

El currículo universitario peruano: aspectos complejos

The Peruvian university curriculum: complex aspects

*Evelynn Shirley Villalaz-Castro, svillalaz@usil.edu.pe,
<https://orcid.org/0000-0001-9868-2924>; Dra. Patricia Medina-Zuta, mzutap@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-6315-9356>*

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Resumen

El presente artículo aborda la problemática del currículo, partiendo de la experiencia de la universidad peruana. Así, fueron identificados algunos problemas internos y externos que suele enfrentar el currículo universitario peruano, constatándose como aspectos que requieren su análisis y tratamiento para continuar contribuyendo al desarrollo de la educación en Perú. El análisis realizado permitió la identificación de un currículo influenciado por desencadenantes de orden socio-histórico-cultural; pero que en la actualidad, no están suficientemente conectados a las aspiraciones de políticas educativas globales y a los marcos regulatorios más pertinentes de la gestión educativa, la acreditación de la calidad y el rol docente en la educación superior. Se trata entonces, de encontrar respuestas que orienten las disposiciones y normativa nacional peruana, hacia un currículo universitario, que desde su complejidad y diversidad, responda de manera sostenible a las singularidades y necesidades de los actores y contextos en el proceso formativo.

Palabras clave: Currículo, universidad peruana, implementación curricular, acreditación curricular.

Abstract

This article addresses the problems of the curriculum, based on the experience of the Peruvian university. Thus, some internal and external problems that the Peruvian university curriculum usually faces were identified, confirming them as aspects that require their analysis and treatment to continue contributing to the development of education in Peru. The analysis carried out allowed the identification of a curriculum influenced by triggers of a socio-historical-cultural order; but that at present, they are not sufficiently connected to the aspirations of global educational policies and to the most pertinent regulatory frameworks of educational management, quality accreditation and the teaching role in higher education. It is, then, about finding answers that guide the Peruvian national regulations and provisions, towards a university curriculum that, from its complexity and diversity, responds in a sustainable way to the singularities and needs of the actors and contexts in the formation process.

Key words: Curriculum, Peruvian university, curricular implementation, curricular accreditation.

Introducción

La problemática del currículo universitario peruano proyecta una serie de aspectos que dada su complejidad, requieren ser analizados de acuerdo la contextualización educativa actual para la calidad en las universidades. De esta manera abordar los componentes del currículo peruano, se convierte en una posibilidad para generar respuestas y posibles opciones de cambio educativo y transformación social.

En la intención de dinamizar el ejercicio reflexivo, se toma en cuenta los aspectos sociales, culturales y económicos de los estudiantes como parte de la realidad situacional actual, así como el reciente impacto de la Ley Universitaria N°30220 en el marco de regulación y funcionamiento de las instituciones educativas de nivel superior en el Perú.

En esa misma línea, el modelo de licenciamiento, que constituye una exigencia de primer orden en el reconocimiento de la calidad, establecida por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria en Perú (Sunedu). Así también, será objeto de este análisis, examinar cómo articula el currículo con las áreas y sectores estratégicos que demandan su atención y la exploración de tendencias respecto a modelos de acreditación que inciden en su definición y configuración.

Finalmente, se tendrá en cuenta el factor docente, como eje transversal que concreta desde su praxis la implementación curricular; destacando la importancia de lograr un docente cada vez más reflexivo, dando cuenta de la importancia del proceso de reflexión como aspecto esencial de su práctica pedagógica y el impacto que ello tiene en la implementación curricular considerando el alcance estratégico que tiene el diálogo reflexivo antes, durante y después de su actuar pedagógico (Medina y Deroncele, 2019).

Considerar una perspectiva orientada al desarrollo productivo, permite apreciar una demanda de empleabilidad que espera una eficacia curricular acorde a las exigencias del mercado laboral. El sector empresarial advierte la desarticulación de la formación profesional con los requerimientos del sector productivo y, por el lado académico, puede apreciarse una propensión a considerar, que la duración y extensión de una carrera profesional no necesariamente, sería resultado de una pertinencia curricular. Habría que ver cuáles son los factores que determinan la calidad de la educación en ese sentido.

Comúnmente, las instituciones educativas de nivel superior registran un cambio acelerado y permanente de sus mallas curriculares, las cuales muchas veces, tienden a modificaciones constantes de los perfiles, a nivel de asignaturas y de estructuras horarias.

