



Reformas curriculares en educación tecnológica: experiencias de adecuación desde la perspectiva de directivos y docentes

Curricular reforms in technology education: experiences of adaptation from the perspective of managers and teachers

Reformas curriculares na educação tecnológica: experiências de adaptação sob a perspectiva de gerentes e professores


ARTÍCULO ORIGINAL



Escanea en tu dispositivo móvil o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.709>

Johan Silva-Cueva¹ 
jsilvacue@ucvvirtual.edu.pe

Danés Carlos Enrique Niño Cueva¹ 
dnino@une.edu.pe

Moisés Ronal Niño Cueva² 
mnino@une.edu.pe

Joel Alanya-Beltran³ 
joel.alanya@usil.pe

Milton Ricardo Calderón Pizango⁴ 
milton.calderon@upn.edu.pe

¹Universidad César Vallejo. Lima, Perú

²Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú

³Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú

⁴Universidad Privada del Norte. Lima, Perú

Artículo recibido 21 de noviembre 2022 | Aceptado 7 de diciembre 2022 | Publicado 10 de enero 2024

RESUMEN

Los institutos tecnológicos son centros de formación de profesionales para el desarrollo nacional, en lo últimas décadas han sido parte de las reformas curriculares a fin de adaptarse al enfoque por competencias y mejorar la calidad educativa. La investigación tuvo por objetivo conocer las experiencias de los directivos y docentes en el proceso de adecuación e implementación del currículo específicamente en las reformas del Ministerio de Educación de Perú entre 2006 y 2020. Utilizando un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico hermenéutico, los hallazgos revelan que la adecuación curricular fue gradual y complejo debido a las normativas, con limitaciones temporales y escasa conexión entre instituciones educativas y empresas. Aunque el currículo actual es más organizado y consensado gracias a la participación de los involucrados, pero persisten las prácticas pedagógicas tradicionales. Se puede cerrar indicando la necesidad de fortalecer la colaboración entre la academia y la industria para mejorar la formación técnica.

Palabras clave: Adecuación curricular; Reforma curricular; Educación superior; Currículo

ABSTRACT

Technological institutes are centers for the training of professionals for national development, and in recent decades they have been part of the curricular reforms in order to adapt to the competency-based approach and improve educational quality. The objective of the research was to learn about the experiences of managers and teachers in the process of adaptation and implementation of the curriculum, specifically in the reforms of the Ministry of Education of Peru between 2006 and 2020. Using a qualitative approach and a hermeneutic phenomenological design, the findings reveal that curriculum adaptation was gradual and complex due to regulations, with time constraints and little connection between educational institutions and companies. Although the current curriculum is more organized and consensual thanks to the participation of those involved, traditional pedagogical practices persist. We can close by indicating the need to strengthen collaboration between academia and industry to improve technical training.

Key words: Curricular adaptation; Curricular reform; Higher education; Curriculum

RESUMO

Os institutos tecnológicos são centros de formação de profissionais para o desenvolvimento nacional e, nas últimas décadas, têm participado de reformas curriculares para se adaptar à abordagem baseada em competências e melhorar a qualidade da educação. O objetivo da pesquisa foi conhecer as experiências de gestores e professores no processo de adaptação e implementação do currículo, especificamente nas reformas do Ministério da Educação do Peru entre 2006 e 2020. Usando uma abordagem qualitativa e um projeto fenomenológico hermenêutico, os resultados revelam que a adaptação do currículo foi gradual e complexa devido às regulamentações, com restrições de tempo e pouca conexão entre as instituições educacionais e as empresas. Embora o currículo atual seja mais organizado e consensual graças à participação dos envolvidos, as práticas pedagógicas tradicionais persistem. Conclui-se indicando a necessidade de fortalecer a colaboração entre a academia e o setor para melhorar o treinamento técnico.

