



Investigación Educativa  
Vol. 17 N° 31 133 - 152  
Enero-Junio 2013  
ISBN N° 1728-5852

# **A**PORTES PARA EVALUAR EL CURRÍCULO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS <sup>1</sup>

CONTRIBUTIONS TO EVALUATE THE CURRICULUM IN THE  
FACULTY OF EDUCATION NATIONAL UNIVERSITY OF SAN  
MARCOS

*Kenneth Delgado Santa Gadea <sup>2</sup>  
y colaboradores <sup>3</sup>*

## **RESUMEN**

Durante el año 2011 se ha investigado sobre la aplicación de las técnicas didácticas y de evaluación en las asignaturas de pregrado y posgrado. Para el año 2012 se ha completado la información de pregrado con los datos de la Base 2008 y hemos incorporado información sobre la técnica de observación y análisis de Flanders (versión modificada), además de entrevistas a profesores de Didáctica y Evaluación Educacional.

Esto fue utilizado como insumo para averiguar la existencia de condiciones para efectuar innovaciones importantes o sustantivas en el diseño y desarrollo del currículo, especialmente en el caso de los estudios de pregrado que ya están desactualizados, pues corresponden al año 2003.

### **Palabras clave**

Evaluación, evaluación curricular, currículo, formación docente.

---

1 Artículo presentado el 3/01/13 y aceptado el 11/04/13.

2 Profesor Principal de la Facultad de Educación, UNMSM.

3 Lic. Gisela Ramos; estudiantes Miriam Cadillo Rodríguez, Jacob Berrocal Fernández, Merilin Carpio Borja y Vanessa Cabezas Salazar.

## ABSTRACT

During 2011 it has investigated the application of teaching techniques and assessment in undergraduate and graduate courses. For 2012, we have completed the undergraduate info Base 2008 and incorporated information about the art of observation and analysis of Flanders (as amended), as well as interviews with teachers of Didactic and Educational Evaluation.

This was used as input to determine if there are important conditions to effect or substantive innovations in design and curriculum development, especially in the case of undergraduate studies are already outdated, as they correspond to a proposal in 2003.

### Keywords

Assesment, curriculum assesment, curriculum, teaching formation.

## 1. INTRODUCCIÓN

La Escuela Académico Profesional de Educación (EAPE) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) cuenta con un currículo que se ha venido aplicando desde el año 2003. Como lo ideal es que haya un cambio cada cinco años, para 2008 debió haber un nuevo plan curricular; sin embargo, aunque ya existe un proyecto de plan curricular del año 2012, todavía no está completo y en breve cumpliremos una década con el currículo 2003.

Antes de la propuesta de plan curricular del año 2012, se difundió un documento sobre el modelo educativo de la Facultad de Educación, elaborado por el Dr. José Flores Barboza a fines del año 2010 y que durante todo el 2011 estuvo a disposición del personal docente de nuestra Facultad, para recibir los aportes y críticas que fueran necesarios.

Ese modelo educativo considera el uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como una posibilidad importante para trabajar con los estudiantes. En otros lugares del país y en el extranjero se ha venido aplicando con notable éxito esta metodología educativa.

Hemos recogido información para aportar sugerencias que sirvan como contribución a un proceso serio, participativo y responsable de evaluación curricular, que parece no haber existido durante los últimos diez años. Es lamentable que estando en una Facultad de Educación, no hayamos podido desarrollar mecanismos de evaluación curricular que permitan cambios y/o mejoras en el currículo, y que se continúe aplicando el plan 2003 por un tiempo indefinido y excesivo.

No solo aprenden las personas, también aprenden las organizaciones en las que interactúan las personas. Los resultados de esta investigación nos permiten una nueva oportunidad para seguir aprendiendo de varios errores y carencias. No es posible que a lo largo de todo este tiempo de ejecución del currículo 2003, las asambleas docentes hayan sido lo predominante en el desarrollo de los seminarios curriculares, con poca presencia organizada de estudiantes y con trabajos de grupo que realimenten el debate en discusión plenaria, para volver al trabajo de comisiones.

Es necesario reflexionar sobre la centralidad de los aprendizajes como proceso autorregulado, intencional, situado, cooperativo o colaborativo, con diferencias individuales, donde se elaboran o reelaboran los conocimientos, se interpreta y se impulsa el intercambio de la información, además del desarrollo de habilidades y actitudes.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Para el año 2008, la EAPE de la Facultad de Educación de la UNMSM debió tener un nuevo plan curricular y para este 2013, otro. Sin embargo a fines del año 2012 todavía no está terminado. Nos preguntamos ¿por qué? ¿qué ha venido ocurriendo? Los años anteriores hemos venido investigando diversos problemas que, no obstante, están implicados en la problemática curricular: el aprendizaje mezclado o b-learning y los métodos y técnicas de uso didáctico y docimológico (evaluación), en el pregrado y el posgrado.

Debemos asumir, como cuestión previa, que el currículo está constituido por las experiencias previstas y no previstas institucionalmente, que los estudiantes viven en el contexto de un modelo educativo. En nuestro caso, un modelo alternativo está en construcción.

El modelo educativo propuesto el año 2010, toma en cuenta el uso del ABP. En nuestro país debemos destacar las investigaciones sobre el ABP en la Universidad Católica del Perú, que iniciara su utilización experimental en el curso de Química I, en la Facultad de Ciencias e Ingeniería, desde el año 2003. Hay otra aplicación del ABP en la Universidad Nacional de Trujillo, para la formación de futuros médicos desde el año 2000.

También debemos considerar los trabajos desarrollados en la Universidad Peruana Cayetano Heredia<sup>4</sup>, respecto de los cuales Manuel Bello hace precisiones con la denominación Gestión de la Docencia (CINDA, 1998; 12),

---

4 BELLO, Manuel (2001): Innovaciones pedagógicas en la Universidad Peruana. En: Consorcio de universidades: La universidad que el Perú necesita, Foro Educativo-Consorcio de universidades. Lima.

asumiendo que los aspectos didácticos (enseñanza-aprendizaje) no pueden separarse de aquellos relativos a la gestión.