Ello requiere tener profesionales de la educación cada vez más proactivos, que relacionen la formación con la investigación, lo cual convoca “aprender sobre los procesos pedagógicos y didácticos, que le permitan desempeñarse con calidad en el ámbito pedagógico, con un enfoque crítico y creativo, que se sustenta en la investigación científica” (Ledo y Deroncele, 2017, p.1).

En ocasiones se constata una evaluación curricular, más centrada en la eficiencia del proceso que en el control y cumplimiento de resultados (Escudero, 2007). Se adiciona a esta problemática la ausencia de argumentos académicos en la publicación de los currículos en entornos públicos como una página Web; lo cual trae consigo, que en muchas de las instituciones de educación superior, se elaboren campañas de publicidad y promoción, que se reducen a brindar información descriptiva de las mallas curriculares y de las competencias profesionales (perfil de egreso). En ese sentido, las evidencias del currículo y su socialización, quedarían restringidas, más a la forma que a su esencia.

Al respecto, Tobón (2013) enfatiza como algunos de los principales desafíos de las universidades, la falta de participación que tienen los docentes, estudiantes y la comunidad en el diseño curricular, así como la definición de una metodología que represente un soporte y orientación a partir de la integración teórico-práctica oportuna de las necesidades del medio y de los posibles aportes que podrían ser incorporados desde los sectores estratégicos, ello supone:

“(…) la necesidad de proveer procesos formativos integrales y de alto nivel, cuyos ejes centrales sean el aprendizaje profesionalizador, el empoderamiento, el pensamiento estratégico, la capacidad para el trabajo interdisciplinario y la versatilidad para enfrentar con éxito problemas complejos. Todo ello nos convoca a repensar el quehacer formativo universitario (...)” (Deroncele, Del Toro y Suárez, 2013; p.438)

En este sentido se debe implementar una gestión del diseño curricular, consecuentes con fundamentos metodológicos y praxiológicos, para potenciar la estructura curricular de los programas, y sus efectos en los continuos cambios, en los objetivos formativos y en los perfiles de egreso. Esto a su vez, posibilitaría la efectividad de las mallas curriculares, la calidad de las carreras, y el posicionamiento de las universidades en el medio.

En el contexto educativo local del Perú, existen algunas fortalezas que podrían ser aprovechadas y potenciadas, entre ellas, la disposición de la gran mayoría de instituciones universitarias, al cumplimiento de los marcos normativos y procedimentales que regulan

el proceso de actualización del currículo y su reconocimiento en los estándares de acreditación nacional e internacional. Así mismo, habría una gran oportunidad en la lectura de ciertos referentes de buenas prácticas de evaluación del diseño curricular disponibles, a nivel local, nacional e internacional.

La descripción de la problemática local constituye una posibilidad gráfica de los aspectos complejos de la problemática curricular en muchas de las universidades peruanas. Todas ellas, estarían bajo la misma regulación e influencia de los aspectos ya señalados. Entonces, de la complejidad del tema se desprenden muchas interrogantes: ¿es posible articular los aspectos complejos del currículo en el proceso de su elaboración?, ¿el currículo universitario peruano responde a nuestra realidad social, cultural, económica y de demanda laboral?, ¿qué están haciendo las universidades para integrar los aspectos complejos con sus perfiles profesionales?, ¿es adecuada la regulación nacional para el desarrollo del currículo y está articulada a las políticas de estado?, ¿qué tanto influyen los modelos de acreditación en el diseño del currículo?, y ¿cuál es el rol del docente en todo este proceso? Comprender la situación del currículo universitario peruano en su generalidad, lleva a una reflexión interior desde el punto de vista histórico.

Materiales y métodos

Para este artículo fue utilizado el método histórico-lógico como eje de análisis, lo cual ayudó a plantear interrogantes para reflexionar y contextualizar la historia del currículo en el contexto analizado, en la intención de comprender su trayectoria y los hitos que han ido marcando su actual tendencia. Para tal efecto, fue pertinente el análisis documental, que permitió la revisión de documentos del marco mundial y nacional en el afán de incorporar, ciertos aspectos externos vinculados a una perspectiva social, cultural, económica y normativa nacional. Así como el análisis de actores, sectores estratégicos y modelos de acreditación de la calidad universitaria. En complementariedad, también fueron clave, relevar aspectos internos como la capacitación y la labor del docente; esta última necesaria en una redefinición.

