





UNIVERSIDAD
RICARDO PALMA

MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

2023

© 2023, 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: desarrollodocente@urp.edu.pe des.academico@urp.edu.pe
web: www.urp.edu.pe

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

Primera Edición, octubre 2023
Tiraje: 300 ejemplares
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2023-10177
ISBN N° 978-612-48023-2-4



**UNIVERSIDAD
RICARDO PALMA**

Oficina de Desarrollo Académico, Calidad y Acreditación

Director

JOSÉ CLEMENTE FLORES BARBOZA PhD.

Coordinación Pedagógica

Mg. Atúnkar Quispe, Felipe

Mg. Chambi Mescoco, Edith

Mg. Paredes Rosales, Franks

Docentes Colaboradores

Dra. Alatrística Gutiérrez, María del Socorro

Dra. Dulanto Bejarano, Paola

Dra. Lévano Castro, Sofía

Dr. Rosas Moscoso, Fernando

Dr. Salas Canevaro, Juan De Dios

Dr. Torres Acuña, Williams

Dra. Yabar Torres, Gisella

Mg. Gómez Cárdenas, Milagritos

Mg. Piedra Rubio, Luis

Mg. Reyes Romero, Carlos

Mg. Terukina Oshiro, Nelly

Lic. Oscco López, Rómulo

Dra. Cruz Neyra, Lidia

Dr. Gutiérrez Talledo, Laurente

Dr. Reyes Tarazona, Roberto

Dra. Rossado Espinoza, Paola

Dra. Segura Márquez, Carmen

Dr. Velásquez Hidalgo, Oswaldo

Mg. Collazos Alarcón, Vilma

Mg. Guanilo Aranda, Elsa

Mg. Quispe Canales, Gustavo

Mg. Romero Alarcón, Naty

Mg. Zegarra Valdivia, Julio

Consultores Externos

Mg. Armas Cueva, Luis

Mg. Jara Nunayvalle, Jadira

Cuidado de la Edición

Mg. Paredes Rosales, Franks

Mg. Chambi Mescoco, Edith



AFORO
PERSONAS

→



**UNIVERSIDAD
RICARDO PALMA**

AUTORIDADES

Rector

DR. ELIO IVÁN RODRÍGUEZ CHÁVEZ

Vicerrector Académico

Dr. FELIX SEGUNDO ROMERO REVILLA

Vicerrectora de Investigación

Dra. SANDRA NEGRO

Decanos

Dr. PABLO COBEÑAS NIZAMA

Facultad de Arquitectura y Urbanismo

Dr. VICTOR CASTRO MONTENEGRO

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Dr. HUGO GONZALES FIGUEROA

Facultad Ciencias Biológicas

Dra. LUZ AUREA SAENZ ARANA

Facultad de Derecho y Ciencia Política

Dra. ROSARIO ELVIRA PAZ SOLDÁN

Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas

Dr. SANTIAGO FIDEL ROJAS TUYA

Facultad de Ingeniería

Dra. MARÍA ALATRISTA VDA DE BAMBARÉN

Facultad de Medicina Humana

Dr. SAMUEL GERARDO CHOQUE MARTÍNEZ

Facultad de Psicología

Dr. HECTOR HUGO SÁNCHEZ CARLESSI

Director de la Escuela de Posgrado

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	14
PRÓLOGO	16
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS DEL MODELO	23
1.1. Contexto educativo social, cultural, productivo y tecnológico	23
1.2. Contribuciones actuales sobre el sentido de la Educación Superior	31
1.3. Oferta formativa institucional vinculada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible	34
1.4. Paradigma educacional de la URP	38
1.5. Alineamiento de los componentes de la identidad institucional al modelo pedagógico	39
1.6. Postulados de la propuesta formativa	41
CAPÍTULO II: FORMACIÓN CON ENFOQUE EN COMPETENCIAS	61
2.1. Conceptualización y desarrollo de la propuesta educativa	61
2.1.1. Formación universitaria basada en competencias	62
2.1.2. Desarrollo de habilidades del pensamiento a nivel universitario	64
2.1.3. Caracterización de la propuesta formativa en entornos presenciales, semipresenciales y no presenciales	68
2.2. Ejes transversales de formación profesional	74
2.2.1. Ética y valores	74
2.2.2. Investigación	76
2.2.3. Responsabilidad social	77
2.3. Definición y categorización de competencias	77
2.4. Competencias en la Universidad Ricardo Palma	82
2.5. Principios curriculares	86
2.5.1. Identidad	86
2.5.2. Armonización	87
2.5.3. Flexibilidad	88

2.5.4. Viabilidad	89
2.5.5. Sostenibilidad	89
2.5.6. Evaluabilidad	91
CAPÍTULO III: PROPUESTA CURRICULAR	93
3.1. Grupos que conforman la comunidad educativa	93
3.1.1. Estudiantes	93
3.1.2. Egresados	94
3.1.3. Docentes	94
3.1.4. Empleadores o grupos de interés	98
3.2. Descripción y justificación de la organización de los estudios	98
3.2.1. Organización de los estudios	98
3.2.2. Modalidades de estudio	99
CAPÍTULO IV: PROPUESTA FORMATIVA PARA ENTORNOS DE APRENDIZAJE PRESENCIAL, SEMIPRESENCIAL Y NO PRESENCIAL	103
4.1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ENTORNOS PRESENCIALES DE APRENDIZAJE	105
4.1.1. Estrategias didácticas	108
4.1.2. Estrategias de aprendizaje	111
4.1.3. Pasos de la sesión de enseñanza-aprendizaje	116
4.1.4. Evaluación del aprendizaje de competencias	117
4.2. GESTIÓN ACADÉMICA DE LOS PROGRAMAS SEMIPRESENCIALES	128
4.2.1. Estrategia para la integración e identidad de los estudiantes	129
4.2.2. Infraestructura física y tecnológica, equipamiento y servicios complementarios para la excelencia	131
4.3. GESTIÓN DE LOS ENTORNOS NO PRESENCIALES DE APRENDIZAJE	133
4.3.1. Características de la enseñanza en entornos no presenciales	134
4.3.2. El enfoque de enseñanza	134
4.3.3. El rol del docente	135
4.3.4. Estrategias didácticas	135
4.3.5. Técnica de enseñanza	137
4.4. Gestión de la calidad en el proceso formativo y mejora continua	141

REFERENCIAS	147
ANEXOS	160
1. Modelo de sílabo	160
2. Modelo de sesión de aprendizaje	163

LISTA DE TABLAS

1. Alineamiento de los componentes estratégicos de gestión institucional y los postulados del modelo pedagógico	40
2. Taxonomías y teorías de las habilidades de pensamiento	66
3. Taxonomías y competencias a nivel universitario	67
4. Rol del docente y estudiante	108
5. Estrategias cognitivas	113
6. Estrategias metacognitivas y socioafectivas	114
7. Estrategias didácticas y de aprendizaje	115
8. Pasos para la elaboración de la sesión de enseñanza-aprendizaje	116
9. Niveles de desempeño	122
10. Niveles de competencia	123
11. Principios del conectivismo	129

LISTA DE FIGURAS

1. Interdisciplinariedad de la Pedagogía	20
2. Proceso básico de construcción de conocimiento didáctico	32
3. Formación integral: Dimensiones	46
4. Procesos de la competencia investigativa	50
5. Estudio de la progresión del estudiante	57
6. Definición de competencia, capacidad, habilidad y destreza	79
7. Categorización de competencias	80
8. Competencias eje del Proyecto Tuning	81
9. Clasificación de las competencias de la URP	83
10. Las competencias genéricas de la URP	84
11. Principios curriculares	86
12. Enseñanza en la modalidad no presencial o a distancia	101
13. Secuencia didáctica por competencias	107
14. Estrategias didácticas	110
15. Técnicas de enseñanza	111
16. Competencias y saberes	120
17. Tipos de evidencias para valorar los criterios	121
18. Componentes de una rúbrica	122
19. Momentos de la evaluación	124
20. Tipos de evaluación	125
21. Estrategias e instrumentos para evaluar competencias	126
22. La evaluación sumativa y formativa	127
23. Componentes de la identidad institucional	130
24. Estrategias para fortalecer la identidad Institucional	131
25. Aplicación de las TIC	133
26. Definición de términos relacionados con el desarrollo de competencias	141
27. Componentes para fortalecer la calidad universitaria	142
28. Dimensiones de Calidad	145

SIGLAS

ABET	:	Accreditation Board for Engineering and Technology
CINDA	:	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CRES	:	Conferencia Regional de Educación Superior
ICACIT	:	Instituto de Calidad y Acreditación de Programas de Computación, Ingeniería y Tecnología
IESALC	:	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
OREALC	:	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OCDE	:	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
PISA	:	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes
RIEV	:	Red Internacional de Evaluadores
SINEACE	:	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
SUNEDU	:	Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria
TIC	:	Tecnologías de la información y de la comunicación
UDUAL	:	Unión de Universidades de América Latina

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 ha respondido a acciones engarzadas en programas y políticas que mejoraron el contexto y los horizontes dentro de los cuales se ha ido configurando su desarrollo.

Previamente hubo que reformar su estatuto, actualizar sus planes de estudio, renovar sus laboratorios; enriquecer bibliotecas, publicar revistas; conectar a la universidad con sus semejantes y con el mundo; y, también implantar políticas de investigación, de desarrollo docente y responsabilidad ambiental y social, entre otras.

Parte de este despliegue de esfuerzos comprendió la elaboración y publicación en su primera edición (2013) del Modelo Pedagógico por la Oficina de Desarrollo Académico, Calidad y Acreditación, que tiene como director al doctor José Clemente Flores Barboza.

Desde su concepción y versión inicial, ha constituido y constituye un documento de desarrollo institucional porque 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.

Octubre de 2023

Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez
Rector
Universidad Ricardo Palma

PRÓLOGO

Forjando el futuro a través del Conocimiento, los Valores y la Innovación Educativa

Es un honor y un privilegio presentar el Modelo Pedagógico 2023 de la Universidad Ricardo Palma, documento que irradia no solo nuestra esencia como institución educativa, sino también nuestra capacidad de adaptarnos y evolucionar en respuesta a los desafíos del mundo en constante cambio en el que vivimos.

El Modelo 2023 reafirma los postulados éticos y bases científicas que guían nuestro quehacer académico cotidiano y refleja la filosofía que nos define como comunidad educativa comprometida con la formación integral de la persona y la generación y difusión del conocimiento. Se enriquece permanentemente con las innovaciones tecnológicas que se multiplican e intensifican con el transcurso del tiempo y la experiencia acumulada. Nuestro modelo constituye la piedra angular que sustenta todas las acciones relacionadas con la formación de nuestros estudiantes.

En esta ocasión, es importante destacar que la actualización del modelo responde a la necesidad de incorporar aspectos de la educación no presencial o semipresencial, los cuales han adquirido una mayor relevancia en la etapa pospandemia que estamos viviendo.

Reconocemos que el mundo digital y las nuevas formas de interacción mediada han transformado la manera en que accedemos al conocimiento y nos comunicamos. Por lo tanto, hemos trabajado arduamente para asegurar que el Modelo Pedagógico esté a la vanguardia de esta evolución, manteniendo la calidad y el rigor académico que nos distinguen. Por ello, nuestra didáctica se mantiene fiel al principio epistemológico que desafía a la creatividad: la información se transmite, el conocimiento se construye. Y se construye en comunidad; en las interacciones que nos han convertido en racionales, sensibles, éticos, respondiendo al supremo postulado aristotélico: “El ser humano, por naturaleza, desea saber”.

Incorporar estos elementos tecnológicos no nos hacen perder nuestra esencia, de ser universidad con su sello de formación humana para una cultura de paz, sino que por el contrario lo potencia en vista de que nos provee de un mayor número de herramientas para la consecución de nuestros fines pedagógicos. A medida que enfrentamos nuevos retos y oportunidades, mantenemos nuestro compromiso inquebrantable con los valores éticos y la integridad que son la base de nuestra identidad institucional.

A medida que exploran este documento, los invito a considerar la importancia de esta actualización y su impacto en sus experiencias educativas. Estamos emocionados de embarcarnos en esta nueva ruta de viaje hacia la excelencia educativa en un mundo en constante transformación.

En nombre de la comunidad académica de la Universidad Ricardo Palma, les doy la bienvenida a esta nueva etapa de nuestra historia educativa. Juntos, continuaremos forjando un futuro en el que el conocimiento, los valores y la innovación educativa se fusionen para brindarles las mejores herramientas para enfrentar los desafíos y oportunidades de este siglo.

José Clemente Flores Barboza

Director

Desarrollo Académico, Calidad y Acreditación



Dr. José Clemente Flores Barboza, Director de la Oficina de Desarrollo Académico, Calidad y Acreditación junto al Dr. Iván Rodríguez Chávez, Rector

INTRODUCCIÓN

En razón a 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:

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. (2011, p. 30, 31)

Por su parte, Weinberg (2020) precisa que:

Los modelos educativos como tradiciones y, por qué no, como plataformas para pensar y discutir cuáles son las políticas públicas que mejor se ajustan a las multifacéticas y complejas situaciones educativas de nuestros países en pleno siglo XXI. De las lecturas que se hagan de modelos educativos, se puede continuar extrayendo ideas, conectar con las rutinas, imaginar otras formas de desarrollo con inclusión y, claro está, continuar sembrando. (p. 36)

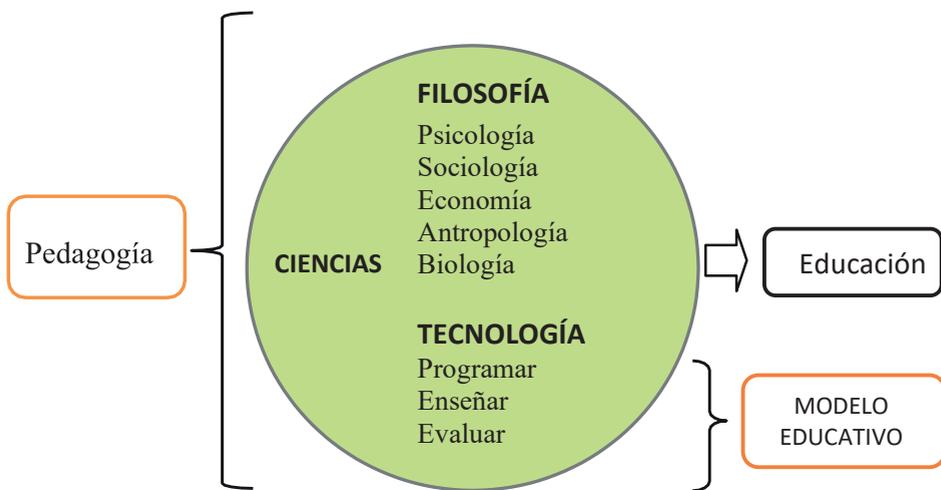
Apréciase el carácter programático y utilitario de los modelos educativos en la medida que el “conocimiento que se tenga de los programas y de sus partes será determinante para que los docentes elaboren planeaciones didácticas eficientes y obtengan mejores resultados en el aula” (Fossi, 2008, p. 62).

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.

Así lo define este concepto la Enciclopedia Británica: Pedagogía implica estudiar los métodos de enseñanza, que incluyen los fines de la educación y los medios y abarca, también, la psicología educacional y, las teorías científicas del aprendizaje; también, la filosofía de la educación (Peel, 2018).

Interdisciplinariedad de la Pedagogía

Figura 1



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 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, sobre todo, gracias 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 objetual 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.

¿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 el primero 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 uno 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 De Zubiría, J. (2006):

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. (2006, 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 sociocultural 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 en consenso de los miembros de la institución escolar o de nivel superior.

José Clemente Flores Barboza



Autoridades de la URP: De izquierda a derecha Dr. Felix Romero, Vicerrector Académico; Dr. Iván Rodríguez Chávez, Rector; y Dra. Sandra Negro, Vicerrectora de Investigación

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS DEL MODELO

1.1. Contexto educativo social, cultural, productivo y tecnológico

A nivel global

La Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior, realizada en mayo de 2022, debatió la necesidad de reconocer la naturaleza planificada y práctica de los modelos educativos, ya que comprender los programas y sus componentes desempeña un papel crucial en la capacidad de los docentes para desarrollar planificaciones didácticas efectivas y lograr un rendimiento superior en el entorno de enseñanza. Stefania Giannini, Subdirectora General de Educación de la Unesco, manifestó:

Nuestro punto de partida es que la enseñanza superior es parte integrante del derecho a la educación y un bien público. La transformación requiere un cambio de mentalidad para favorecer la cooperación sobre la competencia, la diversidad sobre la uniformidad, las vías flexibles sobre las tradicionalmente estructuradas la apertura de miras sobre enfoques elitistas. (Unesco, 2022, párr. 3)

El documento de esta conferencia se basa en dos marcos temporales distintos: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la iniciativa Futuros de la Educación, que centra su atención en el 2050. Además, identifica los principios fundamentales que deben guiar este proceso de cambio, abarcando aspectos como la inclusión y la diversidad, la preservación de la libertad académica, la integridad, la ética, así como el compromiso con la sostenibilidad y la responsabilidad social.

Afirma, a su vez, “favorecer enfoques transdisciplinarios, flexibles y sostenibles del aprendizaje y el conocimiento que respondan a las necesidades de la sociedad, y que pongan la tecnología al servicio de la eficacia, el aprendizaje y la investigación” (Unesco, 2022, párr. 6).

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.

El Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), en su informe sobre el estado de la educación superior (2000-2005), realizó un acercamiento a las concepciones sobre calidad educativa que resulta útil considerar. Desde el enfoque de los académicos, la 'calidad' se relaciona con conocimientos. Para los empleadores, se asocia a las habilidades. Los estudiantes la asocian con la capacidad de conseguir empleo, mientras que la sociedad la relaciona con la formación de ciudadanos respetables. Desde la perspectiva del Estado, la calidad se relaciona con el desarrollo social, la eficiencia, los costos y las necesidades de capital humano.

La Unesco (2009) en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior resaltó que uno de los objetivos universales de la educación superior consiste en fomentar el pensamiento crítico e independiente, así como el aprendizaje a lo largo de la vida. También se destacó el rol clave de los docentes e investigadores con altos niveles de especialización, compromiso y talento pedagógico.

Esta misma organización, en alianza con el Banco Mundial, Unicef, entre otros organismos preocupados por la educación, organizó, en 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 cantidad suficiente, capaces de aplicar enfoques pedagógicos centrados en el educando, dinámicos y de colaboración, además de instaurar o mejorar sistemas y prácticas para la evaluación de la calidad del aprendizaje.

En la actualidad, la educación ha evolucionado más allá de sus roles tradicionales de desarrollo, socialización y construcción de la identidad nacional. Ahora desempeña un papel crucial como motor del desarrollo económico y social. Mientras que antes se priorizaba en políticas culturales y de bienestar social, en la sociedad de la información, la educación se convierte en una prioridad estratégica para las políticas de desarrollo, con implicaciones significativas (Coll, 2021).

El nivel de avance tecnológico sigue incrementándose a nivel global y la URP considera como factor indispensable el uso de recursos tecnológicos en la enseñanza universitaria, de acuerdo con Muñoz, quien sostiene que “la IA puede aportar indudables ventajas para la sociedad y la economía, como la mejora de la atención médica y social, la mejora de la vida de las personas, la disposición de medios de transporte más seguros, la accesibilidad a una mejor información y formación” (MCPRO, 2022, p. 4).

Además del impacto de la pandemia en la dinámica del lugar de trabajo, los desarrollos tecnológicos han ampliado aún más la necesidad de actualizar las competencias a todos los niveles. El despliegue de tecnologías emergentes como el *Blockchain*, la inteligencia artificial y la nube son solo algunos ejemplos (MCPRO, 2022).

Sin embargo, se debe tener presente que los modelos virtuales o híbridos no deben reemplazar la labor docente ni suplir la presencialidad, sino aprovechar las nuevas oportunidades que presentan, principalmente, para responder a las necesidades del estudiante, mejorar la calidad y la equidad de los aprendizajes e impulsar una transformación digital educativa que permita dotar a los niños, niñas y jóvenes de la región con las herramientas que precisan para afrontar las necesidades y demandas del mundo actual. (Arias et al., 2021, p. 21)

A nivel regional

El informe de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco) en 2013 resaltó que la educación superior en la región enfrenta el desafío de adaptarse a las demandas de la globalización y la sociedad de la información. Esto requiere que los países en desarrollo impulsen su capacidad de producción científica y tecnológica, lo que implica mejorar la investigación científica, fomentar la investigación aplicada y aumentar la innovación, incluyendo el registro de patentes, entre otras acciones.

La propuesta de la OREALC/Unesco (2014), en relación a la aplicación de las TIC en América Latina y el Caribe, se centra en considerar que estas tecnologías son indispensables para la educación, porque permiten:

1. Facilitar el aprendizaje del conocimiento mediante el acceso a información diversa y la revisión crítica de fuentes, promoviendo el entendimiento global y la creación de nuevo conocimiento colaborativo. (Aprender a Conocer).

2. Fomentar el aprendizaje de ser ciudadanos éticos y participativos, destacando el respeto y la educación para la paz en la expresión y la participación. (Aprender a ser).

3. Apoyar el aprendizaje de habilidades prácticas para resolver problemas y producir diversas creaciones utilizando las TIC, como contenidos audiovisuales. (Aprender a hacer).

4. Promover el aprendizaje de vivir juntos a través del uso ético de las TIC en la comunicación, redes sociales, cooperación, participación social, y el desarrollo de la ciudadanía, contribuyendo a la valoración de la diversidad cultural desde una perspectiva de derechos humanos. En resumen, el uso de las TIC en la educación va más allá de la interacción; contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y a la promoción de una cultura de paz. (Aprender a vivir juntos).

Las Naciones Unidas en el 2015 establecieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como una iniciativa global que busca la erradicación de la pobreza, la preservación del medio ambiente y la promoción de la paz y la prosperidad de la humanidad para el 2030. En esta agenda se trata de incorporar el concepto de responsabilidades compartidas pero diferenciadas y promover colaboración auténtica para el desarrollo mediante una participación total.

