

MODELO EDUCATIVO

Síntesis del Modelo Educativo



AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Dr. Washington Zeballos Gámez
PRESIDENTE
DE LA COMISIÓN ORGANIZADORA

Dr. Lorenzo Walter Ibárcena Fernández
VICEPRESIDENTE ACADÉMICO

Dr. Alberto Bacilio Quispe Cohaila
VICEPRESIDENTE DE INVESTIGACIÓN

DIRECCIONES ACADÉMICAS Y DE ASESORAMIENTO

Dr. PEDRO JESÚS MAQUERA LUQUE
DIRECTOR DE GESTIÓN DE LA CALIDAD

Mg. JORGE LUIS FLOREZ SALAS
DIRECTOR DE LA E.P. DE INGENIERÍA DE MINAS

Dr. JOSÉ LUIS MORALES ROCHA
DIRECTOR DE LA E.P. DE GESTIÓN PÚBLICA
Y DESARROLLO SOCIAL

Dr. HONORATO CCALLI PACCO
Dr. DE LA E.P. DE INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL

Dr. ALEJANDRO MANUEL ECOS ESPINO
DIRECTOR DE LA E.P. DE INGENIERÍA AMBIENTAL

Dr. EULER TITO CHURA
DIRECTOR DE LA E.P. DE INGENIERÍA DE SISTEMAS
E INFORMÁTICA

Dr. EDWIN CARLOS LENIN FELIX POICON
DIRECTOR DE LA E.P. DE INGENIERÍA PESQUERA

TABLA DE CONTENIDO

INDICE	PÁGINA
Introducción	6
1 MODELO EDUCATIVO UNAM	8
1.1 Ejes del modelo educativo UNAM	10
Formación profesional humanista o eco formación	
Formación en investigación e innovación	
Formación en responsabilidad social	
2. Estructura del modelo Educativo UNAM	11
2 NUESTRA ALMA MATER	12
2.1 reseña histórica UNAM	13
2.2 La universidad de universidades UNAM	14
3 CONTEXTO UNIVERSITARIO	15
3.1 Contexto internacional, nacional e institucional	16
3.2 Misión	17
3.3 Visión	17
3.4 Valores	17
3.5 Funciones	18
3.6 Objetivos Institucionales	18
3.7 Marco normativo	18
4 MODELO PEDAGÓGICO	19
4.1 Visión ontológica humanista y axiológica	20
4.2 Principios del enfoque humanista en la formación universitaria	21
4.2.1 Principios del educando	21
4.2.2 Principios del educador	22
4.3 El aprendizaje y la enseñanza	22
5 MODELO CURRICULAR	23
5.1 Currículo por competencias desde el enfoque eco formativo innovador	24
5.2 Las competencias	25
5.2.1 Tipos de competencias	25
5.3 Fundamentos del currículo	28
5.4 Lineamientos para el diseño y rediseño curricular.	
5.5 Metodología para el diseño curricular.	31

CAPITULO VI	MODELO DIDÁCTICO	33
6	6.1 El modelo didáctico	34
	6.2 El Acto didáctico	35
	6.3 Lineamientos didácticos	36
	6.4 Estrategias didácticas	37
	6.4.1 Proyecto formativo (PF)	37
	6.4.2 Aprendizaje basado en problemas (ABP)	37
	6.4.3 Estudio de caso	38
	6.4.4 Trabajo autónomo de los estudiantes	38
	6.4.5 Círculos de estudio	38
	6.4.6 Método de aprendizaje experiencial de Kolb	38
	6.5 Investigación formativa	38
	6.6 Secuencias curriculares didácticas	39
	6.6.1 El silabo y evaluaciones por competencias	39
	6.6.2 La sesión de clase	39
	6.7 Las TICs en el proceso de formación	40
	6.8 Evaluación de las competencias profesionales del perfil de egreso	40
	6.8.1 Características	40
	6.8.2 Criterios y evidencias	41
CAPITULO VII	GESTIÓN DEL MODELO EDUCATIVO UNAM	42
7	7.1 Gestión del modelo educativo	43
	7.1.1 Entorno interno	44
	a) Las autoridades	
	b) Los docentes	
	c) Los estudiantes	44
	7.1.2 Entorno externo	
	a) Los grupos de interés	
	b) Redes educativas	
	7.2 Dimensiones de la gestión de la UNAM	45
	7.2.1 Dimensión Pedagógica	45
	7.2.2 Dimensión Organizativa	45
	7.2.3 Dimensión Administrativa	45
	7.2.4 Dimensión Comunitaria	45
	7.3 Componentes de la Gestión Educativa	45
	Referencias Bibliográficas	46

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de Moquegua UNAM, es una institución de educación superior universitaria, es la consolidación del esfuerzo e integración de la comunidad académica y la población en general, que se proyecta a ser la mejor Universidad del Sur del País con miras a la internacionalización.

Con la finalidad de lograr sus propósitos ha establecido sólidos objetivos de calidad y competitividad, contando con el apoyo de las autoridades locales, regionales, nacionales y de la comunidad universitaria. Su compromiso y responsabilidad como institución formadora de personas profesionales de alta calidad, está ligada a la producción y difusión de conocimientos a través de la investigación humanística, científica y tecnológica, para promover el desarrollo regional y nacional, dentro de la nueva dinámica social de cambio que experimenta el mundo actual, con el fin de alcanzar las máximas expresiones de calidad y excelencia, contribuye al desarrollo del país con responsabilidad social.

Destaca en su corto tiempo aun de vida institucional el logro de su licenciamiento al cumplir las condiciones básicas de calidad establecidas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, SUNEDU. Así mismo, viene trabajando de manera articulada con toda la comunidad universitaria para lograr la acreditación nacional e internacional de todas sus Carreras Profesionales. Ese hecho trascendental hace de la UNAM un referente nacional en la formación profesional integral, cuyos egresados destacan por su conciencia de la realidad multicultural, estar a la vanguardia de las tendencias de innovación del mundo y dar respuestas oportunas e innovadoras a las necesidades de la región y el país.

Es en ese marco de la calidad educativa de nuestro país y considerando que la formación de profesionales responde a las necesidades de solución de las diversas problemáticas de la sociedad es que se hace necesario contar con un modelo educativo acorde a la visión y misión de la UNAM, que facilite de manera coherente dirigir el accionar de la comunidad universitaria sobre las bases de una política educativa y principios sólidos bien

definidos, en concordancia a la política educativa nacional contribuyendo al desarrollo y fortalecimiento de la educación universitaria en general.

Nuestro Modelo Educativo, es el resultado del trabajo articulado de toda la comunidad universitaria y se presenta a sus miembros y sociedad en general, como un documento rector que orienta las acciones y los procedimientos educativos y académicos inherentes a la formación profesional integral.

El presente documento es una síntesis del Modelo Educativo UNAM, se ha realizado con la finalidad de ser un instrumento pedagógico y de gestión, útil para la comunidad educativa en general.

Ciudad de Moquegua, Julio del 2020



1. MODELO EDUCATIVO UNAM

En el Modelo Educativo de la UNAM se plasman las concepciones sobre las relaciones de la sociedad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

Gráfico 1. Esquema de modelo educativo UNAM



Fuente: Elaboración propia

El Modelo Educativo de la UNAM, hace realidad el compromiso de formar y perfeccionar a las personas. Sintetiza nuestra filosofía académica y orienta todo el proceso educativo, con el fin de formar integralmente al futuro profesional. Busca en ellos una clara conciencia de la realidad multicultural, que respondan asertivamente al cambio y transformación, destaquen por la calidad e integridad de su actuar ético y moral, con respeto, tolerancia, resuelvan problemas, promuevan el diálogo intercultural, cuiden su entorno ecológico, investiguen y aporten desde la innovación creadora.

1.1 Ejes del modelo educativo:

Nuestro modelo educativo, es humanística, científica y tecnológica. Tiene como ejes: la formación profesional humanista, la investigación e innovación y la responsabilidad social, acorde a los principios y fines establecidos en su estatuto y la Ley Universitaria.

Es humanista porque el estudiante es el eje de la formación, aprenda a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona y profesional con la mediación y guía del docente. La investigación e innovación porque fomenta en los estudiantes la producción de conocimientos y el desarrollo de la tecnología acorde a las necesidades de la sociedad, con especial énfasis en la realidad nacional para la solución de los grandes problemas. La investigación se realiza en todos los campos del conocimiento: en ciencias, las artes y las humanidades. La investigación se vincula con la responsabilidad social y la formación al abordar los problemas relevantes de la región en la construcción de conocimientos y actividades significativas proyectadas con su contexto inmediato, para el cambio y desarrollo integral de la sociedad.