Resultados

Línea histórica y marco conceptual del contexto

Conocer la definición del currículo permite comprender su alcance y dimensión. De acuerdo a la Real Academia Española (RAE, 2020), el término “currículo” proviene del

latín *currículum* que significa “carrera”, y lo define como “plan de estudios” y el “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.” Esta concepción permite fijar el alcance a proyectar en la planificación y desarrollo de sus componentes, representados en forma de cursos, contenidos, actividades de aprendizaje y en esquemas de evaluación. Todos ellos, articulados con el claro propósito de contribuir al logro de los objetivos académicos y a los perfiles de egreso en una determinada propuesta educativa.

Hacia un contexto más histórico del aporte pedagógico en el plano nacional, es significativo incluir la comprensión de ciertas corrientes, que en este nivel, marcaron tendencia en la educación peruana. El predominio del indigenismo y de los modelos alternativos ha sido relevante a lo largo del tiempo. Uno de ellos, puede ser descrito desde el aporte de Peñaloza (2005), quien desde una perspectiva indigenista, estableció las bases de un currículo integral, al atribuir su constitución multidisciplinar, a la evidencia de aporte de los diversos conocimientos de áreas en general. Se destaca así, el valor de las prácticas profesionales, las actividades de investigación y las actividades de orientación y consejería o tutoría, demostrándose que el propósito del currículo sería principalmente, su contribución al desarrollo humano, social y cultural de los estudiantes.

En la misma línea, el constructivismo, representaría una de las corrientes pedagógicas contemporáneas más influyentes fundamentada en el humanismo, que concibe al hombre como un ser que está en la búsqueda de su trascendencia y de su autorrealización. Siempre pauteándose una formación centrada en valores y en el compromiso social.

En correspondencia con ello, el aporte general de las teorías del aprendizaje ha ido marcando en el tiempo, un camino de desarrollo del currículo. Podemos mencionar entre algunas de las contribuciones más representativas, la teoría de Bruner y el “aprendizaje por descubrimiento” y la teoría de Ausubel y el “aprendizaje significativo” (Arancibia, 2008). Ambas teorías constituirían bases importantes de un currículo que es posible en su implementación, a través de estrategias y de actividades de aprendizaje efectivo.

Asimismo, el aporte de Delors (1996) se centra en una educación más humanista basada en pilares y principios fundamentales: “aprender a conocer” el cual se sitúa en cursos o asignaturas específicas del currículo, de manera que los estudiantes profundicen sus conocimientos para su aplicación en la vida; el “aprender a hacer” mediante las actividades de interacción con realidades sociales y culturales diferentes de su entorno; el “aprender a vivir juntos”, el cual se complementa con lo anterior, porque se basa en el

pleno respeto y tolerancia hacia los otros, y el “aprender a ser” que implica el conocimiento de sí mismo, así como la capacidad de autorregulación.

Estos cuatro pilares podrían ser claramente identificables en los contenidos de aprendizaje de los currículos educativos, de manera que el proceso de diseño curricular y la evaluación del mismo, incluya los elementos descriptores de cada pilar, definido por Delors. Pero, ¿están conscientes de ello, las instituciones educativas?

Otro aporte destacado en este análisis, son las cuatro dimensiones que plantea la competencia global que se describen en el Marco de Competencia Global del Estudio PISA (2018). Si hacemos un cruce hermenéutico y examinamos los aspectos comunes entre estas dimensiones con los principios de Delors, se puede proponer lo siguiente:

“Aprender a conocer” (Delors, 1996) y “examinar cuestiones de importancia local, global y cultural” (Pisa Global Competence, 2018), tienen en común el aprender y aprovechar los conocimientos adquiridos para su aplicación en el contexto global.

“Aprender a hacer” (Delors, 1996) y “participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas” (Pisa Global Competence, 2018); se relacionan entre sí porque en ambos casos se requiere de la participación activa y de la posibilidad del trabajo con el otro, tomando en cuenta la singularidad de los entornos sociales y culturales.

“Aprender a vivir juntos” (Delors, 1996) y “comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas” (Pisa Global Competence, 2018); es el respeto hacia los demás en todos los aspectos: los puntos de vista diferentes, las historias, las creencias, las culturas, los valores y las prácticas.

“Aprender a ser” (Delors, 1996) y “actuar a favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible” (Pisa Global Competence, 2018), es la conciencia misma del bienestar propio y de los demás para un mundo más equitativo y sostenible.

