



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
SECCIÓN DE POSGRADO**

**EL PLAN CURRICULAR Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO POR  
COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS ÚLTIMOS  
CICLOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD  
Y FINANZAS – USMP – AÑO 2014**

**PRESENTADA POR  
PERLA SOCORRO MEJÍA MEJÍA DE CIPRIANI**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE  
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

**LIMA – PERÚ**

**2015**



**Reconocimiento - No comercial**

**CC BY-NC**

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, y aunque en las nuevas creaciones deban reconocerse la autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



**INSTITUTO DE LA CALIDAD DE EDUCACIÓN  
SECCIÓN DE POSTGRADO**

**EL PLAN CURRICULAR Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO POR  
COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS ÚLTIMOS  
CICLOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD  
Y FINANZAS – USMP – AÑO 2014**

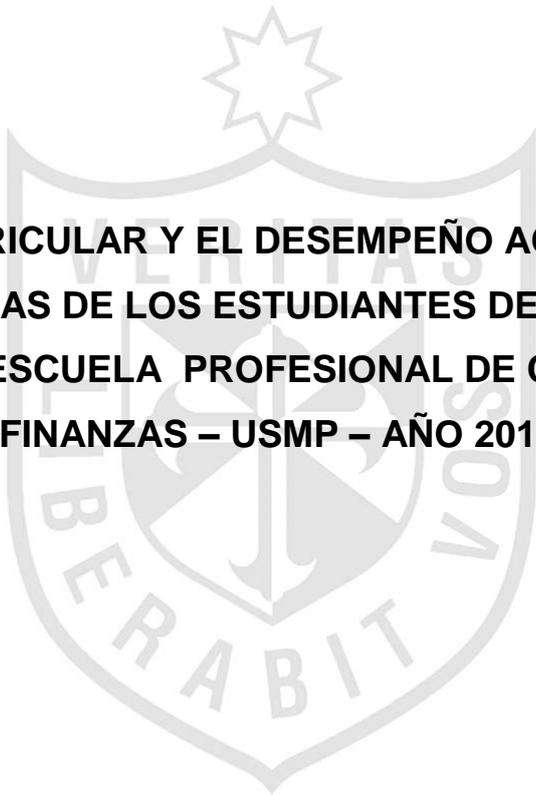
**TESIS PARA OPTAR EL GRADO  
ACADÉMICO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN**

**PRESENTADO POR**

**Mg. PERLA SOCORRO MEJÍA MEJÍA DE CIPRIANI**

**LIMA – PERÚ**

**2015**



**EL PLAN CURRICULAR Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO POR  
COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS ÚLTIMOS  
CÍCLOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD Y  
FINANZAS – USMP – AÑO 2014**

## **ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO**

### **ASESOR:**

Dr. Óscar Rubén Silva Neyra

### **PRESIDENTE DEL JURADO:**

Dr. Florentino Mayurí Molina

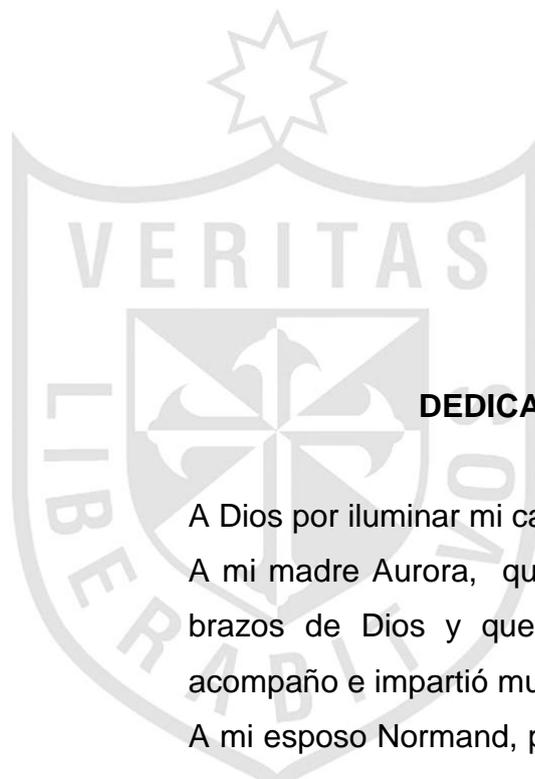
### **MIEMBROS DEL JURADO:**

Dr. Miguel Luis Fernández Ávila

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

Dr. Víctor Zenón Cumpa Gonzales

Dr. José Eufemio Lora Rodríguez



## **DEDICATORIA**

A Dios por iluminar mi camino

A mi madre Aurora, que se encuentra en los brazos de Dios y que en toda su vida me acompaño e impartió mucho amor

A mi esposo Normand, por darme siempre todo su apoyo.

A mis hijos Giselle y Christian por ser parte de mi vida



## **AGRADECIMIENTO**

A las autoridades de la universidad

A todos mis profesores, por sus enseñanzas y esfuerzos por motivarnos a la investigación

Al Personal de la Sección de Postgrado del “Instituto para la calidad de la educación”, por su valioso apoyo para iniciar y culminar el Doctorado en Educación.

A mi Asesor y todos los que participaron en la estructuración de la presente investigación, por su valiosa orientación, guía y buenos deseos para que llegue a su culminación.

A mis familiares y amigos, por apoyarme en determinados momentos.

## ÍNDICE

	Pág. N°
Portada	i
Título	ii
Asesor y miembros del Jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
ÍNDICE	iv
RESUMEN	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	xiii
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
1.1 Descripción de la realidad problemática	1
1.2 Formulación del problema	4
1.2.1 Problema general	4
1.2.2 Problemas específicos	4

1.3	Objetivos de la investigación	5
1.3.1	Objetivo general	5
1.3.2	Objetivos específicos	5
1.4	Justificación de la investigación	6
1.5	Limitaciones de la investigación	14
1.6	Viabilidad de la investigación	14

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

2.1	Antecedentes de la investigación	16
2.2	Bases teóricas	36
2.3	Definiciones conceptuales	128
2.4	Formulación de hipótesis	146
2.4.1	Hipótesis general	146
2.4.2	Hipótesis específicas	146
2.4.3	Variables	147

## **CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO**

3.1	Diseño de la investigación	148
3.2	Población y muestra	148
3.3	Operacionalización de variables	149
3.4	Técnica para la recolección de datos	153
3.4.1	Descripción de instrumentos	153
3.4.2	Validez y confiabilidad de los documentos	153
3.5	Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	153
3.6	Aspectos éticos	154

<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</b>	155
--------------------------------	-----

## **CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES**

5.1	Discusión	170
5.2	Conclusiones	173
5.3	Recomendaciones	174

## **FUENTES DE INFORMACIÓN**

•	Referencias bibliográficas	176
•	Referencias electrónicas	178

## **ANEXOS**

Anexo 1.	Matriz de consistencia	180
Anexo 2.	Instrumentos para la recolección de datos.	
Anexo 3.	Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación.	

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación científica tuvo como objetivo investigar qué relación se da entre el Plan curricular y el desempeño académico por competencias de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de contabilidad y Finanzas – USMP-año 2014.

Se formuló como problema general ¿Qué relación existe entre el plan curricular y el desempeño académico por competencias en los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela profesional de contabilidad y finanzas de la USMP-año 2014?

Se determinó como variables: “El Plan Curricular por competencias” y “Desempeño académico por competencias.”

Hemos tomado como referencia diferentes estudios, libros, revistas para realizar esta investigación; los cuales se describen en el capítulo II marco teórico y se mencionan en las fuentes de información.

El diseño de la investigación fue no experimental - descriptivo, en cuanto se estudió la frecuencia de las variables y de corte transversal correlacional, puesto que se estudió la correlación entre las variables.

El enfoque fue cuantitativo, en cuanto se midió las variables estadísticamente de acuerdo con nuestro problema de estudio.

Se seleccionó una muestra censal, considerando para ello los 129 alumnos que corresponden a los últimos ciclos de la especialidad de tributación de la Escuela de Contabilidad y Finanzas de la USMP-2014.

Los resultados muestran una relación significativa entre las variables el plan curricular por competencias y el desempeño académico por competencias de los estudiantes de los últimos ciclos de la Facultad de ciencias contables y financieras de la USMP-2014

Palabra clave: Plan curricular por competencias, desempeño académico, estudiantes de los últimos ciclos, escuela profesional.



## **ABSTRACT**

This scientific research work aims to investigate what relationship exists between the curricular competency and competency academic performance of students in the last cycles of the Professional School of Accounting and Finance of the USMP-2014 was performed.

It was determined as a general problem. What is the relationship between the curriculum of the and skills in academic performance by students of the last cycle of the Professional School of Accounting and Finance of the USMP-2014?

It was determined as variables: "Curriculum Plan competence" and "competency academic performance."

We have taken as reference different studies, books, magazines for this research, which are described in Chapter II THEORETICAL and are mentioned in the sources of information.

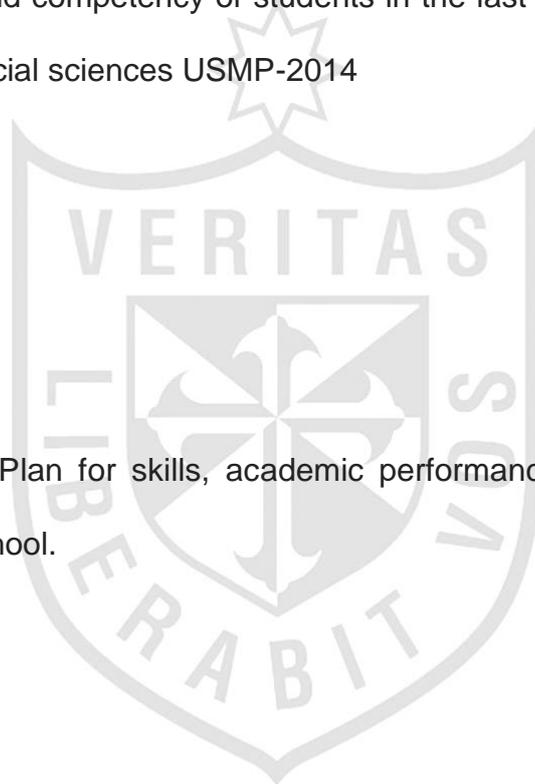
The research design was not experimental, descriptive, as the frequency of variables and cross-sectional correlational studied the correlation between the variables studied.

The quantitative approach was statistically as variables according to our study problem were measured.

One census sample, taking into consideration the 129 students corresponding to the last cycles specialty taxation of the School of Accounting and Finance of the USMP-2014 was performed.

The results show a positive relationship between the curriculum for academic achievement skills and competency of students in the last cycles of the Faculty of accounting and financial sciences USMP-2014

Keyword: Curricular Plan for skills, academic performance, students in the last cycles, vocational school.



## INTRODUCCIÓN

Lorenzana (2012), el sector educativo ha sido objeto de profundas transformaciones, particularmente el nivel superior en un intento por responder y adaptarse a las demandas actuales. Es así como el enfoque curricular basado en competencias, surge como una propuesta a esas necesidades sociales, científicas y tecnológicas. Asociado a esto se encuentra el cambio de paradigma: De una sociedad centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje. Al respecto, Salinas (2006), citado por Umaña (2008. P 1) declara que “las instituciones universitarias se encuentran en transición. Los cambios en el mundo productivo, la evolución tecnológica, la sociedad de la información, la tendencia a la comercialización del conocimiento, la demanda de sistemas de enseñanza- aprendizaje más flexibles y accesibles a los que pueda incorporarse cualquier ciudadano a lo largo de la vida”

Lorenzana (2012), se reafirma que los movimientos de innovación pedagógica, se dirigen a la formación de personas íntegras, competentes y capaces de desarrollar una plataforma integral de competencias básicas, tanto para su bienestar personal profesional: aprender a aprender, aprender a cooperar,

aprender a comunicar, aprender a gestionar las emociones, desarrollar el sentido crítico y desarrollar la motivación intrínseca.

Esta misión propone una serie de condicionantes en la planificación y desarrollo del proceso formativo: el estudiante debe ser activo y autónomo en la construcción de su propio conocimiento; la enseñanza debe fomentar aprendizajes no solo conceptuales, pero también aprendizajes procedimentales y actitudinales; se debe desarrollar las competencias necesarias que le permitan al estudiante desenvolverse creativa y adecuadamente en su entorno, promoviendo situaciones significativas en condiciones similares al contexto real; es decir, colaboración, experimentación, resolución de conflictos y toma de decisiones entre otras.(Montero y Pozo, 2003).

Las Competencias profesionales son en la actualidad de trascendente preocupación para las empresas y las Universidades, hasta el punto de convertirse en una alternativa de elaboración del plan de estudios, que las universidades la están asumiendo consistentemente.

Es muy importante que las universidades cumplan con dotar a sus estudiantes de las capacidades necesarias para su desenvolvimiento eficaz ante situaciones laborales, económicas y sociales.

Se verificó si existe relación entre el Plan curricular y el desempeño académico por competencias de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas USMP- año 2014 a fin de que estos estudiantes estén preparados y sean competitivos en el campo profesional.

Las competencias son definidas como capacidades o habilidades para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de manera eficaz, en un contexto determinado, siendo para ello necesario dominar actitudes, habilidades y conocimientos. Otra manera de concebir las competencias es afirmando que son los referentes del objetivo educativo, que están constituidos por comportamientos valiosos que deben poseer los educandos.

Los estudios realizados y publicados en documentos, tales como: “Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007”. En este estudio, se llegan a detallar las competencias generales y específicas para profesionales de distintas especialidades en la que se incluye a Contadores Públicos. Este documento es muy valioso para que las Universidades puedan incorporarlos en su Perfil de formación de sus estudiantes. Por ello, el objetivo general de la Tesis consistió en determinar la relación entre el Plan Curricular y el desempeño académico por competencias en los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP –año 2014. Lo cual nos llevó a plantear una investigación científica de diseño no experimental, descriptivo y de enfoque cuantitativo, sustentada no solo en datos cuantitativos, sino también en la interpretación, comprensión, contraste y discusión crítica amparada por una consistente cobertura teórica expuesta en los capítulos correspondientes del contenido de la Tesis.

El contenido de la presente tesis, consta de cinco capítulos.

En el capítulo I, Planteamiento del Problema, se trata de la descripción de la realidad problemática, la formulación del problema, objetivos de la investigación,

justificación de la investigación, limitaciones de la investigación y viabilidad de la investigación.

En el capítulo II, aborda el Marco Teórico, incluye antecedentes de la investigación, bases teóricas, definiciones conceptuales y formulación de la hipótesis.

En el capítulo III, Diseño Metodológico, trata lo concerniente al diseño de la investigación, población y muestra, operacionalización de variables, técnicas para el procesamiento y análisis de datos y aspectos éticos.

En el capítulo IV, Resultados de la investigación, presentación de tablas, figuras e interpretaciones en relación con las hipótesis.

En el capítulo V, Discusión, conclusiones y recomendaciones, en la discusión, se analizan e interpretan los resultados; las conclusiones están relacionadas con los objetivos y las hipótesis planteadas y derivadas de los hallazgos de la investigación; las recomendaciones consideran las implicancias de los hallazgos tanto para la práctica o procesos de trabajo.

Las Fuentes de Información contienen las referencias bibliográficas y referencias electrónicas.

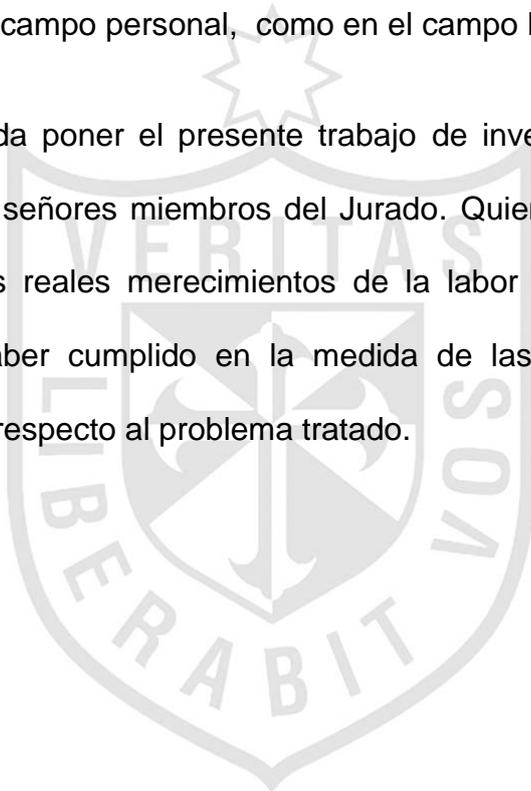
Se realizó una encuesta censal a los estudiantes de los últimos ciclos de la especialidad de tributación que representan el 100% de los alumnos de esa especialidad, estableciendo la variable 2 – Desempeño académico por competencia.

Para la variable 1 – Plan Curricular por competencias, se realizó un análisis documental por tres expertos; los cuales dieron sus resultados.

Hemos comprobado que existe una relación positiva entre la variable uno y la variable dos.

Con esta investigación, se trató que las diversas instituciones de educación superior asuman la obligación de formar dentro de sus aulas a profesionales competitivos, tanto el campo personal, como en el campo laboral.

Finalmente, nos queda poner el presente trabajo de investigación a la elevada consideración de los señores miembros del Jurado. Quienes sabrán valorar con mayor objetividad los reales merecimientos de la labor efectuada. De nuestra parte, esperamos haber cumplido en la medida de las posibilidades con los objetivos propuestos respecto al problema tratado.



## CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Descripción de la realidad problemática:

Existe en la actualidad (Lavados, 2008) una importante preocupación en los círculos universitarios por responder mejor desde el mundo académico hacia las demandas del sector productivo y a los requerimientos de los empleadores.

Lo cual redundará, por una parte, en una revisión de la función de la universidad en la sociedad actual, caracterizada como la sociedad del conocimiento y en un replanteamiento de los diseños curriculares tradicionales.

A ello, se suma la masificación de la matrícula asociada a una gran heterogeneidad de la oferta de carreras y programas postsecundarios en instituciones de diversa naturaleza. Lo que ha generado la urgente necesidad de asegurar que los profesionales cumplan con las exigencias

para el ejercicio profesional en condiciones y niveles adecuados.

En este contexto, ha surgido como una de las opciones más ventajosas, la de implementar un currículo basado en competencias. Esto es una forma de establecer un aprendizaje más activo centrado en el estudiante y fundamentalmente orientado a la práctica profesional.

Frente a esta opción se constata que, como en toda innovación, también existen dificultades para implementarla. Por una parte, se observa una resistencia de los académicos, en particular los de mayor experiencia, en modificar su práctica docente asociada a un rol protagónico del profesor, a una forma de aprendizaje más centrado en los referentes teóricos que en el quehacer empírico, más pasivo por parte de los estudiantes, y por tanto menos exigente para el docente. Se suma a lo anterior las dificultades que existen para integrar saberes de diversas disciplinas. Lo cual implica necesariamente un trabajo coordinado y en equipos de los docentes.

Por otra parte, se hace más complejo el tema de la evaluación de los aprendizajes, ya que supone una medición personalizada del dominio que tiene cada estudiante de los aprendizajes esperados los que deben medirse en condiciones similares a las que encontrará en el mundo real. Adicionalmente, están los problemas de los costos que derivan de una docencia más aplicada y activa, lo que muchas veces desincentiva su utilización.

De hecho, las universidades se han encontrado con diversas dificultades en el desarrollo de modelos curriculares actualizados. Una de ellas es la evaluación de los aprendizajes acumulativos o longitudinales asociados a las competencias. Otra dificultad encontrada se da en la integración al currículo de la formación en competencias genéricas o transversales, tales como: liderazgo, comunicación efectiva, emprendimiento y en la formación en aspectos actitudinales o valóricos, tales como: responsabilidad profesional, tolerancia, respeto, entre otros. Estas dificultades no solo se dan en la integración de las competencias al currículo, sino también en la capacidad de las universidades para proveer la práctica profesional, es decir, en la aplicación de un conjunto de estudios que analiza la condición de certificación y habilitación profesional.

La Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la Universidad San Martín de Porres ha asumido el compromiso institucional para formar líderes que sumen conocimientos y competencias para el desarrollo sostenible de sus organizaciones, en un ambiente de paz y responsabilidad social; se plasma en la sólida y avanzada enseñanza que integra dentro de su Plan Curricular las asignaturas básicas de la carrera como Contabilidad, Finanzas, Costos, Auditoria, Tributación, NIC-NIIF's, etc., conjuntamente con otras complementarias, pero indispensables para las empresas de hoy, como Administración y Gerencia, Ética y Valores, Marketing, Desarrollo de Pymes, Comercio y Negocios Internacionales.

## 1.2 Formulación del problema

### 1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre el Plan Curricular y el desempeño académico por competencias en los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP-año 2014?

### 1.2.2 Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre el Plan Curricular y el desempeño académico conceptual de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP-año 2014?
- ¿Qué relación existe entre el Plan Curricular y el desempeño académico procedimental de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP-año 2014?
- ¿Qué relación existe entre el Plan Curricular y el desempeño académico actitudinal de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP- año 2014?

## **1.3 Objetivos de la investigación**

### **1.3.1 Objetivo general**

Determinar la relación entre el Plan curricular y el desempeño académico por competencias en los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP – año 2014.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Evaluar la relación entre el Plan Curricular y el desempeño académico conceptual en los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP- año 2014.
- Identificar la relación entre el Plan Curricular y el desempeño académico procedimental en los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP – año 2014.
- Analizar la relación entre el Plan Curricular y el desempeño académico actitudinal en los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP – 2014.

#### 1.4 Justificación de la investigación

En las últimas décadas, el sector educativo ha sido objeto de profundas transformaciones, particularmente el nivel superior en un intento por responder y adaptarse a las demandas actuales.

Relevancia social: Es así como, el enfoque curricular basado en competencias, surge como una propuesta a esas necesidades sociales, científicas y tecnológicas, de una sociedad. Asociado a esto se encuentra, el cambio de paradigma: De una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje. Al respecto, Salinas (2006), citado por Umaña (2008, p.1) declara que “las instituciones universitarias se encuentran en transición. Los cambios en el mundo productivo, la evolución tecnológica, la sociedad de la información, la tendencia a la comercialización del conocimiento, la demanda de sistemas de enseñanza-aprendizaje más flexibles y accesibles a los que pueda incorporarse cualquier ciudadano a lo largo de la vida”.

Los sistemas educativos actuales afrontan, en las sociedades democráticas, dos grandes retos (Román y Díez, 2009), por una parte, garantizar el mayor desarrollo individual, respetando la diversidad y valorando la equidad, y por otra desarrollar la capacidad de vivir juntos y participar en sociedades cambiantes.

En este sentido, y para poder hacer frente a la sociedad cambiante y llena

de incertidumbre que configura este nuevo escenario social, se hace necesario cambios sustantivos en la formación de los ciudadanos y esos cambios afectan de manera ineludible a la escuela, a la universidad, al currículum, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la labor docente. Cambios que son de tal calado que obligará a reinventar-refundar la escuela y la universidad.

Es decir, consiste en observar el aprovechamiento de los educandos y ofrecer diversas y variadas oportunidades para el más alto desempeño de una competencia. Por otra parte, conduce al docente, a un estado de reflexión de su propia práctica pedagógica, y que conforme a ello, reajuste las programaciones y estrategias subsiguientes para el logro de los resultados de aprendizaje propuestos.

Para dar respuesta a esa necesidad subyacente, se encuentra que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desarrolla el Proyecto Tuning, una de las iniciativas de mayor impacto hoy en día conducidas por las universidades europeas para promover cambios curriculares en sus programas de estudio, particularmente en lo que respecta a la metodología y sus procesos evaluativos: El enfoque curricular basado en competencias. Esta innovación surge para homologar en términos de estructura, programas, y de la enseñanza propiamente dicha, los procesos de reforma en educación superior y el esclarecimiento del nivel de formación que en términos de competencias y resultados de aprendizaje deben alcanzar los estudiantes universitarios. Por consiguiente, la

creación de un área de educación superior europea, obedece a la necesidad de calidad formativa y mejora del empleo de la ciudadanía, y más aún, una visión de la educación desde la perspectiva del que aprende, el alumno.

Teniendo en cuenta el Plan Curricular por competencias y el desempeño académico de los estudiantes, la universidad, prepara a los alumnos para que estos puedan desempeñarse competitivamente en el mercado laboral. Un profesional competitivo será solicitado por muchas empresas, y el campo laboral será abierto en este mundo tan competitivo para todos los estudiantes y egresados de la universidad.

La forma de afrontar estos desafíos se ha plasmado, en la mayoría de los países de la OCDE y del mundo, en reformular el currículum escolar a través de las competencias básicas, entendiendo estas como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. (Proyecto DeSeCo, OCDE) Parece, pues, obvio que responder a estos desafíos exige acercar el aprendizaje a los problemas prácticos de la vida, entendiendo los conocimientos no como fin en sí mismos, sino por el valor de uso que tienen, es decir, como instrumentos necesarios para ejercer una ciudadanía de calidad en el mundo actual. Por ello, este conocimiento práctico, que sustenta la acción humana, no puede ser un conocimiento que

se aplique de manera mecánica, sino un saber hacer adaptativo, susceptible de adecuarse a los diferentes contextos, y, por ello, necesarios para todos los ciudadanos, sin excepción alguna, en razón a sexo, contexto o condición social y cultural, etc.

Esta formulación de las competencias implica cambios sustantivos en nuestra forma de abordar la enseñanza, y, por ello, también en la forma de abordar la formación de los estudiantes universitarios que nos permita superar, poco a poco, las imágenes profundamente arraigadas en nuestras rutinas pedagógicas de aulas con grupos homogéneos de estudiantes, con horarios cerrados, aprendiendo todas las mismas cosas, con métodos y ritmos iguales (Olías, F., Directora del Centro del Profesorado Alcalá de Guadaíra, Sevilla, España) En los momentos actuales, se hace necesario superar esta metodología de trabajo por otros métodos y formas organizativas más flexibles, proporcionando un entorno seguro y cálido que favorezca el aprendizaje, con proyectos interdisciplinares de trabajo, con sistemas de trabajo cooperativo-colaborativo, estableciendo ayudas entre iguales y donde las Tics adquieren un protagonismo especial por su capacidad de favorecer el aprendizaje rompiendo los límites espacio/temporales. En esta situación, la evaluación no se aborda al final de todo el proceso, sino que tiene un papel crucial desde el inicio del mismo, cambiando la manera de entender la evaluación: de ser una evaluación de los aprendizajes a ser una evaluación como aprendizaje. En este escenario, la labor del docente competente es algo más complejo que la simple explicación de contenidos y la evaluación de rendimiento como si se tratara

de un modelo bancario de almacenaje en la memoria para ser devuelto en el momento de la evaluación (Freire, P.,1992), sino que supone entender el aprendizaje como participación desde la actividad y la investigación por parte de los estudiantes, como estímulo para el debate, como la organización de secuencias de actividades, de corrección de errores, de evaluación de procesos y de resultados.. En este nuevo escenario, en el que nos movemos, la labor de la formación permanente del profesorado es crucial porque la escuela y la universidad son un instrumento de justicia social y de equidad, y la obligación de toda sociedad democrática que se precie es conseguir el mayor desarrollo personal de los ciudadanos para su integración en la sociedad. Este planteamiento no neutral de la educación, como servicio público, se sitúa por encima de opiniones o creencias de los profesionales y nos obliga a colaborar entre todos para dar la mejor respuesta educativa a nuestros estudiantes. Por ello, bienvenido sea el controvertido término de competencias básicas si ello nos cuestiona el sentido y el valor educativo de lo que hacemos. El Proyecto DeSeCo de la OCDE, (2005) (Definición y Selección de Competencias Clave), tuvo por objeto definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales -- las competencias clave -- para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. El documento de síntesis del Proyecto DeSeCo (2005) presenta particular interés para los educadores. Según el documento de la OCDE, las competencias son más que conocimientos y destrezas. Comprenden también la habilidad para abordar demandas complejas, movilizand o recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en contextos específicos.

Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que depende del conocimiento individual del lenguaje, del dominio de destrezas prácticas para el manejo de tecnologías de información y de las actitudes de la persona respecto a las personas con las que desea comunicarse. El Proyecto busca definir no las múltiples competencias que son necesarias para actuar en la sociedad, sino aquellas que pueden considerarse básicas o esenciales, - - que llama key competences o competencias clave --. DeSeCo (2005) ha creado un marco de análisis que identifica tres categorías de competencias clave: 1. Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimientos previos, así como también con instrumentos físicos como los computadores. 2. Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos. 3. Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites. El Proyecto DeSeCo considera además la evolución de estas competencias a lo largo de la vida, pues ellas no se adquieren de una vez para siempre.

Con el tiempo pueden enriquecerse o perderse; pueden volverse menos relevantes porque el entorno se transforma o pueden transformarse a medida que la persona se adapta a nuevos entornos y situaciones. Por todo ello, al docente se le pide diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de sus

estudiantes para formar ciudadanos autónomos y responsables.

Y la formación del profesorado, para dar respuesta a estas nuevas exigencias, debe abarcar tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de capacidades y la formación de actitudes. El amor por el conocimiento y por la cultura y el deseo y compromiso de estimular y orientar el aprendizaje de los estudiantes son las claves de su competencia profesional. Porque como dice Pérez, A. “el docente ha de enseñar el complejo oficio de aprender”. (Citado por Francisca Olías, Directora del Centro del Profesorado Alcalá de Guadaíra)

La formación Académica profesional que reciben los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Financieras de la Universidad de San Martín de Porres, en la especialidad de Tributación, les permite insertarse en el mundo laboral, para su desarrollo profesional y económico.

Dicha formación académica, se ve reflejada en el Perfil que la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Financieras de la Universidad de San Martín de Porres ha diseñado para sus estudiantes de la especialidad de Tributación.

Es importante que dicho en perfil se incluyan competencias, que sean significativamente congruentes con las competencias laborales relacionadas en el campo de Tributación.