Gráfico 2. Ejes del modelo educativo UNAM

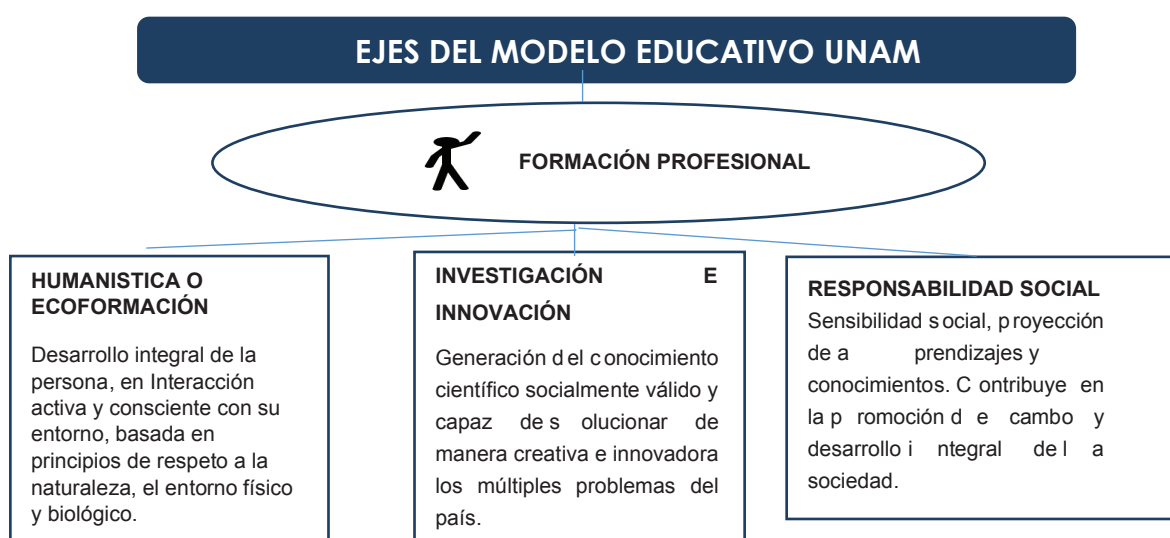
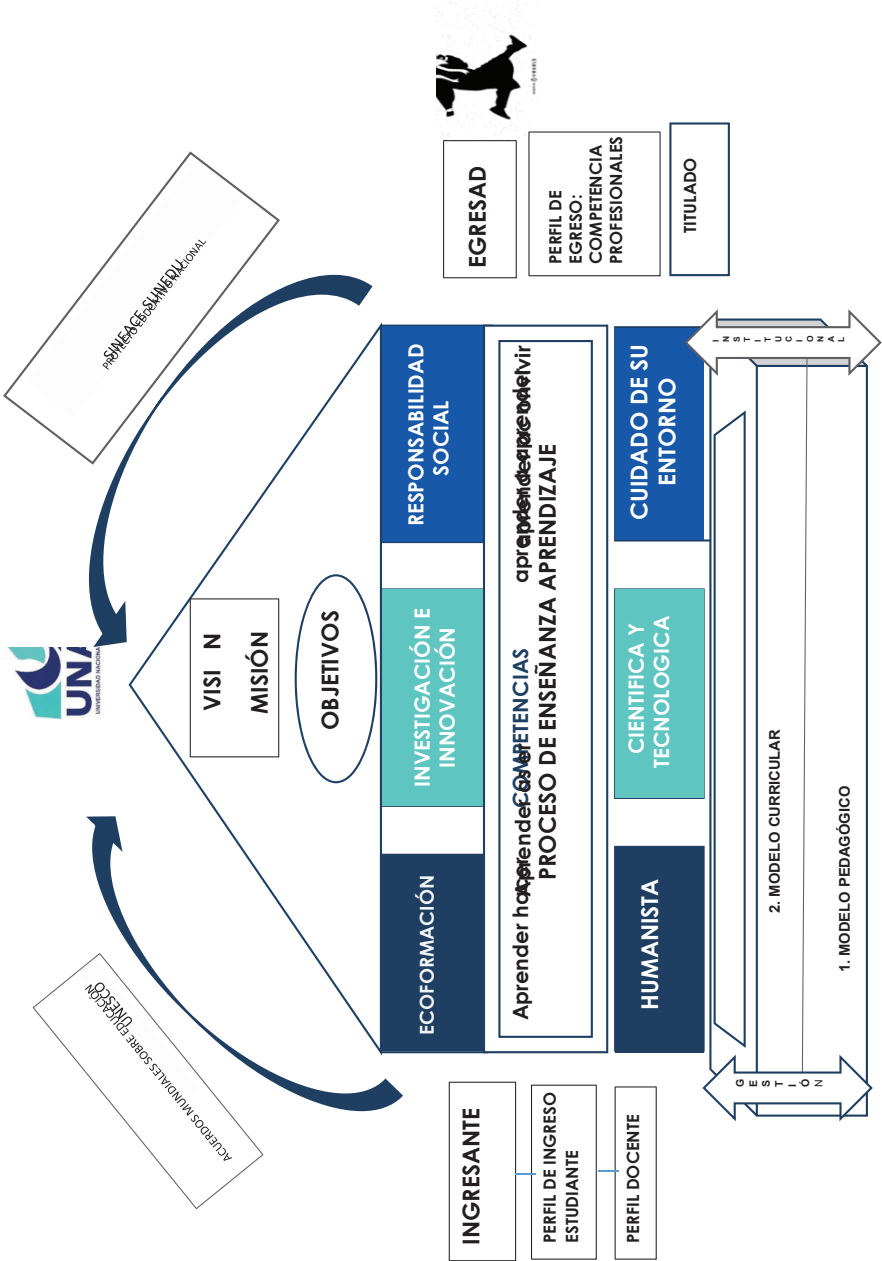


Gráfico 3. ESTRUCTURA DEL MODELO EDUCATIVO UNIVERSIDAD NACIONAL DE MOQUEGUA



Fuente: elaboración propia.

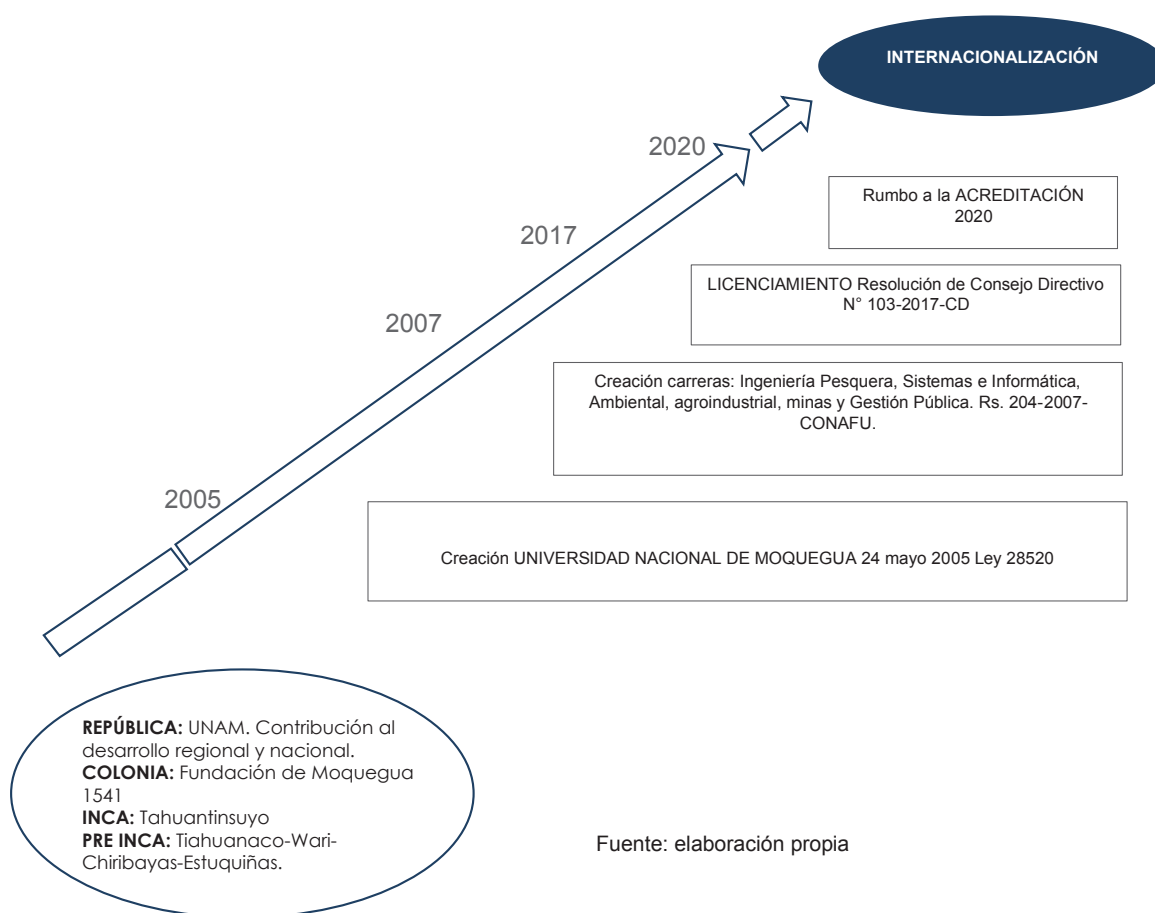
La estructura del Modelo Educativo de la UNAM, en el marco de los cambios y aportes a la calidad educativa de la educación superior a nivel nacional e internacional, asume como soporte de manera integral tres ejes: La formación profesional, con énfasis en lo ecoformativo y el desarrollo de competencias, la investigación e innovación y la responsabilidad social. Los ejes tienen como soporte de manera articulada al modelo pedagógico, modelo curricular y modelo didáctico, estos a la vez fundamentan el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, cuyos resultados esperados están determinados en el perfil de egreso del estudiante.



2. NUESTRA ALMA MATER

“Universitas Universitatis” Universidad de universidades.

Gráfico 4. Reseña histórica UNAM



2.1 RESEÑA HISTORICA UNAM

Nuestra alma mater es heredera de una larga tradición geo histórica y cultural, se asienta en la zona sur del Perú y a pesar de los pocos años de creación, podemos decir que Somos la universidad de universidades “Universitas Universitatis”. Porque estamos avanzando en el marco de la calidad educativa, para consolidarnos como la mejor Universidad del Sur del País con sólidos objetivos de calidad y competitividad, contando para ello con el apoyo de las autoridades locales, regionales, nacionales y de la comunidad universitaria.

Nuestra UNAM es una de las 30 primeras universidades licenciadas del país, su esfuerzo es reconocido por la población y las autoridades nacionales como la Superintendencia Nacional de Educación SUNEDU, al alcanzar las condiciones básicas de calidad. Destaca por su eficiencia en el manejo de los recursos asignados por el Estado y los importantes avances en líneas de investigación y formación docente.

2.2 La universidad de universidades UNAM

Somos la universidad de universidades “Universitas Universitatis”. Nuestra alma mater inicia su vida institucional con la aprobación del Proyecto de Desarrollo Institucional, por la Promotora Ministerio de Educación, Resolución Nro. 204-2007-CONAFU.

Inicia su funcionamiento a dos años de creación con las Carreras Profesionales de: Ingeniería Pesquera, Ingeniería de Sistemas e Informática e Ingeniería Ambiental en la filial de Ilo; además de Gestión Pública y Desarrollo Social, Ingeniería Agroindustrial e Ingeniería de Minas, en la sede de Mariscal Nieto.

