



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
LICENCIADA POR SUNEDU

MODELO EDUCATIVO

VRECT-MO-001
V.02





UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

RESOLUCIÓN N° 096-2021-UMCH/CU

Santiago de Surco, 22 de julio de 2021

EL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

VISTOS:

El libro “Modelo Educativo de la Universidad Marcelino Champagnat” y el acuerdo del Consejo Universitario; y

CONSIDERANDO:

Que, la Universidad Marcelino Champagnat es persona jurídica de derecho privado sin fines de lucro, promovida y organizada por la Congregación de Hermanos Maristas del Perú, adecuada al régimen del Decreto legislativo N° 882 por Resolución N° 381-2011-CONAFU y a las normas de la Ley N° 30220, Ley Universitaria y Licenciada por la SUNEDU mediante Resolución de Consejo Directivo N° 041-2017-SUNEDU/CD;

Que, de conformidad con lo previsto por el Artículo 54º, numeral 54.12 del Estatuto de la Universidad, es atribución del Consejo Universitario autorizar la publicación oficial de la producción académica, resultado de las investigaciones que realizan los docentes de la Universidad;

Que, el Decano de la Facultad de Educación y Psicología propone la publicación del libro titulado “*Modelo Educativo de la Universidad Marcelino Champagnat*”, preparado por los docentes Mónica Cecilia Aguirre Garayar, Lourdes Andrea Arme y Tejada, Verónica Ángela Bringas Álvarez, Miluska Chalco Lenés y Marino Latorre Ariño, y producto de los trabajos de investigación realizados durante el ejercicio de la docencia en la Universidad;

Que, el Consejo Universitario en su sesión realizada el día 15 de julio de 2021, luego de escuchar la fundamentación y opinión favorable del Decano, respecto de la importancia del libro, preparado en el marco axiológico de la Universidad, cuyo contenido beneficiará a los estudiantes de la Universidad durante el proceso de aprendizaje, particularmente el libro ha sido evaluado y aprobado por la Dra. Montserrat Giménez Hernández, Directora Gestora del Centro Universitario Cardenal Cisneros adscrito a la Universidad de Alcalá - España, acordó por unanimidad autorizar la publicación del libro “*Modelo Educativo de la Universidad Marcelino Champagnat*”, a cargo del Fondo Editorial-Vicerrectorado de la Universidad;

Estando a lo acordado; y

En uso de las atribuciones conferidas por el Estatuto de la Universidad;

SE RESUELVE:

Artículo Único Aprobar el libro “*Modelo Educativo de la Universidad Marcelino Champagnat*”, preparado por los docentes Mónica Cecilia Aguirre Garayar, Lourdes Andrea Army Tejada, Verónica Ángela Bringas Álvarez, Miluska Chalco Lenes y Marino Latorre Ariño cuyo objetivo es lograr la articulación secuencial del modelo educativo, del modelo pedagógico, del modelo curricular y del modelo didáctico, durante el proceso de la orientación educativa y pedagógica, en el marco de la visión, misión y los valores de la Universidad.

Regístrese y comuníquese.



NICANOR M. COLONIA VALENZUELA
Rector (e)





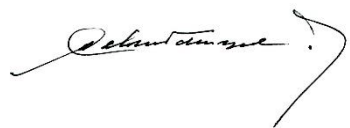
DENISSE CALONGE BARBOZA
Secretaria General (e)

**Resolución N° 096-2021-UMCH/CU
22 de julio de 2021**



CONTROL DE CAMBIOS

| Versión | Fecha de vigencia | Descripción de Cambios |
|----------------|--------------------------|--|
| 01 | 2018 | Se creó el documento. |
| 02 | 15/07/2021 | <p>Se reestructuró el orden de todo el documento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Modelo educativo ➤ Modelo pedagógico ➤ Modelo curricular ➤ Modelo didáctico <p>Se incluyó el marco de referencia. Se actualizó la fundamentación teórica del documento. Se introdujo el aporte de la neurociencia al modelo pedagógico y los enfoques transversales al currículo.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| ELABORADO POR: <i>COMISIÓN DESIGNADA</i> Mónica Aguirre Garayar | REVISADO POR: <i>DECANO</i> Aldino César Serna Serna | APROBADO POR: <i>RECTOR (e)</i> Dr. Nicanor Marcial Colonia Valenzuela |
| Fecha: 13 de julio 2021 | Fecha: 14 de julio 2021 | Fecha: 15 de julio 2021 |
| Firma:  | Firma:  | Firma:  |

| | |
|---------------------------------------|---|
| Introducción | 6 |
| I. Modelo educativo de la UMCH | 8 |
| 1.1 | Marco normativo 8 |
| 1.2 | Tendencias educativas en la educación superior 9 |
| 1.2.1 | Aprendizaje autónomo 9 |
| 1.2.2 | Transformación digital 10 |
| 1.2.3 | Vínculo entre aprendizaje e inserción laboral 10 |
| 1.3 | Fundamentos antropológicos, humanístico-cristianos y maristas del modelo educativo 11 |
| 1.3.1 | Una Universidad con valores 12 |
| 1.3.2 | Una Universidad que promueve el desarrollo del pensamiento 15 |
| 1.3.3 | Una Universidad que promueve el desarrollo integral de la persona 16 |
| 1.3.4 | Una Universidad que favorece actitudes positivas frente al aprendizaje 17 |
| 1.3.4.1 | Autonomía 17 |
| 1.3.4.2 | Responsabilidad personal 18 |
| 1.3.4.3 | Colaboración 18 |
| 1.3.5 | Una Universidad que potencia la adquisición de competencias 18 |
| II. Modelo pedagógico | 20 |
| 2.1 | Enfoques pedagógicos 20 |
| 2.1.1 | Enfoque pedagógico basado en competencias 21 |
| 2.2 | Paradigma pedagógico sociocognitivo-humanista 22 |
| 2.2.1 | Definición y origen 22 |
| 2.2.2 | Importancia del paradigma sociocognitivo-humanista 23 |
| 2.2.3 | Paradigma sociocognitivo-humanista y las competencias 24 |
| 2.2.3.1 | Clases de competencias 26 |
| 2.2.3.2 | Características de las competencias 29 |
| 2.2.4 | Aprendizaje en entornos virtuales: una perspectiva constructivista y sociocultural 30 |
| 2.3 | Neurociencia y enfoque sociocultural 31 |
| 2.4 | Enfoques transversales 33 |
| 2.4.1 | Enfoque ambiental 34 |
| 2.4.2 | Enfoque inclusivo y de atención a la diversidad 34 |
| 2.4.3 | Enfoque de igualdad de oportunidades 35 |
| 2.4.4 | Enfoque intercultural 35 |
| 2.4.5 | Enfoque orientado a la excelencia 35 |
| 2.4.6 | Enfoque socialmente responsable 36 |
| III. Modelo curricular | 37 |
| 3.1 | Diseño curricular 37 |
| 3.2 | Perfil de egreso 38 |
| 3.3 | Estructura curricular 39 |
| 3.4 | Elementos curriculares 40 |
| 3.5 | Programación curricular 41 |
| 3.5.1 | Programación general 42 |
| 3.5.2 | Programación específica 43 |
| 3.6 | Evaluación de aprendizajes 43 |
| 3.7 | Modalidades de estudio 49 |
| 3.8 | Escenarios de aprendizaje 51 |

IV. Modelo didáctico **52**

| | | |
|-----|--|----|
| 4.1 | Secuencia didáctica | 52 |
| 4.2 | Metodología (cómo) | 54 |
| 4.3 | Estrategias didácticas | 58 |
| 4.4 | Recursos didácticos | 59 |
| 4.5 | Criterios e instrumentos de evaluación | 60 |

Referencias **66**

Lista de Tablas

| | | |
|----------|--|----|
| Tabla 1. | Modelo T de Román y Díez (2008, p. 85) | 24 |
| Tabla 2. | Matriz de competencias de la UMCH | 28 |
| Tabla 3. | Perfil de egreso | 38 |
| Tabla 4. | Malla curricular de programas UMCH | 39 |
| Tabla 5. | Distribución de horas y créditos UMCH | 40 |
| Tabla 6. | Matriz de estándares de la UMCH | 40 |
| Tabla 7. | Sistema de evaluación - UMCH | 61 |
| Tabla 8. | Matriz de evaluación - UMCH | 62 |

Lista de Figuras

| | | |
|------------|---|----|
| Figura 1. | Visión y misión UMCH, Plan estratégico, 2023 | 11 |
| Figura 2. | Valores UMCH, Plan estratégico, 2023-2026 | 12 |
| Figura 3. | Modelo educativo UMCH | 19 |
| Figura 4. | Estándares de logro de competencias en el currículo | 26 |
| Figura 5. | Redes neuronales vinculadas a procesos de E-A. | 31 |
| Figura 6. | Principios sobre aprendizaje humano | 32 |
| Figura 7. | Enfoques transversales | 34 |
| Figura 8. | Modelo curricular UMCH | 41 |
| Figura 9. | Proceso de aprendizaje por competencias UMCH | 41 |
| Figura 10. | Características de la evaluación de aprendizaje por competencias UMCH | 44 |
| Figura 11. | Evidencias de los resultados de aprendizaje UMCH | 45 |
| Figura 12. | Tipos de evaluación según su propósito UMCH | 47 |
| Figura 13. | Tipos de evaluación según el agente evaluador UMCH | 48 |
| Figura 14. | Características de modalidades de servicio educativo - Sunedu | 50 |
| Figura 15. | Ambientes para el aprendizaje | 51 |
| Figura 16. | Secuencia didáctica UMCH | 52 |
| Figura 17. | Secuencia didáctica UMCH explicada | 53 |
| Figura 18. | Elemento transversal en la secuencia didáctica - UMCH | 54 |
| Figura 19. | Elementos para el diseño de asignaturas en plataforma - UMCH | 56 |
| Figura 20. | Características del entorno virtual de aprendizaje - UMCH | 56 |
| Figura 21. | Situación de aprendizaje 1 - UMCH | 57 |
| Figura 22. | Situación de aprendizaje 2 - UMCH | 57 |
| Figura 23. | Situación de aprendizaje 3 - UMCH | 58 |
| Figura 24. | Clasificación de recursos didácticos - UMCH | 60 |
| Figura 25. | Proceso de evaluación - UMCH | 61 |

Introducción

La Universidad Marcelino Champagnat (UMCH), institución de educación superior, con más de 30 años de trayectoria formando personas valiosas y profesionales competentes, éticos y solidarios, inmersa en el mundo global, sigue apostando por un modelo educativo que afirma la primacía de la persona, que educa a hombres y mujeres íntegros, dialogantes y empáticos, capaces de reflexionar críticamente sobre su realidad, capaces de concebirse en el mundo y con los otros, y que promueve el desarrollo de competencias para la vida y para afrontar con éxito la inserción en la sociedad.

Para el desarrollo orgánico de nuestra propuesta educativa hemos considerado oportuno presentar el **Modelo educativo UMCH**, teniendo como referencia el marco normativo y las tendencias para la educación superior, y el fundamento teórico (filosófico, antropológico y axiológico) que subyace a nuestra propuesta educativa.

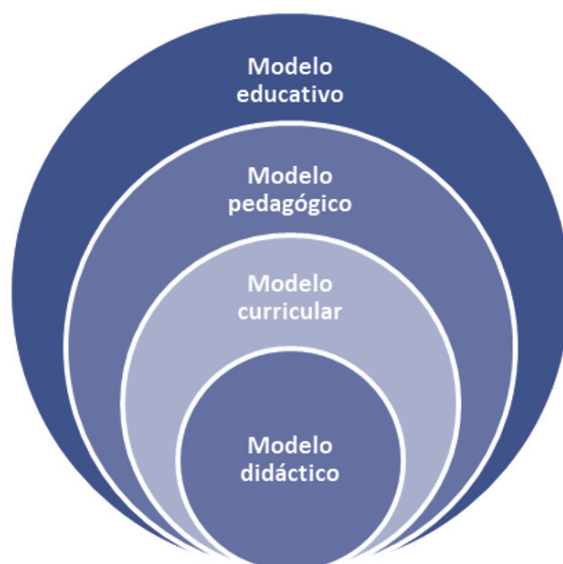
Este modelo se despliega en un **Modelo pedagógico**, que se fundamenta en el paradigma sociocognitivo-humanista y que asume diversos enfoques pedagógicos y enfoques transversales.

A su vez, nuestro modelo se concretiza en un **Modelo curricular**, que asume un perfil de egreso, una estructura curricular flexible, unos elementos curriculares que aseguran el logro de competencias, una programación curricular consistente y una evaluación por competencias; modelo que concreta su actuación en diversas modalidades de estudio.

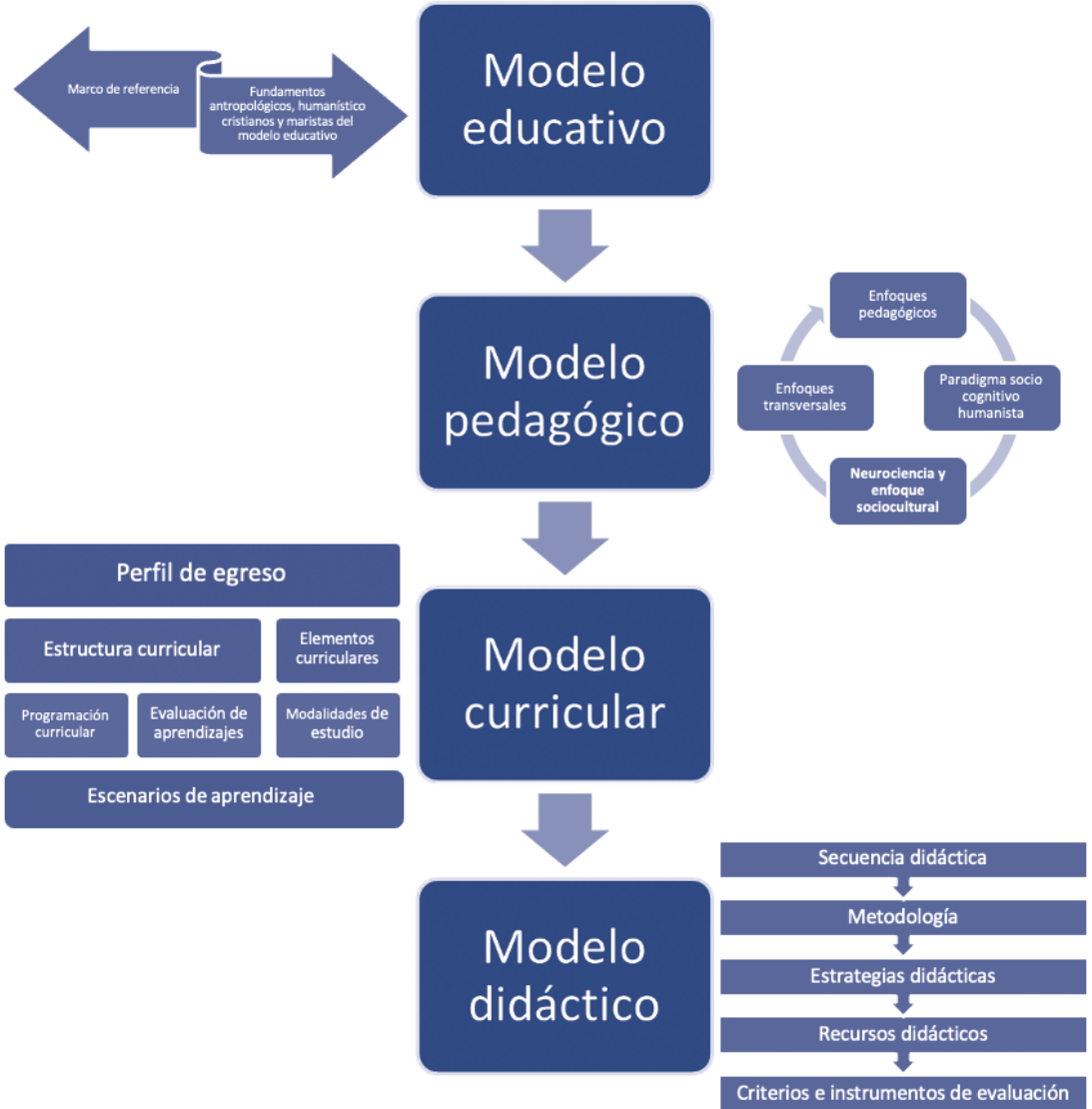
Finalmente, se desprende de él un **Modelo didáctico**, con una secuencia didáctica que privilegia metodologías activas para la modalidad presencial y virtual, estrategias didácticas y criterios e instrumentos de evaluación a partir de productos, acordes a un aprendizaje por competencias.

Bajo este modelo, la comunidad universitaria se constituye en educadora y en educanda, en estudiosa y en estudiante, donde se generan lazos fraternos y una mística del servicio que compromete y motiva un proyecto de vida valioso; donde la primacía de la persona nos convierte en nuestro valor fundamental, del cual se desprende todo nuestro accionar.

De esta manera logramos la articulación de nuestra propuesta:



Esquema de la propuesta educativa UMCH



I. Modelo educativo de la UMCH



1.1. Marco normativo

En el marco de la Ley N.° 30220 (Ley universitaria, 2014), somos una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural, concibiendo a la educación como un derecho fundamental y servicio público esencial.

Por otro lado, asumimos lo que expresa el artículo 29 de la Ley General de Educación, Ley N.° 28044 (2003) cuando afirma que “la Educación Superior está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país”.

Alineados al cuarto objetivo de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda al 2030 para el desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2018) y a la Nueva educación y al Pacto educativo global (Klein, 2021) al que nos compromete el papa Francisco, garantizamos una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promovemos oportunidades de aprendizaje para todos y estamos comprometidos con una educación que transforme vidas como motor principal del desarrollo y una cultura de paz, de tolerancia y de realización humana respetando los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas (Unesco, 2017).

Somos conscientes de que un modelo educativo debe contemplar el derecho de acceso, la equidad, la inclusión, asegurando una educación de calidad, pertinente, intercultural e inclusiva (D. S. No 007-2021-Minedu, 2021) y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Reconocemos, como afirma la Política nacional de educación superior y técnico productiva (D.S. N.° 012-2020-Minedu 2020), que es necesario reflexionar sobre la pertinencia curricular y sobre las estrategias de fortalecimiento de las habilidades emocionales de los estudiantes y de servicios complementarios que impacten en la calidad del servicio educativo.

Los estudiantes asimilan información que jamás utilizarán, lo que conduce a que no cuenten con habilidades valoradas por el mercado de trabajo, las cuales exceden la dimensión cognitiva, como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. La Unesco (2008) y Redcreasur (2018) señalan que la mejor vía para mejorar el proceso formativo recae en fortalecer el vínculo del currículo con el entorno, identificando sus necesidades sociales, culturales y productivas. Cabe señalar que este vínculo no solo tiene un impacto positivo a nivel del proceso enseñanza-aprendizaje, sino también en incentivar la reflexión de los estudiantes sobre el impacto de su formación profesional en el medio en el que se desenvuelven (Muñoz, 2006).

En concordancia con lo que propone la Comisión internacional de la misión marista (2021), concebimos la educación como un medio que permite, fundamentalmente:

Recuperar la comunidad, la interconexión, la sabiduría y el espacio humano que nos alienta a convertirnos en los defensores de la fraternidad, la igualdad, la libertad y la verdad. Por otro lado, a tener en cuenta especialmente los grandes desafíos del mundo actual: igualdad, ecología, globalización, derechos humanos, participación, resiliencia, emprendimiento, era digital, valores y ética, espiritualidad, derechos políticos y culturales, entre otros. (p. 5)

Finalmente, alineados con las Universidades de la Red Marista Internacional de Instituciones de Educación Superior, concebimos un modelo educativo que eduque para la ciudadanía y forme para la plena participación en la sociedad, con igualdad de oportunidades; promoviendo el aprendizaje continuo; generando y difundiendo conocimientos por medio de la investigación; comprendiendo, preservando y difundiendo las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad; protegiendo y consolidando los valores de la humanidad; fomentando el pensamiento crítico, la convivencia universal, la cooperación y el servicio (Instituto de Hermanos Maristas, 2010).