Las razones que motivaron este trabajo de investigación fue la de analizar si los Estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Financieras de la Universidad de San Martín de Porres, en la especialidad de Tributación:

- Son formados y motivados para dominar las competencias que se señalan en el perfil correspondiente. Esta formación se realizó con la aplicación del Plan de estudios y la motivación dependió del desempeño de los docentes.
- Logran las competencias que en el Perfil de la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Financieras de la Universidad de San Martín de Porres, se señalan.
- Los Estudiantes deben mostrar los avances en su formación, asimilando las competencias en forma paulatina.
- La relación armoniosa que hay entre el Plan curricular y el desempeño académico por competencias de los estudiantes de los últimos ciclos de la escuela profesional de contabilidad y finanzas de la Universidad San Martín de Porres permitió a los estudiantes insertarse en forma competitiva en el campo laboral.

Otras justificaciones de la presente investigación son la de promover:

- Que la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Financiera de la universidad San Martín de Porres y la SUNAT, realicen un trabajo en conjunto y así dotar a sus Estudiantes, de las competencias necesarias que los ayude a conseguir ser exitosos en su vida profesional, personal y social.

- Que la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Financieras de la universidad San Martín de Porres, a la luz del resultado de la presente investigación, revise permanentemente la estructura de su perfil y el logro de su asimilación, por parte de sus estudiantes.

### **1.5 Limitaciones de la investigación**

La investigación geográfica se circunscribió a los alumnos de la especialidad de tributación de la Facultad de Ciencias Contables Económicas y Financieras, de la Universidad de San Martín de Porres – Lima – Perú, el tiempo investigado ha incluido datos del año 2014, los recursos económicos utilizados fueron propios de la investigadora.

Existió muy poca información de investigaciones desarrolladas, con esta precisión, lo que no ha sido obstáculo para la elaboración de la presente investigación, porque he podido contar con el apoyo de expertos en investigación y de la Facultad de Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Universidad de San Martín de Porres, que mostraron sumo interés en su resultado.

### **1.6 Viabilidad de la investigación**

- Es importante para el país, porque los estudiantes son preparados en tributación y van a hacer cumplir a sus futuros clientes sus obligaciones tributarias.

- Es útil para la Facultad de Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Universidad de San Martín de Porres, en la especialidad de Tributación, porque le permite ver si está aplicando correctamente su Plan de estudios y si sus estudiantes, logran desarrollar las competencias que se han establecido.
- Para la Facultad de Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Universidad de San Martín de Porres y SUNAT, porque le permitirán coordinar y armonizar las competencias que deben dotarse a los Estudiantes, futuros contador tributario.
- Es útil para el Estudiante de la Facultad de Ciencias Contables Económicas y Financieras de la Universidad de San Martín de Porres, en la especialidad de tributación, porque incidirá en su mejor formación y adquisición de competencias, para su progreso profesional.
- Realizó la investigación en tiempo prudencial.
- Se contó con los recursos financieros, humanos y materiales que determinaron el alcance de esta investigación.
- Se consultó las bases de datos académicas; a las cuales se tuvo acceso: bibliotecas de universidades, compra de libros, revisión de tesis doctorales sobre la materia, revistas, periódicos, entre otros.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes de la investigación

Los trabajos de investigación a los cuales hemos tenido acceso y que asumimos en calidad de antecedentes son los siguientes:

#### 1. **Modelización multivariante de los Procesos de Enseñanza – Aprendizaje basados en competencia en Educación Superior.**

Conchado (2011), tesis doctoral en la que manifiesta, que resulta evidente que en los últimos años han alcanzado las competencias como elemento clave para la formación universitaria.

El principal responsable de la introducción de este nuevo enfoque en la educación universitaria es el proceso de adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior, bien conocido ya por la mayoría de los profesionales que trabajan en este sector. Sin embargo, no es la única razón.

Los recientes desarrollos en sistemas de gestión de la calidad universitaria han propiciado igualmente que las competencias se conviertan en la piedra angular de la evaluación interna en la gran mayoría de las universidades españolas. En ambos casos, la principal aportación de la orientación por competencias es que la simple definición de los conocimientos vinculados a cada materia ya no resulta suficiente. Además de estos conocimientos, es preciso concretar las habilidades y actitudes que el estudiante deberá haber adquirido como consecuencia del proceso de aprendizaje.

En el ámbito laboral, las competencias constituyen el punto de referencia para el estudio de los requisitos formativos de los titulados universitarios en su transición al mercado laboral y concretamente en la denominada sociedad del conocimiento, basada fundamentalmente en el uso intensivo de la tecnología de la comunicación y la información; se ha incrementado en forma muy significativa las expectativas puestas en las Instituciones de Educación Superior.

Ya no es suficiente que los titulados universitarios posean los conocimientos necesarios para desempeñar las tareas laborales en un campo específico del estudio. Ahora, se espera de las universidades que formen a sus estudiantes para que se desenvuelvan como profesionales flexibles, capaces de enfrentarse a muy diversas situaciones laborales. Es decir, que ya no son suficientes las competencias específicas del área de estudio, sino que debe proporcionarse a los estudiantes las competencias genéricas

necesarias para facilitar el aprendizaje posterior de las competencias que sean requeridas en el futuro.

En este contexto, se está replanteando si las metodologías docentes tradicionales, basadas en lecciones magistrales aportadas por los profesores expertos a grupos de estudiantes que actúan pasivamente como receptores de la información, resultan adecuadas para afrontar estas nuevas circunstancias. Por ello, los profesores universitarios están introduciendo progresivamente nuevas metodologías docentes, basadas en los denominados activos de aprendizaje, con el fin de desarrollar nuevos modelos educativos basados en la formación de competencias y los resultados de aprendizaje.

Estas transformaciones apuntan a un cambio paradigmático metodológico más allá de pequeñas innovaciones introducidas por cada profesor, a partir del cual las instituciones de Educación Superior ya no se consideran instituciones donde simplemente se da enseñanza, sino que adicionalmente se produce el aprendizaje. Sin embargo, la introducción de estos cambios hacia el desarrollo de nuevos contextos activos de aprendizaje aporta diversas ventajas, como el incremento de la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, o simplemente el hecho de que los estudiantes aprenden a través de la aplicación de los conocimientos teóricos a problemas reales.

Independientemente de la planificación y gestión del cambio este nuevo enfoque metodológico realizado por las universidades a nivel

institucional, no cabe duda de que finalmente recae sobre el profesorado universitario la responsabilidad de la ejecución en la práctica de dichos planes. Para muchos de ellos, este nuevo enfoque de su trabajo no supone una dificultad añadida a las anteriores. La principal carencia que percibe este colectivo como consecuencia del cambio metodológico es la falta de formación para el desempeño de las tareas de los docentes. Con frecuencia los profesores universitarios se ven a sí mismos como profesionales o investigadores reconocidos en su campo, pero faltos de interés por la docencia.

De hecho, es común tropezar con ciertas actitudes escépticas hacia el papel de la Universidad en la formación de estudiantes y la implementación de nuevos enfoques destinados a mejorar la enseñanza.

Contrariamente a esta actitud negativa, que afortunadamente no es habitual, la gran mayoría del profesorado universitario se encuentra concienciado de la gran importancia de transmitir a sus alumnos las competencias que posteriormente necesitarán en sus trabajos, y no simplemente los conocimientos de la forma tradicional. No obstante, la impartición de docencia en este contexto supone un reto. Este requerimiento adicional resulta especialmente complejo en el sentido de que implica un cambio radical en el enfoque tradicionalmente aplicado a las metodologías docentes, tan arraigado tradicionalmente que en determinados ámbitos universitarios. Específicamente, frente al enfoque tradicional que centra la enseñanza en el trabajo del profesor,

este cambio metodológico sostiene que solo es posible un aprendizaje eficaz cuando el propio del estudiante asume la responsabilidad de su aprendizaje, lo cual constituye el pilar fundamental de la llamada formación basada en el estudiante. En este contexto de transición, resulta primordial proporcionar al profesor universitario cierta información sobre cómo se producen los procesos de enseñanza – aprendizaje de competencias en la Universidad.

De esta forma, no solo se facilita la asimilación de las innovaciones metodológicas, sino que se evita que la adaptación de los planes de estudio se convierta en un mero ajuste estético y formal de las metodologías docentes clásicas.

La investigación sobre Enfoques del aprendizaje comienza con los trabajos de Marton y Säljö (1976a-1976b) en la Universidad de Gotemburgo (Suecia) y constituye el precedente directo de los posteriores estudios modelos de enseñanza-aprendizaje. El término Enfoque del aprendizaje aparece por primera vez en 1984 y se define como los procesos de aprendizaje que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por sus propias características personales (Marlon, Housell y Entwistle, 1984). Estos enfoques del aprendizaje están influidos tanto por las características personales del estudiante y el contexto de enseñanza, como por la interacción entre ambos elementos. Concretamente, el aprendizaje académico se define como la integración de tres dimensiones: la conciencia que el estudiante tiene de su propio aprendizaje, el

contenido de la materia y el contexto de la enseñanza – aprendizaje (Marton y Svensson; Säljö 1979).

La gran mayoría de las contribuciones sobre esta coinciden en cuestión que existen dos componentes fundamentales en su definición: las motivaciones que revelan las intenciones que mueven al estudiante a aprender y unas estrategias coherentes con dichas intenciones (Hernández, García, Martínez y Maquillón, 2002). Atendiendo a ambos elementos, es posible identificar hasta tres enfoques diferentes de aprendizaje, siendo formas transculturales o universales de aproximarse al aprendizaje, independientemente del sistema educativo nacional (Abalde et al., 2001). En primer lugar, el enfoque superficial se basa en una motivación extrínseca. En este caso, el aprendizaje, en el contexto académico, se considera un medio para lograr un objetivo concreto, como conseguir trabajo o aprobar un examen y las estrategias para lograrlo se basan en minimizar el esfuerzo y reproducir lo aprendido a través de un aprendizaje memorístico. A continuación, el enfoque profundo se basa en una motivación propia del estudiante por las materias. Las estrategias surgen de esa motivación y se utilizan para maximizar la comprensión, de forma que la curiosidad del individuo sea satisfecha. Por último, el enfoque de alto rendimiento se basa en la valoración que el individuo hace de sí mismo a través de la obtención de un alto rendimiento académico. Esta motivación constituye una forma particular de motivación extrínseca estas circunstancias las estrategias se relacionan con la organización del tiempo, la organización del espacio y el dominio de las materias de la

forma más eficiente posible (Ruiz, Hernández y Ureña, 2008).

En las últimas décadas, han supuesto un avance muy significativo de los conocimientos teóricos sobre enfoques del aprendizaje y modelos de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, en muy pocas ocasiones se han validado empíricamente estos modelos. En la mayoría de los casos propuestos, exclusivamente en base a la teoría. Esta situación de falta de soporte empírico se ve notablemente acentuada en el hecho de que los actuales estudios en el campo de la educación tienden a utilizar en forma generalizada muy diversas técnicas estadísticas multivariantes con el fin de respaldar las hipótesis planteadas y las conclusiones obtenidas, durante el proceso de investigación. Por otro lado, la adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un importante cambio paradigmático en las metodologías docentes del profesorado universitario.

En consecuencia, este colectivo precisa ser dotado de la información necesaria, fundamental en la teoría y validada empíricamente, para abordar con éxito la transición y la asimilación de las innovaciones metodológicas.

## **2. Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad**

García (2010), tesis doctoral en la que manifiesta, las teorías del desarrollo y del aprendizaje y sus consecuencias epistemológicas

aportan algunos elementos para establecer una forma de comprender qué ocurre en el desarrollo del estudiante. Se hace necesario conocer cómo se puede favorecer el desarrollo del estudiante a través de un modelo de evaluación por competencias.

“El enfoque por competencias (.....) no tiene por principal objeto el de facilitar una evaluación a la vez lúcida y cooperativa. No obstante, es uno de sus efectos benéficos. En efecto, no puede desarrollar y evaluar competencias, sino comprometiendo a los alumnos a enfrentarse con situaciones complejas; en las cuales intenten movilizar sus adquisiciones; perciban los límites de ellos; y sean incitados a superarlos, trabajando sobre los obstáculos” (Perrenoud, 2008, p 220).

La afirmación de Perrenoud remite a la teoría del compromiso del estudiante propuesto por Astin (1999). Esta teoría se construyó sobre la base de más de veinte años de investigación sobre los aspectos que influyen en la forma en la que los estudiantes invierten energía y su tiempo. Este investigador estadounidense desarrolló estudios sobre la vida en el campus, las residencias estudiantiles, las asociaciones, los programas de alto rendimiento, los deportes, la participación de los estudiantes en la gestión universitaria y observó las consecuencias que tienen estas variables en la participación, la relación entre los grupos pares, la relación entre los estudiantes y el profesorado, el rendimiento académico y la retención, entre otros aspectos. La conclusión más general a la que llega es que la participación en la vida universitaria eleva las competencias del estudiante, la autoestima y desarrolla varios

aspectos relacionados con los valores, la estética y la participación democrática.

Astin (1999), define compromiso como la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la experiencia académica. Si bien las cualidades interiores son un componente importante del constructo, es la dimensión comportamental la que define la actitud comprometida (lo que el estudiante hace efectivamente y cómo se comporta). Un estudiante comprometido académicamente es aquel que, por ejemplo, dedica una energía considerable a estudiar, pasa la mayor parte de su tiempo en el campus, participa activamente en organizaciones estudiantiles y se relaciona con frecuencia con los profesores y otros estudiantes a través de proyectos y tareas de aprendizaje. El compromiso es un concepto construido sobre una base ecléctica de teorías psicológicas y de psicología del aprendizaje.

La teoría del compromiso del estudiante tiene cinco rasgos principales, dos de los cuales desprenden consecuencias pedagógicas importantes:

- El compromiso hace referencia a la energía física y psicológica que el estudiante despliega o invierte en relación a algún objeto. Este objeto puede ser muy genérico, por ejemplo, la experiencia del estudiante o altamente específico, como un examen de una asignatura en particular.
- Independientemente de su objeto, el compromiso se manifiesta a lo largo de un continuum, es decir, que diferentes estudiantes

manifiestas, diferentes grados de compromisos frente a un objeto dado y al mismo tiempo, un estudiante manifiesta diversos grados de compromiso en diferentes objetos y momentos.

- El compromiso tiene rasgos cualitativos y cuantitativos. Los rasgos cuantitativos, por ejemplo, pueden medir el grado de participación del estudiante en el trabajo académico (cuanto tiempo dedica al estudio de un tema, a la elaboración de un trabajo.....). Los rasgos cualitativos pueden ser medidos a través de la comprensión lectora, la participación en discusiones o sí, por ejemplo, simplemente está frente a una lectura, a un microscopio, a un mapa, sin interactuar, sin relacionar la información.
- La cantidad de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo personal relacionados con cualquier programa educativo son directamente proporcional a la calidad y cantidad de participación de los estudiantes en ese programa
- La efectividad de cualquier política educativa está relacionada directamente con la capacidad de dicha política o práctica de incrementar el compromiso del estudiante.

Entendemos que el proceso de evaluación positivo para los estudiantes es aquel que orienta la evaluación para promover el aprendizaje y su desarrollo. Cabe preguntar, en que aspectos del desarrollo del estudiante se promueven a través del aprendizaje y la evaluación por competencias y de qué modo se pueden integrar en un modelo de evaluación.

El aprendizaje por competencias es un aprendizaje integrador, donde las competencias agregan una dinámica entre el conocimiento, las habilidades y el compromiso efectivo. En consecuencia, requiere una visión global, integradora que permita crear el significado a través de un aprendizaje experimental y el activo del estudiante. Este tipo de aprendizaje implica cambios de naturaleza cualitativa y cuantitativa en los estudiantes, especialmente en el modo en que se relacionan, se apropian y transfieren las competencias para favorecer el aprendizaje permanente. El desarrollo hace referencia al proceso de crecimiento y cambio humano que son de naturaleza cualitativa y cuantitativa.

En consecuencia, el aprendizaje por competencias y el desarrollo del estudiante están íntimamente relacionados.

Las teorías del desarrollo del estudiante son la aplicación de principios de crecimiento humano y el cambio al contexto de la Educación Superior. Estas teorías proveen mapas o guías para comprender la forma en que los individuos y los grupos experimentan la Educación Superior y los factores que intervienen en la satisfacción, sus resultados y su compromiso de aprendizaje.

El enfoque que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje y la propia formación cambian conforme avanzan los recursos. Desarrollan visiones más complejas de pensamiento, de la disciplina, del área de conocimiento y de sí mismos fruto de una sucesión de cambios que afectan al desarrollo y al rendimiento del estudiante a lo largo del tiempo que dura la formación universitaria. Por otra parte, señala la necesidad

desde el punto de vista formativo de promover estos cambios a través de la formación universitaria.

El modelo de Perry (1970) y la revisión efectuada por Moore (2002) reflejan dos dinámicas interrelacionadas y significativas para el aprendizaje, la formación y la evaluación por competencias. Por un lado, el tratamiento con la diversidad y la incertidumbre en relación al nuevo aprendizaje, por otro lado, la evolución en la construcción de significado sobre aprendizaje y sí mismo. En la práctica, estos conceptos permiten elaborar distintas respuestas y manifestar distintos niveles de compromiso a través de actividades, que es un modo de desarrollar las competencias.

### **3. La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria**

Lorenzana (2012), en la tesis doctoral manifiesta, hoy en día las instituciones de educación superior se encuentran inmersas en procesos profundos de análisis y reflexión debido a las exigencias que enfrentan por los cambios significativos en su entorno. De manera más demandante que en épocas anteriores, el conocimiento en sus distintos saberes se ha transformado en un factor decisivo para la inserción a un mundo globalizado y a un mercado internacional, en donde el intercambio de capital humano, de bienes materiales y bienes culturales, se ha convertido en una necesidad primordial de la sociedad actual. Al respecto, Madera (2000), expone que desde finales del siglo XX se están experimentando cambios cruciales que inciden sobre las

sociedades; y, por tanto, sobre los sistemas educativos. Algunos de ellos se encuentran representados fundamentalmente por: La revolución de la ciencia y la tecnología, generando la comúnmente llamada sociedad del conocimiento; el desarrollo súbito de las comunicaciones y la información el cual despliega un nuevo concepto de distancia y de tiempo; el panorama demográfico mundial; o el impacto del medio ambiente. Estos aspectos, entre otros, son los temas que se encuentran en las agendas político-educativas internacionales y que de una manera u otra, conducen a una redefinición de los procesos educativos y formativos: De una perspectiva relativamente estática a una realidad continua y cambiante.

Frente a esta revolución económica, política y sociocultural, los centros de educación terciaria aún en las partes más diversas del mundo, se plantean procesos de grandes transformaciones en sus sistemas académicos, particularmente en sus estructuras curriculares que requieren de un alto grado de articulación y concreción para poder procesar los constantes cambios. La cita siguiente lo expresa de esta manera:

“Ese punto de apoyo se construye a partir de una política de formación universitaria sostenida en la claridad del sentido de esta institución en la sociedad. Desde una perspectiva teórica, transcribimos aquellas apreciaciones a través de las cuales se evidencia la envergadura del reto que significa para la Universidad situarse en un contexto vertiginoso, incierto y complejo, cuya posibilidad de asumir el desafío le imprime la

exigencia de una redefinición académica, histórica y social en idénticas condiciones que el reto mismo” (Leiva & Infante, 2008, pp. 43- 44).

En forma similar, se podría decir, que la universidad aborda realidades sin límites definidos, sean estas materiales o inmateriales, teóricas o prácticas, singulares o plurales. Es el espacio capaz de construir conocimiento y hacerlo accesible tanto a un entorno particular o nacional como a un entorno global, internacional pero además incluyente. Por consiguiente, su capacidad de manejar realidades concretas o abstractas, le permite consolidar su papel como promotora y difusora de saberes en un contexto donde otras organizaciones, como las empresas, el Estado, y la sociedad misma, se constituyen de igual forma, como medios de producción, transmisión y distribución del saber (Miranda, 2001; Madera, 2000).

Otro aspecto que no debe pasar inadvertido es el compromiso inherente que las instituciones terciarias tienen respecto al manejo correcto y uso de los bienes financieros y materiales del Estado. Según Brown y Glasner (2007, p.81), existe una fuerte demanda de los votantes y contribuyentes para que los fondos utilizados en los distintos aspectos del quehacer educativo sean administrados adecuadamente. “Con una proporción mucho mayor de la población aspirando a obtener una licenciatura, el nivel de interés de la evaluación se ha incrementado. La conciencia de la gente como agentes de la educación se ha aumentado en la misma proporción. Esto lleva a demandar con más fuerza que los objetivos de la educación superior sean relevantes para la sociedad

en general, y que los estudiantes estén bien calificados para contribuir a ella.”

En la misma línea de argumentación, Morin (1998), citado por Miranda (2001 pp. 22-23) enfatiza que:

“Las universidades tienen la necesidad de ser más abiertas y flexibles en lo que se refiere a sus modos de organización y a su vinculación con la sociedad. Los problemas del conocimiento y sus aplicaciones productivas y sociales hacen que las universidades tengan que buscar fórmulas opcionales para equilibrar sus procesos organizativos que crecieron al abrigo de un monopolio sobre el saber y su distribución; ahora tienen que dialogar y ajustar sus estructuras y realizaciones con las demandas sociales que son esencialmente distintas.”

De allí, que esta problemática obliga a replantear la función de la educación superior y su pertinencia curricular en relación con las demandas actuales y futuras del entorno. Miranda (2001, pp. 23-24) define la educación como “un compuesto de capacidades, técnicas y aprendizajes cognoscitivos y no cognoscitivos, que incluyen conocimientos, habilidades y actitudes en un sistema de relación reflejado en la competencia del individuo para desenvolverse en la vida social y productiva que tiene consecuencias en el largo plazo ligadas con la ética y la política”. Merece destacar entonces, que la educación ha de ser puesta al servicio de la sociedad como agente promotor del cambio y del desarrollo integral de las naciones, a través del fomento de la ciencia, la tecnología, la cultura y el arte, ofreciendo así, oportunidades

para la mejora de las condiciones de vida de las personas (Gibbons, 1998; Miranda, 2001).

La relevancia de este aspecto cobra particular interés en la agenda de la Conferencia Mundial de la UNESCO focalizándose como uno de los ejes esenciales para la transformación de la educación superior.

“La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo de trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad” (Yarzabal, 1999, pp. 153-154).

Por lo anteriormente planteado, en el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior se proponen las estrategias de mejora tales como: Revisar y renovar las formas de organización académica; analizar la vigencia, actualidad y relevancia de los contenidos programáticos en los planes de estudio; seleccionar y aplicar estrategias de enseñanza acordes a las tendencias didácticas actuales que superen los métodos tradicionales de enseñar. Se espera,

que los docentes empleen nuevas formas y medios de enseñanza que expongan a los estudiantes ante lo desconocido y la incertidumbre, y los prepare hacia una educación a lo largo de la vida.

En tal sentido, se hace necesario puntualizar que para promover un nuevo modelo de formas de enseñanza y aprendizaje, se debe modificar la cultura de evaluación imperante. Esto obedece a que el aprendizaje de los estudiantes se deriva en gran medida de la manera en que sus docentes entienden y desarrollan la práctica evaluativa, debido a que la evaluación es el único medio que permite constatar los resultados de aprendizaje esperados. Por tal razón, las nuevas propuestas curriculares en educación superior plantean un enfoque de evaluación integral, acorde a las innovaciones educativas, y, congruente con las estrategias didácticas incorporadas.

De manera que, las tendencias curriculares actuales se centran en los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta que el proceso educativo y la adquisición del saber, se prolonga a lo largo de la vida. Es decir, la educación permanente es una característica del hombre en el presente y a futuro; en una sociedad que cambia de forma vertiginosa, este deberá adaptarse constantemente a situaciones nuevas. Este escenario coloca a la evaluación y su dinámica en un primer plano de la práctica pedagógica, no solo como herramienta clave para la construcción de conocimientos, sino también como medio de desarrollo autónomo.

#### **4. Diseño y evaluación del Diseño de un Programa de Intervención para la Mejora de las Habilidades de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios.**

Maquillón (2003), en su tesis doctoral manifiesta, respecto al principio de aprender a aprender que es el conocimiento y destrezas necesarios para aprender con efectividad, en cualquier situación en que nos encontremos.

Siguiendo a Smith (2008), podemos intuir que una persona controla este principio, es decir, que ha aprendido a aprender, cuando domina en un grado elevado una serie de indicadores que incluimos seguidamente.

Estos son:

- Cómo describir su modo personal de aprender
- Cómo controlar el propio aprendizaje
- Cómo conocer sus debilidades y potencialidades como aprendiz
- En qué condiciones se aprende mejor
- Cómo organizar un plan personal de aprendizaje
- Cómo aprender de lo que sucede cada día
- Como usar la intuición para mejorar el aprendizaje
- Cómo evitar y superar los bloqueos durante el aprendizaje
- Cómo establecer diálogos con otras personas que le puedan ayudar a resolver problemas.
- Cómo sacar provecho de las clases, cursos, seminarios, etc.
- Cómo aprender de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías.

- Cómo aprender con la ayuda de otros.

Ya en el año 1975, Rogers afirma que el único hombre educado es el hombre que ha aprendido como aprender, cómo adaptarse y cambiar. La UNESCO, en Aprender a ser (1972), indica que aprender no debe convertirse en un slogan más y debe ser una realidad desde el nacimiento hasta la muerte.

Coincidimos con Alonso y otros (1995), cuando presenta los tres componentes básicos del principio “aprender a aprender” que deben ser atendidos de un modo global, aunque se haga especial hincapié en alguno de ellos.

Primer componente: Necesidades del alumno

Referidas a lo que el alumno necesita conocer y dominar para aprender exitosamente las competencias que le pueden guiar al éxito académico. Estas competencias pueden ser clasificadas en tres bloques:

- Visión global de la situación de aprendizaje, en la que la actitud positiva, el interés y la motivación personal guían la actividad.
- Dominio de las destrezas básicas como leer, escribir, cálculo numérico, además de la alfabetización informal (Bernhard, 2002) imprescindible en la sociedad actual.
- Conocimiento de uno mismo, es decir, ser conscientes de nuestras potencialidades y limitaciones, así como de los métodos de aprendizaje empleados, los factores que favorecen el aprendizaje.

### Segundo componente: El estilo de aprendizaje

- Los rasgos cognitivos, efectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores de cómo los estudiantes perciben y responden en ambientes individualizados a las situaciones de aprendizaje que se les presentan cotidianamente.

### Tercer componente: Formación adecuada

- Dominio de las nociones básicas que le capacitan como un estudiante competente para desarrollar las actividades que se le soliciten, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Estos tres componentes pueden relacionarse de un modo recíproco o pueden interpretarse su complementariedad como una interrelación.

Dada la creciente necesidad de mejorar las habilidades de aprendizaje de los estudiantes de nuestro contexto y de los contextos universitarios similares, puede resultar interesante, aunque un poco utópico, que desde la Institución se respalde un Servicio específico para cada Facultad, coordinado desde el Servicio Pedagógico de Asesoramiento y Orientación Personal de la Universidad, que colabore y de respuestas a los estudiantes que lo soliciten, sin necesidad de acudir a cursos organizados cada cierto período con carácter grupal, sino que atienda a sus demandas específicas sin necesidad de esperas y desde el punto de vista de la atención individualizada.

De este modo, se les puede facilitar, casi inmediatamente, las estrategias y habilidades adecuadas para que puedan enfrentarse a las nuevas situaciones de aprendizaje, demandadas desde la Institución, con las mayores garantías de éxito.

## **2.2 Bases teóricas**

### **1. Diseño curricular a partir de competencias**

López Ruiz (2011), manifiesta, las demandas de la sociedad del conocimiento, que implican una utilización temprana de los nuevos saberes en pro de una calidad de vida mejor y más equitativa para todos, compromete a las universidades a vincular más sus carreras con el sector productivo y organizar los aprendizajes, de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresados al campo laboral. Para ello, resulta funcional y pertinente el uso de los modelos basados en competencias para la planificación curricular y la definición de los perfiles de egreso. Por competencias, se entiende la concatenación de saberes, no solo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir. Esto significa que frente a una situación dada quien tiene la competencia para actuar posee los conocimientos requeridos y la capacidad para adecuarlos a las condiciones específicas, tiene las habilidades para intervenir eficaz y oportunamente y está imbuido también de los valores que le permite asumir actitudes acordes con sus principios y valores. En la literatura,

se formulan diferentes categorizaciones de las competencias. La más aceptada contempla tres categorías: 1) Las competencias Básicas, también llamadas Instrumentales, que son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que normalmente se adquieren en la formación general y permiten el ingreso al trabajo, tales como: la habilidad para la lecto-escritura, la comunicación oral, y el cálculo. En general, no se aprenden en la educación superior, salvo algunas como el manejo de software básico. 2) Las competencias Genéricas, denominadas también Transversales, Intermedias, Generativas o Generales, que se relacionan con los comportamientos y actitudes de labores propias de diferentes ámbitos de producción, tales como la capacidad para trabajar en equipo, saber planificar, habilidad para negociar, etc. 3) Las competencias Especializadas, Específicas o Técnicas, que tienen relación con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales, tales como: la operación de maquinarias especializadas, la formulación de proyectos de infraestructura. La diferencia fundamental entre un currículo basado en competencias y un currículo convencional, es que en el primer caso la planificación de la docencia se hace a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad donde se va desempeñar el egresado o la egresada y particularmente sobre la base de las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinan su ejercicio profesional. La planificación de la docencia tradicional se basa más bien en las lógicas conceptuales que especifican los especialistas del mundo académico.

Por cierto que el desarrollo curricular basado en competencias de egreso; no está exento de los riesgos de caer en un reduccionismo mecanicista y obsecuente con demandas inmediatas de los empleadores, sin que desde la universidad se hagan aportes e innovaciones que perfeccionen los procesos de producción, tanto de bienes como deservicios.