Palavras-chave: Adaptação curricular; Reforma curricular; Ensino superior; Currículo

INTRODUCCIÓN

El mundo contemporáneo se encuentra experimentando cambios trascendentales en materia educativa, concretamente en el aspecto curricular y la formación profesional alineadas a las demandas empresariales y cambios tecnológicos. Los cambios en la educación superior nacieron en Europa con el tratado de Maastricht en 1992, se consolidó con el tratado de Sorbona de 1998 y se extiende a otros países con las declaraciones de Bolonia en 1999, convirtiéndose el enfoque por competencias en un paradigma para la educación, causada por la necesidad del sector industrial (España, 2018). Las corrientes pedagógicas y reformas curriculares incursionaron en América Latina influenciado por la globalización provenientes de Europa.

En este sentido, en Chile se iniciaron las innovaciones curriculares en el ámbito de la formación pedagógica enfocados en la estructura y coherencia de los elementos del currículo, los nuevos enfoques fueron centrados en la participación, transparencia y pertinencia considerando las dimensiones epistemológica, ontológica y didáctica (Castro et al., 2017; Hawes et al., 2017). Al mismo tiempo, en Brasil, las carreras de enfermería son las primeras en iniciar los cambios curriculares del modelo tradicional al enfoque por competencias, con la intención de definir las competencias relevantes en los futuros profesionales (Troncoso et al., 2017).

Para materializar las propuestas de las reformas curriculares es necesario una adecuada

gestión pedagógica; sin embargo, se presentan serias deficiencias en los procesos. En este sentido, en estudios recientes se percibe un bajo nivel de gestión debido a limitadas estrategias (Apaza y Rivera, 2022). De acuerdo a los estudios realizados por diversos investigadores se puede aseverar que las reformas curriculares implica desafíos complejos ya que se requiere de etapas de acondicionamiento y adaptación tanto en docentes como estudiantes; el primero, en las metodologías y el segundo en la autonomía para el logro de competencias, así como el compromiso, liderazgo institucional y la estructura disciplinar sobre la propuesta del diseño curricular materializado en los planes de estudio (Mesquita et al., 2018; Suárez-Domínguez y Jiménez-García, 2018; Romero et al., 2018; Villarroel y Bruna, 2014).

En Perú, las reformas educativas en la Educación Superior Tecnológica experimentaron cambios importantes en los últimos 50 años, siendo la Reforma Educativa de los años 70 uno de los más serios y profundos; sin embargo, fue opacado en la década del 80 (Bizot, 1976). Así, en la década de los 90 se impulsó reformas sustanciales marcadas por cambios políticos, sociales y económicos, sin un horizonte claro, resultado de ello es la baja calidad de la educación y la desarticulación con el sector productivo (Oscco et al., 2019). En este sentido, desde inicios de los años 90, el eje central de las reformas educativas ha sido respecto al currículo, por lo que las instituciones educativas han tenido que definir el rol de formación de profesionales a la luz de las exigencias del sector productivo.

Así, la incorporación del enfoque por competencias a finales de los años 90 en sendos experimentos sobre el currículo y oleadas de Reformas Educativas fueron causadas por las presiones de la globalización en el aspecto político, social, económico y consecuentemente educativo, estos cambios no tuvieron mayor impacto, sino hasta el 2006 cuando el Ministerio de Educación impuso el Diseño Curricular Básico de la Educación Superior Tecnológica (MINEDU, 2006), teniendo fuerte resistencia en la comunidad de docentes, debido a los cambios en la metodología y la evaluación por el nuevo enfoque por competencias con estructura modular.

En este orden de ideas, las reformas y cambios curriculares se han producido en el marco de las reformas políticas del sistema educativo peruano; así, entre el año 1997 y el año 2015, se han realizado dos propuestas de diseño curricular. El año 2006, el Ministerio de Educación aprueba con carácter experimental el Diseño Curricular Básico de la Educación Superior Tecnológica en los Institutos Superiores Tecnológicos con una nueva estructura denominada sistema modular con enfoque por competencias, como respuesta al divorcio y descontextualización existente en el currículo por objetivos.