1.2. Tendencias educativas en la educación superior

Como institución de educación superior que debe adaptarse y anticipar los desafíos emergentes para mantener su papel en la sociedad (Labanauskis & Ginevičius, 2017), reconocemos que las prácticas educativas contemporáneas no actualizan los conocimientos a la misma velocidad que las tendencias sociales y tecnológicas (Baena, 2012); por tanto, se hace necesario un proceso de flexibilización del currículo y del aprendizaje, que permita la integración y participación activa de los estudiantes (Enciso, Córdoba y Romero, 2016).

El Modelo educativo UMCH toma en consideración el aprendizaje autónomo, la transformación digital y el vínculo entre aprendizaje e inserción laboral como tendencias de alto impacto en la educación superior (Barber, Donnelly & Rizvi, 2013).

1.2.1. Aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo o la capacidad de los estudiantes de hacerse responsables de su aprendizaje a su propio ritmo o nivel, constituye un factor de cambio en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Pérez (2020) refiere que esta capacidad de dirigir el propio aprendizaje formal en ausencia del marco institucional de la universidad y las coordinadas espacio temporales para el desarrollo de las actividades que aseguran el éxito de la vida académica.

En un enfoque constructivista, la acción está centrada en el estudiante y en el propio conocimiento que éste construye, de modo que, el por qué y aún más, el para qué aprende, se torna en un ejercicio autónomo de autorreflexión, de meta cognición y de transferencia.

Desarrollar las habilidades para el trabajo autónomo, tanto en la presencialidad como en la virtualidad, constituye un reto que los docentes del presente y del futuro tenemos que afrontar.

1.2.2. Transformación digital

Los avances en el manejo de las TIC a nivel social han condicionado de manera acelerada que las universidades hayan abierto las puertas a las tecnologías de la información y las comunicaciones como un elemento dinamizador de la educación en el siglo XXI. Avanzamos hacia la adaptación o transformación de la educación superior en una civilización o estadio de la humanidad que vive en un ecosistema digital (Area, 2018, p. 26).

Tal y como señala Rodríguez-Correa (2018) nuestras Universidades no pueden ubicarse en las afueras de la revolución de la información y, para ello, nuestras sociedades deben hacer disponibles sistemas de información de alta calidad que puedan ser implementados en las Instituciones de Educación Superior, invirtiendo adecuadamente en las TIC para sentirse al frente de dicha revolución y obteniendo de esta forma sus beneficios.

Por ello, los modelos educativos deben considerar en un corto o mediano plazo la integración e incremento del aprendizaje online, híbrido y colaborativo, así como la expansión de los recursos educativos abiertos y rediseño de los espacios de aprendizaje.

1.2.3. Vínculo entre aprendizaje e inserción laboral

Un gran desafío de las universidades del siglo XXI es dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para destacar en las áreas de especialización que les permitan desenvolverse con eficiencia y profesionalismo en el mundo laboral.

Aquellas universidades que cuenten con una visión innovadora implementarán estrategias que les permitan a los estudiantes alcanzar sus metas y proyectarse en los empleos del futuro con las habilidades y competencias adecuadas. CEPAL (2020) *plantea las siguientes competencias:*

- Pensamiento crítico enfocado a la optimización de datos para fines estratégicos.
- Resolución eficiente de problemas sin rendimiento decreciente.
- Adaptación orgánica al cambio.
- Comunicación, colaboración y socialización efectiva
- Autoaprendizaje continuo en todos los ámbitos.

La integración de competencias en el currículo de estudios es decisiva para asegurar perfiles de egreso que respondan a las demandas sociales y a las necesidades de los empleadores.

1.3. Fundamentos antropológicos, humanístico-cristianos y maristas del modelo educativo

Adoptar un modelo educativo implica tomar posición frente a la persona, sus fines y su educabilidad. Esto conduce al eidos (la esencia o finalidad), el *para qué* de la institución educativa. Su finalidad es poner de manifiesto la intencionalidad educativa y operativa de la acción educadora y definir su razón de ser. Viene definido por nuestra misión y visión institucional.

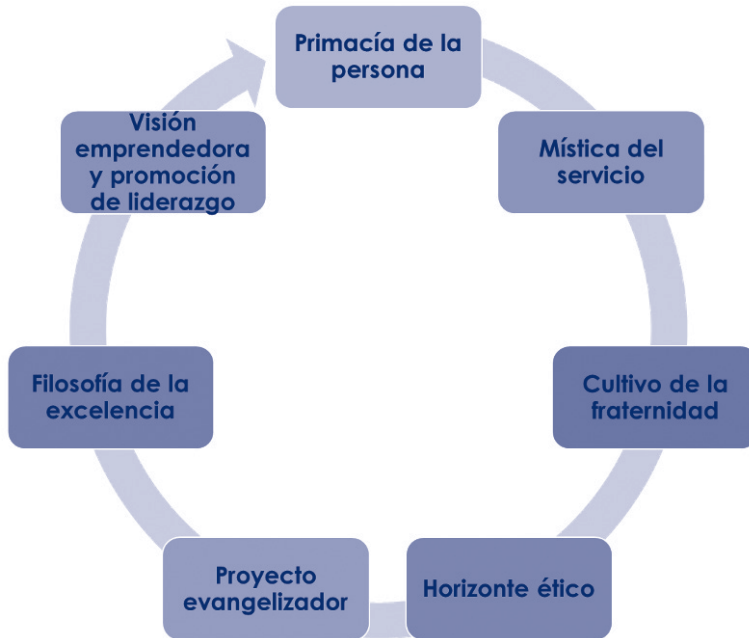
El modelo que proponemos pretende que el estudiante consiga un desarrollo integral, es decir, que aprenda a pensar y a sentir y potencie el trabajo investigador y de colaboración; de manera que desarrolle una mente ordenada, capaz de estructurar la información y globalizar los saberes. La aportación de los diferentes elementos del currículo y de las situaciones de aprendizaje propuestas, ayudarán al proceso de crecimiento personal integral y no solo al intelectual. Las actitudes contribuyen a desarrollar la propia identidad, a fijar y sistematizar hábitos y conductas en función de las opciones personales que se van constituyendo en valores. En este contexto, la Universidad Marcelino Champagnat expresa su modelo educativo a través de su identidad.

La identidad de la Universidad Marcelino Champagnat se expresa en su lema: *Saber, ser, servir*. La educación que propone la UMCH se desarrolla a través de la dinámica del círculo virtuoso de saber más, para ser mejor persona y poder servir mejor a la sociedad. La actitud de servicio tiene como fin el bienestar personal y el de los demás. El servicio transforma a quien lo presta y a quien lo recibe, estableciendo relaciones solidarias y el desarrollo de una cultura abierta a los valores humanos y trascendentes. Por ello, refleja su identidad, a través de su visión, misión y sus valores.

Figura 1. Visión y misión UMCH, Plan estratégico, 2023



Figura 2. Valores UMCH, Plan estratégico, 2023-2026



1.3.1 Una Universidad con valores

Los valores son ideales que mueven a la persona a actuar en función de sus prioridades en la vida. Hoy, más que nunca, la Universidad tiene que asumir la misión de defender y desarrollar los valores humanos en el ámbito personal, social y político. La formación universitaria integral exige, además de una buena formación académica, el desarrollo de valores para conseguir personas comprometidas que defiendan la dignidad de todos los seres humanos y el cuidado de la naturaleza.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998) en el Siglo XXI (Unesco, 1998), dice:

La educación superior ha de emprender la transformación y renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas. (p. 2)

Así, la propuesta educativa UMCH promueve el desarrollo de siete valores institucionales que expresan nuestro ser y quehacer:

Primacía de la persona

La Universidad Marcelino Champagnat encuentra en la persona humana el sentido de su ser y quehacer. Reconoce el valor de todos los miembros de su institución y procura su desarrollo. Considera a los estudiantes como protagonistas de su propia formación y cultiva en ellos la autonomía, la autoestima y la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Inspirada en la tradición pedagógica marista, asume un modelo educativo humanista, fundamentado en una genuina e intencionada antropología cristiana. Cuida no sólo la formación intelectual de las personas sino su desarrollo espiritual, moral y psicológico.

Mística del servicio

Cultiva la mística del trabajo, del servicio y del compromiso con los otros. Institucionalmente se esfuerza por brindar una formación de calidad con equidad e inclusión.

Propende un “saber” mayor que conduzca a un “ser” mejor, para poder “servir” más y mejor. Cada integrante de la comunidad se constituye así en hombre o mujer “para los demás” y “con los demás”.

Cultivo de la fraternidad

Privilegia la vivencia de un auténtico “espíritu de familia” manifestado en relaciones interpersonales humanizadoras, actitud dialógica, cercanía, proximidad y cooperación con los estudiantes.

Acepta y acoge al otro como diferente y complementario. Valora la construcción colectiva, la ayuda mutua, la tolerancia y el perdón. La fraternidad es fuente de entusiasmo, de alegría y de vida.

Horizonte ético

El proyecto formativo que brinda, tiene como punto de partida y horizonte, la respuesta ética de cada uno de los miembros de su comunidad.

Como rasgo de su identidad propia, promueve el cultivo de valores sociales e individuales: la verdad, el bien y la belleza; la honestidad y la sencillez en el actuar; la búsqueda del bien común sobre los intereses individuales; el fomento de la solidaridad; el respeto de las personas, de sus ideas y creencias, y la defensa de los derechos humanos.

Proyecto evangelizador

Como Universidad de inspiración católica, propone –dentro del más irrestricto respeto a la libertad de las personas- la Buena Noticia de Jesús, como parte sustantiva de un proyecto educativo integral, inspirado en una visión cristiana de la persona humana y de su desarrollo.

Su proyecto evangelizador va unido a un compromiso auténtico por transformar las estructuras injustas y deshumanizadoras. Por consiguiente, tiene como tarea primordial la integración de fe, cultura y vida.

Filosofía de la excelencia

Desarrolla una filosofía de la calidad, entendida como el compromiso por la mejora continua de las personas, los procesos y los productos, en todos los ámbitos de la vida universitaria: la docencia, el aprendizaje, la investigación, la prestación de servicios, la gestión y el ámbito institucional.

Está permanentemente atenta a las capacidades personales y grupales de los estudiantes, y a las interpelaciones de nuestra sociedad.

Visión emprendedora y promoción del liderazgo

Forma a profesionales con visión de futuro, capaces de percibir, entender, anticipar y promover el cambio. Cultiva un liderazgo participativo, con pensamiento crítico, innovador, que asume riesgos como formas de generar respuestas creativas a los desafíos de una realidad en permanente transformación.



Una persona que vive los valores UMCH es una persona *responsable, solidaria, con compromiso ético y con sentido trascendente de la vida.*

- La persona responsable es capaz de responder de sus propias acciones; implica reflexión para tomar decisiones libres y conscientes sobre la manera de actuar, identificando las consecuencias del propio comportamiento, planificando y autorregulando el propio trabajo y asumiendo las consecuencias de las propias acciones.

- El sentido humanista-cristiano del desarrollo sostenible e integral se opone a ciertas visiones que solo privilegian la eficiencia, la productividad, el

consumo, la competencia y el lucro a cualquier precio (Grupo Intergubernamental de Expertos sobre Cambio Climático, 2007). Propone la superación de las contradicciones sociales, mediante la creación de nuevas formas de solidaridad y ciudadanía global basadas en el respeto a la vida y la preservación del medio ambiente (Instituto de Hermanos Maristas, 1998, p. 15). En la comunidad universitaria privilegiamos el trabajo bien hecho, el servicio y el compromiso con los demás. Ante el círculo vicioso del “saber más, para tener más y dominar más y mejor al otro”, la UMCH ofrece el círculo virtuoso de “saber, ser, servir”.

- Por otro lado, el compromiso ético es el punto de partida de cualquier proyecto de vida personal y profesional. Gardner ha dicho: “Una persona sin principios éticos nunca será un buen profesional”. El compromiso ético supone la formación de una conciencia que permita a la persona actuar con coherencia y ser responsable de las decisiones y comportamientos en cualquier ámbito de la vida. Requiere reflexionar sobre las consecuencias y efectos que las propias decisiones tienen sobre los demás, especialmente aquellas que contribuyan a la justicia social. “A través del acompañamiento ayudamos a los estudiantes a armonizar fe, ética personal y sentido de la justicia social” (Instituto de Hermanos Maristas, 1998, n. 156).

- “Una Universidad católica, por compromiso institucional, aporta también a su tarea la inspiración y la luz del mensaje cristiano” (Instituto de Hermanos Maristas, 1998, n. 14). La Universidad se convierte en “lugar primario y privilegiado para un fructuoso diálogo entre el evangelio y la cultura” (Juan Pablo II, 1990, n. 43). “Al final la razón humana está abierta a interrogantes cada vez más amplios” (Juan Pablo II, 1998, n. 20); por eso, en las instituciones católicas de educación superior, los estudiantes deben encontrar respuesta a las cuestiones fundamentales del ser humano: la *verdad*, el *bien*, la *justicia* y la *trascendencia*. Desde una concepción humanística-cristiana de la vida, el estudiante aprende a conjugar la fe con la justicia; una fe que utiliza la justicia para transformar el mundo. La Universidad posibilita que sus estudiantes aprendan a pensar, juzgar y actuar tomando en cuenta los derechos de los otros, especialmente de los más desfavorecidos y oprimidos. El sentido trascendente de la vida ilumina, desde otra óptica, la manera de comprometerse en esta tarea.

1.3.2. Una Universidad que promueve el desarrollo del pensamiento

La Universidad debe distinguirse por su dedicación a la sabiduría y a la búsqueda de la verdad, ya que, por definición, la Universidad es una comunidad de maestros y discípulos hermanados en la búsqueda de la verdad (Juan Pablo II, 1998, n. 2). La principal tarea de la educación superior, por tanto, es iluminar la búsqueda de la verdad mediante la experiencia de la fe, dejando clara la complementariedad que existe entre las certezas de la inteligencia y las convicciones del corazón. De ahí viene la sabia advertencia de que “la fe sin razón puede llevar a mitos y supersticiones”, y “la razón sin fe no contempla la radicalidad del ser” (Juan Pablo II, 1998, n. 48).

La característica principal del universitario es la de aprender a pensar correctamente. El pensamiento distingue al hombre formado del que no lo es. Una tarea clave para la Universidad es favorecer y promover el pensamiento que haga de sus estudiantes personas con una cabeza bien “ordenada y estructurada” más que conseguir una “cabeza llena”.

Desarrollar el pensamiento significa favorecer los diferentes tipos de pensamiento como instrumentos al servicio de la razón en sus diversas manifestaciones, sea el pensamiento analítico, sistémico, crítico, creativo, etc. Considera los contenidos como los vehículos necesarios para este desarrollo intelectual, pero sin convertirlos en su objetivo último.

Queremos que los estudiantes no solo aprendan, sino que se conviertan en aprendices durante toda la vida. Se crece aceptando la incertidumbre y aprendiendo de los errores. Esto demanda altos niveles de confianza en sí mismo y un entorno no competitivo en el que se comparte el conocimiento.

Lograr que los estudiantes desarrollen su pensamiento es una tarea fundamental de la Universidad.

El primer paso es modificar la actitud centrada en *meramente aprobar cursos* y orientarla hacia el *saber*, hacia el conocimiento como algo valioso en sí mismo. Cambiar esta perspectiva es intentar desarrollar el valor de la orientación al conocimiento, a la búsqueda de la verdad, a la defensa de estos valores en cualquier circunstancia de sus vidas. La finalidad no es aprobar sino aprender.

Conseguir una orientación al conocimiento supone un cambio radical en la forma de trabajar y comprometerse con el estudio y el conocimiento; supone cambios profundos en los

hábitos de estudio sistemático, supone cambiar de marco y guiarse por este valor durante su tiempo de estudios universitarios y seguir así durante el resto de su vida.

1.3.3. Una Universidad que promueve el desarrollo integral de la persona

La UMCH persigue el desarrollo integral de la persona, entendida como un ser único e irreplicable y libre, investido de dignidad y responsabilidad y que se encuentra en relación con la naturaleza, consigo mismo, con los demás hombres y con Dios. El desarrollo integral comprende las dimensiones física, afectiva, social, intelectual, ética y trascendente (Escudero, 2012). Se inspira en la frase de Marcelino Champagnat: *Educación es formar buenos cristianos y honrados ciudadanos*. Por esta razón nuestro modelo educativo impulsa una formación humanístico-cristiana, la formación intelectual y emocional, la preparación técnico-profesional y el compromiso social de la persona.

El modelo educativo de la UMCH está alineado con lo que declara la Congregación para la Educación Católica (2020) en su Carta Circular a las escuelas, universidades e instituciones educativas:

La persona concreta y real es el centro de la acción educativa y se constituye en el alma misma de los procesos educativos formales e informales, así como una fuente inagotable de vida debido a su naturaleza esencialmente relacional y comunitaria, que implica siempre la doble dimensión vertical (abierto a la comunión con Dios) y horizontal (comunión entre los hombres). La educación católica –inspirada en la visión cristiana de la realidad en todas sus expresiones– tiene como objetivo la formación integral de la persona, llamada a vivir responsablemente una vocación específica en solidaridad con otras personas. (p. 2)

Cultivar todas las dimensiones de la persona y no solo las cognitivas es nuestro compromiso, seguros de que la educación emocional, como lo afirman Bisquerra y Pérez (2012) es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

Las competencias emocionales deben entenderse como un tipo de competencias básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad, siendo un complemento indispensable del desarrollo cognitivo sobre el cual se ha centrado la educación a lo largo del siglo XX (Bisquerra y Pérez, 2012, p. 1).

La interdisciplinariedad, a la luz de la pedagogía integral, debe ser una actitud educativa en nuestra Universidad, de tal manera que los estudiantes puedan comprender las implicaciones de su futura actividad profesional en los diversos campos del saber y de la vida. De manera especial podrán comprender la dimensión ética de su actuación profesional, sobre todo en lo que tiene que ver con la dignidad humana, la justicia, el uso de la tecnología y el desarrollo de las investigaciones. Al egresar, los estudiantes estarán en condiciones de percibir

que la ciencia y la técnica no son fines en sí mismas, sino medios que conducen a la plena realización de la persona humana, individual y socialmente (Instituto de Hermanos Maristas, 2010, pp. 38 y ss.).

1.3.4. Una Universidad que favorece actitudes positivas frente al aprendizaje

Entendemos por actitud *una predisposición estable para actuar de un modo determinado ante un objeto (idea, persona, situación, institución) con una cierta intensidad, de modo positivo o negativo*. En este caso, el objeto de la actitud es posibilitar el *propio aprendizaje*. El propósito es lograr que los estudiantes *interioricen* actitudes positivas hacia lo que aprenden y hacia el mismo proceso de aprender.

En concreto, se deben desarrollar las siguientes actitudes que hay que impulsar en el proceso de aprendizaje-enseñanza:

1.3.4.1. Autonomía

La autonomía es la predisposición para actuar de modo personal, con iniciativa en relación con su aprendizaje, no dependiendo continuamente de agentes externos. La autonomía es la base para aprender de manera constante durante toda la vida. Esta se ve fortalecida a medida que la persona va adquiriendo responsabilidades y es consciente de que cada uno es responsable de sus propias acciones y decisiones. Crecer con autonomía y responsabilidad proporciona un grado de madurez para enfrentarse a la vida y para ser más feliz. En este sentido señala Burón (1993):

El objetivo fundamental es que el estudiante sea autónomo, maduro, eficaz y que sepa trabajar por sí mismo. Y cuando esto se logre, (...) podrá estudiar por sí mismo, aprender mejor lo esencial –comprenderá más y memorizando mecánicamente menos–, y sabrá usar lo que sabe y exponerlo. (p. 136)

La autonomía en el aprendizaje va ayudando al estudiante a encontrar sentido a lo que estudia, a ir integrándolo, involucrándose como persona y haciendo del aprendizaje algo realmente valioso y significativo.