El ABP se originó y difundió a partir del año 1969 con la creación de la Facultad de Medicina de la Universidad Mc Master en Hamilton, ciudad portuaria de la provincia de Ontario (Canadá)<sup>5</sup>. Desde la época en que se aplica esta propuesta, el mundo y la educación superior han cambiado de manera muy rápida. Estos cambios se manifiestan en la producción y circulación vertiginosa de la información, el auge actual de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la exitosa aplicación del ABP en nuevos ámbitos de trabajo educativo (asignaturas, niveles, modalidades, carreras profesionales) y en diferentes países.

Actualmente se usa el ABP en diversos países de América Latina y del mundo. En el caso del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - ITESM (México), ha formado parte del diseño de un nuevo modelo educativo, por medio del cual se llega a perfilar una redefinición de su misión a partir del año 2005<sup>6</sup>.

Las innovaciones deben incluir necesariamente un cambio perceptivo, no puede reducirse simplemente al uso del recurso tecnológico (soporte material), dejando de lado la subjetividad de los que aprenden; en este caso son el autoaprendizaje y el interaprendizaje, inmersos en el contexto de las relaciones interpersonales de organizaciones que también aprenden, y están dispuestas a seguir aprendiendo como tales.

En el campo internacional debemos reconocer los aportes del ITESM, al desarrollo de un modelo educativo innovador, centrado en la experiencia de aprendizaje compartido y mediado, que considera el método de casos, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje orientado a proyectos (POL) y el ABP<sup>7</sup>.

Hay otra contribución internacional que debemos destacar aquí, muy reciente, efectuada por Julia García<sup>8</sup>, quien presenta valiosas experiencias concretas al respecto en las universidades de Murcia, de Sevilla, de Cataluña, Alcalá de

---

5 NEUFELD, V. R. y H. S. BARROWS (1974): *The McMaster Philosophy: an approach to medical education*. En: Journal of Medical Education, 49 (11), 1040-1050. En: GARCÍA S., Julia y otros: *El Aprendizaje Basado en Problemas en la Enseñanza Universitaria*. Murcia. Editum-Ediciones de la Universidad de Murcia, 2008; pág. 55.

6 MARTÍN P., Marisa (2002): *El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*. En: *Transferencia*, revista digital de posgrado, investigación y extensión del Campus Monterrey. Año 15, N° 60, octubre de 2002. <http://www.mty.itesm.mx/die/ddre/transferencia/60/60-I.03.html>. Consultado el 03.04.2010.

7 DIDES, Vicerrectoría Académica del TEC (2002). [www.itesm.mx/va/dide/docs\\_internos/inf-doc/ques\\_met/que\\_rediseño.html](http://www.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/ques_met/que_rediseño.html) Consultado 20.11.2010.

8 GARCÍA, Julia y otros (2008): *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Editum.

Henares y en la de Barcelona sobre "Aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria".

Asimismo, debemos mencionar los trabajos investigativos en el campo didáctico y de evaluación, que hace el pedagogo español Fernando López<sup>9</sup>, profesor de la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla, publicados en su libro *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*.

Durante los últimos años se han venido elaborando algunos documentos y se han realizado eventos internos, convocados por la dirección de la EAPE y por la Oficina de Calidad Académica y Acreditación de la Facultad (OCAA), pero que no culminaron en propuestas consensuadas acerca de lo que debe hacerse y el cómo realizarlo, con excepción del proyecto de desarrollo institucional, formulado a pedido de la Red Internacional de Evaluadores (RIEV) y que fue presentado a inicios de noviembre de 2012, como condición esencial para que se nos otorgue una acreditación internacional inicial.

Por eso, no obstante lo acontecido en el campo de la gestión institucional, es muy importante arribar a ciertos lineamientos que contribuyan a la búsqueda de alternativas frente a la situación académica actual. En este contexto, será necesario reflexionar sobre la centralidad de los aprendizajes como proceso autorregulado, intencional, situado, cooperativo o colaborativo, con diferencias individuales, donde se elaboran o reelaboran los conocimientos, se interpretan y se impulsa el desarrollo de habilidades y actitudes.

Se ha revisado el Compendio de los Planes de Estudio de la Facultad de Educación y de la excepción de Pedagogía de la Facultad de Filosofía, Historia y Letras<sup>10</sup>, que es un documento interesante pese a que se refiere solamente a los planes de estudio y no a planes curriculares, que son más completos. El plan curricular debería de estar estructurado en elementos generadores y elementos organizacionales<sup>11</sup>. Esta propuesta ha sido planteada por el Dr. Juan Ortiz Saybay, destacado investigador y consultor educacional, que ha venido aplicando en varias universidades

Entre los elementos generadores tenemos al diagnóstico de necesidades y demandas sociales e institucionales, la caracterización de la carrera profesional, los fundamentos científicos y humanísticos del currículo, la normatividad y política curricular del sistema universitario e institucional, además del perfil profesional del egresado.

---

9 LÓPEZ, Fernando (2007): *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

10 UNMSM. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Compendio de los Planes de Estudio de la Facultad de Educación y de la excepción de Pedagogía de la Facultad de Filosofía, Historia y Letras*. Seminario Curricular; Lima, 2009.

11 ORTIZ, Juan (1997): *Procedimiento de evaluación de los elementos del plan curricular*. Lima: USMP.

Asimismo, el plan curricular comprende los elementos organizacionales o estructurales. Estos son los objetivos y contenidos curriculares, las estrategias didácticas, la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la ejecución curricular, el plan de estudios y la administración del currículo. De acuerdo con Juan Ortiz, la evaluación curricular debe ser formativa y sumativa o acumulativa<sup>12</sup>. La formativa comprueba la coherencia interna del plan; es decir la congruencia que hay entre los elementos estructurales, para proporcionarnos retroalimentación sobre su elaboración, instrumentación y ejecución, a fin de efectuar aquellos reajustes que sean necesarios de manera inmediata.