Estamos avanzando en el marco de la calidad educativa y estamos trabajando para consolidarnos como la mejor Universidad del Sur del País.



3. CONTEXTO UNIVERSITARIO

La universidad peruana está comprometida con el mejoramiento y calidad de su oferta educativa, para contribuir al desarrollo de la sociedad peruana en el marco de la educación mundial.

Gráfico 5. Contexto universitario



Fuente: Elaboración propia

3.1 Contexto internacional, nacional e institucional

Las universidades del mundo están trabajando en su transformación para cumplir sus fines en el marco de los grandes cambios educativos propios de la sociedad del conocimiento.

Nuestra universidad asume los aportes del marco internacional de las universidades en el tercer milenio, contribuye al diálogo para intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, de la efectividad y de la transparencia cuyo aporte es construir una referencia común en diferentes áreas del conocimiento.

La universidad Nacional de Moquegua como integrante del sistema universitario peruano, está a la vanguardia de los cambios acelerados propios de la sociedad del conocimiento, cuya característica principal es el cambio acelerado de los saberes, el desarrollo de las nuevas tecnologías del conocimiento y la información, la globalización económica y cultural, la demanda estudiantil, la creciente internacionalización de la educación superior.

3.2 Misión institucional UNAM:

“Somos una comunidad académica que forma profesionales e investigadores que sean innovadores, competitivos, éticos y multiculturales para contribuir con el bienestar de la sociedad”.

3.3 Visión:

“Ser una Universidad referente a nivel nacional e internacional con una formación académica, competitiva e innovadora que contribuya al bienestar de la sociedad”.

3.4 Valores: sienta las bases de la formación desde los valores de la: Calidad, eficiencia, honestidad, igualdad, justicia, respeto, tolerancia, verdad, responsabilidad, libertad, solidaridad, honradez, integridad y la ética.

3.5. Funciones, se centran en lo institucional, académico e investigación.

Gráfico 6. Funciones de la UNAM



FUENTE: Elaboración propia

3.6 Objetivos Institucionales:

1. Fortalecer la gestión institucional
2. Mejorar las actividades de extensión cultural y de proyección social para la comunidad.
3. Mejorar la formación académica para los estudiantes universitarios.
4. Promover la investigación formativa, científica, tecnológica y humanística en la comunidad universitaria.
5. Implementar la gestión del riesgo de desastres.

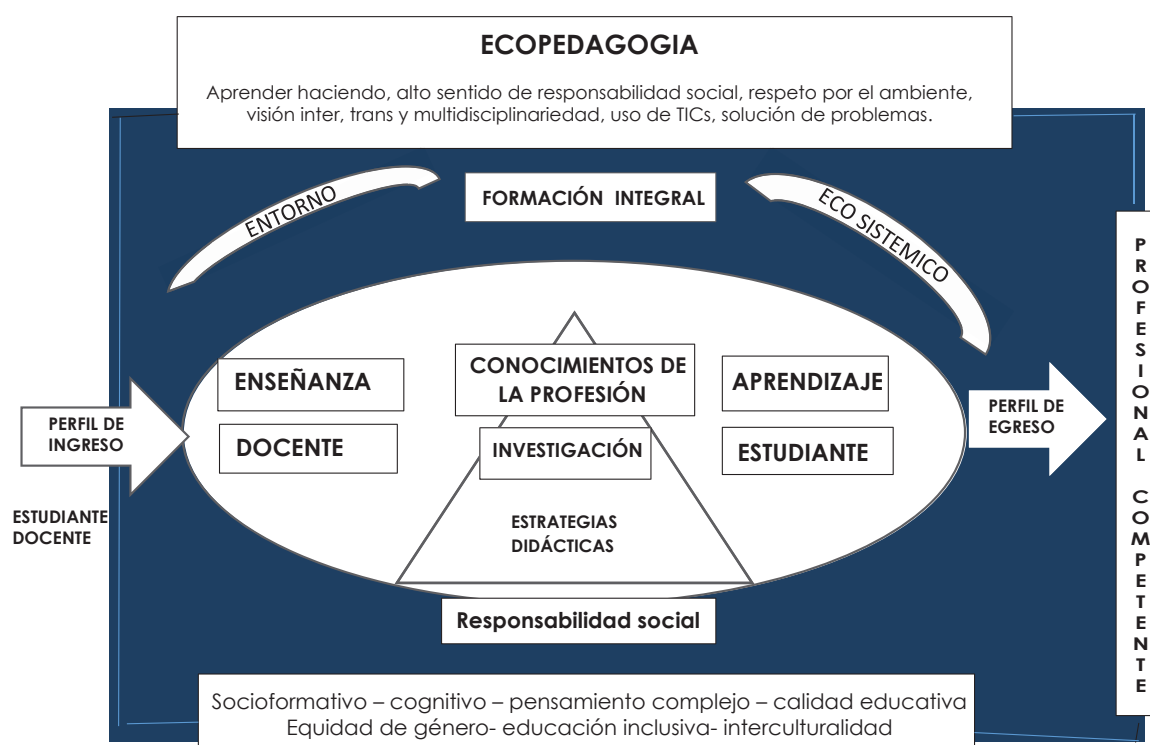
3.7 Marco normativo, para desarrollar sus funciones y lograr sus fines y objetivos, la UNAM, asume el marco legal y normas que rigen para la educación universitaria, su Estatuto y todas las normas emanadas con el fin de viabilizar la formación profesional.



4. MODELO PEDAGÓGICO

Es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, determina los elementos que se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el maestro, el educando, el objeto de estudio, el entorno.

Gráfico 7. Modelo pedagógico



Fuente: elaboración propia

4.1 Visión ontológica humanista y axiológica

El modelo pedagógico, otorga los lineamientos básicos para organizar los fines educativos, definir, secuenciar y jerarquizar los conocimientos; precisan las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes y determinan la forma en que se concibe la evaluación. La UNAM, asume el modelo pedagógico centrado en la persona en relación a su entorno o eco pedagogía, destacando su actuación frente a su medio ambiente de manera responsable en el marco de la sociedad del conocimiento. Se centra en la formación profesional con visión humanista proporciona al estudiante los elementos cognoscitivos indispensables para comprender mejor el mundo, apropiarse de una educación estética, conjuntamente con la afinación de la sensibilidad, y la elevación de las cualidades morales y éticas.

El modelo pedagógico asume paradigmas centrados en el aprender haciendo, en la producción de conocimientos, investigación, solución de los problemas, con alto sentido de responsabilidad social, con visión de inter, trans y multidisciplinariedad haciendo uso de recursos de información y comunicación. Se destaca el enfoque socioformativo, que busca la formación integral, el desarrollo de competencias para enfrentar los retos del futuro, solucionar problemas de la región y país, con sensibilidad y respeto al medio ambiente, emprendimiento y compromiso con el desarrollo sostenible.

La pedagogía cognitiva, porque en el marco de las nuevas teorías de la mente es importante conocer los procesos cognitivos de los estudiantes en su aprendizaje, así mismo el pensamiento complejo, que no es reductiva ni totalizante, sino más bien reflexiva; ambiental porque reconoce el medio ambiente como un todo del cual también es parte el ser humano, quien es responsable de su actitud frente a su conservación y preservación, así como a la solución de los problemas latentes de su entorno y también la calidad educativa como procesos eficientes y satisfactorios para la formación profesional, el respeto a la equidad de género, con oportunidades y tratamiento por igual, haciendo de la educación universitaria más inclusiva e intercultural, en una sociedad como la nuestra multiétnica, plurilingüe y multicultural.

4.2 Principios del enfoque humanista en la formación universitaria

a) SINGULARIDAD, considera al estudiante como único e irrepetible, total; en el proceso formativo se le ve de forma integral. Es un ser consciente de sí mismo y de su existencia. El docente está interesado en el estudiante como persona total.

b) AUTONOMÍA el estudiante tiene la capacidad de elegir y actuar con responsabilidad, busca su autorrealización y trascendencia.

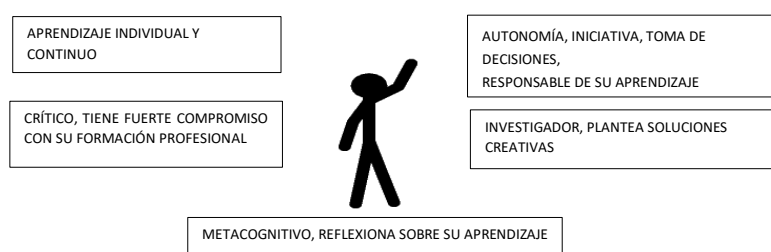
c) APERTURA, la comunicación y el diálogo son herramientas eficaces para una sana convivencia, permite la construcción de una cultura de paz y se fortalece la democracia como modelo de sociedad.

Estos principios permiten que se fomente el aprendizaje significativo y participativo, una educación basada en el desarrollo de una conciencia ética, altruista y social con respeto a las diferencias individuales y sobre todo centrado en la persona que aprende.

4.2.1 Principios del estudiante

Es una persona activa, autónomo y crítico, construye su propio proceso de aprendizaje con la mediación y acompañamiento del docente. Los principios se observan en el gráfico.

Gráfico 8. Principios del estudiante



Fuente: elaboración propia

4.2.2 Principios del educador. Son reglas o normas de conducta que debe poseer el docente universitario para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje (Salgado, 2006). Las principales son:

La buena relación de apoyo y orientación al estudiante, el desarrollo de la reciprocidad y la cooperación entre ellos, mantener motivados a los estudiantes y permitir que se involucre en su propio aprendizaje mediante actividades significativas participativas, brindar retroalimentación oportuna, programar de manera pertinente y clara el sílabo de la asignatura, comunicar oportunamente el desempeño de los estudiantes, motivarlos permanentemente al logro de su aprendizaje para tener buenos resultados en su proceso formativo. Respeto por la diversidad de talentos y estilos de aprendizaje.

4.3 El aprendizaje y la enseñanza

Desde nuestro modelo pedagógico, entendemos la enseñanza y el aprendizaje vinculados totalmente, en un sentido bidireccional, donde el docente enseña y el alumno aprende y viceversa. Son dos caras de una misma moneda.