En esta propuesta se define lo que se va a enseñar y lo que se va a aprender en términos de las capacidades, criterios y contenidos estructurados en módulos de formación; luego, en el año 2010 se extiende la aplicación del Diseño Curricular Básico de la Educación Superior Tecnológica

a todos los Institutos Superiores Tecnológicos; sin embargo, muchas instituciones encontraron resistencia al diseño curricular implantado por el Ministerio de Educación. Finalmente, a finales del año 2015, el Ministerio de Educación aprueba el Diseño Curricular Básico Nacional de la Educación Superior Tecnológica (DBCN) a partir del Catálogo Nacional de Oferta Formativa (CNOF); la implementación del nuevo plan de estudios depende de la autorización de los especialistas de la Dirección de Educación Superior Tecnológica Productiva y Artística - DISERTPA del Ministerio de Educación, siendo éste una actualización y mejora del diseño curricular que lo antecede, resaltando la incorporación de las competencias de empleabilidad, las competencias específicas y las Experiencias Formativas en Situaciones Reales de Trabajo (MINEDU, 2015).

En la actualidad, con base al DCBN del año 2015 se viene realizando adecuaciones del plan de estudios alineados al Catálogo Nacional de Oferta Formativa con la intención de mejorar la calidad educativa articulados con la empresa. En esta nueva etapa, las Instituciones de Educación Superior (IES) son los que diseñan, implementan, ejecutan, actualizan y adecuan sus planes de estudios de acuerdo al contexto y necesidad del sector productivo. En este contexto, los Institutos de Educación Superior Tecnológica diseñan el currículo, el mismo que está a cargo de los docentes y directivos. Frente a esta exposición de situaciones, cabe la siguiente interrogante ¿Cómo experimentaron los directivos y docentes las

reformas curriculares en la Educación Superior Tecnológica? Para responder a esta interrogante, el objetivo fue analizar y conocer las experiencias de los directivos y docentes en el proceso de adecuación e implementación de las reformas curriculares en la Educación Superior Tecnológica.

La justificación del estudio se fundamentó en la dinámica evolutiva de las reformas curriculares en la Educación Superior Tecnológica al largo de los últimos años, enmarcada en cambios educativos globales y adaptaciones locales. En este escenario, la experiencia peruana, marcada por reformas significativas desde el año 2006, se torna crucial. La transición hacia un enfoque por competencias, iniciada en Europa y adoptada en América Latina refleja la necesidad de mejorar la calidad educativa y la integración con el sector productivo a fin de alinear la formación profesional con las demandas empresariales y avances tecnológicos a partir de la experiencia de los gestores.

METODOLOGÍA

La investigación se circunscribió en el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo con un diseño fenomenológico hermenéutico a fin de desentrañar las tendencias sobre los cambios que vinculan a las reformas curriculares y el proceso de adecuación e implementación del currículo en la Educación Superior Tecnológica. El enfoque y el diseño elegido permite al investigador explorar, describir, interpretar y comprender el fenómeno de

estudio a partir de las experiencias y vivencias de los sujetos (Hernández y Mendoza, 2018).

Las técnicas utilizadas para la investigación han sido a través de entrevistas semiestructuradas y análisis documental sobre las reformas curriculares. Los instrumentos utilizados fueron preguntas guías a partir de las categorías y subcategorías tales como: adecuación del currículo, estructura del currículo, apoyo durante la implementación del currículo y los involucrados durante la implementación del mismo. Las entrevistas fueron realizadas a cuatro directivos y tres docentes de diferentes Institutos Superiores de Educación Tecnológica de gestión pública y privada, los mismos que fueron seleccionados a razón de tener más de 20 años de experiencia en el ámbito de la enseñanza y gestión educativa y haber sido partícipe de los cambios curriculares.