El egresado, que ha sido formado por medio de un currículo basado en competencias, tiene que estar preparado para incorporar los avances científicos y los elementos conceptuales y prácticos adquiridos, durante su formación, para optimizar la producción, manteniendo por sobre todo el sentido del bienestar y equidad social que debiera primar en toda economía. Esta característica debe diferenciar la formación universitaria de la simple capacitación profesional.

**Concepto de diseño curricular.** El diseño y desarrollo del currículo constituye una práctica pedagógica; y, por ello social en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad, articulando idealidad y realidad social en tanto representación y concreción de un proyecto educativo. El currículum es esencialmente un asunto político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas; por eso, no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos. “El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos. El currículum produce; el currículum nos produce” (cf. Tadeu da Silva, 1998). El diseño curricular es mucho más que la definición del perfil

profesional y la configuración de una malla secuencial y lógica de asignaturas y experiencias de aprendizaje organizadas para la formación de futuros profesionales.

Algunos autores definen el diseño curricular como una selección cultural y, como tal, un difícil ejercicio de "apreciar y excluir". Incluyendo una proyección de educación permanente, sabedores de que no será la única oportunidad de aprendizaje que tenga la persona. De esta manera, diseñar un currículo es tomar decisiones y nadie ha dicho nunca que esto sea fácil. El currículum debe responder a tres cuestiones: ¿Cuál es el conocimiento válido? o ¿Qué deben aprender los estudiantes? Se trata deseleccionar y excluir contenidos, con el propósito de definir aquellos que son indispensables para la formación de los profesionales. Acción esta de gran complejidad si se tienen en cuenta los veloces cambios que se generan actualmente en la esfera del conocimiento humano y en las crecientes demandas de la formación profesional. Es aquí donde las competencias constituyen un modo de operar, una forma de articular.

Educación y trabajo, se trata del vínculo necesario del trabajo con la educación formal de los profesionales universitarios. ¿Cómo adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes? La segunda pregunta a la que debe responder el diseño curricular tiene que ver con las formas pedagógicas, o lo que se estima adecuado y coherente para la transmisión del conocimiento, aquí es donde adquieren importancia las ideas sobre cómo se aprende y cómo se enseña. Desde hace años,

estos conceptos están siendo revisados y nuevos paradigmas plantean una serie de cambios en los enfoques, procesos y prácticas educativas. El aprendizaje se entiende ahora como un proceso de construcción individual mediante el cual se hace una interpretación personal y única de la cultura. Desde esta perspectiva, los procesos de aprendizaje no son una mera asociación de estímulos y respuestas, o de acumulación de conocimientos, sino cambios cualitativos en las estructuras y esquemas existentes, de complejidad creciente. Aprender no consiste en hacer una copia o reproducción interna de la realidad o información externa, sino en hacer una interpretación y representación personal de dicha realidad. El desarrollo de habilidades de orden superior, como las habilidades meta cognitivas y la creatividad, son también fundamentales en un mundo en constante cambio e incertidumbre, donde cada día el profesional hace uso de una cantidad de información que demanda competencias relacionadas con el mejoramiento de sus habilidades de asociación, procesamiento y utilización de estrategias que potencien la capacidad de aprendizaje. Por eso, las nuevas formas educativas para que puedan considerarse como tales, requieren no solo de cambios estructurales, sino también de modificaciones en las prácticas educativas. Lograr que docentes y alumnos participen de una manera más comprometida, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, será posible en la medida en que conozcan, interpreten y hagan suyas las nuevas propuestas curriculares enmarcadas en el modelo de las competencias profesionales integrales. ¿Cómo evaluar para el logro de las competencias y asegurar el dominio de ellas? La

tercera pregunta del diseño curricular se refiere a cómo evaluar el logro de los objetivos y experiencias de aprendizaje. Este es sin duda uno de los aspectos más complejos de la planificación educativa. La función evaluadora tradicional se concibe como la congruencia entre la respuesta solicitada a los estudiantes y el objetivo de aprendizaje propuesto. En este enfoque, para formar pensadores competentes, el docente tiene que concebir procedimientos y estrategias auto-reguladoras del proceso de aprendizaje tanto para el estudiante como para el propio docente, que signifiquen un cambio del enfoque de la evaluación, refiriéndola en este caso a los criterios acordados previamente.

**Las competencias.** La competencia es una combinación integrada por conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno de una tarea en el campo de las ciencias. El término competencia entonces puede ser definido de manera general como un "saber hacer sobre algo, con determinadas actitudes", es decir, como una medida de lo que una persona puede hacer bien como resultado de la integración de sus conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales.

El término alude, en primer lugar, al carácter eminentemente práctico de toda competencia. Para saber si alguien es competente, es indispensable observarle. No se es competente cuando solo se sabe cómo "se debe hacer", sino cuando se hace efectivamente y de una manera adecuada. En segundo lugar, la definición hace referencia a

algo sobre lo que se sabe hacer, que es el contenido de la competencia. En último lugar, para poder afirmar que alguien es competente no basta saber qué hace ese algo, es muy importante la manera o la actitud con la que actúa. Nuevamente se hace referencia a los aprendizajes que hacen a alguien competente, saber que es, saber hacerlo, saber comunicarlo, saber cómo hacer para saberlo. Otros aspectos a considerar para la definición de las competencias:- Constituyen un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que de manera integrada le permiten al individuo un dominio de saberes que le faculta para actuar de manera eficiente en situaciones laborales.- Las competencias se definen siempre en función de una acción, por lo tanto, no prioriza en los recursos, sino más bien en la movilización de estos. Es indispensable que las mismas sean evaluadas en procesos experienciales concretos, por ello no se trata de un simple entrenamiento. Siempre deben estar definidas en función de un determinado contexto. Según algunos, autores, pueden establecerse, de forma general, tres grupos de competencias:

En la base, se encuentran las competencias básicas; son aquellas con las que cada uno construimos nuestro aprendizaje. Están referidas fundamentalmente a la capacidad de "aprender a aprender"; se elimina radicalmente la idea de que es posible aprender todo de una vez y para siempre, y de que en la universidad; se puede reproducir todo el conocimiento. Estas competencias requieren de habilidades básicas como: la capacidad para la expresión oral y escrita; movilizan rasgos cognitivos como son la capacidad de comprender de manera crítica la

información de diversas fuentes, la aptitud para observar, la voluntad de experimentación, la capacidad de tener criterio y de tomar decisiones. Entre las competencias básicas que suelen incluirse en los currículos, se encuentran la comunicación verbal, la lectura y la escritura, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el dominio de lenguas extranjeras, entre otros. Otro grupo está constituido por las competencias personales, se trata de aquellas que permiten realizar con éxito diferentes funciones en la vida: actuar responsablemente, mostrar deseo de superación y aceptar el cambio, entre otras. Este grupo de competencias constituye un conjunto de difícil definición. Ellas están en función de la capacidad y potencialidad de expresión de un grupo de características que se manifiestan en relación con el ambiente en que se desarrolle la actividad, por ejemplo: seguridad en sí mismo, capacidad para dominar los sentimientos y las tensiones emocionales, curiosidad, argumentación crítica y capacidad analítica. Finalmente, el grupo de las competencias profesionales. Estas son las que garantizan el cumplimiento de las tareas y responsabilidades del ejercicio profesional. La capacidad de las personas para desenvolverse productivamente en una situación de trabajo no depende solo de las situaciones de aprendizaje académico formal, sino también, y de forma relevante, del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo. La integración de todas las competencias expuestas representan los factores críticos del éxito profesional.

**Las competencias en la educación superior.** Según Tait y Godfrey (1999), todos los estudiantes deben tener un nivel mínimo de

competencias genéricas y habilidades transferibles que les permitan un aprendizaje independiente y eficaz en la educación superior. Ellos requieren de cuatro tipos diferentes de competencias: 1. Competencias cognitivas, como solución de problemas, pensamiento crítico, formular preguntas, investigar información relevante, emitir juicios documentados, uso eficiente de información, dirigir observaciones, investigaciones, inventar y crear cosas nuevas, analizar datos, presentar datos, expresión oral y escrita; 2. Competencias metacognitivas, como autorreflexión y autoevaluación; 3. Competencias sociales, como conducir discusiones y conversaciones, persuadir, cooperar, trabajar en equipo. 4. Disposición afectiva, como perseverancia, motivación, iniciativa, responsabilidad, autoeficacia, independencia, flexibilidad.

La planeación y diseño del currículum de los programas de pregrado y posgrado es uno de los más importantes retos que enfrenta la educación del nivel superior. El desafío es grande, sobre todo cuando se tiene en claro que la formación de profesionales capaces de desempeñarse en forma inteligente resolviendo o previniendo la problemática social depende mucho del buen diseño de los planes de estudios. El carácter del currículum del nivel superior es complejo y multidimensional, lo que impide aproximarse a su definición o análisis desde un solo punto de vista. En sentido amplio, el currículum puede concebirse como núcleo o centro de la educación, en tanto constituye el factor normativo y regulador de los procesos educativos que ocurren y deben ocurrir en una institución.

En un sentido más restringido, el currículum se refiere al conjunto de conocimientos disciplinares que se materializa en un plan de estudios, esto es, en un modelo de formación profesional específica en el que confluye un sin número de factores filosóficos, sociológicos, psicológicos, jurídicos, históricos, administrativos, etc. Todos estos aspectos son los que determinan en última instancia la calidad de la educación superior, la que se refleja en distintos grados de eficacia del desempeño real de los profesionales así formados. Si esto se comprende en su correcta dimensión, se podrá apreciar entonces la enorme carga teórica, metodológica y moral que implica la planeación del currículum. Los modelos actuales del diseño curricular se han redefinido para pasar de modelos centrados en la enseñanza a modelos centrados en el aprendizaje –estudiante-. Estos currículos describen y proponen actividades que fortalezcan un aprendizaje duradero, transferible y auto regulable por el alumno. Teniendo en cuenta cómo percibe, codifica y elabora la información el sujeto; cómo la transforma a través de la experiencia en conocimiento y cómo la aplica para la solución de problemas y la generación de nuevos conocimientos. En el diseño, se establecen las competencias, se definen los objetivos de aprendizaje y las actividades a realizar, se formulan las metas y se describen los cursos. Estas acciones orientan la organización de los contenidos en unidades de aprendizaje y ayudan a seleccionar las estrategias para el planeamiento y diseño de las acciones.

En la evaluación, cuando el diseño curricular es por competencias y se quiere saber si alguien es competente, resulta indispensable observarle actuando; es decir, como ya se ha apuntado anteriormente, no se es competente cuando solo se sabe cómo se debe hacer, sino cuando se hace efectivamente y de una manera adecuada. Problemas en la evaluación de logros en el desarrollo de competencia, los problemas más acuciantes que enfrentan las universidades en la aplicación del currículum es poder establecer el logro de las competencias propuestas. Los procesos tradicionales de evaluación utilizados por los profesores no pueden medir en su justa dimensión si se ha logrado el desarrollo de todas las competencias perseguidas. Modalidades pedagógicas como la ejecución de proyectos entre estudiantes de una carrera e incluso proyectos interdisciplinarios con estudiantes de diferentes carreras, son hoy en día, otras herramientas importantes en dicha evaluación de logros. Se observa que el uso de las competencias se perfila como una tendencia cada vez más fuerte para currículo para los próximos años, si bien el desarrollo en el tema es aún incipiente en las universidades que están en una etapa exploratoria con aplicaciones a carreras y programas y con solo algunas experiencias institucionales. La situación actual constituye un gran desafío para las universidades, que deberán hacer ajustes importantes a corto plazo si se incorporan a esta nueva modalidad de planificar e implementar la docencia. En general, hoy, no se ponen en duda algunas de las ventajas del uso de las competencias, como son la mayor facilidad para garantizar aprendizajes, la integración de la teoría y la práctica, la mayor facilidad

para incorporarse al campo productivo, y la posibilidad de ordenar y estructurar aprendizajes de largo plazo, vinculados a los ciclos laborales del desempeño profesional. Existe consenso en que el currículo basado en competencias debiera complementarse con una concepción de currículo flexible y recurrente, que se dé forma cíclica a lo largo de la vida productiva de los profesionales, concibiendo la formación de pregrado como un ciclo inicial que habilita para la formación continua. Con esa perspectiva, entre los temas que requieren mayor profundización, y del cual se ha hecho poca referencia, es el de la certificación individual de las competencias, la que seguramente se incrementará en los próximos años, cuando se puede augurar un des perfilamiento de las carreras en pro de un reconocimiento de capacidades individuales diferenciadas. La planificación por competencias genera un cambio profundo en la docencia, debido a la centralidad del estudiante como el actor fundamental de toda acción educativa. En efecto, se debe pasar de una universidad que enseñaba a una universidad que genera aprendizajes, que enseña a aprender y que obliga también a desaprender para mantenerse actualizado. La organización del currículo basado en competencias no solo tiene implicaciones en la forma de planificar e implantar la docencia, sino que redundante en una diversidad de funciones y actividades universitarias, en aspectos tales como: la normativa, los criterios de selección y titulación, y la gestión administrativa y académica. Así, también, es necesario avanzar en el perfeccionamiento de los cuadros docentes, de modo que puedan

asumir su función formadora con una perspectiva que los transforma principalmente en generadores y certificadores del aprendizaje, pero sin desconocer su responsabilidad en la enseñanza.

El currículo basado en competencias (Abarca, 2010), menciona que la formación fundada en competencias (Houston, 1985) se sustenta en una serie de asunciones básicas:

- El programa de formación se define a partir de la práctica de profesionales efectivos. El eje que estructura el programa es: qué debe conocer, qué debe ser capaz de hacer o asumir como compromiso un profesional. La respuesta se extrae de la actuación real de profesionales considerados excelentes.
- Los objetivos o metas del programa se definen como el dominio de las competencias seleccionadas; pues los estudiantes deben demostrar, durante y al final del programa, que dominan las competencias señaladas.
- Todo el proceso de aprendizaje y orientación del estudiante está centrado en las competencias y dirigido a su dominio. Los conocimientos y experiencias, incluidos en el programa de formación, se justifican por su aporte al logro de las competencias.
- El progreso de los estudiantes y la superación de los módulos es determinado por el dominio efectivo de las competencias seleccionadas. La cuestión del aprendizaje no está limitada por el tiempo transcurrido, sino, por el dominio adquirido de las

competencias incluidas en el programa. No existen los desaprobados, sino el “todavía no”. Las competencias no se promedian entre sí (como las preguntas de los exámenes) sino que su dominio debe ser alcanzado y demostrado.

El concepto de diseño curricular reemplaza al clásico concepto de plan de estudios, vigente en la mayoría de centros educativos y caracterizados por:

- Estar constituido por un conjunto de materias separadas y relativamente autónomas.
- Llevar a cabo las prácticas en talleres y/o laboratorios, a través de un desarrollo independiente de las materias.
- Contar con docentes especializados exclusivamente en contenidos teóricos o en contenidos prácticos.
- Referir los objetivos de enseñanza a los conocimientos que los docentes consideran que los estudiantes deben adquirir en cada materia para un desempeño futuro que no está claramente definido”

Por el contrario, el currículo basado en competencias parte de la descripción del perfil profesional, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional; procura asegurar la pertinencia, en términos de empleo y de empleabilidad, de la oferta formativa diseñada.

El diseño curricular por competencias se caracteriza por poseer principios para su estructuración. Estos principios, según Robitaille y Daigle, (en Cejas, 2005) son:

- “Los programas de formación se organizan y estructuran a partir de competencias a formar y/o desarrollar.
- Las competencias varían en función del contexto en el que se aplican.
- Las competencias se describen en términos de resultados y normas.
- Los representantes del mundo del trabajo participan en el proceso de diseño, durante el desarrollo y en la evaluación curricular.
- Las competencias se evalúan a partir de los criterios de desempeño.
- La formación tiene un alto contenido práctico experimental”

### **Módulos de competencias**

Módulo de formación es la unidad de aprendizaje que integra los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para el desempeño efectivo, en un área de competencias o una unidad de competencias, a través del desarrollo de experiencias y tareas complejas que provienen del campo profesional en un contexto real.

Un programa de módulo es el consenso de la carrera sobre aquellas competencias e itinerarios de aprendizaje que conforman la propuesta formativa institucional; constituye una planificación curricular que permite seleccionar, organizar e intencionar el propósito de

aprendizaje en relación al perfil de egreso de una carrera y plan de formación; fija el recorrido de aprendizaje a partir de las sub competencias secuenciadas, las que se organizan en unidades de aprendizaje considerando el tiempo de trabajo del estudiante y estableciendo logros y desempeños esperados; determina el producto esperado del módulo como evidencia del desempeño alcanzado en el proceso de aprendizaje/enseñanza

Los cursos técnicos pueden ser organizados en módulos correspondientes a profesiones en el mercado de trabajo, con derecho a la certificación profesional, contemplando, de forma integral en cada componente curricular, las siguientes dimensiones:

- Competencias teóricas/prácticas específicas de cada profesión;
- Conocimientos generales; y
- Actitudes y habilidades comunes al mercado de trabajo.

El objetivo del módulo, basado en competencias, es desarrollar, durante el proceso de aprendizaje/enseñanza, las capacidades que posibiliten, a los participantes, actuar en diversas situaciones acorde al perfil de competencias definido.

**El diseño de un módulo debe considerar:**

- El análisis de la unidad de competencia y/o los elementos.
- La definición del nombre del módulo.
- La formulación definitiva de los objetivos generales y específicos del módulo y de su evaluación.
- La selección de la modalidad de formación.

- La estructuración de las unidades modulares y de los tiempos.
- La selección de contenidos.
- El diseño de las experiencias de aprendizaje (incluidos medios y materiales).
- El desarrollo de los recursos de aprendizaje.
- El diseño del plan e instrumentos de evaluación.
- Los requerimientos docentes.

Un currículo modular está basado en la concepción del aprendizaje/enseñanza coherente con la formación de competencias profesionales; se desarrolla a través de actividades formativas que integran teoría/práctica, en función de los elementos de competencia; tiene relativa autonomía entre un módulo y otro, lo que da más flexibilidad al diseño curricular; centra las actividades en la solución de problemas, derivados de la práctica profesional; se selecciona los contenidos, según áreas, en función de su aporte a la resolución de problemas y a la formación de competencias afines al módulo.

El módulo configura el siguiente contexto:

- Introducción, en la cual se describen los aspectos generales del módulo y se fundamenta la propuesta formativa.
- Objetivos, expresados en términos de capacidades que se adquieren durante el desarrollo del módulo.
- Presentación de los problemas de la práctica profesional a los que el módulo se refiere.

- Contenidos, seleccionados de distintas disciplinas y de la práctica en función de la competencia que se pretende desarrollar, y estructurados en torno a una situación, proceso o idea que sirve de eje.
- Propuesta metodológica, en términos de descripción de estrategias pedagógicas pertinentes que promueven actividades formativas orientadas al desarrollo de las capacidades propuestas como objetivos.
- Criterios para la evaluación y acreditación.
- Entorno de aprendizaje.
- Carga horaria.
- Requisitos previos.

La organización y selección de contenidos del módulo incluye:

- Analizar las capacidades que conduzcan a la solución de problemas;
- Determinar lo que deben aprender los participantes para desarrollar competencias: conceptos, normativa, habilidades, hábitos, valores, actitudes;
- Organizar los contenidos con criterios: lógico, tecnológico, social, psicológico;

El diseño del módulo conlleva:

- El análisis de la Unidad de Competencia y/o el contexto.
- La definición del nombre del Módulo.
- La formulación de los objetivos generales y específicos.

- La selección de la modalidad de formación.
- La estructuración de las unidades modulares y de los tiempos.
- La selección de contenidos.
- El diseño de las experiencias de aprendizaje.
- El desarrollo de los recursos de aprendizaje.
- El diseño del plan e instrumentos de evaluación.
- Los requerimientos docentes.

Por tanto, el protocolo para la construcción de un programa modular conlleva:

- Competencias y sub competencias del perfil a las que contribuye el módulo según itinerario de aprendizaje y el nivel de logro más complejo
- Producto esperado del módulo que permitirá atribuir la habilitación en la competencia o subcompetencia.
- Tiempo promedio de trabajo del estudiante (créditos) requerido para un resultado de aprendizaje
- Organización de las subcompetencias secuenciadas en unidades de trabajo/aprendizaje que contribuyan al logro del producto de aprendizaje
- Estrategias metodológicas (experiencias de aprendizaje que favorezcan la habilitación)
- Componentes y procedimientos evaluativos

## **Objetivos y finalidades**

Enuncian el resultado que se alcanzará al finalizar el Módulo. Son las finalidades genéricas. ¿Cuál es el cambio global que se ha de lograr al final de un determinado conjunto de acciones?

Los objetivos específicos son proposiciones de resultados intermedios. Su articulación permite alcanzar los logros generales. Se refieren a los desempeños específicos que cada persona ha de realizar. Están relacionados con los elementos de la unidad de competencia

Los objetivos del módulo se formulan en un nivel de especificidad mayor que los objetivos generales propuestos en el diseño curricular. Su alto grado de especificidad se refiere a los aprendizajes complejos porque: a) articulan saberes diversos en unidades significativas; b) posibilitan la integración de aprendizajes relacionados a problemas específicos del campo profesional; c) constituyen resultados de aprendizaje que pueden ser evaluados; d) pueden transferirse a contextos y a problemas diversos del ejercicio.

## **Unidad de competencia**

La unidad de competencia es una agrupación de funciones productivas identificadas en el análisis funcional al nivel mínimo, que pueda realizar una persona. En el nivel, se ubican los "elementos de competencia" en del Reino Unido, o "realizaciones profesionales" en España.

El proceso de análisis funcional se realiza desagregando las funciones identificadas a partir de la lógica problema/solución, y que cada función

desagregada se constituye en “solución” para resolver el “problema” planteado; y como desagregación de la competencia general de una ocupación, constituye una de las grandes funciones para el desempeño profesional; representa una parte significativa y fundamental de la ocupación y refleja una gran etapa del proceso de trabajo o una técnica que dé lugar a un producto acabado o un servicio completo.

Según Cinterfor /OIT, “La unidad de competencia es una agrupación de funciones productivas identificadas en el análisis funcional al nivel mínimo, en el que dicha función puede ser realizada por una persona”.

“La unidad de competencia está conformada por un conjunto de elementos de competencia, reviste un significado claro en el proceso de trabajo y tiene valor en el ejercicio del trabajo”.

### **Elementos de competencia**

Un elemento de competencia es la descripción de lo que una persona debe ser capaz de hacer en el desempeño de una función productiva o de servicio; la última fase del análisis funcional; relata lo que un trabajador debe ser capaz de lograr; enuncia los comportamientos expresados en resultados esperados; se expresa en forma genérica; es reconocido por el mundo laboral.

“Los elementos de competencia se redactan con la estructura de una oración, siguiendo la regla de iniciar con un verbo en infinitivo, preferiblemente; a continuación, describir el objeto sobre el que se desarrolla la acción; y, finalmente, aunque no es obligatorio en todos los casos, incluir la condición que debe tener la acción sobre el objeto”

El elemento de competencia debe estar acompañado de los criterios de desempeño, las evidencias de desempeño, las evidencias de conocimiento y el rango de aplicación. De ahí, que se acentúe tres aspectos básicos:

- El campo de aplicación. Describe las circunstancias, ambientes, materiales, máquinas e instrumentos con los cuales se desarrolla el desempeño descrito.
- Las evidencias de desempeño. Describen las variables o condiciones que permiten inferir que el desempeño es efectivamente logrado. Las evidencias directas refieren la técnica utilizada en el ejercicio de una competencia y se verifican mediante la observación. Las evidencias por producto son pruebas reales, observables y tangibles de lo alcanzado.
- Las evidencias de conocimiento. “Se obtienen a partir de la construcción de indicadores que permitan describir los conocimientos básicos o fundamentales, secuencias cognitivas empleadas por las personas, y demostradas por las mismas y que estén en relación con la obtención de determinados resultados”

Un elemento de competencia se redacta de tal manera que pueda anteponerse la frase: “el trabajador será capaz de...”:

- Operar sistemas de control para mantener la fluidez del proceso y mantener el producto según especificaciones.
- Mantener el orden, seguridad e higiene, según normas vigentes.

Determinados los elementos de competencia, estos deben precisarse en términos de: la calidad con que han de lograrse; las evidencias de que fueron obtenidos; el campo de aplicación; y los conocimientos requeridos.

Los criterios de desempeño describen los requisitos de calidad en el ejercicio laboral y permiten establecer si el trabajador alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia. Al delimitar los criterios de desempeño, se alude al resultado esperado con el elemento de competencia, al enunciado evaluativo de la calidad y a los aspectos esenciales de la competencia que expresan las características de los resultados descritos en el elemento de competencia. Para ser verificados, deben poseer las condiciones:

- Definir el nivel aceptable de desempeño requerido para el elemento de competencia.
- Identificar únicamente los aspectos esenciales del desempeño.
- Expresar un resultado crítico, mediante una declaración evaluativa
- Formar una base precisa para el diseño de sistemas y materiales de evaluación.
- Expresarse de tal manera que las evaluaciones del desempeño puedan realizarse conjuntamente con los participantes.
- Ser tan precisos como sea posible para minimizar los juicios subjetivos
- Describir los resultados observables, y no los procesos como la revisión, o los procesos de pensamiento como “apreciar”, “entender” o “saber cómo”

- Incorporar aspectos de organización laboral (puntualidad, optimización de recursos, manejo de contingencias) y de comportamientos laborales interactivos.

Los criterios de desempeño son la base para que el tutor juzgue si un estudiante es competente o aún no. Así, se sustenta la elaboración del material de evaluación que permite precisar acerca de lo que se hizo y la calidad con que fue realizado.

### **Estrategias metodológicas**

En nuestros días, la competencia es una concepción relevante; implica mayor integración entre estrategia, sistema de estudio, trabajo y cultura organizacional, junto al manejo de la información y el conocimiento; proporciona potencialidad en las personas y su desarrollo. La gestión del desempeño, por competencias, se enfoca hacia el desarrollo y busca lo que las personas serán capaces de hacer en el futuro.

La sociedad del conocimiento nos lleva a orientar el proceso educativo hacia el aprendizaje activo y permanente, y exige del estudiante investigar, observar, descubrir, resolver problemas y comunicar. Esta forma de abordar el aprendizaje requiere desarrollar habilidades y competencias informacionales para aprender a aprender e incorporar elementos clave para el acceso, selección y uso de fuentes y recursos de información; así como de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Así, el estudiante es el centro del aprendizaje; busca cómo aprender sin descuidar el qué aprender, cómo solucionar problemas, asumiendo

consciencia, autoevaluándose, coevaluando y trabajando multidisciplinariamente en módulos integrados.

### **Proceso de aprendizaje**

Por medio, de los procesos de aprendizaje, se enriquecen las experiencias de los estudiantes, se fortalecen y desarrollan competencias que les permiten transferir a cualquier situación los conocimientos” se reconstruye los esquemas de conocimiento.

Los principios del proceso de aprendizaje/enseñanza de las competencias son:

- Significación: a partir de situaciones reales y próximas a los estudiantes
- Construcción: a partir de los conocimientos previos
- Alternancia: global/específico/global
- Aplicación: a “hacer”, se aprende haciendo
- Globalización: análisis a partir de la competencia como un todo
- Iteración: repetir varias veces la misma tarea en la misma situación
- Coherencia: entre enseñanza, aprendizaje y evaluación de la competencia
- Distinción: entre contenidos y proceso
- Integración: de los elementos o componentes entre sí y en las competencias
- Transferencia: de una tarea-fuente a una tarea-meta, entre situaciones.

El aprendizaje competencial demanda una formación integral centrada en el aprendizaje; diversifica las posibilidades de aprendizaje; reconoce a la práctica, como recurso para consolidar lo que se sabe, para poner en acción lo que se sabe y para aprender más; reconoce a la persona como capaz de autodirigir y organizar su aprendizaje; especifica distintas vías para aprender, pues el aula no es el único lugar de aprendizaje; los aprendizajes (competencias genéricas y específicas) se deben aplicar en situaciones y problemas distintos (transferibilidad); implica acciones intencionales que toman en cuenta los diferentes contextos y culturas en los que se realizan; enfatiza la práctica real como base de la teoría; requiere de procesos activos y reflexivos

### **Proceso de evaluación**

La evaluación es el proceso transparente y equitativo que intenta determinar, sistemática y objetivamente, la relevancia, efectividad e impacto de las actividades realizadas para alcanzar las competencias propuestas. Debe ser un proceso apreciativo, sistemático, permanente, global e integrador de retroalimentación, que permita:

Identificar los logros y los factores que contribuyen a alcanzarlos

- Detectar las dificultades de aprendizaje en el momento en que se producen, averiguar sus causas y adoptar las medidas que se desprendan, tratando a todos los estudiantes con criterios de equidad y de adecuación.

- Tomar en cuenta integralmente las capacidades y habilidades buscadas, según los perfiles-objetivo (indicadores y procesos de desarrollo) de cada nivel y modalidad educativa, así como las particularidades culturales de los sujetos
- Estar presente en todas las fases del proceso de aprendizaje y del ciclo académico, a través de sus componentes diagnóstico y formativo de manera acumulativa.

No existe un método único que examine todas las áreas de la competencia, ni un método único que satisfaga todas las necesidades, pues los exámenes con libro abierto o cerrado no cambian su validez o confiabilidad. Lo que cambian son las habilidades que se están evaluando. La validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación dependen de su estructura.

Se parte de la concepción integral de evaluación que considera elementos generales y particulares; las unidades de competencia se desglosan en indicadores o criterios de desempeño; los indicadores o criterios de desempeño remiten a los criterios de evaluación; se modifican las prácticas de la evaluación (sin descartar algunas formas tradicionales) haciéndolas más congruentes y exigentes.