La evaluación curricular sumativa o acumulativa, en cambio, comprueba la coherencia externa del plan curricular. Es decir, en qué grado el currículo satisface las demandas sociales que tiene que atender. Para efectos del desarrollo de la presente investigación, se han estudiado los planes de estudio de 2001 y 2003, además del proyecto de plan curricular 2012.

## 2.1. Plan del año 2001

De acuerdo al perfil académico profesional del egresado de la Facultad de Educación, en el plan del año 2001 se propusieron tres áreas curriculares: 1) Dominio de contenidos del aprendizaje. 2) Desarrollo de operaciones del aprendizaje, y 3) Dominio de tipo instrumental. El dominio de los contenidos se refiere a los contenidos culturales referidos a la ciencia y las humanidades, que el futuro licenciado debe dominar para desempeñarse eficazmente como profesional de la educación, de acuerdo al contexto de la globalización y la realidad nacional.

El área de operaciones del aprendizaje se refiere a la potencialidad para aprender en función de los tres dominios básicos, que son el cognitivo, el afectivo-valorativo y el psicomotriz. Finalmente, el área instrumental alude a la capacitación del futuro profesional en una lengua extranjera moderna y en el manejo de la informática para acceder y procesar información.

Se aprecia una parcelación porcentual de los créditos según las áreas y subáreas, de tal modo que la formación pedagógica y de cultura general tiene un total de 110 créditos, en tanto que el área de formación especializada otros 110 créditos, sumando un total de 220 créditos a lo largo de toda la carrera. Se establece un conjunto de cuatro especialidades: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Física y Educación Secundaria, dentro de la cual, de forma acertada y por primera vez, se denominarán menciones a las tradicionalmente llamadas

---

12 ORTIZ, J. (1998): *La formación profesional universitaria y el currículo*. En: Revista *Liberabit*, N° 4, 1998, Lima, USMP. [http://www.revistaliberabit.com/liberabit04/juan\\_ortiz\\_saybay.pdf](http://www.revistaliberabit.com/liberabit04/juan_ortiz_saybay.pdf). Consultado: 31.01.2013.

especialidades: Matemática, Físico-Química, Historia y Geografía, Ciencias Biológicas y Ambientales, Lengua y Literatura, Filosofía, Ciencias Sociales y Orientación, Inglés.

Haciendo una revisión del plan de estudios 2001, resalta la presencia de algunas asignaturas con solo dos horas de clase semanales, que abordan contenidos sumamente amplios y complejos. Por ejemplo, es el caso del curso Política Educativa y Legislación Educativa (VIII semestre), que es imposible de desarrollar en un tiempo tan corto. O también el curso Temas de la Historia de la Ciencia y la Tecnología (IX semestre).

De otro lado, hay un conjunto de cursos vinculados a Pedagogía General (III semestre, 4 hrs, 2 HT y 2 HP), que tienen solo dos horas semanales y dos créditos: Historia del Pensamiento Pedagógico Universal (VI semestre), Historia del Pensamiento Pedagógico Peruano y Latinoamericano (VII semestre), Filosofía de la Educación (IX semestre) y Corrientes Pedagógicas Contemporáneas (X semestre). De acuerdo a las sumillas propuestas y la experiencia desarrollada, varias veces los contenidos se repiten poniendo en cuestión la importancia de cada una de esas asignaturas.

## **2.2 Plan del año 2003**

Llama la atención que apenas a dos años de establecerse el plan de 2001 y sin una exposición de motivos que lo justifique, se proponga un nuevo plan de estudios para el año 2003. Por razones que no sabemos, se deja de lado la especialidad Educación Física y hay cambio en el nombre de dos menciones, que se vuelven a denominar “especialidades”, como años atrás. Son los casos de Ciencias Biológicas y Ambientales, que pasará a llamarse Biología y Química; además de Filosofía, Ciencias Sociales y Orientación, que cambiará a Filosofía, Tutoría y Ciencias Sociales. Desaparecen Físico-Química, Matemática e Inglés, pero reaparecen dos que habían en años anteriores: Matemática y Física, e Inglés y Castellano.

Revisando el plan de estudios, en lo que concierne a los cursos que son comunes, la asignatura Desarrollo de la Inteligencia Emocional (IV semestre, con 4 horas prácticas) es reemplazada por Psicopedagogía (2 HT y 2 HP). Más adelante, en el VIII semestre, está Orientación del Educando con cuatro horas y tres créditos (2 HT y 2 HP). Como se puede observar, son dos asignaturas que deberían programarse en semestres consecutivos y no tan distantes una de la otra; aparte de ello, no tenemos alguna certeza sobre la especificidad de los contenidos; tal vez haya cierta duplicidad.

De otro lado, en el IV semestre, aparece el curso Planificación y Gestión Educativa (2 HT y 2 HP, tres créditos), fusionando dos asignaturas que en el plan 2001 se impartían por separado: Administración y Gestión (VII semestre, 2 HT y 2 HP, tres créditos) y Planificación Educacional (VIII semestre, 2 HT y 2 HP, tres créditos). Se supone que el curso fusionado debería tener ocho horas (4 HT y 4 HP, seis créditos), pero observamos que no es así.

Además, por razones desconocidas, pues no hay una fundamentación al respecto, la nueva asignatura (fusionada y recortada) baja al IV semestre (segundo año de estudios), cuando los estudiantes no tienen una mayor visión, ni información o conocimiento, sobre la carrera ni han iniciado sus prácticas preprofesionales. Una asignatura de Gestión Educativa debería de estar programada más arriba, al menos en cuarto año de estudios (sétimo u octavo semestres).

