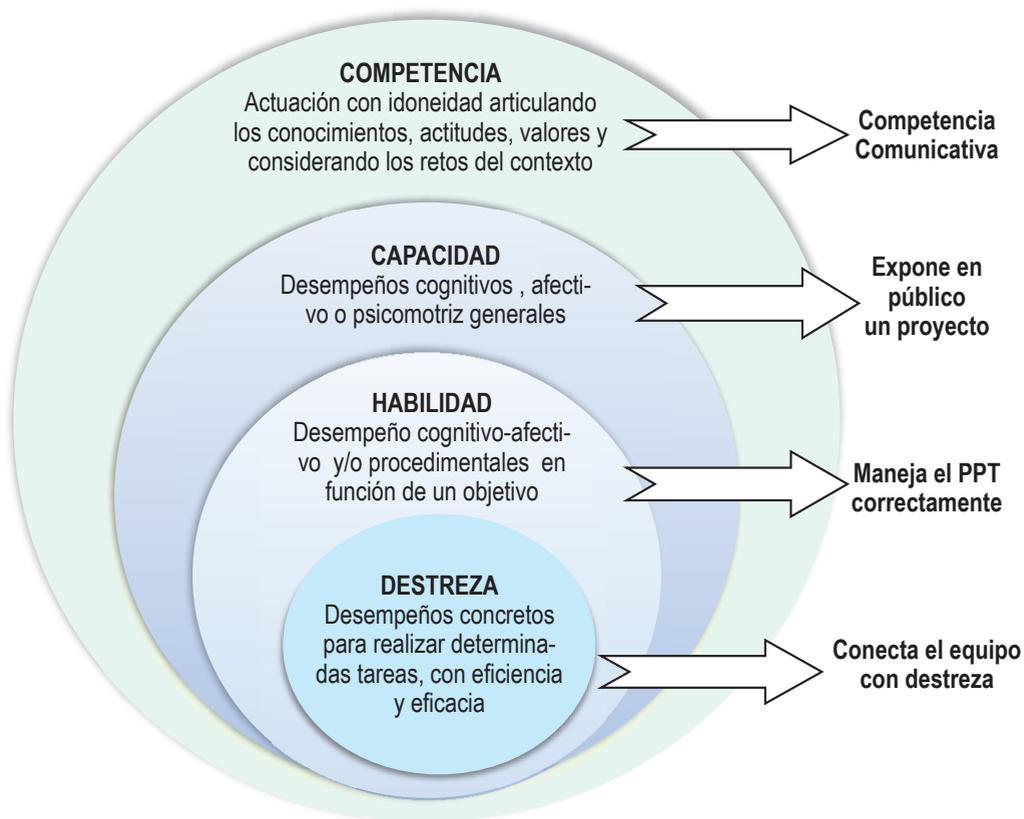
Basado en Tobón (2013)

Lo que la Universidad Ricardo Palma pretende es desarrollar en los estudiantes habilidades y procesos integrales y el enfoque de Tobón, cumple dichas metas, como se puede observar en el cuadro precedente.

Es importante asimismo señalar que la taxonomía de Dreyfus (2000) que de manera más concreta propone cinco etapas de acuerdo con el desarrollo cognitivo del estudiante (novicio, principiante, avanzado, competente, experimentado y experto), será elemento importante en el planteamiento de los niveles de desarrollo como indicadores de logro de las competencias.

2.3 Términos relevantes al programa basado en competencias

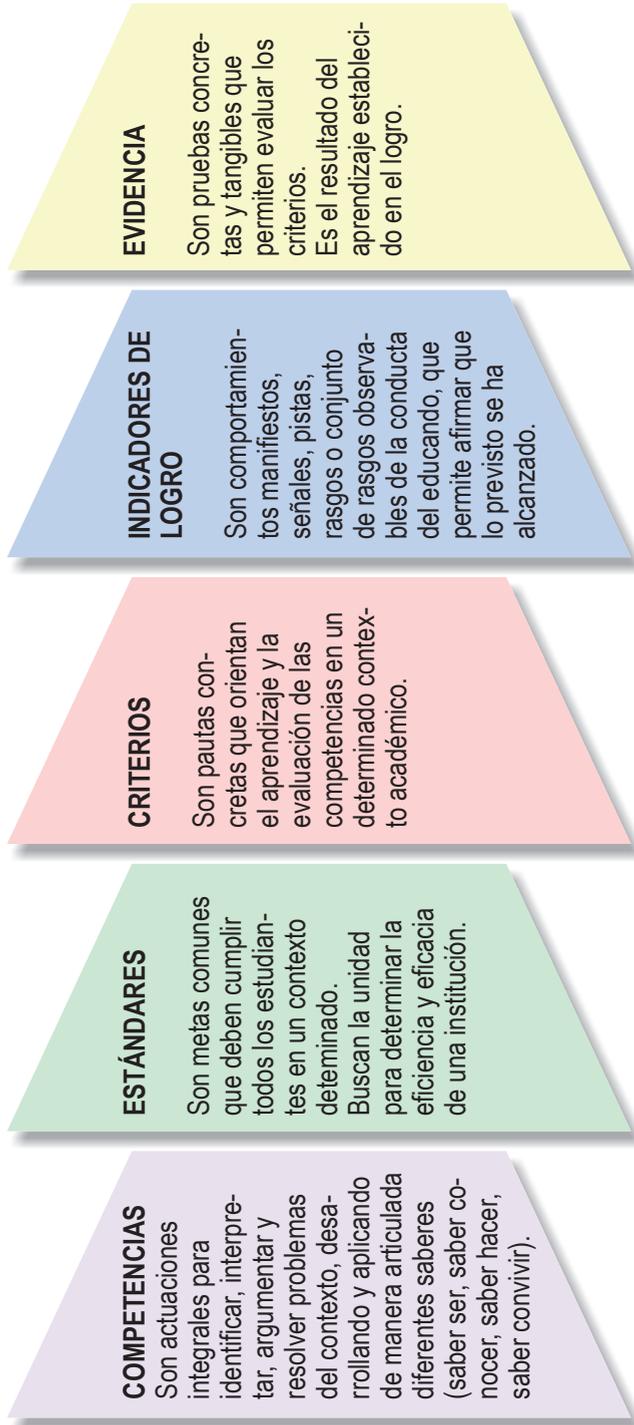
Se han encontrado una serie de dificultades al concebir determinados términos en el campo de la Educación desde el cambio al paradigma de objetivos a competencias. Dichos términos en algunos casos se traslapan y causan confusión en el docente. El siguiente gráfico señala de manera concreta las definiciones de los términos: competencia, capacidad, habilidad y destreza.

Figura 2.6 Definición de términos: Competencias

Basado de Tobón (2013)

Otros términos relacionados con el desarrollo de competencias y que es necesario dilucidar son los siguientes: estándares, criterios, indicadores de logro y evidencias. De acuerdo con Martínez (2003); Murillo (2003); y Pereira (2003), citados por Tobón (2013), estos términos se relacionan y complementan de manera recíproca como se puede observar en el cuadro siguiente:

Figura 2.7 Definición de términos relacionados con el desarrollo de las competencias



Basado en Tobón, (2013)

2.4 Categorización de las competencias

Existen diversas formas de categorizar las competencias. Algunos autores las categorizan en: 1) Competencias básicas, fundamentales o instrumentales; 2) Competencias genéricas, transversales, intermedias generativas o generales, y 3) Competencias especializadas, específicas o técnicas (Mertens, 1996; Vargas, Casanova y Montanaro, 2001; CINDA, 2005; Proyecto Tunning, 2007, CINTERFOR-OIT; SENA de Colombia; Tobón 2006, 2007a, 2017b, 2008, 2010a, 2010c, 2013a, entre otros).

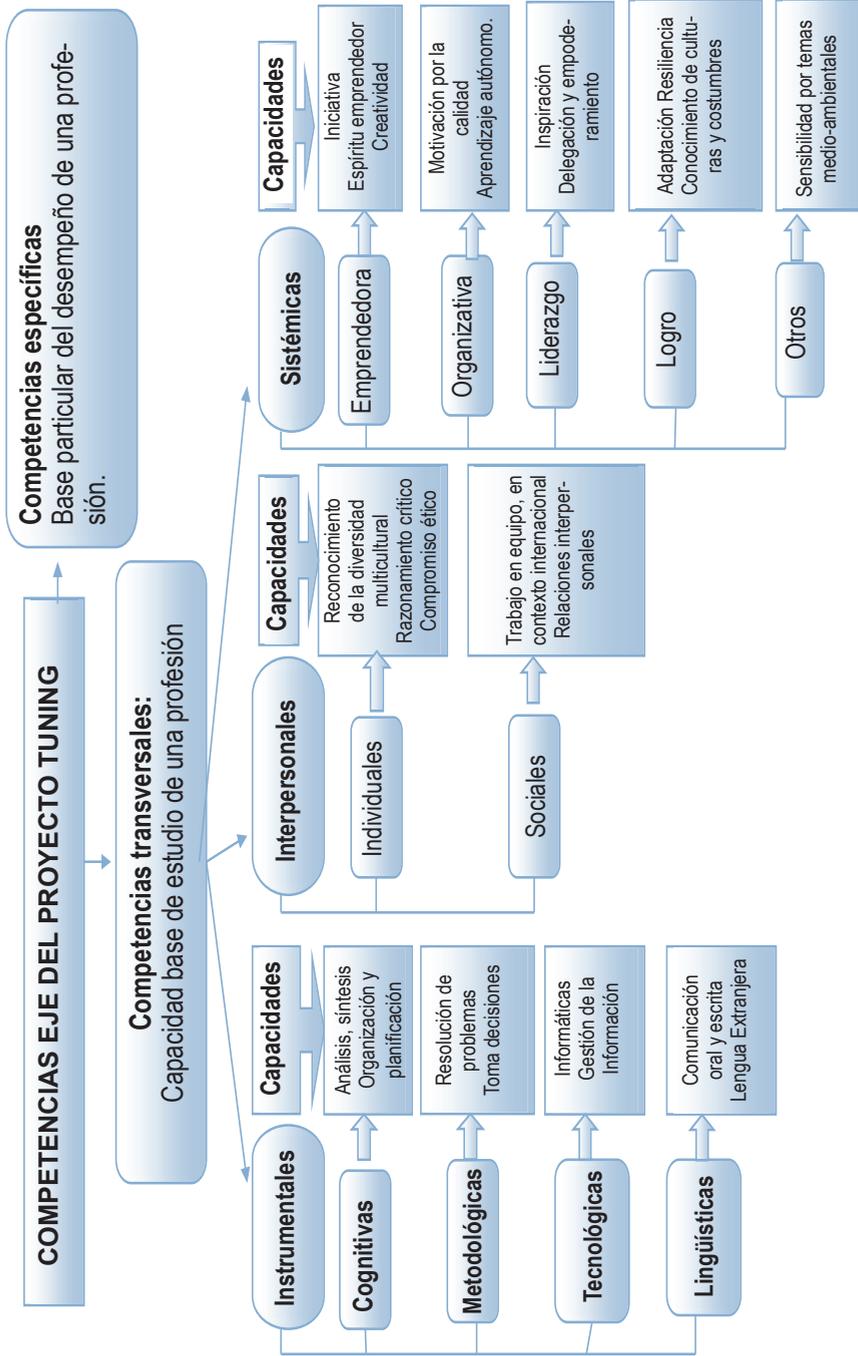
Existen asimismo otros criterios de categorización basados en la función, ocupación, actuación y aprendizaje; las mismas que se esquematizan a continuación:

Figura 2.8 Categorización de competencias

<p>En función del desempeño</p>	<p>Diferenciadoras: Posibilitan un desempeño superior a otras, en las mismas circunstancias de preparación y en condiciones idénticas. De umbral: Permiten una actuación normal o adecuada en una tarea. Claves: (core-competences): Características que hacen que una empresa sea inimitable.</p>
<p>En función de la ocupación</p>	<p>Laborales: Se logran mediante estudios técnicos de educación para el trabajo y se aplican en labores muy específicas, es propia de obreros calificados. Profesionales: Se caracterizan por su alta flexibilidad y amplitud, así como por el abordaje de imprevistos y el afrontamiento de problemas de alto nivel de complejidad.</p>
<p>En función de la actuación</p>	<p>Técnicas: Requeridos para abordar tareas profesionales en un entorno laboral Metodológicas: Requeridas para el análisis y resolución de problemas Participativas: Saber colaborar en el trabajo y trabajar con otros Personales: Participación activa en el trabajo, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades.</p>
<p>En función del aprendizaje</p>	<p>Básicas: Son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Genericas o transversales: Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones. Específicas: Son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión.</p>

Basado en Tobón (2013)

Figura 2.9 Competencias eje del Proyecto Tuning



Fuente: Flor Mellado: adaptado del Proyecto Tuning

Por otro lado, el proyecto Alfa Tuning para América Latina considera dos tipos de competencias a desarrollar a nivel universitario: Las competencias genéricas o transversales y las competencias específicas. Estas competencias de una manera u otra subsumen las categorizaciones anteriores y les da un sentido acorde con la formación universitaria.