La autonomía en el aprendizaje va ayudando al estudiante a encontrar sentido a lo que estudia, a ir integrándolo, involucrándose como persona y haciendo del aprendizaje algo realmente valioso y significativo

El verdadero sentido del aprender radica en el uso posterior que hace el estudiante de lo que ha aprendido y no en su repetición mecánica. Este aprendizaje denominado *significativo y funcional* tiene unas características distintas de un aprendizaje memorístico y mecanizado; se trata de un aprendizaje que *implica* diversas habilidades cognitivas y emocionales del estudiante, su capacidad de pensar y reflexionar individualmente o con otros, que le lleva a una positiva *interiorización* cognoscitiva y afectiva simultáneamente.

El objetivo de la UMCH es lograr que cada estudiante llegue a convertirse en una persona autónoma, que sea artífice de su proyecto de realización personal-profesional. De este modo, el proceso de aprendizaje se convierte en un acto pleno de sentido que le ayuda al desarrollo y crecimiento.

1.3.4.2. Responsabilidad personal

El estudiante debe tomar conciencia de que él mismo es el protagonista de su propio aprendizaje. La actitud que se intenta desarrollar es la de *responsabilidad personal* frente al aprendizaje. Esta actitud significa un proceso que parte de la adquisición de competencias como la *planificación y gestión del tiempo, autorregulación, la planificación a corto y medio plazo, la calidad en los trabajos, el cumplimiento de normas en el equipo de trabajo, el cumplimiento de los plazos en la entrega de trabajos, plazos de estudio, etc.*

La actitud de *responsabilidad personal* tiene que ir acompañada de hábitos que ayuden a la interiorización del valor de responsabilidad, al dominio de competencias que la hagan efectiva y al propio entorno docente, que debe incrementar progresivamente las responsabilidades que el estudiante debe ir asumiendo.

1.3.4.3. Colaboración

La colaboración es entendida como una disposición permanente a cooperar con los compañeros y con las personas que nos rodean. La dimensión cognitiva de la colaboración – aprendizaje colaborativo– requiere el conocimiento de técnicas y procedimientos para trabajar en equipo, que se desarrollarán en las competencias genéricas.
en la entrega de trabajos, plazos de estudio, etc.

La dimensión afectiva supone una valoración de las aportaciones de los demás, el reconocimiento de que la colaboración nos ofrece la oportunidad de conocer personas y puntos de vista distintos que ayudan a complementar el nuestro.
en la entrega de trabajos, plazos de estudio, etc.

La dimensión conductual de la actitud colaborativa puede ayudarnos a evaluar nuestra manera de comportarnos y conocernos mejor en relación con los demás y a reconocer las aportaciones que los otros hacen, el *feedback* que nos dan y el reconocimiento sobre nuestro comportamiento social. Desarrollar estas actitudes a lo largo de los estudios universitarios supone afianzar un elemento clave del aprendizaje. Se desarrolla mediante la experiencia y las oportunidades de trabajar en común y en colaboración.

1.3.5. Una Universidad que potencia la adquisición de competencias

El Proyecto Tuning (2004) define las competencias como una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que describen lo que los estudiantes son capaces de demostrar al final del proceso educativo. Las

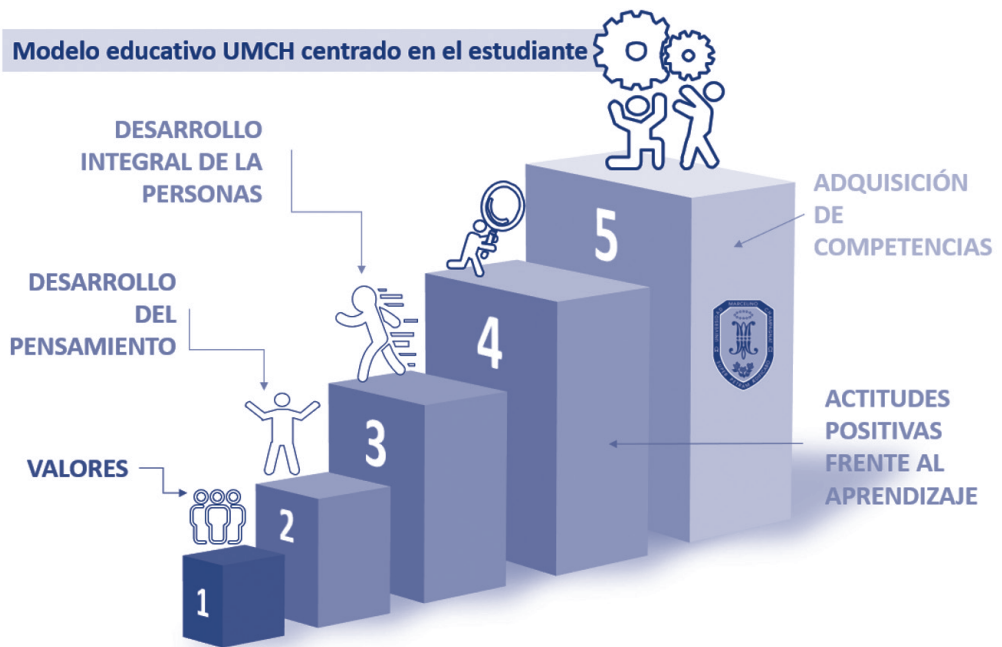
personas requieren, para su desarrollo profesional, adquirir ciertas habilidades cognitivas y emocionales y manejar los conocimientos propios de la carrera; son las competencias *sistémicas, interpersonales e instrumentales*.

Estas tres clases de competencias, asumidas en nuestro modelo curricular, son un elemento clave del aprendizaje universitario, pues su adquisición enriquece al estudiante como persona y como futuro profesional.

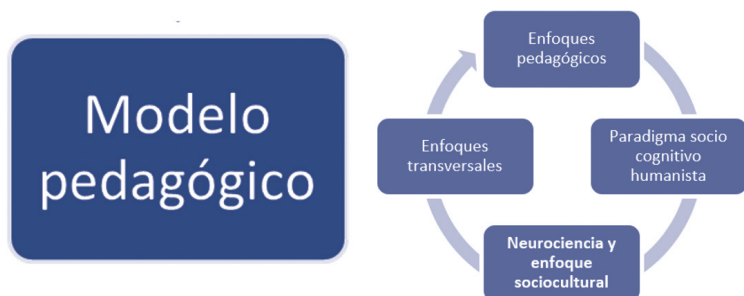
Finalmente, podemos afirmar que el Modelo educativo UMCH se despliega a través del modelo pedagógico que asumimos, del modelo curricular que proponemos y del modelo didáctico que desarrollamos, donde el desarrollo integral de la persona humana y su competencia para el campo profesional elegido se nutre de actividades lectivas y no lectivas programadas por las Escuelas profesionales, en articulación con las áreas responsables de la investigación, de la proyección social, de las prácticas pre profesionales así como del bienestar universitario, de la pastoral y cultura organizacional, de intercambio estudiantil, entre otros.

Las personas requieren, para su desarrollo profesional, adquirir ciertas habilidades cognitivas y emocionales y manejar los conocimientos propios de la carrera.

Figura 3. Modelo educativo UMCH



II. Modelo pedagógico



2.1. Enfoques pedagógicos

La educación que propone la UMCH pretende formar personas integrales con un claro proyecto ético de vida, con espíritu creativo, investigador y de emprendimiento, y, además, con competencias para desempeñarse con idoneidad en los diversos campos del quehacer profesional. Se insiste en el desarrollo de un currículum que no solo responda a los retos presentes sino también a los futuros.

El trabajo por competencias es un enfoque educativo, más que un modelo pedagógico, pues no pretende ser una representación ideal de todo el proceso educativo. De entre los muchos enfoques que existen para el trabajo por competencias, la UMCH adopta el *enfoque constructivista* pues considera que el aprendizaje se conceptualiza como un proceso en el cual el estudiante construye activamente sus ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. En otras palabras, el aprendizaje se forma construyendo conocimientos propios desde la experiencia.

La postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva, el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. A pesar de que los autores de estas se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del estudiante en la realización de los aprendizajes, que es el punto de partida de este trabajo. Ausubel, como otros teóricos cognitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Jean Piaget y David Ausubel, entre otros, plantearon que aprender era la consecuencia de desequilibrios en la comprensión de un estudiante y que el ambiente tiene una importancia fundamental en este proceso.

El aprendizaje significativo, desde el modelo psicológico y epistemológico cognitivo desarrollado por David Ausubel en colaboración con Novak, hacia la década de los 70 busca explicar cómo operan las estructuras de pensamiento mediante esquemas de formación diversos (conformados por enfoques, teorías, conceptos y sus relaciones) al otorgar sentido a la realidad y, en consecuencia, a las prácticas o cualquier tipo de acción operatoria: formal o concreta, sobre un campo objeto de estudio.

El proceso de significación, como afirman Salcedo, Alba y Zarza (2010) implica la capacidad para entablar relaciones entre los conocimientos teóricos y los prácticos, los conocimientos previos y los nuevos, entre los conocimientos más generales y abstractos y los

más específicos concretos y empíricos, en los que se contienen los de mayor nivel de generalidad en la estructura cognitiva de la persona que aprende; es decir, desde sus formas de pensamiento, entendiendo por tal a toda operación sobre el mundo y las situaciones problemáticas que se le plantean al estudiante y futuro profesional.

Todo aprendizaje constructivo supone la adquisición de un conocimiento nuevo, aunque en este proceso, no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino sobre todo la posibilidad de enlazarlo con aprendizajes previos. Así, al aprovechar los conocimientos previos pertinentes es posible desarrollar nuevos aprendizajes y, por consiguiente, una nueva competencia que le permitirá al estudiante transferir, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

El aprendizaje, desde este enfoque, no se considera como una actividad individual, sino social. Se ha comprobado que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa, en su relación con el otro. Según este enfoque el profesor, al estar básicamente orientado al aprendizaje, no solo utiliza métodos expositivos, sino trabaja en el aula con métodos participativos que motiven en los estudiantes la capacidad de pensar por sí mismos.

2.1.1. Enfoque pedagógico basado en competencias

Acorde con lo expuesto, la UMCH asume el modelo pedagógico por competencias, tomando en cuenta el paradigma sociocognitivo-humanista, cuyo autor es Martiniano Román y su equipo, de la Universidad Complutense de Madrid.

Para Tobón (2008), este enfoque concibe a las competencias de la siguiente manera:

Conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que actuando sinérgicamente permiten resolver, con idoneidad y ética, problemas en contextos determinados; los problemas pueden ser personales, sociales o profesionales, buscando la realización personal, la calidad de vida, el desarrollo social y económico sostenible, en equilibrio con el medio ambiente. (p. 5)

La educación basada en competencias se refiere a una experiencia eminentemente práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño. En otras palabras, la teoría y la experiencia práctica se vinculan utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

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.

El modelo pedagógico de la UMCH asume el desarrollo de competencias bajo el enfoque constructivista que entiende las competencias como: habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional (Barriga, 2006).

2.2. Paradigma pedagógico sociocognitivo-humanista



2.2.1. Definición y origen

Nuestro modelo pedagógico se fundamenta en procesos de aprendizaje-enseñanza cuyo eje central es *el aprendizaje del que aprende*, porque no se aprende cuando alguien quiere enseñar, –el docente– sino cuando alguien quiere y puede aprender –el estudiante–. Por ello, asumimos y proponemos el paradigma sociocognitivo-humanista.

El paradigma sociocognitivo-humanista es una propuesta pedagógica que permite estudiar el fenómeno educativo a través del paradigma cognitivo de Piaget, Ausubel, Bruner, Novak, Gardner, Sternberg, entre otros y del paradigma sociocultural-contextual de Vygotsky y Feuerstein. La unión de los dos paradigmas para formar el paradigma sociocognitivo se justifica por las razones siguientes:

- El **paradigma cognitivo** se centra en procesos de pensamiento del estudiante –cómo aprende el que aprende–, qué capacidades y destrezas necesita desarrollar para aprender, qué procesos mentales utiliza y qué valores-actitudes permiten la autorregulación en el aprendizaje. Trabaja el desarrollo de la inteligencia cognitiva y la inteligencia emocional y favorece el aprendizaje constructivo, significativo y funcional.
- El **paradigma sociocultural-contextual** se preocupa del escenario y del entorno cultural en el que aprende el estudiante y en las interacciones e interrelaciones en las que vive. En ese sentido, *el estudiante es actor o protagonista de su propio aprendizaje* y está inserto en un escenario y un contexto vital. El cómo aprende el estudiante de forma personal queda reforzado por el *para qué aprende*, desde una perspectiva contextual.
- Por medio del **paradigma cognitivo** se puede dar significado y sentido a los hechos y conceptos –aprendizaje constructivo y significativo– mientras que por medio del paradigma sociocultural-contextual podemos estructurar significativamente la experiencia y facilitar el aprendizaje compartido-colaborativo.

En suma, el **paradigma cognitivo** es más individualista –centrado en los procesos mentales del estudiante–, mientras que el **paradigma sociocontextual** es socializador –centrado en la interacción persona-ambiente–, y por ello se complementan.

- Por otra parte, el desarrollo de valores y actitudes, expresamente programados y desarrollados en el currículum, lo convierte en un paradigma humanista capaz de transmitir valores y actitudes que generen una cultura y una sociedad humana, justa y fraterna.

- Para que la educación sea integral, el diseño del currículum debe integrar armónicamente contenidos, métodos de aprendizaje, capacidades y valores que permitan al estudiante acceder a la sociedad del conocimiento. La sinergia de estos cuatro elementos es lo que hace competente al estudiante.

- Si el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, el proceso que se privilegia es el de aprendizaje-enseñanza e implica el desarrollo de estos tres aprendizajes:

a. Aprender estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante que aprende y en sus procesos cognitivos y afectivos, consideradas como el camino para desarrollar capacidades y valores a través del desarrollo de destrezas y actitudes, por medio de los contenidos y de los métodos.

b. Aprender estrategias cognitivas que utiliza el sujeto para aprender, entendiéndose por estrategia cognitiva un conjunto de pasos mentales que permiten al sujeto resolver un problema determinado.

c. Aprender a aprender estrategias metacognitivas, entendiendo la metacognición como el pensar sobre cómo realizamos el acto de pensar. Es una especie de autobiografía cognitiva. Flavell (1993) la define como *conocimiento que uno tiene en lo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos*.

La **metacognición** implica aprender a aprender modelos conceptuales, entendidos como representaciones cognitivas de los fenómenos, de los objetos y hechos; cómo lo conocemos y almacenamos en la memoria a largo plazo. Lograrlo, facilita el uso de lo sabido y a la vez la posibilidad de mejorar el propio pensamiento.

Solo cuando el estudiante comprende los procesos mentales (destrezas) y afectivos (actitudes) que utiliza en el desarrollo de una actividad o tarea, al resolver una situación o problema determinado, podrá realizar la metacognición.

2.2.2. Importancia del paradigma sociocognitivo-humanista

Este paradigma se distingue porque posibilita un:

a. Aprendizaje científico. Utiliza el método científico en su doble proceso: inductivo y deductivo, al ir de los hechos a los conceptos y de los conceptos a los hechos. El científico observa hechos y experiencias y mediante una técnica inductiva, busca lo común de dichas situaciones –generalización– y formula una hipótesis –teoría provisional– y posteriormente mediante la deducción trata de verificar dicha hipótesis y cuando lo consigue formula una teoría general o una ley. Es decir, utiliza el método científico en todas las ciencias.

b. Aprendizaje constructivo. Piaget, en su teoría constructivista, afirma que el estudiante es el principal constructor de su aprendizaje al contraponer hechos con conceptos y conceptos con hechos. Los conceptos los pone la persona que aprende y los hechos se toman de la naturaleza y la realidad. Ello implica un *proceso inductivo* –recogida de hechos y experiencias– y *deductivo* –búsqueda de explicaciones y generalizaciones de los mismos–. Estas jerarquías conceptuales van desde la base de los hechos –lo concreto– hasta el techo de los conceptos generales –lo abstracto.

c. Aprendizaje significativo y funcional. Ausubel, Novak y Hanesian (2000), consideran que el estudiante solo aprende cuando le asigna sentido y significado a lo que aprende. Para que se pueda dar significatividad en un aprendizaje se requiere: que el contenido aprendido sea significativo, que el que aprende tenga suficiente desarrollo cognitivo para comprender lo que quiere aprender a partir de sus *experiencias y conocimientos previos* y establecer *relaciones significativas* entre los conceptos nuevos con los ya sabidos, por medio de jerarquías conceptuales. Todo ello permite adquirir competencias al utilizar y aplicar los conocimientos y las habilidades cognitivas y emocionales en la resolución de problemas concretos de la vida y la profesión.

2.2.3. Paradigma sociocognitivo-humanista y las competencias

En la década de los años 90 surgió el paradigma sociocognitivo y un modelo didáctico, moderno, científico, constructivista, sintético, holístico, coherente y secuenciado, a través de un diseño curricular que utilizaba un organizador gráfico –marco conceptual– que sintetiza los elementos del currículum y que nuestra universidad asume desde el año 2006.

Para este paradigma, el núcleo de una competencia es desarrollar *capacidades-destrezas, valores-actitudes* (como *fines*) utilizando los contenidos, los métodos de aprendizaje y las técnicas metodológicas (como *medios*).

Tabla 1. Modelo T de Román y Díez (2008, p. 85).

| PROGRAMACIÓN ANUAL de la asignatura | | |
|-------------------------------------|--------|------------------------|
| Contenidos | MEDIOS | Métodos de aprendizaje |
| | | |
| Capacidades-destrezas | FINES | Valores -actitudes |
| | | |

Como se observa, este organizador gráfico reúne de forma sintética y global los componentes del currículum en sintonía con las tres dimensiones de la inteligencia escolar. Al analizar el cuadro, se puede detallar lo siguiente:

- Es una representación *holística y sintética del currículum*, en la que los *finés* se encuentran en la parte inferior (capacidades-destrezas, valores-actitudes) y los medios para conseguir estos fines, se encuentran en la parte superior y son los contenidos y los métodos generales de aprendizaje. Esto permite organizar los *elementos esenciales del currículum* de forma lógica y coherente, jerarquizando su importancia.
- Es un *marco conceptual de las tres dimensiones de la inteligencia: capacidades/destrezas –valores/actitudes* se relacionan con las dimensiones de la inteligencia cognitiva y afectiva, según corresponde. Por otra parte, los contenidos, organizados en bloques y temas de forma lógica y secuenciada, permiten construir la tercera dimensión, *–la arquitectura mental–* que facilita el almacenamiento de la información en la memoria a largo plazo.
- En la sociedad del conocimiento entendemos que una competencia es una *macrohabilidad* que permite dar una respuesta eficiente a una «*situación problema, real y concreta, en un contexto y momento determinado*»; podemos decir que *una competencia es una capacidad en acción*, que se compone de una *habilidad* más o menos general, *un contenido, un método* –forma de hacer– y la *actitud*, que se pone de manifiesto en la eficiencia que se evidencia al resolver la situación problemática de que se trate.

Hay que advertir que cuando hablamos de desarrollo de competencias-capacidades-destrezas, valores-actitudes, como fines, lo hacemos admitiendo que son «*finés provisionales*», pues el fin último del aprendizaje que propugnamos es que el estudiante *aprenda a aprender* mientras es estudiante y durante toda su vida y aprenda a ser persona y a vivir en sociedad cambiante e incierta (Delors, 1966) siendo un buen ciudadano y un excelente profesional.