El aprendizaje está vinculado indefectiblemente con la enseñanza, el docente va facilitando una serie de estrategias didácticas con el fin de que el estudiante desarrolle aprendizajes significativos.

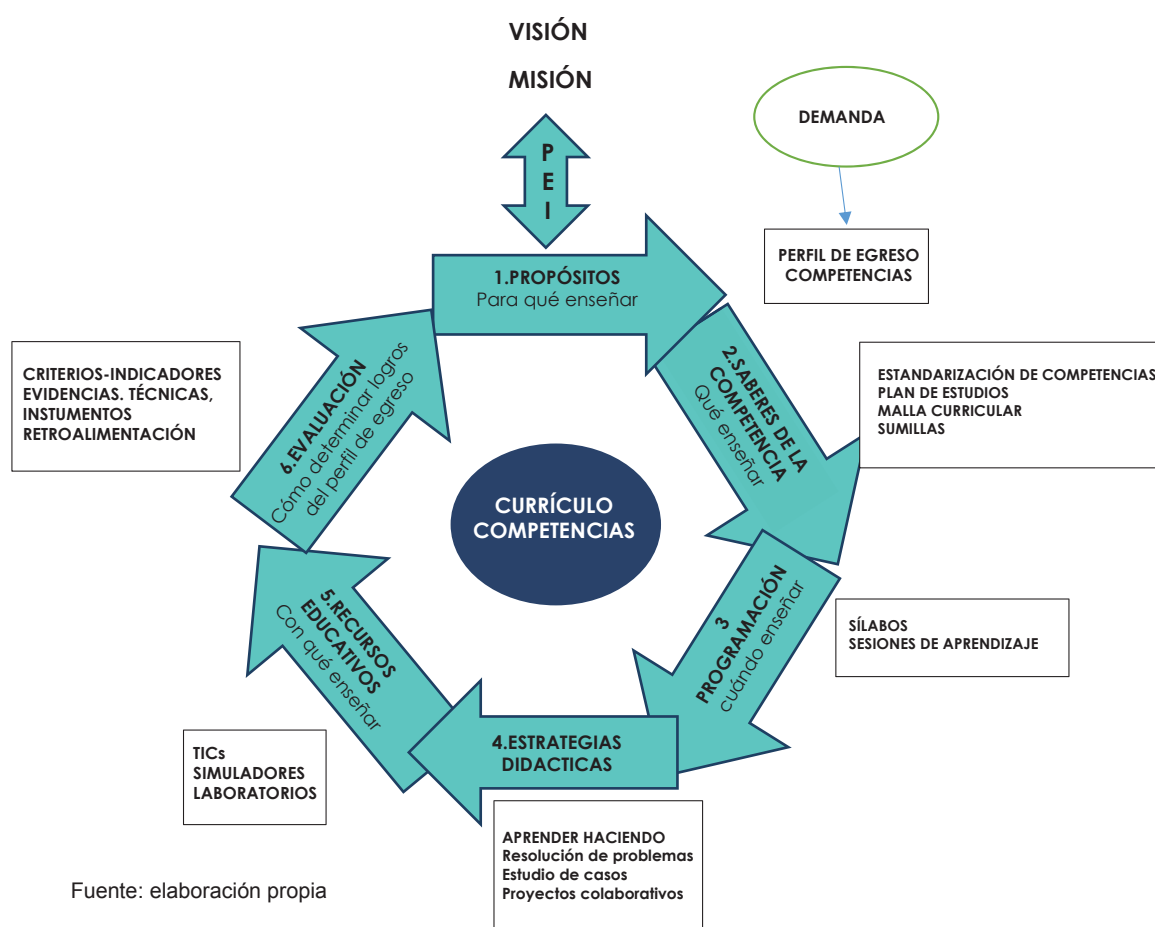
El aprendizaje es un proceso que lleva a cabo el estudiante cuando interactúa con el objeto de conocimientos de su futura profesión y lo relaciona con sus experiencias previas, desarrolla sus capacidades para conocer, reestructurar sus esquemas mentales, enriquecerlos e incorporar nuevos conocimientos de manera permanente. En éste proceso el estudiante se apropia de las leyes, conceptos y teorías de las diferentes asignaturas que forman parte del currículo de su carrera profesional (Barrón, 2009).



5. MODELO CURRICULAR

"El currículo es el proyecto en donde se concreta la concepción educativa, todas las intencionalidades formativas con el fin de lograr los objetivos institucionales, los objetivos de la educación"

Gráfico 9. Modelo curricular



5.1 Currículo por competencias desde el enfoque eco formativo innovador

El modelo curricular que asumimos como institución formadora tiene como base a las competencias. El currículo es un instrumento pedagógico, viabiliza el Modelo Educativo de la UNAM, al dinamizar el desarrollo de los grandes fines de la universidad respecto a la formación profesional, la investigación y responsabilidad social, desde el proceso de enseñanza aprendizaje. El currículo por competencias fortalece la visión ecosistémica de la formación profesional, mediante prácticas educativas eco formativas investigativas

e innovadoras, cuyas bases ontológicas, epistemológicas, metodológicas y didácticas, configuran procesos formativos sostenibles, transdisciplinarios, significativos, contextuales, integrales, afectivos e implicativos (Bienzobas & Barderas, 2010).

El currículo por competencias plantea soluciones pertinentes a los grandes problemas, problemas de los ecosistemas y la diversidad biológica, los recursos hídricos y cuencas, la salud, educación, trabajo, entre otros. El enfoque permite la reflexión y auto cuestionamiento permanente del estudiante sobre su actuación como ser humano, en relación consigo mismo, con la sociedad y con el planeta. Enfoca en los grandes problemas de la profesión, los estudiantes los van abordando durante toda su formación, constituyéndose el perfil de competencias el eje del currículo. Las competencias están ligadas a los desempeños para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional. Procura de este modo asegurar la pertinencia, en términos de empleo y de empleabilidad, de la oferta formativa diseñada. El diseño curricular basado en competencias promueve una enseñanza total que privilegia el cómo se aprende, el aprendizaje permanente, la flexibilidad en los métodos y el trabajo en equipo. Se caracteriza por: utilizar recursos que simulan la vida real, ofrecer una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas, enfatizan el trabajo cooperativo apoyado por el docente quien cumple también muchas veces la función de tutor (Turpo, 2016).

5.2 Las competencias

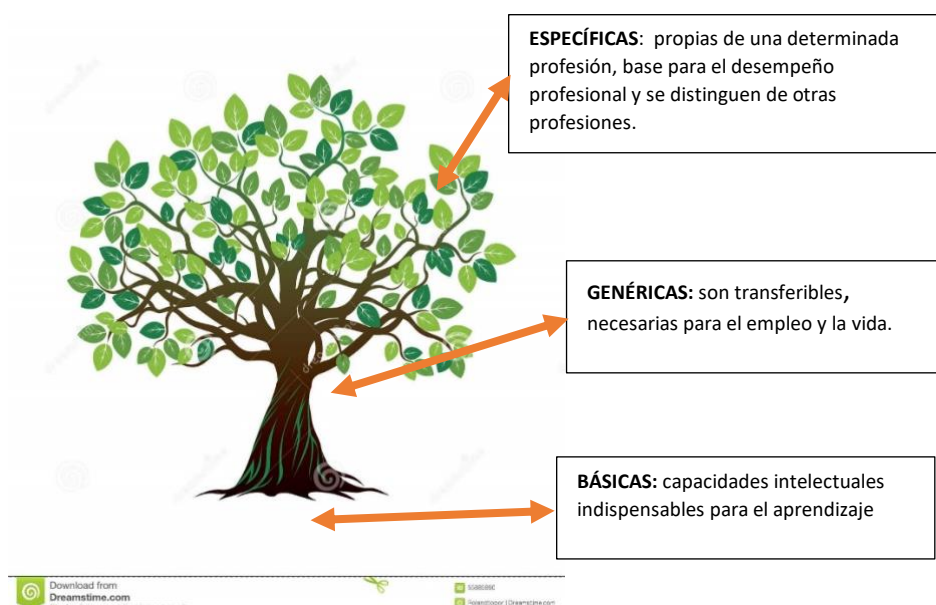
Desde el enfoque socio-formativo, Tobón (2006) define a las competencias como "Procesos complejos de desempeño con idoneidad que las personas ponen en acción- actuación-creación, en determinados contextos para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad buscando el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.

Las competencias engloban no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de desempeños observables, la facultad de análisis, toma de decisiones, resolución de problemas necesarios para el pleno ejercicio de la profesión.

5.2.1 Tipos de competencias

Según Fallas, Aguilar, & Sancho (2014), clasifica las competencias en básicas, genéricas y específicas.

Gráfico 10. Clasificación de las competencias



Fuente: elaboración propia

Competencias básicas

Son capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión, son el fundamento en el desarrollo a lo largo de la vida de la profesionalidad. Permiten el desarrollo de las competencias genéricas y específicas, son válidos y comunes a diversos contextos, actividades laborales y tareas profesionales.

Competencias genéricas

Son competencias clave para el desarrollo y éxito de la persona, son transferibles, necesarias para el empleo y la vida como ciudadano responsable, son importantes para todos los alumnos independientemente de la disciplina que estén estudiando (Blanco, 2009).

Son comunes a una familia profesional, dan las bases para el sustento de la empleabilidad del perfil y la posibilidad de su reconversión. Su importancia radica en la necesidad de responder a las demandas de un mundo cambiante, permiten la polivalencia por ser transferibles a otros ámbitos profesionales ya que se centran en el «saber estar» y el «saber ser» (Charria, Sarsosa, Uribe, López, & Arenas, 2011).

Son denominadas también como competencias transversales se caracterizan porque su desarrollo está presente a lo largo de todo el proceso educativo, su fin es desarrollar la capacidad a nivel individual, para lograr éxito en la vida, influyen tanto en el ámbito académico y profesional como en el personal e interpersonal.

Las competencias genéricas o transversales que asume la UNAM han sido seleccionadas del listado de competencias genéricas acordadas para América Latina en el Proyecto Turning (Bravo, 2007):

1. Capacidad de investigación
2. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
3. Responsabilidad Social y compromiso ciudadano
4. Compromiso con la preservación del medio ambiente
5. Compromiso ético
6. Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información
7. Capacidad de trabajo en equipo.