En el siguiente cuadro de la página anterior se puede observar el conjunto de competencias propuestas por el Proyecto Tuning.

Resulta importante señalar que cada una de las competencias genéricas o transversales juegan un rol importante inicial en la formación del profesional, ya que estas competencias se deben desarrollar en todos los cursos de la carrera, con incidencia en unos más que en otros dependiendo de las características de formación de la profesión en particular, de ahí que también se denominan competencias transversales.

Dentro de esta clasificación, las competencias instrumentales tienen que ver con la combinación de habilidades manuales y cognitivas que posibilitan la competencia profesional: saber conocer. Las competencias interpersonales se refieren al desarrollo de habilidades que propicien la colaboración mutua a través de la expresión adecuada de sentimientos propios y aceptación de los ajenos, directamente establecidos en el desarrollo de la inteligencia emocional y en particular interpersonal: saber ser; y las competencias sistémicas se refieren al desarrollo de habilidades que permiten ver cómo se relacionan y conjugan las partes de un todo, la capacidad de comprender la totalidad de un sistema o conjunto y que orientan a la combinación de la imaginación y la sensibilidad: saber hacer.

Figura 2.10 Estudiantes participando en el conjunto de cámara



2.5 Las competencias en la URP

La formación por competencias está establecida en el décimo postulado de nuestro Modelo y el docente es un agente clave que mediante estrategias y actividades pertinentes promueve y suscita el logro de los aprendizajes.

En los últimos años se han desarrollado varios enfoques sobre “competencia”. Burnier (2001), Díaz Barriga (2003 y 2006), Perrenoud (2002), Tobón (2006, 2010 y 2013), Maldonado (2010), Zubiría (2013), entre otros, presentan enfoques diferentes sobre las competencias, sin embargo, todos se relacionan de manera directa con el “hacer” a partir de una articulación de conocimientos y actitudes proactivas. En la educación superior este enfoque ha incitado la búsqueda de estrategias de instrucción específicas, que debe utilizar el docente, para facilitar la construcción de las competencias (Anderson, 2002).

En el planteamiento de la formación basada en competencias que asume la Universidad Ricardo Palma, consideramos los elementos que constituyen el enfoque socioformativo y constructivista que se alinean de manera directa con lo establecido por el Proyecto Tuning para América Latina y los aportes a nivel de la formación universitaria que establece Biggs y Collins, por ser los referentes directos al contexto universitario. Por tanto, la competencia no es un ejercicio simple, ya que conlleva nociones como la concepción del modo de producción y la transmisión de las ideas, la relación educación – sociedad, la ética, la misión y los valores del ser humano en su conjunto que se van a visualizar en el sistema universitario.

Por tanto, se conceptualiza la competencia como:

La capacidad que todo ser humano necesita para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida. Se fundamenta en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo (Tuning América Latina, 2007, p.35).

Los principios y postulados del presente modelo plantean la formación integral del estudiante, que abarca conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

La visión de la educación superior actual apunta a formar personas competentes no solo en aspectos específicos de su profesión, en el CRES 2018 se enfatizó al respecto lo siguiente:

Un currículo actualizado requiere considerar los requerimientos formativos propios de una ocupación o una disciplina y complementarlos con el desarrollo de competencias integradoras de distintas áreas de aprendizaje; desarrollar habilidades cognitivas, operacionales, sociales y comunicativas que puedan aplicarse en una diversidad de ambientes disciplinarios o profesionales e incorporar formación ciudadana y global, que permita reconocerse como miembro activo de una comunidad local, nacional o global (...) (CRES 2018, p.54).

Se señala, además, que es preciso:

Ampliar las competencias, conceptos y valores, y desarrollar competencias para la reflexión, la crítica y la discusión. La educación científica y la divulgación de los resultados de investigaciones reservan la misión de proveer al ciudadano de instrumentos que le permitan mantener el espíritu crítico en relación con los desafíos impuestos por el desarrollo sostenible (CRES 2018, p. 290).

Adicionalmente, es importante señalar el concepto de competencias que define Tobón como: “Acciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética.” Op.cit. 2013.

Esta concepción alinea de manera precisa las concepciones anteriores y además agrega elementos como ‘idoneidad y ética’, lo que le da un sentido de integralidad, hacia la formación completa del estudiante, hacia su autorrealización personal ética y social.

Nos toca ver de manera concreta qué tipo de competencias son las que debemos priorizar en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

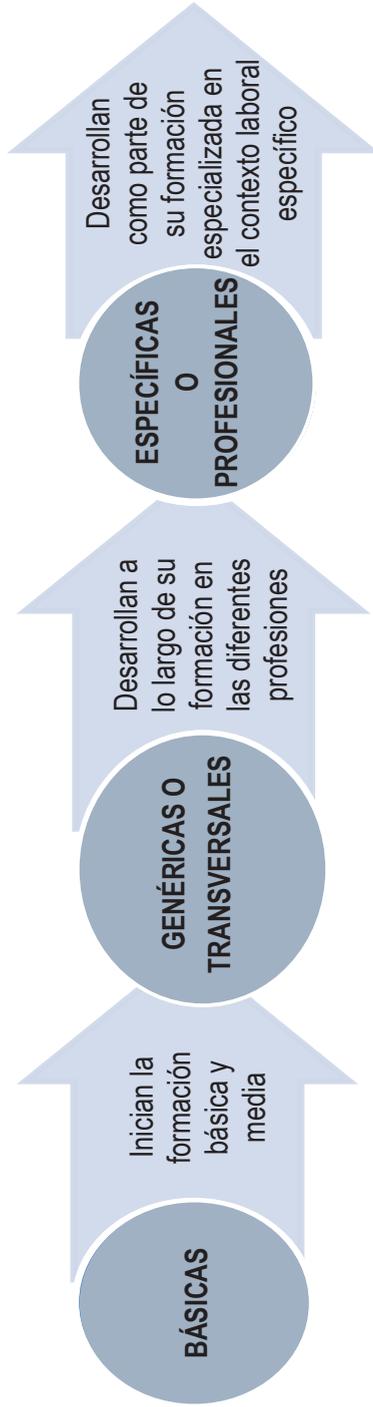
La Universidad Ricardo Palma ha tomado como base la clasificación en función del aprendizaje que clasifica las competencias en básicas, genéricas o transversales y específicas.

- a) Las competencias básicas o fundamentales se consideran parte de la formación integral del estudiante y se inician en la educación escolar como primordiales para la vida. Son aquellas aplicables a todas las personas. Posibilitan interpretar, argumentar y proponer soluciones a problemas de la vida cotidiana. Se desarrollan a lo largo de toda la vida. Según la Unesco (2012) estas competencias se refieren al desarrollo de la lectura, escritura y aritmética. Son las competencias que el estudiante

debe haber desarrollado como preámbulo a su ingreso a la educación superior. En el caso de la universidad forman parte del perfil de ingreso.

- b) Las competencias genéricas o transversales que se desarrollan a lo largo de la formación profesional y forman parte del desarrollo de las diversas asignaturas a nivel universitario. Se relacionan con los desempeños, comportamientos y actitudes laborales comunes a diferentes ocupaciones, profesiones o ámbitos de producción. Siendo que estas competencias se encuentran en la propuesta del proyecto Tuning, se caracterizan porque permiten el desarrollo cognitivo, personal, y organizacional propios de la formación del profesional.
- c) Las competencias específicas, que se desarrollan como parte de la formación especializada en las diferentes asignaturas propias de un área de conocimiento, profesión o campo de estudio específico. Están directamente vinculadas a la profesión y tienen un alto grado de especialización. Son aquellas que le dan identidad a cada profesión y oficio. En el siguiente cuadro se pueden observar dichas competencias y la secuencia de su desarrollo.

Figura 2.11 Clasificación de las competencias de la URP



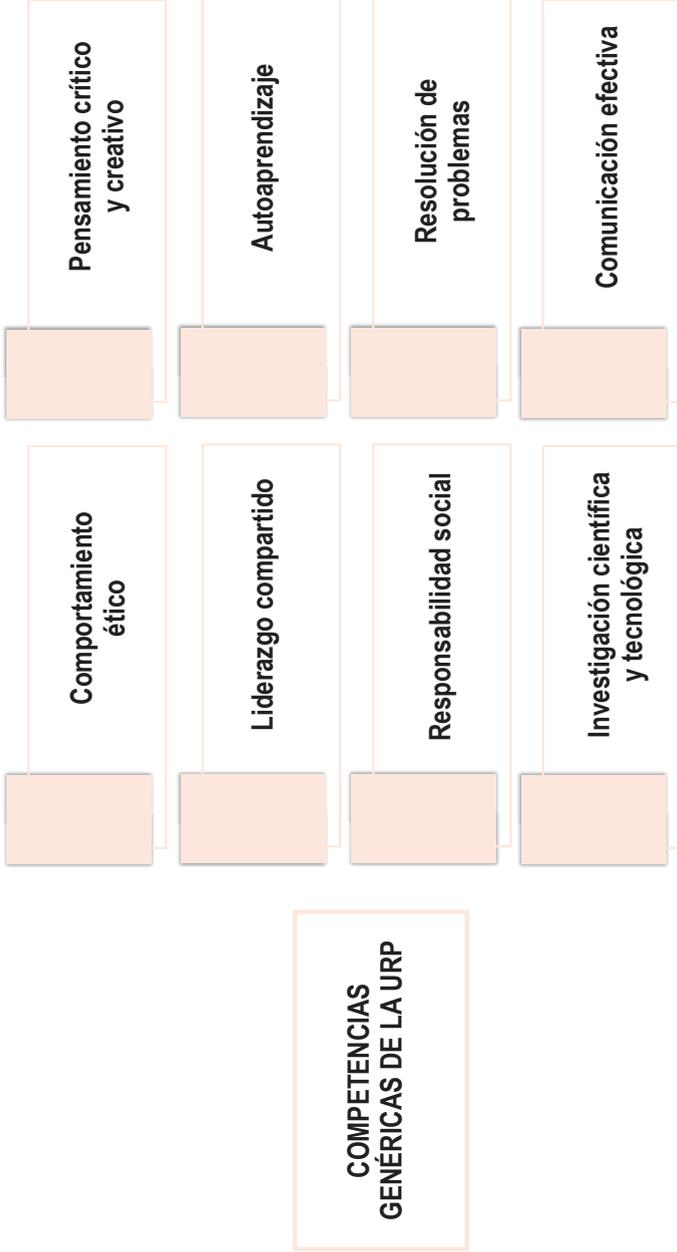
Fuente: *Elaboración propia.*

2.6 Las competencias genéricas de la URP: eje de la formación

Tomando como base la propuesta generada por la Oficina de Desarrollo Académico, Calidad y Acreditación conjuntamente con un equipo de profesionales especialistas en la materia liderados por el Dr. José Clemente Flores Barboza, se sometió a consideración de los docentes participantes en los talleres de capacitación para la validación de las competencias genéricas que debería considerar la URP como elemento rector en el desarrollo transversal en todas las escuelas. Estas competencias genéricas constituyen el eje de la formación profesional, las mismas que involucran los tres aspectos: cognitivo, interpersonal y sistémico.