La educación superior en muchas ocasiones ha estado fuera del alcance de ciertos grupos, como las personas en situación de pobreza, personas con discapacidad, minorías étnicas y raciales, mujeres, entre otros. Estas desigualdades se agravaron durante la pandemia de covid-19.

La Agenda 2030 y los ODS (2018) han considerado como ODS 4: *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad* y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, cuya meta a 2030 es: “Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”, el cual se ve reflejado a través del siguiente indicador: Proporción de jóvenes y adultos con competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), desglosada por tipo de competencia técnica.

A nivel nacional

El Consejo Nacional de Educación (2021), en el “Balance y Recomendaciones (2018-2020) del Proyecto Educativo Nacional al 2021”, menciona que la educación superior de calidad se convierte en un factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional. El Proyecto Educativo Nacional (PEN) 2036 establece que todos peruanos tienen la oportunidad de aprender y crecer a lo largo de sus vidas, ejerciendo la libertad para forjar sus propios destinos. Esto implica convivir y dialogar de manera intergeneracional e intercultural en una sociedad democrática, justa, igualitaria y abierta a la inclusión, que aprecia la diversidad y garantiza la sostenibilidad ambiental.

CEPLAN, en el Plan Estratégico de Desarrollo Nacional: Perú a 2050, señala que:

El desarrollo del potencial de cada persona influye directamente en la economía, la salud y los logros para cada persona y para la sociedad en su conjunto. Las competencias y el nivel de educación de los trabajadores determinan su productividad y su contribución a la economía. A su vez, el crecimiento económico global está determinado, en gran parte, por la ciencia, la ingeniería y la innovación tecnológica. Se destaca la relación de carreras STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) con el desarrollo y crecimiento económico. Las competencias en estos campos tienen un elevado impacto en el crecimiento de un país. (2022, p. 99)

Este mismo documento reconoce que la educación a nivel de la formación de capital humano es indispensable para lograr un desarrollo sostenible y el crecimiento económico necesario para salir de la pobreza, pero que lamentablemente solo tres de cada 10 egresados de la educación básica acceden a la educación superior, lo que se puede explicar, por diversos motivos, como las inequidades y desigualdades existentes hacia determinados grupos excluidos de los servicios educativos de calidad.

En 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. Asimismo, el Modelo de Renovación del Licenciamiento

Institucional publicado por Sunedu el 2021 establece nuevas y más rigurosas Condiciones Básicas de Calidad. Una de estas exige que las universidades cuenten con Modelos Educativos que definan y sustenten los paradigmas en los que sustentan su accionar educativo.

El mismo año se aprobó, mediante Decreto Supremo N.º 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 contexto, se precisa que la importancia de la calidad debe impregnar todas las actividades de la universidad y motivar un desempeño de excelencia en áreas como la enseñanza, la investigación, la gestión interna, la administración, la utilización de recursos, las políticas de bienestar institucional y la vinculación con el medio.



Estudiantes en plena representación teatral

El 2020 el Ministerio de Educación presenta la *Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNESTP)*, un documento orientador para ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación superior universitaria y demás niveles educativos.

Esta política establece seis objetivos fundamentales con el propósito de: expandir la oferta de la educación pública, fomentar la certificación de competencias, mejorar las habilidades de los docentes, implementar sistemas integrados de información, garantizar la calidad, y movilizar recursos para impulsar la investigación, el desarrollo y la innovación. Estos objetivos están en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4).

En abril del 2022, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación (Sineace) difundió la versión actualizada del *Modelo de Calidad para la Acreditación Institucional de Universidades*. Este nuevo enfoque busca un cambio importante en la concepción de la evaluación de la calidad educativa. La evaluación de calidad se concibe como un proceso formativo que brinda a las instituciones el espacio para analizar sus prácticas, implementar mejoras de manera gradual y constante, fortalecer su capacidad de autorregulación y fomentar una cultura de calidad institucional a través de la mejora continua. Además, se observa una mayor alineación entre los estándares de calidad de Sineace y los criterios de acreditación de Sunedu.

En 2020, Sunedu estableció regulaciones para autorizar programas de universidades licenciadas en modalidades semipresencial y a distancia, en cumplimiento del artículo 3° del Decreto Legislativo N.º 1496, que establecía pautas relacionadas con la educación superior universitaria durante el estado de emergencia sanitaria por la covid-19. Este decreto modifica el artículo 47 de la Ley Universitaria, que previamente regulaba las características de la educación a distancia en el sistema universitario, ampliando las modalidades de prestación del servicio educativo a tres: presencial, semipresencial y a distancia o no presencial. Estas regulaciones son aplicables tanto a la creación de nuevos programas como a la modificación de programas existentes que deseen ofrecerse en una modalidad diferente.

En este contexto, Sunedu ha establecido regulaciones relacionadas con los aspectos formativos y normativos necesarios para garantizar un desarrollo efectivo de estos programas, así como los procedimientos de interacción y actividades entre estudiantes y profesores. Estas regulaciones requieren que las universidades

cuenten con profesores capacitados para enseñar en estas modalidades y que implementen medios para mantener actualizadas sus competencias en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), además de mejorar sus recursos pedagógicos y didácticos. Además, las instituciones deben contar con una infraestructura tecnológica que asegure el funcionamiento seguro y estable de las plataformas virtuales, junto con otros requisitos.

La Ley busca asegurar que la oferta de educación superior universitaria se diversifique y cumpla condiciones básicas de calidad en todas sus modalidades formativas, ofrezcan más alternativas a los estudiantes y permita un mayor acceso a la educación, sin importar distancias o accesibilidad geográfica; por ello, se logró implementar diversas modalidades formativas con el apoyo de la TIC.

Es así que, durante la pandemia por la covid-19, las universidades e instituciones de educación superior que promovieron el uso sistemático de las TIC pudieron trasladarse a la virtualidad, pasando a enseñar únicamente a distancia. En este contexto, la tecnología en la educación superior pasó de ser uno de los recursos de enseñanza-aprendizaje a una necesidad esencial.

Hace algunos años, se han incorporado, en la enseñanza universitaria, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), los cuales facilitan la interacción entre docentes y estudiantes o entre estos y alumnos mediados por los recursos didácticos implementados con propósitos educativos; por tal razón, el uso de los entornos virtuales de aprendizaje implica un proceso autónomo del estudiante. Implica, también, hacer uso de una serie de recursos y actividades estructuradas relacionadas con el aprendizaje, tomando en cuenta las posibilidades que ofrece la plataforma virtual de aprendizaje construida por la universidad.

Tomando en cuenta a Vargas-Murillo (2020), los EVA son espacios de enseñanza aprendizaje que utilizan TIC para gestionar contenidos educativos. En los textos teóricos, estos entornos son conocidos por diferentes nombres, como sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) o plataformas de aprendizaje (PL). Su finalidad es facilitar la interacción bidireccional entre profesores y estudiantes con el propósito de apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje.



Miembros del Consejo Universitario

1.2. Contribuciones actuales 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 que se reflejan en aprender a conocer que implica combinar una cultura general con las materias específicas, aprender a hacer que significa que la educación debe resolver problemas, aprender a vivir juntos que busca el desarrollo de la inteligencia emocional para enfrentar la vida en sociedad, y aprender a ser que conduce al desarrollo de una personalidad autónoma, responsable y crítica.

Esta propuesta fue aplicada a los procesos de reforma curricular y mejora de la calidad en muchos ámbitos de Educación a nivel internacional. A nivel de la educación superior universitaria, se rescatan las investigaciones de los educadores John Biggs, Ken Bain, Miguel A. Zabalza y Sergio Tobón, autores que sirven de guías en el presente Modelo Pedagógico.

La investigación de Bain (2007) tuvo el propósito de caracterizar la práctica de los mejores docentes universitarios y señaló que los mejores profesores buscan crear un entorno para el aprendizaje crítico natural de las personas enfrentándose

a problemas importantes, atractivos o intrigantes, así como a tareas reales que le plantean “un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad” (p. 27). Estas condiciones del entorno son exigentes pero muy útiles a los estudiantes para que experimenten una sensación de control sobre su propia educación.

La investigación de Biggs (2006) considera 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” (p. 46). En esta perspectiva, los componentes de este sistema son:

(1) el currículo que enseñemos, (2) los métodos 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) las reglas y procedimientos que tengamos que cumplir. (...). Cada uno de estos elementos tiene que cooperar para alcanzar el fin común: El aprendizaje profundo. (p.47).

Las investigaciones de Zabalza (2008) son indispensables para determinar que el conocimiento didáctico es resultado de una práctica revisada; es decir, el proceso básico de construcción de conocimiento didáctico sigue un proceso circular: práctica, evaluación, ajustes, práctica mejorada, nueva evaluación, nuevos ajustes y así sucesivamente (figura 2).



Figura 2

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.



Estudiante de Arquitectura realizando su maqueta

1.3. Oferta formativa institucional vinculada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

La URP tiene como prioridad garantizar una educación de calidad, con igualdad de oportunidades para el logro de aprendizajes y con políticas inclusivas que se adecúen a cada caso de discapacidad o estado vulnerable del aprendiz. Los estudiantes alcanzarán las competencias generales y específicas de sus carreras con una cultura de paz, diversidad cultural y contribución al desarrollo sostenible.

El bienestar y la salud es fundamental para el logro del desarrollo sostenible y eso lo prioriza la Facultad de Medicina Humana de la URP, pues se toma en cuenta la prevención de enfermedades, por lo que la esperanza de vida es una realidad para los pacientes de un profesional médico, sobre todo en niños y gestantes; al respecto, la visión a 2030 es ir a la par con lo que se han trazado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 3: *Salud y Bienestar*. El propósito apunta a reducir de la tasa de mortalidad materna a menos de 70 por cada 100 mil casos; la de neonatos, a menos de 12 por cada mil y reducir la mortalidad infantil a menos de 25 por cada mil. Asimismo, es importante señalar que se han logrado avances en cuanto a enfermedades como la tuberculosis pulmonar, la malaria y el contagio por VIH-sida, por lo que se continuará con la praxis médica en torno a ello y otros males que cada vez están siendo más atendidos, como la de fortalecer la prevención de consumo de sustancias adictivas como drogas, tabaco y alcohol, evitar accidentes de tránsito, garantizar el acceso a planificación familiar, apoyar las actividades de investigación y desarrollo de vacunas y prevención de factores de riesgo de enfermedades. Finalmente, se debe precisar que se ha efectuado eficazmente la prevención de enfermedades infecciosas y no infecciosas, emergentes y reemergentes.

La URP, también, aplica los postulados del ODS 11: *Ciudades y Comunidades Sostenibles* y 13 *Acción por el clima*, con sus propuestas de investigación en el contexto local, regional y nacional, en problemas como ciudades y los asentamientos humanos inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles. La Facultad de Arquitectura ha considerado el crecimiento poblacional y, con ello, el comercio y el progreso social y económico; sin embargo, hay problemas que solucionar: la falta de servicios básicos, viviendas inadecuadas, falta de acceso a áreas verdes, espacios tugurizados, congestión vehicular, áreas y población expuestas a riesgos naturales, inadecuada gestión de desechos orgánicos, lo cual genera un impacto ambiental.



El Aulario Inca Roca



Laboratorio Building Information Modeling (BIM) de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo

La universidad considera necesario aplicar estos enfoques para plantear mejoras en los barrios marginales y zonas tugurizadas, que estos sean amigables y accesibles a medios de transporte en medios seguros y tomen en cuenta la eliminación de barreras arquitectónicas a personas con discapacidad y adultos mayores. Resulta, por tanto, muy importante considerar lo expuesto con propuestas de solución como el diseño y construcción de edificios sostenibles, de preferencia con materiales locales y/o reciclados, el manejo del espacio público con imagen urbana amigable, así como la protección del patrimonio cultural de la comunidad.

La Facultad de Ciencias Biológicas y Medicina Veterinaria tiene vinculación con el ODS 15: *Vida de Ecosistemas Terrestres*, pues se avizora conservar y restablecer los ecosistemas forestales, la biodiversidad, sobre todo en áreas protegidas; de esta manera contribuye a combatir el cambio climático y, por ende, a proteger la biodiversidad, sobre todo a las especies en peligro de extinción por la caza furtiva y construcción de viviendas en lugares donde hay deforestación irresponsable, sequías e inundaciones. Es importante considerar, también, que se deben adoptar medidas para prohibir la introducción de especies exóticas, promover el uso de recursos genéticos e integrar los valores de los ecosistemas con la reducción de la pobreza.

Promover sociedades pacíficas, sobre todo la no violencia física, sexual y psicológica contra la mujer y los niños, poner fin a la trata de personas, luchar contra el terrorismo, practicar la justicia, la fiscalización, la inclusión y la construcción de instituciones eficientes y sin corrupción es el ODS 16 que se relaciona con la Facultad de Derecho de la URP.

En la Facultad de Ingeniería, se tiene como meta construir infraestructura resiliente con innovación y promover la industrialización con inclusión para aportar al desarrollo de las comunidades con el progreso y bienestar en transporte, riego, energía y tecnologías de la información. De esta manera, busca sumarse a la cadena de valor de la industrialización a través de políticas de fomento de la investigación y desarrollo, de acuerdo al ODS 9.

La lucha contra la pobreza se viabiliza cuando se promueve el crecimiento económico de manera progresiva, a través de oportunidades de trabajo decente, se inyecta capital, de manera que permita generar puestos laborales en un entorno sostenido, inclusivo y sostenible, se fomente la formalización de pequeñas y medianas empresas y se erradique el trabajo infantil y los riesgos ocupacionales en los centros de trabajo. Ese es el compromiso de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales en relación al ODS 1.

La Facultad de Psicología coincide con la búsqueda de garantizar el bienestar de todas las personas y una vida mental saludable de acuerdo al ODS 3. Para ello, no solo se ejecutan planes de intervención en el ámbito educativo, sino a través de diagnósticos y terapias, prevención y abordaje preciso en cada caso. Ello permitirá reducir casos y riesgos que puedan traer consecuencias a la salud en general como intentos de suicidios y otros trastornos. La promoción de la investigación científica y una adecuada gestión de riesgos desarrollará una sociedad con personas que vivan en condiciones de bienestar.



La Asamblea General de las Naciones Unidas formuló en 2015 los 17 ODS para un futuro mejor y sostenible de la humanidad

Las ODS están transversalmente planteadas en los procesos misionales de la URP, y se operativizan a través de sus planes curriculares y sus actividades de investigación y responsabilidad social.

1.4. Paradigma educacional de la URP

La comunidad educativa institucional asume los principios éticos universales: libertad, justicia, igualdad, integridad, honestidad, y responsabilidad, coherentes con la naturaleza y finalidad de la universidad de contribuir con el desarrollo humano a partir de la formación integral de futuros profesionales competentes, la generación de nuevo conocimiento, tecnología y responsabilidad social. Para cumplir con estos fines, desarrolla todas sus actividades, inspirada fundamentalmente en los principios de integridad y transparencia.

Este comportamiento ético posibilita la consolidación de un clima institucional favorable para la gestación de una cultura de calidad, en coherencia con la ética, humanismo, eficiencia, compromiso, innovación y excelencia.

Marco normativo

- Ley General de Educación 28044
- Ley Universitaria 30220
- Decreto Legislativo 1496
- Ley 31364 que modifica el artículo 4 del Decreto Legislativo 1496
- Ley 31803 que modifica los artículos 44, 45, 87 y 100 de la Ley 30220
- Resolución del Consejo Directivo N.º 000017-2022-Sineace/CDAH que aprueba el Modelo de Calidad para la Acreditación Institucional de Universidades.
- Resolución del Consejo Directivo N.º 006-2015-Sunedu/CD que aprueba el “Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano”
- Resolución del Consejo Directivo N.º 165-2018-Sunedu/CD
- Resolución de Consejo Directivo N.º 105-2020-Sunedu/CD
- Resolución del Consejo Directivo N.º 091-2021-Sunedu-CD
- Estatuto de la URP
- Plan Estratégico de la URP

1.5. Alineamiento de los componentes de la identidad institucional al modelo pedagógico

Tal como 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, se observa cómo se produce dicho alineamiento



Instituto de Investigaciones en Ciencias Biomédicas (INICIB) de la Facultad de Medicina Humana

Tabla 1
Alineamiento de los componentes estratégicos de gestión institucional y los postulados del modelo pedagógico

VISIÓN	MISIÓN	VALORES	OBJETIVOS DEL PLAN ESTRATÉGICO	POSTULADOS DEL MODELO PEDAGÓGICO
<p>Al año 2024, la URP 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.</p>	<p>La URP 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.</p>	<p>Ética Humanismo Eficiencia Compromiso Innovación Excelencia</p>	<p>Incrementar el nivel de empleabilidad de estudiantes y egresados de la URP y apoyar su inserción en el mercado laboral internacional de los programas académicos de pregrado y posgrado Internacionalizar el servicio educativo de la URP en pregrado y posgrado Ampliar e innovar nuestra oferta educativa en el pregrado y posgrado Incorporar la modalidad a distancia en los programas académicos de pregrado y posgrado Rediseñar los planes curriculares de los programas de pregrado y posgrado en base a la prospectiva del contexto, racionalizando su estructura y optimizando la formación del estudiante Mejorar el desempeño de los docentes en la prestación del servicio de enseñanza-aprendizaje Incrementar la producción científica, tecnológica y humanística de la universidad Desarrollar proyectos sociales y de desarrollo que promuevan la relación Universidad-Estado-Sociedad-Empresa-Ambiente</p>	<p>Pensamiento y sensibilidad para el ejercicio ético del libre albedrío Formación integral y holística con enfoque en competencias y centrada en el estudiante Investigación para el ejercicio de la profesión Aprendizaje para la vida Construcción de aprendizajes social y personalmente valiosos Desarrollo de las competencias del perfil de egreso Educación para la formación de seres humanos para una cultura de paz Cultura de calidad con enfoque en clima institucional y la mejora continua Protección ambiental como base para el desarrollo sustentable</p>

1.6. POSTULADOS DE LA PROPUESTA FORMATIVA

Son los fundamentos que asume la universidad y que sustentan el desarrollo de la formación integral de los estudiantes.

PRIMER POSTULADO: Pensamiento y sensibilidad para el ejercicio ético del libre albedrío

El libre albedrío es 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 (1980) sostuvo que estamos solos sin excusas, 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.

Para Habermas (2009): “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 se analiza 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. Al respecto, Morín (1999) señaló:

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 Hybris, 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.



Estudiantes con su mascota en nuestro campus pet friendly

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 las 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 sí, y solo sí, 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 comentó respecto a la autodeterminación lo siguiente:

Solo porque el hombre es proyecto, merece la pena considerar “humanismo” al existencialismo; humanismo, porque se recuerda que no hay otro legislador que él mismo (el hombre), 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 (1980, p. 99).



Coro universitario presentándose en evento institucional

Para eso educamos. Y lo hacemos con denuedo, a pesar de que, en gran medida, luchamos contra la corriente, pues somos conscientes de 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 bien.

SEGUNDO POSTULADO: Formación integral y holística con enfoque en competencias y centrada en el estudiante

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 buen ciudadano y profesional. Sus características personales, habilidades (entendidas estas como desempeño cognitivo-afectivo y procedimental), aptitudes, 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.

Para esclarecer el sentido y alcance de lo que es la formación integral, se afirma 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:

Se define 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, diverso como el cuerpo humano y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad. (p. 1)



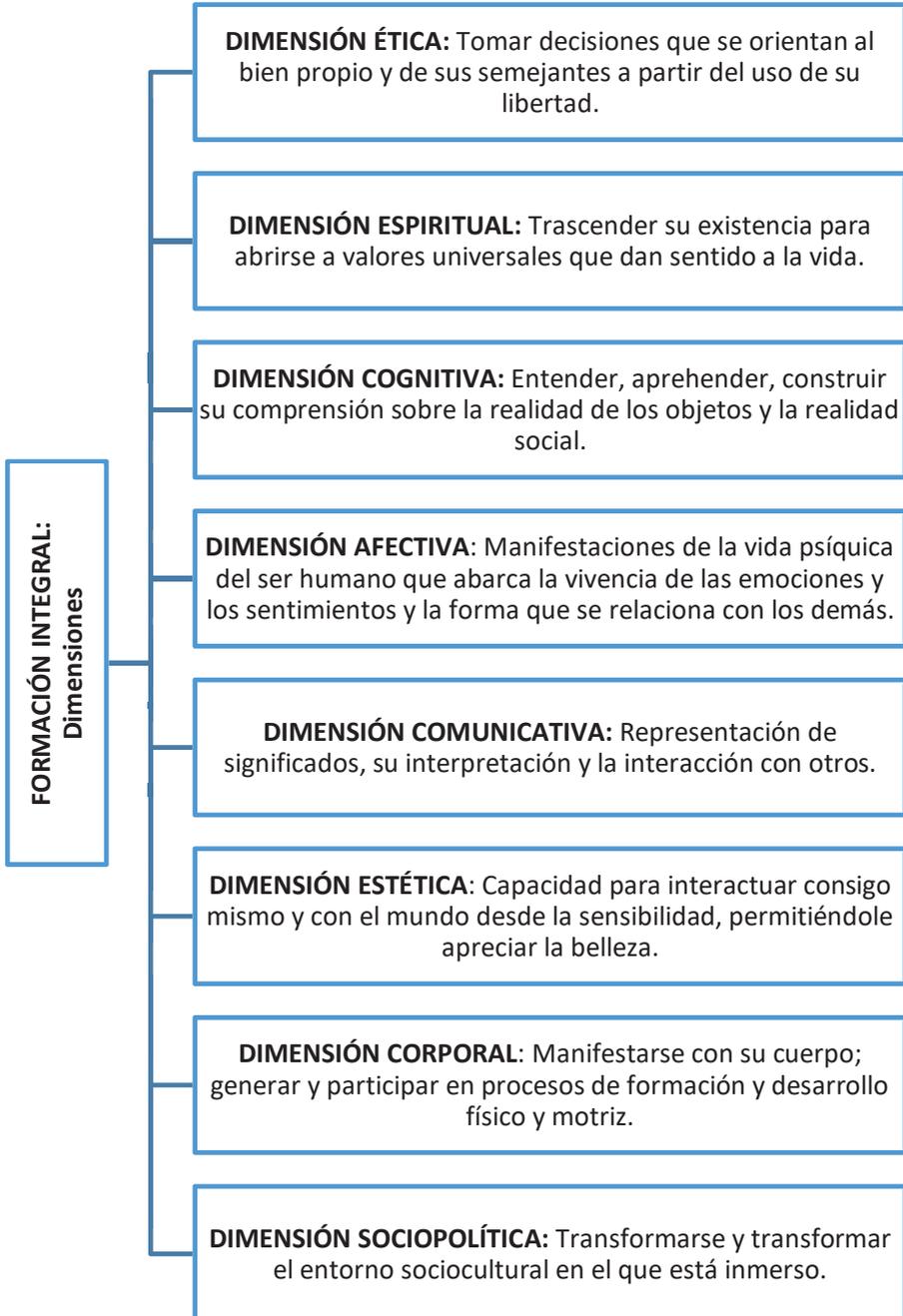
Estudiantes practicando Karate

Sergio Tobón (2013) precisa:

El proyecto ético de vida es la concreción de la formación humana integral y consiste en el proceso por el cual el ser humano vive buscando su realización personal acorde con sus necesidades vitales de crecimiento y una determinada visión de la vida, asumiendo los retos y posibilidades del contexto social, comunitario, económico, político, ambiental, recreativo, científico, ocupacional y artístico, en el presente y hacia el futuro, con un fuerte compromiso ético basado en el seguimiento de valores universales. Esto difiere del concepto tradicional de proyecto de vida, el cual se ha tendido a concebir como una planeación de la vida sin considerar la actuación ética como tal. (p. 58)

Figura 3

Formación integral: Dimensiones



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.