El antecedente de Delors, sin duda marca un hito en la historia del modelo curricular por competencias. Al respecto, García y Tobón (2008) expresan que el enfoque por competencias ha tenido un auge significativo y se ha normalizado en poco tiempo. Muchas serían las instituciones de educación superior que han aspirado a un currículo basado en este enfoque. Algunos casos corresponderían notablemente, a países con reconocimiento por sus propuestas y modelos educativo cifrados en un estándar de calidad.

Esta apreciación, refuerza la tendencia que han seguido las instituciones en la gestión de la calidad educativa, pero que también revela los pocos estudios que orienten la construcción conceptual de un modelo, lo que sin duda hace notar, que existen muchos pendientes aún por investigar.

En la aspiración por una educación de calidad, no cabe duda, que el currículo es el instrumento de base, el cual, en conjunción con la labor docente, constituyen las herramientas estratégicas para tal fin.

Ya precisando el análisis de la normativa existente en el marco de la política educativa peruana, se hace pertinente la mención del Proyecto Educativo Nacional al 2021, documento que plantea una serie de objetivos estratégicos, resultados esperados y lineamientos de política que enmarcan acciones posibles a seguir.

En este análisis encontramos que las políticas formuladas en el primer objetivo estratégico buscan potenciar el desarrollo humano desde la infancia y la universalidad de la educación secundaria, la cual es el puente que determina las condiciones en las que estarían migrando los estudiantes de la educación básica hacia la formación Universitaria.

Para ello las políticas de estado en su conjunto e integralidad, estarían buscando resolver la situación de pobreza de las poblaciones vulnerables del interior de nuestro país. Dotar a los colegios de infraestructura, equipamiento y tecnología apropiada, mejorar los índices de alfabetización con apoyo y acceso a textos y recursos de aprendizaje. Todo ello articulado a políticas de desarrollo productivo en las comunidades, para que los escolares no abandonen las escuelas y se pueda prevenir el fracaso. Algunas de las formas de posibilitar eso, serían los programas de incentivos y el afán de superación de las discriminaciones culturales; es decir, vivir en comunidad, con respeto y comprensión mutua (Delors, 1996). Quizá así, tengamos mejores estudiantes egresados de la secundaria con mayores oportunidades de formación humana y profesionalización; pero ¿realmente sabemos cuánto hemos avanzado en el logro de estos objetivos?

Así llegamos al currículo universitario actual, como un compendio de elementos que han trascendido en el tiempo y los resume Julio Vargas en su ensayo “Navegando en aguas procelosas” en Cuenca (2015), cuando se refiere a la problemática universitaria que el Ministerio de Educación planteó en el 2006.

Aquí se estarían destacando diversos problemas; algunos de ellos, como la ausencia de una adecuada oferta multidisciplinaria, la falta de planificación en la profesionalización de la enseñanza, los planes curriculares no adaptados a los nuevos temas, la no inclusión

de la diversidad cultural en los currículos, y los procesos de selección, admisión y titulación que solo responden a intereses monetarios. Hasta aquí, el contexto identificado, permite relacionar y analizar la influencia de los aspectos intervinientes en el diseño del currículo universitario peruano.

Aspectos complejos del currículo

El primer aspecto que describimos es la **influencia del componente social, cultural y económico** de los estudiantes como parte de la realidad situacional actual. Ello haría referencia a la procedencia geográfica, al entorno social y por ende, al entorno económico, los cuales se reflejan desde que los estudiantes se integran a la vida universitaria. Estos elementos pueden ser influyentes en el desempeño académico y en la formación profesional. Por lo tanto, es necesario identificarlos, así como el modo de su posible articulación en las distintas etapas de implementación curricular. De manera tal, que se determinen estrategias de aprendizaje para resolver las situaciones en general.

El Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN) aborda en el objetivo estratégico 2, el marco curricular básico, integrado a la interculturalidad en todos los niveles educativos, y promueve medidas importantes fundamentadas en los cuatro pilares de Delors, con un enfoque de equidad y énfasis en el diseño del currículo para responder a la diversidad social, cultural y económica de las regiones en el país.

En el plano universitario también encontramos que Vargas (2015) expresa que la inclusión de los enfoques de género e interculturalidad son componentes recientemente integrados en el currículo universitario, pero solo se han manifestado, en el aspecto administrativo y no en la gestión de las universidades. Esta afirmación muestra que el problema persiste y que las universidades aún no han planteado una reforma del currículo que integre estos y otros aspectos fundamentales.