La figura 2.12 ilustra las competencias aprobadas por la mayoría de los docentes participantes de los talleres:

Figura 2.12 Las competencias genéricas de la URP



Descripción de las competencias

- a) **Comportamiento ético:** Demuestra un comportamiento acorde con valores basados en el respeto por los derechos humanos que promueven la buena convivencia ciudadana, la honradez y una cultura de paz. Sus decisiones personales y profesionales están en concordancia con principios éticos universales y su actuar está al servicio de las personas y de la sociedad. Esta competencia se alinea con la competencia interpersonal del proyecto Tuning.
- b) **Pensamiento crítico y creativo:** Manifiesta sentido crítico en la valoración de objetos conceptuales y de hechos, así como de los productos y procesos de su propio trabajo, basado en criterios teóricos y metodológicos, orientándose a la mejora continua. Propone soluciones creativas a los problemas, mediante conocimientos e innovaciones al servicio de la sociedad. Esta competencia se alinea con la competencia instrumental del proyecto Tuning.
- c) **Liderazgo compartido:** Promueve la organización y cooperación de las personas hacia el logro de una visión compartida, como líder o integrante de un colectivo, demostrando en ambas situaciones autonomía, responsabilidad y compromiso con la transformación personal y social. Se alinea con la competencia Sistémica.
- d) **Autoaprendizaje:** Gestiona su aprendizaje con autonomía, utilizando procesos cognitivos y metacognitivos de forma estratégica y flexible de acuerdo a la finalidad del aprendizaje, en forma permanente. Se alinea con la competencia instrumental-cognitiva del proyecto Tuning.
- e) **Responsabilidad social:** Muestra compromiso con la preservación del medio ambiente y el medio sociocultural, respetando la diversidad, así como el impacto que sus acciones u omisiones pueden ocasionar. Aporta al desarrollo de la persona y la comunidad, contribuyendo a

dar solución a los problemas derivados de las necesidades reales de la población. Esta competencia se alinea con la competencia sistémica.

- f) **Resolución de problemas:** Reconoce, describe, organiza y analiza los elementos constitutivos de un problema para idear estrategias que permitan obtener, de forma razonada, una solución contrastada y acorde a ciertos criterios preestablecidos.
- g) **Investigación científica y tecnológica:** Realiza investigaciones científicas y tecnológicas rigurosas, con sentido crítico y creativo que generan nuevos conocimientos, resuelven problemas del contexto y proponen mejoras para las personas y la sociedad, utilizando los últimos avances en tecnología digital. Se alinea con las capacidades cognitiva y metodológica que forman parte de la competencia instrumental.
- h) **Comunicación efectiva:** Comprende, construye, transmite mensajes coherentes, asertivos y de alto impacto influyen en los demás usando múltiples modalidades, formatos y soportes en su lengua materna o en una segunda lengua. Se alinea con la competencia cognitiva – lingüística.

2.7 Principios curriculares

Los siguientes son los principios curriculares sobre los que se basa la formación de los estudiantes de la Universidad Ricardo Palma:

Figura 2.13 Principios curriculares de la URP



La formación del estudiante se realiza basada en el constructivismo y los enfoques humanista y holístico del aprendizaje complejo.

El constructivismo como paradigma pedagógico de los últimos años establece que el conocimiento se construye con base en los saberes previos; que el estudiante es el ente gestor de su propio aprendizaje; que se debe preparar al estudiante para aprender a lo largo de la vida y orientar su desarrollo cognitivo a la adquisición de habilidades de orden superior.

Esta posición frente al proceso de aprendizaje enfatiza que el estudiante asume un rol activo, autónomo en la medida en que instrumenta su compromiso y su perseverancia en la expansión de su vocabulario, en la aprehensión de las relaciones lógicas y los encadenamientos sintácticos del discurso, en la autocorrección de los errores conceptuales y metodológicos.

El sujeto construye sus conocimientos a partir de la información que capta, en interacción con sus semejantes y según su grado de maduración y desarrollo. En esta construcción intervienen, en lenguaje piagetano, la adaptación y la acomodación de la información a los esquemas conceptuales del sujeto. En el acto educativo el establecimiento y afianzamiento de los contenidos en relaciones significativas requiere la intencionalidad de ambos agentes: docente y estudiante. Apreciemos cómo lo dice Bain (2004):

(Los docentes excepcionales) no tratan de lograr que los estudiantes absorban los conocimientos...Dado que piensan que los estudiantes deben emplear sus modelos mentales existentes para interpretar lo nuevo, su tarea es estimular la construcción, no la transmisión del conocimiento (p.27).

Figura 2.14 Este paciente recibe un trato humano: Medicina Veterinaria



Flexibilidad curricular expresada en créditos académicos

Pedroza (2005) define la flexibilidad curricular como "ofertas de los cursos y actividades académicas y de la diversificación de áreas de conocimiento y práctica, y (...) orientada a satisfacer las demandas e intereses de los usuarios (estudiantes)"(p.156).

Se requiere bajo esta premisa que exista márgenes de flexibilidad en el plan de estudios, en la elección que tenga el estudiante de decidir con objetividad, autonomía y libertad lo que le permita cumplir con su proyecto académico de acuerdo con sus posibilidades. Acorde con ello, los planes de estudios tendrán un carácter flexible en cuanto al número de créditos, horas, cursos que lo conlleven a cumplir sus metas.

Según Magendzo (1991) flexibilidad viene a ser la posibilidad que tiene el currículo de ser modificado y adaptado a las necesidades, realidades de las localidades y de las escuelas para que respondan a los intereses, aspiraciones y condiciones de cada una de ellas.

Por lo tanto, la flexibilidad curricular se hace evidente:

- En la organización y jerarquización de los contenidos curriculares.
- En la elección y aplicación de estrategias de instrucción diversas que permitan acceder a diferentes estilos de aprender del estudiante.
- En la existencia de sistemas de reconocimiento académicos de actividades no contenidas en el plan de estudios o realizadas en otras instituciones del mismo nivel.
- En la existencia de mecanismos eficaces para la actualización permanente del currículo.
- En la oferta de asignaturas electivas que permitan desarrollo de líneas de especialización o perfeccionamiento.

Figura 2.15 Materia, inventiva y forma: cerámica en Estudios Generales

Investigación formativa

Una función inherente a la formación universitaria es la investigación. Al ser una función fundamental, sustantiva, la investigación es un deber ser. Por esta razón, las universidades deben desarrollar capacidades para la investigación en los estudiantes e incorporar la investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el currículo. En este contexto, la investigación formativa se refiere a la investigación como herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, su finalidad es difundir información existente a fin de que el estudiante la incorpore como conocimiento. La investigación formativa, según Parra (2004) "es una investigación dirigida y orientada por un profesor, como parte de su función docente (...) y los agentes investigadores no son profesionales de la investigación, sino sujetos en formación" (p. 74).

Figura 2.16 Investigación formativa: dirigida y orientada por el docente

Internacionalización

La internacionalización como eje transversal en la educación universitaria significa la inclusión de una dimensión intercultural y global dentro del currículo y del proceso de enseñanza-aprendizaje (Knight, 2009). De acuerdo con Gacel-Ávila (2000), la internacionalización debe entenderse como la respuesta de los universitarios a los desafíos que impone la globalización. Por tanto, este eje es parte de la formación integral de los estudiantes y se debe encontrar inmersa en los planes de estudios de las escuelas profesionales.

Knight (2009) distingue cuatro enfoques en el proceso de la internacionalización: el enfoque institucional, el enfoque en los programas, en el desarrollo de competencias, y en la estructura organizacional. De acuerdo con ello, se plantea desarrollar una cultura de universidad internacional, con alto nivel de calidad de servicios que se ve reflejada en:

- Programas para estudiantes internacionales.
- Programas de intercambio estudiantil.
- Programas de doble titulación.
- Internacionalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de la inclusión de contenidos sobre temas internacionales en las diversas asignaturas.
- Promoción de movilidad profesional de ejercicio docente en el extranjero a través de acuerdos entre instituciones universitarias y participación en congresos internacionales.
- Establecimiento de planes de estudios con titulación en dos idiomas extranjeros, para lo cual se implementa el conocimiento y desempeño obligatorio del idioma inglés.
- Incorporación de docentes universitarios con formación en instituciones extranjeras y con conocimiento del idioma inglés.
- La homologación de programas educativos con estándares internacionales.
- Fortalecer la presencia de la URP en foros y organizaciones de reconocimiento nacional e internacional.

Innovación académica

La innovación académica como eje transversal propugna una mejora de calidad educativa a través de la gestión y propuestas de nuevas tendencias, teorías y prácticas que conlleven a lograr la formación de estudiantes que compitan en el mercado ocupacional acorde con los nuevos cambios sociales, culturales y tecnológicos.

Esta propuesta implica la práctica interdisciplinaria que responda a las necesidades de los actores del proceso educativo. Esto se traduce en una

propuesta coherente de nuevo enfoque educativo, flexible y eficiente basado en el desarrollo integral del estudiante y la formación en valores. De esta manera se redefinen los roles de docentes y estudiantes.

En este aspecto destaca la inclusión de nuevos y apropiados métodos que permitan no solamente el desarrollo cognitivo del estudiante sino también facilitar la adquisición de habilidades prácticas aplicando la tecnología y elementos digitales.

Conscientes de que vivimos en un mundo globalizado, en el siglo XXI el docente universitario debe ser parte activa e integrarse a la comunidad académica mundial a través de las redes sociales propias de su especialidad.

Figura 2.17 Estudiantes de Medicina Veterinaria en la adquisición de habilidades prácticas aplicando la tecnología



Responsabilidad social

La Ley Universitaria 30220 establece:

La responsabilidad social universitaria es la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones; incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas. La responsabilidad social universitaria es fundamento de la vida universitaria, contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad. Compromete a toda la comunidad universitaria (...) (Art. 124).

La responsabilidad social como eje transversal de nuestro Modelo Pedagógico viene a ser la capacidad que tiene la universidad de propagar y aplicar un conjunto de principios y valores dentro de las funciones que la Ley universitaria le concede, tales como la docencia, la investigación, la extensión cultural y proyección social, de manera que impacte en la comunidad universitaria y en la sociedad en su conjunto.

Desde esa perspectiva la responsabilidad social en nuestra Universidad se enmarca en la política de gestión de la calidad que permite conjugar y alinear los procesos de gestión, docencia, investigación y extensión cultural y que conllevan a la formación integral del estudiante, relacionando a la comunidad Universitaria con la sociedad y contribuyendo en la solución de sus problemas.