Cámara Gesell de la Facultad de Psicología

En segundo lugar, las actividades sociales, 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 ligazón de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo, los 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 es 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.

TERCER POSTULADO: Investigación para el ejercicio de la profesión

En el marco de la cultura de la investigación, D'Olivares y Casteblanco (2019) definen a la competencia investigativa como el conjunto de métodos, conocimientos, técnicas, razonamientos, entre otros, que abarcan todo accionar y saber fundamentales que hacen capaz al sujeto de realizar una investigación correctamente. Espinoza, Rivera y Tinoco (2016) señalan que el desarrollo de dichas competencias se presenta como una opción por el desarrollo y progreso en lo académico, profesional y social; por ello, es necesario promoverlas en el proceso de formación de los estudiantes. En lo profesional, la investigación impulsa la responsabilidad, madurez y autoconocimiento a través de la autonomía que posee el sujeto que investiga. Asimismo, desarrollan el pensamiento crítico-reflexivo a través de la capacidad de conocer, razonar y analizar su entorno. Por el ámbito social, la investigación fomenta la integración e intervención en proyectos sociales, los cuales son componentes primordiales para el desarrollo colectivo.



Laboratorio Experimental de la Facultad de Psicología

Para Restrepo (1998), las competencias investigativas pueden desarrollarse en la investigación formativa que realiza el estudiante con el docente investigador, ya que, a través de esta interacción, aprende a plantear problemas y proyectos, generar hipótesis, ordenar y procesar datos, analizar, debatir, argumentar, y deducir resultados. Asimismo, otra forma de aprender y desarrollar significativamente las competencias investigativas, como sostienen Medina y Barquero (2012), es realizando la propia investigación, ya que, en la práctica, se adquieren y desarrollan saberes y capacidades de manera directa. Por ello, se considera que:

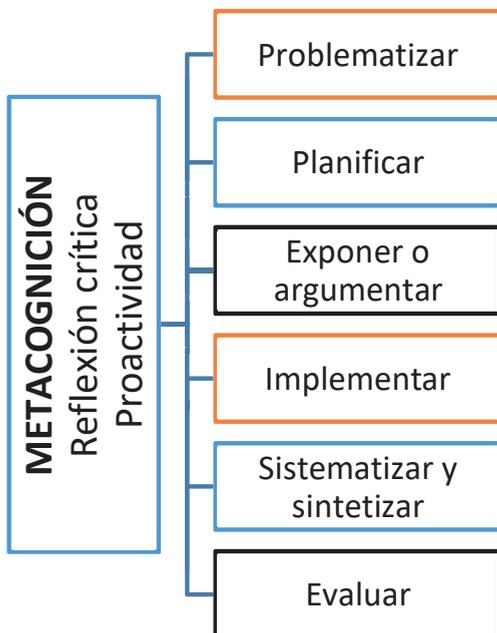
“La formación en competencias investigativas es un proceso de prácticas sucesivas para descubrir, conocer y generar aprendizaje significativo mediante la apropiación y puesta en práctica del conocimiento al momento de describir problemas, sacar conclusiones y explicar cuestiones del entorno social-cultural de los investigadores en formación”. (D’Olivares y Casteblanco, 2019, p. 12)

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 las tic, redes sociales, etc.) para su evaluación individual y colectiva.

Figura 4

Procesos de la competencia investigativa



CUARTO POSTULADO: Aprendizaje para 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; García, 2004; Guttman, 2003; Unesco, 2004c; Mattelart, 2004 en Torres, 2003).



Estudiantes de Ingeniería haciendo uso de los teodolitos topográficos

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, se propuso como meta, a 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. (2015, p. 33)

Ahora bien, si se va a considerar una meta valiosa el aprendizaje para toda la vida, se debe 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, Petri y Govern (2006) 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)

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 en Pozo y Pérez (2009) 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 a los estudiantes asumir 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, viene al caso la recomendación de Tapia (1997): “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).



Estudiantes de Medicina Humana con los simuladores de cuerpo humano

A ese respecto, entre otras, sugiere que los docentes universitarios formulen cuestiones tales como: ¿Señalamos los objetivos a lograr con la 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 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 los 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, lo que posibilita la generación de un cambio real en su entorno.

QUINTO POSTULADO: Construcción de aprendizajes 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 nadie se lo vendió, así no se podrá asegurar que alguien enseñó algo, pero que nadie aprendió.

Así, pues, el docente es la persona, cuyo comportamiento como tal cobra sentido, solo si está actuando en coparticipación con personas que serán consideradas estudiantes, si y solo si sus comportamientos están dedicados a lograr el aprendizaje. Es en relación a 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 que la segunda es producto de la dedicación y perseverancia por acceder al saber venciendo las vicisitudes.



Instalaciones de nuestra Biblioteca Central

SEXTO POSTULADO: Desarrollo de las competencias del perfil de egreso

Para ello, resulta fundamental evaluar su progresión a través de las etapas de desarrollo formativo: Estudios generales, formación profesional básica, formación profesional especializada y complementaria.

El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) ha descrito 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. (2008, 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 solo 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 y la tasa de titulación oportuna.

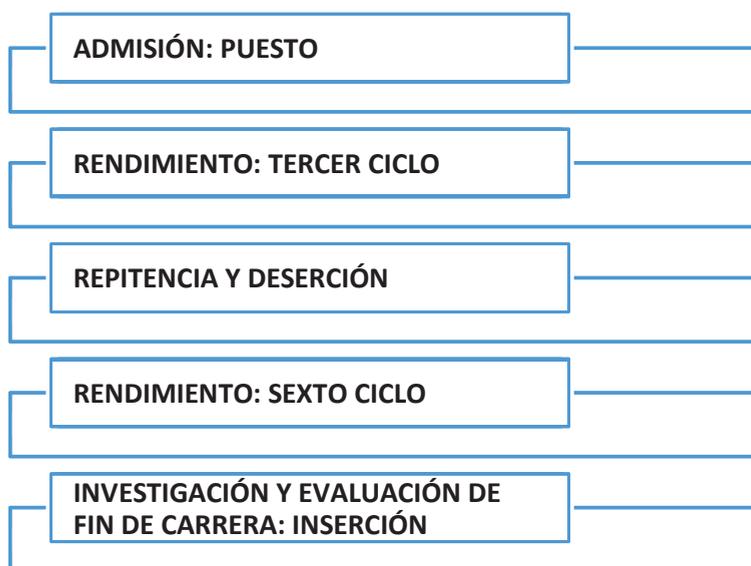


Estudiantes desarrollando sus competencias culinarias en el Aula Gastronómica

En una subsecuente etapa, se realiza el seguimiento del egresado, para conocer situación laboral, evaluación de su carrera, tiempo promedio de ubicación laboral, lugar de trabajo, nivel de ingreso. Para 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 5

Estudio de la progresión del estudiante



SÉPTIMO POSTULADO: Educación para la formación de seres humanos para una cultura de paz

Sostiene la Unesco:

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. (2000, 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 respetuosos 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 trate 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 solo 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).



Estudiantes de Medicina Veterinaria en la sala de Cirugía

En 2015, en la Declaración de Incheon para la Educación 2030, se estableció como meta, asegurar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible 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 el 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.

OCTAVO POSTULADO: Cultura de calidad con enfoque en clima institucional y la 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 progresiva y continua 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 el proceso de acreditación de todas sus carreras profesionales de pregrado y posgrado.

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. Es por ello que la URP está comprometida con la mejora continua y, por ello, está en proceso de implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad.

NOVENO POSTULADO: 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” (Bermejo, 2014, 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, 1998).

Asumiendo el reto ambiental, la URP gestiona sus procesos académicos, investigativos e institucionales de forma responsable y alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas.



Hermosos jardines verticales ubicados en todos los pabellones

CAPÍTULO II

FORMACIÓN CON ENFOQUE EN COMPETENCIAS

2.1. Conceptualización y desarrollo de la propuesta educativa

La formación con enfoque en competencias está centrada en el desarrollo de habilidades y actitudes para el trabajo, y se ha difundido en la formación profesional que muchas universidades han integrado en sus diseños curriculares.

La Unesco define a este enfoque como “la adquisición de conocimiento a través de la acción”. El concepto de competencia se enfoca en los saberes de ejecución: saber pensar, saber interpretar, saber desempeñarse y saber actuar en diferentes escenarios.

Principales características

- Se centra en el estudiante.
- Se enfoca en el ¿para qué?, cuestionando la enseñanza de los múltiples ¿qué? ¿por qué?
- Se fomenta el autoconocimiento, automotivación y el mantenimiento de la autoestima.

La URP tiene una propuesta educativa que se sostiene en la Ley Universitaria 30220 que en su artículo 3° define a la universidad como “una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural”. Teniendo como uno de sus ejes transversales a la investigación, asume lo propuesto por el artículo 48° de la mencionada ley que indica: “La investigación constituye una función esencial y obligatoria de la universidad (...)”.

Es por ello que la URP en el artículo 52° de su Reglamento General considera a la investigación como: “consustancial a la naturaleza de la universidad y es, por lo tanto, una de sus funciones básicas”.

Finalmente, el Reglamento General de Investigación, artículo 2°, establece claramente los objetivos de la investigación.

2.1.1. Formación universitaria basada en competencias

Referentes de la formación basada en competencias en educación superior

En el espacio europeo existen experiencias sistematizadas sobre la formación profesional por competencias; como es el caso de la Universidad de Deusto, primera en implementar el Proyecto Tuning en Europa, constituye un buen referente para Iberoamérica mediante la asimilación de metodologías que posibilitan concretar planes curriculares, sistemas de formación continua de profesores e implementación del modelo formativo por competencias. Según la Universidad de Deusto (2013), se identifican las siguientes aportaciones curriculares en la formación universitaria por competencias:

- Todos los programas de formación universitaria tienen un diseño curricular por competencias, desde un enfoque y estructura común.
- En las diversas titulaciones de carreras, están claramente definidas las competencias genéricas y las competencias específicas.
- Las asignaturas o módulos tienen un sílabo por competencias con un mismo formato, todas visualizadas bajo un sistema de gestión de calidad.

Según Palacios et al. (2015):

La École Polytechnique de Montreal – Canadá es un referente importante de la formación universitaria por competencias. Y como consecuencia de ello, sus autoridades resaltan el crecimiento de la producción científica en especial en los estudiantes debido al acceso directo a la información alojada en diversos repositorios y plataformas virtuales, dentro de un contexto de mayor competitividad entre las universidades. Esta universidad implementó el modelo CDIO (concebir –diseñar–implementar– operar) bajo un proyecto integrador de disciplinas, vinculado con una necesidad de la comunidad y pasar de un currículo por contenidos a otro por competencias, en el que hay que relacionar el aprendizaje universitario con las oportunidades de aprendizaje fuera de la universidad. (p. 83-84)

Las experiencias del Instituto CIFE (Ciencia e Innovación para la Formación y el Emprendimiento), en México, son otro referente valioso para la formación universitaria basada en competencias. Las experiencias investigativas de CIFE a través de un trabajo en red y sus metodologías innovadoras experimentadas y desarrolladas que se concretan en asesoría técnica a universidades de Iberoamérica

sobre gestión del talento humano por competencias y la implementación del enfoque socioformativo de las competencias (Palacios et al., 2015).

La experiencia del CIFE asume el modelo socioformativo, definido por Sergio Tobón et al (2015) como el:

Marco de reflexión-acción educativa que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y asociación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades formativas con sentidos. (p. 43)

En el enfoque socioformativo de García I. (2010), se plantean tres parámetros para definir la competencia, tales como:

- Articulación sistémica en el tejido de las actitudes, los conocimientos y las habilidades procedimentales.
- Desempeño o actuación de la persona ante actividades como el análisis y resolución de problemas.
- Referencia a la idoneidad en el actuar (p. 120).

A partir de estos parámetros, la competencia es un proceso complejo de desempeños con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad. Desde el enfoque socioformativo de la competencia, se plantea la metodología de gestión sistemática de la formación por competencias complementada esta con la metacognición, la investigación-acción y los procesos de emprendimiento creativo.

Abordar la formación humana integralmente como un sistema permite orientar a la persona como un todo, con su propia dinámica de cambio y realización continua, gracias a una de sus dimensiones, las competencias. Su propósito trasciende el aprendizaje, porque busca la formación de personas con un claro proyecto ético de vida en el marco de interdependencias sociales, culturales y ambientales.



Estudiante practicando pesas en la disciplina de fisicoculturismo

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 (2001), la teoría crítica de Habermas (1987), el pensamiento complejo de Morín (2000), el paradigma socio-cognitivo de Román y Díez (1994, 2000) y la formación basada en competencias de Maldonado (2010), entre otros.

2.1.2. Desarrollo de habilidades del pensamiento a nivel superior

La formación universitaria enfatiza, cada vez más, el desarrollo de competencias que posibiliten a los egresados insertarse de manera exitosa en el

mundo laboral y en la sociedad. Este énfasis evidencia la necesidad del desarrollo de habilidades de pensamiento, cuyo tratamiento ha evolucionado a lo largo de la historia.

Las primeras taxonomías aplicadas en todos los niveles educativos y conocidas mundialmente, sin duda son las propuestas por Benjamín Bloom y Robert Gagné. Bloom (1956) propone una taxonomía cognoscitiva con un conjunto de niveles que posibilitan la evaluación de habilidades de pensamiento de orden inferior (LOTS) y superior (HOTS): Conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación (Cuenca, et al. 2021). Por su parte, Gagné (1975) plantea la teoría de las habilidades investigativas como un modelo de procesamiento de información que llega al sistema nervioso a través de los receptores sensoriales, para, luego, procesarse y almacenarse en la memoria hasta que sea necesaria su recuperación.

En 1982, Biggs y Collins presentaron la taxonomía SOLO, como resultado de una investigación aplicada en el ámbito universitario. Esta taxonomía plantea una organización estructural que presenta niveles de complejidad del aprendizaje superficial (pre estructural, uniestructural y multiestructural) y profundo (relacional y resumen) (Sepúlveda y Delgado, 2007).

En 2001, Anderson et al. presentaron la taxonomía para la enseñanza-aprendizaje y evaluación, que precisa una secuencia lógica de seis procesos cognitivos: reproducción, conceptualización, aplicación, análisis, evaluación, creación. En la misma lógica de lo superficial a lo profundo, Dreyfus (2000) propuso el modelo de adquisición de habilidades, a través de cinco etapas: novato, principiante avanzado, competente, experimentado y experto.

De una manera más general y retomando el tratamiento de objetivos en la enseñanza, Marzano y Kendall (2007) proponen la nueva taxonomía de objetivos educativos que presenta dos niveles de procesamiento (interno o *self*, cognitivo y metacognitivo) y dominios del conocimiento (información, procedimientos mentales y procedimientos psicomotores) (Gallardo, 2009).

Por último, con una perspectiva también a nivel universitario, Tobón, (2017). Plantea una taxonomía socioformativa organizada en niveles de dominio: preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico. Esta taxonomía, junto con la de SOLO, constituye un referente para el tratamiento curricular en la universidad.

Tabla 2
Taxonomías y teorías de las habilidades de pensamiento

<p>Taxonomía Cognoscitiva de Bloom (1956)</p>	<p>Teoría de las Habilidades Investigativas de Gagné (1975)</p>	<p>Taxonomía SOLO de Biggs y Collins (1982)</p>	<p>Taxonomía para la enseñanza-aprendizaje y evaluación Anderson et al (2001)</p>	<p>Modelo Dreyfus de adquisición de habilidades (2000)</p>	<p>Nueva taxonomía de objetivos educativos de Marzano y Kendall (2007)</p>	<p>Taxonomía socioformativa de Tobón (2017)</p>
<p>Es un conjunto de niveles que permite la evaluación del nivel cognitivo en un campo específico del conocimiento, en el marco del desarrollo de habilidades de pensamiento de orden inferior (LOTS) y de orden superior (HOTS): Conocimiento Comprensión Aplicación Análisis Síntesis Evaluación (Cuenca, et al. 2021)</p>	<p>Es un modelo de procesamiento de información. 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>Es una organización estructural que presenta niveles de complejidad del aprendizaje. La taxonomía SOLO (Structure of Observed Learning Outcome) organiza niveles de aprendizajes superficiales: - Preestructural - Uniestructural - Multiestructural Así como nivel de entendimiento profundo: - Relacional - Resumen extenso (Septúlveda y Delgado, 2007)</p>	<p>Es una secuencia lógica y metódica que contribuye a que el docente tenga un panorama más complejo sobre el desarrollo de habilidades de los estudiantes. Para ello se proponen seis procesos cognitivos: Reproducción Conceptualización - Aplicación - Análisis - Evaluación - Creación</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>Es una propuesta que posibilita la identificación de los procesos de pensamiento y dominios de conocimiento en la enseñanza aprendizaje. Presenta dos niveles: Niveles de procesamiento (interno o <i>self</i>, metacognitivo y cognitivo) Dominios del conocimiento (información, procedimientos mentales y procedimientos psicomotores) (Gallardo, 2009)</p>	<p>Es un conjunto de niveles que abordan condiciones pedagógicas fundamentales que posibilitan la formación de ciudadanos íntegros, integrales y competentes que afronten los desafíos del desarrollo personal, social, ecológico, cultural y profesional, gracias a la implementación de actividades formativas en dichos procesos. Tales niveles son: Preformal Receptivo Resolutivo Autónomo Estratégico</p>

Es importante señalar que las taxonomías de Biggs y Collins (1982), así como la de Tobón (2013), se orientan al desarrollo de habilidades de nivel superior en coherencia con las competencias transversales establecidas por el Proyecto Tuning para América Latina (2007).

Tabla 3

Taxonomías y competencias a nivel universitario

Taxonomía SOLO (Biggs, 1992)	Taxonomía socioformativa (Tobón, 2013)	Competencias transversales (Proyecto Tuning, 2007)
Preestructural Uniestructural Multiestructural Relacional Resumen extenso	Preformal Receptivo Resolutivo Autónomo Estratégico	Instrumentales: cognitivas, metodológicas y tecnológicas. Interpersonales: individuales y sociales. Sistémicas: emprendedora, organizativa, liderazgo y logro.

En este marco, la URP pretende desarrollar, en los estudiantes, competencias cognitivas, sociales y sistémicas, en coherencia con las competencias transversales que plantea el Proyecto Tuning (2007), las cuales corresponden a los niveles superiores relacional y abstracto ampliado, según Biggs (1992), así como autónomo y estratégico de acuerdo con Tobón (2013).



Estudiantes en clases de escultura

2.1.3. Caracterización de la propuesta formativa en entornos presenciales y no presenciales

La URP, en coherencia con el artículo 26 de La Declaración de los Derechos Humanos, brinda una oferta formativa de calidad; asimismo, promueve acciones para garantizar el disfrute y la formación integral, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, en todos sus niveles y modalidades.

La propuesta formativa de la universidad se encuentra consolidada a través de su trayectoria y experiencia institucional de más de 50 años en la formación universitaria. Es preciso indicar que la consolidación de esta propuesta se ha logrado por la gestión de calidad y mejoramiento continuo en el marco de la gestación de una cultura de calidad. Es así que, actualmente, los programas cuentan con currículos, sílabos, materiales, docentes idóneos, un sistema de evaluación, coherentes con la formación integral que se declara; cabe resaltar que se ha considerado un sistema inclusivo de enseñanza.

Con relación a la semipresencialidad, aprendizaje mixto, híbrido o *blended learning*, la URP, coherente con la aplicación de la tecnología en la enseñanza en el nivel superior y conocedora de las ventajas y desventajas de la modalidad, considera como opción, entre otras, la modalidad a distancia y promueve el uso de herramientas tecnológicas para la comunicación sincrónica y asincrónica.

Se denomina aprendizaje mixto o híbrido a aquel en el que los escenarios didácticos no se limitan a clases presenciales o, bien, no se llevan a cabo exclusivamente en línea. Se trata de un concepto didáctico de modalidad semipresencial basado en la combinación de contextos de aprendizaje virtuales y no virtuales (Trujillo et al., 2015).