Competencias específicas

Corresponden a las competencias propias de una determinada profesión son la base para el desempeño profesional y se distinguen de otras profesiones.

Según Díaz (2013): “son aquellas que se vinculan al desarrollo de áreas específicas del conocimiento, incluyendo saberes transferibles de orden teórico y práctico A diferencia de las genéricas, éstas sí se centran en lo particular de una profesión o disciplina”.

Competencias profesionales. Se entienden como la capacidad de un sujeto para poner en práctica lo aprendido en determinada situación profesional, implicando conocimientos, habilidades, actitudes y valores, es decir, la aplicación de los saberes de un individuo para el logro de resultados determinados por el campo laboral (Gómez, 2015). Se puede decir que el concepto de competencias profesionales derivado de las competencias laborales conlleva las mismas características: talento, creatividad, flexibilidad, voluntad para resolver y enfrentar situaciones diversas, así como el espíritu idóneo (motivación, deseos, gustos y valores) para el puesto requerido.

En la formación universitaria el diseño curricular define al perfil de egreso considerando las competencias genéricas y específicas. Las básicas se han logrado en la educación secundaria, son necesarias para desarrollar las otras competencias.

5.3 Fundamentos del currículo

La epistemología. – en el currículo orienta el uso de teorías vigentes del conocimiento del hombre y la sociedad, la naturaleza para su uso pertinente en el campo de la educación en todos sus niveles.

Axiológicos. – en la formación integral de la persona, los valores adquieren relevancia en el desarrollo de la capacidad afectiva y valorativa orientado hacia la búsqueda del bien y la justicia.

Pedagógicos - didácticos

Como ciencia de la formación de la persona, estudia las actividades que desarrolla el educando y el educador, establece las normas que rigen en el proceso de enseñanza aprendizaje; la didáctica como disciplina de las ciencias pedagógicas contribuye a la calidad de la enseñanza para generar los aprendizajes significativos

Psicológicos

En la propuesta de aprendizaje del currículo, es necesario precisar el conocimiento psicológico de los estudiantes sujetos que aprenden. La psicología como ciencia de la conducta humana aporta información respecto al aprendizaje, a los factores y procesos que intervienen en el desarrollo psíquico y en el crecimiento personal del alumno.

5.4 Lineamientos para el diseño y rediseño curricular.

Los Lineamientos Curriculares son directrices generales que regulan la construcción de los diseños Curriculares de las Carreras profesionales, orientan la planeación, desarrollo, organización y evaluación permanente de los Currículos. Los lineamientos generales para la elaboración de los diseños curriculares deben considerar:

- Los fundamentos del modelo pedagógico y el modelo curricular por competencias según el enfoque eco formativo innovador.
- Las condiciones básicas de calidad emitidas por SUNEDU respecto al currículo, también los Lineamientos del Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria del SINEACE, especialmente los factores:

Factor 1: Para la planificación del programa de estudios de la Carrera profesional, se considera los propósitos institucionales y el entorno social, cultural, científico y tecnológico, tanto nacional como global, estos, orientan los propósitos del programa de estudios. Además, deben ser revisados y/o actualizados periódicamente mediante procesos participativos. El programa de estudios gestiona los recursos necesarios para el cumplimiento de dichos propósitos.

Factor 2: El programa de estudios gestiona el perfil de egreso, por lo que lo define, evalúa y actualiza considerando los propósitos de la universidad y del programa, las expectativas de los grupos de interés y el entorno. Así mismo, utiliza la evaluación que se realiza en el logro del perfil por parte de los egresados, para realizar la actualización del mismo.

Factor 4. El programa de estudios gestiona el diseño curricular, incluyendo un plan de estudios flexible que asegure una formación integral y el logro de las competencias a lo largo de la formación. El proceso de enseñanza aprendizaje está articulado con la investigación, desarrollo tecnológico, innovación y responsabilidad social, así como fortalecido por el intercambio de experiencias nacionales e internacionales.

Factor 6. El programa de estudios asegura que los ingresantes cuenten con el perfil de ingreso, asimismo, utiliza los mecanismos para el seguimiento y nivelación de las deficiencias que podrían presentarse durante el proceso formativo. Las actividades extra-curriculares están orientadas a la formación integral del estudiante.

Factor 12. El programa de estudios implementa mecanismos para asegurar que los egresados logran el perfil de egreso establecido en el diseño curricular, además de mecanismos para evaluar el desempeño profesional y objetivos educativos del egresado.

- La elaboración de los diseños curriculares de las carreras profesionales responde a necesidades urgentes a ser solucionados por la profesión, esta, se sustenta en el estudio de la demanda mediante la aplicación de técnicas e instrumentos válidos y confiables.
- Para la elaboración o rediseño de los currículos es necesario la conformación de un equipo técnico liderado por el director de la Escuela Profesional, un metodólogo experto en elaboración de diseños curriculares (si fuese necesario), profesionales egresados de los 5 últimos años de la profesión, los docentes formadores y empleadores vinculados al sector profesional laboral. Se recomienda que el equipo técnico curricular este integrado máximo por 12 personas.
- En la elaboración de los diseños y rediseños curriculares se debe seguir una metodología que permita asegurar la coherencia de todos los elementos curriculares. La metodología es el análisis funcional. Este método permite identificar las competencias del profesional en una relación sistémica. El resultado del análisis se expresa gráficamente en un mapa de competencias que configura el perfil de egreso (CONEAU, 2012). La metodología del análisis funcional es deductiva, parte desde la identificación del propósito principal de la profesión y se va desagregando en funciones

hasta identificar las competencias o contribuciones individuales. Para la identificación de las competencias, es necesario haber realizado previamente el estudio de la caracterización de la profesión y la demanda, con la participación de los grupos de interés.

- Las competencias del perfil del egresado, deben ser estandarizados para establecer los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales y en función a ellas determinar los criterios de calidad de la competencia y sus respectivas evidencias que servirán como parámetros para la evaluación del perfil de egreso.

Finalizado el proceso de estandarización de todas las competencias del perfil de egreso, estas deben ser organizadas por niveles, siguiendo una secuencia lógica pre definida para determinar el logro de las competencias profesionales durante todo el desarrollo de la carrera profesional. Se sugiere considerar los niveles dados por SUNEDU: Inicial (Nivel 1), Intermedio (Nivel 2) y Final (Nivel 3).

- Las competencias estandarizadas y organizadas según niveles de logro, determinan la denominación de las asignaturas o módulos curriculares y conforman el plan de estudios, que se visualizan en una malla curricular. El plan de estudios es organizado según las áreas curriculares y créditos establecidas en la ley universitaria y el Estatuto de la UNAM: estudios generales, estudios específicos y los estudios propios de la especialidad. Según la ley universitaria N° 30220 las carreras en la etapa de pregrado se pueden diseñar, según módulos de competencia profesional, a la conclusión de los estudios de dichos módulos obtener su certificación, para facilitar la incorporación al mercado laboral. Para la obtención de dicho certificado, el estudiante debe elaborar y sustentar un proyecto que demuestre la competencia alcanzada.

- En el diseño curricular debe establecerse los lineamientos referentes a las estrategias de enseñanza aprendizaje, la evaluación y convalidación.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de las competencias del perfil de egreso, deben estar centrados en el aprender haciendo, con énfasis en la investigación, innovación y reflexión metacognitiva, considerando los grandes problemas de la profesión. Las estrategias relevantes son: el aprendizaje basado en problemas, estudios de caso, aprendizaje por proyectos, aprendizaje colaborativo, entre otros. En el proceso formativo es importante para concretizar y potenciar el aprendizaje el uso de las TICs.

Los lineamientos de evaluación comprenden la evaluación del aprendizaje y la evaluación del currículo mismo. La evaluación del aprendizaje es de inicio o diagnóstica, de proceso o formativa

y de salida o final. Se destaca la evaluación de proceso porque asegura la calidad de la formación profesional, permite identificar logros y aspectos de mejora en el desarrollo de las competencias, para tomar las decisiones pertinentes y oportunas. Para determinar el logro de los niveles de las competencias del perfil de egreso, se establecen cohortes por ciclos académicos: competencias del primer nivel desde los ciclos uno al cuarto, segundo nivel, del quinto al séptimo, tercer nivel, desde el octavo, noveno y décimo. Las competencias del perfil de egreso son evaluadas mediante evidencias de desempeño, conocimientos, actitudes y productos, con instrumentos válidos y confiables. El logro de las competencias se determina al cumplir los criterios de calidad establecidos en los estándares de competencia.

La evaluación del diseño curricular es permanente por lo que debe ser planificada previamente, este, considera los criterios de pertinencia, coherencia, viabilidad, eficacia y sostenibilidad. Para su evaluación se utiliza técnicas e instrumentos válidos y confiables.

- El perfil de egreso es evaluado cada de tres (3) años. Es conducida por los directivos del programa de estudios, con la participación de los grupos de interés y otros actores que el programa de estudios considere idóneos.

La revisión del perfil considera principalmente: el desempeño profesional, avances científicos y tecnológicos, nuevas demandas de la comunidad académica y el entorno. De ser el caso, esta revisión termina con la definición del nuevo perfil de egreso.

Cualquier modificación en el perfil de egreso estará acompañada de los cambios necesarios en los mecanismos que tiene programa de estudios para lograr las competencias definidas para los estudiantes y egresados.

La evaluación del currículo se realiza con el fin de corroborar o comprobar su validez, desde su planificación, implementación, proyección, resultados, satisfacción de la demanda en la solución de los problemas planteados por la universidad.

5.5 Metodología para el diseño curricular.

Siendo el análisis funcional la metodología a seguir para la elaboración del diseño curricular, estas se organizan en cuatro grandes pasos o fases: fundamentación de la profesión, elaboración de perfiles de competencias, donde se destaca el perfil de egreso, organización y estructuración curricular y por último la evaluación continua del currículo.

