

Percepción de la formación profesional en el contexto peruano, alternativa desde las competencias

Perception of Vocational Training in the Peruvian Context, Alternative from Skills

Saturnina Abarca Infa

Universidad César Vallejo, Perú*



0000-0003-2797-7180

sabarcaif@gmail.com

Máryuri García González

Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES)

Universidad de La Habana, Cuba



0000-0002-2734-6541

maryuri@cepes.uh.cu

Rosa Amelia Ortiz Bautista

Institución Educativa Carlos Gutiérrez Merino, Perú



0000-0002-0084-1964

ortizbautistar@gmail.com

Fecha de enviado: 16/09/2021

Fecha de aprobado: 06/10/2021

RESUMEN: En tiempos de cambios y demandas innovadoras, las universidades se encuentran frente a grandes desafíos para lograr la calidad de los aprendizajes, tarea que involucra la participación y el compromiso de la comunidad universitaria. El objetivo propuesto fue reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios con énfasis en las prácticas laborales. Los docentes, de manera colegiada y trabajo en equipo, tienen una gran responsabilidad en proponer e innovar su quehacer pedagógico, desde la planificación y organización de asignaturas a su cargo, con la finalidad de estimular y lograr las competencias personales y profesionales de los estudiantes, por lo que una reflexión en torno a su comprensión y puesta en práctica es necesaria.

PALABRAS CLAVE: universidad; participación; prácticas docentes; competencias.

ABSTRACT: In times of change and innovative demands, universities are facing great challenges to achieve the quality of learning, a task that involves the participation and commitment of the university community. The proposed objective was to reflect on the pedagogical practices of university teachers with an emphasis on work practices. Teachers, in a collegiate and teamwork manner, have a great responsibility in proposing and innovating their pedagogical work, from the planning and organization of the subjects they are in charge of, in order to stimulate and achieve the personal and professional skills of the students. Therefore, a reflection on its understanding and implementation is necessary.

KEYWORDS: university; participation; teaching practices; competencies.

La educación universitaria tiene el desafío de lograr la formación integral de alta calidad, donde los aprendizajes y la enseñanza sean cada vez más cercanos al contexto, a las vivencias y a las necesidades reales. Esta dualidad es un factor muy importante en la construcción del conocimiento. Para ello, la universidad como institución debe promover las condiciones necesarias a través de sus departamentos académicos. Alcanzar dichos objetivos requiere compromiso y participación de los actores educativos en los diseños de los procesos de enseñanza, desde la planificación, la organización de las asignaturas y la evaluación de los aprendizajes. Los docentes deben tener absoluta comprensión de la finalidad de su asignatura en la estructura del plan de estudios de la carrera y de las necesidades de aprendizajes de los estudiantes para con el objeto de la profesión.

Las prácticas docentes en el nivel universitario han generado mesas de diálogo, conversatorios y trabajos de investigación promovidos por las instituciones de educación universitaria, y motivados por difundir las mejores prácticas de sus docentes bajo las tendencias de homogenización y utilizarlas para sus propios fines. Sin embargo, en las universidades privadas, específicamente las societarias –de gestión privada con fines de lucro–, muchas de las prácticas docentes carecen de metodologías apropiadas y pertinentes para generar aprendizajes y conocimientos. En la cultura pedagógica del docente prevalece la transmisión de información, puesto que no están involucrados en los diseños, la organización y la planificación de los contenidos de las asignaturas ni de la evaluación de estos.

Por otro lado, las políticas institucionales, económicas y administrativas de las universidades no favorecen la participación ni la integración de las actividades docentes, ya que solo mantienen vínculos para el dictado de clases previamente preparadas por otros (*staff*), lo que cierra oportunidades para innovar. Al no ser docentes de dedicación exclusiva, tampoco cultivan la identidad institucional.

En las reflexiones que se exponen, las autoras incluyen sus experiencias de prácticas docentes en universidades de gestión privada y los aportes de autores reconocidos en el tema, en especial la propuesta de Miguel Ángel Zabalza, investigador español de la Universidad de Santiago de Compostela.

Desarrollo

Desde la perspectiva del currículo, cabe preguntarse ¿bajo qué propuesta o enfoque curricular están diseñados los modelos educativos de las universidades privadas societarias del Perú?