Los continuos avances en la tecnología, los grandes volúmenes de información y la velocidad con la que cambian las cosas, también afectarían el proceso de enseñanza-aprendizaje y constituirían un desafío plausible para los sistemas educativos. Ello, en la medida que constantemente se demande, no solo un perfil distinto del docente, enrumbado a una competencia global, sino también un currículo diseñado a partir del contexto y de la realidad social, cultural y económica del estudiante.

Al describir el contexto local de la universidad peruana, podemos comprobar que los cambios curriculares estarían relevando aspectos más de forma que de fondo, lo cual difiere de incluir aspectos sociales, culturales y económicos de los estudiantes. Ello

permite una nueva interrogante: ¿qué ruta necesitan definir las universidades para integrar estos aspectos en el diseño curricular?

Un segundo aspecto a analizar es el **impacto de la Ley Universitaria N°30220 y el modelo de licenciamiento** en el aspecto estructural del currículo. Es relevante lo señalado por Vargas (2015), cuando implica que el sistema universitario peruano se encuentra encasillado en un marco legal poco favorable, que ha subsistido desde hace tres décadas sin cambios, tiempo en el cual son evidentes la evolución y las transformaciones del sistema educativo global que hacen necesario la revisión del marco legal.

En el diagnóstico de la educación superior que hace el PEN 2021, ya se revelaba que la Ley Universitaria 23733 del año 1983 requería un cambio porque no iba a la par con la realidad universitaria y carecía del control de la calidad en la educación. Así, el objetivo estratégico 5 del PEN 2021 ya establece la necesidad de crear un ente rector que defina y verifique las condiciones básicas de calidad de las instituciones técnico productivas y de las Universidades, y busca consolidar el Sistema Nacional de Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior (SINEACE, 2016) a través de los modelos de acreditación para las instituciones de educación básica y productiva, institutos y escuela de educación superior y para la educación superior universitaria.

En ese contexto, Vargas (2015) rescata que la nueva Ley Universitaria 30220 busca la regulación de la calidad en la educación, mediante la creación de la Sunedu, entidad autónoma, creada con el objetivo de establecer las condiciones básicas de calidad de las Universidades, y así nació el modelo de licenciamiento peruano. También menciona que la nueva ley universitaria N°30220 exige la reorganización del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), con la finalidad de que los procesos de acreditación contribuyan a la calidad de los programas.

Estos dos marcos regulatorios impactan en la estructura del currículo; la primera de ellas, la Ley Universitaria 30220, en su artículo 40 establece las condiciones del diseño curricular considerando varios aspectos relevantes. Entre ellos, que se responda a las necesidades de la región para propiciar el desarrollo del país; que su diseño se efectúe a través de módulos de competencia profesional que puedan ser evaluadas al final de la carrera; que su actualización sea viable cada 3 años de acuerdo al avance de las ciencias y la tecnología; que incluya el aprendizaje de un segundo idioma; que comprenda diversos cursos de estudios generales (mínimo 35 créditos) y específicos y de especialidad

(mínimo 165 créditos), y finalmente, que el currículo tenga una duración mínima de cinco años.

El segundo marco regulatorio es el modelo de licenciamiento, donde el indicador 2 referido a los “planes de estudio” establece solo condiciones de forma, tales como contar con un documento de aprobación del plan de estudios (currículo), un documento donde se declaren los objetivos académicos y el perfil del graduado (competencias profesionales) y también se presente la malla curricular, indicando los cursos y la cantidad de créditos de cada uno de ellos.

La forma como se ha regulado el diseño curricular a través de la Ley Universitaria N°30220 y del mismo modelo de licenciamiento, en la práctica demuestra que solo se aborda el aspecto estructural, de manera que la verificación del cumplimiento termina siendo un proceso muy sencillo y sin cuestionamientos, pero a la vez una “camisa de fuerza”, porque obliga a diseñar todos los currículos bajo un mismo parámetro de número de créditos y años.

Esto llevado a la práctica, se traduce en una simple actualización del currículo, que incluye a algunos componentes del mismo: cursos y créditos, y no alcanza a todos los elementos del currículo como lo expresa Santiváñez (2012, p. 17) al describir que “el currículo como sistema tiene seis elementos: perfiles, objetivos, competencias, contenidos, estrategias didácticas y estrategias de evaluación”.