Este eje transversal se implementa a través de:

- Proyectos de intervención social
- Programas de prácticas profesionales externas
- Programas de voluntariado

- Investigaciones sobre las necesidades de la sociedad
- Programas asistenciales
- Difusión de las actividades culturales

Los mismos que se desarrollaran en las diferentes escuelas profesionales para contribuir a la mejora del entorno social y a la solución de los problemas de la sociedad, a través de un trabajo interdisciplinario, cooperativo e interinstitucional.

Interdisciplinariedad

Tamayo y Tamayo (2004) define la interdisciplinariedad como “una exigencia interna de las ciencias que incorpora los resultados de las diversas disciplinas, tomándolos de los diversos esquemas conceptuales de análisis, sometiéndolos a comparación y enjuiciamiento y, finalmente integrándolos” (p. 80). Entendido, así como un eje transversal, es el medio por el cual el estudiante es capaz de integrar los conocimientos de las diversas materias en la solución de problemas y el conocimiento de la realidad. Este eje está directamente relacionado con la formación integral del estudiante.

El estudiante al integrar los conocimientos y habilidades de las diferentes disciplinas, es capaz de tener una visión más completa de los complejos problemas y arribar a soluciones que exige la sociedad. La URP orienta la formación de profesionales capaces de trabajar interdisciplinariamente.

La interdisciplinariedad se hace evidente en la organización curricular de los planes de estudios de las diferentes carreras profesionales:

- El Programa de Estudios Básicos (PEB), que brinda una formación básica integral a partir de asignaturas y actividades en las que participan estudiantes de las diferentes carreras que al trabajar en conjunto comparten diferentes estilos de aprender, diferentes intereses y evalúan la realidad desde diferentes perspectivas y esquemas mentales.

- La inclusión de la investigación formativa, considerando que en la investigación intervienen diversos conocimientos y habilidades de diferentes áreas del saber, lo que permite integrarlos en la solución de problemas de investigación en sus respectivas áreas de trabajo.
- Los cursos electivos presentes en los planes de estudios de las diversas escuelas, brindan al estudiante una visión de materias diferentes relacionadas con su carrera y orientadas a elegir aquellas que respondan a intereses personales de formación.

CAPÍTULO III

BASES PROCEDIMENTALES PARA EL DISEÑO CURRICULAR

3.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje

En la URP apostamos por una formación de calidad propugnando la práctica de metodologías interactivas que favorezcan la construcción, la transformación y la creación de conocimiento, utilizando estrategias didácticas que dinamicen el proceso educativo.

Actualmente los enfoques se conceptúan desde dos corrientes predominantes:

- a) La pedagógica relacionada con la adquisición de conocimientos que tiene como fundamento el enfoque constructivista de Piaget y las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner; y
- b) La corriente pragmática relacionada con la aplicación de conceptos y habilidades en la vida cotidiana y que tiene como fundamento el enfoque constructivista social de Vygostky y el pragmatismo de la pedagogía de Dewey, Sanders y Biggs.

Bajo la primera corriente este enfoque se plasma en la práctica a través del desarrollo de experiencias significativas que van a conducir a la recuperación de conocimientos previos con base en lo cual se van a construir los nuevos conocimientos. La corriente pragmática se hace evidente a través de la propuesta de ejercitación que promueve la resolución de problemas y la aplicación de los conocimientos en la vida diaria. Esto se realiza a través del método de solución de problemas y el método de proyectos.

De acuerdo con Tobón, Pimienta y García (2010), “en el modelo de competencias, las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación

de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos" (p.20). Agregan los autores que las secuencias didácticas se orientan al desarrollo de competencias para desenvolverse en la vida, es decir se orienta a la formación integral del estudiante.

Figura 3.1 Entrenando la comprensión auditiva en el aprendizaje de lengua extranjera



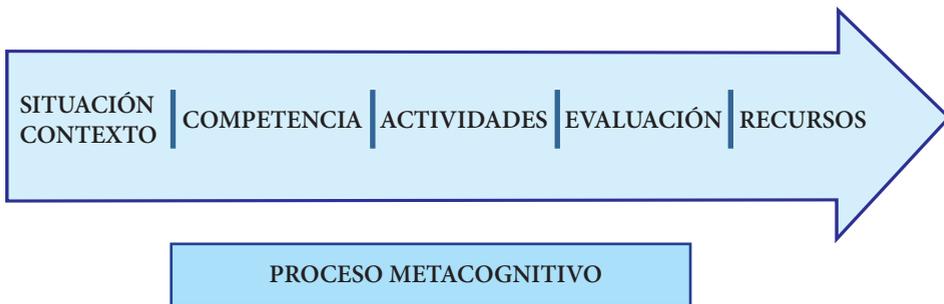
Considerando que el modelo tiene como fundamento la formación integral, la programación basada en competencias, el enfoque socioformativo y centrado en el estudiante, el proceso enseñanza- aprendizaje está orientado a desarrollar estrategias de aprendizaje de alto nivel cognitivo: análisis, evaluación y creación (Anderson, 2002), y niveles de desarrollo resolutivo y autónomo (Tobón, 2013).

Para desarrollar estas habilidades, se han planteado una serie de métodos y estrategias, todas ellas en su mayoría desde la perspectiva personal y del

enfoque del docente. Sin embargo, teniendo en consideración los nuevos paradigmas, debemos implementar una **metodología interactiva para el aprendizaje** que se basa en un conjunto de procedimientos que llevan a la aplicación de estrategias en las que el estudiante es el eje principal del proceso, quien crea el significado y contribuye a descubrir por sí mismo las interrogantes planteadas en la sesión. En esta metodología se permite que el estudiante desarrolle además de las estrategias cognitivas, la autonomía y responsabilidad; las habilidades para aprender a aprender; es decir, estrategias **metacognitivas** que permitirán que el estudiante sea consciente de su propio aprendizaje.

Todo lo mencionado líneas arriba se alinean con la propuesta de Tobón, Pimienta y García (2010) que tiene como punto de partida el contexto sobre el que se desenvuelve el estudiante.

Figura 3.2 Secuencia didáctica por competencias



Basado en Tobón, Pimienta y García (2010)

3.2 El rol del estudiante

El rol del estudiante con este enfoque pasa de ser un ente meramente receptor de conocimientos a un sujeto que desarrolla estrategias cognitivas (codifica, categoriza, opina, evalúa), trabaja en grupos y participa en la programación proponiendo actividades de acuerdo con sus intereses y motivaciones, promoviendo comportamiento organizado y cumpliendo

responsabilidades. Se deberá tener en cuenta las variables que de una manera pueden afectar el aprendizaje tales como la motivación, medio ambiente, estilos de aprender, contexto, roles y actividades (Kinsella, 1996). Esta viene a ser la labor del docente, quien deberá considerar estos aspectos para que el aprendizaje sea efectivo.

Figura 3.3 Estudiantes de Ingeniería en el área de control, revisando un experimento con el multímetro digital



3.3 El rol del docente

La metodología interactiva involucra el diseño de actividades motivadoras, tareas personalizadas, aprendizaje cooperativo, y estrategias que motiven el auto aprendizaje. El rol del docente es el desarrollo en los estudiantes de estrategias metacognitivas, haciéndolo consciente de su propio aprendizaje, de cómo aprender a controlar los procesos de aprendizaje y pensamiento.

(N. Reátegui, C. Sattler 1999). De esta manera evaluamos de qué manera construimos el conocimiento, el grado de progreso logrado y las estrategias necesarias para conseguir nuestros objetivos. Así se hablará de los diferentes aspectos que involucran la metacognición: metamotivación, metamemoria, y metapensamiento (Reátegui, 1999).

Figura 3.4 Estudiantes en el laboratorio maniobrando las tarjetas de circuitos digitales



3.4 Estrategias didácticas

Díaz y Hernández (2010) definen las estrategias didácticas o de enseñanza «como procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos» (p.118), y las estrategias de aprendizaje como «procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en

forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas» (p. 180). Existe una relación directa entre las estrategias didácticas y de aprendizaje que se utilizan en este proceso. Por un lado, se encuentran los procedimientos a través de técnicas y actividades que utiliza el docente para que el proceso sea significativo de modo que el estudiante internalice y ponga en práctica la información recibida en clase. Del otro lado están los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos que utiliza el estudiante para captar dicha información que le va a permitir desarrollar una determinada habilidad o capacidad. Ambos están estrechamente alineados.

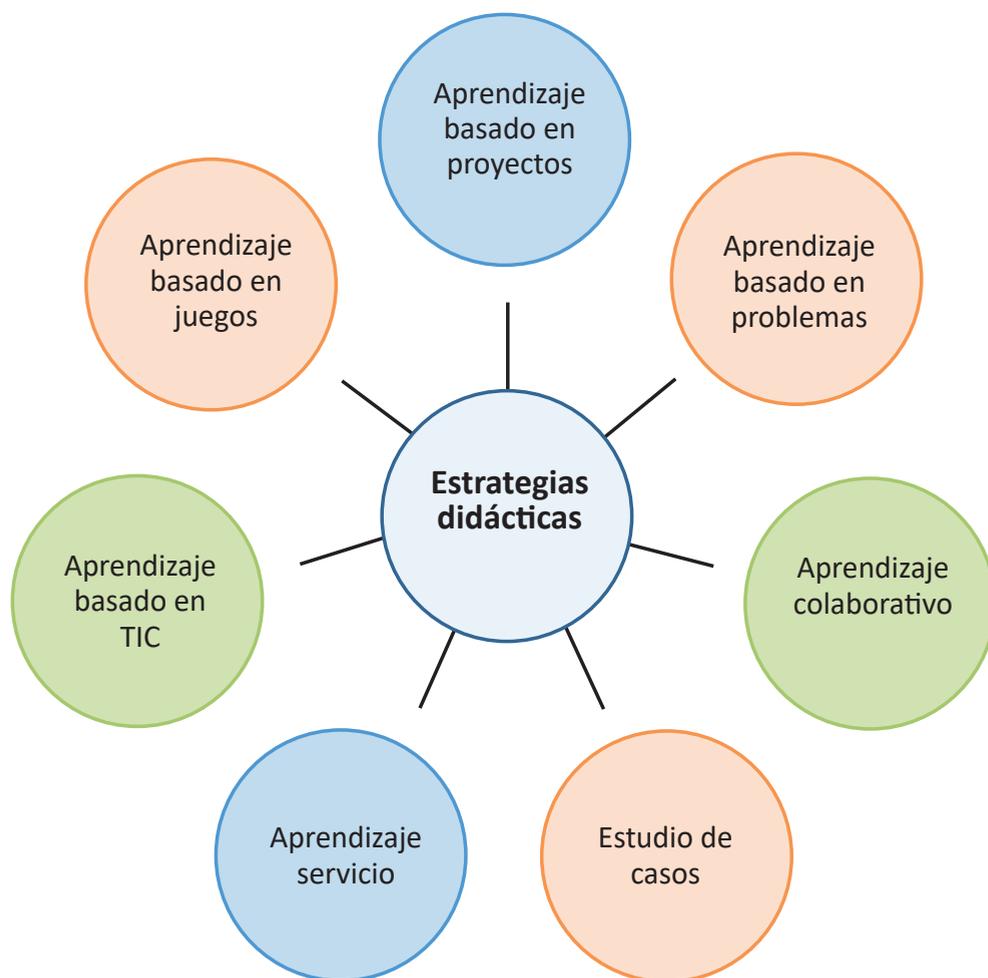
Al estar estas estrategias alineadas, el rol del docente será el de promotor de actividades y tareas significativas y el rol del estudiante será el de actor central que desarrolle dichas tareas y que logre transferirlas a situaciones de la vida real. Un aprendizaje basado en competencias debe hacer evidente:

El aprendizaje de conocimientos, (el saber qué) conocimiento fáctico o declarativo, el desarrollo de habilidades (el cómo) conocimiento procedimental, y una serie de valores y actitudes en una situación determinada (el para qué), todos ellos factores requeridos para un desenlace del acto educativo (López, 2013).