Las competencias genéricas son competencias básicas para que las personas satisfagan sus necesidades personales; son consistentes con una ética e incluyen el concepto de éxito en la vida, las relaciones con los demás, con el entorno físico y social. Utilizamos este enfoque como alternativa a considerar las competencias desde una perspectiva de productividad y competitividad.

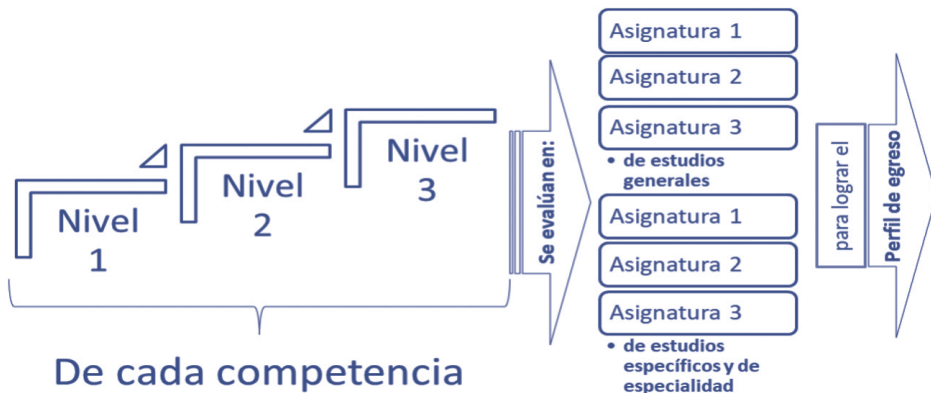
En el modelo pedagógico de la UMCH, las competencias se desarrollan de forma progresiva a través del proceso de aprendizaje-enseñanza. Se establecen tres niveles de logros, que denominamos estándares de aprendizaje, donde cada uno indica la profundidad con la que cada estudiante las alcanza. Estos niveles *suelen* estar definidos en relación con los siguientes criterios (Vila et al., 2007, p. 47):

a. El primer nivel se refiere al *conocimiento* que el estudiante posee, necesario para desarrollar la habilidad pretendida. Este conocimiento puede hacer referencia a datos, hechos, características, principios, postulados, teorías, etc. También puede ser un primer paso de *autoevaluación*, que permite a la persona conocer su nivel inicial en la competencia.

En el modelo pedagógico de la UMCH, las competencias se desarrollan de forma progresiva a través del proceso de aprendizaje-enseñanza. Se establecen tres niveles de logros, que denominamos estándares de aprendizaje, donde cada uno indica la profundidad con la que cada estudiante las alcanza.

- b. El segundo nivel es el modo en que aplica el conocimiento o la destreza en diferentes situaciones (analizar, sintetizar, expresar, resolver, aplicar, argumentar, valorar, etc.).
- c. El tercer nivel indica el modo en que la persona es capaz de *integrar* la destreza o habilidad en su vida (o en alguna faceta: académica, interpersonal, social, laboral, etc.) y es capaz de *demostrar* su habilidad. La característica esencial de este nivel es el *uso* que la persona hace de la competencia.

Figura 4. Estándares de logro de competencias en el currículo



Queremos advertir que el nivel de desarrollo de una competencia se mide en la acción, es decir, en cómo se desempeña el estudiante en la resolución de situaciones problemáticas determinadas.

No depende tanto de las destrezas que maneje en tales situaciones –aun reconociendo que hay destrezas más complejas que otras– cuanto de la complejidad de la situación problemática, la extensión del contenido que maneja, y la cantidad de variables que hay que tener en cuenta para resolver la situación planteada.

2.2.3.1. Clases de competencias

Existen diversas propuestas de educación que tienen como base las competencias, tales como el Proyecto Tuning de la Unión Europea (González y Wagenaar, 2003) y el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. En ese sentido, la UMCH adopta la clasificación propuesta por el Proyecto Tuning, que clasifica las competencias en genéricas y específicas (Vila, et al., 2007).

Las competencias genéricas son potencialidades que posee la persona para tener el buen desempeño en contextos



diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, habilidades-destrezas, actitudes-valores, procedimientos y técnicas (Vila, et al. 2007, p. 23). Son competencias que permiten al estudiante desarrollarse como persona y desenvolverse exitosamente en su profesión. Son indispensables para el desarrollo integral de la persona. Se desarrollan a través de todas las asignaturas de una carrera y no son específicas de ninguna de ellas.

Las competencias genéricas pueden ser *sistémicas, interpersonales e instrumentales*. Estas competencias se convierten en un elemento clave del aprendizaje universitario que, además del dominio de su especialidad académica, incorpora competencias muy variadas que le enriquecen como persona y como futuro profesional.

La propuesta pedagógica de la UMCH, en coherencia con el modelo pedagógico propuesto y con el Proyecto Tuning (2004), adopta esta clasificación de las competencias genéricas:

a. Competencias sistémicas

Las competencias sistémicas “están relacionadas con la comprensión de la totalidad de la persona” (Vila et al. 2007, p. 56). Indican los fines que hay que conseguir. Son integradoras y posibilitan el desarrollo de todas las demás, puesto que requieren de una imaginación y habilidad tales, que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Se expresan a través del manejo de la comprensión, la autonomía e iniciativa personales, la organización del trabajo, la investigación, los pensamientos crítico y creativo, etc.

b. Competencias interpersonales

Se refieren a “diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás” (Vila et al 2007, p. 56). Son competencias necesarias para vivir en sociedad; suponen habilidades personales de relación; se refieren a la habilidad para expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado, aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes.

Estas competencias implican capacidad de identificación de las emociones y sentimientos propios y ajenos de forma objetiva, para favorecer procesos de cooperación e interacción social, trabajar en equipo y ejercer el liderazgo. Las competencias interpersonales son holísticas y expresan tanto un saber, como un saber hacer, un saber ser persona y un saber estar y comportarse; son competencias indispensables, necesarias para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía y profesión activa. Son necesarias en cualquier profesión, de ahí que se consideran competencias profesionales de gran valor.

c. Competencias instrumentales

Las competencias instrumentales “son consideradas como medios o herramientas para conseguir un fin determinado” (Vila et al. 2007, p. 56); tienen función de medio. Sirven para la comprensión, expresión, producción y comunicación del conocimiento tanto de forma oral como escrita. Incluyen habilidades para manipular ideas y analizar el entorno en el que se desenvuelven las personas, la comunicación lingüística en la propia lengua y en lenguas extranjeras, la competencia digital, la toma de decisiones, el pensamiento resolutivo y

ejecutivo; permiten comunicarse con diferentes códigos y actuar de forma eficiente según sea el ámbito profesional. Son una combinación de habilidades manuales y cognitivas que componen las competencias en la carrera profesional.

Tabla 2. Matriz de competencias de la UMCH

| Matriz de competencias genéricas de la UMCH | | |
|---|---|--|
| Competencias sistémicas | Competencias interpersonales | Competencias Instrumentales |
| 1. Comprende los fenómenos que suceden a nivel personal, social y en la naturaleza –aprender a aprender–. | 1. Posee sentido ético y compromiso social. | 1. Es capaz de resolver problemas. |
| 2. Posee capacidad crítica, autocrítica y pensamiento creativo. | 2. Es capaz de comunicarse de forma interpersonal, de trabajar en equipo y de ejercer el liderazgo. | 2. Es capaz de tomar decisiones de forma autónoma y reflexiva. |
| 3. Investiga mediante métodos científicos para producir conocimientos. | | 3. Se expresa de forma oral y escrita en su lengua materna y en lenguas extranjeras y utiliza las TIC. |
| | | 4. Planifica y gestiona procesos y proyectos. |

Las competencias específicas se concretan en forma de conocimientos y habilidades y actitudes específicas (Román, et al. 2008) que utiliza el estudiante para poder ejercer su profesión con calidad, al haber aprendido los conocimientos de las distintas áreas de la carrera.

Por otro lado, las competencias específicas (propias de una profesión o carrera) “tienen el propósito de capacitar a la persona en los conocimientos científicos y técnicos, en su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propios valores y actitudes en un modo propio de actuar personal y profesional” (Vila y Poblete et al., 2007, p. 30). Se concretan en forma de conocimientos y habilidades y actitudes específicas (Román et al., 2008) que utiliza el estudiante para poder ejercer su profesión

con calidad, al haber aprendido los conocimientos de las distintas áreas de la carrera. Si las competencias genéricas buscan la formación del buen ciudadano las competencias específicas buscan la formación de un profesional experto (Román et al., 2008).

Desde otra óptica, las competencias específicas están relacionadas con habilidades que posee la persona. Si son de tipo general las llamamos capacidades (por ejemplo, comprensión, expresión, orientación espacio temporal, socialización, etc.) y si son de tipo específico las denominamos destrezas (por ejemplo: analizar, sintetizar, argumentar, evaluar, comparar, clasificar, mostrar originalidad, diseñar estrategias, buscar información, organizar información, etc.). Un conjunto de destrezas constituye una capacidad.

En ese sentido, a las competencias específicas las denominaremos capacidades o destrezas, según el tipo de complejidad de la habilidad. Son las que se trabajan y desarrollan en las actividades de aprendizaje en el aula o fuera de ella con los estudiantes (Vila et al. 2007); por ser específicas son evaluables, medibles y constituyen los indicadores de logro para poder evaluar el grado de desarrollo de las competencias genéricas. Buscan la formación de un profesional experto (Román et al., 2008).

La matriz de competencias genéricas y específicas de la UMCH y sus definiciones se encuentra en el Anexo I.

2.2.3.2. Características de las competencias

Hay cuatro características básicas de las competencias genéricas que identifican los aspectos más relevantes para un enfoque multidisciplinar de las competencias genéricas en un contexto internacional (Rychen & Salganik, 2006).

a. Las competencias genéricas son multifuncionales. Multifuncionales quiere decir que la persona demuestra su competencia en los distintos ámbitos de su vida, pues las competencias se refieren a un potencial que posee la persona para resolver un conjunto de diferentes demandas personales, profesionales y de la vida social.

Los niveles de desarrollo de las competencias dependen de los problemas que abordan y de los contextos en que se aplican. Así, el primer nivel se refiere al contexto más cercano, familiar, cotidiano de la persona; por el contrario, el tercer nivel se refiere a un contexto en el que hay que actuar en situaciones o contextos mucho más complejos e impredecibles.

b. Son transferibles ya que los aprendizajes realizados trascienden las situaciones concretas en las que se aprenden y se generalizan a situaciones y contextos diferentes; esto hace que sean aplicables, de forma creativa, en diferentes contextos. No pertenecen a ninguna asignatura en concreto. Los conocimientos propios de la carrera o especialidad permitirán resolver determinados problemas profesionales. Su adquisición refuerza la capacidad de adquirir los aprendizajes actuales y ulteriores y permite generar múltiples desempeños en diferentes contextos del área correspondiente.

c. Son transversales en diferentes campos sociales ya que poseen un carácter integrador y no están limitadas por los distintos campos del saber (asignaturas). Las competencias integran modos de pensar, actuar, sentir y comportarse de las personas en cualquier ámbito de la vida personal o social. Pertenecen a todas las disciplinas (son invariantes funcionales). En consecuencia, son importantes en todas las disciplinas y no pertenecen a ninguna en particular, aunque tengan matices de intensidad diferentes en cada asignatura. Deben desarrollarse en cualquier plan de estudios de cualquier carrera profesional (Pérez et al., 2007). Por tanto, las competencias no solo son relevantes para el ámbito académico y profesional, sino también incluyen el proceso social, las relaciones interpersonales, la vida familiar y, de modo más general, para desarrollar una biografía humana feliz.

d. Se refieren a un orden superior de complejidad mental dado que deben favorecer el desarrollo de los niveles de pensamiento intelectual de orden superior. Deben ayudar a desarrollar las habilidades intelectuales más elevadas, como son: el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, pensamiento resolutivo y ejecutivo, etc., y a impulsar el crecimiento y desarrollo de las actitudes y valores más elevados posibles. "Las competencias genéricas asumen una autonomía mental, que implica un enfoque activo y reflexivo ante la vida" (Rychen & Salganik, 2006).

Nosotros añadimos que "las competencias son dinámicas e ilimitadas". Son dinámicas, puesto que el desarrollo de competencias no tiene límites temporales y crece a lo largo de la vida; nunca se es competente del todo. Siempre es posible incrementar el pensamiento lógico y complejo del que aprende, sus cualidades y valores mediante la interacción, la colaboración y la creación de espacios para la construcción de significados y de sentidos (Ruiz, Martínez & Álvarez, 2006).

Podemos concluir diciendo que la competencia es una especie de fundamento o base (una capacidad o potencial) que poseen los profesionales competentes, que se percibe y comprueba a través de los desempeños en su área de conocimiento o trabajo y que presupone una serie de cualidades intrínsecas de la persona (aptitudes) previas a la formación.

2.2.4. Aprendizaje en entornos virtuales: una perspectiva constructivista y sociocultural

Caracterizar el aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de construcción supone, esencialmente, afirmar que lo que el estudiante aprende en un entorno virtual no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediado por la estructura cognitiva del aprendiz.

El aprendizaje virtual, por tanto, no se entiende como una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del estudiante, sino como un proceso de (re)construcción personal de ese contenido que se realiza en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas...

La actividad mental constructiva que el alumno, al poner en juego este conjunto de elementos, desarrolla en torno al contenido se configura, desde esta perspectiva, como clave fundamental para el aprendizaje; y la calidad de tal actividad mental constructiva, por lo mismo, se configura como clave fundamental para la calidad del aprendizaje: ni toda actividad que el alumno realiza cuando aprende conlleva actividad mental constructiva, ni toda actividad mental constructiva es igualmente deseable ni óptima para un aprendizaje de calidad (Zapata-Ros, 2015).

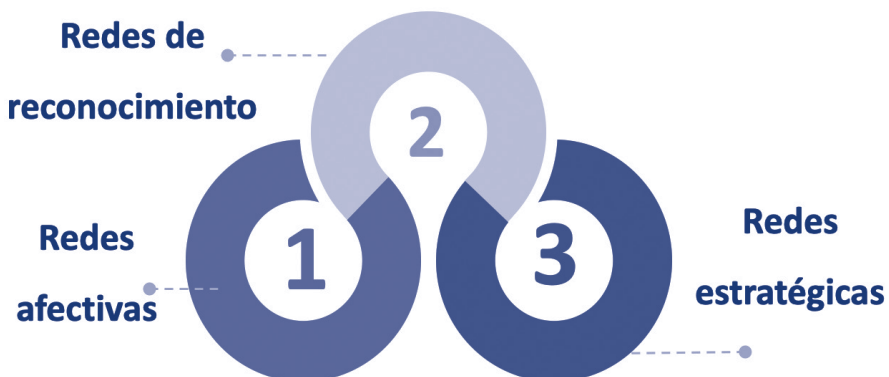
2.3. Neurociencia y enfoque sociocultural

La teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría del aprendizaje social o cognoscitiva social de Bandura no solo han influenciado las teorías educativas, sino que ahora sus planteamientos adquieren mayor relevancia por algunos de los resultados neurocientíficos acerca de la relación entre aprendizaje y aspectos sociales, ambientales y emocionales. Así, las teorías educativas relacionadas con el entorno sociocultural se reconocen en investigaciones neurocientíficas dedicadas a explorar las redes cognitivas de la corteza cerebral y la influencia sobre ellas de factores metabólicos, ambientales y sociales (Barrios-Tao, 2016), que parten de la especialización de las redes neuronales y la activación de ciertas zonas del cerebro a través de la realización de tareas que suponen demandas cognitivas.

La relación cerebro y cultura no solo se determina por ser dominios netamente humanos, sino que, guardadas las proporciones de la dimensión holística, la cultura se almacena en los cerebros de las personas y el mismo el cerebro se convierte en el órgano por excelencia de la diversidad cultural. "Los cerebros están biológicamente preparados para adquirir cultura, además de que cultura y cerebro se consideran como dos formas de entender a las personas en su devenir histórico-cultural" (Álvarez, 2013, p. 159). Con base en los planteamientos de Bruner, la cultura se ha considerado como "un proceso transaccional, intersubjetivo, en el que se forma la mente –y en este sentido– las instituciones culturales se levantan sobre creencias de sentido común –sentido consensuado, negociado y compartido–, sobre el comportamiento humano" (García, 2009, p. 106). La información llega al cerebro a través de los sentidos, la cultura que se adopta a través de la mediación sensorial, es lo que permite considerar "la mente como producto de la interacción del cerebro con su entorno" (Rodríguez, 2009, p. 32).

Se organiza en torno a los tres grupos de redes neuronales vinculadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y permite analizar el currículo y la posibilidad de que los estudiantes interactúen con él (Rose y Meyer, 2002; Hall, Meyer y Rose, 2012, p. 3):

Figura 5. *Redes neuronales vinculadas a procesos de E-A.*



1. Las redes afectivas, especializadas en evaluar patrones y asignarles un significado emocional, determinan la implicación personal en las diferentes tareas y aprendizajes y con el mundo que nos rodea, por lo que se vinculan con el «porqué» del aprendizaje.

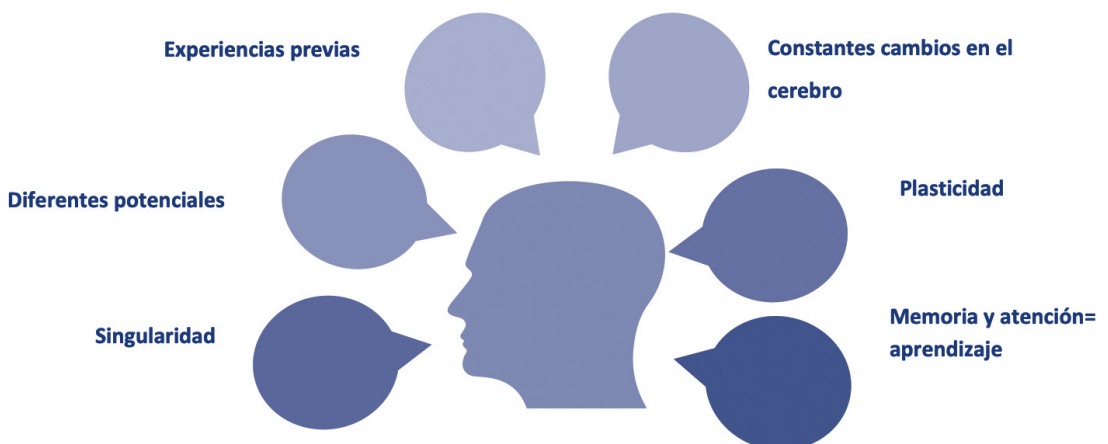
2. Las redes de reconocimiento, claves para percibir los estímulos, están especializadas en el reconocimiento de la información y en asignar significados a los patrones que percibimos. Estas redes son las que nos permiten captar, reconocer e integrar la información y son fundamentales en las acciones que se realizan relacionadas con el «qué» del aprendizaje.

3. Las redes estratégicas, especializadas en la generación y control de los patrones mentales y de acción, así como en las funciones ejecutivas. Están implicadas en poder hacer un plan o realizar una tarea, por lo que se relaciona con el «cómo» se produce y expresa el aprendizaje.

El objetivo de la enseñanza es que se activen las diferentes redes cerebrales en cada estudiante. Para que se produzca el aprendizaje no basta con motivar, con tener información o con hacer actividades, son fundamentales los tres componentes. Si bien estas redes se identifican y aíslan para su estudio y utilización como modelo teórico, en la práctica ha de entenderse que su funcionamiento no es independiente, sino que son parte de un mismo organismo (Alba, 2019).