Apelando a la creatividad de cada docente, es posible utilizar interrogantes para evaluar las evidencias de los conocimientos: ¿Qué sabe?, ¿qué comprende?, cómo analiza?; las evidencias del desempeño: ¿Qué hace?, ¿cómo lo hace?, ¿dónde lo hace?, ¿con qué lo hace?; las evidencias del producto: ¿Qué hizo?, ¿cómo quedó?

Y los instrumentos podrían ser: el portafolio, exposición oral, cuestionario escrito u oral, entrevista guiada, lista de verificación, escala de calificación, redacción de un tema, resolución de un problema, prueba de ordenamiento, entre otros.

Entre los procesos para evaluar los aprendizajes por competencias, podemos mencionar:

- La autoevaluación.
- Evaluación por pares.
- Coevaluación.
- Resultados de aprendizaje.
- Realización de actividades.
- Pruebas de ejecución.
- Escalas de observación;
- Portafolio.
- Evaluaciones clínicas objetivas y estructuradas.

Frente a la evaluación tradicional, la evaluación por competencias se caracteriza porque se define como un proceso con varios grandes pasos: a) definición de objetivos; b) recolección de evidencias; c) comparación de evidencias con los objetivos, y d) formación de un juicio (competente o aún no competente). Se caracteriza porque:

- Se centra en los resultados del desempeño.
- Tiempo no determinado.
- Personalizada.
- No asociada a un curso o programa de estudio.

- No compara a diferentes personas.
- No utiliza escalas de puntuación.
- Su resultado es competente o aún no competente.

Siendo propósito de la formación, basada en competencias, estructurar programas y procesos de aprendizaje flexibles y diversificados, con contenidos relevantes y significativos referidos a las condiciones de la realidad; con saberes teórico/práctico/técnico que involucren contenidos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores; con programas que articulan la problemática identificada y que cumplan una función integradora entre la teoría y la práctica; ratificamos nuestra hipótesis concluyendo que un currículum por competencias promueve el aprendizaje intencionado y una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa y solidaria con capacidad de reconocer e interactuar en su entorno, construyendo su identidad cultural y logrando una formación integral que supere el divorcio entre la realidad socio/profesional y la educación superior.

- Las competencias se evalúan a partir de los criterios de desempeño.
- La formación tiene un alto contenido práctico experimental.

### **2.3.2 La innovación curricular y el diseño curricular**

Santiváñez (2013), en su libro “Diseño Curricular a partir de Competencias”, menciona a Riva Navarro (2000), quien señala que la

innovación curricular o también llamada innovación pedagógica, es asumir la necesidad de cambiar el sistema educativo, a fin de lograr que la educación actual, responda a las nuevas demandas, exigencias o necesidades de la sociedad y del educando, innovación y mejora son dos términos de actualidad en el ámbito de la educación, una y otra aparecen vinculados a los conceptos de calidad y excelencia. Y es precisamente, dentro de este contexto, en que se desarrolla el diseño curricular como parte de dicha exigencia.

La innovación curricular implica el estudio teórico y práctico de dos aspectos curriculares tales como:

- El análisis de la propia innovación curricular y su implicancia
- El estudio del tratamiento curricular propiamente dicho, incluyéndose dentro de este, el diseño curricular y las diferentes instancias y niveles de diversificación curricular.

De la Torre (1993), en su libro *Didáctica y Currículo*, señala que la innovación curricular es el motor de toda civilización y cultura...el concepto de innovación curricular es tan antiguo como su realidad como breve en su historia. De ello, se habla desde finales de los años 60 con los trabajos de Havelock (1969), K. D. Benne (1969), Huberman (1973) y otros. Todos ellos marcan, en gran medida, los orígenes y evolución del concepto de innovación curricular.

Fue a partir de los años 60 en que se introducen cambios y reformas en los sistemas educativos para adecuarlos a las nuevas necesidades, siendo el factor sociocultural el mayor desencadenante

de tales hechos. A través de los años, este concepto fue ampliándose con significativos estudios de Zabalza (1984), J.M. Escudero y T. González (1984), M. Fullan , J. Olson y K.K. Leithwoodd (Canadá), M. Huberman (Ginebra) M.A. Zabalsa (1989), Julián de Zubiría (2010) y otros, quienes convirtieron a la innovación curricular en proyectos concretos de mejora del currículo.

El término INNOVACIÓN es la acción de introducir algo nuevo en una realidad existente y/o mudar las cosas introduciendo novedades (esta última significación asentada en el Diccionario de la Real Academia). La innovación es un cambio cualitativo y deliberado de la actividad educativa.

De Zubiría (2010), afirma que la innovación implica una ruptura, en tanto transforma de manera significativa la forma cómo se venía trabajando en un campo y en un tiempo determinado. Con ello, la innovación crea nuevas maneras de pensar, sentir y hacer en educación, generando nuevas preguntas, ideas, productos y procesos. Tales significaciones aplicadas al campo curricular, nos conduce, según García Aretio (1994), a sostener que innovación curricular significa una doble acción.

- Crear un Plan Curricular (PC) para un contexto educativo donde no se dispone de él, o
- Modificar el Plan Curricular (PC) existente en una institución educativa introduciendo novedades en sus elementos.

Para crear y/o reorientar los programas educativos, aportando con nuevas soluciones a las diversas demandas que actualmente está afrontando la educación, en los contextos científico, social, económico y cultural. Es una acción cuya finalidad es actualizar el Plan Curricular (PC), formula de una manera novedosa el plan curricular, promoviendo cambios en las concepciones y en las prácticas educativas, da respuestas diferentes a los problemas previamente formulados y plantea nuevas preguntas donde antes no las había; para lograrlo exitosamente, recorre un camino no realizado con anterioridad, por ello, podría afirmarse que la innovación curricular es un proceso relativamente original, porque realiza una ruptura a la manera como venía trabajándose en el aspecto curricular de una institución educativa y genera así, un sistema original, flexible, abierto.

En la sociedad a comienzos del siglo XXI, caracterizada como una sociedad del conocimiento, precisamente el sistema educativo, no puede permanecer ajeno a los ritmos del cambio actual, y así incorporar a innovaciones no solo en su organización y funcionamiento, sino en sus planes curriculares para responder a las aspiraciones de los educandos y de la sociedad plena.

### **2.2.2 Las competencias**

(Tobón 2006), afirma que por múltiples las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias. En primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa colombiana

en sus diversos niveles, y esto hace que sea necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque. En segundo lugar, porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. y tercero, porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo. Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque solo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son:

- La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.
- La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.
- La orientación de la educación, por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este sentido,

como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes. En el presente capítulo, se hace un análisis de los aspectos esenciales de la formación por competencias en la educación, teniendo como punto de referencia la gestión de calidad. Así mismo, se busca articular el tema de las competencias con el pensamiento complejo.

El concepto de competencias, un abordaje complejo:

Síntesis en torno a la construcción histórica del concepto de competencias

Una dificultad con el enfoque de competencias es que este concepto tiene múltiples definiciones y hay diversos enfoques para aplicarlo a la educación, lo cual muchas veces se convierte en un obstáculo para diseñar y ejecutar los programas de formación. Esto se explica porque el enfoque de competencias se ha venido estableciendo por la confluencia de múltiples aportes disciplinares entre sí, y entre estos y diversas tendencias sociales y económicas. Este concepto como tal se comenzó a estructurar en la década del sesenta con base en dos aportaciones: la lingüística de Chomsky y

la psicología conductual de Skinner. Chomsky (1970) propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas), por lo cual este autor siempre opone en el marco de su gramática generativa transformacional competencias desempeño (competence performance). A partir de esto, el concepto de competencias comenzó a tener múltiples desarrollos, críticas y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en la psicología (conductual y cognitiva) y en la educación.

En contravía a la propuesta de Chomsky, de considerar la competencia como algo interno, en la línea conductual, poco a poco se fue hablando de la competencia como un comportamiento efectivo, y hoy en día, hay un sólido modelo conductual de las competencias, que aunque ha trascendido el esquema de estímulo respuesta, sigue basándose en el comportamiento observable, efectivo y verificable, confluyendo entonces así el desempeño dentro de la competencia (que están disociados en Chomsky). El enfoque de competencias desde lo conductual ha tenido notables desarrollos en el campo de la gestión del talento humano en las organizaciones, donde se asume con la orientación de buscar que los trabajadores posean competencias clave para que las empresas sean competitivas. Desde mediados de la década de los años noventa, esta concepción de las competencias también ha sido implementada en instituciones educativas de varios países, buscando con ello

formar personas con ciertas competencias que les posibiliten un mayor impacto en la inserción laboral. Otra línea disciplinar está dada por la psicolingüística y la psicología cultural que enfatizan en la competencia como un concepto que está en la base de la interacción de la persona con el entorno. En este sentido, están las elaboraciones de Hymes (1996), quien plantea el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno. En una vía diferente, pero también con un enfoque contextual, están los aportes de la psicología cultural que tienen como principal representante a Vigotsky (1985) y que han sido planteados por autores como Torrado (1995, 1998). En esta línea, básicamente, se ha propuesto que las competencias “son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores” (Hernández et al., 1998, p. 14). Son acciones situadas en el sentido de que tienen en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo. Ahora bien, dichas acciones se dan a partir de la mente; la mente se construye en relaciones sociales y es actualizada por la cultura (Vigotsky, 1985; Brunner, 1992). En general, la psicología cultural le ha aportado al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto (Tobón, 2006). 4 Otra línea disciplinar que ha hecho aportes significativos a las competencias es la psicología cognitiva. Es de destacar la teoría

de las inteligencias múltiples de Gardner (1987, 1997) la cual da un apoyo teórico sustancial a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva (Tobón, 2005). Igualmente, se tienen las contribuciones de Sternberg (1997) en torno a la inteligencia práctica, la cual se refiere a la capacidad que han de tener las personas para desenvolverse con inteligencia en las situaciones de la vida. Esto implica llegar a la solución de los problemas sin necesidad de pensar y analizar mucho, con el fin de canalizar la atención y la memoria en otras actividades. Ahora bien, en la consolidación del enfoque de competencias en la educación no solo han influido estos desarrollos disciplinares, sino también el momento histórico y la economía. Y eso se debe tener en cuenta para tener un criterio crítico en su empleo. En lo social, se tienen las crecientes presiones para que la educación forme para la vida y para el trabajo con calidad, y trascienda el énfasis en lo teórico y la mera transmisión de la información, pues con la paulatina emergencia de la Sociedad del Conocimiento, lo más importante no es tener conocimientos sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar con idoneidad. Con respecto a lo económico, ha crecido la demanda de las empresas a las instituciones educativas para que formen profesionales idóneos, de tal manera que esto les permita competir con otras empresas nacionales e internacionales para mantenerse y crecer. En síntesis, el auge de las competencias en la educación se corresponde con una mayor implicación de la sociedad en la educación, la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial. Esta

construcción histórica del concepto de competencias en torno a múltiples referentes disciplinares y demandas socioeconómicas es lo que explica la diversidad de definiciones y metodologías para llevar a la práctica el enfoque de competencias. Sin embargo, en esta característica, que se ha visto como una falencia sustancial de las competencias (Bustamante, 2003), es donde precisamente reside la mayor virtud del enfoque de competencias, en tanto su naturaleza tiene una visión multidisciplinar y esto hace que este enfoque pueda alimentarse de diferentes contribuciones. Así mismo, esta naturaleza multidisciplinar de las competencias es lo que permite que sean asumidas como un lenguaje común para referirse al talento humano tanto en las organizaciones educativas, como en las organizaciones sociales y en las organizaciones empresariales, facilitando esto la articulación de la educación con lo social y lo económico. Hacia un concepto complejo de las competencias Se han establecido múltiples definiciones de las competencias, pero todas ellas tienen problemas por su reduccionismo o falta de especificidad con otros conceptos (Tobón, 2005). La definición que propone el autor, y que se ha debatido con expertos en diversos seminarios, publicaciones y congresos, es que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. A continuación, se clarifican los términos de esta definición.

- **Procesos:** los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable.

Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.

- Complejos: lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución (orden, desorden, reorganización). Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.
- Desempeño: se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.
- 4. Idoneidad: se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad).

- Contextos: constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y este puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.
- Responsabilidad: se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social.

Diferentes aspectos que hacen parte de la definición de las competencias

**Competencia:** Planear la vida con base en un proyecto personal para alcanzar la plena autorrealización, teniendo como referencia un diagnóstico de necesidades vitales y valores.

**Proceso:** La planeación de la vida constituye un conjunto de actividades que tienen como punto de partida el autodiagnóstico de cómo está la propia realización y un punto de llegada: la construcción de metas a corto, mediano y largo plazo que respondan a las necesidades personales.

**Complejidad:** -Elevado número de aspectos a tener en cuenta: metas alcanzadas, metas no alcanzadas, necesidades vitales

insatisfechas, grado de compromiso con la autorrealización, disponibilidad de recursos, etc. -Incertidumbre: hay muchos factores que pueden influir para no alcanzar las metas y hay que tener conciencia de ellos. Esto implica que hay que tener flexibilidad para establecer nuevas metas. Desempeño: -Realización de un plan para planear la propia vida con metas a corto, mediano y largo plazo. - Dimensión afectivo -motivacional: deseo de realización personal y compromiso. -Dimensión cognoscitiva: conocimiento de un plan de vida, conocimiento de sí mismo, conocimiento de los tipos de metas. -Dimensión actuacional (hacer): manejo de una metodología para planear la vida. Idoneidad: En esta competencia, la idoneidad está dada por los siguientes criterios: -Realiza el plan de vida especificando las metas, los recursos y la manera de alcanzarlas. - Construye el plan de vida con base en un autodiagnóstico exhaustivo de sí mismo. -Demuestra compromiso por su realización personal.

Contexto: -La vida de la persona en relación con valores, pautas y demandas sociales. -Familia, pareja, amigos y entorno de trabajo.

Responsabilidad: -En la elaboración del plan de vida, tiene que buscar no hacerse daño a sí mismo ni que exista la posibilidad de hacerle daño a otras personas. -En la planeación, deben establecerse mecanismos para compensar una meta por otra de tal forma que esto no afecte la realización personal. Se han planteado diversas críticas al enfoque de competencias en la educación. A continuación, se exponen algunas de estas críticas y la manera cómo se viene abordando:

- Se orienta la educación a lo laboral, descuidando la formación disciplinar. La formación laboral y profesional es una contribución muy importante del enfoque de competencias porque permite diseñar los planes de estudio con el componente laboral, buscando que los estudiantes se conecten de forma pertinente con el mundo del trabajo. Esto, sin embargo, no se opone a la formación disciplinar y científica. Antes por el contrario, se busca potenciar esta formación y por ello se habla de competencias científicas, de tal manera que posibiliten en los estudiantes abordar y resolver problemas nuevos, con creatividad. El hecho de que haya instituciones educativas que privilegien lo laboral no es propio del enfoque de competencias, sino de su proyecto educativo o de una inadecuada concepción de este enfoque.
- El enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser. Esta es también una crítica frecuente al enfoque de competencias en la educación y radica en que los programas de formación y certificación de competencias laborales han tendido a enfatizar en la ejecución de actividades y tareas, con un bajo grado de consideración de los valores y actitudes. Sin embargo, esto se ha comenzado a superar en los últimos años al ponerse de plano que la dimensión afectivo -motivacional es fundamental para realizar cualquier actividad con idoneidad, pues allí está presente el querer, la motivación por el trabajo bien hecho, la responsabilidad en lo que se hace, la disposición a aprender, etc. Es por ello, que una definición compleja, sistémica e integral de

las competencias contiene no sólo la dimensión cognoscitiva y la dimensión del hacer, sino también la dimensión del ser, en el proceso de desempeño. Y no se puede plantear que la idoneidad es solo idoneidad para realizar con excelencia un trabajo al servicio de los intereses económicos -empresariales, sino que la idoneidad es saberse desempeñar con excelencia también en los demás planos de la vida humana.

- Las competencias son lo que siempre hemos hecho. Esta es una crítica frecuente por parte de los docentes. Lo que hay en el fondo es una resistencia al cambio que impide a los docentes estudiar con profundidad este enfoque y comparar sus contribuciones con lo que se ha hecho tradicionalmente en la educación. En esta medida, es claro que el enfoque de competencias tiene una serie de importantes contribuciones a la educación, como son:
  - Énfasis en la gestión de la calidad del aprendizaje y de la docencia.
  - Formación orientada al desempeño idóneo mediante la integración del conocer, con el ser y el hacer.
  - Estructuración de los programas de formación acorde con el estudio sistemático de los requerimientos del contexto (Tobón, 2005).
  - Evaluación de los aprendizajes mediante criterios construidos en

colectivo con referentes académicos y científicos.

Descripción de las competencias en el currículo y en las actividades de aprendizaje enseñanza, Hay diversas metodologías para describir las competencias en el currículo y en los módulos de formación: Descripción de las competencias en el perfil profesional de egreso, se indican las competencias y sus respectivas unidades de competencia. Se recomienda describir cada unidad de competencia con los siguientes componentes: un verbo de desempeño, un objeto, una finalidad y una condición de calidad. Además de estos componentes, pueden agregarse otros que sean pertinentes y ayuden a una mejor claridad de las competencias como por ejemplo los métodos, los recursos, el contexto, entre otros.

### **Otras concepciones sobre el concepto de competencia**

Beneitone, et al. (2007), en relación con el Informe final del Proyecto Tuning- América latina 2004-2007, indica que la definición del término competencia no es un ejercicio simple. La misma conlleva nociones tales como la concepción del modo de producción y transmisión del conocimiento, la relación educación - sociedad, de la misión y valores del sistema educativo, de las prácticas de enseñanza y de evaluación de los docentes y las actividades y desempeño de los estudiantes.

Una enunciación amplia del concepto de competencia puede definirla como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se

fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo.

Otra definición nos señala que las competencias son «complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.

El modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propone zanjar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos, plantea la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores. En otras palabras, saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo. Al debilitar las fronteras entre el conocimiento escolar y extraescolar, se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento, como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte, la creatividad.

Asimismo, la definición de Competencias, que da Tuning Europa, es la siguiente: las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos).

El concepto competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante.

### 2.2.3 Competencias genéricas y competencias específicas

Beneitone, et al. (2007) en relación con el Informe final del Proyecto Tuning- América latina 2004-2007. Indica, tal cómo se expresa en las definiciones vertidas, se puede decir que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc., Las mismas se complementan con las competencias relacionadas con cada área de estudio, cruciales para cualquier título, y referidas a la especificidad propia de un campo de estudio. Concretamente, se está abordando la Línea 1 de trabajo de la metodología Tuning, la cual propone analizar tanto las competencias genéricas, como aquéllas, específicas, que se relacionan con cada área temática.

En una sociedad cambiante, donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia. La elección de una enseñanza basada en el concepto de competencia, como punto de referencia dinámico y perfectible, puede aportar muchas ventajas a la educación, tales como:

- **Identificar perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio.** En la reflexión sobre los perfiles académicos y profesionales, las competencias emergen como un principio orientador para la selección de la clase de conocimientos que pueden ser apropiados para objetivos

específicos. El énfasis en que los estudiantes adquieran unas competencias determinadas puede afectar positivamente la transparencia y la calidad de los programas educativos. Constituyen importantes ventajas para acceder al mundo del trabajo y al ejercicio responsable de la ciudadanía.

- **Desarrollar un nuevo paradigma de educación, primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.** En el paradigma enseñanza-aprendizaje, se está produciendo un cambio que subraya cada vez más la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende. El interés en el desarrollo de competencias, en los programas educativos, concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, que exige más protagonismo y un compromiso efectivo, debido a que el propio estudiante debe desarrollar la capacidad de manejar información original, buscarla, compararla, seleccionarla y evaluarla, utilizando diversas modalidades (biblioteca, consultas a profesores, intercambio con los compañeros, Internet, etc.). El conocimiento y la comprensión deben ir unidos a su traducción en una práctica efectiva.
- **Responder a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje.** La «sociedad del conocimiento» es también la «sociedad del aprendizaje». Las personas precisan

ser capaces de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente, comprender lo aprendido, de tal manera que pueda adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes. La proliferación de diferentes modos de educación (tiempo completo, tiempo parcial, etc.), los contextos cambiantes y la diversidad afectan también el ritmo con el que individuos o grupos se involucran en el proceso educativo. Esto influye no solamente en la forma y estructura de la entrega de programas, sino en el enfoque total de la organización del aprendizaje; lo que conlleva estructuras menos rígidas y una entrega más flexible del conocimiento, con la condición de mayor guía y apoyo.

- **Contribuir a la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía.** La reflexión sobre las competencias tiende a la búsqueda de una mejor manera de predecir un desempeño productivo en el lugar de trabajo. Este énfasis sobre el desempeño en el trabajo continúa siendo de vital importancia. En este contexto, las competencias y las destrezas pueden relacionarse mejor y pueden ayudar a los graduados a resolver problemas cruciales en ciertos niveles de ocupación, en una economía en permanente proceso de cambio. La pregunta a la sociedad, la consulta, la escucha constante a los diversos actores, deben ser temas de análisis y reflexión, para la creación de los nuevos programas.

- **Propiciar un impulso para la construcción y consolidación del Espacio América Latina, el Caribe y la Unión Europea de Educación Superior.** El Espacio ALCUE/UEALC es reconocido como un elemento estratégico en el fortalecimiento de las relaciones bilaterales y multilaterales entre los Estados, así como entre las universidades y demás instituciones de educación superior, que contribuye eficazmente en los procesos de mejora continua de la calidad de los sistemas educativos nacionales. En la declaración de la II Reunión de Ministros de Educación América Latina, el Caribe y la Unión Europea (Realizada en el Distrito Federal, México, en abril de 2005), se reafirma al compromiso de fortalecer las universidades y demás instituciones de educación superior, públicas y privadas, que deben promover la excelencia académica, para el desarrollo integral de los pueblos y las regiones. Respecto del Horizonte 2015, este Espacio se plantea, entre otras metas, alcanzar la constitución de mecanismos de comparabilidad eficaces, que permitan el reconocimiento de estudios, títulos y competencias, sustentados en sistemas nacionales de evaluación y la acreditación de programas educativos con reconocimiento mutuo, basado en códigos de buenas prácticas y en la confianza mutua entre las instituciones de educación superior; consolidar Programas que fomenten una intensa movilidad de estudiantes y profesores; buscar fuentes de financiamiento para el desarrollo de los programas.

- **Tomar en consideración los acuerdos firmados en la última Conferencia Iberoamericana de Educación** (La XVI Conferencia Iberoamericana de Educación se realizó en Montevideo, Uruguay, el 12 y 13 de Julio de 2006. Sus conclusiones fueron incluidas en la Declaración de Montevideo, en virtud de la XVI Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, Montevideo, Uruguay, del 3 al 5 de Noviembre del 2006. Los Ministros de Educación acuerdan potenciar los esfuerzos y acciones que los gobiernos y redes regionales de instituciones de educación superior están desarrollando, para la construcción de espacios comunes multilaterales, así como para la conformación de redes de cooperación e intercambio académico como un medio eficaz para la construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC).
- **Estimular acuerdos para la definición de un lenguaje común, que facilite el intercambio y el diálogo entre los diferentes grupos interesados.** El cambio y la variedad de contextos exigen una investigación constante de las demandas sociales, para la elaboración de los perfiles académicos y profesionales, lo que subraya la necesidad de intercambiar y revisar constantemente la información sobre lo que es plausible o apropiado. El lenguaje de las competencias, puesto que viene de fuera de la academia, podría considerarse más adecuado para el intercambio y el diálogo con grupos que no están directamente involucrados en la vida académica, pero que pueden contribuir a la reflexión

necesaria para el desarrollo de nuevas titulaciones y la creación de un sistema permanente para mantener al día los ya existentes. Los nuevos programas deben estar guiados por los perfiles académicos y profesionales. Estos perfiles deben ser expresados en competencias y deben responder a demandas sociales, que fomenten el empleo y el servicio a la sociedad. Por lo tanto, la consulta social es uno de los elementos básicos en esta construcción curricular.

Las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar, entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos apropiados para determinados fines. La tendencia hacia una «sociedad del aprendizaje» ha sido aceptada ampliamente y se halla consolidada desde hace algún tiempo. Algunos elementos que definen este cambio de paradigma son una educación centrada en el estudiante, el cambiante papel del educador, una nueva definición de objetivos, el cambio en el enfoque de las actividades educativas y en la organización y los resultados del aprendizaje.

#### **2.2.4 Aportes de una educación basada en competencias para distintos actores**

Beneitone, et al. (2007), en relación con el Informe final del Proyecto Tuning- America latina 2004-2007, menciona: Históricamente, para el diseño de un plan de estudios o para el desarrollo de un currículum, se parte de la base de la construcción de un estudiante ideal. El problema, al que nos venimos enfrentando en estas últimas décadas,

radica en la distancia que media entre ese estudiante promedio construido y los estudiantes concretos, entre las expectativas imaginadas o proyectadas y las reales. Efectivamente, hoy, podemos comprobar que un gran número de alumnos ingresan a las instituciones de educación superior, sin haber adquirido las competencias básicas de lectura y escritura de textos complejos, capacidades para el razonamiento lógico matemático, capacidad de análisis y de síntesis, capacidad de argumentación, etc., además de contenidos disciplinares no aprendidos. Los docentes universitarios, en general, consideran las condiciones mencionadas como adquiridas y ejercitadas plenamente en el nivel medio; lo que suele ser causa de numerosas frustraciones en estudiantes y docentes. El reconocimiento de la situación descrita es el primer paso para establecer las estrategias pedagógicas adecuadas, que permitan, tanto actuar sobre los obstáculos del aprendizaje, como, principalmente, anticiparlos.

Se debe adoptar estrategias que den cuenta de los problemas en forma integral y la enseñanza basada en competencias lleva en esa dirección, al proponer la resolución de situaciones complejas, contextualizadas, en las que interaccionan conocimientos, destrezas, habilidades y normas.

Por otra parte, y en lo referido a las aspiraciones de los estudiantes, las clásicas certezas sobre la inserción de los graduados universitarios se han desmoronado y las posibilidades de «éxito

profesional» no están aseguradas de manera lineal para nadie. A esto, se suma que, en situaciones de crisis económica, en cualquier país disminuyen las ofertas de empleos y de ocupación efectiva; lo que se ve agravado en naciones que parten de un alto índice de desocupación.

Los campos profesionales se transforman y generan nuevos nichos de tareas y, paralelamente, anulan o disminuyen las posibilidades de otros trabajos. La mayor parte de los estudios recientes señalan que una persona cambiará varias veces de empleo durante su etapa laboral activa. Por lo tanto, la versatilidad es, cada vez más, una característica fundamental para desarrollar, en la formación profesional. Es decir, que la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas y situaciones problemáticas, la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales que requerirán los profesionales del mañana y en las que debemos entrenarlos. Se hace necesario patrocinar una formación que permita realizar ajustes permanentes, demostrar equilibrio ante los cambios y capacidad de inserción ciudadana en contextos de vida democráticos.

El diseño y desarrollo curricular basado en competencias constituyen un modelo facilitador con múltiples beneficios para diversos actores:

Para las instituciones de educación superior:

- Impulsa la constitución de una universidad que ayuda a aprender constantemente y también enseña a desaprender.

- Supone transparencia en la definición de los objetivos que se fijan para un determinado programa.
- Incorpora la pertinencia de los programas, como indicadores de calidad, y el diálogo con la sociedad.

Para los docentes:

- Propulsa trabajar en el perfeccionamiento pedagógico del cuerpo docente.
- Ayuda en la elaboración de los objetivos, contenidos y formas de evaluación de los planes de estudio de las materias, incorporando nuevos elementos.
- Permite un conocimiento y un seguimiento permanente del estudiante, para su mejor evaluación.

Para los estudiantes y graduados:

- Permite acceder a un currículo derivado del contexto, que tenga en cuenta sus necesidades e intereses y provisto de una mayor flexibilidad.
- Posibilita un desempeño autónomo, el obrar con fundamento, interpretar situaciones, resolver problemas, realizar acciones innovadoras.

### **2.2.5 Las competencias en el proceso de formación superior**

Según (Tobón, 2008), existen alrededor de cinco grandes modelos para describir las competencias en la educación superior. Estos modelos son:

Tipo de modelo de descripción y normalización de competencias	Énfasis en la descripción
Normalización basada en el enfoque de unidades de competencia laboral-profesional.	Unidades de competencia - Elementos de competencia
Normalización basada en niveles de dominio y rúbricas	Niveles de dominio en cada competencia y rúbricas
Normalización basada en niveles de dominio solamente	Solo niveles de dominio en cada competencia
Normalización sistémico –compleja: problemas y criterios	Problemas -Competencias -Criterios
Normalización basada en criterios de desempeño	Competencias -Criterios en cada competencia

### 2.2.6 Cambios en la docencia a partir del enfoque de competencias

La formación basada en competencias (Tobón, 2006) está en el centro de una serie de cambios y transformaciones en la educación. A continuación se describen algunos de estos cambios, con el fin de comprender mejor las dimensiones de este enfoque.

- Del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas. Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser.
- Del conocimiento a la sociedad del conocimiento. Esto implica que la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes,

estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.

- De la enseñanza al aprendizaje. El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en vez de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora, el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, que han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de ello, se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Esto se corresponde con el enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no solo la enseñanza presencial, sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes.

Puede apreciarse entonces un cambio en la enseñanza; cambio que no es hacer más práctico el saber, o integrar la teoría con la práctica, u orientar la educación hacia la empleabilidad. El enfoque de formación con base en competencias es mucho más que eso. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su

proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales.

Las competencias, entonces, significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.

### **2.2.7 Dificultades y prejuicios respecto del concepto de competencias**

Beneitone, et al. (2007), en relación con el Informe final del Proyecto Tuning- América latina 2004-2007, manifiesta que la planificación por competencias tampoco está excluida de dificultades y riesgos. El tema del currículo basado en competencias, como lo expresan diferentes instituciones que han avanzado en esta experiencia, no es algo sencillo, porque genera resistencia al cambio, por el conflicto de intereses particulares y por los múltiples enfoques de disciplinas diferentes.