Un aspecto que resaltamos en la incorporación de los recursos tecnológicos en la docencia universitaria es lo relacionado a la aplicación de la gamificación, en los procesos pedagógicos para el logro de aprendizajes. Al considerar que la gamificación ofrece a los procesos formativos de la educación superior un matiz de desafío, el docente debe tener la capacidad de plantear actividades suficientemente atractivas que promuevan el uso del juego para desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico, el científico, la búsqueda de alternativas de solución, la perseverancia, el reconocimiento del otro, el autoconocimiento, el autocontrol, la autonomía, las competencias laborales, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones. Estas características hacen de la gamificación en educación superior un entramado complejo al que el docente debe hacer frente mediante su creatividad y su conocimiento (Ardila-Muñoz, 2019).

Con respecto a la formación en entornos no presenciales, la URP considera las condiciones que presenta la Guía Metodológica para Educación en entornos no presenciales de la Unesco (2021):

1. Definir estrategias concretas de educación
2. Generar espacios de fortalecimiento de las personas que acompañarán el proceso educativo
3. Construir vínculos a través de diversos insumos de comunicación



Equipo de gimnasia realizando sus acrobacias

Los entornos no presenciales en la formación se generan cada vez más, debido a que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son los ejes principales para las transformaciones que exige el mundo contemporáneo. De acuerdo con Carneiro (2021), ninguna otra tecnología originó tan grandes mutaciones en la sociedad, en la cultura y en la economía. La humanidad viene alterando significativamente los modos de comunicar, de entretener, de trabajar, de negociar, de gobernar y de socializar, sobre la base de la difusión y uso de las TIC a escala global. Entonces, ante la influencia de la tecnología en diversos ámbitos laborales asociados con la productividad, la competitividad y, por ende, también

en la educación superior, la URP ha considerado la incorporación de las TIC en el Modelo Pedagógico. Este documento constituye la directriz para los planes y programas académicos de la universidad.

Actualmente, existen diversos recursos TIC orientados al uso en el ámbito educativo, los cuales facilitan los aprendizajes de los estudiantes, tal como lo señala Cabero (2006), quien posibilita la gestión de información cuantitativa y cualitativa, así como de otros tipos de códigos, desde los sonoros a los visuales y los audiovisuales. Además, la estructura sintáctica y semántica organizativa de la información que se ofrece van desde el tipo secuencial lineal, hasta los que la poseen en formato hipertexto e hipermedia.

Interactuar cooperativamente, a través de internet, no consistiría únicamente en vincularse tecnológicamente desde distintos puntos geográficos a la red, sino que consiste fundamentalmente en vincularse psicológicamente en torno a un interés común de aprendizaje (metacompartida). Este nexos psicológico fundado en la visualización de la meta común, que supone desarrollar actividades cooperativas a través de la red infovirtual, puede ser una de las mejores formas de suscitar la interdependencia en las actividades educativas en la formación virtual (Suarez, 2008).

Brindar el mejor servicio educativo, con eficacia y eficiencia coherente con los estándares que configuran la calidad de la educación superior, con la finalidad de garantizar los mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes, implica, entre otros, que la URP facilite y promueva en la comunidad educativa el buen uso de los recursos, aplicaciones, softwares, que les permitan ser investigadores e innovadores aprovechando no solo las ventajas de internet y las TIC, sino también las que ofrece la IA a través de la generación de predicciones y previsiones, la categorización de objetos, el procesamiento de lenguaje natural, el análisis y recuperación inteligente de datos.

De acuerdo al informe final del Proyecto Tuning (2007) uno de los elementos que identifica la educación superior en América Latina es la oferta de programas de educación superior con modalidades no presenciales.

Estas modalidades toman diferentes nombres: modalidad semipresencial, a distancia, en línea, virtual, aprendizaje abierto, etc. En el contexto peruano, la Ley Universitaria 30220 señala en su artículo 47, que las modalidades para la prestación del servicio educativo universitario tienen por objeto ampliar el acceso a la educación de calidad y adecuar la oferta universitaria a las diversas necesidades educativas; para ello, precisó tres modalidades: presencial, semipresencial y a

distancia o no presencial. Respecto a esta última precisa que se caracteriza por la interacción, simultánea o diferida, entre los estudiantes y los docentes, facilitada por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo. Asimismo, señala que todas las modalidades deben cumplir condiciones básicas que garanticen un servicio educativo de calidad.

Cabe señalar que, ante las ofertas de programas de estudios bajo diversas modalidades, posiblemente el espectro de público objetivo en seguir estudios, a través de los diferentes programas que ofrece la universidad, irá aumentando, al flexibilizar los intervalos de tiempo, la modalidad de estudios, la inmediatez a los contenidos y actividades para el acceso a la oferta educativa. En este contexto, la URP asume la responsabilidad de mantener la calidad de servicios que brinda a los estudiantes.

Por otro lado, es necesario indicar que, el ofrecer nuevos programas de estudios a través de diferentes modalidades, implica trasladarse a los entornos de aprendizaje, para el diseño e implementación de las aulas virtuales; por tal razón, de acuerdo a Suárez (2002) desde una visión pedagógica, un entorno virtual de aprendizaje (EVA) como interfaz de aprendizaje cooperativo debe ser percibido como un instrumento que actúa en dos sentidos de influencia en los alumnos. Por un lado, como un sistema que propone una forma de acción educativa particular que sugiere y orienta la interactividad recíproca en equipos de alumnos como condición de aprendizaje; y por otro lado, esta misma estructura de actuación influye en la configuración de marcos de pensamientos; por lo tanto: suscitan una representación o imagen conceptual en los alumnos que les permite comprender el proceso de aprendizaje como un evento de acción conjunta a través de tareas cooperativas en equipos que discurren por las herramientas infovirtuales de comunicación. Ambos aspectos hacen de un EVA un poderoso elemento mediatizador educativo.

Complementariamente a lo enunciado en el párrafo anterior, Silva y Romero (2020) afirman que: Un EVA es un espacio diseñado con finalidades formativas y debe diferenciarse de un espacio web bien estructurado, pues este no garantiza aprendizaje. El diseño debe nutrirse, principalmente, de las investigaciones relacionadas con la estructuración y representación de la información y cómo puede ser utilizada en actividades de aprendizaje e interacción. La gestión y organización del conocimiento, el uso de representaciones hipertextuales, la adquisición de información a través de simulaciones, etc. Todos estos medios son accesibles en un entorno virtual, pero es preciso saber en qué momento utilizarlo en función de los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar. Además, afirman que un

entorno virtual de aprendizaje también es un espacio social dado que debe existir una interacción, incluyendo comunicación sincrónica, asincrónica y la posibilidad de compartir espacios.

En esa línea, la URP cuenta con entornos virtuales de aprendizaje de calidad para las exigencias tanto pedagógicas como tecnológicas, cuyo propósito es fundamentalmente formativo. Estos entornos se caracterizan por presentar una adecuada arquitectura web disponible para el diseño e implementación de aulas virtuales, junto con diversas actividades y recursos para promover la interacción con y entre los estudiantes.

También, es necesario hacer mención que son varios elementos básicos que caracterizan al concepto de entorno virtual (García y Martín, 2002); entre ellos, se encuentran la definición de un sistema de actividad colaborativa, la presencia de zonas de desarrollo próximo identificadas por los diferentes niveles de competencia de cada uno de los sujetos participantes, el concepto de interacción y la idea de contextualización.

La revolución tecnológica representa, aunque solo sea potencialmente, el germen de una profunda revolución cultural, al ponerse al servicio del conocimiento, su difusión y el intercambio cultural. La influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad viene generando cambios sustanciales en diversos aspectos de nuestra forma de vivir (Olivar et al., 2007).

Las transformaciones, en la forma de relacionarse, van de la mano de los cambios que están sufriendo los propios procesos de comunicación que, en el caso de la comunicación social, se hacen patentes en los procesos de producción, distribución y consumo de información, pero que afectan en igual medida a la comunicación interpersonal. Efectivamente, internet se presenta como un espacio en el que confluyen todos los ámbitos de vida: trabajo, formación reglada y no reglada, ocio y entretenimiento, producción cultural, formación de grupos y comunidades. Este ecosistema caracterizado por la omnipresencia de la tecnología, pivota sobre un doble eje, el de las condiciones del proceso y sus contextos y el del sujeto y sus prácticas (Cáceres, 2017).

El artículo 27° de la Declaración de los Derechos Humanos señala que “toda persona tiene derecho a formar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”, (ONU, 1948). Por tanto, es derecho legítimo de las

personas con discapacidad el poder tener acceso a la cultura. En este sentido, la URP, como institución encargada de la difusión de la cultura y del conocimiento planifica, diseña e implementa los procedimientos pertinentes que promueven la inclusión y la accesibilidad a nuestros servicios.

Un aspecto que se pone en relieve es la trascendencia de la IA en la sociedad. La Unesco (2021) sostiene que la IA es un elemento clave de la Cuarta Revolución Industrial (Industria 4.0) y afirma que la IA tiene la capacidad de hacer frente a algunos de los mayores desafíos que enfrenta la educación, tal es el caso de desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras y, finalmente, acelerar el progreso en la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4.

Las tecnologías de la Industria 4.0 incluyen la impresión en 3D, los vehículos autónomos, la biotecnología, la nanotecnología, la computación cuántica, la robótica y la Internet de las cosas, todas ellas respaldadas por la IA. De hecho, la IA ya es omnipresente en el lugar de trabajo moderno –desde la manufactura hasta la banca, pasando por la construcción y el transporte, entre otros– lo que tiene implicaciones que requieren una respuesta de todo el sistema. (Unesco, 2021, p. 15)



Laboratorio de Fabricación Digital de la Facultad de Arquitectura



Estudiantes demostrando sus habilidades artística en un evento institucional

2.2. Ejes transversales de formación profesional

2.2.1 Ética y valores

Los valores dignifican la posición del ser humano en el universo, en tanto promueven una sociedad de tolerancia, defensora de relaciones de convivencia entre los seres humanos y entre estos con los demás seres vivientes y con el medio; una sociedad sin violencia (Dengo, 2013). La Universidad Ricardo Palma promueve en todas sus instancias, la práctica de valores, el respeto y la convivencia armoniosa entre la comunidad universitaria.

Los principios básicos que rigen la actividad investigativa en la salvaguarda de su integridad científica son: La universalidad de la ciencia, el rol de la ciencia en el ámbito de la comunidad científica y social y el carácter de objetividad, duda y contingencia de las verdades alcanzadas durante el proceso investigativo. Para su cumplimiento, el investigador debe ostentar valores éticos; entre ellos, la honestidad, la responsabilidad, la justicia, el compromiso con la verdad, la perseverancia, la confianza, el pensamiento reflexivo, crítico, flexible y abierto al cambio y nuevas ideas, libre de desviaciones y disposición a la rendición de cuentas (Espinoza y Calva, 2020). En ese sentido, los principios éticos y la incorporación de valores

en la universidad, se convierten en los soportes para una adecuada integración entre los estudiantes y docentes, lo cual es necesario para garantizar la enseñanza, la investigación, el profesionalismo docente y el compromiso responsable de los estudiantes.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 16 de la Agenda 2030 (ONU, 2015), el mismo que es promovido por la Unesco, tiene entre sus propósitos reducir significativamente todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo. En ese sentido, la práctica de los valores y de la ética, son de importancia para el logro del mencionado objetivo sostenible.

Cobo (2003) afirma que el profesional que ejerce su profesión correctamente es una persona que:

- Con el ejercicio de su profesión, está haciendo o procurando a otros el bien propio de su actividad profesional y que, por lo mismo, puede experimentar la satisfacción que acompaña a la experiencia de hacer el bien a los demás.
- Que puede experimentar, asimismo, la satisfacción del deber cumplido. Una experiencia que puede compensar en casos algunas experiencias de fracaso en la aportación del bien o en la prestación del servicio.

La universidad tiene el reto de formar profesionales íntegros que además de sus desempeños, contribuyan en la solución de problemas de la sociedad, desde un punto de vista ético.

Por ello, se trata de garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades, implica desde adaptar los contenidos y materiales a las habilidades de los alumnos hasta fomentar la comunicación abierta y la comprensión entre estudiantes y profesores de diferentes antecedentes culturales y lingüísticos. Es por eso que la URP asume los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial el Objetivo 4 que plantea garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

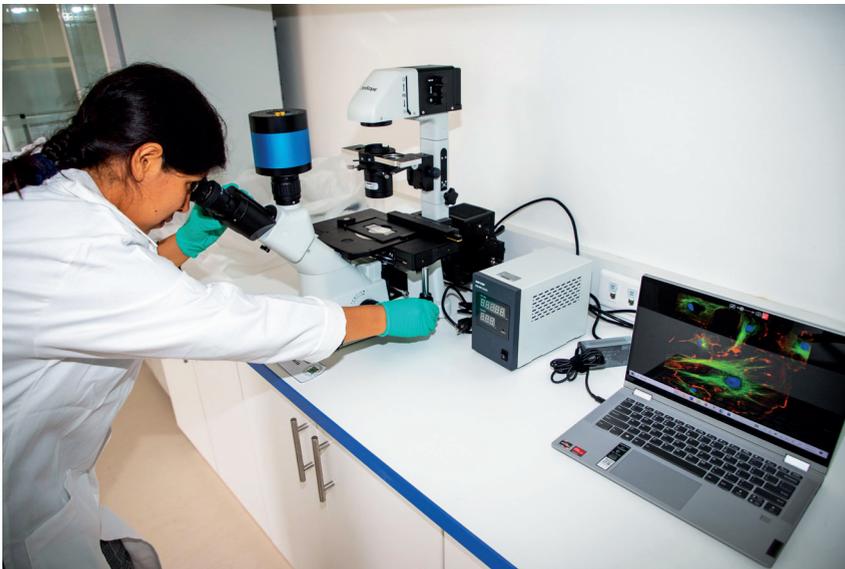
La URP, también, pone en práctica lo señalado por la Defensoría del Pueblo (2020): “un sistema universitario inclusivo permite un efectivo goce del derecho a la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades y sin discriminación, en el cual se reconozca la autonomía y se respete la dignidad de las personas” (p. 23).

2.2.2. Investigación

Tomando como punto de partida la relación estrecha entre la docencia universitaria y la investigación, es necesario asegurar que estos dos elementos contribuyen en la calidad educativa de la URP; por tal razón, se constituye en uno de los ejes principales de la formación universitaria.

De acuerdo con Tejedor y García-Valcárcel (2012), el avance tecnológico es solo una ayuda en el proceso de investigación, que reviste todo un proceso de acceso a información y gestión de la misma para el logro de los objetivos previstos, pero el diseño de la investigación y la interpretación de los resultados requiere de la pericia del investigador para plantear las preguntas de forma adecuada, establecer el proceso de investigación de forma rigurosa y llegar a conclusiones pertinentes, competencias que superan y dan sentido al uso de las tecnologías apropiadas.

La Ley Universitaria 30220 sostiene que la investigación constituye una función esencial y obligatoria de la universidad, que la fomenta y realiza, respondiendo a través de la producción de conocimiento y desarrollo de tecnologías a las necesidades de la sociedad, con especial énfasis en la realidad nacional. Los docentes, estudiantes y graduados participan en la actividad investigadora en su propia institución o en redes de investigación nacional o internacional, creadas por las instituciones universitarias públicas o privadas.



Nuevos equipos del INICIB para promover la investigación científica en la URP

2.2.3. Responsabilidad social

Es necesaria la reflexión acerca del rol de la universidad y su relación con la sociedad, lo que implica abordar diversos aspectos tales como la organización de la universidad, el clima institucional, la evaluación, actualización curricular y la investigación sean coherentes con los desafíos socioeconómicos y ambientales actuales.

La universidad aborda, de manera seria y sistemática, su rol en el contexto actual promoviendo la investigación para resolver problemas concretos mediante el desarrollo de proyectos de investigación de carácter multidisciplinario desarrollados por los grupos de investigación liderados por los profesores investigadores, y mediante los proyectos de tesis de pregrado y posgrado realizados por los estudiantes bajo la asesoría de los profesores, para contribuir a un desarrollo social y ambiental sostenible.

Desde esta perspectiva, la URP aplica la propuesta de la Ley 30220, que la define como: “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”. Por ello, 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).

2.3. Definición y categorización de competencias

La visión de la educación superior actual apunta a formar personas competentes, no solo en aspectos específicos de su profesión; Lemaitre (2019) 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. (pag. 36)

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).

Adicionalmente, es importante señalar el concepto de competencias que define Tobón (2013) 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” (p. 93).

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.

En los últimos años, se han desarrollado varios enfoques sobre “competencia”. Burnier (2001), Díaz-Barriga (2003 y 2006), Perrenoud (2006), 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).

El Proyecto Tuning define 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). En este modelo, se asume la concepción de Tobón (2017), debido a su vigencia y a que se enmarca en el nivel universitario. Competencia, según el autor, es la actuación que realiza una persona con idoneidad, integrando la aplicación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores considerando los retos del contexto. Además, para comprender la definición de competencia, el autor presenta las definiciones de capacidad, habilidad y destreza con la finalidad de identificar niveles de concreción de las competencias y sus componentes.

Figura 6

Definición de competencia, capacidad, habilidad y destreza

Definición	Ejemplo
<p>Competencia Actuación idónea que integra conocimientos, actitudes y valores para superar retos del contexto</p>	<p>Competencia Comunicativa</p>
<p>Capacidad Desempeño cognitivo, afectivo, o psicomotriz general</p>	<p>Expone un proyecto en público</p>
<p>Habilidad Desempeño cognitivo-afectivo y/o procedimental en función de un objetivo</p>	<p>Utiliza el PPT con rapidez y corrección</p>
<p>Destreza Desempeño concreto para realizar determinadas tareas, con eficiencia y eficacia</p>	<p>Conecta el equipo correctamente</p>

Fuente: Basado de Tobón (2013)

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; Proyecto Tunning, 2007; SENA de Colombia). Tobón (2013), también, plantea una categorización basada en las funciones de: desempeño, ocupación, actuación y aprendizaje.

Figura 7

Categorización de competencias



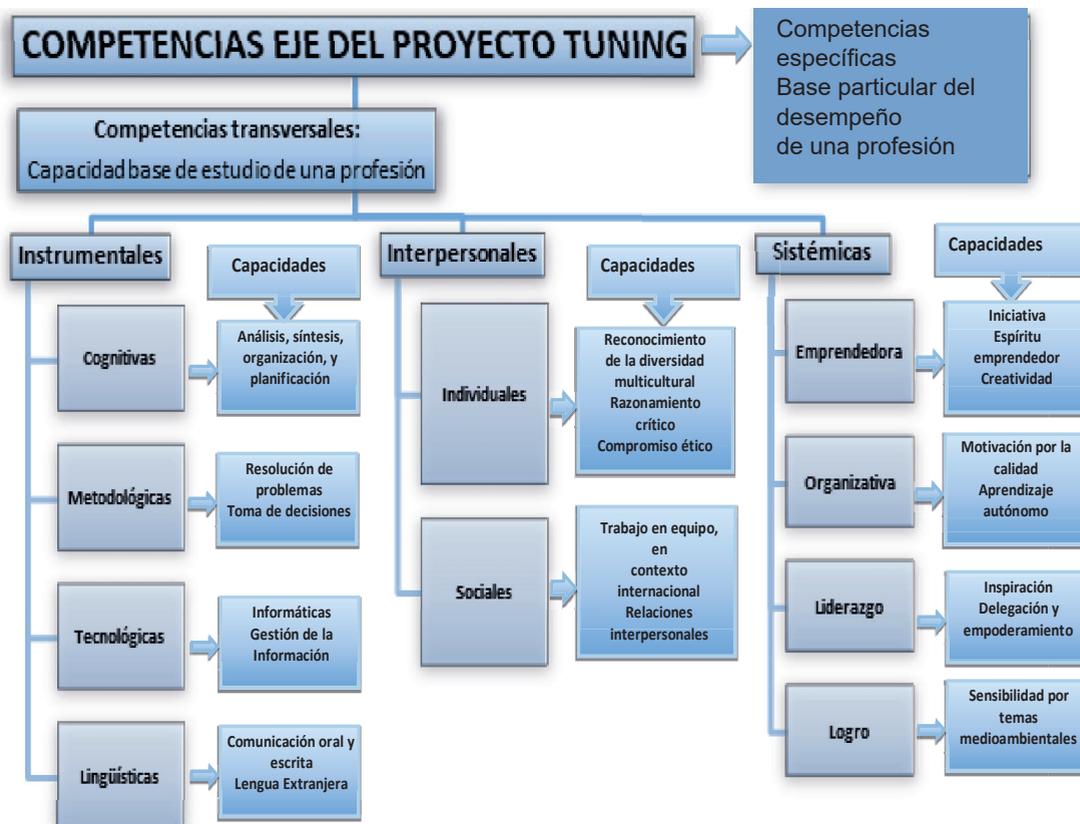
Fuente: Basado en Tobón (2013)

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 específicas. Estas subsumen las categorizaciones anteriores y les da un sentido acorde con la formación universitaria.

En el siguiente cuadro, se puede observar el conjunto de competencias propuestas por el Proyecto Tuning.

Figura 8

Competencias eje del Proyecto Tuning



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.

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 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.



Estudiantes de Biología haciendo uso de cabina de bioseguridad biológica

2.4. Competencias en la Universidad Ricardo Palma

En el planteamiento de la formación basada en competencias, que asume la URP, considera el enfoque socioformativo de Tobón (2017) 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 (2000), 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.

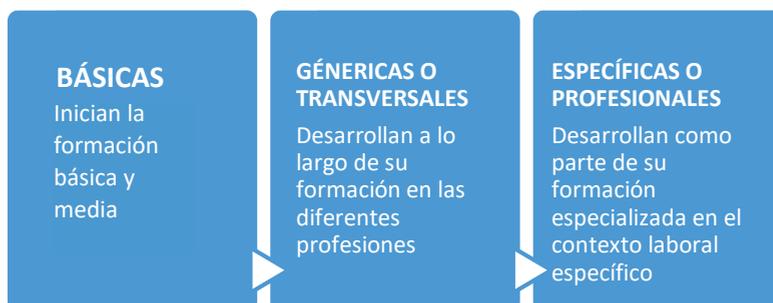
Los principios y postulados del presente modelo plantean la formación integral del estudiante, que abarca conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

La URP ha tomado como base la 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 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. 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 9

Clasificación de las competencias de la URP



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, 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.