Gráfico 11. Fases del diseño curricular



Fuente: elaboración propia



6. MODELO DIDÁCTICO

El modelo didáctico, direcciona el proceso de enseñanza aprendizaje, pone en ejecución las intencionalidades formativas establecidas en el diseño curricular, con el fin de lograr los objetivos educativos.

Gráfico 12. Modelo didáctico



Fuente: elaboración propia

6.1 El modelo didáctico

La didáctica, como parte del proceso pedagógico permite determinar diversas formas de organización para direccionar el proceso de enseñanza (proceso que se planifica, ejecuta y evalúa) y aprendizaje, acorde al nivel y necesidades de los estudiantes.

El docente planifica la asignatura que le corresponde desarrollar considerando el perfil de egreso establecido en el diseño curricular de la Carrera profesional, el plan de estudios y la sumilla, para así, asegurar la coherencia y construir un sílabo y sesiones de aprendizajes pertinentes y relevantes. La ejecución de lo planificado consiste en la selección y uso de estrate-

gias didácticas activas donde el estudiante con la mediación docente y la ayuda de recursos educativos, construye su propio aprendizaje para el logro de las competencias. La evaluación permite determinar los logros de aprendizaje y asegurar la calidad de las competencias. El modelo didáctico se centra en el estudiante que aprende y el docente que media y facilita el aprendizaje desde la enseñanza, cuya relación se configura en el acto didáctico que dinamiza al proceso de enseñanza aprendizaje.

6.2 El acto didáctico:

Es la realización concreta del proceso de enseñanza aprendizaje. Define la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes, para ello emplea estrategias de enseñanza mismas que deben concretarse con una serie de actividades de aprendizaje dirigida a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio, así también determinan el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y a los alumnos se les provee sistemas de formación, orientación y motivación. El acto didáctico es totalmente comunicativo la comunicación es el elemento indispensable para que ocurra un intercambio de conocimientos y experiencias de los sujetos involucradas en el proceso de enseñanza aprendizaje, no existe tal proceso sin hablar de comunicación y viceversa, para enseñar se necesita la comunicación.

Grafico 13 Acto didáctico



Fuente: elaboración propia

6.3 Lineamientos didácticos, es el conjunto de principios a considerar al desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. Podemos considerar los siguientes:



6.4 Estrategias didácticas

El profesor tiene como función formar, desarrollar en los estudiantes, las competencias establecidas en el Perfil de Egreso. Es responsable de la orientación y evaluación de los aprendizajes, del desarrollo de las asignaturas del plan de estudios. En este sentido, el profesor debe demostrar solvencia en las habilidades derivadas de las competencias contempladas en el Perfil de Egreso de la Formación profesional y además demostrar las capacidades derivadas de las competencias del Perfil de Docente Formador. En esta línea se enmarca el manejo de las estrategias didácticas para la formación integral del nuevo profesional (Chipana, 2011).

Las estrategias didácticas relevantes para la formación por competencias de los estudiantes son:

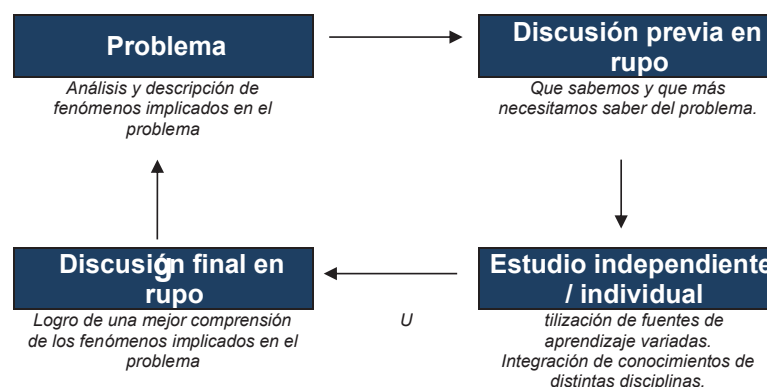
Proyecto formativo (PF)

Desarrolla en los estudiantes la generación de propuestas a través de una actitud crítica, aborda, toma decisiones e interviene en situaciones que deben reestructurarse, mejorarse y/o transformarse. Exige el trabajo en equipo, autonomía en la organización interna para el trabajo y poder contrastar la teoría con la práctica. Los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje, y lo aprendido lo aplican en proyectos reales, es decir, a las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase le van otorgando significados y valores.

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El ABP considera que el estudiante puede aprender por sí mismo sin necesidad de depender constantemente del profesor. Se da énfasis en el aprendizaje autodirigido o autorregulado.

Grafico 14. Visión del proceso de ABP desde el estudiante



Fuente: elaboración propia

Estudio de caso

Consiste en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real, y en estas situaciones se denotan los datos que permiten, a los estudiantes, reflexionar, analizar y discutir en equipos las posibles salidas. De esta manera, se pretende entrenar a los estudiantes en la generación de soluciones.

Trabajo autónomo de los estudiantes

El docente va diseñando escenarios de trabajo donde los estudiantes puedan ir auto regulando su aprendizaje paulatinamente porque “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno, la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (Coll, 1988). Los estudiantes deben aprender a aprender y consideran que los profesores deben reconocer las diferencias individuales de sus estudiantes para personalizar su educación tratando de que sus preferencias en cuanto a los estilos de enseñanza no influyan en los estilos de aprendizaje de los estudiantes (M. García, Ortiz, & Chávez, 2017).

Círculos de estudio

Son equipos de trabajo integrados por estudiantes que desarrollan su actividad de aprendizaje en una misma área. Se reúnen para analizar problemas propios de su actividad desde diferentes puntos de vista e identificar áreas con problemas comunes y elaborar soluciones.

Método de aprendizaje experiencial de Kolb

La experiencia potencia la percepción y brinda datos para establecer relaciones y procesar información. En este sentido, el aprendizaje experiencial de Kolb está referida a toda la serie de actividades que permiten aprender (Fernández, 2009).

El aprendizaje está condicionado a la experiencia vivida y consta de cuatro etapas que incluyen: la experiencia concreta, una observación reflexiva, la conceptualización abstracta y una experimentación activa. El proceso de aprendizaje es un ciclo experiencial, el cual incluye experimentación, reflexión de la experimentación, teorización obtenida a partir de la reflexión y acción sobre la teoría propuesta (Granados & García, 2016).

Investigación formativa

La investigación constituye uno de los fines de toda universidad, Es importante el profesor investigador para mejorar la formación de los estudiantes. La enseñanza basada en la investigación constituye una de las referencias más frecuentes de la innovación educativa (Travé y Pozuelos, 2008).

Se busca que los estudiantes se apropien y construyan conocimientos cimentados en la experiencia práctica, el trabajo autónomo, el aprendizaje colaborativo y por descubrimiento, rubros fundamentales para alcanzar dominios en los aprendizajes, desarrollar conocimientos y actitudes para la innovación científica, tecnológica, humanística y social (Espine, Robles, Ramírez, & Ramírez, 2016).

En la investigación formativa el docente diseña estrategias que promueven la búsqueda, organización y construcción del conocimiento por parte del estudiante. Además, el docente propicio que los alumnos apliquen sus conocimientos teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos vinculados con el tema de investigación abordado. De tal manera que los estudiantes van desplegando sus capacidades, actitudes y compromisos y van formulando sus informes que muestra un marco conceptual, método y diseños empleados, la muestra o participante, sus registros de observación, la aplicación de un instrumento, el análisis cuantitativo o cualitativo de la información y los resultados obtenidos.

6.5 Secuencias curriculares didácticas

6.5.1 El sílabo y evaluaciones por competencias

El sílabo es el documento que concretiza la organización de las competencias del perfil de egreso y los contenidos curriculares de una asignatura derivado del diseño curricular institucional, enmarcado en un modelo educativo de la universidad que orienta la práctica docente. En el sílabo se hace explícito principalmente las sesiones de aprendizaje a desarrollarse, las actividades didácticas, los recursos, evaluación, bibliografía.

6.5.2 La sesión de clase

Es el documento que orienta la práctica en el aula en función de los aprendizajes previstos en el sílabo de la asignatura. De manera lógica presenta los procesos didácticos, los recursos, para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la organización intencional de estrategias y técnicas que promueven en el estudiante el desarrollo de capacidades de análisis, argumentación, reflexión, evaluación, entre otras. Se detallan acciones, preguntas que favorecen la mediación e interacción para el desarrollo progresivo de un aprendizaje autónomo que permita a los estudiantes tomar decisiones, fijarse metas propias y gestionar acciones para alcanzarlas, así como ser capaces de autoevaluar logros y aspectos a mejorar. Además, se especifica la evaluación relacionada con el recojo de evidencias a través de técnicas e instrumentos de evaluación.

6.6 Las TICs en el proceso de formación

Es importante que el profesor universitario reflexione y evalúe la pertinencia del uso de la tecnología digital para el aprovechamiento en su desarrollo profesional y práctica pedagógica. Ya que es indispensable trabajar la competencia tecnológica digital de manera transversal en todos los cursos. A lo largo de la formación profesional del estudiante el docente debe integrar las competencias tecnológicas digitales.

6.7 Evaluación de las competencias profesionales del perfil de egreso

La concepción de evaluación formativa está centrada en el aprendizaje del estudiante y su actuación en contextos específicos, brindando diversas oportunidades para retroalimentarlo oportunamente con respecto a su progreso en el desarrollo de las competencias del perfil de egreso, asimismo, los resultados de la evaluación permiten al docente universitario reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones, con base en evidencias, para mejorarla.

6.7.1 Características

La evaluación es un proceso fundamental educativo y presenta las siguientes características:

- Brinda información al estudiante y docente del logro de aprendizaje.
- Permite ubicar a cada estudiante en el nivel de logro, detectando brechas entre el logro alcanzado y logro de aprendizaje deseado.
- Es integral porque recoge y procesa información de los componentes de la personalidad, cognitivo, afectivo y conativo de los estudiantes.
- Permite identificar las causas del éxito o fracaso, obteniendo y procesando información sobre todos los factores que intervienen en dichos aprendizajes.
- Es permanente, se constituye en un proceso continuo y facilita una retroalimentación del aprendizaje de manera sostenida.
- Es sistemática, porque implica planificar, implementar y ejecutar. Articula en forma estructurada las técnicas e instrumentos que permiten recabar información del nivel de logro de los aprendizajes en la dinámica de las acciones didácticas.
- Es objetiva, porque debe ajustarse a las evidencias en base a los hechos con la mayor precisión posible.
- Considera el error y el conflicto como fuentes de nuevos aprendizajes y la gestión y autogestión de errores y conflictos como instrumentos fundamentales para la formación integral.
- Considera el papel activo y la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Favorece la comprensión de los procesos de aprendizajes complejos.