Tokuhama (2018) en *Mente, cerebro y ciencias de la educación* plantea seis principios sobre el aprendizaje humano que asumimos:

Figura 6. Principios sobre aprendizaje humano



Principio 1: Los cerebros humanos somos únicos como rostros humanos. Si bien la estructura básica del cerebro de la mayoría de los humanos es la misma (partes similares en regiones similares), no hay dos cerebros idénticos. La estructura genética única de cada persona se combina con las experiencias de la vida y el libre albedrío para dar forma a las vías neuronales.

Principio 2: El cerebro de cada individuo está preparado de manera diferente para aprender diferentes tareas. Las capacidades de aprendizaje están determinadas por el contexto del aprendizaje, las experiencias de aprendizaje previas, la elección personal, la biología y la estructura genética de un individuo, los eventos prenatales y perinatales y las exposiciones ambientales.

Principio 3: El nuevo aprendizaje está influenciado por experiencias previas. La eficiencia del cerebro economiza esfuerzo y energía al garantizar que los estímulos externos se decodifiquen primero y se comparen, tanto pasiva como activamente, con los recuerdos existentes.

Principio 4: El cerebro cambia constantemente con las experiencias. El cerebro cambia constantemente con la experiencia. El cerebro es un sistema complejo, dinámico e integrado que cambia constantemente según las experiencias individuales. Estos cambios ocurren a nivel molecular ya sea simultáneamente, en paralelo o incluso antes de que sean visibles en el comportamiento.

Principio 5: El cerebro es plástico. La neuroplasticidad existe a lo largo de la vida, aunque existen notables diferencias de desarrollo por edad.

Principio 6: No hay aprendizaje nuevo sin alguna forma de memoria y alguna forma de atención. La mayor parte del aprendizaje requiere sistemas de memoria a corto, mediano y largo plazo que funcionen bien, y atención consciente. Sin embargo, el aprendizaje procedimental, la habituación, la sensibilización e incluso la memoria episódica pueden ocurrir sin atención consciente.

2.4. Enfoques transversales

La Universidad Marcelino Champagnat asume en su modelo pedagógico enfoques transversales.

- Se abordan desde situaciones no planificadas o emergentes, previstas en la malla curricular y desde la organización de los espacios educativos.
- Orientan en todo momento el trabajo pedagógico en el aula e imprimen características a los diversos procesos educativos.
- Coadyuvan con el perfil de egreso que queremos construir.
- Se aplican en las COMPETENCIAS de todas las áreas.

Figura 7. *Enfoques transversales*



Los enfoques transversales a la propuesta pedagógica UMCH son:

2.4.1. Enfoque ambiental

El enfoque ambiental fomenta la construcción de un nuevo tipo de conciencia que se le denomina planetaria (Morin, 2004). Este tipo de educación está integrada a los valores ambientales que propician una relación de compromiso con el medio ambiente, donde la diversidad e interculturalidad son componentes fundamentales. La formación de valores se encuentra a su vez asociada a los saberes ambientales, que han permitido a las sociedades humanas adaptarse a las distintas condiciones del medio ambiente.

2.4.2. Enfoque inclusivo y de atención a la diversidad

El enfoque inclusivo parte de la premisa de que todos los estudiantes, sea cual fuere su condición particular, pueden aprender siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones necesarias de acceso y otorgue experiencias de aprendizaje significativas para todos.

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias. Se basa en el principio de que cada estudiante tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser modelos educativos los que están diseñados, y programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

Para afrontar la diversidad desde el enfoque de un diseño universal de aprendizaje (DUA), el currículo debe atender las necesidades de todos los estudiantes. En ese sentido, se procura un diseño flexible que presente opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están. Alba, Sánchez y Zubillaga (2014), recogen los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, y tecnologías y medios digitales.

2.4.3. Enfoque de igualdad de oportunidades

El enfoque de igualdad de oportunidades es una idea de justicia social que propugna que un sistema es socialmente digno y justo cuando todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceder al bienestar social y poseen los mismos derechos políticos.

Es un principio que establece que todas las personas son iguales y, por tanto, deben tener la posibilidad de acceso a una educación de calidad como condición de oportunidad de inclusión y ascenso social para todos. Únicamente así quedarán superados los obstáculos que impiden el acceso a las personas menos favorecidas a los beneficios de la sociedad del conocimiento. Además, la democratización del acceso a la educación superior es una forma concreta de realizar el sueño de Champagnat de privilegiar, a través de la educación, a los jóvenes más empobrecidos.

2.4.4. Enfoque intercultural

El enfoque intercultural pretende fomentar la convivencia entre las personas de diferentes culturas y religiones a través de una mirada centrada en la persona como protagonista y titular de derechos.

Esta mirada intercultural tiene como punto de partida la constatación de una realidad social, religiosa y culturalmente diversa. Ante esta diversidad, la mirada intercultural apuesta por su reconocimiento y por su valoración, y favorece las relaciones interculturales, la igualdad entendida como la igualdad de derechos y la no discriminación, destacando la heterogeneidad frente a la homogeneización.

2.4.5. Enfoque orientado a la excelencia

La calidad presenta una naturaleza multidimensional dinámica y compleja, que abarca las funciones y actividades de perfeccionamiento del personal docente, administrativo y dirigente, de los estudiantes, de la infraestructura, del ambiente interno y externo, y de la gestión. La calidad supone la puesta al día de los procedimientos didácticos y de la organización pedagógica y curricular, la utilización de nuevas tecnologías y el desarrollo de programas flexibles de educación permanente.

Implica, igualmente, una buena relación entre educador y educando y el proceso de correspondencia y comunicación entre ellos. Tales aspectos buscan ampliar la formación integral de la persona, la competencia de los profesionales y el desarrollo de una sociedad más democrática, justa y solidaria. De este modo, la exigencia de calidad en cualquier institución educativa asume condiciones de un derecho auténticamente humano y social.

2.4.6. Enfoque socialmente responsable

Ser una persona socialmente responsable implica ser capaz de aceptar y de reconocer con todas sus consecuencias el compromiso con la sociedad de cada una de las personas que la forman. También significa ser conscientes de que, gracias a la experiencia, a las capacidades y las habilidades de los individuos podemos beneficiar a los otros miembros de nuestra comunidad, ya que todos usamos una serie de recursos que son comunes.

La motivación de hacerlo es facilitar la vida de los demás y que haya un mayor bienestar para todos, y, al mismo tiempo, fomentar la creación, y la participación, de una sociedad que sea más solidaria, más justa e igual para todos.

El enfoque hacia un mundo sostenible ha aumentado de manera constante con el lanzamiento de iniciativas que buscan impactar de manera positiva en la vida de millones de personas, con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida, otorgándoles herramientas para el logro de tal objetivo.

III. Modelo curricular



3.1. Diseño curricular

Siguiendo a Tobón (2008), y de acuerdo con nuestra experiencia, las fases que asume la universidad para realizar la propuesta curricular son:

a. Elaborar el diseño curricular. A partir del modelo pedagógico, se construye el diseño curricular identificando las competencias genéricas. Son aspectos tales como: determinar las competencias genéricas y específicas de cada carrera, dentro de la visión-misión y del marco legal y profesional y tomando en consideración los enfoques transversales del currículo.

b. Construir el perfil de egreso de los estudiantes. Se trata del perfil de egreso de cada carrera con competencias genéricas y específicas, en relación con la visión-misión, dentro del marco legal vigente.

c. Elaborar la malla o estructura curricular. Es hacer lo que tradicionalmente se ha conocido como el plan de estudios y consiste en determinar y distribuir las asignaturas, seminarios, talleres o actividades de la carrera por semestres asignando los créditos presenciales o virtuales, teóricos o prácticos y los requisitos para lograrlo.

d. Identificar los elementos curriculares a fin de contribuir a la adquisición y desarrollo de las competencias descritas en el perfil de egreso.

e. Planificar actividades de aprendizaje, evaluación y sus recursos que se concretan en el syllabus, donde se programan las sesiones de aprendizaje para cada asignatura, seminario, taller o actividad y se determinan las horas de aprendizaje dirigidas por el docente, las horas de aprendizaje autónomo del estudiante, lineamientos metodológicos, estrategias didácticas, recursos pedagógicos, así como indicadores e instrumentos de evaluación.

Entonces, para realizar el diseño curricular por competencias seguimos los pasos descritos a continuación:

- Partir del perfil de egreso de la carrera, ya identificado en la propuesta curricular.
- Identificar el conjunto de competencias que han de adquirir los futuros profesionales y la matriz de actitudes y valores, para generar el perfil de egreso.
- Elaborar la matriz de estándares, donde se especifican para cada competencia la habilidad de la competencia específica (capacidades y destrezas) seleccionadas y definidas, así como la descripción de los estándares de aprendizaje.
- Asignar los respectivos créditos presenciales o virtuales, teóricos o prácticos a las asignaturas, seminarios, talleres y actividades por semestres.
- Formular los syllabus de las asignaturas, que posibiliten la adquisición de competencias y el logro de los aprendizajes de los estudiantes. El syllabus contiene y relaciona, de manera coherente, los fines y los medios, así como la metodología, las estrategias pedagógicas, los recursos didácticos y los criterios e indicadores de la evaluación.
- Determinar las estrategias pedagógicas y los recursos didácticos (cómo enseñar y aprender), las estrategias de evaluación (cómo y qué evidencias recoger sobre el desempeño del estudiante) apropiadas para obtener los logros esperados.
- Elaborar instrumentos que permitan evaluar el nivel en que los estudiantes perciben que su formación ha contribuido al desarrollo de las competencias señaladas en el perfil del egresado.

3.2. Perfil de egreso

La organización del Currículo está orientada al perfil de egreso, que es el marco de referencia para organizar el proceso formativo. El perfil de egreso orienta la estructura curricular, los recursos humanos, recursos de apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje, las estrategias de enseñanza, los aspectos pedagógicos, la evaluación del proceso, entre otros.

Dicho perfil describe las competencias, habilidades específicas y descriptores del estándar, mediante los cuales podremos evaluar el logro del perfil de egreso. A su vez, está alineado al perfil de ingreso a la carrera.

Tabla 3. Perfil de egreso

| PERFIL DE EGRESO | | |
|---|-------------------------|-------------------------|
| Competencias genéricas SISTÉMICAS | Habilidades específicas | Descriptor del estándar |
| | | |
| Competencias genéricas INTERPERSONALES | Habilidades específicas | Descriptor del estándar |
| | | |
| Competencias genéricas INSTRUMENTALES | Habilidades específicas | Descriptor del estándar |
| | | |

3.3. Estructura curricular

La estructura o malla curricular contiene las asignaturas, seminarios, talleres o actividades de estudios generales, específicos y de especialidad, los créditos y horas por semestres (presenciales y virtuales), de acuerdo con los componentes del currículo.

Tabla 4. Malla curricular de programas UMCH

| MALLA CURRICULAR | | | | | | | | | | | |
|-------------------|------------------------|-------------------------------|----|-----|----|---|----|-----|------|----|---|
| ÁREA | COMPONENTES | CRÉDITOS Y HORAS POR SEMESTRE | | | | | | | | | |
| | | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
| GENERALES | CIENCIAS Y HUMANIDADES | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | TALLERES | | | | | | | | | | |
| | USO DE TIC | | | | | | | | | | |
| ESPECÍFICOS | IDIOMAS | | | | | | | | | | |
| | FORMACIÓN CIUDADANA | | | | | | | | | | |
| | CARRERA | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | RESPONSABILIDAD SOCIAL | | | | | | | | | | |
| INVESTIGACIÓN | | | | | | | | | | | |
| EXPERIENCIA PPP | | | | | | | | | | | |
| ESPECIALIDAD | ESPECIALIZACIÓN | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| TOTAL DE HORAS | | | | | | | | | | | |
| TOTAL DE CURSOS | | | | | | | | | | | |
| TOTAL DE CRÉDITOS | | | | | | | | | | | |

De igual manera, se identifica el código de la asignatura, seminario, taller o actividad, el tipo: generales, específicos o de especialidad; el carácter: obligatorio o electivo; el número de créditos teóricos y prácticos, presenciales, virtuales sincrónicos o asincrónicos; el número de horas teóricas y prácticas y los prerrequisitos.

3.5. Programación curricular

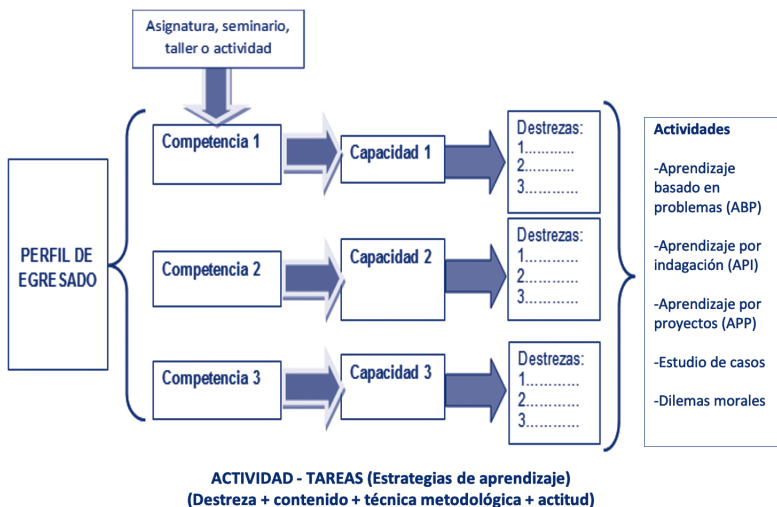
A manera de síntesis de lo descrito, se muestra la consistencia lógica del modelo, en las siguientes figuras:

Figura 8. Modelo curricular UMCH



Esta visión general se despliega en la intervención pedagógica, que se evidencia en el esquema siguiente:

Figura 9. Proceso de aprendizaje por competencias UMCH



El diseño curricular se concretiza a través de dos tipos de programaciones: la general y la específica:

3.5.1. Programación general

En la programación general se considera lo siguiente:

- **El syllabus.** Es un documento de trabajo diseñado por el docente, que contiene información para que el estudiante conozca las competencias, los contenidos, las capacidades-valores del curso, la metodología, los criterios e indicadores de evaluación y la bibliografía. Es como “un contrato” o acuerdo entre el docente y los estudiantes, que regirá el trabajo durante su vigencia en el curso. Se inicia con la sumilla y la descripción de las competencias, a partir de la matriz del plan de estudios. Además, incluye los fines (capacidades/destrezas) y los medios (contenidos/métodos de aprendizaje). Existe coherencia y pertinencia entre los elementos, en relación con las competencias.

- **La programación de estos elementos** se presenta en un organizador gráfico de una sola hoja, para que sea percibido de forma global, sintética y sistémica, y para que desde ella el docente pueda construir una imagen mental útil para su actuación didáctica en el período académico correspondiente. En la elaboración del organizador gráfico de programación, se cuida lo siguiente:

- a. Colocar las competencias, capacidades-destrezas del área y los valores-actitudes que se quieren desarrollar, de acuerdo con la matriz de estándares y la matriz de valores.

- Comprender las definiciones de las competencias y de las capacidades-destrezas elegidas.

- Identificar los procesos mentales de cada destreza. No hay que olvidarse que no todas las personas utilizamos los mismos procesos, por eso no es cuestión de homogeneizar los procesos sino compartirlos para enriquecerlos.

- b. Agrupar los contenidos en bloques temáticos, con los títulos de las unidades de aprendizaje enumerados con números romanos y dentro de cada bloque, los títulos de los temas enumerados en forma correlativa con número arábigos.

- c. Elaborar una lista de métodos generales de aprendizaje y sus técnicas metodológicas. Se seleccionan varios métodos generales de aprendizaje con sus técnicas metodológicas en función de las destrezas seleccionadas. Es importante que la lista de métodos sea variada y rica.

3.5.2. Programación específica

Para desarrollar las competencias se requiere aprender conocimientos, ya que las competencias no se pueden desarrollar en el vacío, pues tienen un componente cognoscitivo imprescindible, y ofrecen un *sentido* al aprendizaje y al logro que se pretende, caracterizado por la competencia.

La programación específica incluye las actividades diseñadas por el docente, que deben realizar los estudiantes, en el aula o fuera de ella, para que aprendan contenidos y desarrollen habilidades cognitivas y emocionales.

Toda actividad tiene la estructura siguiente:

Destreza/s + contenido específico + técnica metodológica + actitud

Se puede observar que la actividad contiene los elementos de una competencia; de esa manera la actividad que realiza el estudiante de forma personal y colaborativa se convierte en un proceso que contribuye al logro de las competencias programadas y a través de ella al perfil del estudiante.

Hay otras formas de realizar las actividades, como el aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje por indagación guiada (API), aprendizaje por proyectos (APP), estudio de casos, etc., según las características de la asignatura y de los estudiantes.

Asimismo, hay diversas maneras de programar la intervención del docente en el aula como: la clase invertida (*flipped clasrroom*), aprendizaje personalizado seguido de trabajo en pequeños grupos, mesa redonda, debate, diálogo socrático, etc. En cualquier caso, siempre es necesaria la actividad mental del estudiante -trabajo personal- el trabajo en pequeño grupo -trabajo colaborativo- y la exposición del trabajo ante el grupo general de estudiantes y el diálogo sobre el tema.

3.6. Evaluación de aprendizajes

El último componente curricular que interviene al trabajar por competencias es la evaluación. En este enfoque innovador la evaluación se entiende como un elemento integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como la mera medición de la supuesta cantidad de conocimiento académico acumulado o memorizado por los estudiantes.

A nivel internacional, en las últimas décadas están surgiendo nuevas propuestas y experiencias sobre cómo llevar a cabo la evaluación en educación superior (Brown & Glasner, 2003; López, 2009); todas ellas englobadas bajo el amplio paraguas del concepto «Evaluación alternativa», que son más coherentes y adecuadas con los planteamientos básicos de la educación superior. Algunos de estos conceptos son: «Evaluación formativa», «evaluación formadora», «evaluación para el aprendizaje», «evaluación auténtica», «evaluación orientada al

aprendizaje» y otros (López, 2009, 2012). Uno de los que parece estar despertando cierto interés es el concepto de "Evaluación Orientada al Aprendizaje" (*Learning Oriented Assessment* (LOA), término acuñado por Carless que tiene como principales rasgos (Carless, 2011; Carless, Joughin & Mok, 2006):

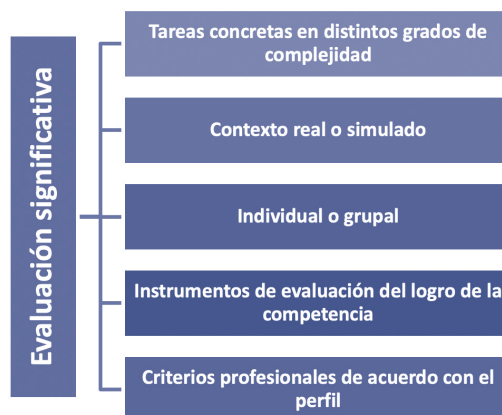
- Las tareas de evaluación deben ser tareas auténticas, es decir, ligadas con la realidad y con el perfil profesional.
- Los criterios e instrumentos de evaluación deben contemplar distintos grados de complejidad, de acuerdo con las zonas de desarrollo.
- El proceso de evaluación debe implicar activamente al estudiante.
- Se debe aportar al aprendizaje mediante la retroalimentación.

La **evaluación auténtica o significativa** requiere que los estudiantes demuestren la construcción del significado a través de desempeños; es decir, a través de acciones en las cuales aplican sus aprendizajes, porque es colaborativa y necesita de la interacción y el apoyo de los otros, visualiza a los estudiantes como aprendices activos, demuestra su progreso a lo largo del tiempo, valora el incremento del conocimiento y su aplicación; se señala que este enfoque evaluativo tiene, entre sus raíces, la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel y la perspectiva cognoscitiva de Novak. Se recomienda como método de evaluación y a su vez como una herramienta para el pensamiento reflexivo (Ibarra, 2010).