La universidad como institución social, frente a los acelerados procesos de globalización, migración y cambios, también es sujeto de transformación; por tanto, ha de estar en la búsqueda de propuestas y afrontar con éxito la tarea del desarrollo humano. Tiene por finalidad orientar y dirigir intencionalmente las acciones educativas que promueve y, tiene que ver con la voluntad y el actuar con sentido de todos los que participan en el acto de formar.

[...] configurar previamente las prácticas educativo-pedagógicas en función de la propuesta institucional exige que se cuestione qué y cómo ordenar una serie de aspectos, procesos, actores y recursos, que se necesitan y se desean, y de qué forma hacerlo para que provoque el efecto

Saturnina Abarca Infa, Máryuri García González, Rosa Amelia Ortiz Bautista

formativo que se espera. Aquí es donde tiene sentido el currículo, como un proyecto articulador con sentido formativo de todo lo que entra en juego para formar a los estudiantes de una institución. (Álvarez, 2010, p. 70)

Resulta importante apropiarse del enfoque de los modelos educativos que asumen las instituciones formadoras. Su desconocimiento hace que, tanto autoridades académicas como los docentes no entiendan el sentido de incorporar nuevas prácticas como respuesta a las demandas. La acción de involucrar y dar una participación semántica a los actores representa comprender el papel o rol que tienen cada uno de ellos en los procesos formativos, bajo un proyecto articulador.

Del mismo modo, Peñaloza (2016) asevera que los estudiantes

[...] requieren ciertas reflexiones sobre capacidades humanas que están en ellos y que las Universidades se encuentran obligadas a sacar a claridad teórica. Nos referimos a las capacidades de aprender, de pensar, de investigar, de conocer y a una visión de la vida psicológica. (p. 72)

Sin embargo, muchas universidades todavía vienen brindando servicios bajo modelos orientados a objetivos preestablecidos de manera rígida en detrimento de la innovación y la flexibilidad. Sobre diseño curricular, Grundy (1998), al analizar el enfoque de Tyler, puede descubrir los principios del currículo en conjuntos de proposiciones y prácticas lineales orientadas al producto, claramente informadas por el interés técnico. Los fines predeterminados del modelo de diseño curricular se contienen en los objetivos, que representan las ideas que guiarán el proceso de desarrollo curricular. Como se

entiende, los modelos educativos o diseños curriculares comprenden la filosofía institucional, pero esta no puede estar alejada de la realidad, por ello Grundy (1998) en la línea de los intereses técnicos y de los objetivos opina que pueden alcanzarse si se tiene en cuenta el mundo real en que se implementa el currículo; pero, esencialmente, los objetivos enunciados se encuentran en una relación que determina la acción que desarrollará el profesor.

En ese sentido, el currículo será diseñado teniendo en cuenta el contexto; vendría a ser una camisa de fuerza en la labor de enseñanza aprendizaje en cuanto al hacer, para lograr los objetivos, lo que todavía en muchas instituciones universitarias se practica (Grundy, 1998). En este modelo, el producto de un proceso de aprendizaje se juzgará de acuerdo con la fidelidad con que la puesta en práctica del diseño cumpla los objetivos, lo que produce, por tanto, el resultado deseado. El modelo no prevé otras situaciones ni actuaciones que las normadas implícitas en los objetivos, por consiguiente, consecuencias de control.

Otros expertos, como Díaz-Barriga (2012), señalan que «un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción» (p. 27).

Por lo tanto, un modelo educativo constituye un mandato institucional que, como eco de la Declaración de Bolonia de 1997, en América Latina se ha optado por propuestas curriculares con enfoque por competencias.

Según García, Cabrera, González y García (2011),

la formación es vista desde la demanda de producción y servicios partiendo de la evolución de

Saturnina Abarca Infa, Máryuri García González, Rosa Amelia Ortiz Bautista

las profesiones, se refiere a la noción de formación profesional. Asumiendo que la realidad es cambiante, se transforma constantemente y la resolución de problemas concretos en cada contexto está sometida a dosis altas de creatividad, complejidad, incertidumbre y destrezas en cada situación específica. (p. 65)

En el Perú, gran parte de las universidades, en especial las de gestión privada, han asumido el enfoque de formación por competencias, en el cual se potencian el aprendizaje, y el desarrollo de destrezas y habilidades demostradas, con énfasis en la empleabilidad. Este enfoque, en el contexto de una sociedad sumamente tecnológica, industrial, comercial, globalizada e intercultural, se percibe como un desafío, puesto que la universidad tiene grandes retos, frente a las necesidades crecientes del siglo XXI. Se necesita entonces optar por rediseñar los modelos formativos para que se parezcan más a su tiempo, a su contexto, a su realidad.