Este proceso de actualización parcial del currículo deja de lado los otros componentes, y se genera en el tiempo una brecha inerte, sin evaluación y por ende, sin conocimiento del impacto que tiene el currículo en la formación profesional.

Los siguientes aspectos externos son la **articulación del currículo con los actores y sectores estratégicos a los que responde o espera atender** y la **diversidad de los modelos de acreditación**, se ha considerado efectuar la reflexión en conjunto porque son aspectos complementarios, al estar el primero inmerso en el segundo.

Entre los elementos descritos en la introducción del artículo, referimos que los empleadores pueden tener una percepción de que los currículos universitarios no estarían respondiendo al mercado laboral y a sus demandas.

Si analizamos ésta situación en el plano local de la universidad peruana, podemos afirmar que muchas veces se disponen esfuerzos para buscar ésta articulación a través de diversas estrategias. Algunas de ellas por ejemplo pueden ser, la constitución de los Consejos

Consultivos, conformados por representantes de diversos sectores vinculados a las carreras profesionales y que tiene por objetivo contribuir con la mejora del currículo; otra estrategia son los programas de seguimiento al egresado, que incluyen encuestas a los empleadores para conocer su grado de satisfacción respecto a los egresados y a los niveles de competencias profesionales alcanzados.

Estos esfuerzos, cada vez más, están siendo integrados en muchas de las universidades del medio, porque ya el modelo de licenciamiento y el modelo de acreditación de programas y de calidad en la regulación nacional lo han establecido, pero ¿cuál es realmente el impacto de todas estas regulaciones en la implementación del currículo?

Por el lado del modelo de licenciamiento, al 2019, la Sunedu ha licenciado a 81 instituciones de educación superior (79 Universidades y 02 Escuelas de Posgrado) (Condiciones básicas de la calidad, 2015). Por lo tanto, hay un importante avance en la articulación de la universidad con los sectores y actores estratégicos.

Por el lado del modelo de acreditación nacional de programas, hay un creciente interés y voluntad para la acreditación de programas, y muchas universidades públicas y privadas han optado por el proceso como una herramienta de mejora continua.

Es el estándar 34 del modelo de acreditación se pone énfasis en el seguimiento al egresado y a la consecución de los objetivos educacionales, de manera que se evidencie que la colocación laboral responda al mercado, a los actores y a los sectores estratégicos.

Sin duda, son avances importantes, pero, entonces, ¿por qué los empresarios y empleadores siguen declarando que falta una mayor afinidad de los propósitos de la universidad con el desarrollo del país? Al respecto, Cuenca (2015), hace notar que existen dos posturas respecto al rol de las universidades, a raíz de la masificación de la educación universitaria. Unos señalan que la masificación precariza la educación, mientras que otros argumentan que la misma, contribuye al desarrollo.

Cuenca (2015) también cita a Abugattas (1996) al señalar, que ante la liberación del sistema universitario peruano en el año 1996 mediante el Decreto Legislativo 882 que impulsó la inversión en la educación, y por ende la creación de universidades privadas, se generó una brecha importante entre la Universidad y la sociedad, al no estudiarse la demanda y las necesidades del mercado laboral.

Vargas (2015), también menciona a Piscocoya (2006) para enfatizar que existe una brecha entre la oferta universitaria y el mercado laboral, que incluya las llamadas “carreras

rankeadas”, las cuales tienen una demanda diferenciada. Sin duda, el que existan más universidades y por ende más estudiantes universitarios no significa que estos tengan oportunidades laborales, si no se ha construido la relación universidad – mercado laboral.

Esta dualidad de opiniones se refleja el sentir de los empleadores y también de las universidades. La forma de acortar la brecha o hacer más evidente la articulación, es a través del currículo, como lo establece el PEN 2021 en el objetivo estratégico 5 al formular que “la educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional” (p. 112) y establece como una de las políticas de estado “la articulación de la educación superior con la realidad económica y cultural”.

En el plano de los diferentes modelos de acreditación sabemos que el elemento común es el currículo o los planes de estudio, los cuales pueden presentar características diferenciadas, de acuerdo al modelo que los rija. Por eso es oportuno hacer un análisis de algunos de ellos, en función de ciertos marcos de pertinencia en el contexto que hemos priorizado para tal efecto.