En la figura 10, se observan las competencias aprobadas por la mayoría de los docentes participantes de los talleres:

Figura 10

Las competencias genéricas de la URP



Descripción de las competencias

- a) **Comportamiento ético:** 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 interpersonal del Proyecto Tuning.

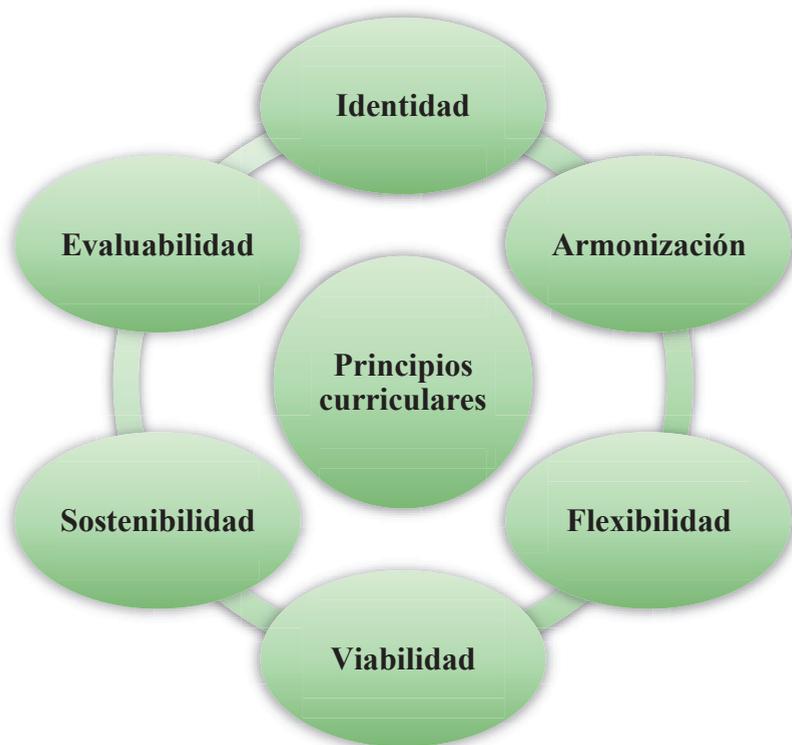
- b) **Pensamiento crítico y creativo:** Manifiesta sentido crítico en la valoración de objetos conceptuales y de hechos, así como de los productos y procesos de su propio trabajo, basado en criterios teóricos y metodológicos y se orientan a la mejora continua. Propone soluciones creativas a los problemas, 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, y demuestra, 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, y contribuye 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 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, para lo cual utilizan los últimos avances en tecnología digital. Se alinea con las capacidades cognitivas y metodológicas 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.

2.5. Principios curriculares

La propuesta formativa de la universidad privilegia la formación integral basada en los ejes transversales de: ética y valores, investigación y responsabilidad social. En este marco, los procesos de elaboración y actualización curricular contemplan los siguientes principios:

Figura 11

Principios curriculares



2.5.1. Identidad

El valor agregado y diferenciador de la oferta formativa que brinda la URP se plasma en el paradigma educativo que declaran los postulados, las competencias y los ejes transversales de la propuesta formativa, que **presentan como denominador común al comportamiento ético**. La ética, en el marco del desarrollo humano representa, sin duda, la identidad de la universidad, por lo que debe explicitarse

en los currículos de todos los programas de estudio. Esta coherencia constituye un principio, pues posibilita la concreción curricular a nivel macro, debido a que alinea los procesos curriculares a la luz de los fundamentos del modelo y la formación basada en competencias.



Estudiantes socializando en nuestras áreas verdes

Este proceso evidencia una organización armoniosa, como dice Zabalza (2022) en su metáfora de coreografías didácticas, que toma del mundo de la danza para explicar el alineamiento entre coreografías institucionales, modelo pedagógico y currículo formativo.

2.5.2. Armonización

Evidencia la contextualización y la coherencia interna, que parte desde 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).

La armonización garantiza la pertinencia curricular, con la articulación de necesidades y demandas de la sociedad, del mundo laboral, pero principalmente de la identidad y realidad institucional. Como manifiesta Toruño (2021), es necesario contemplar las condiciones de infraestructura, equipo, mobiliario y recursos didácticos que se requieren para la contextualización del diseño curricular. La coherencia interna del currículo se refiere al alineamiento con el perfil de egreso y su armonía con el plan de estudios.

La investigación formativa, también, constituye un componente de armonización debido a su carácter transversal en el proceso de formación. 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). Esta concepción de la investigación formativa debe tejerse en el currículo, desde el perfil de egreso, los logros de los cursos, las actividades académicas, los recursos y la evaluación de los aprendizajes.

2.5.3. Flexibilidad

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 estudiantes” (p. 156). Esta afirmación evidencia la necesidad de flexibilizar contenidos, cursos, número de créditos, horas y todo detalle que posibilite el alineamiento con la realidad. En este sentido, Magendzo (1991) afirma que la flexibilidad se produce cuando el currículo puede ser modificado y adaptado en función de las necesidades. Por lo tanto, la flexibilidad curricular se hace evidente, en la organización y jerarquización de contenidos curriculares, en la elección y aplicación de estrategias diversas que permitan acceder a diferentes estilos de aprender del estudiante.

El desarrollo curricular de calidad es un proceso cíclico, porque los currículos deben responder constantemente al cambio. Los buenos currículos deben mantenerse al día en un mundo en el que los conocimientos están creciendo rápidamente, las tecnologías de la comunicación están ampliando el acceso a la información y, como resultado, las capacidades que necesitan los estudiantes están en constante evolución o se están inventando. Un proceso de desarrollo curricular

bien planificado y sistemático, por lo tanto, se concibe mejor como un ciclo continuo de desarrollo, ejecución y evaluación, lo que lleva a un ciclo nuevo (Unesco, 2016).

2.5.4. Viabilidad

Un currículo viable es aquel que es posible de aplicar, en este sentido es necesario considerar que la aplicación de todo currículo de manera natural se realiza vinculando e integrando saberes de los diferentes cursos, es decir con 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. 78). El estudiante, al integrar 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 propuesta formativa y curricular también debe ser posible en términos económicos. Deben tomarse las previsiones de implementación que requiere cada curso del plan de estudios conducente a las competencias del perfil de egreso. Según Toruño (2021), es necesario considerar información de necesidades, realidades y expectativas sobre el currículo a desarrollar (con sus respectivos aprendizajes).

2.5.5. Sostenibilidad

El desarrollo curricular es un proceso dinámico y continuo, la URP vela por esta sostenibilidad a través del liderazgo, los recursos y los conocimientos especializados a fin de que pueda evaluarse y mejorarse el currículo periódicamente, en coherencia con lo declarado por Unesco (2016).

La sostenibilidad en el currículo, también, se evidencia en la concreción de la responsabilidad social universitaria, declarada desde La Ley Universitaria 30220 que la define como la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación, de extensión y participación social, contribuyendo al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad (Art. 124).



Uno de los múltiples jardines verticales instalados en nuestro campus

Es importante señalar que según Unesco (2016), los documentos curriculares son importantes declaraciones que reflejan los valores y las aspiraciones de la universidad. Los procesos de elaboración de currículos de calidad no solo reconocen los intereses legítimos de los interesados, sino que también buscan sus opiniones de manera abierta, con un espíritu plural y sirven para mejorar la sostenibilidad social y cultural, de manera inclusiva y práctica. La participación de los directivos y docentes del programa aumenta sustancialmente su compromiso con la concreción curricular. La participación de los estudiantes aumenta su compromiso con su propio aprendizaje.

Los empleadores enriquecen el proceso, respecto a la pertinencia del aprendizaje para el mundo laboral:

Los procesos de elaboración de currículos inclusivos y consultivos “ayudarán a encontrar el equilibrio entre los propósitos de los interesados que a veces, pero no siempre, compiten: objetivos individuales frente a fines sociales, objetivos académicos frente a profesionales, fines económicos frente a democráticos,

conservadurismo y continuidad social frente a la reforma y el cambio sociales, prioridades locales frente a mundiales en un mundo cada vez más interconectado y ecológicamente frágil, en que las instituciones están preparando a sus estudiantes para la coexistencia pacífica y para sus responsabilidades como ciudadanos del mundo y custodios del planeta comprometidos con el desarrollo sostenible". (OIE,2016,p.14)

El proceso de consulta debería intentar alcanzar un consenso, como fundamento de todo currículo. Se trata de profundas cuestiones políticas, culturales, sociales y económicas que deben abordarse, son prioritarias y variables. En un país en una situación posterior a un conflicto puede, por ejemplo, priorizar la reconstrucción social; otro tras un período de autocracia y desigualdad puede priorizar la participación democrática, la equidad, la inclusión social y las necesidades de los pobres; otro, frente a un creciente desempleo y una falta de competitividad económica mundial, podrá priorizar el desarrollo de capacidades y los objetivos profesionales en educación. La cuestión clave es que estos intereses y propósitos sean identificados, acordados (idealmente, en un proceso de consenso) y compartidos de forma transparente (Unesco, 2016).

2.5.6. Evaluabilidad

Todo programa de estudios plantea hitos y elementos claves que permiten la constante revisión y evaluación curricular para generar ajustes y mejoras que garanticen la pertinencia y relevancia de los planes de estudios, esta evaluación requiere de un proceso planificado, sistemático, transparente y conocido públicamente, con actividades de desarrollo curricular eficaces sujetas a los presupuestos y los plazos de la institución.

El desarrollo de currículos debe tener en cuenta las buenas investigaciones y prácticas dentro y fuera de un país determinado. Ello implicaría realizar un examen introspectivo (el currículo actual), hacia el exterior (lo que otros están haciendo a nivel local, nacional e internacional) y hacia adelante (lo que hay que hacer para preparar a los jóvenes para el futuro) (Unesco, 2016).

Esta evaluación permanente promueve la innovación académica que 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 integral de estudiantes acorde con los cambios sociales, culturales y tecnológicos.



El Mesón de Estudiante: Espacio en el que los estudiantes de Turismo, Hotelería y Gastronomía realizan sus prácticas preprofesionales

CAPÍTULO III

PROPUESTA CURRICULAR

3.1. Grupos que conforman la comunidad educativa

3.1.1. Estudiantes

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. Esta viene a ser la labor del docente, quien deberá considerar estos aspectos para que el aprendizaje sea efectivo.

El rol del estudiante universitario, para Tobón (2017), desde el enfoque socioformativo, es el de aprender a identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas reconocidos en su contexto. Un problema que es asumido como reto para transformar una situación dada en una situación esperada. En otras palabras, el estudiante universitario debe identificar una necesidad para ser analizada, comprendida y resuelta considerando los diversos factores que intervienen y sus consecuencias, teniendo en cuenta diferentes opciones de abordaje que le brinde su formación académica y profesional.

El artículo 159° del Estatuto de la URP define como estudiantes a quienes han cumplido con los requisitos establecidos para su admisión en la Universidad y se hayan matriculado en ella. Son estudiantes de posgrado los que han cumplido con los requisitos de la Escuela de Posgrado y se encuentran matriculados.

Estos estudiantes son declarados egresados como lo indica el Artículo 14° del Reglamento General de la URP cuando han “cumplido con aprobar las asignaturas obligatorias, electivas y otros requisitos exigidos en el Plan Curricular correspondiente”.

3.1.2. Egresados

En concordancia con el estatuto de la universidad (artículos 185° al 191°), el Reglamento establece que son graduados los que, habiendo culminado sus estudios y obtenido el grado académico y/o título profesional tienen el derecho y el deber de participar en los órganos de gobierno de la Universidad, así como el opinar y proponer actividades que mejoren su oferta educativa. En tal sentido, la universidad debe propiciar la constitución de asociaciones que permitan su participación.

El Estatuto de la universidad (artículos 189° al 191°) establece que los egresados son los estudiantes que han culminado sus estudios. Al obtener la condición de graduados, tienen el deber y derecho de participar en los órganos de gobierno de la universidad. Su participación le permite opinar y proponer mejoras en los procesos académicos y de gestión de la universidad con la finalidad de mejorar la oferta educativa. La universidad debe promover la participación de este estamento en la vida institucional a través de la constitución de asociaciones debidamente registradas.

3.1.3. Docentes

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 de estrategias metacognitivas, en los estudiantes, haciéndolo consciente de su propio aprendizaje, de cómo aprender a controlar los procesos de aprendizaje y pensamiento. De esta manera, se evalúa 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 y Sattler, 1999).

El rol del docente universitario para Zabalza (2017), en el contexto actual, debe presentar una serie de competencia son:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)
- Manejo de las nuevas tecnologías

- Diseñar la metodología y organizar las actividades
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos
- Tutorizar
- Evaluar
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Como lo indica el Artículo 112° del Estatuto de la URP, las funciones de sus docentes son: de enseñanza-aprendizaje, la investigación, mejoramiento continuo y permanente de la enseñanza, gestión universitaria, extensión cultural y proyección social siendo inherente a su función docente la capacitación permanente y la producción intelectual y de bienes para el desarrollo de la Universidad y el progreso del país.

Perfil Genérico del docente URP

Área: Cultura General

- Posee una sólida formación humanística y científica acorde con su rol de formador de la personalidad y promotor de las inteligencias.
- Analiza, evalúa y resuelve los problemas teóricos y prácticos aplicando una perspectiva interdisciplinaria.
- Sustenta sus ideas con argumentos sólidos y es capaz de modificarlas en vista de los nuevos conocimientos adquiridos.
- Aplica el pensamiento reflexivo en el tratamiento de los asuntos profesionales.
- Es flexible y abierto a nuevas perspectivas diferentes a las suyas y las aplica cuando conviene con espíritu crítico e innovador.
- Está enterado de los acontecimientos de la escena nacional e internacional, e interpreta los hechos con sustento ideológico plural.
- Es respetuoso de las diferencias personales y sociales, tanto en los espacios de su propia cultura como en las relaciones interculturales.
- Posee conciencia ambiental, manteniendo un comportamiento respetuoso hacia su entorno y hacia el ambiente ecológico que le rodea.
- Posee una sólida formación axiológica y ética, manifestándola en la práctica de los valores en todos los escenarios en que actúa.

Área: Fundamentos del Aprendizaje

- Comprende los procesos, características y condiciones internas y externas que favorecen y obstaculizan el aprendizaje humano.
- Concibe el aprendizaje como un proceso permanente para el desarrollo personal y la autorrealización de la persona.
- Promueve en los estudiantes la construcción de sus aprendizajes a partir de la incorporación activa y significativa de la información.

Área: Docencia

- Forma seres humanos para que respeten y hagan respetar las normas de convivencia social: leyes, reglamentos, ordenanzas, directivas, etc., en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y ciudadana.
- Enseña con sus comportamientos el ejercicio democrático.
- Se comporta con estricto apego a las reglas sociales de cortesía, moralidad y legalidad constituyéndose en paradigma de lo que predica.
- Planifica, organiza, conduce y evalúa sesiones de enseñanza aprendizaje en función de logros esperados y deseables.
- Secciona, adecua, diseña y utiliza medios y materiales de enseñanza para propiciar aprendizajes significativos y motivadores.
- Promueve el aprendizaje significativo y retentivo mediante la aplicación de métodos didácticos activos.
- Hace uso de material didáctico y software educativos en su práctica profesional
- Establece criterios claros de evaluación y los comunica oportunamente a los estudiantes.
- Practica la evaluación integral del estudiante, focalizando los aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales de su rendimiento.

Área: Investigación

- Registra, analiza y sistematiza información de innovaciones e investigaciones para la actualización permanente de los contenidos y metodología de enseñanza.

- Produce piezas académicas basándose en la comparación sistemática y analítica de fuentes bibliográficas y de campo, mostrando originalidad, rigor lógico y honestidad intelectual.
- Emplea técnicas e instrumentos de investigación en el proceso de producción y comunicación del conocimiento.
- Ejercita a los estudiantes en las habilidades y actitudes científicas a través de las asignaturas que desarrolla.

Área: Promoción socioeducativa

Diseña, ejecuta y participa en proyectos socios educativos comunitarios, estableciendo una adecuada relación con los demás.

Participa en el desarrollo de actividades que lo vinculan con la comunidad educativa, demostrando compromiso y responsabilidad en el cumplimiento de sus tareas.

Realiza propuestas que contribuyan a la solución de los problemas de su comunidad a partir de la aplicación de los avances científico-tecnológicos.

Participa y promueve la democracia intercultural en la universidad, la comunidad local y los demás espacios sociales de su influencia.



*Estudiantes de Medicina Humana
en clases prácticas de Cirugía*

3.1.4. Empleadores o grupos de interés

De acuerdo con Sineace (2018), los grupos de interés son los distintos actores externos a la institución universitaria que están vinculados al campo de los contenidos disciplinares y de la aplicación profesional correspondientes a los distintos programas de estudios, que se constituyen en fuentes fundamentales de información respecto a las condiciones de las carreras profesionales en su respectivo entorno laboral y social (p. 16).

La participación de empleadores y grupos de interés permite crear un espacio para opinar y proponer mejoras en los procesos académicos y de gestión de la universidad con la finalidad de mejorar la calidad de la oferta educativa.

3.2. Descripción y justificación de la organización de los estudios

La URP, atendiendo a las necesidades surgidas por un contexto caracterizado por la creciente demanda de servicios educativos de calidad a nivel nacional e internacional, la vertiginosa dinámica de las TIC y las exigencias de actualización constante de los programas de estudio de pre y posgrado, plantea un modelo que utiliza como base la Ley Universitaria 30220 y propone el siguiente modelo de organización curricular:

3.2.1. Organización de los estudios

Los estudios de pregrado, de acuerdo con la Ley universitaria y la normativa institucional, se organizan en tres grandes áreas: Estudios generales, específicos y de especialidad. Estas áreas a su vez están integradas por asignaturas, las cuales se miden en créditos según el tiempo de dedicación y la naturaleza del trabajo desarrollado, las que podrían tener el carácter de obligatorias o electivas.

El régimen de estudios de la Universidad es semestral. El número de créditos para ser declarado egresado, para cada carrera profesional, es aprobado por la respectiva Facultad y ratificado por el Consejo Universitario. Los márgenes de flexibilidad de los planes curriculares los establece el Reglamento de cada Facultad.

Los estudios generales son de carácter obligatorio para todas las carreras y deben contribuir a la formación integral de los estudiantes. Se imparten durante tres (3) semestres académicos. Tienen una duración no menor de treinta y cinco (35) créditos. Están a cargo del Programa de Estudios Básicos.

Los estudios específicos y de especialidad de pregrado tienen una duración no menor de ciento sesenta y cinco (165) créditos y se realizan en las respectivas facultades.

Los estudios de pregrado pueden ser en la modalidad presencial, semipresencial o a distancia.

Los estudios de posgrado, por su parte, están conformados por: diplomados en posgrado, maestrías de especialización, maestrías de investigación y doctorados. Estos son gestionados por la Escuela de Posgrado, teniendo en consideración las iniciativas de las Facultades. La propuesta de creación es aprobada por el Consejo Universitario y ratificada por la Asamblea Universitaria. El Reglamento de la Escuela de Posgrado establece las modalidades de estudio.

Los estudios de posgrado de acuerdo a Ley están organizados en:

- Diplomados de Posgrado
- Maestrías de especialización
- Maestrías de investigación o académicas
- Doctorados

Los estudios de segunda especialidad se realizan en las facultades. Para realizar estos estudios, se requiere previamente poseer el título profesional universitario o equivalente. Asimismo, estos estudios tienen una “duración mínima de dos semestres académicos con un contenido mínimo de cuarenta (40) créditos, así como la aprobación de una tesis o un trabajo académico. En el caso de residentado médico se rige por sus propias normas” (Art. 45°, 45.3, Ley 30220).

3.2.2. Modalidades de estudio

La Universidad Ricardo Palma asume las siguientes modalidades en coherencia con las necesidades actuales:

1. Modalidad presencial

La modalidad presencial ofertada en la universidad va dirigida para las personas que seleccionen un aprendizaje en un espacio compartido con el docente.

Esta modalidad tiene nuevos desafíos debido a la situación de pandemia generada por el covid-19. La universidad en coherencia con Pedró (2020) citado por Carrillo (2022) plantea dos estrategias fundamentales para encarar esta previsible y deseable reestructuración, las cuales conllevan sus propios retos:

- a. La primera es “recuperar”. Esta estrategia está en la línea de diseñar los procesos pedagógicos para la evaluación formativa y generación de mecanismos.
- b. La segunda es “rediseñar”. Esta estrategia está enmarcada en los cambios y reestructuraciones pedagógicos, renovaciones de los modelos de enseñanza y aprendizaje, uso de las tecnologías como herramienta de apoyo.

2. Modalidad semipresencial

Esta modalidad está dirigida para las personas que seleccionen tener un aprendizaje con modalidad presencial y modalidad no presencial durante el desarrollo de los años de estudios universitarios.

La metodología y el sistema de evaluación es trabajada con el uso de los entornos virtuales de aprendizaje. El porcentaje de créditos virtuales varía entre un 20% y 70% de acuerdo a la naturaleza de la carrera.

En el ámbito educativo, la modalidad semipresencial se caracteriza por una mezcla del cara a cara del alumno con el docente (educación presencial) y la utilización de la tecnología como complemento para sustituir esa otra parte del tiempo, en que el discente y el docente interactúan en una plataforma tecnológica o con distintas herramientas y/o aplicaciones que transmiten información y facilitan la comunicación (Gomez et al., 2016, p. 78).

Asimismo, este tipo de aprendizaje está orientado a la adquisición de competencias y destrezas por parte del estudiante, caracterizado por el uso de las tecnologías basadas en la web, que permitirán un espacio físico de aprendizaje con un espacio virtual (Mayoral et al., 2015)

3. Modalidad no presencial

La modalidad no presencial va dirigida a las personas que seleccionen estudiar en entornos virtuales de aprendizaje durante todo el desarrollo de su carrera

profesional. El porcentaje de créditos máximo para el desarrollo de esta modalidad será hasta un 80% del total de créditos, considerando la naturaleza de la carrera.