Frente a las tendencias de homogenización de las propuestas o los modelos educativos del nivel universitario, Zabalza (2012) precisa que debe hablarse de un proyecto formativo integrado en la educación superior universitaria con una propuesta curricular modular, que consiste en la integración de disciplinas, al entender para ello que «los procesos educativos requieren del establecimiento de acciones anticipadas y de una planificación, que implica considerar una serie de fases que aseguren la coherencia e integración de todos los elementos implicados en las acciones educativas» (Malagón, Rodríguez & Ñañez, 2019, p. 98).

Bajo la idea de organizar los procesos de enseñanza de manera sistemática y estratégica, Zabalza (2012) propone hacerlo a través de un proyecto de formación con mirada articuladora

basada en ideas que den fundamento sobre lo siguiente:

[...] qué es la educación superior, qué tipos de actividades se pueden realizar con estudiantes, organización de espacios y recursos, y articularse en una propuesta institucional que se ajuste a las condiciones de los sujetos a los que va dirigida, a las características de los estudios que se ofrecen y a las circunstancias institucionales en que se desarrollará, [...] un proyecto formativo integrado que posea justificación doctrinal y adecuación social y científica. (p. 20)

En respuesta a las necesidades de la sociedad actual, en especial a la peruana, con una acentuada interculturalidad, segmentación social y económica, migración interna y externa, con un lento desarrollo económico y mucha necesidad de producción tecnológica y científica, adoptar la propuesta de un proyecto formativo integrado, desde las experiencias y vivencias de las autoras, valdría la pena asumirla.

En ese sentido, cabe la pregunta ¿cómo desarrollar competencias en los estudiantes?

En la actualidad este es el objetivo de las universidades; cómo lograrlo está en la mesa de diálogos y debates, en investigaciones y hasta en acuerdos de políticas educativas. Las primeras interpretaciones de competencia profesional ocurrieron en los primeros años de la década de los setenta a través de McClelland, reconocido psicólogo investigador. Los aportes de sus investigaciones se han dirigido a identificar las variables que explican la excelencia en el ejercicio profesional. Pozo (2014), sobre la base de algunas definiciones de expertos, conceptualiza la competencia profesional como «[...] la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad laboral

movilizando los conocimientos y las destrezas necesarios para lograr unos objetivos» (p. 8).

Según Strietska-Ilina, Hofmann, Durán y Jeon (2011), competencia en terrenos profesionales representa la capacidad para realizar una actividad manual o mental, adquirida a través del aprendizaje y la práctica. Las capacidades y las competencias profesionales se forman y desarrollan en las universidades y estas deben dar frente a las necesidades emergentes.

En ese sentido, los autores dejan entrever la necesidad de preparar a los jóvenes para desempeñarse en contextos cambiantes para dar lugar a la adaptación de los sistemas de formación, que exigen un mayor esfuerzo de revisión de los planes de estudios en vigor, las calificaciones académicas en todos los niveles de la educación y la formación.

Evidentemente, se requiere de políticas nacionales, decisiones políticas institucionales y participación de actores fundamentales en la tarea formativa. En lo concerniente a ello, en 2020 se aprueba la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNESTP), con el objetivo central de que, para 2030, «los estudiantes peruanos accedan a una formación integral para alcanzar competencias para el ejercicio de su profesión y desarrollo de la investigación e innovación, contribuyendo al desarrollo del país» (Decreto Supremo No. 012, 2020, p. 4). El alcance de esta norma es para instituciones de gestión pública y para las de gestión privada, tanto asociativas como societarias.

A inicios de la década de los años ochenta, Estados Unidos, Canadá e Inglaterra atravesaban por una crisis económica, lo que motivó a orientar la educación hacia la formación de recursos humanos con parámetros de eficiencia y eficacia en un contexto donde los

países desarrollados competían por el posicionamiento empresarial y económico a nivel nacional e internacional.

En esta iniciativa se dieron logros concretos como la identificación de las características que deben poseer los docentes idóneos, y el impulso a la creación de proyectos en diferentes países para mejorar la capacitación de las personas para el empleo desde cuatro ejes interrelacionados: identificación, normalización, formación y certificación de competencia. «El contexto al que ha de responder la educación superior está cambiando, y es necesario que también se modifique el modelo de formación si se quiere dar respuesta a las necesidades de este nuevo contexto» (Mora, 2004, p. 20).