Tradicionalmente, las universidades han concebido su tarea como limitada únicamente a la elaboración y transmisión del conocimiento de las diferentes disciplinas, lo que explica que muchos académicos no estén acostumbrados a considerar los temas de las metodologías de enseñanza/aprendizaje como una práctica habitual y compartida; y

no estén familiarizados con el vocabulario y el marco conceptual que se usa para describir y clasificar dichos métodos.

También, es necesario recordar que el concepto de competencias ha sido frecuentemente asociado a un carácter utilitario y eficientista, a perspectivas conductistas de enseñanza programada y a la subordinación de la educación al sector productivo. Por lo que surge el riesgo de focalizarse solo en lo laboral, sin considerar el desarrollo personal y la formación integral de la persona, como sujeto afectivo, social, político y cultural.

Es trascendental remarcar, las veces que sea necesario, que la comparabilidad de currículum, de métodos de aprendizaje y evaluación, difiere de la homogeneidad y que la diversidad no constituye un inconveniente en lo que respecta a los perfiles académicos y profesionales, sino más bien una ventaja.

Por otra parte, el hecho de que el lenguaje de las competencias pueda ser comprendido por los organismos profesionales y otros grupos y representantes de la sociedad interesados en la educación, debería ser enfocado como una ventaja y no con el prejuicio de que la formación se basa en las exigencias y requerimientos del mercado. Por el contrario, el cambio y la variedad de contextos requieren una exploración constante de las demandas sociales, para diseñar los perfiles profesionales y académicos, y hace necesaria la consulta y el

debate permanente con todos los actores involucrados en la formación de profesionales.

Además, el currículo basado en competencias debiera complementarse con una concepción de currículo, flexible y recurrente, que se de en forma cíclica a lo largo de la vida productiva de los profesionales y aborde la formación de pregrado/grado como un ciclo inicial, que habilita para la formación continua.

Fundamentalmente, se debe destacar la necesidad de contar con apoyo y decisión institucional de promover el concepto de educación participativa, estimular el rediseño curricular y los cambios con el sistema de evaluación, colocar como prioritarias la capacitación de los profesores y la investigación educativa, así como la supervisión y asesoría permanentes en el proceso de transformación.

#### **2.2.8 Definición de competencias genéricas para América Latina, en el marco del proyecto Tuning – América Latina**

El proyecto Tuning – América Latina se inicia a finales de 2004 y, entre las primeras tareas, se encuentra la definición de cuáles serían las competencias genéricas para América Latina. Para ello, se le solicitó a cada Centro Nacional Tuning (CNT) que presentara una lista de las competencias genéricas consideradas como relevantes a nivel nacional. Para la elaboración de las mismas, se tomó como punto de partida la lista de las 30 competencias genéricas identificadas en

Europa (Ver listado de competencias genéricas acordadas por Europa en la página Web del proyecto Tuning Europa: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>), así como diferentes aportes realizados por varios participantes del proyecto (Documento Nro. 2. de Buenos Aires. Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina A.1: Nociones sobre el concepto de competencias (Leda Badilla). A.2: Las competencias en la educación superior. (Análida Elizabeth Pinilla Roa). A.3: Competencias (Prof. Dra. Rita Laura Wattiez Franco, Prof. Dra. Celsa Quiñonez de Bernal, Prof. Lic. Magdalena Gamarra de Sánchez).

Cada CNT definió el procedimiento más conveniente para la elaboración de la lista, para lo cual pudieron consultar universidades, expertos a nivel nacional, o cualquier otro mecanismo que consideraran pertinente. En los países donde había universidades miembros del Comité de Gestión, se sugirió como conveniente articular con ellos el procedimiento.

Una vez terminado el trabajo a nivel país, cada CNT envió al núcleo técnico del proyecto una lista de las competencias genéricas consideradas como fundamentales. Esto permitió armar un consolidado, con los aportes de los 18 países participantes, que dio como resultado un listado de 85 competencias genéricas.

En la primera Reunión General del Proyecto, realizada en Buenos Aires en Marzo 2005, se presentó, a modo de borrador y como parte

de los documentos de trabajo, el compilado de las 85 competencias genéricas propuestas por los 18 países, que fueron agrupadas por categorías para facilitar la reflexión, definición y redacción final de una propuesta consensuada. Esta tarea se realizó en los cinco grupos que estaban trabajando en ese entonces (las cuatro áreas temáticas: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas y el grupo de los CNT) y el último día de reunión, en plenario, se tomó la decisión de presentar un listado definitivo de 27 competencias genéricas y definir las características de la consulta: a quiénes consultar, a cuántos consultar y de qué forma hacerlo. Además, se acordó que las 62 universidades participantes, correspondientes a los 18 países, con el apoyo de los CNT, llevarían a cabo la consulta sobre competencias genéricas, a través de las áreas del proyecto en las que estaban trabajando. Al final del cuestionario consensuado, se incluyó la opción «otras», para que el encuestado pudiera incluir competencias genéricas que no hubiesen sido consideradas en la lista puesta a consideración.

### **Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina**

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- Capacidad de comunicación oral y escrita.

- Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Capacidad de investigación.
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
- Capacidad creativa.
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- Capacidad para tomar decisiones.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- Compromiso con su medio socio-cultural.
- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- Compromiso ético.
- Compromiso con la calidad.

### 2.2.9 Pisa y la definición de competencias clave

En 1997, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés y OCDE, en español) lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). El objetivo de PISA es monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad.

Los siguientes elementos han sido los principales motivadores para la elaboración de PISA:

- Orientación a políticas, con métodos de diseño y presentación de informes determinados por la necesidad de los gobiernos de relacionar las lecciones con las políticas;
- Su concepto innovador de “competencia” que se preocupa por la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas;
- Su relevancia para un aprendizaje para la vida, que no limita que PISA evalúe las competencias curriculares transversales; también pide reportar su motivación para aprender, sus creencias acerca de sí mismos y las estrategias de aprendizaje; y
- Su regularidad, que permite a los países monitorear su progreso en alcanzar los objetivos clave de aprendizaje.

Las evaluaciones PISA comenzaron con la comparación del conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas. La evaluación del desempeño de los estudiantes en determinadas materias se realizó con el entendimiento de que el éxito de un estudiante en la vida depende de un rango mucho más amplio de competencias. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, que se resume en este folleto, proporciona un marco que puede guiar una extensión, a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias.

**¿Qué competencias necesitamos para el bienestar personal, social y económico?**

Las sociedades actuales demandan que los individuos se enfrenten a la complejidad de muchas áreas de sus vidas. ¿Qué implican estas demandas para las competencias clave que los individuos necesitan adquirir? Definir dichas competencias puede mejorar las evaluaciones de qué tan bien están preparados los jóvenes y los adultos para los desafíos de la vida, al mismo tiempo que se identifican las metas transversales para los sistemas de educación y un aprendizaje para la vida.

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse

efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica.

Los individuos necesitan de un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, pero producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado. A través del proyecto DeSeCo, la OCDE ha colaborado con un amplio rango de académicos, expertos e instituciones para identificar un conjunto pequeño de competencias clave, enraizadas en el entendimiento teórico de cómo se definen dichas competencias. Cada competencia clave deberá:

- Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos;
- Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
- Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.
- La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También enfrentan desafíos colectivos como sociedades, –tales como el

balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente.

### **¿Por qué son tan importantes las competencias hoy en día?**

La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También, enfrentan desafíos colectivos como sociedades, –tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente.

### **Competencias clave en tres amplias categorías**

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías.

Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto

físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, cómo para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva. Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, y colectivamente, forman la base para identificar y mapear las competencias clave. La necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente es fundamental en este marco de competencias. La reflexión involucra no sólo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica.

Las siguientes páginas estudiarán, en primera instancia, las demandas de la vida moderna y cómo llevan a este marco; en segunda, los detalles del marco en sí, y en tercera, la forma como el marco puede ser usado tanto para informar la evaluación de los resultados educativos, como para fines más amplios.

## **¿Cómo desarrolló la OCDE un enfoque colaborativo y multidisciplinario para definir un conjunto de competencias clave?**

A finales de 1997, la OCDE inició el Proyecto DeSeCo con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con PISA, reunió a expertos de una amplia gama de disciplinas para que trabajaran con actores y analistas políticos para producir un marco relevante a las políticas. Los países miembros de la OCDE pudieron contribuir a sus propios puntos de vista para informar el proceso. El proyecto reconoció la diversidad de valores y prioridades a lo largo de países y culturas, pero identificó también desafíos universales de la economía global y la cultura, así como valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes.

### **Las competencias y las demandas de la vida moderna**

Las competencias clave no están determinadas por decisiones arbitrarias sobre las cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables; son una consideración cuidadosa de los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad. ¿Qué demandas hace la sociedad actual a sus ciudadanos? La respuesta

debe estar enraizada en un marco conceptual coherente de competencias clave.

Un enfoque basado en la demanda se pregunta ¿qué deben poseer los individuos para funcionar bien en la sociedad tal y cómo es?, ¿qué competencias deben poseer para encontrar y retener un trabajo?, ¿qué tipo de cualidades de adaptación se requieren para mantenerse al tanto de la tecnología cambiante?

Una competencia también es un factor importante en la contribución de los individuos a cambiar o transformar el mundo, no sólo la forma en que le hacen frente. Así como las competencias se relacionan con las características principales y las demandas de la vida moderna, también están determinadas por la naturaleza de nuestras metas, tanto como individuos y como sociedad.

El marco aquí descrito se relaciona con competencias individuales y no con capacidades colectivas de organizaciones o grupos. Sin embargo, tal y como se ilustra continuación, la suma de las competencias individuales también afecta la habilidad de alcanzar las metas compartidas.

Éxito para los individuos incluye:

- Empleo con ingresos aceptables
- Salud personal y seguridad
- Participación política
- Redes Sociales

Éxito para la sociedad, incluye:

- Productividad económica
- Derechos democráticos
- Cohesión social , equidad y derechos humanos
- Sostenibilidad ecológica

Para el logro se requiere:

- Competencias individuales
- Competencias institucionales
- Aplicación de competencias individuales al servicio de las metas colectivas

### **Desafíos individuales y globales**

Los individuos necesitan apoyarse en competencias clave que les permitan adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia. Estas competencias deben ser adecuadas para un mundo en donde:

- La tecnología cambia rápida y continuamente, y aprender a trabajar con ella no requiere dominio único de los procesos, sino también capacidad de adaptación.
- Las sociedades en su transformación son más diversas y fragmentadas, y las relaciones interpersonales requieren de mayor contacto con personas diferentes a uno.
- La globalización está creando nuevas formas de interdependencia y las acciones están sujetas tanto a influencias

(como la competencia económica) y consecuencias (como la contaminación) que van más allá de la comunidad local o nacional del individuo.

### **Sobrepasar el conocimiento y las destrezas enseñados**

En la mayoría de los países de la OCDE, se da gran valor a la flexibilidad, al espíritu emprendedor y a la responsabilidad personal. No sólo se espera que los individuos sean adaptables, también innovadores, creativos, auto dirigidos y auto motivados.

Muchos académicos y expertos están de acuerdo en que hacer frente a los desafíos actuales requiere de un mejor desarrollo de las habilidades de los individuos para resolver tareas mentales complejas, más allá de la reproducción básica del conocimiento acumulado.

Las competencias clave involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores.

A pesar que las competencias incluyen más que el conocimiento enseñado, el Proyecto DeSeCo sugiere que una competencia en sí puede ser aprendida dentro de un ambiente favorable para el aprendizaje.

En el centro del marco de competencias clave, se encuentra la habilidad de los individuos de pensar por sí mismos como expresión

de una madurez moral e intelectual, y de tomar responsabilidad por su aprendizaje y por sus acciones.

### **Competencia Categoría 1: usar las herramientas de forma interactiva**

Las demandas sociales y profesionales de la economía global y la sociedad de la información requieren del dominio de herramientas socioculturales para interactuar con conocimientos, tales como el lenguaje, la información y el conocimiento; al mismo tiempo requieren de las herramientas físicas, tales como las computadoras.

Usar las herramientas de forma interactiva requiere de algo más que el simple acceso a la herramienta y la destreza técnica requerida para manejar la situación (ej. leer un texto, usar un *software*). Los individuos también necesitan crear y adaptar el conocimiento y las destrezas.

Esto requiere de cierta familiaridad con la herramienta en sí misma, así como un entendimiento sobre la forma como cambia, la manera en que uno puede interactuar con el mundo y cómo puede ser utilizada para alcanzar metas más amplias. En este sentido, una herramienta no es solamente un mediador pasivo, es un instrumento para un diálogo activo entre el individuo y su ambiente.

Los individuos descubren el mundo a través de herramientas cognitivas, socioculturales y físicas. Estos encuentros, a su vez, establecen la forma como entienden y se hacen competentes en el

mundo, enfrentan la transformación y el cambio, y responden a los desafíos de largo plazo. Al usar herramientas de manera interactiva, se abren nuevas posibilidades en la forma como los individuos perciben y se relacionan con el mundo.

Las evaluaciones internacionales actuales, en particular PISA ([www.pisa.OECD.org](http://www.pisa.OECD.org)) y la Encuesta de Alfabetismo en Adultos y Destrezas para la Vida (ALL, [www.ets.org/all](http://www.ets.org/all)), conducidas por el Instituto de Estadísticas de Canadá (Statistics Canada) brindan evidencia empírica de los datos sobresalientes de las competencias clave en términos de la capacidad de interactuar con herramientas como textos escritos.

### **Competencia Categoría 2: interactuar en grupos heterogéneos**

A lo largo de sus vidas, los seres humanos dependen de sus nexos con otros para su sobrevivencia material y psicológica, también en relación con su identidad social.

Conforme las sociedades se hacen cada vez más fragmentadas y también más diversas, se hace importante manejar bien las relaciones interpersonales para beneficio de los individuos y para construir nuevas formas de cooperación.

#### **¿Por qué?**

- La necesidad de tratar con una diversidad de sociedades pluralistas
- La importancia de la empatía

- La importancia del capital social

### **¿Qué competencias?**

- a. Relacionarse bien con otros
- b. Cooperar y trabajar en equipo
- c. Manejar y resolver conflictos

Las competencias clave en esta categoría son necesarias para que los individuos aprendan, vivan y trabajen con otros. Tratan de muchas de las características que se asocian con términos como “competencias sociales”, “destrezas sociales”, “competencias interculturales”.

### **Competencia Categoría 3: actuar de manera autónoma**

Actuar de manera autónoma no significa funcionar en aislamiento social. Al contrario, requiere de una comprensión del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y de los roles que uno juega y desea jugar. Esto requiere que los individuos se empoderen del manejo de sus vidas en forma significativa y responsable, ejerciendo control sobre sus condiciones de vida y de trabajo. Se requiere que los individuos actúen de forma autónoma para participar efectivamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en diferentes esferas de la vida incluyendo el lugar de trabajo, la vida familiar y la vida social.

### **¿Por qué?**

- La necesidad de descubrir su propia identidad y fijar metas en un mundo complejo
- La necesidad de ejercer derechos y tomar responsabilidades.
- La necesidad de comprender el ambiente que nos rodea y su funcionamiento

### **¿Qué competencias?**

- Actuar dentro del contexto del gran panorama.
- Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
- Defender y asegurar derechos, intereses.

### **Cómo se desarrolló este marco.**

El Proyecto DeSeCo de la OCDE fue diseñado para reunir la opinión de un amplio rango de expertos y actores, para producir un análisis coherente y ampliamente compartido de qué competencias clave son necesarias para el mundo moderno. Complementa y está relacionado con dos grandes evaluaciones internacionales de estas competencias, PISA y ALL.

### **Cuatro actividades principales estaban en el corazón de este proyecto:**

- Un análisis de los estudios existentes sobre competencias que consideraban cómo los conceptos habían sido usados y definidos. Se encontraron muchas inconsistencias, que apuntaban a la necesidad de un marco general.
- La clarificación del concepto de competencia esperaba construir un entendimiento común de los conceptos clave.

- La selección inicial de un juego de competencias clave por los expertos, basando sus elecciones en la investigación. Esto involucró a académicos y expertos de muchas disciplinas diferentes, quienes trabajaron conjuntamente para descubrir un terreno común que pudiera contribuir a definir las competencias clave con relevancia política.
- Consulta de países dentro de la OCDE para revisar cómo cada uno había definido y seleccionado las competencias. Esto permitió que las perspectivas de los expertos se relacionaran con la articulación actual de las necesidades y prioridades de la educación nacional.

Una pregunta central de este proceso era si es posible identificar un conjunto de competencias que pudiera ser considerado como clave en varios países que difieren en cultura y perspectiva, o aún a través de culturas que coexisten en países individuales.

Por un lado, era necesario reconocer como hasta los valores comunes pueden ser interpretados de manera diferente en diferentes culturas.

Por otro lado, los involucrados en el Proyecto DeSeCo señalaron que ciertos países habían podido identificar valores comunes a pesar de reconocer sus diferencias. Este proyecto logró identificar un conjunto convenido de ideales fundamentales con el cual el marco de competencias clave debe ser compatible. Esto refleja una aspiración común, al mismo tiempo que acepta una diversidad en su aplicación.

A pesar de que este ejercicio se llevó a cabo en el contexto de países de la OCDE, desafíos similares pueden ser aplicados a otros países; y, por ello, se buscó la cooperación de la UNESCO para la definición del marco.

### **2.2.10 Perfil Académico**

Beneitone, et al. (2007), en relación con el Informe final del Proyecto Tuning- América latina 2004-2007, un elemento que se debe tomar en cuenta en el proceso de transformación de la educación superior es la nueva concepción del perfil profesional, que es consecuencia del avance del conocimiento y de las herramientas que existen. Es imprescindible que, sobre la base de soportes conceptuales innovadores y más complejos, con una mayor concentración del conocimiento que en el pasado, no solamente se creen nuevas carreras y desaparezcan otras, sino, inclusive, que aquellas que permanezcan necesiten redefinir el perfil profesional.

La sociedad requiere profesionales con pensamiento crítico, con conocimientos profundos de su realidad local y mundial, que junto a su capacidad de adaptación al cambio, hayan asumido un compromiso ético con la sociedad.

Resulta enriquecedor, para la formación sistémica de los estudiantes, que el proceso de aprendizaje se realice con un enfoque multi e interdisciplinario y que las tareas y actividades estudiantiles se enriquezcan del trabajo grupal, que desarrolle el aprendizaje colaborativo. Si el conocimiento y la realidad son sistémicos y

complejos, no sería atinado que, al fragmentarlo para su estudio, se lo trate como parcelas inconexas.

Los perfiles de los profesionales universitarios no solo deben satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino proyectarlos, de acuerdo a las necesidades de las regiones y del país. En este sentido, lo recomendable es que su definición se realice a través de competencias. Las competencias representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento); y al saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto). Este nuevo enfoque, además de no centrarse exclusivamente en los contenidos teóricos de un área del conocimiento, tiene una ventaja adicional que consiste en determinar las metas a lograrse en la formación de un profesional, es decir, «el qué» y dejar en libertad el «cómo», primordial en el ambiente universitario de autonomías académicas.

### **2.2.11 Docencia**

Según la Biblioteca digital (2014), hemos recuperado los siguientes conceptos: La docencia se inscribe dentro del campo educativo como actividad que promueve conocimientos, que sitúa al docente como factor especial, tanto con referencia a los conocimientos mismos,

como con respecto a las condiciones específicas en que éstos son producidos.

La docencia es, pues, parte importante de ese proceso de construcción y acumulación de saberes, proceso siempre inconcluso, durante el cual los actores no son siempre totalmente conscientes de por qué y de cómo lo hacen, del proceso mismo por el que conocen e intentan descifrar la realidad.

### **2.2.12 Universidad**

Definición de Universidad (2014):

Del latín universitas, la universidad es una institución de enseñanza superior formada por diversas facultades y que otorga distintos grados académicos. Estas instituciones pueden incluir, además de las facultades, distintos departamentos, colegios, centros de investigación y otras entidades.

Las características de las universidades dependen de cada **país** y del periodo histórico en cuestión.

La noción de universidad moderna está asociada al pensamiento empírico y a los descubrimientos científicos que llegaron tras la revolución industrial comenzada en el siglo XVIII.

### **2.2.13 Valores**

Definición de Valores (2014):

La concepción de valor es múltiple y puede referir a una diversidad de elementos. En general, el término se utiliza para medir o ponderar las cualidades de un objeto, individuo y/o situación o realidad y determinar si es positivo o negativo, es decir, el valor proporciona una estimación acerca de las mencionadas cosas, por ejemplo, tal cosa o persona nos conviene o no nos conviene para nada en nuestro plan o meta.

Entonces, los valores en este sentido son más bien principios que nos permitirán orientar nuestro comportamiento en relación a la meta de realización personal. La creencia en tal valor y no en otro hará que prefiramos esto o aquello o que rechacemos lo otro. Asimismo los valores son un camino a la hora de satisfacer deseos o de alcanzar la plenitud.

#### **2.2.14 Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencias.**

Robles (2005), manifiesta que el razonamiento práctico aparece como una forma existente que permite a las personas decidir en forma juiciosa lo que han de decidir en situaciones complejas vividas. Menciona a Aristóteles que reconoce por encima de la técnica, ya que permite la conformidad de la acción, esto llevado al campo de la realidad educativa permite reflexionar a los profesores que su trabajo requiere un constante juicio práctico, lo que requiere sabiduría.

La perspectiva de la construcción teórica del currículo basada en la práctica presupone un mundo en el que los profesores deben participar activamente en la toma de decisiones educativas y aceptar

las responsabilidades de hacerlo.

Se puede enfatizar tanto lo técnico que puede llegar a limitar lo práctico; sin tomar en cuenta la riqueza de la experiencia y de lo técnico llevado a la práctica. Aquí, toma importancia el docente, pues es él quien lleva a la acción el campo curricular.

Robles (2005), menciona la búsqueda de un enfoque práctico que se puede visualizar cuando se le da lugar de actores fundamentales a los profesores, como refieren Schwab, Walter y Reid, citados por Kemmis, S.

“...los profesores, siguen siendo actores fundamentales (no solo operarios) en el proceso educativo, la práctica como perspectiva del currículum, requiere que los profesores y los otros trabajadores que tienen relación con el mismo estén bien educados e informados sobre los valores, teorías y práctica educativa” (Kemmis, S. 1988: 72)

#### **2.2.15 Rol de las universidades**

Chuaqui, (2012), manifiesta que la formación universitaria tiene que ver con la adquisición de habilidades y competencias muy específicas para poder constituirse a un mercado laboral preexistente.

La preparación de la persona y la formación de la identidad que debe contener un aspecto de reflexión introspectiva, de construcción y reconstrucción, por lo que la universidad no solo es formativa, sino también transformativa. Podría decirse que hay un rol social que está

establecido por la naturaleza de la institución que es formar a las personas que van a contribuir en el desarrollo del país.

### **2.2.16 Las Escuelas de Ciencias Contables en las Universidades**

Alba (2014), en su Discurso de bienvenida, expone que la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Financieras, brinda una formación académica moderna y de alta calificación, que permite a nuestros egresados Contadores Públicos afrontar con eficiencia y eficacia los retos profesionales del futuro.

De esta forma, el compromiso institucional asumido para formar líderes que sumen conocimientos y competencias para el desarrollo sostenible de sus organizaciones, en un ambiente de paz y responsabilidad social, se plasma en la sólida y avanzada enseñanza que integra dentro de su Plan Curricular las asignaturas básicas de la carrera como Contabilidad, Finanzas, Costos, Auditoria, Tributación, NIC-NIIF's, etc., conjuntamente con otras complementarias, pero indispensables para las empresas de hoy, como Administración y Gerencia, Ética y Valores, Marketing, Desarrollo de Pymes, Comercio y Negocios Internacionales.

### **2.2.17 Tendencias de la Educación Superior en el siglo XXI**

Rama (2007), manifiesta conclusiones respecto el análisis de las tendencias de la educación superior en América Latina:

- Garantizar e incrementar la calidad de la educación superior. Aumentar la tasa de graduación, reducir el abandono y la deserción.
- Promover la empleabilidad de los profesionales, es decir, reconocer verdaderamente qué profesionales demanda el mercado y brindar la educación necesaria para la creación de esos profesionales.
- Incentivar la diferenciación institucional y disciplinaria, es decir, brindar mayor variedad de niveles de estudio, de instituciones, así como de modalidades educativas.
- Garantizar la eficiencia y la ética de gestión pública.
- Expandir la producción de saber en el sector público y privado mediante postgrados y acceso a fondos concursables de investigación.

América Latina debe de adaptarse en un futuro a una educación de estándares internacionales, puesto que no solo el mundo está inmerso en el proceso de globalización, sino también las universidades como representantes de la sociedad. Hoy en día ya, no se puede hablar la educación de un país o de una nación. La educación es un bien universal y una población bien educada resulta beneficiosa para la sociedad global en general.

Esta investigación es muy importante porque estamos determinando que la educación que brinda las universidades no es a nivel nacional, ni local, el profesional contable debe estar preparado para el ejercicio de su profesión a nivel internacional.

### **2.2.18 Seguir una carrera en la contabilidad**

Según el Ministerio de Economía y Finanzas (FINANZEA, 2014) y de acuerdo con la Oficina de Estadísticas Laborales, los EE.UU. Departamento de Trabajo, Occupational Outlook Handbook, edición 2008-09, la profesión contable experimentará crecimiento de fuerte trabajo durante el período 2006-2016 . En cuanto a los trabajos de contabilidad, se espera que crezca en un 18 por ciento entre 2006 y 2016. Este crecimiento es más rápido que el promedio para todas las ocupaciones. Se prevé que se crearán puestos de trabajo de contabilidad casi 226,000 durante el período de diez años. Se espera que el fuerte crecimiento en contabilidad y auditoría de puestos de trabajo como resultado de la expansión económica, los cambios en las leyes financieras y gobierno corporativo más estricta. También, se creará oportunidades de carrera de contabilidad por los cambios en las normas de información financiera, las inversiones de empresas, fusiones y adquisiciones y otros eventos que deben conducir a un mayor escrutinio de las prácticas de contabilidad y Finanzas de la empresa. Crecimiento del empleo de contabilidad también será impulsado por el deseo de que los organismos de Gobierno más responsable. Según el manual, los candidatos con una maestría que obtener certificación o licencia, o que son capacitados en el uso de programas informáticos de contabilidad y auditoría tendrá las mejores oportunidades de carrera.

Esta investigación es muy importante porque habiendo una proyección de tantas oportunidades de trabajo, las Escuelas de Ciencias Contables deben preparar al estudiante mediante el Plan Curricular por competencias para que este pueda ser un profesional contable que pueda desempeñarse en forma competente en sus diferentes actividades laborales.

### **2.2.19 Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007**

En este estudio, se indica (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Suifi, Wagenaar, 2007) que las Instituciones de educación Superior deben asumir un rol protagónico en los distintos procesos que van construyéndose en el seno de la sociedad y ese rol se vuelve mucho más crucial cuando se trata de las reformas en educación superior. Menciona que para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento, la formación de recursos humanos es de vital importancia y el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades, a nivel local y global, es un elemento de relevancia innegable. Por eso, el esfuerzo de pensar y repensar juntos el horizonte académico, es una de las líneas centrales del proyecto Tuning. El mantener a las universidades en diálogo constante con la sociedad, es relevante para cualquier realidad.

Siguiendo su metodología, Tuning – América latina, tiene cuatro grandes líneas de trabajo:

- Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas);
- Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias;
- Créditos académicos;
- Calidad de los programas

### **2.2.20 Qué enseñar y cómo enseñar**

Rué, 2002, considera que el enfoque educativo por competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central, como vimos, no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber, de saber hacer y de saber ser, en contextos determinados.

El desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, implica para los docentes plantearse preguntas fundamentales, tales: ¿cómo contribuye mi asignatura al logro de las competencias generales y específicas?”, “¿qué competencias estoy logrando con los contenidos que incluye mi asignatura?”, o “para el logro de las competencias que me propongo, ¿qué contenidos, dinámicas de aula y formas de evaluación son las más adecuadas?

Es muy importante esta investigación, porque en ella se determina que la labor del docente universitario es el aprendizaje del alumno y no el protagonismo del profesor.

### 2.2.21 Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior

Beneitone, et al. (2007), en relación con el Informe final del Proyecto Tuning- America latina 2004-2007, expone que los perfiles de los profesionales universitarios no solo deben satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino proyectarlos de acuerdo a las necesidades de las regiones y del país. En este sentido, lo recomendable es que su definición se realice a través de competencias. Las competencias representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico; el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base de conocimiento); y el saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto). Este nuevo enfoque, además de no centrarse exclusivamente en los contenidos teóricos de un área del conocimiento, tiene una ventaja adicional que consiste en determinar que metas a lograrse en la formación del profesional, es decir el qué y dejar en libertad el cómo primordial en el ambiente universitario de autonomías académicas.

Otro paradigma de la educación actual es que el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje deja de ser profesor y pasa a ser estudiante. Es necesario que los docentes cedan el escenario, el protagonismo, la palabra y el tiempo a los estudiantes. De modo que la educación centrada en la enseñanza, pase a aquella sustentada en el aprendizaje.

El estudiante pasa a tener una participación activa en la construcción de su propio aprendizaje, con lo que el profesor se convierte en el gran facilitador, que pone en manos de los estudiantes los recursos: información, métodos, herramientas, crea ambiente y les acompaña brindándoles asistencia a lo largo de todo el proceso, elevando con ello su motivación, compromiso y gusto por aprender y comprender con utilidad el aprendizaje. Es necesario que se generalice el profesor motivador, facilitador de procesos de desarrollo humano y asesor científico y tecnológico. Esta es la nueva propuesta, en la que el trabajo del estudiante es lo fundamental para el logro de su aprendizaje y para la definición de su personalidad, escenario en el cual las TIC's resultan de gran utilidad para la concreción de las actividades educativas cotidianas.