Para el análisis documental, se utilizó la técnica de análisis de contenido que permite identificar la realidad empírica mediante la categorización (Cuardic y Cordero, 2018). En este sentido, las fuentes de análisis documental fueron los diferentes diseños curriculares propuestos por el Ministerio de Educación de Perú, lineamientos académicos generales, directivas y sílabos. La revisión de los documentos curriculares permitió establecer diversas categorías y subcategorías como: adecuación del currículo, estructura del currículo, apoyo e involucrados durante la implementación del currículo.

HALLAZGO Y DISCUSIÓN

Para el análisis de datos de las categorías se han considerado los pasos del diseño fenomenológico hermenéutico propuesto por Van Mannen (2003), los cuales establecen diferentes fases como la descripción, la interpretación y la combinación de ambos con una redacción de texto fenomenológico. Así, se realizaron la reducción de datos y la codificación de los mismos para el análisis, finalmente se realizó la triangulación de los datos entre los participantes, las fuentes teóricas y documentarias.

Los hallazgos encontrados sobre las experiencias de los directivos y docentes en el proceso de implementación y adecuación de reformas curriculares en la Educación Superior Tecnológica, fueron luego de la sistematización de la información a través de una matriz categorial (Tabla 1).

Tabla 1. Matriz de categorización para directivos y docentes.

Categorías	Sub Categorías	Preguntas guía	ítem
Currículo	Adecuación del currículo	Preguntas respecto a los antecedentes, experiencias, sentimiento frente al cambio, pasos para la adecuación, factores que influyeron, mayores dificultades y los participantes en el proceso de diseño y validación.	1-4
	Estructura del currículo	Preguntas respecto a las diferencias entre el currículo por objetivos y competencias, incorporación de terminologías nuevas, los componentes y elementos del currículo.	5-9
Implementación del currículo	Apyo durante la implementación del currículo.	Preguntas respecto al apoyo o asistencia desde el Ministerio de Educación, sugerencias para la implementación y sobre logros y dificultades en la implementación.	10-11
	Involucrados durante la implementación del currículo.	Preguntas respecto a los involucrados durante la implementación del currículo.	12-13

Respecto a la categoría currículo

Respecto a esta categoría, los directivos sostienen que los cambios y reformas curriculares se dieron como parte de la modernización del estado para mejorar la calidad educativa mediante las diferentes normativas como: la política de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa, normas sobre competencias laborales debido a la articulación con la educación y la aprobación de la Ley de Institutos en el 2009 y

otro a finales del año 2015. La adopción de nuevos enfoques curriculares se debió a las demandas de organismos internacionales, puesto que el Perú recibía fondos concursables y era requisito implementar políticas de calidad. Asimismo, los docentes y directivos mencionan que la adopción del enfoque por competencias y el sistema modular en el diseño curricular del año 2006, ha sido en función de las necesidades empresariales para responder a las exigencias del mercado laboral y

así cubrir el déficit de profesionales competentes. En un inicio, los cambios emprendidos sobre la reforma curricular fueron de manera experimental con el denominado “Diseño Curricular Básico de la Educación Superior Tecnológica”.

Los docentes y directivos mencionan que el proceso de adecuación de las diferentes reformas curriculares fueron necesarios el apoyo y la asistencia técnica del MINEDU mediante programas de capacitación a los docentes y directivos, de forma progresiva se desarrollaron capacitaciones con la finalidad de brindar herramientas para el proceso de adecuación; sin embargo, no ha sido suficiente por la falta de compromiso de docentes. También se menciona que para la implementación del currículo se ha requerido de talleres con equipamiento siendo este un requisito para las prácticas en el sistema modular y el enfoque por competencias.