Los centros de formación bajo estas orientaciones preparan a las personas para desenvolverse en ámbitos laborales, y dejan postergado el desarrollo de las competencias personales que integran aptitudes y cualidades: recursos personales necesarios para resolver problemas de orden profesional con autonomía y flexibilidad, muy esenciales, justamente para tener un mejor desempeño en contextos laborales donde se interrelacionan con otras personas, cualesquiera que sean las funciones que realicen.

Las competencias, a partir de los criterios de García, Ortiz y González (2013),

[...] no son algo que se asimila de una vez para siempre, más bien son procesos que incrementan sus potencialidades a partir de sus secuenciales avances. No se forman en un momento de la vida, sino a lo largo de toda ella, tanto dentro como fuera de la universidad, siendo estudiante o trabajador ya graduado. En su proceso formativo incide la universidad, el Proceso Docente Educativo (PDE), la familia, la sociedad y

comunidad en la que vive, trabaja y se relaciona.
(p. 1)

En este sentido, la Universidad debe brindar a los futuros profesionales la posibilidad de enfrentar la vida laboral con potencialidades y competencias, y con mejores niveles de empleabilidad que le permitan una actuación profesional eficiente y de desarrollo personal.

Al respecto, Zabalza (s./a.) define «competencia como un constructo molar, como una especie de paraguas semántico, que sirve para referirnos al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad académica, laboral o profesional» (párr. 2).

Desde este punto de vista, las competencias atribuidas a la misión de la universidad o de las carreras profesionales o programas de estudio, y la formación personal y profesional ya no solo resultan aquellas habilidades o destrezas orientadas a la producción o al desempeño laboral, sino que también se necesita un componente referido a las actitudes, que debe expresarse como las competencias personales de comunicación, empatía, resiliencia, proactividad y trabajo en equipo. Agrega Zabalza (s./a.) «[...] es bueno convertir los aprendizajes en procesos que conduzcan a la posibilidad de poder demostrar explícitamente los nuevos conocimientos adquiridos [...]» (párr. 27); es decir, estar aptos y seguros para hacer.

Aunque este enfoque deja fuera lo actitudinal, resulta importante tomarlo en consideración. Por ello resulta pertinente explicar brevemente, además de las competencias profesionales, lo que las personas también deben poseer como resultado de un proceso formativo; en muchas ocasiones, circunstancias y contextos

académicos profesionales se mencionan como «competencias personales», término que no presenta una definición como tal, más bien un conjunto de conocimientos que se tiene de sí mismo.

Según García, Ortiz y González (2013), se identifica la «competencia» como la integración holística del grado de preparación, capacitación y desarrollo del individuo como resultado de su aprendizaje, en el que se sustenta la formación en los principios básicos: saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, saber compartir o vivir en colectivo académico, laboral y social, lo que pone en juego conocimientos, habilidades, valores, actitudes, destrezas demostradas y experiencias en contextos diferentes y cambiantes, con una postura ética, responsabilidad y compromiso con la realidad.

La aproximación más cercana a competencias personales la hacen Martín, Martín, Dapelo, Pizarro, Di Giusto, Castellano *et al.* (2015), quienes la definen como conocimiento y estima de sí mismo en proceso de aprendizaje y desarrollo constante para lograr lo que se desea y espera, al utilizar los medios necesarios y posibles, asumir la consecución de las decisiones tomadas, y afrontar dificultades personales, circunstanciales y sociales en consonancia con las buenas relaciones y sin renunciar a las aspiraciones personales. Para los autores, quien integre estos aspectos es una «persona eficaz». Evidentemente, estas cualidades no se manifiestan por sí solas tal como se desea, sino deben desarrollarse, estimularse, ponerse a prueba con constancia en todas las actividades pedagógicas y durante los períodos de formación. En las universidades, la labor y la experiencia docentes constituyen factores clave, con estrategias y prácticas de

enseñanza acordes con las necesidades de los estudiantes y de la sociedad.

Por tanto, la formación de competencias debe fomentarse con el transcurso de los años en la universidad, tomando en consideración los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes. De este modo, propiciar la formación y el desarrollo de actitudes y valores personales, unidos a las aptitudes y capacidades técnicas de los individuos, además de conjugar los intereses individuales, proyecta su adecuación al entorno social (García, Ortiz & González, 2013).