Desde esta perspectiva, el conocimiento no tiene que ver solamente con la acumulación de contenidos, sino que representa un medio para aprender a hacer y aprender a ser; por tanto requiere, desde la perspectiva del profesor, readecuaciones permanentes de las prácticas evaluativas, que contribuyan a que la evaluación sea un proceso para fomentar y dirigir el aprendizaje en correspondencia con las tendencias actuales de la pedagogía y la didáctica en la educación superior (Chaviano, Baldomir, Coca, Gutiérrez, 2016).

Una evaluación significativa tendrá en cuenta:

Figura 10. Características de la evaluación de aprendizaje por competencias UMCH

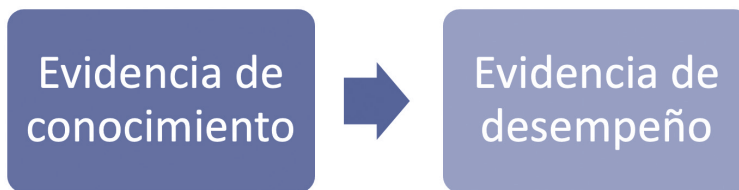


Compartimos la tesis de Irigoien (2005) cuando sostiene que *“la evaluación de competencias tiende a ser holística, centrada en problemas, interdisciplinaria y es una combinación de teoría y práctica, lo que implica una variedad de métodos que pueden enriquecer la práctica evaluativa tradicional”* (p. 7).

Este nuevo modelo de evaluación se basa en la recopilación y el análisis valorativo del conjunto de «evidencias» que demuestran el desarrollo de las competencias. Se entiende por evidencia aquel producto tangible o acción observable que muestran el desempeño más o menos eficaz en una o varias competencias. Dicho con otras palabras, el nivel de logro de las competencias puede ser determinado mediante la valoración del grado de calidad de las respectivas evidencias.

En la evaluación por competencias hay dos tipos de evidencias:

Figura 11. Evidencias de los resultados de aprendizaje UMCH



a. Evidencia de conocimiento: incluye el conocimiento de la acción que va a desarrollar y de los procedimientos para ejecutarla, así como de las razones que justifican la acción y de los principios y teorías que la apoyan. También integra el conocimiento de cómo debe desarrollarse la actividad o resolverse el problema si se modifican las circunstancias.

b. Evidencia de desempeño: consiste en la realización de actividades o resolución de problemas en los que los estudiantes ponen en juego los conocimientos asimilados y las competencias adquiridas. La valoración del grado de desarrollo de las competencias se realiza a través de la observación directa o indirecta de los comportamientos y habilidades desplegados o inferidos al resolver un determinado problema o situación.

Para evaluar por competencias y capacidades partimos del principio de que la evaluación tiene como finalidad el reforzamiento del aprendizaje y la mejora de la enseñanza y no una acción punitiva o de reforzamiento de la autoridad del profesor. Lo expresa bien Gómez (2010): *“El estudiante no aprende para ser evaluado, sino que es evaluado para aprender”* (p.1). Es clave considerar que la evaluación tiene sentido si contribuye al aprendizaje del estudiante y si está implicada en dicho proceso (De Miguel, 2006).

Caturla (2010), al hablar de la evaluación por competencias, dice:

Una pedagogía de las competencias nos obliga a practicar una evaluación más auténtica, más formadora y centrada en los procesos. Evaluar competencias consiste en evaluar los procesos seguidos para afrontar y resolver determinadas situaciones problemáticas [...] Debemos evaluar las competencias en situaciones diferentes a las pruebas escritas, y por eso aprovechamos las oportunidades que nos ofrecen diferentes metodologías: trabajos colaborativos, exposiciones orales, trabajos en talleres o laboratorios, realización de determinadas tareas en las que hay que decidir y argumentar, debates, realización de proyectos o aprendizaje basado en problemas. (p. 15)

Si bien la evaluación por competencias «*no permite realizar promedios*», pues las competencias se tienen en un grado de desarrollo determinado o no se tienen y se demuestran en un momento y un contexto concretos a través de la acción, viendo actuar al estudiante es como se le debe evaluar. A fin de adecuarnos a la normativa vigente en la evaluación del aprendizaje se da un puntaje al desarrollo de cada competencia aplicando la escala vigesimal. La nota aprobatoria mínima es once. Toda fracción igual o mayor a 0.5 es redondeada al entero superior. Dicho resultado resulta del promedio del logro de las competencias.

La evaluación puede clasificarse según el propósito con el que se realiza, es decir que responde al PARA QUÉ y está relacionado con la oportunidad, CUANDO se evalúa. De modo que puede ser: Evaluación diagnóstica o inicial, Evaluación formativa o de proceso y Evaluación sumativa, final, integradora o de resultado.

- **Inicial o diagnóstica:** Se realiza al inicio del semestre académico en cada una de las áreas antes de desarrollar la primera unidad con la finalidad de determinar cómo llegan los estudiantes, cuáles son sus saberes previos, cómo están con respecto a la competencia o competencias que se pretenden desarrollar en el curso, cuáles son sus fortalezas y sus expectativas respecto al aprendizaje. Se puede llevar a cabo a nivel individual o grupal.
- **Evaluación procesual o formativa:** Se realiza durante el desarrollo de los contenidos de aprendizaje a través de diversas actividades y elaboración de productos o evidencias, tiene como finalidad comprobar qué desempeños van logrando los estudiantes para poder retroalimentar y hacer los ajustes necesarios.
- **Evaluación sumativa, final o de resultado:** Es aquella que evalúa los desempeños, alcanzados por los estudiantes a través de un producto final. Esta evaluación debe llevarse a cabo de una manera cualitativa y cuantitativa según los criterios de desempeño consignados en la matriz organizativa. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final.

Figura 12. Tipos de evaluación según su propósito UMCH



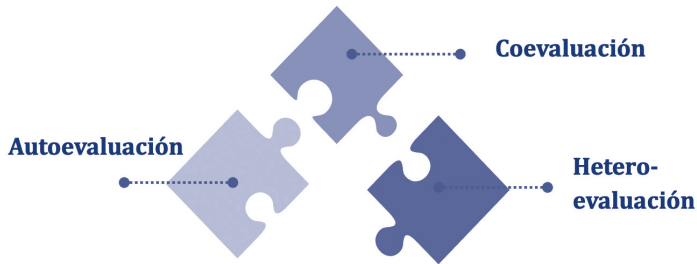
Los tipos de evaluación según el agente evaluador son:

- **Autoevaluación**, se da cuando el estudiante evalúa su propio desempeño. Esta evaluación le permite emitir juicios sobre sí mismo, participar de manera crítica en la construcción de su aprendizaje y retroalimentarse constantemente para mejorar su proceso de aprendizaje.
- **Coevaluación**, se da cuando el grupo de estudiantes se evalúa. Esta valoración conjunta sobre la actuación del grupo permite identificar los logros personales y grupales, fomentar la participación, reflexión y crítica ante situaciones de aprendizaje, desarrollar actitudes que favorezcan la integración del grupo, la responsabilidad, la tolerancia entre otras.

A través de estos dos tipos de evaluación se busca el desarrollo de una mayor autonomía y autoconciencia para que los estudiantes sean capaces de identificar lo que saben y lo que les falta por saber. Es por ello importante programar espacios de aprendizaje pertinentes para que los estudiantes aprendan y ejerciten sus habilidades y actitudes para este tipo de evaluación que sea una evaluación significativa y que progresivamente las vean como parte del proceso. También es importante que evalúen tanto las estrategias como los instrumentos de evaluación, con el fin de que aporten su experiencia en torno al mejoramiento de la calidad (Tobón, 2008, p. 62).

- **Heteroevaluación**, es la evaluación a cargo del docente, quien emite juicios con respecto a los logros de aprendizaje de los estudiantes, señalando sus fortalezas y aspectos a mejorar. Se lleva a cabo a través de la observación general del desempeño en las diferentes situaciones de aprendizaje y también de evidencias específicas.

Figura 13. *Tipos de evaluación según el agente evaluador UMCH*



Estas formas de evaluación contribuyen, en gran medida, a consolidar la responsabilidad y el autocontrol en los estudiantes, valores fundamentales en el ser humano para un buen desempeño personal y laboral.

En el paradigma de aprendizaje por competencias, el estudiante aprende también fuera del aula, trabajando con sus compañeros, realizando prácticas fuera del ámbito universitario. Para poder evaluarlo hay que contar con otras fuentes de información, como pueden ser la del estudiante y la procedente de otros: compañeros, profesores, tutores de prácticas (Villa et al., 2006). Disponer de la opinión de los demás es importante para el estudiante, porque controlará cierta subjetividad y llegará a conclusiones realistas que le ayuden a tener conductas más adecuadas a las situaciones (Cardona & García-Lombardía, 2005).

La evaluación de proceso permite el acompañamiento del estudiante en el ámbito individual y grupal, teniendo que recibir retroalimentación a tiempo sobre la valoración que se hace de sus avances. La evaluación deja de ser solo un juicio de valor, –una nota–, para convertirse en un indicador –a modo de termómetro–, del estado de salud del aprendizaje del estudiante en cada momento; esta información interesa, en primer lugar, al mismo estudiante. El juicio de valor, que recibirá al final del proceso (la nota final), estará ajustado al trabajo que él mismo sabe que ha realizado.

Las *evaluaciones de proceso* y la *evaluación final* están en función de las actividades que se han trabajado en el aula o fuera de ella. Son evaluaciones cuantitativas o cualitativas. Se trata de valorar y medir el nivel de desarrollo de las competencias y capacidades-valores a través de las destrezas y de las actitudes, al trabajar los contenidos utilizando métodos-procedimientos. En el paradigma sociocognitivo-humanista los criterios de evaluación son las competencias-capacidades y valores; los indicadores de logro son las destrezas y las actitudes.

En toda evaluación, ya sea de proceso o final, debe aparecer con toda claridad la capacidad –criterio de evaluación– y las destrezas –indicador de logro–. Evidentemente, las evaluaciones planteadas deben estar en función de la destreza que se quiere evaluar. Se aconseja poner el puntaje de cada prueba en la destreza evaluada. De esta manera, evaluar va a suponer valorar y medir lo que se hace en el aula o fuera de ella.

3.7. Modalidades de estudio

El modelo curricular UMCH está diseñado para ser aplicado en modalidad presencial, semipresencial y a distancia.

- La modalidad presencial es aquella en la que los componentes de aprendizaje teórico- práctico-experimental de las horas o créditos asignados para la carrera o programa se desarrollan en interacción directa y personal estudiante-profesor y en tiempo real (...).
- La modalidad semipresencial es aquella en la que el aprendizaje se produce a través de la combinación de actividades en interacción directa con el profesor o tutor, y en actividades virtuales, en tiempo real o diferido, con apoyo de tecnologías de la información y de la comunicación.
- La modalidad a distancia es aquella en la que los componentes de aprendizaje en contacto con el profesor, el práctico-experimental y el de aprendizaje autónomo en la totalidad de sus créditos, están mediados por la articulación de múltiples recursos didácticos, físicos y digitales, además del uso de tecnologías y entornos virtuales de aprendizaje en plataformas digitales, cuando sea necesario.

Según el artículo 47 del decreto legislativo N.° 1496 que modifica la Ley universitaria 30220 (D.L. N.° 1496-2020-PCM) (Sunedu, 2020) y la posterior resolución del Consejo Directivo N° 138-2022-SUNEDU/CD establecen las modalidades semipresencial y a distancia las modalidades para la prestación del servicio educativo son tres y tienen las siguientes características:

Figura 14. Características de modalidades de servicio educativo – Sunedu



La modalidad semipresencial admite el aprendizaje *Blended learning (B-learning)* o semipresencial.

En palabras de Galvis y Pedraza (2013) la educación *B-Learning* o educación semipresencial “combina el aprendizaje presencial y aprendizaje a distancia de tal manera que las mejores estrategias de cada modalidad se integran y complementan de forma armoniosa, para proporcionar experiencias de aprendizaje más flexibles y sólidas” (p. 120). Así también, para Cabero y Llorente, (como se cita en Galvis & Pedraza, 2013) esta modalidad es

una en la que convergen (con distintas gradualidades o intensidades) espacios formativos presenciales y virtuales a distancia. Así, se entremezclan “clases tradicionales y virtuales” con tiempos presenciales y no presenciales, con recursos “analógicos y digitales” y “donde los protagonistas modifican sus roles en los procesos de enseñanza/aprendizaje” afectando de algún modo “los modelos organizativos.”

Las ventajas de esta modalidad serían similares a las del e-learning, salvo que se le añaden:

- Supera el aislamiento del eLearning en tanto se conocen en persona.
- Permite realizar las evaluaciones y prácticas en entornos reales.
- Favorece la conformación de grupos y su interacción.

3.8. Escenarios de aprendizaje

Otro elemento que favorece el logro de competencias son los escenarios de aprendizaje. En ese sentido, el Programa de estudios cuenta con una infraestructura adecuada contando con ambientes para la formación integral del estudiante como: las aulas, un aula de uso múltiple, talleres de formación general (pintura, música, danzas, taekwondo, laboratorio de ciencias de la naturaleza), anfiteatro, canchas deportivas, talleres de informática y en especialidad, los talleres didácticos, de estimulación temprana, cámara Gesell, aula magna, sala de conferencias, entre otros.

Figura 15. *Ambientes para el aprendizaje*



Un espacio de aprendizaje, fuera del aula, también es el espacio virtual. En ese sentido, la Escuela Profesional y la Escuela de Posgrado, con el apoyo del Centro de Producción y Medios Audiovisuales, implementa y monitorea las asignaturas en plataforma quedando todas programadas e implementadas en cada inicio de semestre.

Nota. *Adaptado de Una breve reseña sobre los espacios creativos. Gobierno de Canarias, 2017. (<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/espacioscreativos/files/2019/05/espacios-creativos-text-1080x675.png>)CC.BY.2.0.*

IV. Modelo didáctico



El modelo didáctico UMCH es una herramienta teórico-práctica con la que se pretende transformar una realidad educativa, orientada hacia los protagonistas del hecho pedagógico como son los estudiantes y docentes. La aplicación sistemática y secuenciada en el aula de un conjunto de métodos, procedimientos, técnicas y estrategias conforman lo que denominamos un modelo didáctico.

El modelo didáctico debe estar contextualizado respecto de la edad de los estudiantes, el tipo de contenidos, los aprendizajes esperados y el contexto en el que se producen los aprendizajes.

Todo modelo es provisional, adaptable, flexible y constituye una hipótesis operacional que sirve para enfrentar una realidad de aprendizaje concreta, en función del contexto, del número de estudiantes que hay en el aula, de la cantidad y calidad de los materiales de que se dispone, organización, apoyos, etc.

4.1. Secuencia didáctica

La secuencia didáctica, está conformada por una serie de actividades de aprendizaje, que están previstas en el syllabus, el cual se organiza por unidades. Toda unidad considera:

- Título y descripción de la unidad didáctica: Corresponde llenar el título de la unidad seguido del cartel de capacidades y destrezas, según syllabus.
- Bibliografía: Se solicita que sean en formato APA, séptima edición.

Además, como se ha señalado, cada sesión contempla la secuencia didáctica, que se estructurará en cuatro procesos pedagógicos:

Figura 16. Secuencia didáctica UMCH



Figura 17. Secuencia didáctica UMCH explicada

Mi punto de partida

Elaboración de preguntas para generar conflicto cognitivo u activar los saberes previos del estudiante, que esté relacionado a los contenidos de la unidad a desarrollar.

Ejemplos:

- Lectura breve (1 página)
- Reflexión (1 página)
- Video (5 minutos)
- Vineta
- Noticia



Teorizo y elaboro

A través de recursos didácticos, los estudiantes desarrollan los contenidos propuestos para la sesión de aprendizaje.

Ejemplos:

- Páginas de libros, artículos de investigación, casos:
- PowerPpoint, infografías, organizadores visuales.
- Videos de apoyo y/o grabaciones de sesiones.

Todo va de la mano con herramientas virtuales.



Aplico lo aprendido

Cada asignatura tiene productos propuestos, surgen del avance de los contenidos en las sesiones de aprendizaje y evidencian cómo es que se van interiorizando los conocimientos.

Deben ser coherentes con los recursos incluidos en teorizo y elaboro. Tener en consideración las capacidades, destrezas según el syllabus.

El desarrollo de la actividad debe involucrar el trabajo individual del estudiante y posteriormente, el trabajo grupal de máximo 4 integrantes.

Debe contemplar tanto lo teórico como lo práctico pudiendo ser ejercicios o actividades que preparen al estudiante para la evaluación parcial o final o la generación de un producto final.



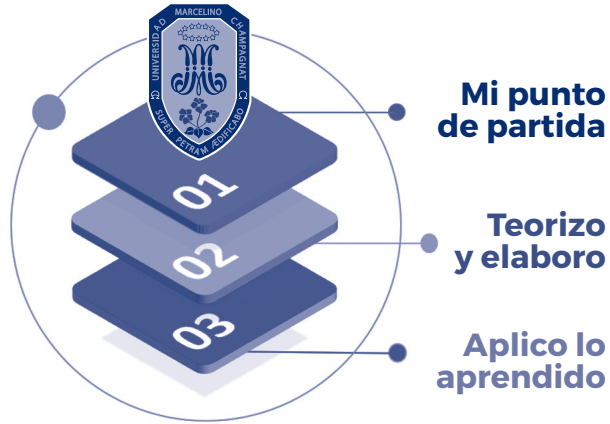
Fin de la sesión de aprendizaje

Debe incluir los criterios e instrumentos de evaluación de productos.

Figura 18. Elemento transversal en la secuencia didáctica - UMCH

Reflexiono y aprendo

A lo largo de toda la secuencia didáctica se debe asegurar una permanente retroalimentación. Se formulan preguntas que permitan reflexionar sobre lo aprendido, sobre las estrategias que facilitaron o dificultaron el aprendizaje; asimismo, sobre la aplicación práctica en otros contextos y la resolución de problemas.



4.2. Metodología (cómo)

Prioriza el aprendizaje significativo, apoyándose en la participación individual y en el trabajo grupal-colaborativo; desarrolla habilidades, favorece el desarrollo de productos y asegura el uso de herramientas tecnológicas, dado que estamos en un mundo globalizado y cada vez más interconectado.

La metodología tiene como objetivo direccionar el aprendizaje del estudiante y la enseñanza del docente. La aplicación sistemática y secuenciada en el aula de un conjunto de métodos, procedimientos, técnicas y estrategias conforman lo que denominamos un modelo didáctico, enmarcado en un modelo pedagógico por competencias basado en el paradigma socio cognitivo humanista.

Prioriza el aprendizaje significativo, apoyándose en la participación individual y en el trabajo grupal-colaborativo; desarrolla habilidades, favorece el desarrollo de productos y asegura el uso

de herramientas tecnológicas, dado que estamos en un mundo globalizado y cada vez más interconectado.

Para ello, se pretende establecer una relación y comunicación fluida entre el docente y los estudiantes, que estimule el interés por el aprendizaje, en un clima positivo y distendido de participación e intercambio. El estudiante de la UMCH pone en práctica las estrategias de aprendizaje propuestas por los docentes, evaluando su pertinencia y efectividad. Tal como lo propone Piaget, la interactividad supone la asimilación y acomodación de los nuevos contenidos con los constructos mentales previos que tiene el estudiante que aprende. Con el aprendizaje autónomo el estudiante puede avanzar a su ritmo, propiciar las actividades de

investigación, desarrollar habilidades cognitivas y afectivas, asimilar contenidos mediante la realización de actividades siendo un estudiante responsable, activo y creativo en su aprendizaje. Por otro lado, el estudiante pone en práctica el trabajo colaborativo, después del trabajo individual, considerando el paradigma socio cultural de Vygotsky, quien consideraba que “se aprende a través de la actividad en un medio social concreto”, exigiendo al estudiante una organización y cooperación entre iguales, vivenciar su aprendizaje, superar obstáculos y estar activos.