De otro lado, persisten las asignaturas de dos horas semanales y dos créditos, que son las mismas del plan 2001. La mínima dedicación horaria se redujo aún más cuando a partir del año 2010, las horas de clase dejaron de ser cronológicas (sesenta minutos), para convertirse en pedagógicas de cincuenta minutos en el turno diurno y de cuarenta y cinco minutos en el nocturno, disminuyendo el tiempo de atención en el aula.

La lectura de los planes de estudio 2001 y 2003 nos hace percibir que no existe una visión ni comprensión integrada de la carrera profesional. Lo que es troncal (asignaturas de formación pedagógica), parece haberse vuelto algo secundario o subordinado al área especializada. En los planes de estudio de cada mención o especialidad no existen las asignaturas de dos horas y dos créditos, algo que – como es fácil de comprobar– sí hay en el área de formación pedagógica o de cursos comunes.

Cada especialidad tiene una comisión en los seminarios curriculares, pero no existe una comisión central que se encargue de los cursos troncales de la carrera profesional. Estamos en una Facultad de Educación, que se supone es unitaria como cualquier otra de las facultades de la Universidad, pero parece que fuera una “facultad federativa”, una “federación de especialidades”. Si le preguntamos a un estudiante sanmarquino de Derecho qué estudia, nos dice “Derecho”; si preguntamos lo mismo a uno de Economía o de Psicología, nos dirá Economía o Psicología; pero si hiciéramos esa pregunta a uno de Educación, nos puede decir Lengua y Literatura o Matemática y Física, no “Educación”, excepto en el caso de Educación Inicial, Educación Primaria o Educación Física.

Esta situación pone de manifiesto un problema de fondo: un problema de identidad profesional y de autoestima. Un asunto de prioridades: por delante va

la “especialidad” y la formación como profesional de la educación es algo secundario o, posiblemente, también se puede ocultar inconsciente o deliberadamente. Existen algunas semanas que son declaradas como de cierta especialidad; así, hay semana de la educación inicial, semana de la educación primaria, semana de la literatura, etc. No sabemos exactamente cómo ni por qué o desde cuándo se les ha ocurrido celebrar, pero no hay una “semana de la educación peruana”, que convoque a todos y todas.

### 2.3 Análisis de la propuesta 2012

Valoramos la presentación de la propuesta elaborada por el Dr. José Flores B.<sup>13</sup>, presidente de la comisión de evaluación curricular y coordinación académica de la Facultad de Educación, con participación de profesores, egresados y estudiantes, según se puede leer en el documento mencionado. Lamentablemente está incompleta, pues faltan varias sumillas y no hay una debida fundamentación del plan, algo que sí existe en una versión preliminar<sup>14</sup> que elaboró la misma persona con el nombre de Modelo Educativo de la Facultad de Educación.

Si bien es cierto que los profesores enseñan un curso a nombre de la institución y no a nombre propio, habría que resguardar el derecho a la creatividad y el estilo de enseñanza, en el marco del principio de libertad de cátedra que considera la ley universitaria<sup>15</sup>.

El concepto currículo, alude a las experiencias que fueron previstas –dada la intencionalidad del educador–, pero también se deberá incluir las que no fueron previstas<sup>16</sup>, como lo afirma Giussepa Dagostino. Es verdad que enseñar se correlaciona con el aprendizaje y podríamos afirmar que tiene implicancias en el proceso de “hacer aprender”. En otras palabras, enseñar significa generar, planear, organizar, conducir y evaluar situaciones de aprendizaje, como se afirma en un libro de publicación reciente<sup>17</sup>. Enseñar no es, simplemente, transmitir información.

Retomando la propuesta de Plan Curricular 2012, encontramos aportes significativos en la primera parte, con un informe de evaluación de los docentes y de los egresados. Llama la atención que los egresados posteriores al año 2007,

---

13 UNMSM. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Plan Curricular de la Carrera de Educación*. Proyecto presentado por la presidencia de la comisión de evaluación curricular y coordinación académica de la Facultad de Educación. Lima, julio de 2012.

14 UNMSM. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Modelo Educativo de la Facultad de Educación*. Lima, 2010.

15 LEY UNIVERSITARIA 23733, artículo 3-b.

16 DAGOSTINO, G. (1998): *Aspectos teóricos de la evaluación educacional*. San José, EUNED, p. 27.

17 DELGADO, K. (2011): *Aprendizaje colaborativo, teoría y práctica*. Lima, Editorial San Marcos, p. 124.

pongan de manifiesto diez aspectos críticos<sup>18</sup>, de los cuales destacamos cinco acerca de la formación que han recibido en la Facultad de Educación UNMSM. Veamos:

- Los métodos 90%
- Incumplimiento del silabo 60%
- Sistema de evaluación 50%
- Repetición de contenidos 50%
- Contenidos desactualizados 60%

En otras partes del proyecto de Plan Curricular 2012, en el índice, la página 16 y otras, por primera vez se llama niveles a la Educación Inicial, la Primaria y la Secundaria, en un documento oficial universitario, con lo cual se comete un error conceptual. Son áreas de especialización y no niveles, cuando son tomados como objeto de estudio. Los niveles del sistema educativo peruano no se imparten en los estudios universitarios, porque constituyen una etapa que lleva el nombre de Educación Básica. De otra parte, las llamadas especialidades son realmente menciones, como ya figuraba en el plan del año 2001, que sin sustentación alguna fueron reemplazados por el inadecuado concepto de especialidad.

Se sostiene, en el mencionado proyecto de Plan Curricular 2012 (pág. 6), que el currículo debe de elaborarse "...teniendo en cuenta las orientaciones mundiales que respecto a la educación existen. Así se consideró que debe enfatizarse en las áreas Lógico-Matemática, Comprensión Lectora y Ciencias"<sup>19</sup>.