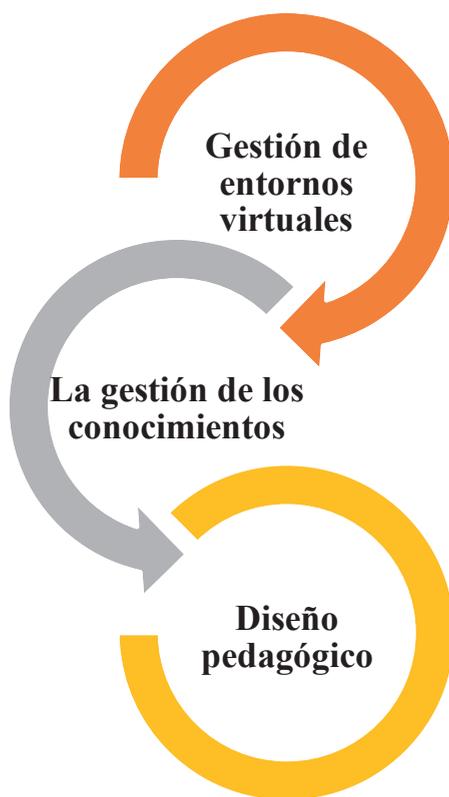
Esta modalidad, a diferencia de las otras, utiliza las tecnologías en todo momento para crear un espacio de enseñanza-aprendizaje (Casero, et al., 2022).

La universidad asume la buena gestión de los entornos virtuales, la gestión de los conocimientos, el diseño pedagógico y las tecnologías para brindar una enseñanza de calidad.

A continuación, se presenta el siguiente gráfico:

Figura 12

Enseñanza en la modalidad no presencial o a distancia



Fuente: Basado en la propuesta de Casero, et al., 2022.



Los espacios de descanso y esparcimiento son importantes en la formación del estudiante

CAPÍTULO IV

PROPUESTA FORMATIVA PARA ENTORNOS DE APRENDIZAJE PRESENCIAL, SEMIPRESENCIAL Y NO PRESENCIAL

La pandemia de la covid-19 generó un cambio acelerado y generalizado en las modalidades de enseñanza. Como señala Witt et al. (2022), la educación presencial se trasladó a formato en línea de manera inmediata, tratando de cubrir la emergencia educativa producto de la pandemia. La situación de emergencia vivida generó propuestas de solución efectistas de las universidades a través del uso de la modalidad no presencial a fin de brindar a los estudiantes la continuidad del servicio educativo; sin embargo, esta modalidad fue implementada sobre la base de un modelo educativo pensado para la presencialidad, sin considerar, en muchos casos, la características y particularidades que demanda la no presencialidad, pues no se comparaba con la planificación y desarrollo de los entornos de aprendizaje en línea, adaptados a este nuevo medio

En este contexto mundial, lo que surgió como una necesidad en una situación de emergencia, se ha convertido en una oportunidad para que las universidades incorporen en sus propuestas formativas las modalidades semi y no presenciales. En ese sentido, la Universidad Ricardo Palma, con el fin de atender la demanda universitaria mundial, regional y local; y, sobre todo, respondiendo a las necesidades de los estudiantes, incorpora en su modelo una propuesta formativa que involucre los entornos de aprendizaje presenciales, semipresenciales y no presenciales.

Condiciones para el desarrollo de la propuesta formativa

El proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario, en el siglo XXI, se ha beneficiado gracias a la difusión y mejora constante de las TIC. Por ello, las universidades, a nivel mundial, implementaron nuevos medios y soportes informáticos y virtuales para acceder a la Sociedad de la Información y adecuarse de manera inteligente a las cambiantes y urgentes demandas sociales y creciente competencia formativa. Esta tendencia se aceleró por las circunstancias impuestas por la pandemia de la covid-19, ya que, por muchos meses, el proceso de enseñanza-

aprendizaje se sostuvo en las plataformas virtuales ya existentes en la mayoría de las universidades.

Estos nuevos medios y soportes informáticos y virtuales se convierten en una nueva oportunidad para que la universidad pueda responder mejor a la demanda de sus servicios para mejorar la investigación y producción científica, acelerar sus procedimientos y trámites, así como facilitar la interacción entre los miembros de la comunidad universitaria.

Reconociendo estas oportunidades de seguir con la mejora de la calidad de sus servicios, la URP asume el reto de la enseñanza utilizando sus medios y soportes informáticos y virtuales, pero sin dejar de lado la formación de calidad de manera presencial que ya tiene consolidada y reconocida a nivel nacional e internacional.

En coherencia con lo señalado, se presentan las cinco condiciones para el desarrollo de la propuesta formativa con fines de lograr el licenciamiento de nuevas carreras de pregrado y programas de posgrado en las modalidades presencial, semipresencial y no presencial: Gestión institucional, estrategia para la integración e identidad de los estudiantes, rol del estudiante, rol del docente, infraestructura, equipamiento y servicios complementarios para la excelencia.

GESTIÓN INSTITUCIONAL

La gestión institucional, en la actualidad, tiene muchos retos y desafíos en la Educación Superior debido a que impacta en los procesos de cómo los agentes de la institución participan de manera activa en las diferentes actividades (Romero, 2022). Asimismo, es un elemento primordial para lograr el éxito en cada actividad institucional.

La URP asume como desafío fortalecer la gestión institucional para lograr mejores resultados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en las modalidades no presenciales, semipresenciales y presenciales, las cuales se detallan a continuación.



Distinción como *Doctor Honoris Causa* al Académico Sergio Tobón, octubre 2023

4.1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA EN ENTORNOS PRESENCIALES DE APRENDIZAJE

En la URP, se ofrece 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 Vygotsky 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.

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, et al., 2001) 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 de enfoque del docente. Sin embargo, teniendo en consideración los nuevos paradigmas, debemos implementar una metodología interactiva para el aprendizaje que se base 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 13

Secuencia didáctica por competencias



Fuente: Basado en Tobón, Pimienta y García (2010)

La URP, a partir de la situación de pandemia generada por la covid-19, establece, además, trabajar con el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la teoría de aprendizaje conectivista que, de acuerdo con Vásquez et al. (2021), es una filosofía nueva en el campo educativo que implica el uso de las tecnologías y que amplía el concepto trabajado por Vygotsky, en el que señala que el aprendizaje está fuera del estudiante a partir de las redes; esto quiere decir en el uso de las herramientas tecnológicas.

En coherencia con ello, el rol del docente y estudiante sería el siguiente:

Tabla 4*Rol del docente y estudiante*

Rol del docente	Rol del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> - Resuelve problemas relacionados con los aprendizajes significativos. - Refuerza la comunicación y relación con el estudiante. - Genera posibilidades educativas realizadas en realidad virtual y combinadas. - Construye espacios virtuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Genera una mente extendida. - Participa en la toma de decisiones. - Escoge su proceso de aprendizaje. - Construye conexiones y redes. - Participa en la generación del flujo de conocimiento. - Tiene la posibilidad de avanzar a su propio ritmo, en entornos virtuales de aprendizaje.

Fuente: Basada en la propuesta de Vásquez et al.

4.1.1. 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:



Áreas verdes del campus

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 14

Estrategias didácticas



Fuente: Basado en Tobón, Pimienta y García (2010)

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

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 en la siguiente figura:

Figura 15

Técnicas de enseñanza

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

4.1.2. Estrategias de aprendizaje

Una vez analizadas las estrategias didácticas usadas por el docente, hay que 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 Oxford (1990) lo define como acciones específicas emprendidas por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, más agradable, más autodirigido y 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, a través de los cuales 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. Averígüese 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.

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 5

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.
Práctica	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 6*Estrategias metacognitivas y socioafectivas*

ESTRATEGIAS COGNITIVAS		
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		
Estrategias	Usos	Relación con el desarrollo de habilidades
Coopera/ Colabora	Trabajar con uno o más compañeros para obtener retroalimentación.	Estrategias de instrucción que contemplan 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.

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

Tabla 7

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.

4.1.3. 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 8

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:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentido crítico - Creatividad - Novedoso - Resolución de problemas en función del contexto - Desarrollo sostenible - Uso de tecnología moderna, etc.
<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>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje basado en proyectos - Lluvia de ideas - Mapas mentales - Discusión - Exposición - Debate
<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>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación - Exploración - Problematización - Presentación - Práctica - Evaluación - Extensión/transferencia

PASOS	EJEMPLOS
Identificar las actividades con las que se verifica dicha estrategia.	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de información - Organización de la información - Trabajo en equipo - Presentación individual
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.	<ul style="list-style-type: none"> - El criterio de evaluación en base a la capacidad desarrollada. - Los indicadores de dicho criterio. - El instrumento a utilizar para evaluar. - La valoración de los ítems utilizados en dicho instrumento

4.1.4. 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, se debe 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 URP 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 (2017): “Valoración”.

Este autor añade que la evaluación es un proceso, mediante la 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 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 criterios y 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 hacen 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 complicada. 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.



La enseñanza personalizada o en grupos pequeños permite un aprendizaje significativo

El proceso de evaluación de las competencias

Para medir el cumplimiento de los logros de la competencia, se elaborarán diferentes tipos de evaluación. Para ello, se requiere partir de un formato o diseño que va a permitir bosquejar los objetivos, contexto, particularidades específicas de la evaluación y orientar su desarrollo a fin que mida fielmente 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 a Alderson, Clapham y Wall (1998), 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 a 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 16

Competencias y saberes

Saber	Saber hacer	Saber ser	Saber convivir
Conocimiento	Procedimientos, técnicas	Actitudes, valores	Habilidades interpersonales

¿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 17

Tipos de evidencias para valorar los criterios



¿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 18

Componentes de una rúbrica

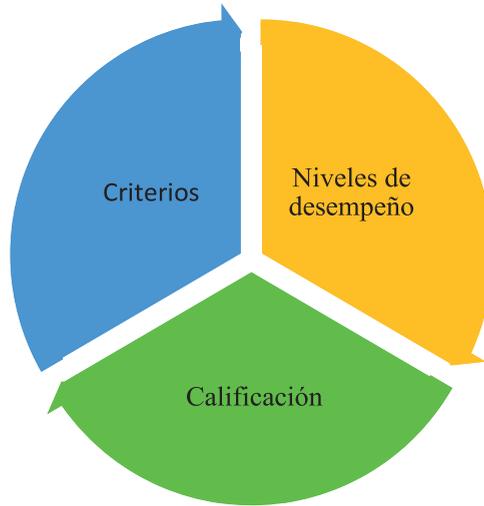


Tabla 9

Niveles de desempeño

Criterio	Niveles de desempeño				Calificación (cuantitativa o cualitativa)
	Insatisfactorio	Necesita apoyo	Satisfactorio	Excelente	

Fuente: Educar – Chile, El portal de la educación

¿Qué niveles de complejidad considerar?

Bogoya (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. En el siguiente cuadro, se resumen dichos niveles de competencia:

Tabla 10

Niveles de competencia

Enfoques	Niveles de competencia				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Bedoya (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 recepciona 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

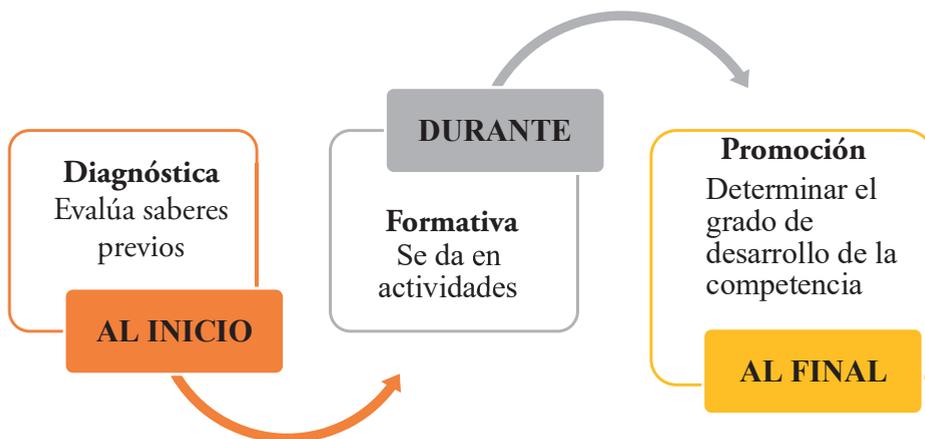
Estos niveles se tomarán en consideración en el planteamiento de las competencias que, a nivel universitario deben desarrollar los estudiantes.

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; se explica 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 19

Momentos de la evaluación



Fuente: 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 20

Tipos de evaluación



¿Con qué estrategias 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. Es preciso señalar que estas estrategias también son empleadas en propuestas de evaluación por objetivos; sin embargo, la evaluación de objetivos se preocupa por el qué se ha alcanzado, mientras que la evaluación por competencias valora más el cómo se ha llegado a ello. En la siguiente figura, se correlacionan las estrategias con los instrumentos de evaluación:

Figura 21

Estrategias e instrumentos para evaluar competencias



Fuente: 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 necesaria la utilización de rúbricas que van a medir, de manera más objetiva, estos aspectos y evitar, así, la subjetividad en la evaluación.

Figura 22

La evaluación sumativa y formativa



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).

4.2 GESTIÓN ACADÉMICA DE LOS PROGRAMAS SEMIPRESENCIALES

Se desarrolla en coherencia con las nuevas tecnologías y la revolución de la educación a partir de la pandemia provocada por la covid-19. Este tipo de aprendizaje es conocido, también, como *Blended learning*. Sunedu en la Directiva 105-2022 presenta la definición de Galvis y Pedraza (2013), quienes señalan que la educación *B-Learning* o educación semipresencial “combina el aprendizaje presencial y aprendizaje a distancia de tal manera que las mejores estrategias de cada modalidad se integran y complementan de forma armoniosa, para proporcionar experiencias de aprendizaje más flexibles y sólidas” (p. 120); así, también, indica que, para Cabero y Llorente, citado por Galvis y Pedraza: 2013, esta modalidad es una en la que convergen (con distintas gradualidades o intensidades) espacios formativos presenciales y virtuales a distancia. Así, se entremezclan “clases tradicionales y virtuales” con tiempos presenciales y no presenciales, con recursos “analógicos y digitales” y “donde los protagonistas modifican sus roles en los procesos de enseñanza-aprendizaje” y afectan, de algún modo, “los modelos organizativos”.



Termociclador en tiempo real del laboratorio de Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Biológicas

La universidad asume este tipo de enseñanza en coherencia con los principios del conectivismo, presentado a continuación:

Tabla 11

Principios del conectivismo

<p>Conectivismo: El conocimiento reside fuera del ser humano en una comunidad, en una red o en una base de datos a miles de kilómetros.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje y el conocimiento yacen en la diversidad. - El aprendizaje está relacionado con el proceso de conexión. - La intención del conectivismo es tener la información actualizada y precisa en el momento oportuno. - El objetivo del aprendizaje es el aumento de la capacidad humana para hacer o lograr algo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje en el conectivismo: caótico, continuo, no creacionista, complejo, especializado o incierto. 2. Aprendizaje en red: Aprender en red, conceptual, cognitivo, neural y social extenso. 3. Epistemología del conectivismo: conocimiento conectivo y distribuido, redes conectivas, diversidad, autonomía, interactivo y abierto. 4. Pedagogía: profesor, aprendiz y ambiente. 5. Profesor: transparente, comunitario, reflexivo, comunicador, conectivo, extrovertido y moderador. 6. Aprendiz: auténtico, emula prácticas exitosas, reflexivo y autorregulador. 7. Ambiente: la educación basada en internet ha contribuido a expandir el aprendizaje en ambientes formales, no formales e informales.

4.2.1. Estrategia para la integración e identidad de los estudiantes

La identidad e integración de los estudiantes a la institución se desarrolla a partir de la conexión con el espacio físico: Sus instalaciones; luego, interactúa con sus marcos valorativos, repertorios culturales y sus formas de organización, los antecedentes históricos y la responsabilidad social que trabaja (Cortés, 2011).

Asimismo, esta identidad está relacionada con sus antecedentes históricos, expectativas y necesidades de los estudiantes, los conocimientos, experiencias e intereses de los docentes y los directivos y de las prescripciones y orientaciones, planes y proyectos desde las políticas educativas (Ávila, 2017).

A continuación, se expresa a partir de un gráfico como opera estos componentes:

Figura 23

Componentes de la identidad institucional

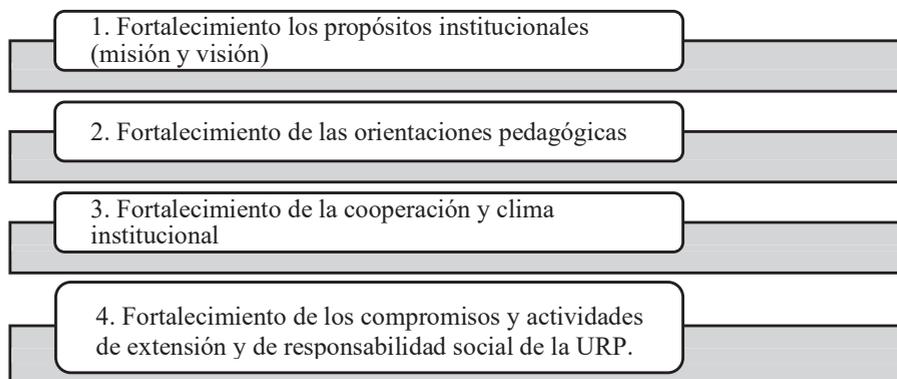


Fuente: Basado en la propuesta de Álvarez, et al., 2022.

La universidad, como institución fortalece la cultura organizacional a partir de los patrones de conductas, creencias y valores compartidos, por lo que la Universidad Ricardo Palma asume el compromiso de afianzar la identidad institucional a partir de las siguientes estrategias:

Figura 24

Estrategias para fortalecer la identidad institucional



Fuente: Basada en la propuesta de Ávila (2017)

4.2.2. Infraestructura física y tecnológica, equipamiento y servicios complementarios para la excelencia

La URP, para el desarrollo de sus actividades de aprendizaje, cuenta con una infraestructura adecuada y pertinente. Tiene construidos pabellones independientes para cada facultad con equipamiento de aulas, laboratorios de cómputos y especializados; asimismo, con bibliotecas especializadas, auditorios y cafeterías que permiten el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Laboratorio de Telecomunicaciones de la Facultad de Ingeniería

Para el desarrollo de las actividades curriculares, la URP cuenta con una sólida plataforma virtual, la misma que es una solución educativa caracterizada por garantizar la efectividad de los procesos tecnológicos que comprende la organización de las asignaturas bajo la modalidad semipresencial y no presencial; por tal razón, se implementan diversos módulos de contenidos, herramientas de comunicación interna, de evaluación, de seguimiento, de gestión del aprendizaje y permite la integración de los productos generados por las actividades desarrolladas.



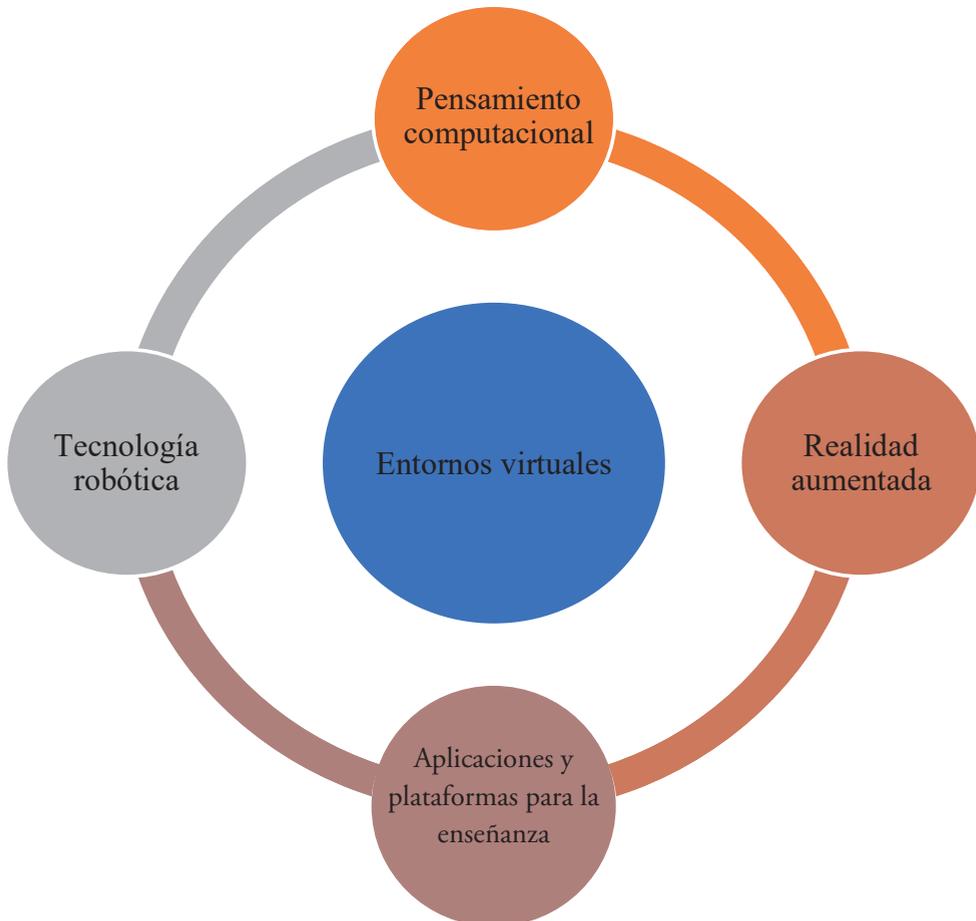
Nuestra Biblioteca Central

4.3 GESTIÓN DE LOS ENTORNOS NO PRESENCIALES DE APRENDIZAJE

Se alinea a la teoría del aprendizaje para la era digital propuesta por Siemens. En ese sentido, Álvarez et al. (2022), explícita la importancia del uso de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de aprendizaje. Este paradigma de aprendizaje reconoce que nuestro cerebro se potencia a partir del uso de las herramientas digitales.