De acuerdo con estas premisas, ambas estrategias deben complementarse en este proceso; una estrategia de enseñanza debe servir para desarrollar una determinada o varias estrategias de aprendizaje, de modo que, si se quiere desarrollar en el estudiante una habilidad determinada, el docente utilizará una estrategia que desarrolle tal habilidad y no otra. Esto es posible cuando el docente determina de manera clara la competencia y por ende las capacidades que pretende desarrollar en una sesión de aprendizaje.

Existe una amplia gama de estrategias didácticas que se aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje y adecuadas a las tendencias pedagógicas. Cabe resaltar que las más utilizadas están orientadas al desarrollo *in situ* y uso de herramientas tecnológicas, además de las tradicionales como se indica en la siguiente figura:

Figura 3.5 Estrategias didácticas



Basado en Tobón, Pimienta y García (2010)

Cada una de ellas está relacionada con el rol del estudiante, quien tiene el protagonismo, siendo el docente el facilitador para construir aprendizajes significativos.

Figura 3.6 En pleno proceso de adquisición de competencias en Ingeniería



Según Tobón (2010) las estrategias didácticas son procedimientos generales que abordan el aprendizaje, para su alcance y medición se hace uso de las técnicas y actividades. La primera tiene un enfoque específico y la segunda es la acción que se desarrolla haciendo uso de recursos diversos. Para un mejor análisis e interpretación se presenta el siguiente gráfico:

Figura 3.7 Técnicas de enseñanza

TÉCNICAS

- Exposición
- Diapositivas
- Lluvia de ideas
- Debate
- Phillips 66
- Museo
- Juego de roles
- Simulación
- Sociodrama
- Organizadores gráficos
- Trabajos de campo
- Discusión de dilemas morales
- Rompecabezas
- Estudio de casos
- Resolución de problemas
- Tándem

Figura 3.8 Estudiantes de Psicología observando una entrevista grupal a través de la Cámara Gesell



3.5 Estrategias de aprendizaje

Una vez analizadas las estrategias didácticas usadas por docente, pasamos a ver las estrategias que utiliza el estudiante en el proceso de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje vienen a ser los procedimientos específicos que tienen los estudiantes para desarrollar determinados procesos de aprendizaje (Richards y Lockhart, 1994).

Mientras que Oxford (1990) lo define como acciones específicas emprendidas por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, más agradable, más autodirigido y más factible de ser transferido a nuevas situaciones de aprendizaje. Así mismo plantea tres tipos principales de estrategias: Cognitivas, metacognitivas y socioafectivas la primera son procesos por el cual se adquiere el conocimiento, la segunda se orienta a los procesos de cognición y autoadministración del aprendizaje y la última permite al estudiante participar activamente con sus pares y desarrollar trabajos en equipo.

Según Pozo (1990) las estrategias de aprendizaje se orientan a dos procesos: memorístico y aprendizaje significativo que se relacionan entre sí y se utilizan según la naturaleza de estudio. En el primer caso se trata de un aprendizaje orientado a aprender al pie de la letra y usan el repaso como estrategia de aprendizaje, el segundo integra la elaboración y organización de la información a través de un procesamiento gradual que va de lo simple a lo complejo utilizando los conocimientos previos. Asimismo, estas estrategias permiten organizar la información de manera constructiva buscando descubrir y construir significados que aporten al aprendizaje y sean recordados para toda la vida.

Finalmente, Ausubel (1983) sintetiza la esencia de la psicología educativa en la siguiente frase: “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente” (p.1). La clave de la labor docente radica entonces, en el uso de las estrategias adecuadas que permitan explorar los saberes previos de los estudiantes,

basados en conocimientos adquiridos en aula o en sus experiencias vividas, y establecer las conexiones necesarias con los nuevos saberes a fin de que el estudiante lo integre a su estructura cognitiva, es decir lo interiorice, y se produzca de este modo el aprendizaje significativo. Este aprendizaje, según Ausubel, se puede dar *por descubrimiento* cuando el estudiante ordena la información y la integra con el conocimiento que tiene de ella, la combina y transforma en aprendizaje; y *por recepción* cuando se internaliza o incorpora el material para que lo recupere y reproduzca en otro momento.

Figura 3.9 Estudiantes en la Biblioteca descubriendo aprendizajes



Las siguientes son algunas de las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación, y uso de información en su proceso de aprendizaje.

Tabla 3.1. Estrategias cognitivas

ESTRATEGIAS COGNITIVAS		
Estrategias	Usos	Relación con el desarrollo de habilidades
Clarifica / Verifica	Para confirmar su comprensión en la solución de problemas y se practica el parafraseo y estrategias de comunicación.	
Predice / Infiere	Para activar saberes previos.	Se conecta al estudiante con el tema, motivando su atención e interés.
Deduce	Para la solución de problemas. Se utilizan reglas generales, patrones y organización para construir la nueva información.	Se utiliza analogías, se hace síntesis, desarrolla el nivel de habilidades de orden superior.
Practica	Contribuyen a la retención del conocimiento declarativo. El foco de atención es la precisión y la habilidad de producir, hacer.	Se utiliza la repetición, ensayo-error, experimentación. Desarrolla la competencia específica en situaciones reales.
Memoriza	Contribuye al almacenamiento y retención, pero el foco de atención es este proceso.	Se utilizan gráficos, mapas, para relacionar términos en tareas significativas y que la información pase a memoria de largo plazo.
Monitorea	Revisa su aprendizaje y verifica que sea eficaz y eficiente.	Aquí se promueven las estrategias metacognitivas.
Contextualiza	Ubica el contenido que se desea aprender en un contexto relevante y con sentido.	Se hace necesario el uso de temas experienciales y significativos.
Toma notas	Ayuda a señalar la idea principal, puntos centrales del tema, un esquema o resumen de información oral o por escrito.	Identificación de elementos que orientan su comprensión total. Se usa para resumir y generalizar, sintetizar y crear.
Agrupar	Clasifica u ordena material para ser aprendido con base en atributos comunes.	Relaciona términos y temas con base en ideas relevantes.

Tabla 3.2. Estrategias metacognitivas y socioafectivas

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS		
Estrategias	Usos	Relación con el desarrollo de habilidades
Organización	Para hacer una revisión anticipada del material por aprender.	Ayuda al estudiante a ponerse metas y establecer los objetivos de aprendizaje.
Atención dirigida	Para decidir atender una tarea de aprendizaje en general e ignorar los detalles no relevantes.	Ayuda a enfocar sobre lo importante por aprender en una tarea.
Atención selectiva	Para decidir atender detalles específicos, que permiten retener el objetivo de la tarea.	Fijarse objetivos específicos ayuda a enfocar la tarea.
Autoadministra	Para detectar las condiciones que nos ayudan a aprender y procurar su presencia.	El ambiente, lugar, contexto que permite el aprendizaje son elementos importantes.
Autoevalúa	Para verificar el éxito de su propio aprendizaje según sus propios parámetros de acuerdo a su nivel.	Elementos de autoevaluación deben ser considerados como parte de la lección para ayudar al estudiante a autoevaluarse y retroalimentar su aprendizaje.
ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS		
Coopera/ Colabora	Trabajar con uno o más compañeros para obtener retroalimentación.	Estrategias de instrucción que contemplen trabajos en pares y grupos eleva el aprendizaje (Aprendizaje social: Vygotsky).
Autoestima	Relacionar el aprendizaje con su propia experiencia, fijándose metas propias de acuerdo con el nivel y contrastando su rendimiento con sus compañeros.	Los contenidos de aprendizaje deben contemplar temas que incentiven la formación de valores, responsabilidad social y el desarrollo de la inteligencia emocional.

Basado en Chamot U. Anna, 1995

Pregent (1994) señala las siguientes estrategias que van a cubrir el cumplimiento de los objetivos curriculares como podemos observar en el siguiente cuadro:

Tabla 3.3. Estrategias didácticas y de aprendizaje

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Conferencias	Conocimiento, inspiración, pensamiento crítico
Reportes del estudiante	Interés y motivación, evaluación
Seminarios	Pensamiento crítico, aplicación de experiencias.
Estudio de Casos	Aplicación de experiencias de vida y su solución.
Usos digitales, multimedia	Visualización, síntesis
Aprendizaje Cooperativo	Relaciones interpersonales, desarrollo de autoestima
Sesiones de Laboratorio	Experiencias de primera mano. Método científico.
Viajes - Proyectos	Experiencias de primera mano
Lecturas guiadas	Conocimiento y pensamiento crítico
Sistema de instrucción individual	Conocimiento y aplicación
Enseñanza programada	Estrategias de aprendizaje y habilidades.
Simulaciones	Deduce conceptos y asocia. Elabora y evalúa hipótesis.

3.6 Pasos de la sesión de enseñanza-aprendizaje

Para la implementación del proceso de un programa basado en competencias, el presente Modelo propone el siguiente proceso secuencial con ejemplos para objetivar del mejor modo este proceso.

Tabla 3.4. Pasos para la elaboración de la sesión de enseñanza-aprendizaje

PASOS	EJEMPLOS
<p>Seleccionar las competencias genéricas y específicas del perfil que se relaciona con el logro de la asignatura (Esto se convierte en el elemento guía del desarrollo del sílabo).</p>	<p>Competencia genérica: Investigación científica y tecnológica</p>
<p>Identificar los criterios, indicadores o niveles, de las competencias genéricas y específicas, que permitirán definir los logros de aprendizaje y las actividades de cada una de las unidades.</p>	<p>Criterios: - Sentido crítico - Creatividad - Novedoso - Resolución de problemas en función del contexto - Desarrollo sostenible - Uso de tecnología moderna, etc.</p>
<p>Señalar las estrategias didácticas que van a desarrollar los logros de aprendizaje de las unidades teniendo en cuenta que si el aprendizaje está centrado en el estudiante debemos establecer estrategias que permitan la participación activa del estudiante y el uso de actividades que permitan un aprendizaje significativo.</p>	<p>Aprendizaje basado en proyectos Lluvia de ideas Mapas mentales Discusión Exposición Debate</p>
<p>Elaborar la sesión de aprendizaje con base en los logros de la asignatura y de la unidad. Establecer las actividades y las estrategias didácticas de cada uno de los procesos y momentos de la sesión, teniendo en cuenta que si el aprendizaje está centrado en el estudiante debemos establecer estrategias que permitan la participación activa del estudiante y la práctica de actividades que permitan un aprendizaje significativo.</p>	<p>Motivación Exploración Problematización Presentación Práctica Evaluación Extensión/Transferencia</p>
<p>Identificar las actividades con las que se verifica dicha estrategia.</p>	<p>Búsqueda de información Organización de la información Trabajo en equipo Presentación individual</p>
<p>Una vez desarrollada la sesión de aprendizaje, se hace necesario evaluar lo aprendido para lo cual es importante fijar los elementos que van a permitir medir dicha capacidad.</p>	<p>a) El criterio de evaluación en base a la capacidad desarrollada. b) Los indicadores de dicho criterio. c) El instrumento a utilizar para evaluar. d) La valoración de los ítems utilizados en dicho instrumento.</p>

3.7 Evaluación del aprendizaje de competencias

Ante los nuevos paradigmas educativos, y en el planteamiento de los lineamientos sobre la evaluación en un programa basado en competencias, debemos tomar en consideración los elementos más saltantes y necesarios que orienten de manera adecuada dicha evaluación en coherencia con los principios curriculares y enfoques que asume la Universidad Ricardo Palma en la formación de los estudiantes.