6.7.2 Criterios y evidencias

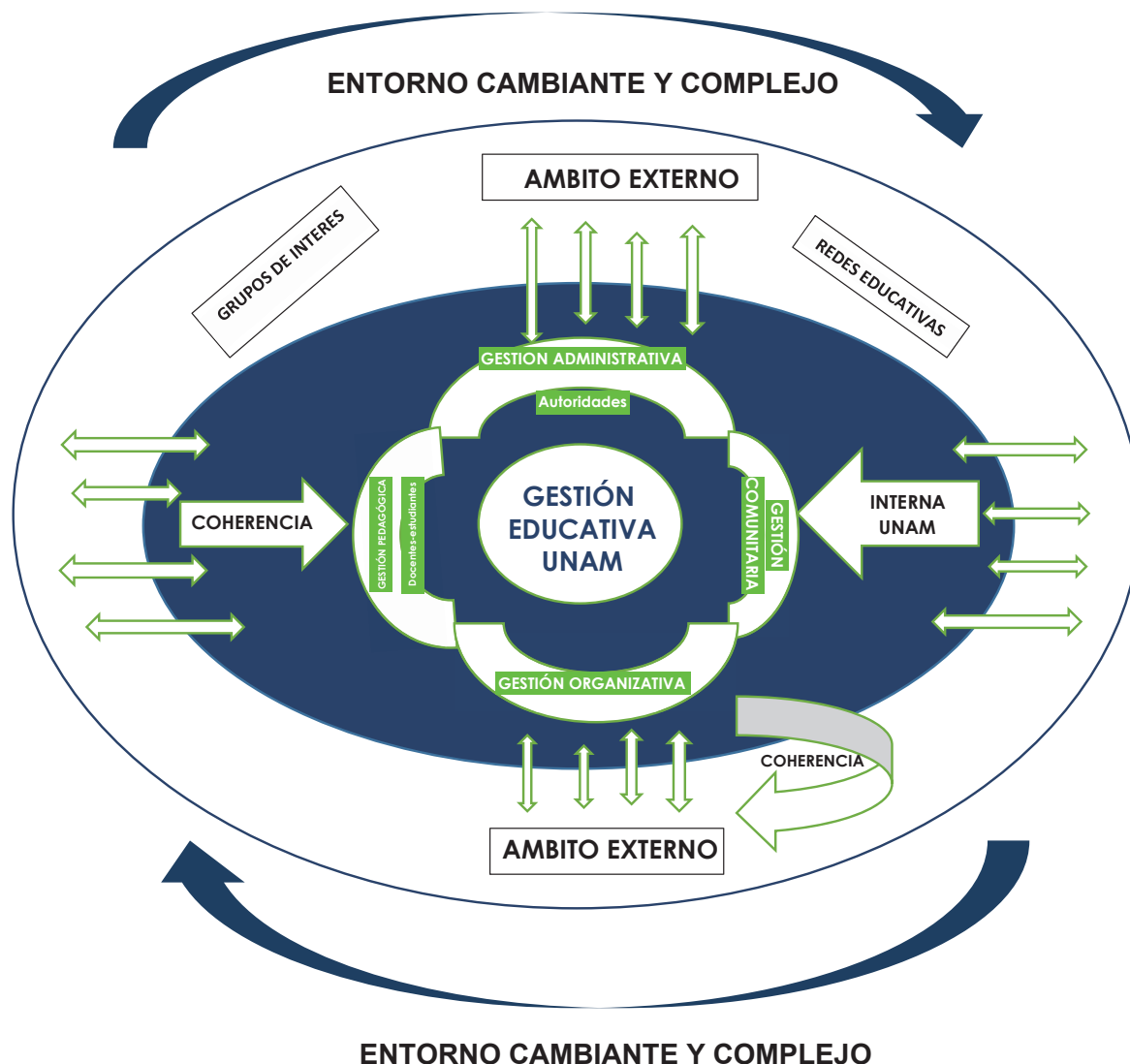
Los criterios de evaluación son las condiciones de calidad de la realización de la competencia. Un criterio expresa el “qué hacer” en términos del resultado del desempeño y “con qué calidad” como se debe realizar. Se describe la condición de calidad, respondiendo a la pregunta ¿Cómo se puede saber si el estudiante es competente en...?, la respuesta a la pregunta nos conduce a los desempeños críticos que debe realizar el estudiante para demostrar la competencia. Establecidos los criterios de la competencia se formulan los indicadores de evaluación, éstos son rasgo o características verificables que describen las habilidades, destrezas, conocimientos, y actitudes que se desean evaluar, haciendo observable a la competencia y permitiendo valorar el desempeño del profesional con objetividad; pues constituyen el máximo grado de operacionalización de la competencia profesional. Los indicadores de evaluación sirven para elaborar los reactivos o preguntas del instrumento de evaluación.

Las evidencias son pruebas específicas y concretas que presentan los estudiantes, permiten valorar a las competencias. Las evidencias son de conocimientos, desempeño, producto, actitudes.



7. GESTIÓN DEL MODELO EDUCATIVO UNAM

Gráfico 15 Gestión Institucional UNAM



Fuente: elaboración propia

7.1 Gestión del modelo educativo

La gestión del modelo educativo es una función institucional global e integradora de todas las que conforman la entidad educativa formadora, articulados y correlacionados para lograr la Misión de la UNAM, dentro de una perspectiva clara de su Visión. Incluye procesos de planificación, dirección, organización, ejecución, seguimiento y evaluación, en forma articulada e integrada. La gestión da respuestas a los problemas de enseñanza-aprendizaje, así como al conjunto de problemas de la institución para el logro de los fines y objetivos.

La gestión institucional de la UNAM comprende el entorno interno y su relación con el entorno externo.

7.1.1 Entorno interno

En el marco de cumplimiento de la Ley universitaria 30220 y de la política de calidad del país, la gestión educativa de la UNAM, facilita y garantiza que los procesos institucionales estén articulados de manera sistémica en torno a la calidad de la formación profesional para ello moviliza todas sus capacidades y recursos en el cumplimiento de los estándares de calidad como son los de licenciamiento y acreditación.

La gestión institucional dinamiza la formación integral asegurando los procedimientos y recursos para el desarrollo del proceso de enseñanza siendo importante la gestión de currículo por competencias, la gestión de los docentes cuyo perfil es importante para su selección, evaluación, capacitación y perfeccionamiento. En el entorno interno cumplen un rol fundamental las autoridades, docentes y estudiantes.

a) Las autoridades. Son los líderes de la institución, conducen al logro de la visión y misión de la universidad. Son responsables de cumplir y hacer cumplir la ley, y demás normas internas que garantice la estabilidad en la gestión institucional.

b) Los docentes. Son profesionales que provienen de diversas disciplinas, la ley universitaria N° 30220, 2014, exige que esta labor sea llevada a cabo por personas que poseen el grado académico de Magíster. Son responsables directos de la formación profesional, son los generadores de conocimiento científico del más alto nivel.

c) Los estudiantes. Son la razón de ser de la Universidad. La gestión pedagógica, administrativa organizacional y comunitaria gira en torno a él, es el protagonista de la formación profesional integral que implica su crecimiento personal, integración social, desarrollo de la conciencia ciudadana, descubrimiento, maduración y realización. Los docentes los atienden y acompaña durante el periodo de formación (Calonge, 2002).

7.1.2 Entorno externo

La universidad fortalece su relación con su contexto social, la comunidad, región y país en general, cuyos beneficios en el tiempo son recíprocos. Son importantes los grupos de interés y las redes educativas.

a) Los grupos de interés, constituyen uno de los pilares básicos sobre los que se asienta la responsabilidad social. Por consiguiente, la satisfacción de las demandas y necesidades de los grupos de interés es fundamental en la gestión de la universidad, ya que ello contribuye a generar beneficios para la, misma universidad y

para la sociedad en su conjunto. Mantiene convenios de cooperación mutua con ellos para dar pertinencia y fortalecer el ámbito académico, de investigación, de innovación y transferencia de tecnología a través de la Unidad de Responsabilidad Social Universitaria.

b) Redes educativas. Las Redes educativas son instancias de cooperación, intercambio y ayuda recíproca con otras instituciones, cuyo fin es apoyarse y fortalecerse como instituciones para elevar la calidad educativa. Contribuye en el fortalecimiento de los docentes, estudiantes, gestores, al propiciar la formación de comunidades académicas.

7.2 Dimensiones de la gestión de la UNAM

7.2.1 Dimensión Pedagógica

Comprende la gestión de la formación integral del estudiante.

7.2.2 Dimensión Organizativa

La UNAM, está organizada según su estatuto y su reglamento de organización y funciones.

7.2.3 Dimensión Administrativa

La administración es la operación y desarrollo eficiente de los procesos y recursos disponibles, con el fin de lograr resultados relevantes para la institución y la sociedad.

7.2.4 Dimensión Comunitaria

Es la interacción responsable entre la universidad y la sociedad, por lo que constituye un proceso de comunicación colectiva permanente que tiene un carácter formativo en el que se benefician, tanto la universidad como la sociedad o comunidad.

7.3 Componentes de la Gestión Educativa

Gráfico 16. Componentes de la gestión educativa



Fuente: elaboración propia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R., & Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza : otra mirada al quehacer en el aula (1. ed.). Buenos Aires: Aique.