Figura 25

Aplicación de las TIC



El aprendizaje no presencial, de acuerdo con la Directiva 105-2020 de Sunedu, se explica de la siguiente manera:

Este tipo de aprendizaje, según Mayoral, Ruiz y Labajos (2015) es un:

Proceso, orientado a la adquisición de una serie de competencias y destrezas por parte del estudiante, caracterizado por el uso de las tecnologías en la web, en la que se establece una secuencia de contenidos estructurados, según estrategias preestablecidas y flexibles que permiten la interacción con la red de estudiantes y tutores, y unos mecanismos de evaluación, tanto del aprendizaje resultante como de la intervención formativa en su conjunto, en un ambiente de trabajo colaborativo de presencialidad diferida en espacio y tiempo, y enriquecido por un conjunto de servicios de valor añadido que la tecnología puede aportar para lograr la máxima interacción. (p.14)

Por ello, la Universidad Ricardo Palma asume este aprendizaje en sus diferentes carreras, garantizando la calidad de enseñanza y el logro de las competencias y promoviendo el desarrollo del pensamiento computacional, realidad aumentada, aplicaciones y plataformas para la enseñanza y la tecnología robótica.

4.3.1. Características de la enseñanza en entornos no presenciales

La modalidad no presencial y semipresencial ha demandado una serie de adecuaciones en la universidad para brindar un servicio educativo acorde a las necesidades de los estudiantes, sin dejar de lado la calidad del servicio. Además de las referidas estrictamente a los aspectos de gestión, infraestructura y recursos técnicos y tecnológicos, que tratamos anteriormente, se encuentran aquellas que están vinculadas directamente al proceso de enseñanza aprendizaje.

En ese sentido, las estrategias, técnicas y procedimientos desarrollados en el subcapítulo anterior también pueden ser adaptadas a entornos de enseñanza no presenciales; sin embargo, la modalidad no presencial requiere de singularidades en el proceso pedagógico, por lo que la URP considera que las características para la enseñanza en entornos no presenciales están referidas a los siguientes aspectos:

4.3.2. El enfoque de enseñanza

La URP incorpora como enfoque pedagógico para la enseñanza en entornos no presenciales el aula invertida o flipped learning. Sobre este enfoque Lévano

(2018) manifiesta que el aula invertida se vale de múltiples recursos, como tareas supervisadas, análisis de lecturas selectas, conferencias grabadas, solución de problemas e interacción a través de debates.

La implementación del aula invertida requiere de una organización didáctica del docente o el equipo docente tanto para antes, durante y después de la sesión de aprendizaje. Esta es planificada, estructurada y en su planificación considera los procesos pedagógicos que permitirán garantizar el logro de aprendizajes.

4.3.3. El rol del docente

La implementación de una enseñanza en entornos no presenciales trajo como consecuencia el cambio en el rol del docente. El aula virtual requiere de interacciones entre el docente y los participantes necesarias para la construcción del aprendizaje. Ante ello, el rol de la docencia ha pasado por una serie de transformaciones, debido a la implementación de las TIC dentro de los entornos de aprendizaje. Esta nueva situación demanda que el docente desarrolle otras destrezas, habilidades y conocimientos que le permitan mediar apropiadamente el aprendizaje en dichos entornos.

Entre estos nuevos roles que asume el docente, podemos señalar:

- Fomenta un aprendizaje constructivo y cooperativo.
- Diseña y organiza los recursos didácticos pertinentes y oportunos.
- Anticipa lo que el estudiante será capaz de trabajar, hacer y desarrollar.
- Proporciona retroalimentación, guía el aprendizaje de forma personalizada.
- Propicia la construcción de razonamientos, reflexiones, pensamientos y conocimientos prácticos.
- Desarrolla habilidades para enfrentar herramientas tecnológicas

4.3.4. Estrategias didácticas

El actual momento post pandemia se encuentra caracterizado por una singularidad tecnológica, el cual demuestra que el contexto socio educativo se encuentra influenciado por los grandes cambios globales que dan prioridad a la tecnología expresada en los teléfonos inteligentes, el metaverso, la web 3.0 y la

inteligencia artificial, por lo que la URP vislumbra nuevas estrategias para procesar y socializar la información.

Con relación a la modalidad no presencial, se pone en relieve el aprendizaje cooperativo, como una estrategia fundamental para el desarrollo del aprendizaje. De acuerdo con la afirmación de Suarez (2008), el aprendizaje cooperativo:

- Es un sistema de acción pedagógica propuesto desde la enseñanza, es decir, son procedimientos estructurados que puede organizar el docente en favor del aprendizaje de los alumnos como meta fundamental.
- Como forma de organización didáctica, propone la interacción entre los alumnos como condición social de aprendizaje
- Se organiza en equipos reducidos de alumnos.

Lo importante del uso del aprendizaje cooperativo como estrategia fundamental de la modalidad no presencial, es que facilita la conformación de redes de aprendizaje en diversas situaciones. El uso pedagógicamente provechoso y tecnológicamente factible de estas nuevas tecnologías en la formación virtual radica en considerar una dimensión pedagógica que destaque, como razón necesaria, el desarrollo de redes de aprendizaje basadas en la interacción cooperativa.



Simuladores para entrenamiento laparoscópico

4.3.5. Técnicas de enseñanza

Para la modalidad no presencial, la URP considera que, para el logro de los aprendizajes, es fundamental la interacción entre los estudiantes y es aquí donde radica la importancia del uso de técnicas pertinentes relacionadas con los propósitos de cada asignatura.

La URP promueve la aplicación de diversas técnicas para la enseñanza no presencial, y los docentes deben hacer uso tomando en cuenta los procesos pedagógicos, los mismos que se verán reflejados en la sesión de aprendizaje y por lo tanto los contenidos, recursos y actividades del aula virtual se organizan bajo una adecuada estructura pedagógica virtual, es decir, que dado su naturaleza de ausencia física tanto del profesor como de los estudiantes, el docente debe organizar previamente la sesión de aprendizaje considerando actividades que promuevan la motivación, exploración de saberes, problematización, presentación práctica, evaluación y extensión.

Las técnicas sugeridas para el aprendizaje en entornos no presenciales son:

Técnicas orientadas a la exploración de saberes

El brainstorming o lluvia de ideas es fundamental en la enseñanza no presencial (interacción sincrónica) porque facilita al docente a generar un ambiente acogedor y de confianza para que invite a los estudiantes a participar con respuestas formuladas por el docente a modo de exploración de saberes previos. Según Legaz y Luna (2014) el “brainstorming”, también llamado torbellino de ideas, tormenta de ideas o lluvia de ideas, es una técnica de análisis de contenidos que sirve principalmente cuando el docente tiene el propósito de recoger ideas, opiniones y/o sugerencias. Esta técnica es aplicable en la enseñanza no presencial, a través del uso de diversos recursos digitales que contribuyen al logro de los aprendizajes.

Los foros y/o comunidades son técnicas utilizadas en la enseñanza no presencial asincrónica y la URP cuenta con una plataforma virtual, que cuenta con el mencionado recurso para su uso por parte del docente.

Tanto la lluvia de ideas como los foros son técnicas empleadas por los docentes como parte de la exploración de saberes previos y a su vez, como espacio para generar un ambiente agradable para interactuar.

Técnicas orientadas a la construcción de aprendizajes

Las técnicas que son utilizadas en el proceso de construcción de aprendizajes pueden ser diversas, a modo de ejemplo, se mencionan dos: las simulaciones virtuales y las presentaciones interactivas en equipos.

Los **simuladores virtuales** son aplicaciones que representan mediante la modelación parte de la realidad, permitiendo que los estudiantes observen, exploren e interactúen de manera progresiva, con el simulador e incluso reciban realimentación de manera automatizada lo cual facilita que el estudiante establezca conclusiones y alcance logros de aprendizaje.

La aplicación de los simuladores se relaciona de manera estrecha con el uso de herramientas y/o softwares informáticos para la creación de entornos virtuales simulados, cuyas características resaltan en su mayoría por su componente visual; sin embargo, existen experiencias auditivas, táctiles, de movimiento e incluso olfativas.

Las presentaciones interactivas contribuyen a que el docente realice una presentación dinámica, integrada por diversos recursos y actividades y fomente la participación de los integrantes del equipo de trabajo. Los estudiantes requieren cambios en los enfoques metodológicos en los que se priorice la interacción, Asimismo, exigen que los docentes atiendan a los estudiantes no solo durante el proceso de enseñanza aprendizaje, sino en las etapas pre y post clases (Álvarez, 2017).

Técnicas orientadas a la aplicación

Son técnicas que permiten generar espacios para que el estudiante realice actividades sobre lo aprendido. Para la enseñanza no presencial, abordamos dos: las técnicas de gamificación y el análisis de audios, videos y/o recursos interactivos.

Es posible planificar actividades virtuales apoyadas en la **gamificación**, los cuales pueden ser desarrollados a través de sesiones sincrónicas o asincrónicas, las mismas que son susceptibles de implementarse en la plataforma virtual de la URP. Lozada y Betancur (2016) han realizado un estudio sobre la gamificación en la educación superior y destaca que, los juegos en ambientes no lúdicos están ganando espacio en la Educación. En los estudios seleccionados, se identificaron factores comunes y diferencias, encontrando que la gamificación puede tener impactos positivos y negativos en los desempeños académicos. Del estudio, concluye que las áreas de Ingeniería-Arquitectura, Administración-Economía y Ciencias Sociales-

Jurídicas cuentan con mayor número de registros en sus cadenas de búsqueda, con lo cual se puede inferir que la gamificación ha generado mayor interés en estas áreas de conocimiento y se han motivado las investigaciones alrededor de su uso en la Educación Superior.

Técnicas orientadas a la interacción

Un aspecto ya mencionado anteriormente de gran importancia en la formación de los estudiantes es la interacción entre el docente y los estudiantes y/o la interacción entre los mismos estudiantes, y a modo de ejemplo se mencionan dos técnicas: el análisis de situaciones casuísticas y los organizadores gráficos colaborativos.

El estudio de caso consiste en el análisis y resolución de una determinada situación problemática con fines pedagógicos. Es muy utilizado en diversos espacios no presenciales de interacción entre estudiantes porque permite analizar diversos problemas con intención pedagógica, promueve la participación de casi el total de participantes y propicia la reflexión. En la plataforma de la URP, existen diversos recursos y actividades disponibles para la implementación de situaciones casuísticas.

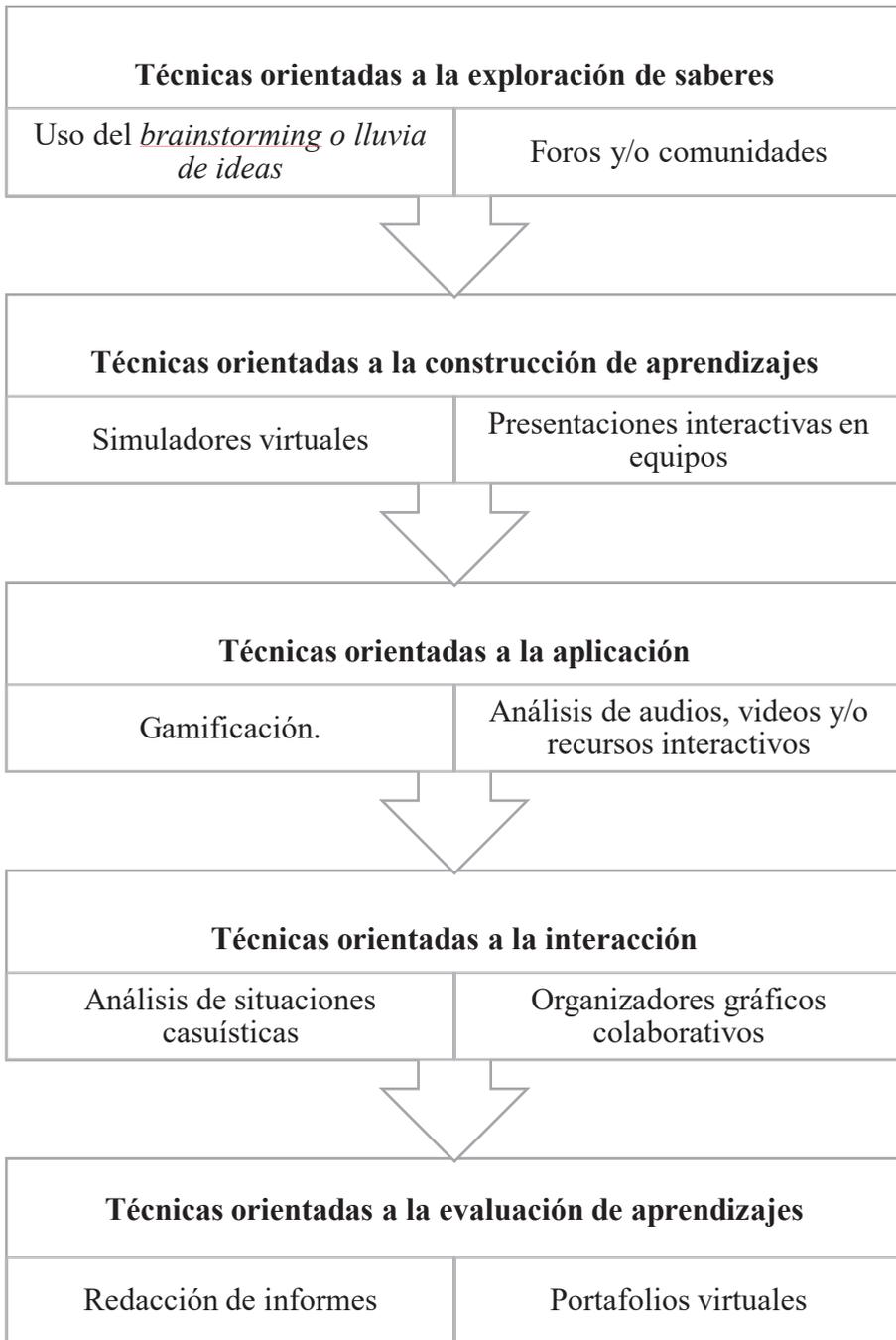
Otras técnicas en la enseñanza no presencial, para su construcción individual o colaborativa son los **organizadores gráficos** los cuales apoyados en pizarras interactivas son de mayor aplicación por los estudiantes.

Técnicas orientadas a la evaluación de aprendizaje

Las técnicas de evaluación en la enseñanza no presencial son diversas; sin embargo, hacemos mención sobre dos técnicas convencionalmente utilizadas con fines de investigación pero que son aplicables a diversos contextos: la redacción de informes y el portafolio virtual.

Redactar informes, ensayos, paper, libros y otros, son técnicas que en la enseñanza no presencial encuentran coherencia con los recursos y actividades que ofrece la plataforma de la URP a través de los glosarios, libros, wikis, etc.

Finalmente, el **portafolio virtual**, es una técnica utilizada principalmente para alojar los proyectos, sus avances y productos finales de cada estudiante. A continuación, una síntesis de las técnicas



4.4 Gestión de la calidad en el proceso formativo y mejora continua

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 a 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 26

Definición de términos relacionados con el desarrollo de competencias



Fuente: Basado en Tobón (2013)

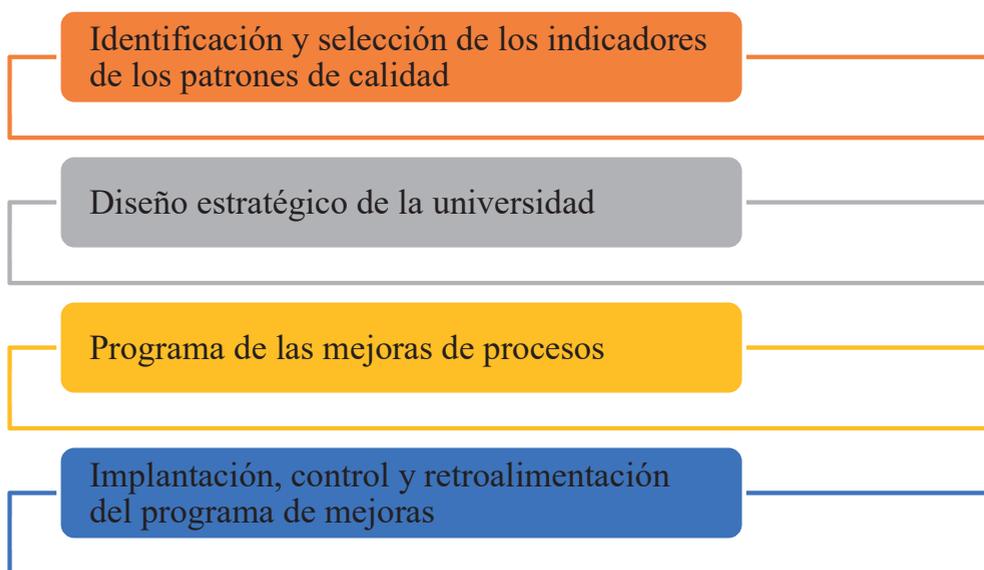
La calidad universitaria de acuerdo con Gaggiotti (2019) hace referencia al:

Estatus alcanzado por las instituciones de educación en sus dinámicas y procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las prácticas socioculturales que se desarrollan el proyecto universitario, las expresiones de cultura organizacional y que pueden ser medidos bajo una serie de indicadores diseñados que van desde lo comparativo, casuístico, descriptivos y correlacional entre otros (p.1).

En coherencia con ello, la Universidad Ricardo Palma asume los siguientes componentes para fortalecer la calidad universitaria:

Figura 27

Componentes para fortalecer la calidad universitaria



Fuente: Propuesta basada en Veliz et al. (2020)

La calidad universitaria asume los componentes de la figura 27 con la finalidad de garantizar la calidad de la enseñanza virtual, presencial y semipresencial para el logro de las competencias, así como el desarrollo de los métodos de aprendizaje y sistema de evaluación.

A continuación, se detallan las actividades que se desarrollan por cada etapa de acuerdo a la propuesta de Veliz et al. (2020).

Etapa I. Identificación y selección de los indicadores de los patrones de calidad

Esta etapa orienta los diferentes patrones de calidad de la educación superior, de manera que se realice un levantamiento de información y una actualización del entorno donde opera la universidad. Se debe tener en cuenta los puntos de vista de la alta dirección y la capacidad de operaciones, los criterios, subcriterios e indicadores de los patrones de calidad. Para ello realiza las siguientes actividades:

Paso 1.1. Determinación de los criterios del patrón de calidad del país

Paso 1.2. Determinación de los criterios de los patrones de calidad y rankings internacionales

Paso 1.3. Clasificación de los indicadores a utilizar en la gestión de la universidad

Paso 1.4. Selección de los indicadores a utilizar, teniendo en cuenta la clasificación anterior para la actualización de los procesos como parte del diseño estratégico.

Etapa II. Diseño estratégico de la universidad

Esta etapa orienta la actualización del diseño estratégico de la universidad teniendo en cuenta los criterios, subcriterios e indicadores de los patrones de calidad seleccionados. Para ello, realiza las siguientes actividades:

Paso 2.1. Análisis externo

Paso 2.2. Análisis interno

Paso 2.3. Actualización el diseño estratégico

Etapa III. Programa de mejoras de los procesos

En esta etapa se establecen las mejoras de las actividades de los procesos de la universidad teniendo en cuenta las estrategias que se han establecido. Para ello, se realizan las siguientes actividades:

Paso 3.1: Identificación de los procesos de la universidad a mejorar

Paso 3.2: Evaluación y selección de las acciones de mejoras

Paso 3.3: Diseño de los programas de mejora por procesos

Etapa IV. Implantación, control y retroalimentación del programa de mejoras

En esta etapa es donde se implementan los cambios o las mejoras en la universidad, por lo que es importante tener un equipo que lidere esas transformaciones y un sistema que permita comprobar o verificar el aseguramiento de los patrones de calidad a partir de los procesos. Para ello realiza las siguientes actividades:

Paso 4.1. Conformación del equipo de cambio

Paso 4.2. Implantación del programa de mejoras

Paso 4.3. Control del cumplimiento de los indicadores de los criterios o variables de los patrones de calidad

Procesos de mejora continua

Los procesos de mejora continua que trabaja la Universidad Ricardo Palma están en coherencia con el *Modelo acreditación por programa de estudios de Sineace*. Estos procesos se alinean con los componentes de calidad expuestos anteriormente, así como también buscan fortalecer cada uno de los procesos institucionales.

A continuación, se presentan las dimensiones de calidad que permiten los procesos de mejora continua de la universidad.

Figura 28

Dimensiones de calidad



Esta estructura, propuesta por Sineace, incluye cuatro categorías generales que es importante que las instituciones deban tomar en cuenta para definir el perfil de egreso de los estudiantes, los propósitos institucionales, la gestión curricular, el soporte institucional y los resultados.

Gestión estratégica

Evalúa la planificación y conducción de la institución o programa de estudios, considerando la información para la mejora continua.

Formación integral

Evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, el soporte a los estudiantes y docentes, así como procesos de investigación y responsabilidad social.

Soporte institucional

Evalúa los aspectos relacionados con la gestión de recursos, infraestructura y el soporte para lograr el bienestar de los miembros de la institución educativa.

Resultados

Evalúa el logro de las competencias de los egresados y su capacidad para insertarse tempranamente en el mercado.

En coherencia con ello, la Universidad Ricardo Palma asume estas categorías para garantizar la calidad universitaria y los procesos de mejora continua.