En esta misma línea, los entrevistados manifestaron que la propuesta del diseño curricular del 2010 fue gracias al trinomio entre los especialistas del ministerio de educación, los empresarios y los docentes de institutos de gestión pública y privada, quienes fueron seleccionados considerando los aspectos de experiencia, conocimientos, por ser colaboradores, empeñosos y participativos. Tales propuestas fueron discutidas y consensuadas en diferentes jornadas de trabajo en la capital de Perú para luego ser aprobadas. Respecto al último diseño curricular del año 2015, sostienen que gracias al Catálogo Nacional de Oferta Formativa (CNOF) la adecuación del

currículo es más estructurado y unificado; sin embargo, la adecuación o actualización es a nivel institucional.

Asimismo, desde la experiencia de los docentes, el cambio del currículo de objetivos a competencias ha sido profundamente marcado por la reducción de horas y contenidos. En este sentido, se menciona que el currículo por competencias es de poca profundidad respecto a los contenidos para lograr la construcción de conocimientos. También, se resalta que en este proceso de cambio y adaptación ha existido mucha resistencia por parte de los docentes debido a los aspectos metodológicos para la enseñanza y aprendizaje y que hoy se mantiene y no se aplica a cabalidad el enfoque por competencias. Así, los docentes afirman que el actual currículo por competencias es en la práctica, la aplicación de un currículo por objetivos, el cual se puede evidenciar en la práctica pedagógica de los docentes y en los documentos técnico pedagógicos como el sílabo.

Respecto a los cambios en la estructura del currículo de objetivos a competencias los directivos manifiestan sentimientos diversos; entre alegrías, preocupaciones y tranquilidad. Alegría por los cambios e innovaciones del modelo de enseñanza y aprendizaje, preocupaciones sobre la forma de evaluar la competencia de los estudiantes y tranquilidad para aquellos quienes se han encontrado en constante innovación y capacitación.

En este mismo orden de ideas, respecto a la estructura del currículo, las reformas y reajustes

hechos al currículo por competencias, los directivos sostienen que hay más ordenamiento y secuencialidad de los elementos del currículo; sin embargo, han existido deficiencias en lo que respecta a los componentes curriculares como las competencias de empleabilidad que han sido subsanados con las modificatorias en diversas normas. También, mencionaron que las experiencias formativas en situaciones reales de trabajo son difíciles de implementar a pesar de la existencia de un marco legal, esta situación se produce debido a la falta de articulación entre la institución formadora y el sector productivo; asimismo, por los escasos compromisos asumidos por el MINEDU, ya que no se fortalece las políticas en este aspecto. Igualmente, mencionan que no se logra la capacidad de análisis, razonamiento y hay escasas actitudes investigativas por parte de los estudiantes, todo ello a razón de la disminución de horas o la eliminación de cursos como matemática y física.

En esta misma línea, los términos incorporados en el curricular por competencias, es de fácil entendimiento, porque en las diferentes normativas que emite el MINEDU está acompañado de un glosario que ayudan a la comprensión de los mismos. Sin embargo, para aquellos docentes que no tienen formación pedagógica, se torna difícil su entendimiento y comprensión. Estas opiniones también son compartidas por los docentes.

Respecto a la categoría implementación del currículo

Según los directivos afirman que el apoyo por parte del MINEDU a las instituciones de educación superior tecnológica ha sido de gran importancia mediante la emisión de las normas y lineamientos generales. Empero, se adolece de la gestión de la información y el estudio del impacto sobre los resultados de las reformas emprendidas. Se advierte que requiere revisión de las competencias de algunos programas de estudio como es el caso de secretariado ejecutivo y administración de empresas; asimismo se pone hincapié, en la estandarización de los documentos técnico pedagógico para una mejor implementación del currículo. Del mismo modo, se presentan dificultades en el proceso de implementación del currículo referente a las EFSRT por el presupuesto y la autonomía de cada institución formadora.