Así, mencionamos primero, a los modelos Icacit (peruano) (Acreditación en Ingeniería, 2019) y ABET (norteamericano) (Accreditation Criteria & Supporting Documents, 2019), que son equivalentes y han sido diseñados para programas de ingeniería. Estos modelos enfatizan la estructura curricular y los contenidos temáticos, en la intención de respuesta al mercado laboral, pero siempre desde la perspectiva de soluciones viables a problemas de ingeniería.

Seguidamente se resalta los modelos ACPHA (ACPHA, 2017) y ACFEF (Accreditation for Culinary Arts Programs, 2019), ambos norteamericanos, enfocados en programas educativos de formación culinaria; sin duda, un auge en nuestros días, y que demanda un currículo especializado, pero no necesariamente articulado a las necesidades y demandas de los sectores y actores estratégicos.

En esa línea temática, encontramos al modelo de Certificación UNWTO Tedqual (español) (UNWTO ACADEMY, 2019), orientado a programas de hotelería y turismo, busca que en los currículos se promueva y se incluyan actividades vinculadas al código de ética mundial del turismo; por lo cual también podrían estar sesgados y no articulados al mercado laboral.

Por último mencionamos al modelo ACICS (norteamericano) (ACICS, 2019), que es el equivalente al modelo nacional del Sineace; su alcance es institucional y enfatiza la

estructura curricular en la composición de créditos de cursos de estudios generales y de especialidad, así como a la definición de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, y la colocación laboral muy vinculada a los sectores y actores estratégicos.

Existen en el mundo académico muchos otros modelos de acreditación, los cuales van evolucionando en sus estructuras y estándares con el objetivo de responder a las demandas de un mundo globalizado, pero es justamente esta variedad la que va generando la dispersión y evolución del currículo necesariamente vinculados al mercado laboral.

Finalmente, en el análisis del aspecto interno, se centró el análisis en la **capacitación y la labor del docente** como elementos clave para la implementación del currículo. Es el docente el instrumento central para su realización a través del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Discusión

Una práctica generalizada del proceso de diseño curricular, es que en su elaboración intervienen diversos actores, y se espera que el docente cumpla un rol principal. Sin embargo, de todo el contexto descrito y en la misma experiencia, se observa que no siempre ocurre así, por el contrario, la práctica de su elaboración se centra en el cumplimiento de las regulaciones y de los modelos de acreditación, quedando de lado la participación activa del docente.

Escudero (2007) manifiesta que el profesor merece considerarse como una de las figuras más decisivas en la conversión de los cambios curriculares y propuestas pedagógicas, de manera que su rol protagónico queda confirmado, pues es el docente quien guiará la implementación del currículo a partir del conocimiento que tenga de este.

Santiváñez (2012) también explica que en el desarrollo del plan curricular se llevan a cabo una serie de procesos consecutivos en los que el docente participa y aporta para formular las competencias que se esperan de los estudiantes, que el docente aplique las estrategias más adecuadas de enseñanza – aprendizaje, que el docente seleccione, diseñe los medios y materiales educativos pertinentes y eficaces, y que el docente defina los indicadores de logro para la evaluación del aprendizaje. Por lo tanto, el cuestionamiento es, ¿las universidades consideran una prioridad, el involucrar al docente en el diseño del currículo?

Si no está del todo seguro del rol del docente en la elaboración del currículo, es poco probable que se aborde conscientemente su capacitación para la implementación del mismo. Las prácticas educativas demuestran que la capacitación tiene diferentes enfoques y se harán en función a los objetivos de cada institución. Así, habrá capacitaciones en metodologías de enseñanza, en uso de herramientas y tecnologías virtuales, en herramientas de comunicación para la docencia, en estrategias docentes, y en muchos otros temas relacionados al rol pedagógico.

No cabe duda, que a medida, que las tendencias educativas avanzan, el rol del docente también sufre cambios. Por ello es significativo, su vinculación con el currículo desde su concepción hasta su implementación.