Así, los estudiantes egresados de una universidad que los ha formado bajo un enfoque integrador, serán competentes en su actuar personal y profesional.

La práctica docente en la formación por competencias

El sistema educativo peruano tiene tres niveles de educación básica bien estructurados (inicial, primaria y secundaria), con sus respectivas modalidades. La educación superior, tres formas: universitaria, conducente a los grados académicos de bachillerato, maestría o doctorado y a la certificación profesional de licenciatura, además de diplomados o programas de especialización; no universitaria, conducente a una certificación profesional, impartida por institutos tecnológicos, pedagógicos y escuelas de formación artística; y no universitaria, conducente a un primer grado académico, ofrecida por escuelas profesionales contempladas en la legislación aprobada por Ley 30512 (Guadalupe, León, Rodríguez & Vargas, 2017).

Según la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), actualmente hay 51 universidades públicas y 92 privadas, de las cuales 50 son asociativas (sin

finés de lucro) y 52 societarias (con fines de lucro), todas con licencia de funcionamiento; es decir, cumplen con los estándares de calidad para funcionar.

La SUNEDU está adscrita al Ministerio de Educación y como principal misión tiene asegurar una oferta educativa de calidad en favor de los estudiantes, a través del licenciamiento y la supervisión de este servicio público, con eficiencia, predictibilidad, transparencia y respeto a la autonomía universitaria.

En atribución a su autonomía, las universidades organizan, diseñan, implementan y desarrollan su modelo educativo. La prestación del servicio educativo o enseñanza en muchas universidades societarias, diseñadas tal como están, no responden a las necesidades de la sociedad, y el problema no radica solo en los contenidos que quieren transmitir, los recursos o la infraestructura que tenga implementada, sino, fundamentalmente, en el modelo o la propuesta educativa que debe trabajar la institución y en las competencias de los docentes para lograr tales propósitos.

En los procesos de planificación, organización de los contenidos y la evaluación de los aprendizajes, en un modelo por competencias asumido por casi todas, la universidad debe tener muy clara la visión y misión sobre el tipo de personas que formará. La universidad es la responsable de trabajar por competencias. En el modelo educativo de la institución debe precisarse la idea y entender qué significa formar. Resultan muchas las interpretaciones que se pueden leer desde diversas perspectivas.

Si por «formar» se entiende preparar al estudiante para el trabajo, entonces lo llevará por un camino muy particular; si se piensa en una persona culta que sepa de muchas cosas, lo

Saturnina Abarca Infa, Máryuri García González, Rosa Amelia Ortiz Bautista

llevará por otra vía muy distinta a la de prepararlo para el mundo del trabajo. Allí entra el sentido orientador del modelo educativo universitario. Cuando se determine lo que se entiende por «formación», se definirán las competencias que serán alineadas, coherentes y congruentes con el modelo educativo.

Desde la perspectiva pedagógica, para Zabalza (2014) «formar es desarrollar al máximo nuestras capacidades, es prepararse para la vida» (párr. 3). La universidad debe formar para del desarrollo personal, para la inserción social y cultural, para la vida y el trabajo, y para la formación continua.

Se debe tener en cuenta que «formar» bajo un modelo educativo basado en competencias no solo debe entenderse como preparar al estudiante para su desenvolvimiento profesional, sino que debe estar orientado al desarrollo de capacidades y competencias requeridas para la sociedad actual, para lo cual la actuación del docente resulta muy importante en función del cambio y la innovación.

A consideración de García, Cabrera, González y García (2011), el concepto de formación se vincula, por tanto, con las ideas de enseñanza, aprendizaje y preparación personal; o sea, con la educación, ante el hecho de que todo ser humano, como planteaban Rojas y Sandoval (1996), no es por naturaleza lo que debe y, por consiguiente, necesita de la formación como un proceso básico en tanto que acrecientan las posibilidades del sujeto para la construcción conceptual y la producción del conocimiento.

Desde este referente se insiste en que la formación va más allá de la capacitación o habilitación, puesto que implica procesos de mayor integración y profundidad en el ejercicio intelectual.