Esta investigación es muy importante porque podemos apreciar en ella el compromiso que tiene el docente universitario y la participación activa que deba tener el estudiante en el proceso de aprendizaje.

#### **2.2.22 Ética y responsabilidad social del contador: perspectivas y tendencias frente a las IFRS**

En las conclusiones sobre ética y responsabilidad social del contador Curvelo (2009), manifiesta:

- Desde la ética se demanda, no solo la existencia de códigos de moral, sino la construcción de una perspectiva educativa que equilibre la práctica contable y la experiencia enmarcadas en un ámbito axiológico. Hoy más que nunca se hace tangible un

proyecto social, en términos de construcción de una ética, que haga que los programas de Contaduría refuercen el estudio ético y axiológico hacia el desarrollo de actitudes que construyan la sociedad, la profesión y el Estado.

- Con relación a la Confianza Pública, como Responsabilidad Social que se soporta en valores empresariales, el papel del Contador, visto desde la ética de las organizaciones, debe favorecer la incorporación de procesos dialógicos lo que equivale a decir que los profesionales de esta área no son solo agentes morales sino gestores de plurales ejercicios. Ello los convierte en corresponsables de la continuidad de las organizaciones por consiguiente en la toma de decisiones son sujetos vitales e interlocutores reales.
- Para crear una ética de las organizaciones es preciso complementar la ética individual con su ética propia (carta de navegación), es decir, “la ética de los colectivos, de las corporaciones, no tienen en cuenta únicamente la intensión o voluntad individual sino también la lógica del mundo en que se mueven, la lógica a la que tienen que adaptarse las organizaciones”. Si esta es la apuesta, en términos de ética de las organizaciones, es necesario tener en cuenta que:
- La ética individual debe ser complementada con la ética del colectivo de las organizaciones como una lógica de la acción colectiva (Cortina: 2005).

- La ética Kantiana de la convicción debe servir para establecer cuáles acciones son buenas, porque lo son en sí misma y otras que hay que evitarlas porque son malas en su naturaleza, es decir, la ética de la responsabilidad. Esta ética del Contador debe contribuir a que las organizaciones sean responsables de sus consecuencias previsibles en la toma de sus decisiones. Deben hacer que ellos sean ambientalmente sostenible y socialmente responsables.
- No solo se hace necesario, sino urgente, superar la ética de la convicción, paradigma que ha preponderado en el mundo de los negocios y que configura el diseño del código de ética del Contador. Es necesario asumir responsabilidades como agentes morales las cuales deben traspasar el umbral de la organización a todo su mundo de vida, es decir, a sus proveedores, a sus consumidores, a sus competidores y a la sociedad en general (incluyendo los ciudadanos del corriente, ahora, ciudadanos de una cultura de mundo)(Weber:2004).
- Se requiere complementar la ética del desinterés con la ética de un interés legítimo (universalizable): “un interés común”. Debe conectarse los intereses individuales de la organización con los intereses sociales buscando el bien común. Este es un interés que tiene su origen en el ser de los agentes morales.

Independientemente del estándar de educación local o internacional, lo que presupone en el concepto educativo de la contaduría es cumplir con los propósitos y metas profesionales teniendo en

consideración las perspectivas académicas, las prácticas, la ética y el desarrollo de competencias del profesional con la aplicación de las más altas calidades obtenidas mediante los estándares de educación.

El perfil profesional que busca los estándares emitidos por IFAC pretende una integralidad de carácter general, organizacional y de negocios.

Ello implica un conocimiento amplio en las áreas de tecnología, contabilidad, finanzas y sus afines; lo que le daría al Contador un mayor perfil dentro del desarrollo de su actividad en el ámbito profesional. Los métodos de evaluación deberán arrojar calificaciones que reflejen el conocimiento de la comunidad académica y estas pueden ser cualitativas o cuantitativas según sea necesario.

Ello ratifica que la preocupación se centra en garantizar el flujo de capitales y no la construcción de un sujeto ético.

Existe la imperiosa necesidad de poner sobre el tapete el debate sobre la ética que se le impone al Contador. Abrir un espacio para la reflexión alrededor del mismo no solo es prioritario, sino, también, vital. Un punto de partida es comenzar a identificar lo mucho que se ignora sobre lo que se cree plenamente conocer por ejemplo ¿Qué se entiende por un Contador para el mundo?

Es de recordar que la entrada en vigencia del código de ética de IAFC hace prescindir, en algunos lugares, de aportes significativos que

posibilitaron los códigos de ética en la constitución de una moralidad donde la persona es el centro de la preocupación.

La propuesta de IFAC que obliga a las asociaciones profesionales a emitir requerimientos éticos tiene serias implicaciones en el escenario político. Se trata de una configuración de unidades transnacionales, que generan incidencia en la identidad propia del Estado-Nación (Habermans: 1999), por lo que toda identidad de Contador debe compaginar con dos grandes identidades ocupando las dos el mismo nivel de prelación.

## **2.3 Definiciones conceptuales**

### **2.3.1 El Plan Curricular por competencias**

Santiváñez (2013), manifiesta que el Plan curricular por competencias es un documento teórico y normativo que sirve de guía, motivación y consulta para todos los responsables de su ejecución: autoridades, docentes y alumnos.

Los componentes que debe programarse en un Plan Curricular son:

#### **I. Marco teórico y doctrinario**

##### **1.1 Marco teórico**

###### **1.1.1 Fundamentos del plan curricular**

###### **1.1.1.1 Fundamento filosófico**

###### **1.1.1.2 Fundamento antropológico**

1.1.1.3 Fundamento cultural

1.1.1.4 Fundamento social

1.1.1.5 Fundamento psicológico

1.1.1.6 Fundamento pedagógico

1.1.1.7 Fundamento curricular

1.1.1.8 Fundamento económico

1.1.2 Contexto histórico

1.1.2.1 Tendencias de la educación superior universitaria  
para el siglo XXI

1.1.2.2 Tendencias globales que determinan el currículo

1.1.2.3 Tendencias internacionales y nacionales de la  
profesión y de la formación del profesional.

1.1.2.4 Análisis FODA de competidores directos

1.1.2.5 Demanda Económica y social de la profesión

1.1.2.6 Concepción de la profesión

1.1.2.6.1 El objeto de la profesión

1.1.2.6.2 Los campos de actuación

1.2 Marco doctrinario:

1.2.1 Normatividad

1.2.2 Visión de la universidad

1.2.4 Misión de la universidad

1.2.5 Política Académica y curricular de la universidad

II. Perfil profesional del Egresado a partir de competencias:

2.1.1 Matriz y análisis ocupacional de la profesión

2.1.2 Perfil genérico

2.1.3 Perfil específico del Egresado a partir de competencias:

2.1.3.1 Matriz de competencias y desempeños específicos

III. Organización del currículo

3.1 Áreas curriculares

3.2 Contenidos transversales

3.3 Plan de Estudios

3.3.1 Cuadro de asignaturas:

3.3.1.1 Matriz de identificación de asignaturas a partir del perfil profesional del egresado.

3.3.1.2 Cuadro de asignaturas por áreas

3.3.1.3 Cuadro de asignaturas por ciclos

3.3.1.4 Cuadro de asignaturas por condición

3.3.1.5 Mapa o malla curricular

3.3.2 Sumillas

3.3.3 Lineamientos generales para la práctica profesional

### 3.3.4 Sílabo

#### IV. Estrategias didácticas

##### 4.1 Estrategias de enseñanza

##### 4.2 Estrategias de aprendizaje

#### V. Sistema de evaluación del currículo

##### 5.1 Evaluación del currículo

##### 5.2 Evaluación de los procesos de la enseñanza-aprendizaje.

##### 5.3 Acreditación del grado y título profesional:

###### 5.3.1 Requisitos para optar el grado de bachiller

###### 5.3.2 Requisitos para optar el título profesional

#### VI. Estrategia de aplicación del Plan Curricular

##### 6.1 Tabla de equivalencias de asignaturas

##### 6.2 Normas para el proceso de transición al nuevo plan curricular.

La elaboración de un Plan Curricular con sus componentes y sus respectivos subcomponentes está a cargo de una comisión curricular designada por la autoridad o autoridades de la institución universitaria conformada por docentes reconocidos por su dominio disciplinar y pedagógico, quienes deben estar asesorados por doctores o maestros en educación, expertos en tecnología curricular, abogados, psicólogos y sociólogos especializados en el tema de la Educación y, con la necesaria y permanente participación de los representantes de los sectores laborales de la sociedad.

### **2.3.2 Marco teórico**

Santiváñez (2013), expone que el Marco teórico consolida información proveniente del estudio de la realidad social y profesional, así como la sistematización de la información filosófica y científica. Sirve de sustento al plan curricular. Comprende los fundamentos del currículo, el contexto histórico, la concepción del currículo y de la profesionalización, incluye el análisis FODA de la institución.

### **2.3.3 Marco doctrinario**

Según Santiváñez (2013), el Marco doctrinario, esta conformado por la normatividad legal, políticas y objetivos del sistema social, educativo y curricular, constituye el marco de la referencia, el contexto inmediato, dentro del cual se desarrolla el plan curricular comprende:

- Normatividad
- Visión y misión de la universidad y de la facultad
- Política académica de la universidad y de la facultad

### **2.3.4 Perfil del profesional egresado:**

Santiváñez (2013), el perfil académico del egresado, se refiere al conjunto estructurado de capacidades y atributos que la institución formadora se compromete a desarrollar en sus estudiantes al finalizar un Plan de Estudios y lograr un nivel apropiado que les permita insertarse exitosamente en el ámbito laboral o en el sector productivo.

También, se entiende como el conjunto de competencias básicas que constituyen los objetivos terminales de la carrera y son el marco de

referencia para la elaboración del Plan de Estudios y de los instrumentos de evaluación. Por ello, se define también al perfil como el conjunto de objetivos terminales de la carrera. Comprende:

- Perfil genérico
- Perfil específico

### **2.3.5 Organización curricular:**

Santiváñez, V (2013), anota que la organización curricular, define las áreas del currículo, los contenidos transversales y el Plan de Estudios.

### **2.3.6 Sistema de evaluación del currículo, el aprendizaje y la acreditación del grado y título profesional:**

Santiváñez (2013), el sistema de evaluación del currículo, el aprendizaje y la acreditación y título profesional, precisa criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que se aplicarán en la comprobación del logro de las competencias de aprendizaje y del Plan Curricular.

Asimismo, incluye los requisitos para la acreditación académica y profesional del egresado. Se presenta, según el siguiente orden:

- Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Evaluación del currículo
- Requisitos para optar el grado académico
- Requisitos para optar el grado profesional

Cumpa (2015), considera que siendo la metodología la ciencia analítica que se aplica a la investigación científica, no deja de ser inherente a la dimensión educativa de la evaluación. Esta, por consiguiente posee metodología; conjunto de métodos y procedimientos, los que registran con mayor proporción en el marco del proceso de aprendizaje por competencias de la educación superior.

¿Cuál es la metodología de la evaluación del aprendizaje por competencias en la educación superior?

Es la misma que se hace referencia a la evaluación del proyecto académico en sus tres fases.

El método evaluatorio ha de llegar a buen puerto, sobre la base de la adopción del proceso metaevaluatorio, para confirmar las propias evidencias de la misma evaluación realizada, en donde deben reconocerse los dominios cognitivos, prácticos y efectivos logrados.

Los diferentes modelos de evaluación de aprendizaje por competencias, aplicados a la realidad de la educación superior, propuestos en la vida educativa, surgen con realismo y consistencia, precisamente desde el espacio metodológico como fuerzas seguras en el campo de las competencias aplicadas a la realidad de la educación superior.

Los modelos de evaluación del aprendizaje sustentado por Scriven al presentarlo como fuerza evaluatoria, orientada al objeto de evaluación, visto por este como un consumidor, reduce su valoración

índole mercantilista. Desde luego, todo lo que se aprecia y visualiza puede ser materia de consumo; más a la vida educativa habrá que darle otra consigna: La de activarse siempre en la formación constructiva del hombre.

Cuando Einsten afirma que el modelo cultural-interpretativo está orientado a la crítica artística, se puede destacar que existe una alta valoración al papel del educador – evaluador. Ciertamente este, por su condición expresivamente moral y ética de compenetrarse con la acción de educar, formar, modelar, manifiesta rasgos de auténtico creador, extendiéndose hasta la acción innovadora.

Por eso, es maestro, porque no solo un técnico en didáctica, sino un científico y un artista. Una exposición académica es un centro de creatividad, salida de impulsos o motivaciones inducentes a construir, crear, renovar y develar lo nunca antes visto o experimentado.

El modelo de evaluación iluminativa sugerido por Parlet y Hamilton, que plantea descubrir y documentar los hechos más relevantes de la innovación a través del análisis de procesos de negociación en el aula, con la asunción de neutralidad y mediante el empleo de técnicas de observación, reunión y contraste mental, resulta bastante puntualizable.

Se trata de observar y registrar con visión holística el objeto de evaluación, teniendo en cuenta las características personales, institucionales, éticas y tecnológicas. El propósito del descubrimiento y la documentación de productos innovadores fijados en el objeto,

basta para entender que existe un alto sentido de valoración al proceso de evaluación.

Al mencionar Jenkis y Kennis que este es un modelo de investigación, le otorga una fuerte carga cognoscitiva, que debe ser materia de amplia consulta y registro de contenidos, pues es la pretensión de arribar a los orígenes de los problemas. Dicha mayor valoración cognoscitiva, no debe de desmedrar a las otras dimensiones práctica y efectiva. Proceder así, implicaría decaer en el enfoque tradicionalista de la educación.

El modelo de evaluación por respuesta, delineado por Stake, reúne en su estructuración al conjunto de reactivos concernientes a problemas que afectan a los alumnos y docentes. Un cuadro de preguntas debidamente formuladas sobre una temática, problemática o situación dada, permite la posibilidad de obtener respuestas con objetividad y transparencia.

Todo parte del aprovechamiento de la curiosidad del sujeto para hacer posible el impulso de las respuestas. En consecuencia, los reactivos tienen aquí una oportunidad para abrir el despertar cognoscente, de proponer el cuadro actitudinal del educando.

El modelo de evaluación democrática, sustentado por McDonald, Elliot y STenhouse, prevé el carácter político de la situación evaluatoria. No se plantea discriminación o perjuicio social alguno. Se incide en la participación ciudadana sin más miramientos que la búsqueda y hallazgo de perspectivas.

En este modelo, se advierte con claridad la preocupación por una valoración no solo cívica, sino ética en todo su ámbito; porque la democracia y la política exigen el tener en cuenta ese fundamento axiológico, con la finalidad única de garantizar una real evaluación.

### **2.3.7 Estrategias de aplicación del plan curricular**

Santiváñez (2013), las estrategias definen la modalidad de implantación progresiva o inmediata del Plan Curricular. Precisa desde cuando se aplica el nuevo Plan Curricular y en caso de que su aplicación sea inmediata, se deben definir los procedimientos de equivalencia y convalidación de las asignaturas. Comprende:

- Tabla de equivalencias
- Normas para el proceso de transición al Nuevo Plan Curricular

### **2.3.8 Desempeño académico:**

Definición de rendimiento o desempeño académico (2014)

Existen muchas definiciones de desempeño académico o rendimiento académico:

El desempeño o rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que este ha aprendido a lo largo del proceso formativo.

También, supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.

Existen distintos factores que inciden en el rendimiento académico. Desde la dificultad propia de algunas asignaturas, hasta la gran cantidad de exámenes que pueden coincidir en una fecha, pasando por la amplia extensión de ciertos programas educativos, son muchos los motivos que pueden llevar a un alumno a mostrar un pobre rendimiento académico.

Otras cuestiones están directamente relacionadas al factor psicológico, como la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase, que dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente y termina afectando al rendimiento académico a la hora de las evaluaciones.

Por otra parte, el rendimiento académico puede estar asociado a la subjetividad del docente cuando corrige. Ciertas materias, en especial aquéllas que pertenecen a las ciencias sociales, pueden generar distintas interpretaciones o explicaciones, que el profesor debe saber analizar en la corrección para determinar si el estudiante ha comprendido o no los conceptos.

En todos los casos, los especialistas recomiendan la adopción de hábitos de estudio saludables para mejorar el rendimiento escolar; por ejemplo, no estudiar muchas horas seguidas en la noche previa al examen, sino repartir el tiempo dedicado al estudio.

Bajo rendimiento no es sinónimo de poca capacidad

Se ha comprobado muchas veces que la mente humana es muy compleja y que nuestras reacciones y conductas no deben ser analizadas superficialmente. Es de público conocimiento que Albert Einstein tenía un pobre desempeño escolar y que se llegó a dudar de su capacidad intelectual.

Shigeru Miyamoto, considerado por muchos el padre de los videojuegos, llegó a preocupar a su familia por su falta de apego a los estudios; se cuenta que mientras cursaba su carrera universitaria, pasaba mucho tiempo tocando música y dibujando, entre otros pasatiempos artísticos, y que esto repercutía en que no consiguiera prepararse adecuadamente para los exámenes. Hoy en día, este genio del entretenimiento digital está pensando en su jubilación, luego de haber ofrecido al mundo un legado incomparable, que en más de una ocasión sentó las bases del diseño de juegos.

(Cumpa 2015) El proceso evaluador desarrolla una categorización crítica, propone la justificación de decisiones y, asimismo enfoca la clasificación de realidades. Solo su correcta asimilación puede hacer posible la extracción de conclusiones.

Consecuentemente, un proceso evaluador puede devenir con las siguientes conclusiones: Esta experiencia educativa es pertinente. Esta actividad no es procedente.

Estos grupos de estudio deben ser separados. Diez alumnos han sido suspendidos. El centro de educación superior funciona bien/mal;

todas las cuales se traducen en claridad, respectivamente a través de las explicaciones: Esta experiencia educativa es pertinente porque estuvo bien planificada. Esta actividad no es procedente porque carece de profesores competentes.

Estos grupos de estudio deben ser separados porque no demuestran eficiencia. Un número determinado de alumnos han sido suspendidos porque no se integran al programa de renovación educativa.

El proceso del evaluador, el procedimiento evaluatorio, ejerce afectaciones sobre:

- El por qué se evalúa. Es decir, consigna el interés por saberse las razones, las causas por las cuales se realiza el proceso.
- Quién evalúa. Es decir resaltar la necesidad de conocer al autor o a los autores del proceso.
- Cómo se evalúa. Teniendo en cuenta la dirección que sigue el proceso, es decir quién o quiénes son sus peticionarios.
- Para quién evalúa. Si es que el proceso tiene concordancia con la oportunidad, la temporalidad del mismo y los involucrados.
- A quién evalúa. Que es, quizá, el elemento afectado comprometido con el proceso, porque, por lo que desde un principio ya deben adoptarse con claridad los contenidos o reactivos a aplicar.
- Con que criterios se evalúa. En donde se consideran los diferentes temperamentos reflexivos propiamente exigidos en el proceso.

- Cómo se evalúa la misma evaluación. Es con toda seguridad, el elemento procesador crucial y más conveniente, porque se trata de la mirada hacia sí mismo que va a dar lugar a la autorreflexión, al juicio propio destinado a potencializar la visión de mejoramiento del propio proceso.

La aplicación del proceso evaluador es considerada por las mentalidades tradicionales educativas, como un proceso erróneo cuando procede a valorar, con obsesión, los conocimientos. Desde el punto de vista patológico, puede ser entendido como una anomalía, en tanto deja de lado el objetivo constructivo del mejoramiento y de la absoluta superación.

En consecuencia, no es erróneo valorar con continuidad los conocimientos si es que se tiene en plena cuenta su importancia, interés, adecuación, coordinación y su naturaleza.

Es pertinente relevar aquí que todos los protagonistas educativos tienen y cumplen una alta responsabilidad en el proceso de evaluación, en el manejo de esta, constituyendo su mejor resultado el ejercicio de la actitud democrática.

Cuando el aula (educación sistemática) o fuera de ella (educación asistemática), aplicamos los procedimientos evaluatorios, nos encontramos con una serie de cuestionamientos que, incluso llegan a visionarse como patológicos, en los que Santos radicaliza una posición constructivo-aportativa, y dentro de las cuales podemos destacar la observación crítica a la especie de rigor científico,

cuantitativo, con que se le pretende encerrar, debido a su producción resultante de suspendidos, aprobados, notables, sobresalientes y matriculados.

Concordante con esa posición, se evalúa entonces solo a los alumnos y a los demás responsables del aprendizaje y la enseñanza, cuyos resultados no solo deben de ser de su exclusividad, sino también de la tenencia en consideración de las condiciones, las estrategias, los procesos, la proporción del rendimiento y el esfuerzo hecho por los participantes. Centrarse en los resultados es parcializarse con la continencia de distorsiones e imprecisiones.

En observancia crítica de la evaluación de los conocimientos, los educadores testimoniamos que nuestros educandos aprenden aprendiendo, haciendo, y que por lo tanto, no necesariamente debemos concentrarnos en la consigna del aprender por aprender, puesto que los contenidos se enlazan directamente al pensamiento; se adaptan con la fuerza de la realidad.

En definitiva, se debe favorecer el control de las actitudes, valores, hábitos y destrezas, dejando de lado el control memorístico, puramente cognoscitivo, aquella práctica lindante con el anacronismo formativo que induce al rechazo al estudio, al resentimiento.

Asimismo, es posible evaluar los efectos no observables como por ejemplo, los modelos de evaluación aplicados, las programaciones y los experimentos. El ejercicio, evaluatorio hace mal en centrarse en el enfoque y la descripción única de problemas.

Hace mal también en apuntar al blanco actitudinal de la recia corrección, tomando solitaria nota de la descripción de las deficiencias, cuando, en verdad, es más aleccionador resaltar los logros y valores. El marco negativo del proceso evaluatorio educacional está dentro de lo posible de darse de lado, cuando los requerimientos constructivos en estos tiempos así lo reclaman.

Para Santos, deviene en preocupación patológica el hecho de proceder con los criterios evaluatorios, en acomodación a las expectativas y a los códigos propios del educador, que no son los del educando, quien solo se prepara o es inducido a prepararse (entiéndase estudiar) para el examen (entiéndase para la evaluación).

Puede verificarse que a la evaluación se le sigue confundiendo con la orientación controlista, pese a reconocerse que evaluación no es control, sino establecimiento de logros. No hay razón o razones para concederle características sancionadoras. Se propone como una impulsadora del cambio, del inconformismo, con lineamientos constructivos.

La evaluación del aprendizaje de los procedimientos, y principios tal como se le reconoce, consigna a la autoevaluación como un proceso de metacognición, que concentra como procesos propios e internos la metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, metafísica y la meta crítica; que son, sin duda campos complejos que refuerzan nuestro entendimiento sobre la acción evaluatoria. Es también la autoevaluación – proceso evaluatorio de sí mismo, un

elemento valorativo que en una matriz, como procedimiento, puede habilitarse en el plano de la originalidad.

### **2.3.9 Contenido Conceptual**

Santiváñez (2013), el contenido conceptual comprende todos los conocimientos declarativos conformados por los hechos, acontecimientos, ideas, conceptos, leyes, teorías y principios. Es el conjunto del saber, que permite al educando pensar, acción que implica combinar, ordenar y transformar el conocimiento.

Hacen referencia a:

- Hechos
- Datos
- Conceptos

### **2.3.10 Contenidos procedimentales**

Santiváñez (2013), manifiesta que los contenidos procedimentales, son conocimientos no declarativos tales como las habilidades, destrezas, psicomotoras, procedimientos y estrategias que el educando es capaces de desarrollar a través de su vida. Dichos conocimientos implican la fuerza, la rapidez, y la precisión. Es el conjunto del saber hacer.

Hace referencia a:

- Saber cómo hacer
- Saber hacer

Se entiende como:

- Actuaciones que son ordenadas y orientadas hacia la consecución de una meta.

Pueden clasificarse en:

- Generales y menos generales
- Algorítmicos y heurísticas

De componente motriz y de componente cognitivo

### **2.3.11 Contenidos actitudinales**

Santiváñez (2013), expone que los contenidos actitudinales, son prácticas sociales a través de las cuales se manifiestan los ideales y aspiraciones del educando y las normas de convivencia entre ellos. Está conformado por normas, intereses, ideales, actitudes y valores. En otras palabras, es el contenido que le da sentido al saber y al hacer.

Hacen referencia a:

- Valores que se manifiestan en actitudes.

Entendidas como:

- Tendencias de actuar de acuerdo con una valoración persona

Que involucran:

Componentes cognitivos:

- Conocimientos

- Creencias
- Sentimientos
- Preferencias
- Acciones

Que tienen un carácter dinámico. Que depende de:

- Informaciones nuevas:
- Actitudes de personas

Que tienen en los procesos de aprendizaje según:

- El contenido de las áreas
- Las relaciones afectivas del grupo

## **2.4 Formulación de hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis general**

El Plan Curricular influirá en forma positiva en el desempeño académico por competencias en los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP-año 2014.

### **2.4.2 Hipótesis específicas**

- El Plan Curricular influirá en forma positiva en el desempeño académico conceptual de los estudiantes de los últimos ciclos

de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP-año 2014.

- El Plan Curricular influirá en forma positiva en el desempeño académico procedimental en los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP-año 2014.
- El Plan Curricular influirá en forma positiva en el desempeño académico actitudinal de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP-año 2014

### 2.4.3 Variables

- **Variable 1**

El Plan Curricular por Competencias de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas - USMP – año 2014.

- **Variable 2**

Desempeño académico por competencias de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas - USMP-año 2014.

## CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

### 3.1 Diseño de la investigación

- **Diseño no experimental, descriptivo** en cuanto se estudiará la frecuencia de las variables de estudio y de corte transversal correlacional, puesto que se estudiará la correlación entre las variables.
- **Enfoque cuantitativo** en cuanto se medirán las variables estadísticamente de acuerdo a nuestro problema de estudio.

### 3.2 Población y muestra

#### 3.2.1 Población

Comprende la Especialidad de Tributación para los alumnos de los últimos ciclos de la Escuela de Contabilidad y Finanzas de la USMP – año 2014.

Son los estudiantes del noveno y décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Financieras de la Universidad de San Martín de Porres, con mención en Tributación, que suman un total de 129 alumnos.

### **3.2.2 Muestra**

Teniendo en cuenta que cada uno de los elementos de la población tienen la misma oportunidad de ser incluidos, en dicha muestra, hemos empleado una muestra censal, considerando toda la población formada por los ciento veintinueve (129) alumnos de la Especialidad de Tributación de la Escuela Profesional de Ciencias Contables de la universidad San Martín de Porres.

## **3.3 Operacionalización de variables**

### **3.3.1 Variable 1**

#### **3.3.1.1 Indicador independiente**

- a. Marco teórico y doctrinario
  - Fundamentos del Plan Curricular
  - Normatividad
  - Misión de la Facultad
  - Política académica y curricular de la facultad

- b. Perfil profesional del egresado
  - Matriz del análisis ocupacional
  - Perfil genérico
  - Perfil específico
  
- c. Organización del currículo
  - Áreas curriculares
  - Contenido transversales
  - Plan de estudio
  
- d. Estrategias de didácticas
  - Enseñanza
  - Aprendizaje
  
- e. Sistemas de evaluación y acreditación del grado y título profesional.
  - Currículo
  - Proceso de enseñanza y aprendizaje
  - Acreditación

### **3.3.2 Variable 2**

#### **3.3.2.1 Indicador dependiente**

- a. Conceptual
  - Aplicación por competencias en asignaturas
  - Conocimientos adquiridos
  - Aprendizaje por competencias

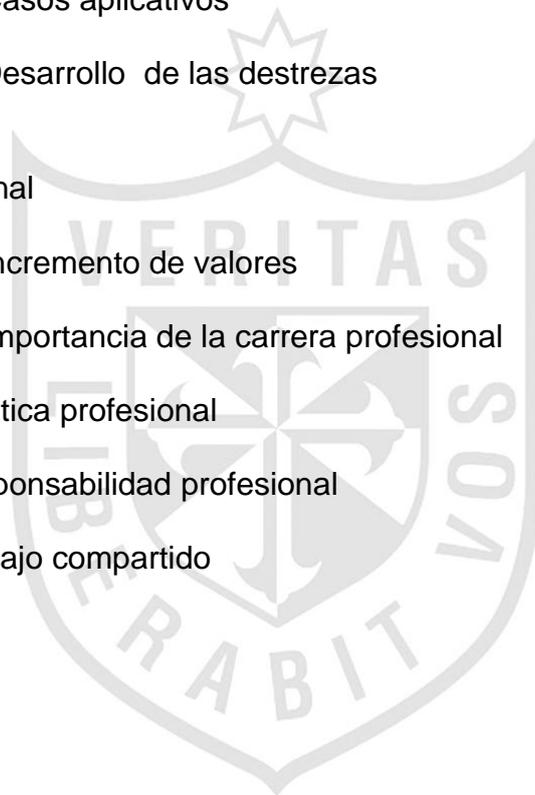
- Formación profesional
- Adecuada competencia profesional

b. Procedimental

- Procedimientos adecuados
- Mapas conceptuales
- Comprensión de lectura
- Casos aplicativos
- Desarrollo de las destrezas

c. Actitudinal

- Incremento de valores
- Importancia de la carrera profesional
- Ética profesional
- Responsabilidad profesional
- Trabajo compartido



## CUADRO DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
<p><u>Variable 1</u></p> <p>El Plan Curricular por competencias</p>	<p>1. Marco teórico y doctrinario</p> <p>2. Perfil profesional del egresado</p> <p>3. Organización del currículo</p> <p>4. Estrategias didácticas</p> <p>5. Sistema de evaluación y acreditación del grado y título profesional</p>	<p>- Fundamentos del plan curricular.</p> <p>- Normatividad</p> <p>- Misión de la Facultad</p> <p>- Política académica y curricular de la facultad</p> <p>- Matriz del análisis ocupacional</p> <p>- Perfil genérico</p> <p>- Perfil específico</p> <p>- Áreas curriculares</p> <p>- Contenidos transversales</p> <p>- Plan de estudio</p> <p>- Enseñanza</p> <p>- Aprendizaje</p> <p>- Currículo</p> <p>- Proceso</p> <p>- Acreditación</p>	<p>De intervalo</p> <p>De intervalo</p> <p>De intervalo</p> <p>De intervalo</p> <p>De intervalo</p>
<p><u>Variable 2</u></p> <p>Desempeño académico por competencias</p>	<p>- Conceptual</p> <p>- Procedimental</p> <p>- Actitudinal</p>	<p>- Aplicación por competencias en asignaturas</p> <p>- Conocimientos adquiridos</p> <p>- Aprendizaje por competencias</p> <p>- Capacitación continua</p> <p>- Formación profesional</p> <p>- Procedimientos adecuados</p> <p>- Mapas conceptuales</p> <p>- Comprensión de lectura</p> <p>- Casos aplicativos</p> <p>- Desarrollo de las destrezas</p> <p>- Incremento de valores</p> <p>- Importancia de la carrera profesional</p> <p>- Ética profesional</p> <p>- Responsabilidad profesional</p> <p>- Trabajo compartido</p>	<p>De intervalo</p> <p>De intervalo</p> <p>De intervalo</p>

### **3.4 Técnicas de recolección de datos**

#### **3.4.1 Descripción de los instrumentos**

Los tipos de instrumentos seleccionados para el presente trabajo de investigación son:

1. Encuesta estructurada
2. Análisis documental

#### **3.4.2 Validez y confiabilidad de los instrumentos**

Los instrumentos de recolección de datos fueron seleccionados, según tres criterios bien definidos:

1. Requerimientos del trabajo de investigación.
2. Factibilidad a su aplicación.
3. Accesibilidad a fuentes primarias

### **3.5 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos**

Se clasificó y codificó los documentos a fin de evitar errores. La información fue vaciada en computadoras, utilizando Word y Excel, realizando un plan de tabulación para determinar las variables que necesitaron ser analizadas y dar respuesta al problema y objetivos planteados.