Sin embargo, la implementación de las propuestas curriculares planteadas por el MINEDU, son vistas con mucha preocupación e incertidumbre por parte de los docentes; el primero, debido a la limitada comunicación entre el MINEDU y las instituciones educativas, la segunda, por las deficientes capacitaciones a los docentes en los aspectos tecnológicos y pedagógicos. El proceso de implementación de currículo recae complemente la gestión de las

instituciones educativas; sin embargo, la gestión de los mismos es deficiente con un modelo de gestión tradicional y jerarquizado. En esta misma línea, los docentes consideran el escaso compromiso del MINEDU para invertir en infraestructura y equipamiento; es decir, se requiere de ambientes especializados, equipos, herramientas e instrumentos en el caso de programas de estudio como mecatrónica, electrónica industrial, electricidad industrial, telecomunicaciones y mecánica industrial. Por ello, los docentes sienten el abandono y desamparo, lo que conlleva a la falta de interés, compromiso y motivación con la institución. Como afirma un docente, “Dictan su clase y punto”.

Frente a estos cambios y modificaciones, los directivos y docentes mencionan logros, dificultades y factores que influyeron en la implementación del currículo; los directivos afirman que a partir del año 2006 se han emitido muchas normativas, el cual ha dificultado el normal desarrollo de la planificación, así como la reducción de horas y contenidos con respecto al currículo por objetivos. Igualmente, mencionan otras dificultades como el número reducido de profesionales en el MINEDU o Direcciones Regionales de Educación para el acompañamiento y monitoreo del proceso de enseñanza aprendizaje. Al mismo tiempo, los docentes consideran que la mayor dificultad es la implementación de las experiencias formativas en situaciones reales de trabajo por la escasa vinculación con el sector productivo, falta de involucramiento y compromiso de la empresa con la educación.

Por otro lado, respecto a los involucrados que participan en los procesos de implementación del

currículo, tanto directivos y docentes afirman que el éxito de la implementación del plan de estudios propuesto, depende de una estructura organizativa de la institución, del modelo de gestión, la articulación interna de las diferentes áreas como unidad académica, área de calidad, jefes de programas de estudios, unidad administrativa, coordinación de investigación, entre otros.

En este sentido, tanto directivos como docentes concuerdan que los involucrados en el proceso de implementación del currículo son el Ministerio de Educación como ente rector (mediante las políticas del estado), el gobierno, el director de la institución educativa, el consejo académico y consultivo, las coordinaciones de áreas, los comités de calidad, comités técnicos y los docentes. Al mismo tiempo, desde la experiencia de los directivos durante la gestión de la institución, mencionan que participan dinámicamente en la elaboración de los documentos de gestión; asimismo, los docentes aseveran que son dinámicos, colaboradores y participan apoyando la gestión a nivel de área e institucionalmente.

Discusión

Las experiencias de los directivos y docentes durante las reformas curriculares en la educación superior tecnológica son necesarias para comprender la dinámica de los gestores y ejecutores del proceso de adecuación, adaptación e implementación del currículo. En ese sentido los entrevistados afirman que las reformas curriculares han sido producto de las exigencias del ámbito empresarial para la inserción en el mundo laboral; estas afirmaciones concuerdan con lo expuesto

por España (2018) quién afirma que la tarea de transformación de la educación es debido a las necesidades del mercado que busca en los estudiantes cubrir los puestos laborales para incrementar la productividad de las empresas. Así también, los entrevistados afirman que los cambios buscaron la calidad educativa, esta percepción es congruente con las políticas de estado emprendidas por los gobiernos de turno, ya que en el año 2006 se creó en Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) con la finalidad de velar por la calidad del servicio educativo (SINEACE, 2006).