Hubiera sido importante remitirse a alguna fuente, como referencia de las presuntas orientaciones mundiales sobre la educación. ¿Quién las ha dado o quiénes pueden darla? No se especifica ninguna, y posiblemente exista confusión o imprecisión en esta parte. Primero, tal vez se declare eso a consecuencia de la aplicación de las pruebas internacionales PISA, que se han venido haciendo con adolescentes de quince años de edad y han detectado déficit en los aprendizajes de ciencias, razonamiento matemático y comprensión lectora en varios países. Pero estas no han sido pruebas para estudiantes de pedagogía o ciencias de la educación. Segundo, el trabajo del profesional de la educación no se limita, ni tampoco tiene por qué limitarse, al ámbito de la institución educativa; debemos formar educadores que estén capacitados para trabajar dentro y fuera de las escuelas, o del sector educación.

Cuando se analiza el plan de estudios 2012, encontramos lo siguiente:

---

18 UNMSM. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Plan Curricular de la Carrera de Educación*, p. 11-12.

19 Ídem, p. 6.

- a. Es un acierto incorporar la asignatura Neurociencia aplicada a la Educación, en el II semestre y con una carga horaria de 2 HT y 4 HP, pero es insuficiente un curso de Realidad Nacional, en el mismo semestre, con solo tres horas (3 HT), podría tener Neurociencia cinco hrs (3 HT y 2 HP), para incrementar una hora a Realidad Nacional. Así, podría pasar de 3 HT a 2 HT y 2 HP (3 créditos).
- b. En el IV semestre el curso Planificación y Gestión Educativa es cambiado por uno nuevo, con el nombre “Gestión de la Calidad Educativa”. No sabemos por qué se propone esa particularidad de la gestión; en todo caso, la asignatura de Gestión, que podría ser simplemente Gestión Educativa, debería pasar a un séptimo u octavo semestre, ya que en cuarto es un tanto prematuro. En cuanto a la calidad educativa, es un concepto que resulta más apropiado trabajarlo en el curso de Evaluación Educativa y, si quisiéramos, podría llamarse Evaluación Educativa y Calidad Educativa.
- c. En todo el plan de estudios subsisten dos asignaturas con apenas dos horas semanales. Son: Epistemología (2 HT y 2 créditos, V semestre) y Deontología Profesional del Magisterio (2 HT y 2 créditos, VII semestre). Este último puede llamarse, simplemente, Deontología; está implícito que se refiere al magisterio.
- d. En el VII semestre, a excepción del curso Deontología, las tres asignaturas restantes carecen de horas teóricas. Es preocupante, por ejemplo, que el curso Evaluación Educativa sea reemplazado por un Taller de Evaluación del Aprendizaje, con 0 HT y 4 HP, 2 créditos. La evaluación educativa o docimología tiene fundamentos y marco teórico que deben conocerse; no es posible, tampoco, que se reduzca solamente a la valoración del aprendizaje.
- e. En el VIII semestre hay un nuevo curso que se llama Taller de Evaluación de Programas Educativos. En principio está bien, pero no entendemos por qué se pide como requisito el taller anterior (evaluación del aprendizaje). Es decir, primero hay un taller sobre evaluación del aprendizaje (VII semestre), algo específico, y después (VIII semestre) un taller más general, para evaluar programas educativos, sin haber conocido ni debatido los fundamentos y el marco teórico que se necesitan.
- f. Es un acierto que la asignatura Política Educativa y Legislación Educativa (IX semestre), suba de dos horas semanales a cuatro: 2 HT y 2 HP, 3 créditos. Pero es extraño que se le ponga como requisito el Taller de Evaluación del Aprendizaje. ¿Qué tiene que ver la evaluación del aprendizaje con la política educativa y la legislación?

- g. En el mismo IX semestre aparece una nueva asignatura con el nombre de Aprendizaje en Espacios Virtuales, con cuatro horas de práctica (Taller). ¿Cómo podemos prescindir de horas teóricas en el abordaje de algo nuevo, como es la Educación a Distancia? La virtualidad es una opción compleja y variada; no es lo mismo la teleformación por e-Learning (aprendizaje usando la Internet), que por el m-Learning (aprendizaje mediante dispositivos móviles) y el aprendizaje mezclado o b-Learning (semipresencial o bimodal). Junto a ello persiste la que utiliza materiales impresos y videos con asistencia telefónica o presencial. Esas opciones no pueden ni deben soslayarse; es necesario que la asignatura se llame Educación a Distancia (2 HT y 2 HP, 3 créditos).
- h. En el llamado perfil genérico del egresado, en el área Cultura General<sup>20</sup>, se puede leer como noveno rasgo: “Posee conciencia ambiental, manteniendo un comportamiento respetuoso hacia su entorno y hacia el ambiente ecológico que le rodea”. Sin embargo, no existe ninguna asignatura que apunte a ese rasgo del perfil. Los cursos Educación Ambiental y Educación para la Salud aparecen como asignaturas de la “especialidad” Biología y Química (pág. 69), cuando deberían de ser cursos comunes. En el III semestre se ha programado la asignatura Ciencias Naturales y Ecología, como si esta última no fuera parte del conjunto de Ciencias Naturales. Este curso es insuficiente, no compensa la falta de una asignatura de Educación Ambiental.
- i. Está muy bien que existan asignaturas electivas, pero resulta inexplicable que estas sean consideradas en el campo del área especializada y no en el de la formación profesional común o troncal. Es injustificable esa restricción y lo es más, que en varios casos estén pendientes las sumillas que corresponden. No hay una visión de conjunto de la carrera porque no hay una comisión central que se interese en las asignaturas comunes y sustantivas de la profesión.
- j. La asignatura Gestión y Gerencia de Centros Educativos de Educación Inicial (VIII semestre), tiene como requisito el curso común Planificación y Gestión Educativa, que era del plan curricular del año 2003 y ya no existe en el de 2012. Con esto es posible comprobar la carencia de una visión de conjunto, señalada en el acápite anterior (i). Por tanto, está confirmado que cada comisión especializada ha trabajado por su propia cuenta e iniciativa, al margen de lo que hicieron las demás comisiones, y a todo esto debemos agregar que al plan curricular 2012 (versión final) le faltó –paradójicamente– una revisión final exhaustiva.