La evaluación vista desde una perspectiva centrada en los resultados de aprendizaje dentro de un enfoque constructivista, socio-formativo y basado en competencias pone en relieve y de manera alineada elementos tales como: conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, y en función de la medición los términos: estándares, criterios, indicadores de logro, y evidencias, que son los aspectos a tener en consideración para una efectiva evaluación, o como le denomina Tobón, “valoración”.

Este autor añade que la evaluación es un proceso mediante el cual se seleccionan evidencias y se realiza un juicio de valor de esas evidencias teniendo en cuenta criterios preestablecidos, para dar finalmente una retroinformación que busque mejorar la idoneidad. Basados en esta definición, la evidencia viene a ser la muestra que verifica el cumplimiento del logro del aprendizaje que se ha establecido previamente en base a criterios de desempeño y conocimiento.

Todo lo anterior nos lleva al tema en cuestión: la evaluación de los aprendizajes o capacidades que los estudiantes desarrollan en el proceso educativo, su concepción, tipos y formas acorde con el contexto universitario lo que nos van a permitir verificar el cumplimiento del programa. Se hace necesario encontrar la ruta que se debe seguir para desarrollar un programa de evaluación coherente con lo establecido en el plan de estudios de la carrera.

El proyecto Tuning para América Latina comprende cuatro líneas de trabajo, a saber: competencias genéricas y específicas de las áreas temáticas, el enfoque de enseñanza aprendizaje y evaluación de las competencias, créditos académicos y calidad de los programas. De todas ellas la segunda

línea de trabajo está relacionada con la identificación de los métodos de enseñanza aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados de aprendizaje.

Es necesario que exista una coherencia interna directa entre los enfoques y métodos con los criterios de evaluación, por ende, los cambios de los primeros implican modificaciones en dichos criterios de evaluación. De ahí la importancia de hacer un trabajo coherente que integre estos elementos.

La evaluación de las competencias de los estudiantes viene a ser “una valoración sistemática del desempeño de los estudiantes, por medio de la comparación entre los criterios y las evidencias que muestran el grado de dominio que se posee en torno a una actuación determinada ante problemas pertinentes del contexto” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 123). De acuerdo con este concepto se habla de una evaluación por desempeño, para lo cual estos criterios al que hace referencia los autores deben estar claramente señalados en el sílabo de la asignatura y en el plan de lección, y estos relacionados de manera directa con los criterios de desempeño establecidos en el perfil del egresado del plan de estudios correspondiente.

Concluida una sesión de aprendizaje es necesario emitir un juicio de valor como resultado de la comparación entre los criterios establecidos previamente en el sílabo de la asignatura y el desempeño del estudiante en función de un producto como resultado de este proceso. Esto va a permitir evaluar en qué medida es necesario retroalimentar el proceso y tomar decisiones acordes con estos resultados.

Otro aspecto a tener en cuenta en este proceso de evaluación de acuerdo con el autor es la complejidad de la tarea que puede ser sencilla o compleja. Esto dependerá del grado de competencia y desarrollo cognitivo que se pretende lograr en el estudiante. A nivel universitario estas tareas deben orientarse al desarrollo de habilidades de orden superior.

El Proceso de evaluación de las competencias

Para medir el cumplimiento de los logros de la competencia se elaborarán

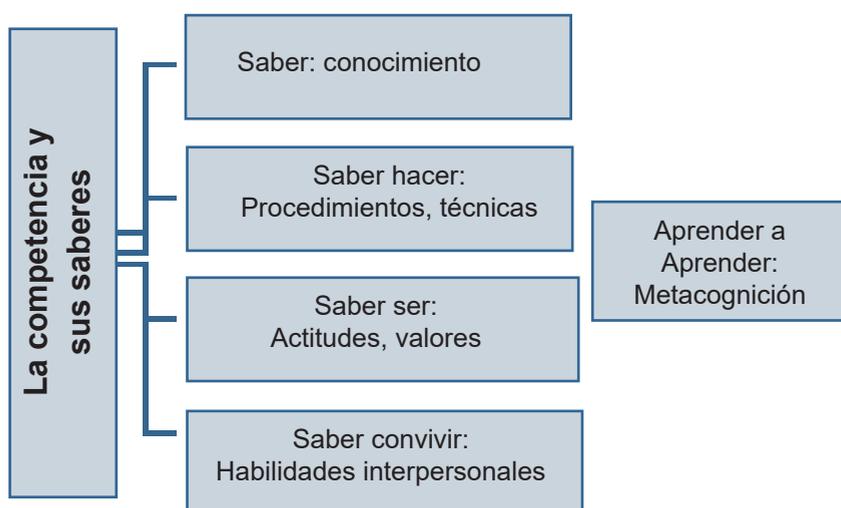
diferentes tipos de evaluaciones. Para dicho propósito se requiere partir de un formato o diseño que nos va a permitir bosquejar los objetivos, contexto, particularidades específicas de la evaluación y orientar el desarrollo de una evaluación válida que mida el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. A este diseño se le conoce como matriz de consistencia y debe ser elaborada de manera previa a dicha evaluación.

De acuerdo con Alderson, Clapham y Wall (2002), la matriz de consistencia, también llamada tabla de especificaciones brinda la información pertinente y oficial con respecto a qué se evalúa y cómo se evalúa, y se considera esencial para establecer la validación de dicho instrumento.

Quienes elaboran pruebas de evaluación necesitan tener claro lo siguiente:Cuál es el propósito, a quién se va evaluar, qué contenido cubre, qué estrategias e instrumentos se van a utilizar, que tiempo dura, etc. Los siguientes son los diferentes pasos que se deben considerar para lograr una evaluación coherente y consistente que mida y valore el cumplimiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

¿Qué evaluar?

Figura 3.10 Competencias y saberes

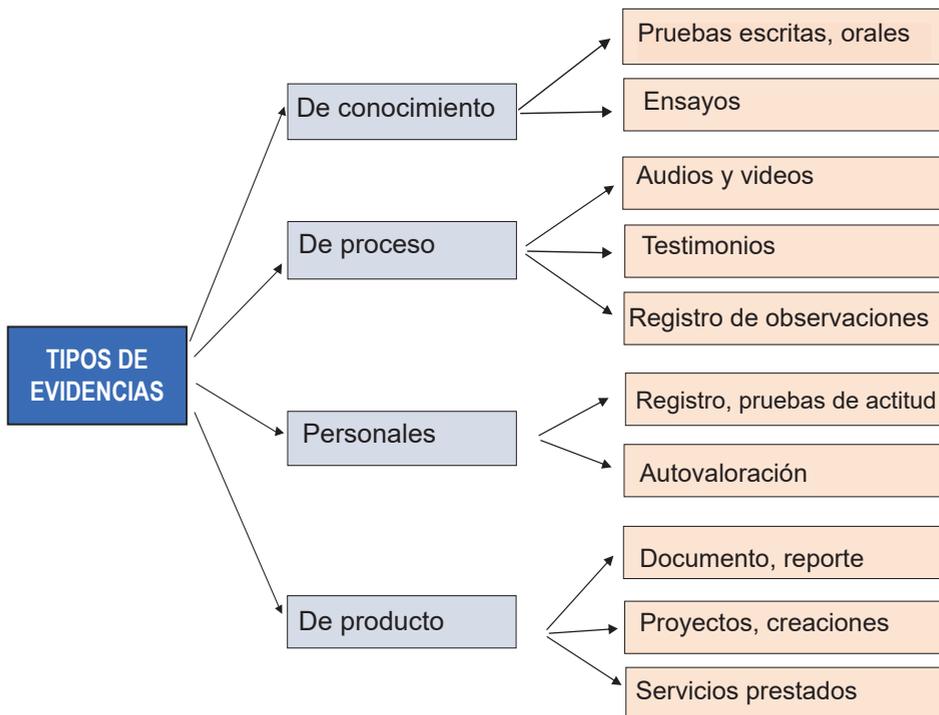


¿Con qué criterios evaluar? Los criterios son pautas claras y objetivas que sirven para evaluar y orientar el proceso de adquisición de competencias. Son aspectos concretos de aprendizaje que describen las características del producto final del proceso de aprendizaje.

Los criterios de evaluación deben centrarse en: comprobar la medida en que se han interiorizado los conocimientos (saber), observar cómo se llevan a cabo las acciones como resultado del aprendizaje (hacer); y el grado de interiorización de las actitudes o valores (ser-convivir).

¿Con qué evidencias? Según la Real Academia Española la evidencia es una “prueba determinante de un proceso”. Son muestras concretas de aprendizaje que presentan los estudiantes una vez concluidas las sesiones de aprendizaje que puedan ser observables y verificables. Existen diferentes tipos de evidencias tal y como se muestra en la siguiente figura:

Figura 3.11 Tipos de evidencias para valorar los criterios



Basado en Tobón (2013)

¿Cómo determinar el nivel de aprendizaje?

Mediante elaboración de matrices de evaluación o rúbricas. En los últimos años se han venido utilizando la rúbricas o mapas de aprendizaje establecidas como matrices de doble entrada que relacionan los criterios de la competencia, los niveles de dominio que van a servir para valorar las evidencias que aportan los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Para la elaboración de rúbricas es necesario considerar los siguientes componentes:

Figura 3.12 Componentes de una rúbrica

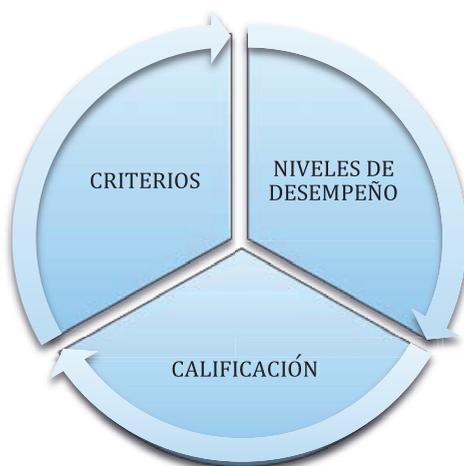


Tabla 3.5. Niveles de desempeño

Criterio	Niveles de desempeño				Calificación (Cuantitativa o cualitativa)
	Insatisfactorio	Necesita apoyo	Satisfactorio	Excelente	
1					
2					
3					

Fuente: Educar – Chile, El portal de la educación

¿Qué niveles de complejidad considerar?