Aranibar, D. (2010). Los siete saberes según Edgar Morín. *Gaceta Médica Boliviana*, 33(1). Retrieved from http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-29662010000100015

Avendaño, C. (2013). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. *Luna AZUL*, (36), 110–133. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321728584009>

Barbón Pérez, O., & Washington Fernández, J. (2018). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. *Educación Médica*, 19(1), 51–55. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.001>

Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125). Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006

Beltrán, J., Íñigo, E., & Mata, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 3–18. [https://doi.org/10.1016/s2007-2872\(14\)70297-5](https://doi.org/10.1016/s2007-2872(14)70297-5)

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Madrid: Universidad de Deusto. Retrieved from www.rug.nl/let/tuningal

Bienzobas, C., & Barderas, A. (2010). Competencias profesionales. *Educación Química*, 21(1), 28–32. [https://doi.org/10.1016/s0187-893x\(18\)30069-7](https://doi.org/10.1016/s0187-893x(18)30069-7)

Blanco, H. (2010). La didáctica en la práctica docente. Retrieved December 26, 2019, from <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/atotonilco/n7/r4.html>

Bravo, N. (2007). Competencias proyecto Turning-Europa, Tuning América Latina. Buenos Aires. Retrieved from http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcu_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf

Calonge, S. (2002). Social representations and non-formal pedagogical practices. *Revista de Pedagogía*, 23(66), 99–120.

Cañedo, T., & Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41). Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004

Castro, S., Guzmán, B., & Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213–234. Retrieved from <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OOWYKYDgG3EJ:https://www.redalyc.org/pdf/761/76102311.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=pe>

Charria, V., Sarsosa, K., Uribe, A., López, C., & Arenas, F. (2011). Psicología desde el Caribe. *Psicología Del Caribe*, (28), 135–165. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758007>

Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). *Siete Principios de Buenas Prácticas en la Educación*. Retrieved April 3, 2020, from <https://docplayer.es/13768208-Siete-principios-de-buenas-practicas-en-la-educacion.html>

Chipana, F. (2011). Estrategias didácticas en la Educación Superior. *Revista de Investigación Científica*, 1(1). Retrieved from http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2313-02292011000100005&script=sci_arttext

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, (41), 131–142. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>

Colom, A., Bernabéu, J., Domínguez, E., & Sarramona, J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (1st ed.). España: Ariel. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5175>

CONEAU. (2012). *Criterios y estándares para la certificación profesional en el Perú*. (R. Paz, Ed.) (2nd ed.). Lima: Rapimagen. Retrieved from www.coneau.gob.pe

Díaz, P. (2013). Evaluación Curricular. *Educación Médica Superior*, 27(2), 189–214. <https://doi.org/10.5790/hongkong/9789888139026.003.0008>

Espejo, R., & Sarmiento, R. (2017). *Orientaciones para el diseño y rediseño de programas de formación con enfoque en competencias* (1st ed.). Chile: Dirección de Calidad Educativa. Retrieved from www.uceval.cl

Espinoza, J., Robles, J., Ramírez, C., & Ramírez, R. (2016). Aprendizaje Basado en la Investigación: caso UNEMI. *Revista Ciencia UNEMI*, 9(21), 49–57. Retrieved from <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:z0vMi4XwrdUJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6018813.pdf+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=pe>

Espinoza, E., Serrano, O., & Brito, P. (2017). El trabajo autónomo en estudiantes de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2). Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000200028

Fallas, J., Aguilar, A., & Sancho, G. (2014). Evaluación de competencias y módulos en un currículo innovador: El caso de la licenciatura en diseño y desarrollo de espacios educativos con TIC de la universidad de Costa Rica. *Perfiles Educativos*, 36(143), 67–85. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70610-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70610-5)

Fernández, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *REIFOP*, 12(3), 39–57.

Fernández, J., & Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educacion XXI*, 19(1), 17–38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>

García, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red Andaluza de profesionales de la formación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*.

García, M., Ortiz, T., & Chávez, M. (2017). Estrategias orientadas al aprendizaje autónomo en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(3). Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000300007

Gil, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76). Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100073

Gómez, P. (2015). Las competencias profesionales. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 38(1), 49–55. Retrieved from <http://www.medigraphic.com/rmawww.medigraphic.org.mx>

Gonzales, J., Chavez, T., Lemus, K., Silva, I., Galvez, T., & Galvez, J. (2018). Scientific production of the medical faculty of a Peruvian university in SCOPUS and PubMed. *Educacion Medica*, 19(S2), 128–134. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.01.010>

Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68). Retrieved from http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922002000300007&script=sci_arttext

Granados, H., & García, C. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *Ánfora*, 23(41), 37–54. Retrieved from <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pf3GgJ15ukwJ:https://www.redalyc.org/pdf/3578/357848839002.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=pe>

Henríquez, P. (2018). Educación superior en América Latina y el Caribe: estudios retrospectivos y proyecciones. In Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América (Ed.), *Conferencia Regional de Educación Superior*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372648>

Hernández, I., Recalde, J., & Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: Una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(1), 73–94. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144226005%0ACómo>

Hernández, I., Recalde, J., Luna, J., Arteaga, H., Meneses, R., Luna, J., & Alberto, J. (2015). Estrategia didáctica: Una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(1), 73–94. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226005.pdf>

Jaramillo, L. (2003). ¿Qué es Epistemología? *Cinta de Moebio*, (18). Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/101/10101802.pdf>

La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final - UNESCO Biblioteca Digital. (1998). Retrieved April 2, 2020, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa

Larriba, F. (2001). La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza*, (19), 73–88. Retrieved from http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20427/investigacion_modelos.pdf

Levinas, E. (2006). *Humanismo del otro hombre* (6th ed.). España: siglo XXI editores, s.a.

Luengo, E. (2016). *El conocimiento complejo: Método-estrategia y principios*. Argentina.

Luy, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165–193. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005%0ACómo>

Mejías, R., Loret, E., & Cardona, J. (2018). Modelo pedagógico de dimensión ambiental en la formación laboral investigativa de los profesionales en la universidad. *Humanidades Médicas*, 18(2). Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202018000200210

Ministerio de Educación. (2012). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*. Lima.

Ministerio de Educación. (2013). *Ley General de Educación*. Lima, Perú: El Peruano.

Ministerio de Educación. (2014). *Nueva Ley Universitaria 30220*. SUNEDU. Lima-Perú. Retrieved from <https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>

Ministerio de Educación España. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*.

Mola Reyes, C. C., Castro Araujo, E. A., Sampredo Ruiz, C. R., & Espíndola Artola, C. A. (2017). La comprensión en el proceso de resolución de los problemas de planteo algebraico. *Revista Bases de La Ciencia*. e-ISSN 2588-0764, 2(2), 49. https://doi.org/10.33936/rev_bas_de_la_ciencia.v2i2.894

Morales, J., & Ruiz, M. (2015). El debate en torno al concepto de competencias. *Investigación En Educación Médica*, 4(13), 36–41. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(15\)72167-8](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(15)72167-8)

Navarra, J. (2017). *Es la hora de la Ecopedagogía. La década de la educación para un futuro sustentable*. Barcelona. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/277092056_Es_la_hora_de_la_Ecopedagogia_la_decada_de_la_educacion_para_un_futuro_sustentable

Ojeda, A., & Hernández, J. (2012). Las competencias laborales: una construcción recíproca entre lo individual y lo grupal. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 17(1). Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29223246011>

Orozco, G., Olalla, R., & Martínez, F. (2018). Modelos didácticos en la educación superior: Una realidad que se puede cambiar. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(8). Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66382>

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophía*, (19), 93–110. <https://doi.org/10.17163/soph.n9.2010.06>

Payer, M. (2015). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky. Retrieved December 26, 2019, from <http://webcache.googleusercontent.com/search>

Peñaherrera, M. (2014). Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador: Elaboración de una propuesta. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 204–220. Retrieved from <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zhTw1kHOMPcJ:jett.labosfor.com/index.php/jett/article/download/93/93+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=pe>

Prado, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57–82. <https://doi.org/10.35362/rie7612955>

Prieto, M., Mijares, B., & Vicente, L. (2015). Roles del docente y del alumno universitario desde las perspectivas de ambos protagonistas del hecho educativo. *REDHECS*, 18. Retrieved from https://redib.org/Record/oai_articulo1868191-roles-del-docente-y-del-alumno-universitario-desde-las-perspectivas-de-ambos-protagonistas-del-hecho-educativo
Programas de Escuelas de Calidad de México. (2001). *Módulo de Gestión Educativa Estratégica*. Estados Unidos Mexicanos.

Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1). Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>

Salgado, E. (2006). *Manual de Docencia Universitaria*. Costa Rica: ULACIT.

Siso, J. (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista de Pedagogía*, 25(72). Retrieved from http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000100005

Suasnabas, L., Díaz, E., Avila, W., & Rodríguez, V. (2017). Las Tics en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Dom. Cien*, 3(2), 721–749. Retrieved from <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7WTP0yymRLkJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6326781.pdf+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=pe>

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Madrid-España. Retrieved from <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

Tobón, S., Cardona, S., Vélez, J., & López, J. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. *Acción Pedagógica*, (24). Retrieved from <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lGW8ijOb8oQJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6224808.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=pe>

Tunnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos* (4th ed.). Nicaragua: HISPAMER.

Turpo, O. (2016). El currículo de la competencia científica en Perú y Portugal. *Comuni@cción*, 7(2). Retrieved from http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000200002

UNESCO. (1999). La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final. In *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* (pp. 4–7). París: Biblioteca Digital Unesco. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa

Universidad de la Habana, C., & Universidad Veracruzana, U. J. P. M. (2018). Investigar para educar. Experiencia de colaboración entre la Universidad de La Habana, Cuba, y la Universidad Jean Piaget, de Veracruz, México. *Revista Cubana Educación Superior*, 2, 63–77.

Vega, C. (2015). La Brecha Digital y el Desarrollo Humano. Retrieved December 26, 2019, from <https://www.milenio.com/opinion/varios-autores/universidad-politecnica-de-tulancingo/la-brecha-digital-y-el-desarrollo-humano>

Zavala, J. (2011). Pedagogía humanista. Fundamento del currículo y calidad educativa. *Relac. Estud. Hist. Soc.*, 32(127). Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292011000300009

UNAM. Resolución de Comisión Organizadora 280-2019-UNAM Moquegua, 11 de abril de 2019