Por lo tanto, a criterio de García, Ortiz y González (2013),

la formación de competencias es mucho más que un currículo, es la resolución de problemas cada vez más complejos en situaciones diversas, empleando para ello conocimientos y destrezas, provenientes fundamentalmente del mundo laboral, de experiencias concretas y conocimientos adquiridos previamente, por tanto, no se transfieren mecánicamente, sino en la práctica. (pp. 3-4)

Por tanto, continúan planteando García, Ortiz y González (2013),

la formación por competencias es la materialización del proceso formativo en sí, la cual no se contrapone a la formación por objetivos o habilidades, sino que la integra, complementa y es donde realmente se concreta, en aras de lograr ese profesional competente a que se aspira. (pp. 3-4)

Formar a los estudiantes en la práctica continua de actividades existentes en empresas, instituciones y a partir de los conocimientos que van adquiriendo, incide en la formación de competencias profesionales, sin olvidar los modos y las esferas de actuación en cada caso.

En toda época, en correspondencia con las necesidades de la sociedad, los modelos educativos tienen como principal factor a los docentes. El papel de guía y orientador que estos desempeñan es muy importante para la concreción de las propuestas educativas y los objetivos de la enseñanza aprendizaje. El mérito del docente radica en que los estudiantes logren aprendizajes que correspondan al nivel, al ciclo o semestre, y al perfil de egreso; pero la enseñanza depende del diseño curricular que cada escuela profesional propone y de las

condiciones pedagógicas que cree el docente en función de ese diseño.

Se coincide con Zabalza (2014) cuando dice que el logro de las competencias dependerá de las condiciones curriculares, referidas a la estructura y el modelo curricular en los cuales estén establecidos la integración de disciplinas de manera modular; las condiciones didácticas, todas aquellas metodologías que se orienten al aprendizaje que motive la búsqueda de información; y las técnicas de estudio y las condiciones organizativas que faciliten el trabajo en equipo intra- o interdisciplinario, la duración de clases, el uso de los ambientes de aprendizaje y los talleres laboratorios para definir resultados.

La vinculación articulada del componente laboral con el académico y el investigativo garantizará una efectiva fusión entre la lógica de la ciencia y la lógica de la profesión, al obtener un vínculo favorable entre la teoría y la práctica, que, por tanto, va propiciando una mayor asimilación y ejercitación de las habilidades para solucionar problemas profesionales por los estudiantes de las diferentes carreras (De la Flor & García, 2007).

Las condiciones a las que se hace alusión implican la acción de planificación con la presencia del docente; la voluntad política, referida a las facilidades que deben dar los departamentos académicos en cuanto a horarios y condiciones de trabajo, además de avalar y aprobar las propuestas metodológicas y de evaluación; y el trabajo en equipo como fundamentales en el primer proceso para el logro de las competencias personales y profesionales de los estudiantes.

Planificación, selección y organización de los contenidos

La planificación se concreta a través de la organización, al determinarse la forma mediante la cual pueden alcanzarse los propósitos concebidos. Implica pensar a través de objetivos y acciones con anticipación, sobre la base de métodos, planes o lógicas, al seleccionar adecuadamente las metas a alcanzar; o sea, qué hacer, cómo hacer, cuándo hacer y hacia dónde. Por eso hay que escoger entre todas las variantes existentes cuál es el mejor medio para cumplir el objetivo propuesto (García, García, Ortiz, Fernández & González, 2016).

Hay una actividad de planificación cuando se definen con claridad los objetivos que se pretende lograr; se plantean claramente las actividades a realizar; se prevé el material o los recursos necesarios; se incluye la evaluación de resultados; y se temporalizan las unidades y los objetivos, al considerar que debe «existir coherencia entre objetivos, medios y criterios de evaluación» (Gregorio & Casas, 2014, p. 527).

La planificación y organización de los contenidos, la selección de recursos y estrategias, y la formulación de criterios de evaluación de los aprendizajes que se deberán realizar antes de enseñar, son, entre otras, las funciones principales de los docentes.

Desde esta perspectiva, el diseño de programas de estudio; las adecuaciones a los existentes; el perfeccionamiento de programas de disciplinas y asignaturas; las tareas docentes; las prácticas laborales, extensionistas e investigativas; y las actividades en el entorno universitario, representan aspectos clave que todo docente debe dominar. Para ello el proceso de análisis, planificación y proyección es fundamental, al establecer un equilibrio entre la autonomía, la experiencia y la praxis vivencial del docente y la legitimidad establecida en la institución.

Desde este análisis, planificar la enseñanza significa prever, tomando en cuenta todo lo que esté determinado en la legalidad: los contenidos básicos, el marco curricular en que se ubica la disciplina, el perfil profesional, la finalidad de la disciplina o asignatura, la visión, la didáctica, la experiencia, el estilo personal del docente, las características, las posibles necesidades y los intereses de los estudiantes.