A partir de la aprobación el año 2006 del “Diseño Curricular Básico de la Educación Superior Tecnológica”, fueron emitidos múltiples dispositivos legales entre leyes, resoluciones, lineamientos y orientaciones para la aplicación del Diseño Curricular (MINEDU, 2006; MINEDU, 2009; MINEDU, 2010, MINEDU, 2015). En este sentido, se coincide con lo mencionado por los directivos y docentes quienes sostuvieron que ha sido necesaria los programas de capacitación para lograr una apropiada adecuación del currículo por objetivos a un currículo por competencias; sin embargo, no han sido lo suficiente. En efecto, las reformas del currículo siempre es una tarea difícil, por lo que es necesario lidiar con los docentes debido a la resistencia al cambio, en esa línea, se concuerda con lo expresado por Rangel (2015), quien menciona sobre la férrea oposición a las reformas curriculares emprendidas en Canadá, debido a que el gobierno no comunicó de manera oportuna y adecuada.

Respecto al diseño y construcción del currículo, los directivos y docentes mencionan que son producto del aporte de los involucrados (sociedad, directivos docentes, egresados) para mejorar los contenidos y los perfiles de egreso; es decir de la comunidad. Sobre este punto, se coincide con la postura sociológica de Cesar Coll; quien sostiene que para la construcción del currículo es necesario el análisis de la sociedad, de sus problemas, sus necesidades y sus características (Coll, 1991). Del mismo modo, se concuerda con Navas-Ríos y Ospina-Mejía (2020) quienes mencionan que las reformas curriculares y los actuales diseños del currículo vienen desde el continente europeo acompañado de orientaciones de organismos como la UNESCO; en ese sentido los diseños curriculares son procesos que comprenden varias etapas y participan diferentes actores como docentes, estudiantes, egresados y empresario.

En este sentido, se enfatiza lo mencionado por los directivos y docentes, quienes mencionan que el currículo ha sido validado (aprobado) por actores claves de la sociedad como son el sector productivo con base al Catálogo Nacional de Oferta Formativa de la Educación Técnico productiva y Superior Tecnológica, cuyo instrumento regula las carreras técnicas profesionales que responde al sector productivo de bienes y servicios (MINEDU, 2015). De esta manera, lo expresado por los docentes y directivo sobre el proceso de validación del currículo, se coincide con Tedesco et al., (2015) quienes sostienen que la construcción de currículo es en función de las expectativas y demandas

sociales; por lo que deja de ser una competencia centralizada, burocrática y de especialistas y pasa a ser construido por cada institución, cada dirección del programa de estudio de acuerdo a las demandas de la sociedad o el mercado.

Con relación a la estructura de currículo y las experiencias de los directivos y docentes en las reformas curriculares, sostuvieron que la propuesta curricular es más organizado, preciso y secuencial entre los componentes y elementos del currículo; tanto en el diseño curricular del año 2006 y del año 2015, se menciona que existen términos pedagógicos que en muchos casos no es de fácil comprensión para aquellos no tienen experiencia en docencia y sin formación pedagógica.

Las últimas reformas curriculares tienen énfasis en la práctica, cuyo protagonista en el logro de los aprendizajes son los estudiantes con el acompañamiento y la aplicación de estrategias

didácticas del docente. Para tal fin, el Ministerio de Educación establece las competencias específicas (técnicas), que son los requeridos para desempeñarse en un puesto laboral, complementado por las competencias de empleabilidad, los requeridos para el desempeño a lo largo de la vida y las EFSRT (MINEDU, 2018). En esta línea, se coincide con Ruiz (2010), quien manifiesta que los componentes curriculares son relevantes cuando se asume la planeación didáctica en el enfoque por competencias.

A continuación, se presenta la diferencia de la organización curricular antes del año 2006 (Tabla 2), el Diseño Curricular Básico de la Educación de la Educación Superior Tecnológica (DCB) del año 2006 (Tabla 3) y Diseño Curricular Básico de la Educación de la Educación Superior Tecnológica (DCBN) del año 2015 (Tabla 4).

Tabla 2. Organización del Diseño Curricular antes del 2006.

Diseño Curricular	Componentes curriculares	Plan de estudios	Enfoque	Características
Antes del 2006	Formación general Formación específica Orientación al estudiante	Por asignaturas	Por objetivos	Diseño diagonal

Tabla 3. Organización del Diseño Curricular DCB-2006.