Para el análisis de datos, se utilizó la estadística descriptiva, la cual se trabajó en base a la codificación establecida en el procesamiento de datos,

los que fueron resumidos en forma numérica, tomando como base porcentajes que sirvieron para realizar los gráficos de acuerdo con el número de incidencias de las variables establecidas para el presente estudio.

### **3.6 Aspectos éticos**

La ética es una dimensión de la axiología que se refiere al deber ser y es uno de los componentes que tiene relación con la filosofía, en donde se hallan los principios fundamentales del ser humano y los principios religiosos.

Los principios éticos contenidos en el Código de Ética de la Universidad San Martín de Porres aprobado por Resolución Rectoral Nro. 615-2008-CUR-USMP-03 Julio 2008, devienen de la cultura institucional de la universidad basada en el respeto a la persona humana, búsqueda de la verdad, honestidad, solidaridad, cumplimiento de compromisos, honradez, responsabilidad, honestidad intelectual, equidad y justicia, búsqueda de la excelencia, calidad en el servicio, liderazgo académico y tecnológico, actitud innovadora, conciencia ecológica, trabajo en equipo, capacitación constante, comunicación efectiva, fomento y difusión de la cultura, libertad y tolerancia, compromiso con el desarrollo del país.

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS**

En este capítulo, se aborda los resultados obtenidos del análisis de los datos de la encuesta aplicada a los estudiantes de los últimos años de la especialidad de tributación; y, asimismo, los resultados del análisis documental del Plan Curricular de la Escuela de Ciencias Contables y financieras de la USMP-2014.

De este modo, se obtuvo información relevante de tipo cuantitativo. Es importante señalar que se ha realizado cada una de las etapas de la investigación en forma sistemática y controlada. Por lo tanto, la información que se presenta es relevante y fidedigna.

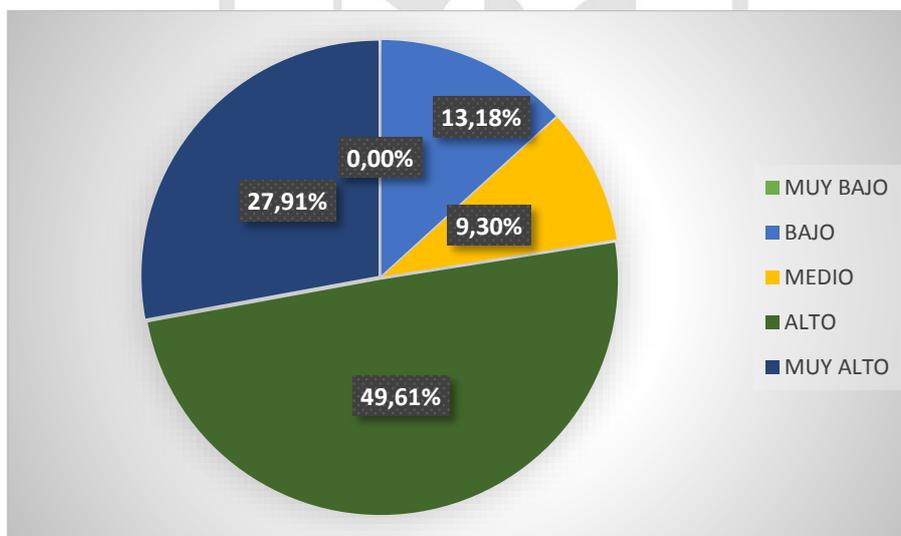
## 4.1 Resultados obtenidos

### 4.1.1 Variable 1: Aplicación del plan curricular por competencias.

#### - Tabla N° 1- Dimensión : El marco teórico y doctrinario

Nº	CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA	PORCENTAJE
1	MUY BAJO	0	0	0.00%
2	BAJO	17	17	13.18%
3	MEDIO	12	29	9.30%
4	ALTO	64	93	49.61%
5	MUY ALTO	36	129	27.91%

#### - Gráfico N° 1 - Dimensión: El marco teórico y doctrinario

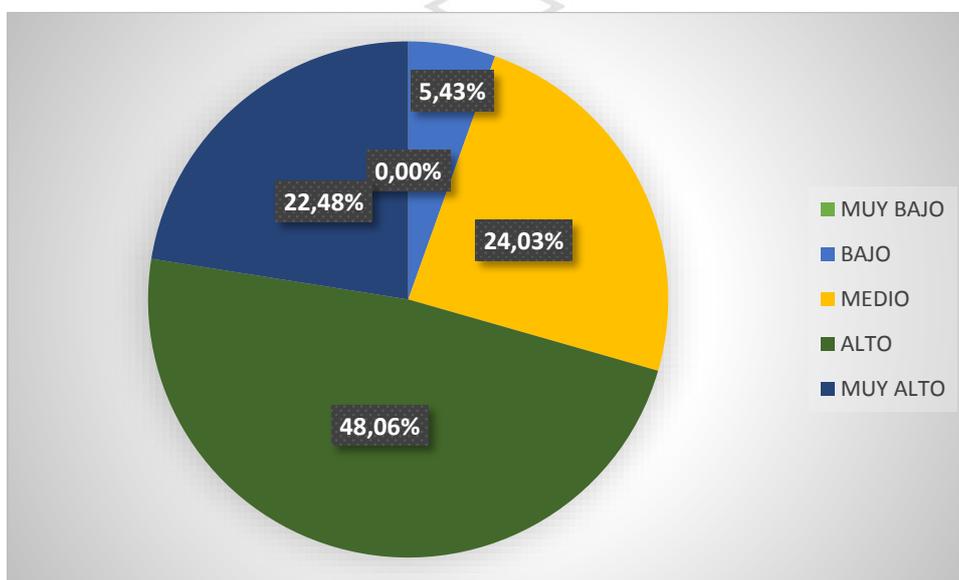


En el 27.91% de las ocasiones, se aplica, a nivel muy alto, el plan curricular por competencias dentro del marco teórico doctrinario. Por otra parte, en el 49.61% de las ocasiones se aplica en un nivel alto. En el 9.30% de las ocasiones, se aplica a nivel medio, y en el 13.18% de las ocasiones se aplica a nivel bajo.

- **Tabla N° 2- Dimensión: el perfil profesional del egresado**

Nº	CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA	PORCENTAJE
1	MUY BAJO	0	0	0.00%
2	BAJO	7	7	5.43%
3	MEDIO	31	38	24.03%
4	ALTO	62	100	48.06%
5	MUY ALTO	29	129	22.48%

- **Gráfico N° 2- Dimensión: el perfil profesional del egresado**

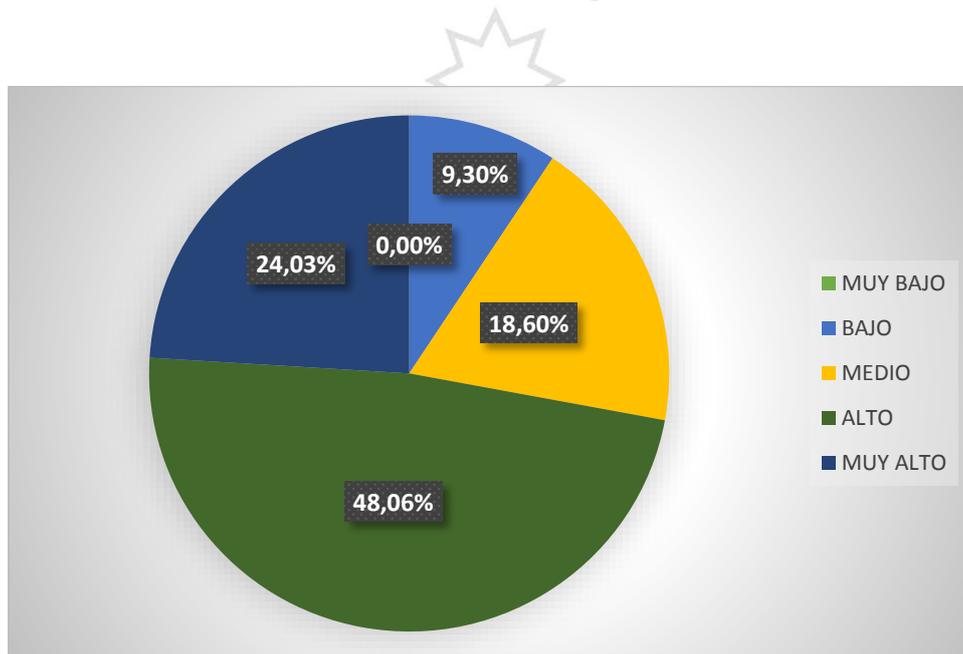


En el 22.48% de las ocasiones, se aplica, a nivel muy alto, el plan curricular por competencias en el perfil profesional del egresado. En el 48.06% de las ocasiones, se aplica en un nivel alto. En el 24.03% de las ocasiones, se aplica a nivel medio, mientras que en el 5.43% de las ocasiones se aplica a nivel bajo.

- **Tabla N° 3 – Dimensión: En la organización del currículo.**

Nº	CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA	PORCENTAJE
1	MUY BAJO	0	0	0.00%
2	BAJO	12	12	9.30%
3	MEDIO	24	36	18.60%
4	ALTO	62	98	48.06%
5	MUY ALTO	31	129	24.03%

- **Gráfico N° 3 – Dimensión: En la organización del currículo**

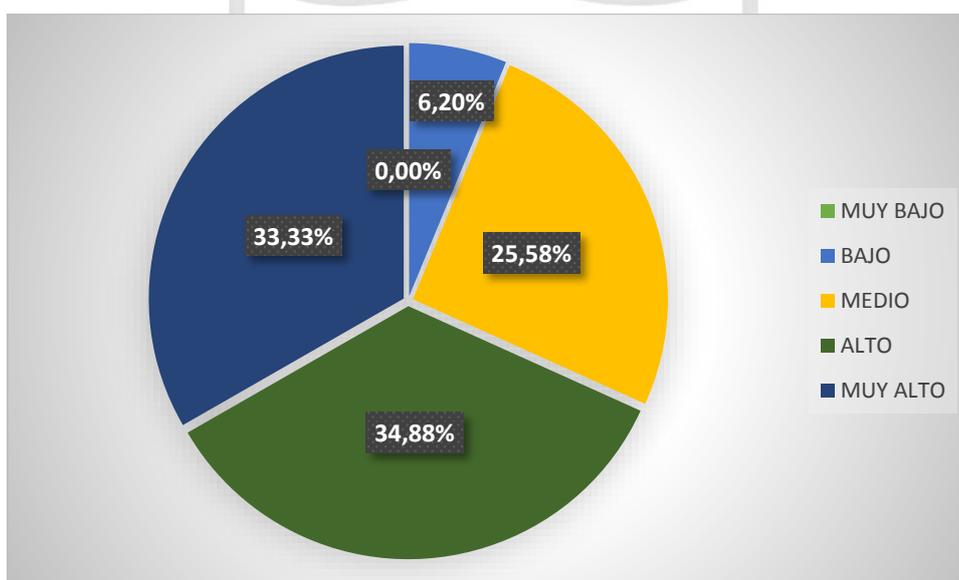


En el 24.03% de las ocasiones, se aplica, a nivel muy alto, el plan curricular por competencias en la organización del currículo. En el 48.06% de las ocasiones, se aplica en un nivel alto. En el 18.60% de las ocasiones, se aplica a nivel medio, mientras que en el 9.30% de las ocasiones se aplica a nivel bajo.

- **Tabla 4 – Dimensión: En las estrategias didácticas.**

Nº	CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA	PORCENTAJE
1	MUY BAJO	0	0	0.00%
2	BAJO	8	8	6.20%
3	MEDIO	33	41	25.58%
4	ALTO	45	86	34.88%
5	MUY ALTO	43	129	33.33%

- **Gráfico 4 – Dimensión: En las estrategias didácticas.**

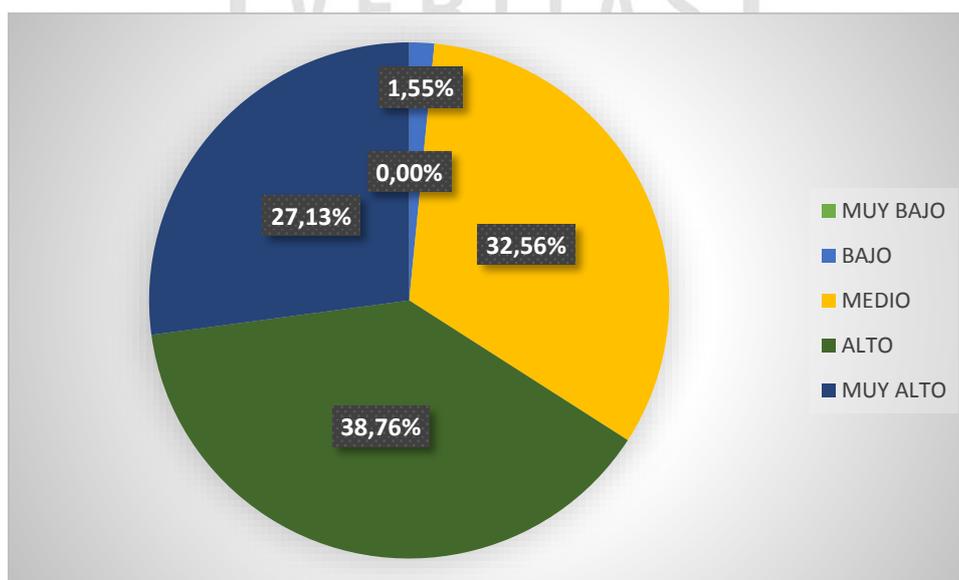


En el 33.33% de las ocasiones, se aplica, a nivel muy alto, el plan curricular por competencias en las estrategias didácticas. En el 34.88% de las ocasiones, se aplica en un nivel alto. En el 25.58% de las ocasiones se aplica a nivel medio, mientras que en el 6.20% de las ocasiones se aplica a nivel bajo.

- **Tabla N° 5 – Dimensión: En el sistema de evaluación y acreditación del grado y título profesional.**

Nº	CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA	PORCENTAJE
1	MUY BAJO	0	0	0.00%
2	BAJO	2	2	1.55%
3	MEDIO	42	44	32.56%
4	ALTO	50	94	38.76%
5	MUY ALTO	35	129	27.13%

- **Gráfico N° 5 – Dimensión: En el sistema de evaluación y acreditación del grado y título profesional.**



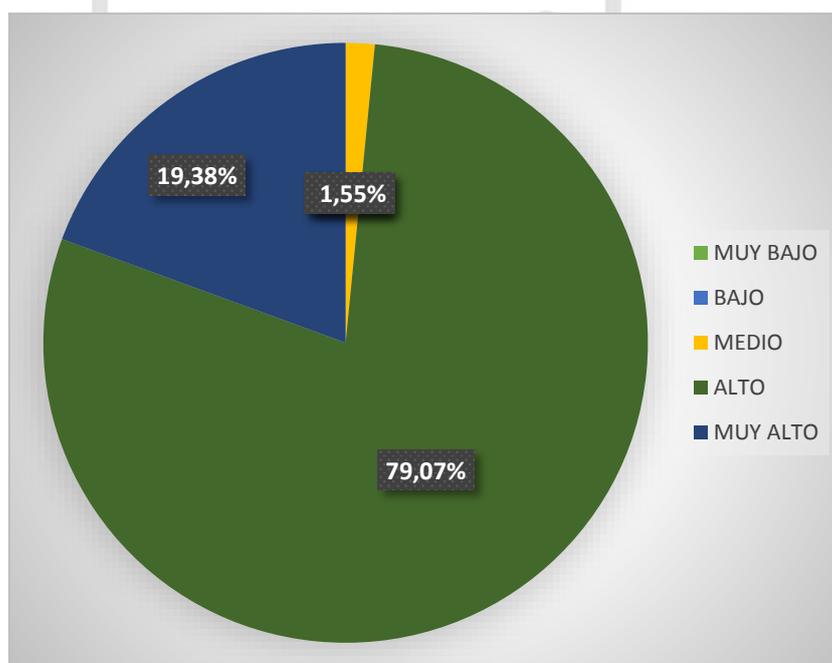
En el 27.13% de las ocasiones, se aplica, a nivel muy alto, el plan curricular por competencias dentro del sistema de evaluación y acreditación del grado y título profesional. En el 38.76% de las ocasiones, se aplica en un nivel alto. En el 32.56% de las ocasiones, se aplica a nivel medio, mientras que en el 1.55% de las ocasiones se aplica a nivel bajo.

#### 4.1.2 Variable 2: Aplicación del desempeño académico por competencias

##### - Tabla Nº 6 – Dimensión: Conceptual

Nº	CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA	PORCENTAJE
1	MUY BAJO	0	0	0.00%
2	BAJO	0	0	0.00%
3	MEDIO	2	2	1.55%
4	ALTO	102	104	79.07%
5	MUY ALTO	25	129	19.38%

##### - Gráfico Nº 6 – Dimensión: Conceptual

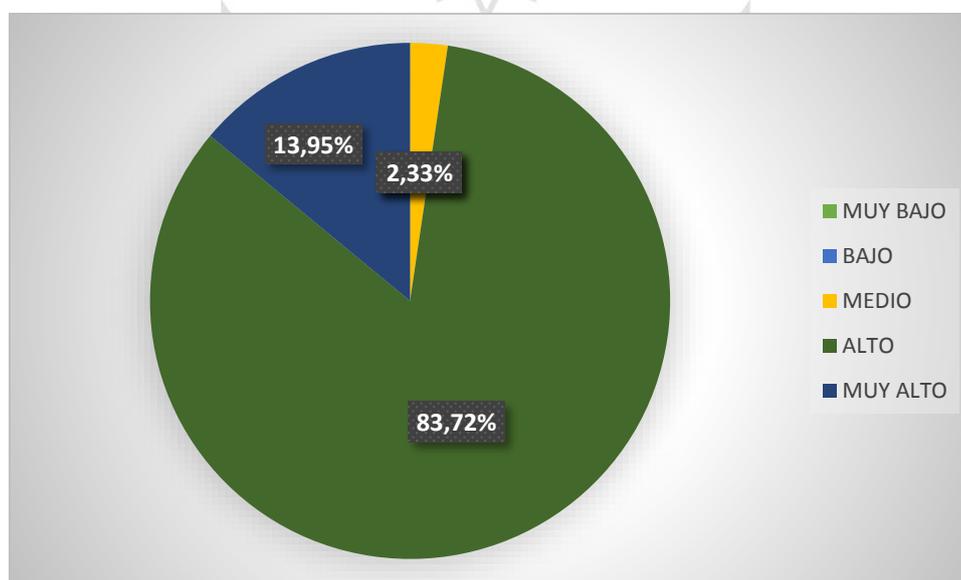


En el 19.38% de los estudiantes, indicaron haber desarrollado un nivel muy alto de competencias, en su dimensión conceptual. Asimismo, el 79.07% de ellos indicaron un desarrollo a un nivel alto, mientras que el 1.55% afirmaron un nivel medio.

- **Tabla Nº 7 – Dimensión: Procedimental**

Nº	CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA	PORCENTAJE
1	MUY BAJO	0	0	0.00%
2	BAJO	0	0	0.00%
3	MEDIO	3	3	2.33%
4	ALTO	108	111	83.72%
5	MUY ALTO	18	129	13.95%

- **Gráfico Nº 7 – Dimensión : Procedimental**

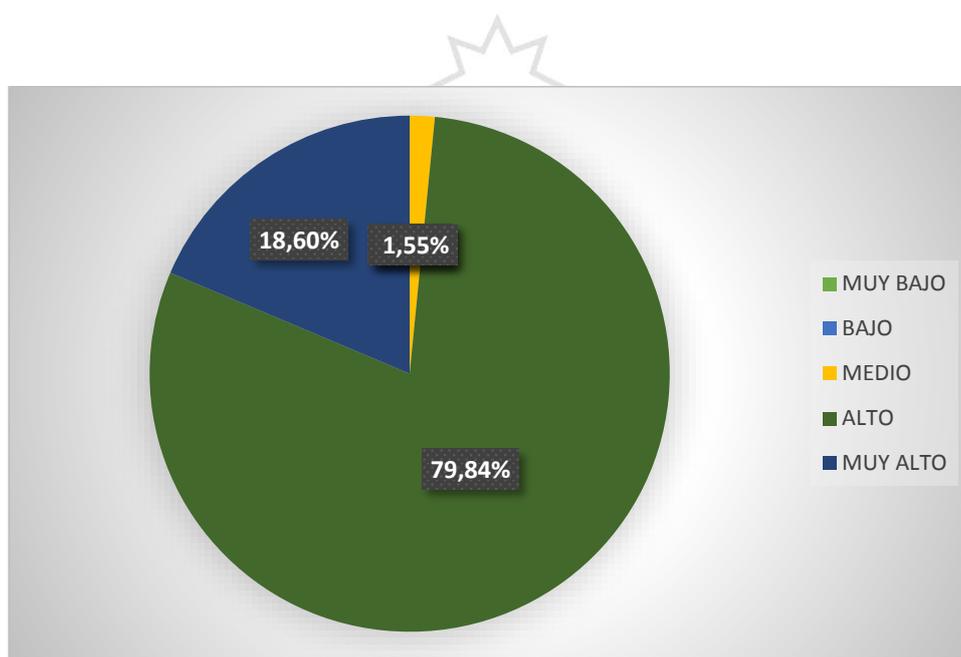


En el 13.93% de los estudiantes afirmaron un desarrollo con nivel muy alto de competencias, en su dimensión procedimental. Por otro lado, el 88.72% de ellos informaron un nivel alto, mientras que el 2.33% respondieron un nivel medio.

- **Tabla Nº 8 – Dimensión : Actitudinal**

Nº	CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA	PORCENTAJE
1	MUY BAJO	0	0	0.00%
2	BAJO	0	0	0.00%
3	MEDIO	2	2	1.55%
4	ALTO	103	105	79.84%
5	MUY ALTO	24	129	18.60%

- **Gráfico Nº 8 – Dimensión : Actitudinal**



El 18.60% de los estudiantes encuetados respondieron que desarrollaron un nivel muy alto de competencias en su dimensión actitudinal. El 79.84% de ellos indicaron un nivel alto, mientras que el 1.55% informaron un nivel medio.

### 4.1.3 Estadísticos descriptivos

- **Tabla Nº 9 - Estadísticos descriptivos**

	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>MÍNIMO</b>	<b>MÁXIMO</b>	<b>VARIANZA</b>
<b>Aplicación del plan curricular por competencias</b>	<b>4,12</b>	<b>4,00</b>	<b>4,00</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>0,141</b>
- Marco teórico doctrinario	3,92	4,00	4,00	2	5	0,900
- Perfil profesional del egresado	3,88	4,00	4,00	2	5	0,672
- Organización del currículo	3,87	4,00	4,00	2	5	0,787
- Estrategias didácticas	3,95	4,00	4,00	2	5	0,842
- Sistema de evaluación acreditación del grado y título profesional	3,91	4,00	4,00	2	5	0,657
<b>Aplicación del desempeño académico por competencias</b>	<b>4,16</b>	<b>4,00</b>	<b>4,00</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>0,132</b>
- Dimensión conceptual	4,12	4,00	4,00	3	5	0,150
- Dimensión procedimental	4,17	4,00	4,00	3	5	0,174
- Dimensión actitudinal	4,18	4,00	4,00	3	5	0,179

- En todos los casos, se observa que la mediana y la moda es igual a 4 (siempre), evidenciando una similitud de resultados del muestreo.
- Del mismo modo, la mayor diferencia entre valores de la media es igual a 0.30, dando a entender que la media es similar en todas las dimensiones y variables.
- Asimismo, los valores máximos para todos los casos es igual a 5, y un valor mínimo igual a 2 y 3, lo que muestra una nueva similitud entre los datos.
- Finalmente, los valores de la varianza de la variable “aplicación del plan curricular por competencias” y la variable “Aplicación del desempeño académico por competencias” (y sus respectivas dimensiones) muestran similitud, al existir una diferencia no mayor a 0.038 puntos.

## 4.2 Prueba de hipótesis

Para evaluar la correlación de las variables en estudio, se optó por la prueba de correlación de Pearson, que permitió comprobar la hipótesis general y las hipótesis específicas planteadas, tomando como referencia un nivel de significancia del 95%, el cual es el normalmente aplicado para investigaciones de tipo social. Esta evaluación se llevó a cabo en dos etapas:

- **Evaluación del nivel de significancia**

Se llevó a cabo de bajo los siguientes criterios:

TABLA Nº 10 - CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE SIGNIFICANCIA AL 95%		
RESULTADOS	VALORES DE SIGNIFICANCIA	CONCLUSIONES
Valores de aceptación	Menores a 0.05 (95% de significancia)	Existe correlación. Se puede continuar con la prueba de hipótesis.
Valores de rechazo	Mayores o iguales a 0.05 (95% de significancia)	No existe correlación. Se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula.

- **Evaluación del valor de correlación**

Se llevó a cabo de bajo los siguientes criterios:

TABLA Nº 11 - CRITERIOS DE CORRELACIÓN		
RESULTADOS	VALORES DE CORRELACIÓN	CONCLUSIONES
Valores de aceptación	Mayor o igual que 0.75 (75%) y menor que 1 (100%)	La correlación es fuerte: la hipótesis alternativa es aceptada.
	Igual a 1 (100%)	La correlación es absoluta: la hipótesis alternativa es aceptada.
Valores de rechazo	Menores a 0.75 (75%) y mayor que cero (0%)	La correlación es débil: la hipótesis alternativa es rechazada y la hipótesis nula es aceptada.
	Igual a cero (0%)	La correlación es n: la hipótesis alternativa es rechazada y la hipótesis nula es aceptada.

A continuación, se muestran los valores obtenidos

- **Tabla N° 12 : Nivel de significancia entre la variable “plan curricular por competencias” y las dimensiones “conceptual”, “procedimental” y “actitudinal”**

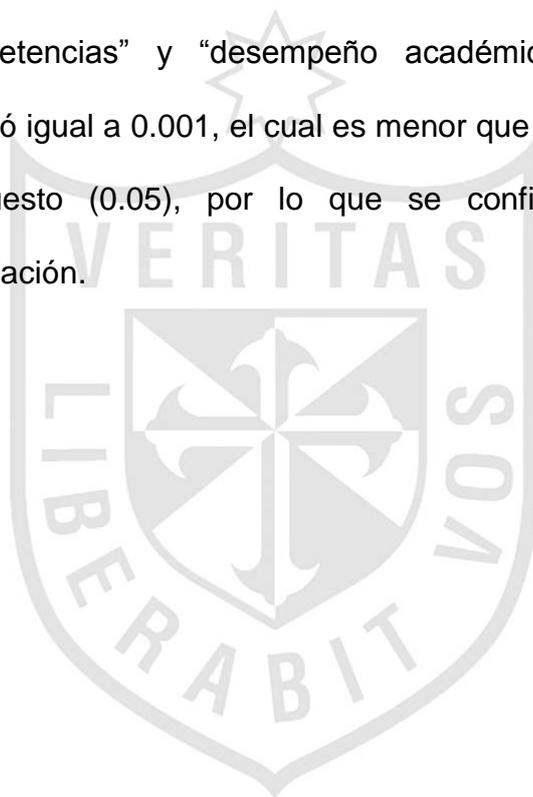
		CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
<b>PLAN CURRICULAR POR COMPETENCIAS</b>	Coef. de correlación	0,974	0,763	0,795
	Sig. (bilateral)	0,001	0,001	0,001
	n	129	129	129

- El nivel de significancia entre la variable “plan curricular por competencias” y la dimensión “conceptual” resultó igual a 0.001, el cual es menor que el nivel de significancia propuesto (0.05), por lo que se confirma la existencia de correlación.
- El nivel de significancia entre la variable “plan curricular por competencias” y la dimensión “procedimental” resultó igual a 0.001, el cual es menor que el nivel de significancia propuesto (0.05), por lo que se confirma la existencia de correlación.
- El nivel de significancia entre la variable “plan curricular por competencias” y la dimensión “actitudinal” resultó igual a 0.001, el cual es menor que el nivel de significancia propuesto (0.05), por lo que se confirma la existencia de correlación.