---

20 Ídem, p. 18.

- k. Lo que afirmamos en el párrafo anterior se evidencia, una vez más, en la ubicación de las Prácticas Preprofesionales dentro del Plan de Estudios. Así, solamente tres áreas especializadas (Historia y Geografía, Educación Inicial y Educación Primaria), consideraron a la Práctica Preprofesional como una de las asignaturas a partir del V semestre; excepto en Historia y Geografía, que comienza la Práctica Preprofesional a partir del VIII semestre. En las demás áreas especializadas omitieron la Práctica Preprofesional. Al margen de todo esto, habría que pensar y discutir si es correcto que la Práctica Preprofesional sea una asignatura y no una subárea formativa, como es usual en otro tipo de carreras profesionales y facultades del sistema universitario.
- l. La asignatura Literatura Infantil (Educación Inicial, VIII semestre), tiene como requisito Estrategias Didácticas para el Desarrollo del Lenguaje Infantil (V semestre), pero en el caso de Educación Primaria está en el X semestre y no tiene ningún requisito. No se entiende por qué esa diferencia, ni el motivo para que Literatura Infantil esté en el último semestre.
- m. Los talleres de Tesis I y II se programan en los semestres VII y VIII, cuando los estudiantes no tienen todavía una visión completa de los diferentes cursos y los problemas que pueden ser objeto de investigación. Sería mejor que ambos talleres se impartieran en los semestres IX y X.
- n. Otro aspecto crítico que encontramos está en que del total de asignaturas de formación profesional pedagógica (comunes), que son 33, más de la mitad presenta requisitos o prelación absolutas<sup>21</sup>. Son 18 cursos, que representan el 54,5%, los que aparecen con prelación absolutas. Esto sucede cuando una persona se encuentra impedido de matricularse en la asignatura B (prelada) si antes no aprobó la asignatura A (prelante). En este asunto, como lo afirmaba con acierto el Dr. Walter Peñaloza, muchos docentes confundieron el requisito de secuencia obligatoria con el de prelación absoluta, ocasionando que cuanto más prelación haya en el currículo, sea mayor el número de estudiantes que no pueda avanzar regularmente a lo largo del proceso de su formación académico profesional.
- ñ. En el caso de las asignaturas de especialidad, la cantidad de cursos con prelación es excesivo. En Matemática y Física, hay 100% de prelación absolutas porque existen en el total de cursos que son 23 y con alto creditaje varios de ellos. Le sigue Biología y Química, con 27 asignaturas, de las cuales 21 (77,8%) tienen prelación absolutas. En el caso de Historia y Geografía, son 20 del total de 34 asignaturas, las que presentan prelación absolutas (58,8%). En Educación Primaria, son 22 (68,8 %), de un total de

---

21 PEÑALOZA, W. (2005): *El currículo integral*. Lima, UNMSM, UPG de la Facultad de Educación, p. 467-468.

32 cursos, los que están con prelación absoluta. En Educación Inicial el 54,5% (18) de los 33 cursos llevan prelación absoluta; y en Lengua y Literatura, el 52,2% (12) de los 23 cursos que existen, tienen prelación absoluta. Es decir, en todos los casos que hemos presentado las prelación absoluta comprenden a la amplia mayoría de asignaturas de especialidad y en una de ellas hasta el 100% (Matemática y Física).

Llama la atención, finalmente, que a varios de los profesores se les haya solicitado –por medio de un oficio decanal– su contribución en las sumillas, sin la información y discusión previa sobre los nombres de los cursos, la carga horaria y la interrelación con otras asignaturas. También se habría podido utilizar el correo electrónico para que el proceso fuera más ágil y efectivo. Ha primado un estilo burocrático y autoritario, en vez de la amplitud de un diálogo democrático con los docentes y estudiantes. De otro lado, no hemos tenido acceso al procesamiento de los aportes o sugerencias que se hicieron, ni al debate y la fundamentación adicional que se habría necesitado en algunos de los casos. Varias veces figuran nuestros nombres (profesores) como autores o coautores de sumillas, que al final fueron modificadas de manera inconsulta.

## 2.4 Aportes para una mejora

Las relaciones y procesos de producción condicionan los estilos de desarrollo, de consumo y de vida. De igual manera, los valores y las capacidades que se demanda de los egresados y la forma en que se realizan en la sociedad, estarán condicionados por los procesos y relaciones educativas que impulsemos, además de su efecto acumulativo sobre la economía y la sociedad de la información. En este sentido es fundamental que tomemos en cuenta el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN)<sup>22</sup>, que es acogido en el Plan Bicentenario, el Perú hacia el 2021<sup>23</sup>, elaborado por CEPLAN.

### a. El aporte tecnológico

Desde una perspectiva económica, el sistema educativo es ahora una rama de la producción equivalente a lo que era la producción de bienes de capital en el modelo industrialista. El sistema educativo y de investigación aparecen como la rama fundamental en la cual se va a definir cómo y dónde se dará el desarrollo.

Hay un rezago mundial en este asunto. Esto se explica en parte por la antigua creencia de considerar que mientras la pedagogía es cuestión clave en los

22 CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN: *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima, 2006.

23 CEPLAN: *Plan Bicentenario, el Perú hacia el 2021*. Lima, febrero de 2011.

primeros grados y ciclos del sistema educativo, en la educación superior el principal factor de calidad estaría principalmente en la cantidad de teorías que sepa el profesor, independientemente de los saberes sobre la manera de guiar u orientar y potenciar las capacidades de aprendizaje de los estudiantes. Esta creencia no es exclusiva de quienes son profesionales no educadores; es también –lamentablemente– una creencia de los mismos educadores, cuando le dan prioridad al “especialista” en una asignatura, aunque no sea educador de profesión.

### *b. Búsqueda del perfil ancho*

También debemos considerar la aparición de la tendencia tecnológica, que asocia el cambio educativo con la simple incorporación de medios o materiales educativos modernos, especialmente las llamadas NTIC (nuevas tecnologías de la información y la comunicación: computadoras con multimedia, Internet y correo electrónico), aparte de los audiovisuales.