Al reflexionar sobre la planificación, cabe preguntarse: ¿se puede realizar esta función de manera individual o en trabajo en equipo? El proceso educativo tiene como principal finalidad la interacción de las personas, y el proceso de planificación, como función de gestión, es participativo y recoge la propuesta del modelo educativo o proyecto formativo integrado.

Los docentes tienen como tarea: planificar, seleccionar los contenidos de manera colegiada e interdisciplinaria con colegas de asignaturas que, por su naturaleza y finalidad, contribuyan a lograr las competencias del semestre como un proceso de innovación institucional, proyectadas al diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje que tributen directamente a la formación integral y de alta calidad de los futuros profesionales.

La competencia, por tanto, no resulta una capacidad innata, sino que es susceptible de desarrollarse y construirse a partir de las motivaciones internas de cada cual, que deberán comunicarse al grupo de trabajo para socializarlas (García, Cabrera, González & García, 2011, p. 74).

Por consiguiente, la participación, el trabajo grupal, y la preparación metodológica de los colectivos de carrera, disciplina, ciclo y asignaturas son clave para la buena salud del proceso formativo.

La organización de los contenidos de una determinada asignatura, aunque estos ya puedan estar propuestos en los sílabos, requiere de una revisión y actualización permanente; es el momento de manifestar la voluntad política y del trabajo en equipo en alusión a la flexibilidad académica y pedagógica que los docentes, luego de una reflexión, decidan trabajar de manera colegiada y articuladora.

El syllabus constituye un instrumento de planificación de una asignatura, muy utilizado en las universidades peruanas, que detalla la finalidad, los contenidos, las actividades, los aprendizajes a lograr, la evaluación, la duración y los recursos que apoyarán el proceso de enseñanza aprendizaje. La selección y organización de los contenidos en una disciplina o asignatura debe dejar abierta la posibilidad para que otras asignaturas la complementen y se favorezca al trabajo en equipo e interdisciplinario, al cambiar las formas habituales de labor docente.

En ese sentido, está «[...] orientada al desarrollo de proyectos formativos, a organizar nuestra actuación no como un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí, sino como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado» (Barros, Tapia, Chuchuca & Chuchuca, 2018, p. 6).

En consecuencia, la selección de contenidos de las asignaturas implica la acción mediadora del docente, bien pensada y articulada; reflexionar sobre: qué va a hacer, con qué puede contar y cómo hacer, con la finalidad de que no se dupliquen los contenidos en asignaturas afines, pero fundamentales para la formación personal y profesional de los estudiantes. Esta acción abarcaría todo un conjunto de mejoras y aprendizajes en los sujetos, que irían desde el dominio científico teórico y práctico de las

Saturnina Abarca Infa, Máryuri García González, Rosa Amelia Ortiz Bautista

asignaturas que cursan hasta la adquisición de competencias genéricas que los enriquezcan para la vida. Es decir, integrar la teoría a la práctica, aprendizajes basados en el dominio, definir resultados y productos, uso de metodologías operativas como proyectos y casos que incluyan actuaciones de los estudiantes.

En una carrera de formación docente, donde la estructura del plan de estudios prevea asignaturas como: currículo, inclusión educativa, desarrollo cognitivo y social, cuya finalidad se comparta; y que se ubiquen en un mismo semestre académico, y coincidan en sus créditos y en las horas prácticas y teóricas, esto les facilitará el trabajo colegiado y en equipo a los docentes que decidan innovar.

Esta innovación de las prácticas pedagógicas en una propuesta parcial articulada implica seguir procesos como: revisión o actualización de los contenidos y de los logros esperados de las asignaturas; planificar y organizar actividades conjuntas de aprendizaje que involucren articular contenidos, metodologías de trabajos en equipos de los estudiantes; y, a la vez, la evaluación por productos: desde la presentación de informes, de diagnóstico de necesidades e intereses hasta un diseño de sesión de aprendizaje en la que se evidencie el aporte teórico de las asignaturas articuladas y comprender la finalidad de cada una de ellas en la estructura del plan de estudios.

Esta alternativa sería un primer acercamiento a propuestas creadoras de la iniciativa docente simulados por ellos o creadas; que, a su vez, provoca en los futuros docentes interés para su desarrollo. Se tratará de estudiantes de pedagogía, que ven las potencialidades del trabajo en equipo para alcanzar metas comunes.