Equipo de la Oficina de Desarrollo Académico, Calidad y Acreditación

REFERENCIAS

- Alderson, J.C., Clapham, C., Wall, D. (1998). Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación. Cambridge University Press.
- Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71-82.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D. R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. Wittrock, M.C. (Eds.) (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of bloom's taxonomy of educational objectives.
- Arias, E., Dueñas, X., Elacqua G., Giambruno, C., Mateo, M., Pérez, M. (2021). Hacia una educación 4.0: 10 módulos para la implementación de modelos híbridos. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ausubel, D.J Novak, J. y Herresian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. Trillas.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Estrategias de Evaluación Formativa*. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/12/DOC1-evformativa.pdf?x81524>
- Alvarez, E., Maycok N., Alvarez K., y Alvarez, B. (2022). El Conectivismo, un nuevo paradigma para la educación: South Florida Journal of Development, 3(1), 361–379. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n1-028>
- Ávila, R. (2017). *El reto de fortalecer la identidad de la institución educativa*. <https://docplayer.es/17188820-El-reto-de-fortalecer-la-identidad-de-la-institucion-educativa.html>
- Ardila-Muñoz, J. (2019). *Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-4916-8704>
- Baelo, R., Arias, A. R., y Cantón, I. (2006). Contribución de las TIC a la calidad en la educación superior a distancia. <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/12884/Contribuci%C3%B3n%20de%20las%20TIC...%20Roberto%20Baelo%20%C3%81varez.pdf?sequence=1>

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Universitat de Valencia. Traducción Oscar Barbera.
- Bedoya, J. I. (2002). *Epistemología y pedagogía: ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. - 5 ed. Ecoe.
- Bogoya, D. (2000). "Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto". En: Bogoya, D. y colaboradores. *Competencias y proyecto pedagógico*. Unibiblos.
- Bermejo, R. (2014). *Del desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis*. Hegoa. p.16.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea, S.A. <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo*.
- Burnier, S. (2001). *Pedagogia das competências: conteúdos e métodos*. Boletim Técnico Do Senac, 27(3), 48-60. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/575>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 3. N° 01. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v3n1-cabero/265-1182-2-PB.pdf>
- Cáceres, M., Gaspar, B. y Ruiz, J. (2017). *Sociabilidad virtual: la interacción social en el ecosistema digital*. Ediciones Complutense. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/download/176/211/4029?inline=1>
- Carrillo, S. (2022). *Los retos del retorno a la presencialidad en la educación superior*. <https://iep.org.pe/noticias/critica-y-debates-desafios-del-retorno-a-la-presencialidad-en-la-educacion-superior-por-sandra-carrillo/>
- Casero, M., y Sánchez, M. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), pp. 243-260. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>
- Chueca, M. (2009). *El aprendizaje para toda la vida. Nuevos retos de la PUCP*. <http://blog.pucp.edu.pe/item/464/el-aprendizaje-para-toda-la-vida-nuevos-retos-de-la-pucp-por-marcela-chueca-marquez>

- Cobo, J. M. (2003), “Ética profesional”, 4° de Pedagogía (curso 2003-2004), Universidad Pontificia Comillas.
- Coll, C. (2021) *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fundación Santillana.* <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena.* <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/1942002-proyecto-educativo-nacional-al-2036>
- Consejo Nacional de Educación (2021). *Proyecto Educativo Nacional al 2021 - Balance y Recomendaciones 2018 – 2020.* <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/2174401-proyecto-educativo-nacional-al-2021-balance-y-recomendaciones-2018-2020>
- Cortés, D. (2011). *Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria.* <https://www.redalyc.org/pdf/132/13221258008.pdf>
- Cuenca, A., Alvarez, M., Ontaneda, L., Ontaneda, E. y Ontaneda, S. (2021). La Taxonomía de Bloom para la era digital: actividades digitales docentes en octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica (EGB) en la Habilidad de «Comprender». *Revista Espacios*, 42 (11), pp. 11-25. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n11/a21v42n11p02.pdf>
- Dengo, M. E. (2013). El desarrollo de la formación docente en Costa Rica. En J. M. Salazar (Ed.), *Historia de la educación costarricense* (pp. 193-265). EUNED.
- D'Olivares, N. y Casteblanco, C.L. (2019). Competencias investigativas: inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media. *Revista Humanismo y Sociedad*, 7(1), 6- 21. <http://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/article/view/334>
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Aula Abierta Magisterio.
- Diario El Peruano (2014). Ley N.º 30220. *Ley Universitaria. Ministerio de Educación.* <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>
- Diario El Peruano (2015). *Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano.* <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/>

aprueban-el-modelo-de-licenciamiento-y-su-implementacion-en-resolucion-no-006-2015-suneducd-1315083-1/

Diario El Peruano (2018). *Resolución del consejo directivo N.º 165-2018-SUNEDU/CD que modifica los numerales 3 y 4.2 del Anexo N.º 3 del Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Educativo Peruano.* <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/modifican-la-resolucion-del-consejo-directivo-n-006-2015-su-resolucion-no-165-2018-suneducd-1724920-2/>

Diario El Peruano (2020). *Resolución de Consejo Directivo N.º 105-2020-SUNEDU/CD que establece disposiciones para la prestación del servicio educativo superior universitario bajo las modalidades semipresencial y a distancia, así como para su licenciamiento.* <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-disposiciones-para-la-prestacion-del-servicio-educa-resolucion-n-105-2020-suneducd-1879494-1/>

Diario El Peruano (2021). *Resolución del Consejo Directivo N.º 091-2021-SUNEDU-CD, que aprueban el Modelo de Renovación de Licencia Institucional.* <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2151019/Resoluci%C3%B3n.pdf?v=1630646401>

Díaz, M. y Osorio, E. (2011). Nuevo Modelo Educativo ¿Mismos docentes? *Tiempo de Educar*, vol. 12, núm. 23, 2011, pp. 29-46. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca.

Díaz Barriga, A. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. <https://biblio.edu.ar/Argentina/lpp/20100324015129/3.pdf>

Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf> fototeca.clacs

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

Echeverría, J. (2009). Cultura digital y memoria en red. *Arbor*, Instituto de Filosofía, CSIC Fundación Ikerbasque, 185(737), 559-567. Universidad del País Vasco, UPV/EHU <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/313/314>

- Espinoza, E., Rivera, A., y Tinoco, N. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Atenas*, 1(33).
<https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/183/340>
- 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.
- Gagne, R. (1975). *Essentials of learning for instruction*. Dryden.
- Gaggiotti, H. (2019). *Calidad Universitaria y Cultura Organizacional en Instituciones de Educación Superior en México: aproximaciones conceptuales*. <https://www.redalyc.org/journal/124/12466220003/html/>
- Gallardo, K. (2009). *Manual Nueva Taxonomía Marzano y Kendall*. http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf
- Galvis, A. y Pedraza, L. (2013). *Desafíos del e-learning y del Blearning en Educación Superior Análisis de buenas prácticas en instituciones líderes*. Ed. Metacursos, SAS. https://conectate.uniandes.edu.co/images/pdf/desafios_conectate.pdf
- García, J. (2010). Las competencias en las legislaciones educativas: ¿una moda o una herramienta para la gestión del currículo? En S. Tobón & A. Jaik (Coord.), *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (pp. 119-124). Instituto CIFE.
- García, A., y Martín, A. (2002). Caracterización pedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Teoría de la Educación*, 14.
- García, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Gedisa.
- Gómez, M. (2001). Pedagogía: definición, métodos y modelos. *Revista Ciencias Humanas*, 36. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/gomez.htm>
- Gomez, E., J. y Pasillas, D. (2016). *El difícil tránsito hacia la semipresencialidad en la educación superior: Un ejemplo iberoamericano*. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/download/9693/8483/29774>
- Habermas, J. (2009). *El futuro de la naturaleza humana. Hacia una eugenesia liberal*. Paidós Ibérica.
- Pozo, J.I., Pérez, M.P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid, Morata: 231 páginas.

- Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. <http://www.sela.org/es/centro-de-documentacion/base-de-datos-documental/bdd/30934/informe-sobre-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-2000-2005-la-metamorfosis-de-la-educacion-superior>
- Jaik-Dipp, A. (2013). *Competencias investigativas: una mirada a la Educación Superior*. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C. ReDIE. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/competenciasinvestigativas.pdf>
- 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. <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- Legaz, I. y Luna, A. (2014). Experiencia de innovación educativa con “Brainstorming en la Universidad de Murcia. En II Congreso Internacional de Innovación Docente: libro de actas (pp. 146-155). Universidad Politécnica de Cartagena.
- López, M. (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*. Editorial Pearson.
- Magendzo, A. (1991). *Currículo y Cultura en América Latina*. PIIE.
- Maldonado M. (2010). *Currículo con enfoque de competencias*. ECOE Ediciones.
- Mayoral, J., Ruiz, V. y Labajos E. (2015). *Formación online versus formación presencial*. Bureau Veritas Centro Universitario eLearning. <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/403>
- Medina, M., y Barquero, J. D. (2012). *20 competencias profesionales para la práctica docente*. Trillas. México D.F.
- Mertens F. (1996). *Sistemas, surgimiento y modelo*. Cinterfor.
- MINEDU (2020). *Proyecto normativo que establece disposiciones para la prestación del servicio educativo superior universitario bajo las modalidades semipresencial y a distancia, establece el modelo de licenciamiento de programas para dichas modalidades y modifica el reglamento del procedimiento de licenciamiento*

institucional. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-disposiciones-para-la-prestacion-del-servicio-educa-resolucion-n-105-2020-suneducd-1879494-1/>

Gobierno del Perú (2003). *Ley general de Educación. Ley N.° 28044*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/_28044_-_31-10-2012_11_31_34_-LEY_28044.pdf?v=1607376440

MCPRO (2022). *Transformación digital en España: casos de éxito en 2022*. <https://drive.google.com/file/d/101GmV2dpXQmZij1-MHsPoZAJ4JSfmsaL/view>

Ministerio de Educación (2014). *Ley universitaria N.° 30220*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>

Ministerio de Educación (2015). *Decreto Supremo N.° 016-2015. Aprueban la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105041/_016-2015-MINEDU_-_21-10-2015_04_19_56_-DS_N__016-2015-MINEDU.pdf?v=1586905282

Morín, E. (1999). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Unesco-Santillana.

Morín, E. (2000a). Presentación. En Memorias del Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Ministerio de Educación Nacional.

Muñoz, J. (2022). Retos, riesgos, responsabilidad y regulación de la Inteligencia artificial. Aranzadi SAU. España https://www.google.com.pe/books/edition/Retos_riesgos_responsabilidad_y_regulaci/Yu6mEAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=inteligencia+artificial&printsec=frontcover

Novo, M. (1998). *Educación ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Universitas, S.A. http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/3.Novo.pdf

Olivar G., Anderson, J., y Daza, A. (2007). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su impacto en la educación del siglo XXI. *Negotium*, 3(7), 21-46.

Oficina Internacional de Educación de la Unesco (2016). Qué hace un currículo de calidad. Reflexiones en progreso N°2 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa

- Organización de las Naciones Unidas (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2015). *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.fao.org/sustainable-development-goals/goals/goal-4/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco (2021). *Aprendizaje digital y transformación de la educación*. <https://www.unesco.org/es/education/digital>
- Óxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Newbury House Publishers.
- Palacios, P. G., Nunez, N., Vigo, O. y Arnao, M. (2015). Formación universitaria basada en competencias. *Educare et comunicare*, 3(2), 65-71.
- Parra, C. (2004). *Apuntes sobre la investigación formativa. Educación y educadores*. 57-77. <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*. Universidad autónoma de México.
- Peel, E. (2018). Pedagogy. Enciclopedia Británica. [Versión Electrónica]. Birmingham, United Kingdom. Encyclopædia Britannica, Inc., <https://www.britannica.com/>
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noreste.
- Petri, H. L., y Govern, J. M. (2006). *Motivación: Teoría, investigación y aplicaciones*. Cengage Learning Editores.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson.
- Pozo, J. I. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Compils.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza.

- Pregent, R. (1994). *Charting your course: How to prepare to teach more effectively*. Atwood Publisher.
- Reátegui, N. y Sattler, C. (1999) *Metacognición: Estrategias para la construcción del conocimiento*.
- Restrepo, G. (1998). *La Educación del Futuro, ¿Cómo Enfrentarla?* Océano.
- Richards, J. y Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. University Press, Language Education Series.
- Rincón, L. (2008). *La formación integral. El perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa ignaciana. Jornadas paradocentes 2008*. Universidad de Córdoba. Vicerrectorado de Mediouniversitario. http://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf
- Romero, J. J. (2022). Alcances y desafíos de la gestión institucional en el periodo 2020-2021. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1627–1636. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.441>
- Sartre, J. (1980). *El existencialismo es un Humanismo*. Losada.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, en R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (eds.).
- Sepúlveda, A., Delgado, H. (2007). Cuánto aprenden los estudiantes de colegios públicos y privados. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, núm. 12, 2007, pp. 73-90 Universidad Católica de la Santísima Concepción Concepción, <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243117030004.pdf>
- Silva, J., y Romero, M. (2020). La virtualidad una oportunidad para innovar en educación: Un modelo para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje Didasc@lia: Didáctica y Educación, *SCIELO*, volumen V, Numero 1, 1-22. <http://revistas.ojs.es/index.php/didascalía/article/view/1168/933>
- Sineace (2016). *Modelo de Acreditación para programas de estudios de pregrado*. <https://hdl.handle.net/20.500.12982/4086>
- Sineace (2022). *Resolución del Consejo Directivo N.º 000017-2022-SINEACE/CDAH que aprueba Modelo de Calidad para la Acreditación Institucional de Universidades*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3043261/RESOLUCI%C3%93N%20DEL%20CONSEJO%20DIRECTIVO-000017-2022-CDAH.pdf?v=1651008512>

- Sola-Martínez, T., Cáceres-Reche, M.P., Romero-Rodríguez, J.J. y Ramos, M. (2020). Estudio Bibliométrico de los documentos indexados en Scopus sobre la Formación del Profesorado en TIC que se relacionan con la Calidad Educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 19-35. Doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.418618>
- Suarez, C. (2002) *Entornos virtuales de aprendizaje: Interfaz de aprendizaje cooperativo*. Tesis para optar el grado de maestro]. Universidad de Salamanca.
- Suárez, C. (2008). *Educación y virtualidad. Bases para el aprendizaje cooperativo en red*. Universidad Ricardo Palma. Editorial Universitaria
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2015). *Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4565>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2015). *Resolución Del Consejo Directivo N.º 006-2015-SUNEDU/CD Aprueban el “Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano”*. https://www.sunedu.gob.pe/files/normatividad/Aprueban_Modelo_Lic_Imp_Sis_Univ.pdf
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2020). *Condiciones Básicas de Calidad para la autorización de programas bajo las modalidades semipresencial y a distancia*. <https://www.sunedu.gob.pe/sunedu-establece-condiciones-basicas-de-calidad-para-la-autorizacion-de-programas-bajo-las-modalidades-semipresencial-y-a-distancia/>
- Suárez, C. (2002) *Entornos virtuales de aprendizaje: Interfaz de aprendizaje cooperativo*. Tesis. Universidad de Salamanca. España
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *La investigación. Serie Aprender a investigar*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Santa Fe de Bogotá.
- Tapia, J. (1997) *Motivación para el aprendizaje. Teoría y Estrategias*. España.
- Tejedor, J. y García-Valcárcel, A. (2012) Aportaciones de las nuevas tecnologías a la investigación educativa. *Revista española de pedagogía*. año LXX, N.º 251, enero-abril 2012.
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. ECOE.

- Tobón, S. (2010). Metodología para el desarrollo y al evaluación por competencias. Book Mart.
- Tobón, S. (2017). Evaluación Socioformativa. Estrategias e instrumentos. Kreseach.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010) *Secuencias Didácticas. Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Pearson, Perntice Hall.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). ECOE.
- Tobón, S., Gonzalez, L., Salvador Nambo, J. y Vazquez Antonio, J. M. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. <http://ve.scielo.org/pdf/pgd/v36n1/art02.pdf>
- Tobón, S. (2017). Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Mount Dora. Kresearch.98 p. https://www.academia.edu/44944279/Libro_evaluacion_socioformativa_Tobon
- Torres, R.M. (2003). Aprendizaje a lo largo de la vida. *Nuevos Documentos de la División de Educación* No. 14. Septiembre 2003 DESO, División de educación. Estudio encargado por la ASDI (Asociación Sueca para el Desarrollo Internacional)
- <https://cdn.sida.se/publications/files/sida2726es-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida.pdf>
- Toruño, C. (2021). Principios para la identificación del diseño curricular de un sistema educativo opresor. *Revista Innovaciones Educativas*, vol. 23, número 35, pp. 131 – 142. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3464>
- Trujillo, C., Pérez, I., y Essenwanger, F. (2015). El aprendizaje mixto (blended learning) o cómo potenciar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos más allá de las clases presenciales. Nordakademie Hochschule Der Wirtschaft, Alemania, Elmshorn, 99–111.
- http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/estocolmo_2015/11_trujillo-perez-essenwanger.pdf
- Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao. 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. 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. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf><https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/12/DOC1-ev-formativa.pdf?x81524>
- Unesco (2000). *Proyecto transdisciplinario de la Unesco hacia una cultura de paz*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117753So.pdf>
- Unesco (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*. http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Unesco (2022). La Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO hace un llamamiento a la transformación. <https://www.unesco.org/es/articulos/la-conferencia-mundial-de-educacion-superior-de-la-unesco-hace-un-llamamiento-la-transformacion>
- Unesco/OREALC (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO/OREALC.
- Unesco (2015). Foro mundial sobre la educación 2030. Incheon. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Unesco (2016). Qué hace a un currículo de calidad. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa
- Unesco (2021). *Inteligencia artificial y educación. Guía para las personas a cargo de formular políticas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>
- Universidad Ricardo Palma (2013). *El Modelo Pedagógico de la Universidad Ricardo Palma*. Editorial Garden Graf SRL.
- Universidad Ricardo Palma (2014). Estatuto de la Universidad Ricardo Palma.
- Universidad Ricardo Palma (2020). *Plan Estratégico de la Universidad Ricardo Palma 2020-2024*.
- Vargas F., Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. CINTERFOR.
- Vargas-Murillo G. (2021). Diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Cuadernos*. Vol. 62 (1). 2021. http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v62n1/v62n1_a12.pdf

- Vásquez, S. , *Vásquez, S.A, Vásquez, C.A., Vásquez, L.* (2021). *Hacia el conectivismo: docente y estudiante, sus roles en el espacio virtual*. <https://educas.com.pe/index.php/paidagogo/article/download/46/154/153#:~:text=Se%20concluye%20que%20el%20docente,colectivo%20y%20participa%20activamente%20en>
- Veliz, V., Becerra, A., Robaina, D., Fleitas, M., y Fernández, E. (2020). *Procedimiento de gestión para asegurar la calidad de una universidad*. Caso de estudio Universidad Técnica de Manabí. <https://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v28n1/0718-3305-ingeniare-28-01-143.pdf>
- Weinberg G. (2020). *Modelos educativos en América Latina*. CLACSO. <https://elibro.net/es/ereader/bibliourp/168916?page=36>
- Witt, P., Dávila, J., Pinos, V. y Ordoñez, S. (2022). Modelo de enseñanza E- learning y su importancia en tiempos de pandemia en la educación superior. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 6, (2), pp. 143-150. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/1552>
- Zabalza, M. (2002). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Editorial Narcea. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Zabalza_Unidad_4.
- Zabalza, M. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Zabalza, M. (2022). *Coreografías didácticas en Educación Superior: Una metáfora del mundo de la danza*. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Zubiría, J. (2013). *Cómo Diseñar un Currículo por competencias*. *Magisterio editorial*.

ANEXOS

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

SÍLABO

Facultad:

Escuela Profesional:

I. DATOS ADMINISTRATIVOS

1. Asignatura o módulo:
2. Código:
3. Condición: Obligatoria-electiva
4. Requisito(s):
5. Número de créditos:
6. Número de horas: Teóricas y prácticas
7. Semestre académico
8. Docente
Correo institucional

II. SUMILLA: Establecida en el Plan de estudios

III. COMPETENCIAS

III.1. Competencias genéricas a las que contribuye la asignatura

III.2. Competencias específicas a las que contribuye la asignatura

IV. DESARROLLA EL COMPONENTE DE:

Investigación formativa ()

Responsabilidad social ()

V. LOGRO DE LA ASIGNATURA

VI. PROGRAMACIÓN DE CONTENIDOS

UNIDAD I: NOMBRE 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), y criterios (rasgos que definen la calidad y/o cantidad en que debe ejecutarse la acción o que se debe poseer el resultado los niveles de calidad).	
Semana	Contenido
1	
2	
3	
4	

UNIDAD II: NOMBRE DE LA UNIDAD	
LOGRO DE APRENDIZAJE:	
Semana	Contenido
5	
6	
7	
8	

UNIDAD III:	
LOGRO DE APRENDIZAJE:	
Semana	Contenido
9	
10	
11	

UNIDAD IV:	
LOGRO DE APRENDIZAJE:	
Semana	Contenido
12	
13	
14	
15	
16	
17	EVALUACIÓN

VII. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

VIII. RECURSOS

- Equipos: computadora, laptop, Tablet, celular
- Materiales: separatas, lecturas, videos.
- Plataformas: Blackboard, collaborate, simulaciones PhET, Kahoot, Geogebra.

Las presentaciones, lecturas y material didáctico proporcionado debe contar con las referencias y debe utilizar el logo institucional en la portada.

IX. EVALUACIÓN: Ponderación, fórmula, criterios, indicadores

Precisar tanto para la Modalidad a distancia (virtual, semipresencial y/o presencial)

(Ejemplo) La modalidad no presencial se evaluará a través de productos que el estudiante presentará al final de cada unidad. Los productos son las evidencias del logro de los aprendizajes y serán evaluados a través de rúbricas cuyo objetivo es calificar el desempeño de los estudiantes de manera objetiva y precisa.

Unidad	Criterios	Instrumentos	Ponderación
I			
II			
III			
IV			

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÁSICAS (Deben proporcionarse al estudiante y estar en las bibliotecas de la universidad)

COMPLEMENTARIAS (Deben proporcionarse al estudiante y estar en las bibliotecas de la universidad)

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	Estratégicas Didácticas	Tiempo
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 DE LA UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de ZB Impresores S.A.C.

Jr. Manuel López Mz. G - Lte. 48, S.M.P Lima / Cel. 991673427

betty@zbimpresores.com / zbimpresores@gmail.com

Lima - Perú