- **Tabla N° 13: Nivel de significancia entre las variables “plan curricular por competencias” y “desempeño académico por competencias”.**

		<b>DESEMPEÑO ACADÉMICO POR COMPETENCIAS</b>
<b>PLAN CURRICULAR POR COMPETENCIAS</b>	Coef. de correlación	0,947
	Sig. (bilateral)	0,001
	n	129

- El nivel de significancia entre las variables “plan curricular por competencias” y “desempeño académico por competencias” resultó igual a 0.001, el cual es menor que el nivel de significancia propuesto (0.05), por lo que se confirma la existencia de correlación.



- **Tabla N° 14: Nivel de correlación entre la variable “plan curricular por competencias” y las dimensiones “conceptual”, “procedimental” y “actitudinal”.**

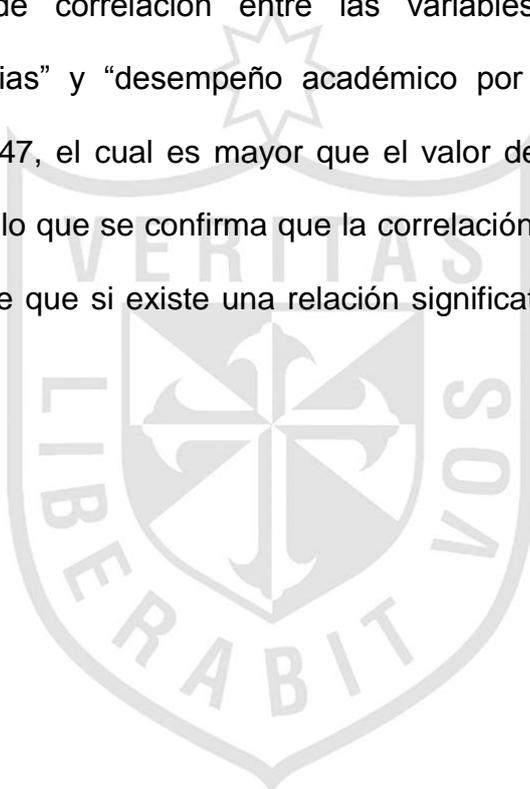
		<b>CONCEP -TUAL</b>	<b>PROCE- DIMENTAL</b>	<b>ACTITU- DINAL</b>
<b>PLAN CURRICULAR POR COMPETENCIAS</b>	Coef. de correlación	0,974	0,763	0,795
	Sig. (bilateral)	0,001	0,001	0,001
	n	129	129	129

- El nivel de correlación entre la variable “plan curricular por competencias” y la dimensión “conceptual” resultó igual a 0.974, el cual es mayor que el nivel de correlación propuesto (0.75), por lo que se confirma que la correlación es fuerte, la cual es además positiva.
- El nivel de correlación entre la variable “plan curricular por competencias” y la dimensión “procedimental” resultó igual a 0.763, el cual es mayor que el nivel de correlación propuesto (0.75), por lo que se confirma que la correlación es fuerte, la cual es además positiva.
- El nivel de correlación entre la variable “plan curricular por competencias” y la dimensión “actitudinal” resultó igual a 0.795, el cual es mayor que el nivel de correlación propuesto (0.75), por lo que se confirma que la correlación es fuerte, la cual es además positiva.

- **Tabla N° 15: Nivel de correlación entre las variables desarrollo de pensamiento crítico” y “desempeño competencias”.**

		<b>DESEMPEÑO ACADÉMICO POR COMPETENCIAS</b>
<b>PLAN CURRICULAR POR COMPETENCIAS</b>	Coef. de correlación	0,947
	Sig. (bilateral)	0,001
	n	129

- El valor de correlación entre las variables “plan curricular por competencias” y “desempeño académico por competencias” resultó igual a 0.947, el cual es mayor que el valor de correlación propuesto (0.75), por lo que se confirma que la correlación es fuerte. Por lo tanto, se concluye que si existe una relación significativa, la cual es además positiva.



## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES

### 5.1 Discusión:

#### 1. Dimensiones

##### a) Variable 1 ( El plan curricular por competencias)

La Dimensión marco teórico y doctrinario es la de mayor cumplimiento (77.52%), seguida de organización del currículo (72.09%), seguido de perfil del egresado (70.54 %), luego por estrategia didáctica (68.21 %) y evaluación y acreditación del grado y título profesional.

##### b) Variable 2 ( Desempeño académico por competencias)

La dimensión de desempeño académico conceptual tiene un nivel de aceptación de los estudiantes muy alto 19.38 %, asimismo un nivel alto de 79.07 %, El desempeño académico en la dimensión procedimental tiene un nivel alto de 88.72 % y en el desempeño académico actitudinal tiene un nivel alto de 79.84%. Podemos apreciar que los niveles de

desempeño académico por competencias es alto, quedando en primer lugar el desempeño conceptual (108.10 %), luego el procedimental (88.72) y seguidamente el actitudinal (79.84). Los resultados del nivel medio, no tienen relevancia y los niveles bajo y muy bajo no han sido considerados por los alumnos.

## **2 Resultado de evaluación significativa**

### **a) Evaluación del nivel de significancia:**

- Se evidencia una similitud entre los resultados del muestreo y una similitud en los datos, asimismo los valores de la varianza de la variable plan curricular por competencias y la variable desempeño académico por competencias (y sus respectivas dimensiones) muestran similitud al existir una diferencia no mayor a 0.038.
- El nivel de significancia entre la variable “plan curricular por competencias” y la dimensión “procedimental” resultó igual a 0.001, el cual es menor que el nivel de significancia propuesto (0.05), por lo que se confirma la existencia de correlación.
- El nivel de significancia entre la variable “plan curricular por competencias” y la dimensión “actitudinal” resultó igual a 0.001, el cual es menor que el nivel de significancia propuesto (0.05), por lo que se confirma la existencia de correlación.

- Nivel de significancia entre las variables “plan curricular por competencias” y “desempeño académico por competencias”.

El nivel de significancia entre las variables “plan curricular por competencias” y “desempeño académico por competencias” resultó igual a 0.001, el cual es menor que el nivel de significancia propuesto (0.05), por lo que se confirma la existencia de correlación.

**b) Nivel de correlación:**

Nivel de correlación entre la variable “plan curricular por competencias” y las dimensiones “conceptual”, “procedimental” y “actitudinal”.

- El nivel de correlación entre la variable “plan curricular por competencias” y la dimensión “conceptual” resultó igual a 0.974, el cual es mayor que el nivel de correlación propuesto (0.75), por lo que se confirma que la correlación es fuerte, la cual es además positiva.
- El nivel de correlación entre la variable “plan curricular por competencias” y la dimensión “procedimental” resultó igual a 0.763, el cual es mayor que el nivel de correlación propuesto (0.75), por lo que se confirma que la correlación es fuerte, la cual es además positiva.
- El nivel de correlación entre la variable “plan curricular por competencias” y la dimensión “actitudinal” resultó igual a 0.795, el cual es mayor que el nivel de correlación propuesto (0.75), por

lo que se confirma que la correlación es fuerte, la cual es además positiva.

Nivel de correlación entre las variables “Plan curricular por competencias” y “el desempeño académico por competencias”

- El valor de correlación entre las variables “plan curricular por competencias” y “desempeño académico por competencias” resultó igual a 0.947, el cual es mayor que el valor de correlación propuesto (0.75), por lo que se confirma que la correlación es fuerte. Por lo tanto, se concluye que si existe una relación significativa, la cual es además positiva.

## 5.2 Conclusiones

1. Se determinó que existe una similitud entre el Plan Curricular por competencias y el desempeño académico por competencias de los estudiantes de los últimos ciclos de la escuela profesional de contabilidad y finanzas- USMP-año 2014, como se sustenta en las tablas N° 9.
2. Se determinó que existe relación significativa entre el plan curricular por competencias y el desempeño académico conceptual de los estudiantes de los últimos ciclos de la escuela profesional de contabilidad y finanzas –USMP-año 2014, como se demuestra en la tabla N° 6.

3. Se determinó que existe relación significativa entre el plan curricular por competencias y el desempeño académico procedimental de los estudiantes de los últimos ciclos de la escuela profesional de contabilidad y finanzas –USMP-año 2014, como se sustenta en la tabla N° 7.
4. Se determinó que existe relación significativa entre el plan curricular por competencias y el desempeño académico actitudinal de los estudiantes de los últimos ciclos de la escuela profesional de contabilidad y finanzas –USMP-año 2014, como sustenta en la tabla N° 8.
5. Se determinó que existe correlación fuerte y positiva entre el plan curricular por competencias y el desempeño académico por competencias de los estudiantes de los últimos ciclos en la especialidad de tributación de la escuela profesional de contabilidad y finanzas –USMP-año 2014, tal como se sustenta con las tabla N° 12.

### **5.3 Recomendaciones**

1. Adaptar el currículo como instrumento de las competencias en mercados de trabajo rápidamente cambiantes dando mayor transparencia y efectividad en las transacciones de empleo y capacitación.

2. Propiciar un mayor acercamiento universidad - empresa para mejorar la calidad y pertinencia de la formación.
3. Organizar un plan de acción universidad empresa a fin de que los alumnos de octavo, noveno y décimo realicen sus prácticas profesionales.
4. Desarrollar un plan de acción permanente para sistematizar, dar continuidad y apoyo institucional al proceso de evaluación de los aprendizajes.
5. Organizar y desarrollar un programa de capacitación y desarrollo profesional permanente, que le permita a los docentes perfeccionar su práctica educativa.
6. Desarrollar un plan de acción permanente para sistematizar, dar continuidad y apoyo institucional al proceso de evaluación de la enseñanza en base a competencias.
7. Impulsar institucionalmente otros estudios conducentes a estimular la discusión y reflexión para mejora de las prácticas de enseñanza y evaluación en el aula.
8. Establecer metas mínimas sobre el logro progresivo de las destrezas y habilidades que deberán lograr los alumnos.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

### Referencias bibliográficas

- Abarca, R. (2010). *Currículo por competencias*, VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria – PUCP, Perú: Universidad Católica del Perú – Asociación Ibero Americana de didáctica Universitaria.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi G. & Wagenaar. R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina*. Bilbao: impresiones R.G.M S.A.
- Chuaqui, T. (2012). *El rol de la universidad no es solo formativa, sino también transformativa*. Lima: Universidad Católica del Perú.
- Cumpa, V. (2015). *Evaluación del aprendizaje en la Educación Superior*. Perú. Academia Iberoamericana de doctores en educación: editorial San Marcos, p 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84.
- Curvelo, J. (2009). *Ética y Responsabilidad Social del Contador: Perspectivas y Tendencias frente a las IFRS*. Bogotá- Colombia: Facultad de Contaduría. Universidad Cooperativa.
- Lavados, I. (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la educación superior*. Chile: Centro Interuniversitario de

desarrollo – CINDA- grupo operativo de universidades chilenas, Chile: Fondo de desarrollo institucional-MINDUC

- López Ruiz, M. (2011). *Diseño curricular por competencias en la Educación Superior*. Lima: Universidad Wiener
- Román, M. y Díez, E. (2009). *Diseño curricular de aula: Modelo T. Puerta de entrada en la Sociedad del Conocimiento*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Conocimiento
- Rué, J. (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona, España: Paidós.
- Santiváñez, V. (2013). *Diseño curricular a partir de competencias. Colombia: Ediciones de la U*, p 38, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 146, 147, 148, 149.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Toro, R., Zermeño, A., Benito, A. (2010). *La importancia de las competencias en el desarrollo curricular*. Monterrey.: Universidad Tec Milenio

## **Tesis**

- Conchado, A., (2011). *Modelización multivariante de los procesos de enseñanza aprendizaje basados en competencia de la educación superior. (Tesis de doctorado en educación)*. Universidad Politécnica de Valencia: Valencia Editorial Universitat Politècnica de València
- García, P (2010). *Diseño y Validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad. (Tesis de doctorado en educación)* Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona, España
- Lorenzana, R. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en*

*competencias en la enseñanza universitaria.* (Tesis Dr. Phi) Universität Flensburg, Honduras, Centro América.

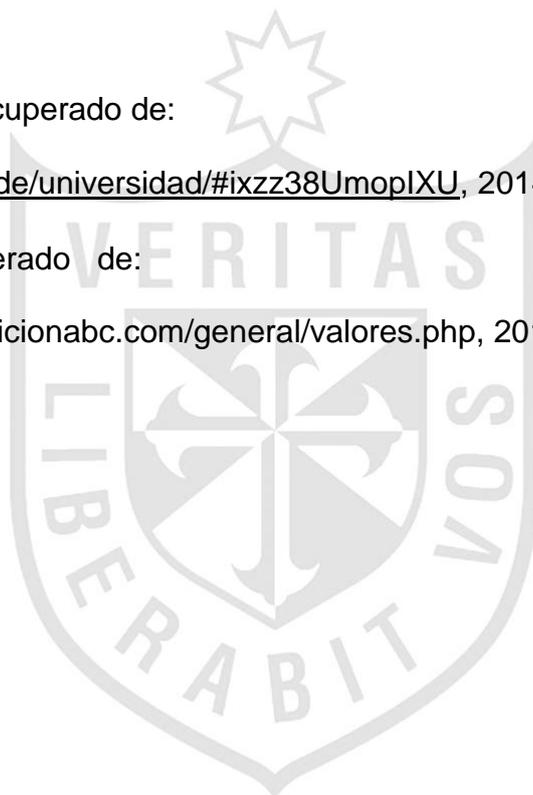
- Maquillón, J. (2010). *Diseño y Evaluación del Diseño de un Programa de Intervención para la Mejora de las Habilidades de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (Tesis doctorado en educación).* España: Universidad de Murcia.
- Robles, E. (2005). *Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencias.* (Tesis maestría en educación) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.

#### **Referencias electrónicas**

- Alba Gómez, J. (2014). *Discurso de bienvenida.* Recuperado de <http://www.usmp.edu.pe/contabilidadyeconomia/contabilidad.php>
- *Definición de rendimiento académico.* Recuperado de: <http://definicion.de/rendimiento-academico/#ixzz3fLtlci8K>
- FINANZEA: Economía y Finanzas. *Seguir una carrera en la contabilidad.* Recuperado de <http://www.finanzea.org/contabilidad-oportunidades-a02997826.htm>
- *La docencia como construcción del conocimiento.* Recuperado de: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/n026/Docencia/docen.htm>, 2014,1)
- *La definición y selección de competencias clave – Resumen ejecutivo-* preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y traducido con fondos de la Agencia de los Estados

Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Recuperado de:  
[www.OECD.org/edu/statistics/deseeco](http://www.OECD.org/edu/statistics/deseeco)

- Rama, Claudio (2007). *Tendencias de la Educación Superior en el siglo XXI*. Perú: Universia Perú. Recuperado de [noticias.universia.edu.pe/.../tendencias-educacion-superior-siglo-xxi.html](http://noticias.universia.edu.pe/.../tendencias-educacion-superior-siglo-xxi.html)
- Tipos de conocimiento (Epistemología - Teoría del conocimiento. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos/epistemologia2/epistemologia2.shtml>, 2014, 1)
- Universidad Recuperado de: <http://definicion.de/universidad/#ixzz38UmopIXU>, 2014, 1)
- Valores Recuperado de: <http://www.definicionabc.com/general/valores.php>, 2014, 1)





**Anexo 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA**

**Título: EL PLAN CURRICULAR EN LA ESPECIALIDAD DE TRIBUTACION Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO POR COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS ULTIMOS CICLOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD Y FINANZAS –USMP-AÑO 2014**

PROBLEMA	OBJETIVOS	FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	DISEÑO	CONCEPTOS CENTRALES
<p><b>Problema general</b> ¿Qué relación existe entre el Plan Curricular y el desempeño académico por competencias en los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP- año 2014?</p> <p><b>Problemas específicos</b></p> <p>1. ¿ Qué relación existe entre el Plan Curricular y el desempeño académico conceptual de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP-año 2014</p> <p>2. ¿ Qué relación existe entre el Plan Curricular y el desempeño académico procedimental de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP-año 2014</p> <p>3. ¿Qué relación existe entre el Plan Curricular y el desempeño académico actitudinal de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP-año 2014</p>	<p><b>Objetivo general.-</b> Determinar la relación entre el Plan Curricular y el desempeño académico por competencias en los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP – año 2014.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>1. Evaluar la relación entre el Plan Curricular y el desempeño académico conceptual de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP- año 2014.</p> <p>2. Evaluar la relación entre el Plan Curricular por Competencias y el desempeño académico procedimental de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP- año 2014.</p> <p>3. Evaluar la relación entre el Plan Curricular por Competencias y el desempeño académico actitudinal de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP- año 2014.</p>	<p><b>Hipótesis general</b> El Plan Curricular influirá en forma positiva en el desempeño académico por competencias en los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP-año 2014</p> <p><b>Hipótesis específicas</b></p> <p>1. El Plan Curricular influirá en forma positiva en el desempeño académico conceptual de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP-año 2014</p> <p>2. El Plan Curricular influirá en forma positiva en el desempeño académico procedimental en los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP-año 2014</p> <p>3. El Plan Curricular influirá en forma positiva en el desempeño académico actitudinal de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas de la USMP-año 2014</p>	<p><b>Diseño :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No experimental</li> <li>▪ Descriptivo.</li> <li>▪ Transversal correlacional</li> </ul> <p><b>Enfoque de investigación:</b> Cuantitativo</p>	<p><b>- La innovación curricular y el diseño curricular</b> Trata sobre la innovación curricular o también llamada innovación pedagógica, es asumir la necesidad de cambiar el sistema educativo, a fin de lograr que la educación actual, responda a las nuevas demandas, exigencias o necesidades de la sociedad y del educando, innovación y mejora son dos términos de actualidad en el ámbito de la educación, una y otra aparecen vinculados a los conceptos de calidad y excelencia (Riva Navarro-2000). Y es precisamente dentro de este contexto, en que se desarrolla el diseño curricular como parte de dicha exigencia.</p> <p><b>- Desempeño académico por competencias</b> Los estudiantes autorregulados dirigen su aprendizaje a través del uso de una serie de estrategias cognitivas, meta cognitivas, motivacionales y de apoyo que les permiten regular y controlar de forma intencional todo el proceso -conocen sus habilidades, los conocimientos que poseen, saben qué deben hacer para aprender, han aprendido a monitorear sus conductas de estudio, advierten qué exigencias tienen las tareas que se proponen en el ámbito académico. Por otra parte, son sujetos que tienen motivación para aprender y son capaces de regular esa motivación; tienen iniciativa, son capaces de mantener el esfuerzo, de controlar los factores internos y externos que pueden debilitar el esfuerzo. El aprendizaje autorregulado exige del alumno la toma de conciencia de las dificultades que pueden impedir el aprendizaje, la utilización deliberada de procedimientos (estrategias) encaminada a alcanzar sus metas, y el control detallado de las variables afectivas y cognitivas.</p>

Instrumento para la recolección de datos

### CUESTIONARIO

**TÍTULO DE LA TESIS: EL PLAN CURRICULAR Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO POR COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS ÚLTIMOS CICLOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD Y FINANZAS – USMP - AÑO 2014.**

- I. Esta encuesta es anónima y está dirigida a los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas –USMP-2014.
- II. Responde las preguntas que a continuación se explican. Marca con una cruz o con un aspa las respuestas que tú consideres de acuerdo a tu criterio. Si tienes algún comentario, por favor ponlo en el punto III de la presente encuesta.  
  
- Muy alto (5) - Alto (4) – Medio (3) - Bajo (2) –Muy Bajo (1)

#### Preguntas:

1. **¿Sabes en qué nivel tus profesores, están aplicando competencias en sus asignaturas?**  
  
Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )
2. **¿Sabes cómo, los conocimientos adquiridos te permitirán actuar con el adecuado desempeño académico?**  
  
Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )
3. **¿Conoces en qué medida el Plan Curricular te permite mejorar tu aprendizaje por competencias?**  
  
Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )
4. **¿Sabes en qué nivel aumenta tu desempeño por competencias los talleres de capacitación continua dictados por la Escuela de contabilidad y Finanzas?**  
  
Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )

5. **¿Conoces cómo, los conocimientos por competencias adquiridos te dan una adecuada formación profesional?**

Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )

6. **¿Cumplen tus profesores en sus en sus asignaturas la aplicación de los procedimientos adecuados para el desempeño académico por competencias de los estudiantes?**

Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )

7. **¿Crees que la aplicación de mapas conceptuales, te permitirán adquirir mayor conocimiento sobre las asignaturas?**

Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )

8. **¿Consideras que la comprensión de lectura, te permitirá tener mayor dominio de la clase?**

Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )

9. **¿Tienes en cuenta que la capacidad desarrollada de los casos aplicativos te permitirá desarrollar el desempeño por competencias?**

Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )

10. **¿Consideras que el desarrollo de destrezas te permite acentuar el dominio práctico de la clase, la lectura comprensiva y la presentación de mapas conceptuales?**

Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )

11. **¿Las enseñanzas recibidas de tus profesores te ha permitido incrementar tus valores para mejorar tu dignidad, vivir y compartir con la sociedad?**

Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )

12. **¿Consideras que los conocimientos adquiridos te permite valorar lo importante de tu carrera profesional?**

Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )

**13. ¿En cuánto a la ética profesional, los conocimientos adquiridos te han afianzado los principios y reglas éticas que regulan y guían la actividad profesional?**

Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )

**14. ¿Las enseñanzas recibidas, han desarrollado tu capacidad de responder profesionalmente sobre tus acciones?**

Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )

**15. ¿Consideras que los trabajos de investigación realizados en grupo, te han motivado para que tengas mayor interés en el trabajo compartido?**

Muy alto ( ) Alto ( ) Medio ( ) Bajo ( ) Muy Bajo ( )

III. Comentarios:



-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

**Investigador:**

Perla Socorro Mejia Mejia de Cipriani

Doctorado en Educación

INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SAN MARTÍN DE PORRES

## FICHA ANÁLISIS DOCUMENTAL

### Variable 1: EL PLAN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

La Técnica de la evaluación , está orientada a buscar información sobre el tema **“EL PLAN CURRICULAR Y EL DESEMPEÑO ACADEMICO POR COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS ULTIMOS CICLOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD Y FINANZAS – USMP - AÑO 2014.**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

#### Preguntas

1. **Los fundamentos del Plan Curricular por competencias utilizan premisas científico – pedagógicas.**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

2. **En el marco doctrinario se está aplicando la normatividad vigente que condiciona el currículo.**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

3. **La Facultad de Ciencias Contables y Financieras tiene la misión de formar profesionales competitivos**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

4. **La política académica y curricular de la Facultad de Ciencias Contable y Financiera se ha difundido a los profesores y alumnos.**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

5. **La matriz del análisis ocupacional de la Facultad de Ciencias Contables Económicas y Financieras tiene en consideración los análisis de los puestos de trabajo y la tarea para definir el currículo de formación.**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

6. **El perfil genérico que pretende lograr de sus alumnos la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la USMP, permitirá que sus egresados sean competitivos en el mercado laboral.**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

7. **Las enseñanzas cognitivas, procedimentales y actitudinales de los aprendizajes por competencias de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la USMP, permitirá a los egresados tener un perfil específico.**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

8. **En el Estatuto Universitario, se encuentran las Áreas Curriculares.**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

9. **Los contenidos transversales enriquecen la experiencia de los alumnos y logran la formación integral de estos.**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

10. **El Plan de estudios por competencias de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras está estructurado con base al aprendizaje.**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

11. **Los profesores precisan estrategias de enseñanza que empleará con el educando.**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

12. **Los alumnos precisan estrategias de aprendizaje para aprender y desarrollar habilidades.**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

13. **El Currículo se identifica en función de los procedimientos y estándares definidos por la Unidad de Autoevaluación y Acreditación de la Universidad y de los organismos acreditadores.**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

**14. La evaluación basada en competencias se centra en la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

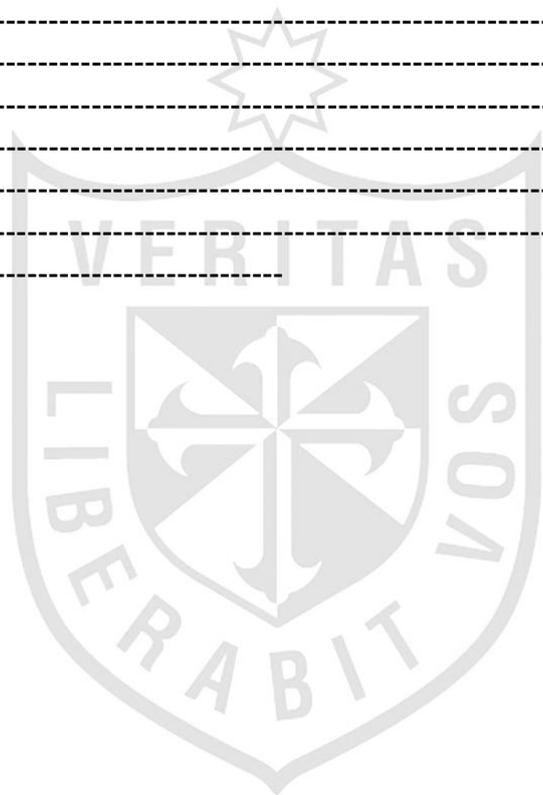
Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

**15. La acreditación del grado y título profesional están definidos en la ley Universitaria, el Estatuto y Reglamento de Grados y Títulos.**

Muy alta (5) Alta (4) Regular (3) Baja (2) Inexistente (1)

**OBSERVACIONES**

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

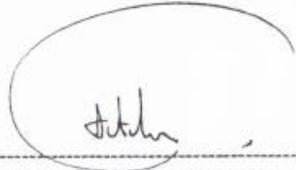


1. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del experto (a) : Dr. Juan Amadeo Alva Gómez  
 1.2 Cargo e Institución donde labora : DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES, ECONOMICAS Y FINANCIERAS - USMP  
 1.3 Nombre del Instrumento Evaluado : EL PLAN CURRICULAR Y EL DESEMPEÑO ACADEMICO POR COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS ULTIMOS CICLOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD Y FINANZAS – USMP- AÑO 2014.  
 1.4 Autor del Instrumento: Perla Socorro Mejía Mejía

Indicadores	Criterios	Muy malo 0% - 20%	Malo 21% - 40%	Regular 41%-60%	Bueno 61 % -80%	Muy bueno 81%-100%
1) Claridad	Está formulado en lenguaje apropiado				X	
2) Objetividad	Está expresado adecuadamente				X	
3) Validez	Los indicadores de la variable están Inmersos en su contexto teórico de forma.					X
4) Organización	Existe una organización lógica					X
5) Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad				X	
6) Intencionalidad	Es adecuado para valorar aspectos que se desean evaluar.					X
7) Consistencia	Está basado en evaluaciones de aprendizaje y/o desarrollo de competencias					X
8) Pertinencia	Existe pertinencia entre los indicadores y las variables de la investigación y entre los indicadores y los objetivos de la investigación					X
9) Metodología	Considera que los reactivos del cuestionario están redactados de manera adecuada.					X

JUICIO DE APLICABILIDAD:  SI  NO  
 PROMEDIO DE VALORACIÓN: \_\_\_\_\_ %  
 FECHA DE LA EVALUACIÓN: \_\_\_\_\_

  
 FIRMA DEL EXPERTO

**1) DATOS GENERALES**

1.1 Apellidos y nombres del experto (a): **Dr. Sabino Talla Ramos**

1.2 Cargo e Institución donde labora : **DIRECTOR DE LA ESCUELA DE CONTABILIDAD Y FINANZAS - USMP**

1.3 Nombre del Instrumento Evaluado : **EL PLAN CURRICULAR Y EL DESEMPEÑO ACADEMICO POR COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS ULTIMOS CICLOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD Y FINANZAS – USMP- AÑO 2014.**

1.4 Autor del Instrumento: **Perla Socorro Mejía Mejía**

Indicadores	Criterios	Muy malo 0% - 20%	Malo 21 %- 40%	Regular 41%-60%	Bueno 61 %-80%	Muy bueno 81%-100%
10) Claridad	Está formulado en lenguaje apropiado					X
11) Objetividad	Está expresado adecuadamente					X
12) Validez	Los indicadores de la variable están inmersos en su contexto teórico de forma.					X
13) Organización	Existe una organización lógica					X
14) Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad					X
15) Intencionalidad	Es adecuado para valorar aspectos que se desean evaluar.					X
16) Consistencia	Está basado en evaluaciones de aprendizaje y/o desarrollo de competencias					X
17) Pertinencia	Existe pertinencia entre los indicadores y las variables de la investigación y entre los indicadores y los objetivos de la investigación					X
18) Metodología	Considera que los reactivos del cuestionario están redactados de manera adecuada.					X

JUICIO DE APLICABILIDAD:



NO

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 100 %

FECHA DE LA EVALUACIÓN: 21.07.2015

FIRMA DEL EXPERTO

Anexo 3. Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación.



“Año de la Integración Nacional y el Reconocimiento de Nuestra Diversidad”

Santa Anita, 15 de julio de 2015

## CONSTANCIA

La Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Financieras de la Universidad de San Martín de Porres, que al final suscribe.

HACE CONSTAR QUE:

Que, la Dra. **PERLA SOCORRO MEJIA MEJIA DE CIPRIANI**, previa autorización del suscrito, ha realizado la aplicación del Cuestionario como instrumento de investigación; asimismo se le ha brindado facilidades de acceso de información en el desarrollo de su investigación “El Plan Curricular y el Desempeño Académico por Competencias de los Estudiantes de los Últimos Ciclos de la Escuela Profesional de Contabilidad y Finanzas USMP-2014”.

Se expide el presente documento a petición de la interesada para los fines que estime conveniente.



Dr. Juan Amadeo Alva Gómez  
DECANO