Integrar varias disciplinas, donde un grupo de docentes planifiquen de manera colegiada e

interdisciplinaria las unidades de aprendizaje total o parcial de asignaturas, en cuanto a los propósitos, contenidos, metodología y evaluación, de una manera más coordinada y sincronizada en un determinado tiempo, puede ser un semestre o período y de cualquier carrera profesional, resulta una manifestación de innovación.

Esta experiencia implicaría que el estudiante resuelva las actividades que le servirán para dos o más asignaturas que tengan similitud de intenciones pedagógicas, y las evidencias sean evaluadas de manera integrada, sin saturar a los estudiantes, para promover la práctica y autonomía con el fin de que, a futuro, demuestren competencias requeridas en su actuación profesional y personal.

Cabe preguntarse entonces, ¿qué se propone para la transformación del desarrollo social desde el contexto peruano?; pues, la inserción de las competencias como alternativa.

El reto será asumir la formación de competencias, la demostración de las competencias en la práctica educativa y el perfeccionamiento del proceso formativo a la luz de los cambios y las nuevas perspectivas.

La inserción de las competencias en el proceso de formación profesional constituye un desafío, una posibilidad viable y necesaria, desde la contextualización en cada uno de los espacios, carreras y modos de actuación de los futuros profesionales.

La formación de competencias desde la universidad no se contraponen a su puesta en práctica en el mundo laboral; al contrario, se complementan. Porque es justamente desde la universidad donde se brindan herramientas clave para la preparación y formación de futuros profesionales; y, en el ámbito laboral, donde deben desarrollarse y expresarse.

Conclusiones

Se realizó un análisis desde el diseño del modelo educativo para formación profesional y formación por competencias desde la perspectiva internacional y peruana, donde se concretaron propuestas como iniciativa docente para integrar y articular asignaturas, desde la planificación, organización, evaluación y trabajo conjunto, tanto de docentes y como de estudiantes; y se estableció la necesidad e importancia de la formación integral para la inserción laboral y actuación profesional, al articular los aprendizajes en contextos cambiantes.

Nota

* La autora también colabora con la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Universidad Tecnológica del Perú Lima-Perú.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*, 29 (56), 68-85. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/860/86019348004.pdf>
- Barros, R., Tapia, S., Chuchuca, F. & Chuchuca, I. (2018). Syllabus universitario actuante en ciencias pedagógicas potencialidades y limitaciones en la Universidad de Guayaquil. *Revista Lasallista de Investigación*, 15 (2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/695/69559233026/html/index.html>
- De la Flor, A. & García, M. (2007). La formación laboral de los egresados en la modalidad semipresencial, su didáctica. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó. D.L.C.*, (26), 105-11.
- Decreto Supremo No. 012-2020. (31 de agosto de 2020). Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva. MINEDU. *El Peruano*.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas Curriculares y Cambio Sistemático. *Revista Interamericana de Educación Superior (RIES)*, 3 (7), 23-40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129031002.pdf>
- García, M., Cabrera, J.S., González, M. & García, A. (2011). Tendencias de la formación del profesional en la educación superior, necesidad de la inserción de las competencias. *Revista Pedagogía Universitaria*, XVI (5).
- García, M., García, A., Ortiz, T., Fernández, R.H. & González, B.A. (2016). El ciclo directivo en los procesos universitarios, perspectivas desde las competencias generales de dirección. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, 4 (2), 65-79. Obtenido de: <http://revistas.unica.cu/file:///C:/Users/Maryuri/AppData/Local/Temp/iseidy,+65+-+79.pdf>
- García, M., Ortiz, T. & González, M. (2013). La formación de competencias y la dirección en educación superior, una necesidad ineludible. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 10. https://econpapers.repec.org/article/ervrccsrc/y3a2013_3ai_3a2013_5f10_3a06.htm
- Gregorio, C.A. & Casas, A.D. (2014). La planificación de la actividad docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Traducción y Derecho. *Historia y Comunicación Social*, 19 (Especial), 525-38. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38816776.pdf>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. 3 ed. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de: https://www.academia.edu/26016411/LECTURA_OBLIGATORIA_UF_10_Producto_o_praxis_del_curriculum_Grundy_S
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú Análisis y perspectivas de la educación básica. Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú*. Primera edición. Lima: FORGE-GRADE. Ediciones Arteta E.I.R.L. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/EstadoEstudiosdelDesarrolloSocial:CubaYAméricaLatina>