Conclusiones

- 1. La problemática del currículo universitario peruano es el resultado de la influencia histórica de las corrientes pedagógicas, de las teorías de aprendizaje, de las tendencias globales en la educación y de su conjunción con las regulaciones propias del país.*
- 2. Las políticas globales de la educación solo son reflejadas en los marcos teóricos de las políticas de estado, como en el PEN 2021. En este sentido, es necesario desarrollar estrategias de mayor difusión y de resultados de su aplicación, así como llevar a cabo estudios o investigaciones que permitan a las instituciones educativas peruanas actuar en base a estos resultados y saber cuánto hemos avanzado en el logro de estos objetivos.*
- 3. La educación universitaria en el país es un tema aún pendiente. Por ello, las universidades deben asumir un rol más activo, proponiendo puentes para la articulación entre la formación profesional y los intereses y demandas de los sectores y actores estratégicos. Así el currículo estaría respondiendo a las demandas laborales que necesitan el país.*
- 4. Los modelos de acreditación deben ser tomados como herramientas de gestión y de mejora continua, más que como reguladores de las estructuras y contenidos curriculares. Es acertado investigar en qué medida se está influenciado este proceso y cuál es el impacto que se está generando.*

5. *Se requiere una redefinición del rol del docente como elemento clave del proceso de enseñanza – aprendizaje. Ello implica, asegurar la capacitación continua de este actor estratégico, para una implementación curricular adecuada de las propuestas formativas en las instituciones educativas.*
6. *Aún faltan mejoras en las normativas nacionales peruanas, como la integración y transversalidad de la ley universitaria N°30220, el modelo de licenciamiento y el modelo de acreditación nacional. Todas ellas tienen elementos en común, pero se abordan desde distintas perspectivas, para lograr un mejor equilibrio y tener una clara regulación de sus procesos.*
7. *Los aspectos complejos son entonces componentes del diseño curricular que las universidades necesitan integrar en sus propuestas formativas y planes de estudio. Si ello ocurre de manera permanente, se podrá asegurar su integralidad y una respuesta pertinente a la realidad social, cultural, económica y de demanda laboral.*

Referencias bibliográficas

1. *Accreditation | ACPHA | Accreditation Commission for Programs in Hospitality Administration.* (2017). Recuperado de <http://www.acpha-cahm.org/accreditation/>
2. *Accreditation Criteria & Supporting Documents | ABET.* (2019). Recuperado de <https://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/>
3. *Accreditation for Culinary Arts Programs.* (2019). Recuperado de <https://www.acfchefs.org/ACF/Education/Accreditation/ACF/Education/Accreditation/default.aspx?section=education&hkey=93345a5b-00a5-4aa5-9652-fb050fe1650f>
4. *ACICS | Accreditation Process.* (2019). Recuperado de <https://www.acics.org/process.aspx>
5. *Acreditación en Ingeniería.* (2019). Recuperado de <http://www.icacit.org.pe/web/acreditacion/criterios-de-acreditacion/-acreditacion-en-ingenieria.html>
6. Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educacional* (Sexta). Recuperado de <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicologe3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>
7. *Condiciones Básicas de Calidad.* (2015). Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/condiciones-basicas-de-calidad-2/>
8. Cuenca, R. (Ed.). (2015). *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades.* Lima: IEP, Instituto de Estudios Peruanos.
9. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana/Unesco.
10. Deroncele, A., Suárez, C., y Del Toro, M. (2013). Formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional: Un análisis histórico tendencial. *Revista Santiago*, 10(131), 436-455. Recuperado de <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/95>
11. Escudero, J. (2007). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Madrid: Síntesis Educación.
12. García, J., Tobón, S., López, N., y Rodríguez, J. (2008). *Gestión del Currículum por Competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo.* Lima: A.B. REPRESENTACIONES GENERALES S.R.L.
13. Ledo, C., y Deroncele, A. (2017). El diplomado de Educación Superior para jóvenes docentes y su impacto en los procesos universitarios. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(7), 1-10. Recuperado de <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/didascalia/article/view/1833>

14. *Ley Universitaria 30220*. (2014). Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>
15. Medina Z., P., y Deroncele A., A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Revista Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610. Recuperado de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4979>
16. Peñaloza, W. (2005). *El currículo integral*. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/0010276016d37a78c0c43>
17. *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. (s.f.). Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
18. Santiváñez, V. (2012). *Diseño Curricular a partir de competencias*. Lima - Perú: IMPRESORES MCP COLORES E.I.R.L.
19. *Sineace | Sistema Nacional de Evaluación – Acreditación y Certificación de Calidad Educativa*. (2016). Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/>
20. *Sistema de Certificación UNWTO TedQual | UNWTO ACADEMY*. (2019). Recuperado de <https://academy.unwto.org/es/content/sistema-de-certificacion-unwto-tedqual>
21. Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
22. Vargas, J., Ramírez, A., y Garfías, M. (2015). *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP, Instituto de Estudios Peruanos.