Es indispensable darle prioridad a los “perfiles anchos” del egresado, en vez del especialismo de antaño, y ofrecer las mayores y mejores posibilidades de lograr una diversidad de experiencias laborales para conseguir nuevas oportunidades profesionales. En nuestro caso, combinar una mención lectiva con otra que sea no lectiva. No puede ser el aula el único o principal ambiente de trabajo del docente.

Usualmente se atribuye la crisis del sistema universitario a su reciente masificación. El sistema universitario debe no solamente resolver el problema de cómo superar la estrechez de recursos económicos, sino que también debería replantear sus estrategias de formación profesional. Si miramos hacia el pasado, podemos notar que la crisis del sistema educativo no se reduce a que cambiaron las demandas de la economía y la sociedad y que su rigidez le impidió dar respuesta, sino que aunque no hubieran existido estos cambios, el sistema ya estaba en crisis porque tenía problemas de eficacia y calidad.

Debemos de recuperar lo mejor de nuestras experiencias, actuando desde todos los niveles de la comunidad universitaria para poner en práctica mecanismos de autoevaluación y abrir espacios para la reflexión y decisión, a fin de plantear de modo explícito el objetivo de garantizar aprendizajes significativos. Algo debemos estar haciendo mal cuando en las pruebas teóricas comprobamos la dificultad que tienen muchos estudiantes para expresarse por escrito, especialmente en redacción y ortografía, o en lectura comprensiva. Se vienen usando varias formas o métodos de enseñanza, pero pocas veces docentes y estudiantes pueden aprovechar todo el potencial de cada método específico, sea

éste la clase dialogada, el trabajo de grupos, las visitas o trabajos de campo, el caso, las prácticas de laboratorio, etc.

### *c. Docencia e investigación*

La manera de enseñar plantea también la cuestión de las relaciones entre docencia e investigación. No es suficiente decir que van a estar relacionadas, o que todos los docentes van a hacer investigación. ¿Cómo se vinculan la investigación y la enseñanza en el trabajo cotidiano de los profesores? El hecho de que un docente haga investigaciones no garantiza que en el proceso educativo esto esté presente de la manera más adecuada. En todo caso, es importante que los docentes y los estudiantes sepan no sólo las teorías y manejo de ciertos datos, sino que sepan por experiencia crítica cómo son producidos, cuál es su verdadero significado y cuál su eficacia social.

### *d. Aprender de la experiencia*

Es fundamental aprender de las propias experiencias, controladas y reconceptualizadas desde la perspectiva de las teorías pedagógicas. Enseñar y, a la vez, pensar acerca de cómo se enseña o, en otras palabras, prestar atención al aprendizaje, apreciar qué y cómo se aprende, en qué medida una u otra práctica de formación produce el desarrollo de las capacidades de aprendizaje. Esta reflexión tiene que ser continua, no puede ser solamente inicial. No se resuelve con cursillos de pedagogía o talleres de didáctica para docentes universitarios al final de su formación profesional, ni con alguna carrera docente. Tiene que ser un proceso de reflexión continua porque el contexto del aula está cambiando todo el tiempo, porque tenemos mucho para aprender de la experiencia y porque hay poca investigación al respecto.

Es necesario que, con la ayuda de los pedagogos o estudiosos de la educación, observemos y estudiemos de manera crítica la práctica docente. Hay que reincorporar a nuestro conocimiento, a nuestra preocupación cotidiana como educadores, la cuestión pedagógica y la cuestión didáctica. Los educadores hacemos falta porque somos los que llevamos la tarea más pesada de la objetivación, la profundización y sistematización de todas estas experiencias, de todos estos aprendizajes, pero habría que asumir esto no como algo ajeno sino como algo que queremos internalizar y en cuya producción jugaremos un papel importante.

Para asegurar la eficacia y la eficiencia de una reforma curricular en la Facultad de Educación, el currículo debe incluir expresamente la formación pedagógica

de los estudiantes. Es decir, para que el impacto se logre y multiplique, los alumnos mismos tienen que percibir y estar sensibles a la cuestión de la enseñanza y del aprendizaje, entre otras razones para controlar su propio aprendizaje.

### *e. La metacognición*

En el desarrollo del trabajo educativo se presentan varios obstáculos, uno de ellos, y tal vez uno de los más grandes, sea el tiempo en que los estudiantes demoran o tardan en aprender el proceso de metacognición. Esto es un término introducido por John Flavell a principios de la década del 70, del siglo pasado, en sus investigaciones sobre el desarrollo de los procesos de memoria<sup>24</sup>. Con la metacognición los estudiantes pueden darse cuenta si están aprendiendo o no, pero esa oportunidad suelen perderla porque es un juicio que pasa al poder del docente con la aplicación de los exámenes tradicionales. El éxito de los egresados dependerá, esencialmente, de haber conseguido capacidades para aprender a aprender. Esto requiere que el estudiante incorpore la conciencia sobre el propio aprendizaje. Si el propio proceso educativo lograra que los estudiantes incorporen ese control interno, ayudará mucho a regular nuestros procesos de enseñanza. Además, si les transferimos esa capacidad, esa percepción sobre la situación de enseñanza-aprendizaje (metacognición), será más factible mantener esta predisposición en las nuevas generaciones de educadores.

Las prácticas preprofesionales deben ser variadas y constituir un desafío para el estudiante, muy lejos de lo que sea rutinario y previsible. Las prácticas preprofesionales en educación deben hacerse en aula y centro educativo, pero también en diferentes organizaciones sociales y de producción (cooperativas, municipios, empresas, ONG, etc.). Son de mucha importancia las experiencias de trabajo cambiantes, que dan polivalencia a la formación, como un valor agregado al estudio y la investigación que se hace en las universidades.