Nota. *Adaptado de Trabajo en equipo | Qué es, características, beneficios, importancia y más. 2020. (<https://coworkingfy.com/wp-content/uploads/2019/11/trabajo-en-equipo-grupo-figurativo-de-equipo-de-trabajo.jpg>) CC.BY.2.0*

• **Sesiones de aprendizaje presenciales**

En las sesiones de aprendizaje presenciales aseguramos situaciones de aprendizaje mediante una metodología activa, donde los estudiantes son más creadores que receptores y donde los resultados de aprendizaje están enfocados a la adquisición de competencias y a la conexión con la sociedad desde la carrera.

Para ello, las nuevas pedagogías enfatizan el compromiso activo de los estudiantes en su propio aprendizaje, responsabilidad del estudiante, habilidades metacognitivas y un modelo de enseñanza y aprendizaje dialógico y colaborativo. Por esta razón, la autoevaluación y la evaluación por pares también son muy importantes (Gros & Suárez, 2016).

Contamos con el soporte del aula virtual, basado en el uso de la plataforma virtual Moodle, que se convierte en un recurso de apoyo o complemento para las clases presenciales, donde el docente puede administrar distintos recursos o actividades virtuales si él lo desea.

• **Sesiones de aprendizaje no presenciales**

En las sesiones de aprendizaje no presenciales está asegurada en un entorno virtual de aprendizaje (EVA), basado en el uso de la plataforma virtual Moodle, la cual permite diseñar asignaturas completamente interactivas y presentarlas de manera flexible y variada, permitiendo encuentros sincrónicos (online) y asincrónicos (off line), los cuales se desarrollan en el horario establecido por la Escuela Profesional o por la Escuela de Posgrado.

El docente asegura la implementación y actualización permanente de la asignatura, seminario o taller en la plataforma virtual UMCH. La Escuela profesional acompaña al docente en dicha implementación, monitoreando su avance y retroalimentando su labor. Para conseguir una asignatura implementada y actualizada en plataforma, el docente considera:

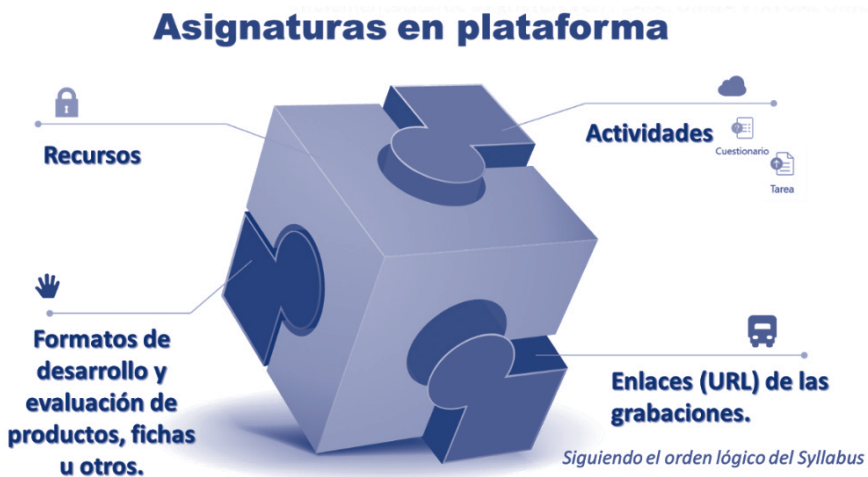
- **La planificación:** consiste en el diseño y organización de la asignatura siguiendo el orden lógico propuesto en el syllabus para el desarrollo de contenidos por unidades.
- **La implementación:** como acción de alimentar la plataforma con los recursos y la programación de las actividades propuestas.

- El uso: se refiere a la interacción entre el estudiante, el docente y sus compañeros.

Una asignatura debe contener como mínimo lo siguiente:

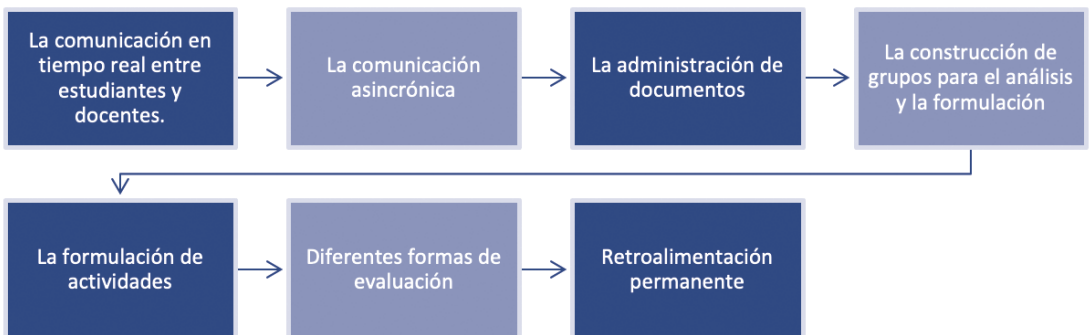
- Recursos
- Actividades
- Formatos de evaluación, fichas, u otros según corresponda
- Enlaces URL de las grabaciones.

Figura 19. Elementos para el diseño de asignaturas en plataforma - UMCH



Este espacio didáctico permite asegurar:

Figura 20. Características del entorno virtual de aprendizaje - UMCH



En la modalidad virtual, la plataforma y diversas aplicaciones para el desarrollo de video conferencias y herramientas digitales optimizan las situaciones de aprendizaje en el espacio educativo donde se desarrolla la comunicación entre estudiantes y docentes.

En ese sentido, se propone tres situaciones de aprendizaje en la modalidad virtual:

- De lo asincrónico a lo sincrónico
- De lo sincrónico a lo asincrónico
- Asincrónico

Figura 21. Situación de aprendizaje 1 – UMCH

Situación de aprendizaje: De lo asincrónico a lo sincrónico

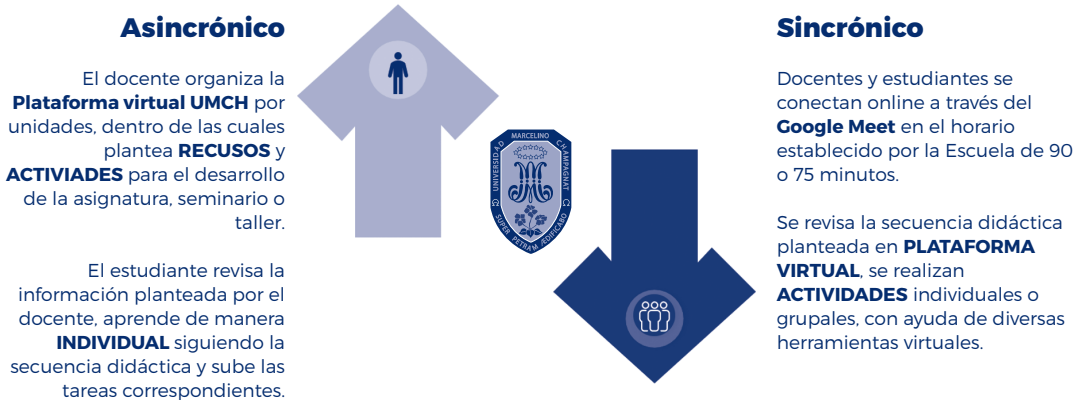


Figura 22. Situación de aprendizaje 2 - UMCH

Situación de aprendizaje: De lo sincrónico a lo asincrónico

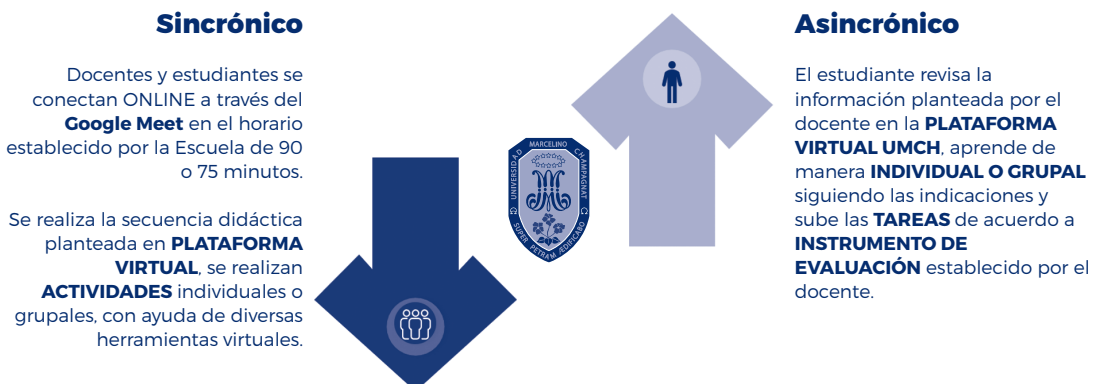
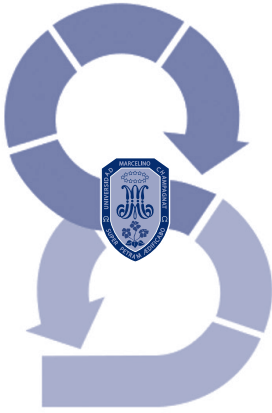


Figura 23. Situación de aprendizaje 3 – UMCH



Aprendizaje asincrónico

El aprendizaje asincrónico favorece el **AUTOAPRENDIZAJE** respetando el ritmo del estudiante. A través de videos, material o recursos educativos previamente diseñados en plataforma, se permite al estudiante desarrollar las competencias requeridas en base a productos.

El estudiante revisa la información planteada por el docente en la **PLATAFORMA VIRTUAL UMCH**, aprende de manera **INDIVIDUAL** siguiendo las indicaciones y sube las **TAREAS** de acuerdo a **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN** establecido por el docente.

4.3. Estrategias didácticas

La metodología se concreta en estrategias que el docente diseña para que el estudiante aprenda, proponiendo ciertas actividades que el estudiante debe realizar de forma individual y después en pequeños grupos.

Entendemos por estrategias didácticas al conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de aprendizaje-enseñanza, que tienen por objetivo lograr que se interioricen los contenidos de las asignaturas. Pueden ser: motivacionales, cognitivas y metacognitivas.

Las estrategias están relacionadas con ciertos procesos cognitivos del estudiante cuya finalidad es el **APRENDIZAJE ESTRATÉGICO**, es decir, que lo que realiza el estudiante sean acciones efectivas para el aprendizaje.

Para ello, hay que tener en cuenta lo siguiente:



- Motivación o deseo de aprender del estudiante.
- El docente y el estudiante deben saber qué es lo que hay que aprender (fin del aprendizaje).
- Partir de los conocimientos previos del estudiante.
- Trabajo-aprendizaje personal del estudiante (intraaprendizaje)
- Aprendizaje colaborativo en pequeño grupo (interaprendizaje)
- Metacognición y transferencia de los aprendizajes.

Proponemos las siguientes estrategias didácticas:

1. Estudio de documentos y sus variantes (antes o durante) - (flipped classroom)
2. Interrogación didáctica (Método heurístico).
3. Organización de la información para producir conocimiento.
4. Debate.
5. Aprendizaje por proyectos (APP).
6. Aprendizaje por indagación guiada y por problemas (API-ABP).
7. Estudio de casos.
8. Indagación y problematización (Método científico)
9. Juego de roles
10. Simulaciones

4.4. Recursos didácticos

Los recursos didácticos son acciones realizadas por el docente y el estudiante dirigidas al logro de los resultados de aprendizaje. Deben ser coherentes con las situaciones de evaluación planteadas.

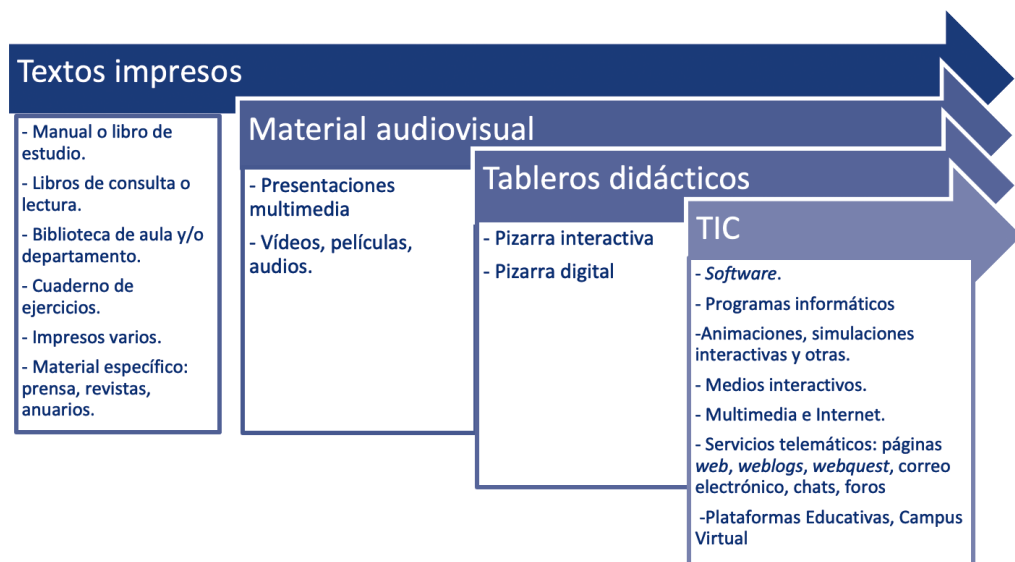
Según Morales (2012), se entiende por recurso didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido.

Las funciones de los recursos didácticos consideran el grupo al que va dirigido, con la finalidad de que ese recurso realmente sea de utilidad. Entre las funciones que tienen los recursos didácticos se encuentran:

- a) Proporcionar información
- b) Cumplir un objetivo
- c) Guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje
- d) Contextualizar a los estudiantes
- e) Factibilizar la comunicación entre docentes y estudiantes
- f) Acercar las ideas a los sentidos
- g) Motivar a los estudiantes.

De acuerdo con Moya (2010), los recursos didácticos se clasifican en:

Figura 24. Clasificación de recursos didácticos - UMCH



De acuerdo con la naturaleza de la asignatura, seminario, taller o actividad se hará uso de herramientas digitales y diversas tecnologías de comunicación remota que prestarán soporte para el aprendizaje.

4.5. Criterios e instrumentos de evaluación

La intencionalidad de la evaluación por competencias es alcanzar un desempeño integral. La evaluación por competencias supone un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y validación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y productos pertinentes a lo largo de toda la asignatura, seminario o taller.

En un contexto de enseñanza-aprendizaje debemos explicitar la estrategia didáctica que emplearemos y aquellas evidencias/productos que vamos a solicitar al estudiante, junto a los criterios de evaluación de esta. Por ello, evaluar por competencias supone diseñar instrumentos en los que el estudiante demuestre con desempeños (evidencias) que puede realizar las actividades de la competencia exigida y formular los criterios de evaluación para medir el logro de los aprendizajes.

Figura 25. Proceso de evaluación - UMCH

Evaluación: Proceso continuo y progresivo en base a evidencias o productos.



Tabla 7. Sistema de evaluación - UMCH

| | |
|--|----------------------------|
| Evaluación del proceso de aprendizaje de la primera parte | NOTA 1 |
| Evaluación parcial | |
| Evaluación del proceso de aprendizaje de la segunda parte | NOTA 2 |
| Evaluación final | NOTA 3 |
| PROMEDIO FINAL | Σ |

- Las competencias deben estar presentes en toda evaluación.
- La evaluación de proceso es permanente.
- Combina la teoría y la práctica
- Toda evaluación debe contemplar un instrumento previamente socializado.
- Los estudiantes deben tener retroalimentación de sus calificaciones.

Se construye progresivamente

El syllabus declara los criterios de evaluación, los indicadores de logro, la evidencia o producto y los instrumentos de evaluación de cada asignatura, seminario o taller en fase presencial y virtual.

Tabla 8. Matriz de evaluación - UMCH

Matriz de evaluación de la asignatura, seminario, taller o actividad

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | INDICADORES DE LOGRO | EVIDENCIA / PRODUCTO | INSTRUMENTOS |
|---|---|--|--|
| Capacidades y valores de acuerdo con el <i>syllabus</i> | Destrezas y Actitudes de acuerdo con el <i>syllabus</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Debate o panel - Informe de estudio de caso - Programación - Ensayo - Plan - Material audiovisual - Portafolio - Infografía - Análisis de lectura - Presentaciones multimedia - Dinámicas colaborativas - Presentaciones musicales - Exposición oral - Otros - Juego de roles - Juego de negocio - Proyecto de investigación - Informe final de investigación | <ul style="list-style-type: none"> - Listas de cotejo - Rúbricas - Escalas de evaluación - Fichas - Registro de conducta - Anecdotario - Pruebas orales y escritas - Cuestionario - Instrumentos propios de PPP, Proyección social e Investigación - Otros |

Consideración para la evaluación parcial y final

• Las unidades académicas:

- Proponen, según la naturaleza de las asignaturas, las siguientes alternativas de evaluación: cuestionario en línea, pruebas de desarrollo, productos, pruebas de estructura mixta (que combina las alternativas anteriores), otra que el docente solicite y cuente con la correspondiente aprobación.
- Programan y comunican a los docentes el rol de evaluaciones según el calendario de actividades académicas.
- Reciben y autorizan los formatos o instrumentos de evaluación.

• El Docente:

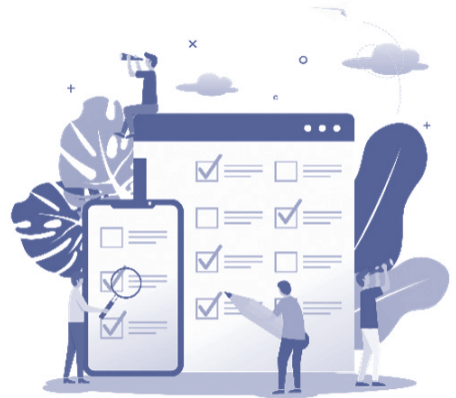
- Envía a unidad académica un ejemplar del formato o del instrumento de evaluación, según los criterios previstos y en la fecha indicada en el calendario de actividades académicas.
- Añade una sección denominada “Evaluación parcial” o “Evaluación final”, para implementar los recursos y actividades para tal fin, según corresponda.
- Implementa sus recursos (instrumentos de evaluación, formato, lecturas, videos, etc.) y actividades (programación de las indicaciones y entregas de archivos) en la plataforma UMCH y es responsable de su aplicación o recepción de productos en la fecha y hora que corresponde, de acuerdo con lo programado en el rol de evaluaciones.
- Hace retroalimentación en la semana siguiente de las evaluaciones.

Alternativas para el proceso de evaluación parcial y final:

Cuestionario en línea

• Elaboración

- Las preguntas son consistentes con las destrezas y contenidos declarados en el *syllabus*, teniendo en cuenta la naturaleza de la asignatura.
- Las preguntas son de opción múltiple, cada pregunta tiene cuatro alternativas de respuesta. Es necesario no considerar respuestas de redacción negativa, ni “todas las anteriores” o “ninguna de las anteriores”.
- El docente realiza al menos cinco preguntas adicionales. Las evaluaciones se programan para que tanto las preguntas y respuestas aparezcan de manera aleatoria.
- Se evita las preguntas que requieran solo de memoria para hallar la respuesta.
- Se puede combinar este tipo de evaluación con la elaboración de productos o prueba de desarrollo. Para el segundo caso, una vez concluida la parte de opción múltiple, el estudiante responde la(s) pregunta(s) de desarrollo siempre dentro del tiempo estipulado para la evaluación, de acuerdo con el rol.
- El Docente sube a plataforma el instrumento con visto bueno de la Dirección académica, según el formato UMCH.