Begoya (2000), Gómez (2001) y Tobón (2013) plantean diversos niveles de complejidad en el desarrollo de las competencias los mismos que se relacionan con los últimos niveles de Biggs (2000) y Bloom (1956) en el desarrollo de las estrategias de nivel cognitivo superior. El siguiente cuadro resume dichos niveles de competencia:

Tabla 3.6. Niveles de competencia

Enfoques	Niveles de competencia				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Begoya (2000)	Reconocimiento e identificación	Interpretación y comprensión	Producción		
Gómez (2001)	Desempeño rutinario	Desempeño autónomo	Desempeño de transferencia	Desempeño intuitivo	
	Actividades técnicas	Resolución de problemas	Aplicación de problemas en diferentes contextos	Resolución a múltiples problemas en variados contextos tomando como base la experiencia y saberes acumulados	
Tobón (2013) Enfoque Socioformativo	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
	No se alcanza a definir el nivel respectivo	Se receptiona información. Desempeño muy operativo, baja autonomía.	Se resuelven problemas sencillos. Posee algunos conceptos básicos.	Argumentación científica sólida y profunda. Se gestionan recursos. Se resuelven problemas.	Se plantean estrategias. Existe creatividad. Se analizan consecuencias en la solución de problemas

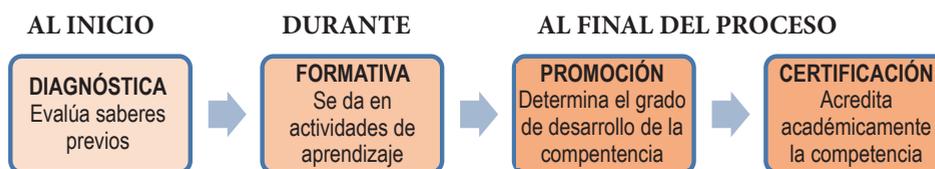
Fuente: Educar – Chile, El portal de la educación

Estos niveles se tomarán en consideración en el planteamiento de las competencias que a nivel universitario deben desarrollar los estudiantes.

El resultado del aprendizaje se debe orientar al desarrollo de los últimos niveles en los parámetros establecidos líneas arriba.

¿En qué momento y cómo se evalúa? Los autores han argumentado acerca de la evaluación desde diversos puntos de vista: evaluación cualitativa, cuantitativa, de proceso, de producto, de entrada, de salida, autoevaluativa, heteroevaluativa, diagnóstico, de primera, segunda, tercera generación, directa, indirecta, integrada, discreta (Hughes & Caplan, 2002); explicando la manera de determinar el nivel de desarrollo de las capacidades del estudiante antes, durante y al término de una sesión, unidad o asignatura.

Figura 3.13 Momentos de la evaluación

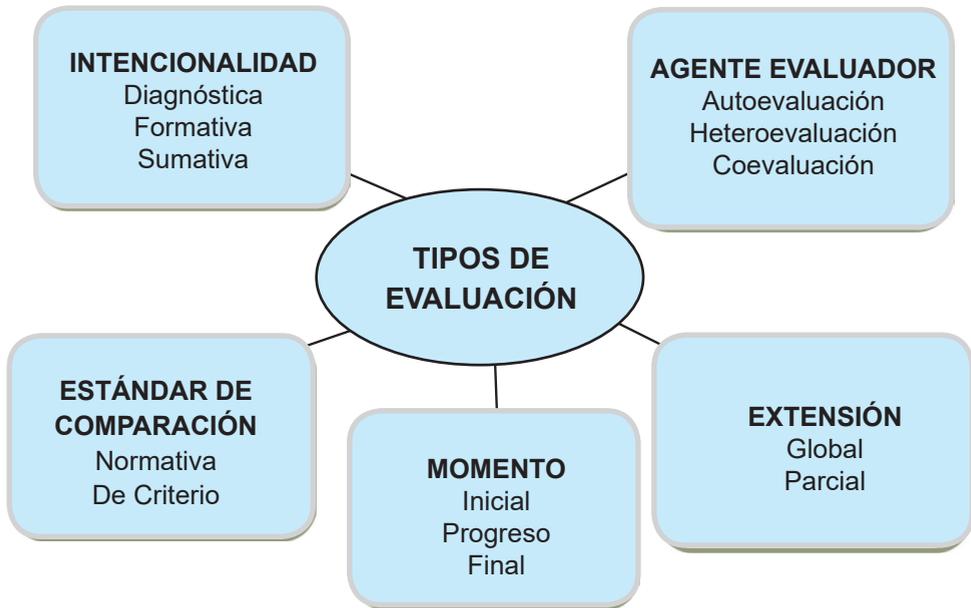


Basado en Tobón (2013)

Tipos de evaluación

Dentro de un modelo constructivista, socioformativo, de formación integral, basado en competencias y centrado en el estudiante se plantean diferentes tipos de evaluación que van a permitir evaluar de manera adecuada el cumplimiento de los objetivos de las asignaturas como parte de un plan de estudios. Estos instrumentos se clasifican dependiendo de: la intencionalidad, del agente evaluador, de los estándares o niveles de comparación, del momento y de la extensión como se puede ver en la siguiente figura:

Figura 3.14 Tipos de evaluación



Basado en: Hughes, Anderson y Caplan (2002)

¿Con qué estrategias o técnicas evaluar?

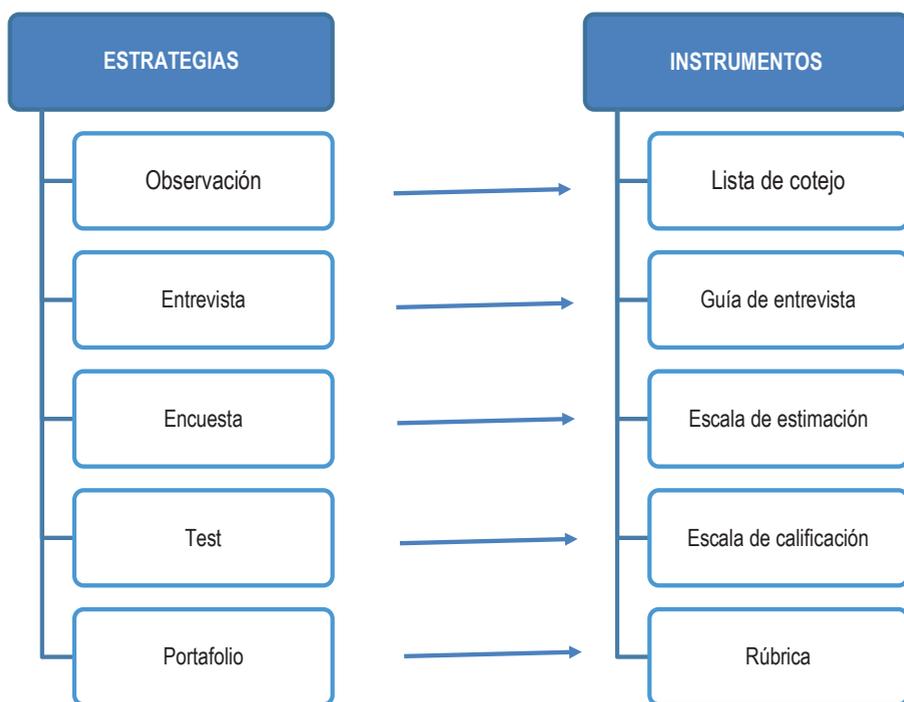
La implementación del Modelo Pedagógico de la URP en todas sus escuelas académico-profesionales involucra un cambio y adecuación de los métodos y formas de llevar a cabo la tarea educativa a los que debe corresponder el tipo y las formas de la evaluación del aprendizaje que se plantee. Según Tobón, Pimienta y García (2010) la evaluación de competencias implica una valoración integral que permite identificar el nivel de logro de las competencias que desarrolla el estudiante, el crecimiento personal desde el proyecto ético de vida, considerando el contexto y sus saberes previos, así como sus necesidades vitales y sus fortalezas.

Teniendo en cuenta esta aseveración, la evaluación del aprendizaje deberá considerar el uso de estrategias adecuadas tanto cuantitativas como cualitativas

que permitan valorar objetivamente el conocimiento, habilidades y actitudes antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pimienta (2012) establece que son cinco las estrategias esenciales para la evaluación de las competencias, las mismas que resumimos en la siguiente figura correlacionándolas con su respectivo instrumento de evaluación:

Figura 3.15 Estrategias e instrumentos para evaluar competencias



Basado en Pimienta (2012)

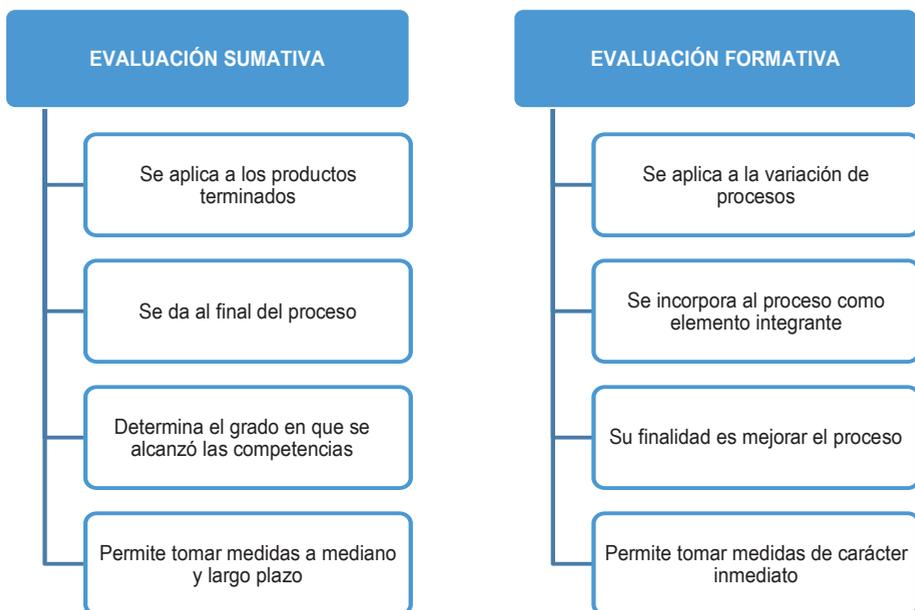
La evaluación sumativa y formativa

Scriven (1967) citado por Pimienta (2012) establece que la evaluación sumativa es apropiada para determinar el valor final del proceso educativo. La mejora que se plantee en la toma de decisiones no será inmediata. Este es el tipo de evaluación que mayormente se aplica en el contexto educativo.

Sin embargo, la evaluación formativa se orienta a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como a la reestructuración de los contenidos y la metodología para lograr el resultado más satisfactorio, que retroalimenta el proceso de manera continua.

En el resultado del aprendizaje de las asignaturas, tres aspectos son los que de manera general se miden: Conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal. En la valoración del conocimiento declarativo se aplican de manera general los elementos de evaluación sumativa (cuantitativa). En lo referente a los aspectos procedimentales y actitudinales se mide el desempeño en determinada actividad o función que tiene que ver con las habilidades que aplica para desarrollar las tareas y el modo o manera en la que la realiza (evaluación formativa), para lo cual es necesario la utilización de rubricas que van a medir de manera más objetiva estos aspectos evitando así la subjetividad en la evaluación.

Figura 3.16 La evaluación sumativa y formativa



Basado en Pimienta (2012)

Estrategias de evaluación formativa

Existen un sinnúmero de estrategias de evaluación formativa que en muchos casos apartan actividades del mismo proceso de aprendizaje, pero que brindan información de cómo se está desarrollando dicho proceso para su consecuente retroalimentación o reestructuración del proceso de aprendizaje. Estas estrategias hasta cierto punto se traslapan con las actividades de aprendizaje. Lo importante es que si se toman en consideración para la evaluación formativa estas se convierten en estrategias que proveen información para retroalimentar el proceso. Algunas de estas estrategias son: Pizarras ABC, luces de aprendizaje, tarjetas ABCD, clarificar criterios de logro, escribe-comenta-avanza, mi error favorito, tarjeta de salida, pausa reflexiva, resumen en una oración, y ¿cómo lo estoy haciendo? (Agencia de la Calidad de la Educación).

Las tablas 3.7. y 3.8. muestran algunos ejemplos prácticos que permitirán elaborar instrumentos de evaluación en el marco de una formación por competencias.