## **3. RESULTADOS O CONCLUSIONES DEL ESTUDIO**

1. La versión final del Plan Curricular 2012 presenta varias omisiones y deficiencias. El documento no ha sido suficientemente consensuado ni

---

24 GUERRA, J. (2003): *Metacognición y enfoques teóricos que la explican*. En: *Revista Electrónica de Psicología* Iztacala, Vol. 6, N° 2, junio de 2003. En: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol6num2/Metacognicion.html>. Consultado: 20.05.2010.

debatido entre los profesores, ni ha contado con una importante y organizada participación de los estudiantes.

2. A diferencia de la propuesta curricular del año 2001, donde se llama menciones a una parte o sector de las tradicionales especialidades, en el plan curricular 2012 se denomina niveles a dos (Educación Inicial y Educación Primaria) y especialidades a las de secundaria, lo cual es un contrasentido o una imprecisión conceptual, porque no es posible cursar esos niveles de la Educación Básica en los estudios universitarios.
3. Se percibe cierta descoordinación entre las propuestas de renovación curricular correspondientes al ámbito profesional común o troncal y el especializado, que deriva de una concepción parcelada y restringida de la profesión pedagógica.
4. Todas las áreas especializadas cuentan con un equipo de docentes que se responsabilizan de su parcela (especialidad), pero el sector troncal de la profesión (asignaturas comunes), no cuenta con un equipo responsable de ese sector.
5. Más de dos tercios de los estudiantes encuestados, que representan el 72% de la muestra estudiada, declaran no conocer o conocer poco acerca del perfil y las funciones del Licenciado en Educación.
6. Si a quienes en sus respuestas declaran que en el desarrollo de las asignaturas comunes no se efectúa investigación, añadiéramos las de aquellos que manifiestan se hace poca, tendríamos casi un 90% de los informantes que sostienen no se hace investigación, pues decir “poco” puede significar una respuesta oculta y/o eufemística: prefieren decir poco a declarar que no se hace.
7. Un 22% de las respuestas, revela que los docentes no se comunican con los estudiantes por medio del correo electrónico, pero hay un 52% que declaran que existe comunicación por medio de este recurso, aunque poca.
8. Algo más de la mitad de los encuestados (56%) manifiestan que son pocos docentes los que solicitan un correo electrónico para comunicarse con los estudiantes. En caso de hacerlo, piden el correo electrónico del delegado de curso o del aula y, por tanto, se puede afirmar que no hay una atención personalizada al estudiante.
9. La mayor parte de los encuestados (61%), dijeron que los mensajes de correo electrónico son respondidos con rapidez (al momento o al día

siguiente), lo cual revela una muy buena comunicación que trasciende a las aulas. Sin embargo, no se sabe el grado de interactividad generado, pues hemos sabido que en varios casos el mensaje del docente es solo informativo y, por tanto, no requiere del ida y vuelta característico de una comunicación plena o completa.

10. En el caso de las interacciones verbales en clase, entre los estudiantes y los docentes, podría decirse que predomina el modelo tradicional de tipo expositivo (indicador 5 de la técnica de observación Flanders), aunque – combinando varios indicadores– encontramos que existe una tendencia importante al desarrollo de clases participativas o dinámicas, que posiblemente correspondan más a las asignaturas comunes que a las de especialidad. En cambio, las clases tradicionales, centradas en la palabra del docente, corresponden generalmente a los cursos que son de especialidad, o a los que están a cargo de docentes sin preparación didáctica.
11. Hay que valorar como significativo, que la respuesta libre del estudiante en clase sea mayor que la respuesta pedida por el docente (103 veces frente a 40 veces), lo cual representa un 8% frente a solo un 3% de la muestra.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bello, M. (2001): Innovaciones pedagógicas en la Universidad Peruana. En: Consorcio de universidades: La universidad que el Perú necesita, Foro Educativo-Consorcio de universidades. Lima.
- CEPLAN: *Plan Bicentenario, el Perú hacia el 2021*. Lima, febrero de 2011.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN: *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima, 2006.
- Dagostino, G. (1998): *Aspectos Teóricos de la Evaluación Educacional*. San José: EUNED.
- Delgado, K. (2011): *Aprendizaje colaborativo, Teoría y práctica*. Lima: Editorial San Marcos.
- DIDES, Vicerrectoría Académica del TEC (2002). [www.itesm.mx/va/dide/docs\\_internos/inf-doc/ques\\_met/que\\_redisenio.html](http://www.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/ques_met/que_redisenio.html) Consultado 20.11.2010.
- García, J. y otros (2008): *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Editum, Murcia.
- Guerra, J. (2003): *Metacognición y enfoques teóricos que la explican*. En:

Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 6, N° 2, junio de 2003.

LEY UNIVERSITARIA 23733, artículo 3-b.

López, F. (2007): *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea Ediciones, Madrid.

Martín, M. (2002): "El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey". En: *Transferencia*, revista digital de posgrado, investigación y extensión del Campus Monterrey, Año 15, N° 60, octubre de 2002.

Neufeld, V. R. y Barrows, H. S. (1974): "The McMaster Philosophy: an approach to medical education". En *Journal of Medical Education*, 49 (11), 1040-1050.

Ortiz, J. (1997): *Procedimiento de evaluación de los elementos del plan curricular*. Lima: USMP.

Ortiz, J. (1998): "La formación profesional universitaria y el currículo". En *Liberabit*, N° 4, Año 1998. Lima: USMP.

Peñaloza, W. (2005): *El currículo integral*. Lima: UNMSM, UPG de la Facultad de Educación.

UNMSM. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Compendio de los Planes de Estudio de la Facultad de Educación y de la ex-Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía, Historia y Letras. Seminario Curricular*. Lima, 2009.

UNMSM. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Plan Curricular de la Carrera de Educación*. Proyecto presentado por la presidencia de la comisión de evaluación curricular y coordinación académica de la Facultad de Educación. Lima, julio de 2012.

UNMSM. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Modelo Educativo de la Facultad de Educación*. Lima, 2010.