• Aplicación

- El docente explica el proceso y las condiciones del desarrollo de la prueba mediante videoconferencia vía Meet.
- Su resolución es individual y se realiza durante la hora de evaluación programada. Cada estudiante debe controlar sus tiempos, a fin de no tener dificultades con la entrega en el tiempo previsto.
- El cuestionario es rendido por los estudiantes solo dentro del bloque contemplado según el rol de exámenes parciales o finales (usar las opciones de habilitar y cerrar para que solo accedan a la prueba en el horario previsto).

• Calificación

- El sistema permite que el estudiante conozca su puntaje al término de la evaluación.
- En la retroalimentación, el Docente explica las preguntas de opción múltiple en las que haya mayor incidencia de error, y aclara la(s) pregunta(s) de desarrollo.

Prueba de desarrollo

• Elaboración

- Es consistente con las destrezas, contenido(s) y metodologías declaradas en el *syllabus*, teniendo en cuenta la naturaleza de la asignatura.
- Las preguntas están alineadas a los recursos y actividades que previamente se han desarrollado durante las clases (videoconferencias, foros, tareas).
- El desarrollo de la prueba coincide con la fecha y horario programado en el rol de evaluaciones (máximo de dos horas).
- El Docente sube a plataforma la prueba a desarrollar, según el formato UMCH y con el visto bueno de la Dirección académica.



• Aplicación

- El Docente, mediante video conferencia, vía Meet, explica el proceso y las condiciones del desarrollo de la prueba. Seguido, lee las preguntas y aclara las dudas, de ser necesario.
- Su resolución es individual y se realiza durante la hora de evaluación programada.

• Calificación

- Es acorde con los criterios establecidos en el instrumento de evaluación.
- Es entregada a los estudiantes en la fecha programada en el calendario de actividades académicas, y debe contener oportunidades de mejora como retroalimentación.

Producto

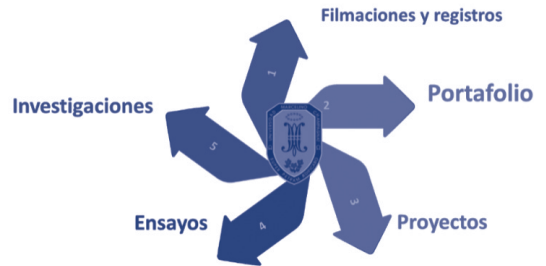
• Elaboración

- Es consistente con las destrezas, contenido(s) y metodologías declaradas en el *syllabus*, teniendo en cuenta la naturaleza de la asignatura.
- La elección entre uno u otro producto está en concordancia con el proceso que se ha desarrollado durante las clases, garantizando que los estudiantes puedan realizarlo eficazmente.
- Su desarrollo puede ser de forma grupal o individual.
- La entrega del producto en la plataforma coincide con la fecha y horario programado en el rol de evaluaciones.
- El docente sube a plataforma las consideraciones para la elaboración y evaluación de productos en parciales y finales.

• Aplicación

- El docente socializa con los estudiantes las consideraciones para la elaboración y evaluación del producto, a fin de aclarar cualquier duda.

- Puede ser realizado anticipadamente para entregarlo según rol de evaluaciones, o desarrollado íntegramente durante la hora de evaluación programada.



• Calificación

- Es acorde con los criterios establecidos en las consideraciones de evaluación.
- Es entregada a los estudiantes en la fecha programada en el calendario de actividades académicas, y debe contener oportunidades de mejora como retroalimentación.

(Tomado de Consideraciones para la evaluación parcial y final planteadas por las Escuelas profesionales UMCH)

- Alba, C. (2019) Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad Universal. *Participación educativa*, 6(9), 55-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Alba, C., Sánchez, J. M. & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. DUALETIC. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Álvarez Duque, M. E. (2011). La neurociencia en las ciencias socio-humanas: una mirada transdisciplinar. *Ciencias Sociales y Educación*, 2(3), 153-166. Recuperado a partir de https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/808
- Area, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(2), 25-30. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.21801>
- Ausubel D, Novak, J. & Hanesian, H. (2000) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª edición. Editorial Trillas.
- Baena, G. (2012). Prospectiva de la Educación Superior. Propuestas para el futuro que ya empezó. *III Congreso Latinoamericano de prospectiva y estudios del futuro: PROSPECTA AMERICA LATINA*.
- Barber, M., Donnelly, K., y Rizvi, S. (2013). *An avalanche is coming: higher education and the revolution ahead*. IPPR.
- Barriga D. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista: Perfiles educativos* [online] 28(111), 7-36. http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002&scrypt=sci_arttext
- Barrios-Tao, H. (2016) Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415. Universidad de La Sabana <https://www.redalyc.org/journal/834/83448566005/html/>
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2012). *Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica*. *Avances en Supervisión Educativa*, 16(1). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>

- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos*. Narcea.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Mensajero.
- Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. ESE.
- Carless, D. (2011). Learning-Oriented Assessment and the Development of Student Learning Capacities. *Congreso Internacional EVAL trends*.
- Carless, D., Joughin, G. y Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment and evaluation in Higher Education*. 31(4), 395- 398.
<https://bit.ly/3LcqcFP>
- Caturla, E. (1). Evaluar por competencias. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 329(1), 14-16.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1290>
- CEPAL (2020) Educación, juventud y trabajo: Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante. OEI.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46066/4/S2000522_es.pdf
- Chaviano, O., Baldomir, T., Coca, O., y Gutiérrez, A. (2016). *La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor*. EDUMECENTRO, 8(4), 191-05.
<https://bit.ly/2XDb1dk>
- Comisión internacional de la misión marista (2021) *La innovadora misión marista en nuestras obras educativas*.
<https://champagnat.org/wp-content/uploads/2021/03/LaInnovadoraMisionMaristaEnObrasEducativas.pdf>
- Congregación para la Educación Católica (2020) *Carta en su Circular a las escuelas, universidades e instituciones educativas*.
- D. S. N° 007-2021-MINEDU. *Que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N.° 011-2012-ED*. Diario Oficial El Peruano (2021).
<https://bit.ly/3ZBH11s>
- D.L. N.° 1496-2020-PCM. *Que establece disposiciones en materia de Educación Superior Universitaria en el marco del estado de emergencia sanitaria a nivel nacional*. Diario Oficial El Peruano (2020)
<https://bit.ly/3T1atvi>

- De Miguel Díaz, M., (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311004>
- Enciso, J., Córdoba, L., y Romero, L. C. (2016). Adaptaciones curriculares para el ingreso, permanencia y graduación de estudiantes con discapacidad: una experiencia desde la educación superior. *Cultura Educación y Sociedad*, 7(2), 72-93. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/articulo/view/1103>
- Escudero Vidal, J. (2012). *Guía del Maestro*. Universidad Pontifica de Salamanca.
- Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Visor.
- Galvis, A., y Pedraza, L. (2013). *Buenas prácticas en eLearning y bLearning en educación superior: Estudio de casos*. Informe preparado para UNIANDES-CONEXIONES. Bogotá, DC: Metacursos SAS.
- García Carrasco, J. (2012). Educación, cerebro y emoción. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 15(1), 91-115. <https://doi.org/10.14201/8945>
- Gómez Parra, S. (2010). Situaciones de aprendizaje y evaluación. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 329(1), 5-9. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1258>
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final, fase uno*. Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- Gros, B., y Suárez, C. (Coord). (2016). *Pedagogía Red. Una educación para tiempos de internet*. Ediciones Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=724331>
- Grupo Intergubernamental de Expertos sobre Cambio Climático (2007). <https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2020/02/ar4-wg2-sum-vol-sp.pdf>
- Hall, T. , Meyer, A. & Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.

- Ibarra, M. & Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351(1), pp. 385-407.
<https://bit.ly/3l4ahyE>
- Instituto de Hermanos Maristas (1998). *Misión Educativa Marista*. Servicio de publicaciones maristas.
http://old.champagnat.org/e_maristas/Documentos/missaoEducativaMarista_ES.pdf
- Instituto de Hermanos Maristas (2010). *Misión Marista en Educación Superior*. Servicio de publicaciones maristas.
- Irigoin, M. (2005). *Desafíos de la formación por competencias en la Educación Superior. Primer Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por Competencias, organizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia*, SENA, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia y ACIET.
- Juan Pablo II. (1998). *Encíclica Fides et Ratio*. Libreria Editrice Vaticana
- Juan Pablo, II. (1990). *Constitución apostólica Ex Corde Ecclesiae*. Libreria Editrice Vaticana.
- Klein, L. (2021) *Papa Francisco: La Nueva Educación y el Pacto Educativo Global*. Conferencia de Provinciales en América Latina y El Caribe –CPAL.
<https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2021/03/LA-NUEVA-EDUCACION-VERSION-ESPANOL.pdf>
- Labanauskis, R., & Ginevičius, R. (2017). Role of stakeholders leading to development of higher education services. *Engineering Management in Production and Services*, 9(3), 63-75.
http://jem.pb.edu.pl/data/magazine/article/556/en/labanauskis_ginevicius.pdf
- Ley N.° 28004. *Ley General de Educación*, de 17 de julio de 2003, Diario Oficial El Peruano, Año XXI, N°8437 de 29 de julio, pp. 248944 a 248956.
<https://bit.ly/2YLIVBy>
- Ley N.° 30220. *Ley universitaria*, de 3 de julio 2014, Diario Oficial El Peruano, Año XXXII, N°0709, pp. 527213 a 527233 de 9 de julio de 2014.
<https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/30220.pdf>
- López, V. (Coord.). (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.

- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Decreto Supremo N.º 012-2020-MINEDU de 31 de agosto de 2020, para la *Aprobación de la Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva*. Diario Oficial El Peruano. Recuperado de <https://bit.ly/3YBy72s>
- Morales, P (2012). *Elaboración de Material Didáctico*. Red Tercer Milenio.
- Morin, E. (2004). *Tierra patria*. Visión.
- Moya, A (2010). *Recursos Didácticos en la Enseñanza*. Innovación y Experiencias Educativas. Granan.
- Muñoz, C. (2006). *Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla*. *Papeles de población*, 12(49), 75-89. <https://bit.ly/3ZGub1R>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Pérez Lasprilla, M. A. (2020). El aprendizaje autónomo en la educación superior, modalidad virtual: una lectura desde las antropotécnicas: Una lectura desde las antropotécnicas. *Academia y virtualidad*, 13(1), 80-92. DOI: <https://doi.org/10.18359/ravi.4361>
- Pérez, A., García, I. & Foces, J. (2007). Las competencias básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas, en *Cuadernos de Educación*, N.º 1.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools*. Basic Books.
- Proyecto Tuning (2004) *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia (2000)*. Universidad de Deusto. <https://bit.ly/3LtBmGD>
- RedCreaSur. (2018). *Mejora de la calidad y pertinencia de la educación técnica en todos sus niveles como medio de articulación entre la educación básica y la educación superior en un marco social vinculado al proceso educativo en 6 distritos de Piura y otros 6 de Cusco*. RedCreaSur
- Rodríguez, F. (2009). Educación y neurociencia. *Psicología Educativa*, 15 (1), 27-38.
- Rodríguez Correa, M. (2018). La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las universidades: experiencias y prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 275-288. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.015>

- Rodríguez-Segura, D. (2020) *Tecnología educativa en países en desarrollo: una revisión sistemática*.
- Román, M. & Díez, E. (2008). *Diseño curricular de aula: Modelo T. Puerta de entrada en la Sociedad del conocimiento*. Conocimiento.
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Ruiz, J., Martínez, T. & Álvarez, N. (2006). Estrategia didáctica para la formación integral del estudiante de bachillerato mediante procesos de enseñanza-aprendizaje de la Física, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1), 2-10.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2006). *A Holistic Model of Competence*, en D. S. Rychen and L. H. Salganik (eds). *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*. Gotingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Salcedo-Álvarez, R., Alba-Leonel, A. & Zarza-Arizmendi, M. (2010). Enfoque constructivista en el aprendizaje de la asignatura de metodología de la investigación en la ENEO. *Enfermería universitaria*, 7(2), 21-31. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166570632010000200004&lng=es&tlng=es.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) (2020) *Modelo de Licenciamiento de Programas en las modalidades semipresencial y a distancia*. <https://bit.ly/3Jv7vfv>
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2da edición. ECOE.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2018). *Neuromitos: Desmentir ideas falsas sobre el cerebro*. WW Norton & Company.
- Unesco (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>
- Unesco (2017). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. [file:///C:/Users/magui/Downloads/245656spa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/magui/Downloads/245656spa%20(1).pdf)
- Unesco. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*.
- Universidad Marcelino Champagnat. (2022). *Plan estratégico 2023-2026. UMCH*. <https://transparencia.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2023/02/VRE-CT-PL-001-PLAN-ESTRATEGICO-V.04.pdf>

Referencias

Vila, A., Poblete, M. et al. (2007). *Aprendizaje basado en competencias; una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. ICE de la Universidad de Deusto. Mensajero.

Zapata-Ros, M. (2015) *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo"*. Departamento de Computación, Universidad de Alcalá.

Matriz de competencias genéricas de la UMCH

Competencias genéricas SISTÉMICAS

| Competencia | Definición | Capacidad | Competencias específicas (Destrezas) |
|--|--|---|--|
| <p>1. Comprende los fenómenos que suceden a nivel personal, social y en la naturaleza.</p> <p>Aprender a aprender</p> | <p>Es el modo de pensar discursivo de la mente que permite extraer determinadas conclusiones a partir del conocimiento de que se dispone. La facultad de razonar es la operación de la mente que piensa para producir nueva información a partir de conocimientos anteriores.</p> <p>La comprensión es el eje central de la inteligencia y por lo tanto del aprendizaje.</p> | Comprensión - Razonamiento lógico | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar • Sintetizar • Interpretar • Inferir-deducir • Comparar - contrastar • Clasificar |
| <p>2. Posee capacidad crítica, auto crítica y pensamiento creativo.</p> | <p>Es el comportamiento mental que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones y juicios, tanto propios como ajenos.</p> <p>El pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo y razonado orientado a tomar una decisión sobre qué creer o hacer.</p> <p>El pensamiento crítico es el pensamiento de los interrogantes: ¿por qué las cosas son así?, ¿por qué las cosas no pueden ser de otro modo?, ¿por qué tú crees que las cosas son así?, ¿por qué alguien puede querer que las cosas sean así? (Moya, 2005).</p> <p>La creatividad es la capacidad que permite encontrar soluciones nuevas a problemas ya resueltos o a nuevos problemas.</p> <p>Es el pensamiento divergente que implica fluidez mental, flexibilidad y originalidad al producir algo.</p> | Pensamientos crítico y creativo | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar críticamente. • Interpretar. • Inferir. • Emitir juicios. • Argumentar. • Generar y asociar ideas. • Mostrar originalidad. • Mostrar fluidez de ideas. • Indagar • Organizar información • Producir |
| <p>3. Investiga mediante métodos científicos para producir conocimientos, utilizando las TIC.</p> <p>(Investigación)</p> | <p>Es indagar y buscar información para formular juicios propios y llevar a cabo procesos de comprensión acerca del funcionamiento y estructura del mundo que le rodea, sea natural o artificial, utilizando procedimientos propios de la ciencia, reflexionando acerca de lo que sabe y de cómo ha llegado a saberlo, poniendo en juego actitudes como la curiosidad, asombro, juicio crítico, entre otras.</p> <p>Los pasos de la investigación son:</p> <p>Buscar y obtener información.</p> <p>Transformar la información en conocimiento.</p> <p>Comunicar el conocimiento producido.</p> <p>Utilizar las TIC como herramientas para el acceso a fuentes, realizar trabajos de investigación y presentaciones.</p> | Comprensión y pensamientos crítico y creativo | <ul style="list-style-type: none"> • Problematizar • Diseñar estrategias • Buscar información • Analizar. • Organizar. información. • Evaluar. • Inferir-deducir. • Registrar datos. • Producir. • Explicar. |

Competencias genéricas INTERPERSONALES

| Competencia | Definición | Capacidad Valor | Competencias específicas (Destrezas) |
|--|---|--|--|
| 1. Posee sentido ético y compromiso social. | <p>Es inclinarse positivamente hacia el bien moral de uno mismo y de los demás (es decir, hacia todo lo que es o significa la verdad, el bien, la vivencia de sentido, la realización de la persona, el sentido de justicia) y perseverar en dicho bien moral.</p> | Comprensión y Pensamientos crítico y creativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar. • Interpretar. • Inferir. • Argumentar. • Valorar. • Poseer autonomía en las decisiones. • Asumir actitudes humano-cristianas. |
| 2. Es capaz de comunicarse de forma interpersonal, de trabajar en equipo y de ejercer el liderazgo. | <p>Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía en una sociedad plural, así como comprometerse con su mejora.</p> <p>En ella están integrados conocimientos y habilidades complejos que permiten participar, tomar decisiones y responsabilizarse de las decisiones adoptadas.</p> <p>La comunicación interpersonal implica relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y mediante la expresión clara y asertiva de lo que se piensa o se siente, por medios verbales y no-verbales.</p> <p>Trabajar en equipo es ser capaz de integrarse y colaborar con otras personas de forma activa en la consecución de objetivos comunes.</p> <p>Ejercer el liderazgo es la capacidad de influir en los demás y conducir equipos. El líder consigue que cada miembro del grupo trabaje y aporte lo mejor de sí mismo para alcanzar un objetivo común.</p> | Comprensión y Socialización | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar. • Planificar. • Dialogar. • Escuchar. • Debatir. • Valorar. • Manejar conflictos. • Demostrar habilidades sociales: empatía, autoestima, simpatía. • Negociar. |

Competencias genéricas INSTRUMENTALES

| Competencia | Definición | Capacidad | Competencias específicas (Destrezas) |
|--|---|--|--|
| 1. Es capaz de resolver problemas. | Es identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema, establecer un plan de resolución, aplicar el plan para resolverlo y de forma efectiva y comprobar la solución. | Razonamiento lógico y Pensamiento resolutivo | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar • Interpretar • Procesar información • Usar estrategias • Planificar • Codificar /decodificar • Explicar • Calcular • Argumentar • Representar datos • Justificar conclusiones • Comprobar |
| 2. Toma decisiones de forma autónoma y reflexiva. | Es elegir, de forma autónoma, la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la decisión tomada. | Pensamiento ejecutivo | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar • Interpretar • Discernir • Negociar • Manejar las emociones. • Poseer autonomía y autoestima. • Demostrar independencia e iniciativa personales • Proponer • Planificar • Producir |
| 3. Se expresa de forma oral y escrita, en su lengua materna y en lenguas extranjeras y utiliza las TIC. | <p>Es expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios a través del lenguaje oral y escrito adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y adhesión.</p> <p>Utilizar las TIC como una herramienta de comunicación, para el acceso a fuentes, realizar trabajos o presentaciones.</p> | Expresión | <ul style="list-style-type: none"> • Explicar • Interpretar • Organizar las ideas de forma coherente • Utilizar recursos lingüísticos, no lingüísticos y paralingüísticos • Poseer fluidez mental y verbal • Utilizar ortografía y sintaxis correctas • Producir • Utilizar |
| 4. Es capaz de planificar y gestionar procesos y proyectos. | <p>Es determinar de forma eficaz los objetivos, prioridades, métodos y controles para realizar tareas, mediante la organización de las actividades con los plazos de tiempo y los medios disponibles.</p> <p>Gestionar proyectos es preparar, dirigir, evaluar y hacer seguimiento de un trabajo complejo de manera eficaz desarrollando una idea hasta concretarla en servicio o producto.</p> | Comprensión – Pensamiento creativo | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar • Sintetizar • Interpretar • Inferir • Procesar información • Organizar la información • Formular • Proponer • Tener iniciativa • Comprobar-verificar • Planificar • Producir |