Tabla 3.7. Elaboración de una prueba de evaluación: aspectos

Propósito de la prueba	Para ubicar su nivel	De progreso	Diagnóstico	Resultado
Descripción del estudiante	Edad-Sexo	Nivel Cultural	Nivel Cognitivo	Razones para tomar la prueba
Niveles de logro de la prueba	Inicial	Básico	Autónomo	Sobresaliente
Habilidades a ser evaluadas	Reconocimiento	Comprensión	Aplicación	Elaboración, argumentación
Temas, aspectos a evaluar	Conocimiento declarativo	Explicación	Uso de	Producción
Secciones de la prueba	Parte 1	Parte 2	Parte 3	Parte 4
Ítems de cada sección	Selección múltiple (20)	Preguntas y respuestas (20)	Trasferencia información (10)	Ensayo argumentativo
Valor	1 punto c/u	1 punto c/u	2 puntos c/u	40
Tiempo para cada sección	10'	15'	15'	30'

Tabla 3.8. Evaluación de competencias

Competencia	Criterio	Indicadores	Instrumentos
Gestiona información relevante a un tema, utilizando las técnicas adecuadas, participando de manera activa como parte de un equipo de trabajo.	Busca, selecciona y procesa información relevante que le permite ser un gestor de la información	Utiliza las TIC para gestionar información Organiza información relevante al tema utilizando mapas mentales Fundamenta sus hallazgos Muestra trabajo en equipo	Lista de cotejo Rúbrica Ficha de observación
Argumenta sus puntos de vista de forma oral evaluando diversas alternativas de acción para convencer a sus interlocutores de la conveniencia o justeza de una posición o tesis, con el objetivo de solucionar un conflicto de intereses con fluidez y claridad.	Sustenta de manera ordenada puntos de vista para defender su opinión y convencer al receptor, planteando fundamentos con criterio y evidencias racionales.	Organiza información Ordena la presentación Presenta argumentos fundamentados en evidencia racional. Evalúa diversas alternativas	Lista de cotejo Rúbrica Ficha de observación

REFERENCIAS

- Adla, J. (2013), *Competencias investigativas: Una mirada a la educación superior*. Tercera Ed. ReDIE. México.
- Ausubel, D.J Novak, J. y Herresian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. Trillas. México.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Estrategias de Evaluación Formativa*. Recuperado de:
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/12/DOC1-ev-formativa.pdf?x81524>
- Bacigalupo, L. (2006). *Ética de los derechos humanos y la responsabilidad social universitaria*. [Mensaje en blog]. Recuperado de: <http://corinto.pucp.edu.pe/bacigalupo/blogs/filosofiapractica-liberalismo/etiquetas/129.html>
- Barba, M. y Alcántara, S. (2003). *Armando los valores y la formación universitaria*. *Reencuentro*, núm. 38. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300004
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Recuperado de:
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>
- Bermejo, R. (2014) *Del desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis*. Hegoa. Bilbao p.16.

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea, S.A. Recuperado de: <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Blog-PUCP (2013). *Aportes de Bain y Biggs. Dos perspectivas complementarias sobre la buena enseñanza en Educación Superior*. [Mensaje en blog]. Recuperado de:
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/pattymedina/2013/07/29/aportes-de-bain-y-biggs-dos-perspectivas-complementarias-sobre-la-buena-ense-anza-en-educaci-n-superior/>
- Cárdenas, G. (2018). *Tesis para optar el grado de Doctor en Educación*.
- CINDA (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Centro Interuniversitario de desarrollo- CINDA Grupo Operativo de Universidades Chilenas Fondo de Desarrollo Institucional- MINEDUC- Chile.
- Chamot, A. (1995). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Delors, J. (1997). *La Educación Encierra un Tesoro*. México: Unesco.
- Díaz y Osorio (1999). Nuevo Modelo Educativo ¿Mismos docentes? *Tiempo de Educar*, vol. 12, núm. 23, 2011, pp. 30,31. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.
- Díaz, F. y Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. Tercera edición McGraw-Hill. Ciudad de México: México.
- Ferrater, J. (1969). *Diccionario de Filosofía*. Bs. As.: Sudamericana. H
- Fossi, M. (2008). *Los principios éticos del currículo*. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. Año 3, Edición N°4. Venezuela: Universidad Beloso Chacín.

- Frola, P. y Velásquez, J. (2011). *Estrategias didácticas por competencias. Diseños eficientes de intervención pedagógica para la Educación Básica, Media Superior y Superior*. México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C. Recuperado de:

http://secgral4.edu.mx/documentos/planeacion_argumentada/estrategias_didacticas_competencias.pdf
- Gacel-Ávila. (2000). *La dimensión internacional de las universidades mexicanas. Revista Educación Superior y Sociedad*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESAIC).
- García, I. (2012). *Competencia Textual para la Traducción*. España: Editorial Tirant Humanidades, Universidad Jaume.
- Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>
- Kant, I. (2003). *Crítica de la Razón Práctica*. Bs. Aires: La Página S.A. pp. 26-28.
- Knight, J. (2009). *Internacionalización de la Educación Superior: Nuevos desarrollos y Consecuencias No Intencionadas*. USA: Instituto de Ontario de Estudios en Educación, Universidad de Toronto.
- Krathwhol, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice, Volume 41, Number 4*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- Rizo, M. (2006). Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México.

- López, M. (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*. México: Editorial Pearson.
- Magendzo, A. (1991). *Currículo y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIE.
- Morín, E. (1999). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. París: Unesco-Santillana.
- Novo, M. (1996). *“Educación ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas”*. Universitas, S.A. Madrid.
- Óxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. California USA: Newbury House Publishers.
- Palma, A. (2013). *Competencias Investigativas. Una mirada a la Educación Superior*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Palos, J. (1998). *Educación para el Futuro. Temas Transversales del Currículo*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Parra, C. (2004). *Apuntes sobre la investigación formativa. Educación y educadores*. 57-77. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>
- Pedroza, R. (2005). *La flexibilidad académica en la universidad pública*. En: *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. México: Universidad autónoma de México.
- Peel, E. (2018). *Pedagogy*. Enciclopedia Británica. [Versión Electrónica]. Birmingham, United Kingdom. Encyclopædia Britannica, Inc., <https://www.britannica.com/>
- Pregent, R. (2000). *Charting your course: How to prepare to teach more effectively* [INSERTAR TRADUCCIÓN www.deepl.com/es/translator]. USA: Atwood Publisher.

Richards, J. y Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. London: Cambridge University Press, Language Education Series.

Sartre, J. (1980). *El existencialismo es un Humanismo*. Buenos Aires: Losada.

_____ (2005). *El Ser y la Nada*. Buenos Aires: Losada.

Scheffler, I. y Passmore, J. (1983). *Filosofía de la Enseñanza*. México: FCE. pp. 32-35.

Tobón, Pimienta y García. (2010). *Secuencias Didácticas. Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Pearson, Perntice Hall: México.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.)*. Bogotá: ECOE.p.23.

Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: España. 429 pág.

Unesco (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors. p.56. Recuperado de

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Unesco (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior En El siglo XXI. Visión y acción*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/12/DOC1-ev-formativa.pdf?x81524>

_____ (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

_____ (2015). Foro mundial sobre la educación 2030. Incheon, República de Corea: Recuperada de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

_____ (2000). Proyecto transdisciplinario de la Unesco hacia una cultura de paz. París: Recuperada de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117753So.pdf>

Universidad Ricardo Palma (2013). El Modelo Pedagógico de la Universidad Ricardo Palma. Lima: Editorial Garden Graf SRL.

Zabalza, M. (2002). Diseño y Desarrollo Curricular. Madrid: Editorial Narcea. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Zabalza_Unidad_4.

ANEXO 1

MODELO DE SÍLABO

El presente es el formato de sílabo que propone el Modelo Pedagógico de la Universidad Ricardo Palma para las asignaturas de los programas de Pregrado y Posgrado.



Universidad Ricardo Palma

Facultad:

SÍLABO

Escuela Profesional:

I. DATOS ADMINISTRATIVOS:

1. Asignatura:
2. Código:
3. Naturaleza: Teórica, Práctica, Teórico/práctica
4. Condición: Obligatoria-Electiva
5. Requisito(s):
6. Número de créditos:
7. Número de horas: Teóricas y Prácticas
8. Semestre Académico:
9. Docente:
Correo institucional:

II. SUMILLA: Establecida en el Plan de estudios

III. COMPETENCIAS GENÉRICAS A LAS QUE CONTRIBUYE LA ASIGNATURA:

IV. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS A LAS QUE CONTRIBUYE LA ASIGNATURA:

V. DESARROLLA EL COMPONENTE DE: INVESTIGACIÓN () RESPONSABILIDAD SOCIAL ()

VI. LOGRO DE LA ASIGNATURA

VII. PROGRAMACIÓN DE CONTENIDOS:

UNIDAD 1	TÍTULO DE LA UNIDAD
LOGRO DE APRENDIZAJE	Estructura (5 elementos): Tiempo (al finalizar la unidad), sujeto(estudiante) acción (verbo en tiempo presente simple) y resultado (Evidencias de conocimiento, desempeño o producto), condición (factores que empleará: conocimientos, herramientas, instrumentos, espacio, personas etc.) y criterio(rasgos que definen la calidad y/o cantidad en que debe ejecutarse la acción o que debe poseer el resultado: los niveles de calidad)

VIII. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

IX. EVALUACIÓN: Ponderación, Fórmula, Criterios, Indicadores.

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÁSICAS

COMPLEMENTARIAS

ANEXO 2

MODELO DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

I. Datos administrativos

Carrera :
 Semestre académico :
 Asignatura :
 Nombre de la unidad :
 Nombre de la sesión :
 Duración :

II. Logros de aprendizaje

Logro de la asignatura :
 Logro de aprendizaje de la unidad :
 Logro de aprendizaje de la sesión :

MOMENTOS	PROCESOS	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
INICIO	MOTIVACIÓN	Actividades que capten la atención mediante imágenes, videos, exposición, dinámicas, etc.	Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) Experiencias Juego de roles
	EXPLORACIÓN	Actividades que permitan indagar los saberes previos sobre el tema.	Interrogación didáctica Estrategias de asociación Lluvia de ideas
	PROBLEMATIZACIÓN	Actividades que generen conflicto cognitivo, cuestionen los saberes previos, deduzcan información relevante y estimulen el pensamiento crítico.	Debate Interrogación didáctica Discusión
DESARROLLO	PRESENTACIÓN	Actividades que presenten los conceptos o teorías relacionados al tema; que permitan construir conocimientos.	Exposición Lluvia de ideas
	PRÁCTICA	Actividades que permitan consolidar el nuevo conocimiento.	Simulaciones Demostración Solución de problemas Trabajo en equipo
CIERRE	EVALUACIÓN	Actividades que permitan evaluar el cumplimiento del logro de la sesión.	Lluvia de ideas Interrogación didáctica
	EXTENSIÓN TRANSFERENCIA	Actividades que permitan verificar la capacidad de aplicación de lo aprendido fuera del salón de clase, adecuándolo al contexto profesional.	Aprendizaje Basado en Proyectos Foros

III. Evaluación de la sesión:

CRITERIOS	INDICADORES	INSTRUMENTO
Pautas concretas que orientan el aprendizaje y la evaluación de las competencias.	Rasgos observables de la conducta del educando, que permite afirmar que lo previsto se ha alcanzado.	Medio o recursos de evaluación

MODELO PEDAGÓGICO

Se terminó de imprimir en el mes de junio de 2019
en los talleres gráficos de ZB Impresores S.A.C.

Jr. Manuel López Mz. G Lte. 48, SMP - Lima 31, Perú
Telf. 991673427 - 694 5485 betty@impresores.com