Diseño Curricular	Componentes curriculares	Plan de estudios	Enfoque	Características
Antes del 2006	Formación general Formación específica Consejería Práctica preprofesional	Formación General = 680 horas 22.23 % Formación Específica = 2 329 horas 76.11 % Consejería = 51 horas 1.66 % Practicas Preprofesionales = 35% del total de la formación específica. (Aproximadamente 750 horas)	Por competencias	Estructura modular Dinámica, Flexible Integral

Tabla 4. Organización del Diseño Curricular DCBN – 2015.

Diseño Curricular	Componentes curriculares	Plan de estudios	Enfoque	Características
DCBN-2015	Competencias específicas (técnicas) Competencias de empleabilidad Experiencias Formativas en Situaciones Reales de Trabajo (EFSRT)	Créditos = 120 créditos mínimo + 10% adicional Horas=2550 horas + 10% de los créditos adicionales. Competencias específicas= 89 créditos mínimo Competencias de empleabilidad=19 créditos mínimo EFSRT = 12 créditos mínimo (aproximadamente 420 horas)	Por competencias	Estructura modular Orientado a los requerimientos laborales. Dinámica y flexible. Aprendizaje permanente

Como se puede apreciar en la Tabla 2, Tabla 3 y Tabla 4, los diseños curriculares propuestos han sufrido cambios en lo que respecta a los componentes curriculares como la supresión del programa de consejería dirigido a estudiantes. Sin embargo, se han incorporado el término de competencias específicas o técnicas y competencias de empleabilidad brindando mayor claridad y precisión. Asimismo, se observan las modificaciones en lo referente al plan de estudios sobre los créditos y horas, reduciéndose considerablemente las horas en las experiencias formativas en situaciones reales de trabajo.

Por otro lado, tanto directivos y docentes coinciden que sin la infraestructura y equipamiento adecuado, es difícil la implementación y adecuación del currículo por competencias ya que son los medios necesarios para el logro de competencias, estas afirmaciones coinciden con lo expuesto por (Melo et al., 2017; Sánchez et al., 2017) quienes apuntan sobre la inversión en

tecnología en el contexto de la cuarta revolución industrial y la relación favorable entre la infraestructura tecnológica y el desempeño de los estudiantes.

Finalmente, la implementación de las reformas curriculares están muy lejos de la práctica real debido a los limitados accesos a programas de capacitación en aspectos tecnológicos y pedagógicos; estas afirmaciones se corroboran en los estudios realizados por (López et al., 2016; Guevara, 2020; Carro et al., 2016), quienes sostienen que hay que prestar atención a la capacitación docente en torno al enfoque por competencias para la planificación y encausar el aprendizaje mediante las estrategias metodológicas y la evaluación.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A partir de las experiencias en el proceso de adecuación del currículo durante las reformas curriculares en la educación superior tecnológica,

los directivos y docentes afirmaron que los cambios curriculares se debieron a una corriente para satisfacer las exigencias del mercado laboral y como parte de las políticas para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, se percibe el escaso apoyo para invertir en infraestructura y equipamiento por parte del Ministerio de Educación, siendo este un componente vital para el desarrollo de las prácticas en el enfoque por competencias, dado que se pone énfasis en los aspectos procedimentales. No obstante, gracias a las reformas del currículo, se da mayor seguridad al estudiante para que se desempeñe eficientemente en el ámbito laboral porque se puede comprobar el logro de las competencias mediante la evaluación, de esta manera los estudiantes están informados del avance de sus aprendizajes.

Asimismo, los docentes sienten que para implementar el currículo requieren capacitaciones en el aspecto tecnológico y pedagógico por parte del ente rector en educación; no obstante, estas capacitaciones no fueron posibles, razón por la cual, los docentes sienten el abandono de parte del ente rector del sistema educativo causando desinterés y falta de compromiso. Finalmente, respecto a los actores que participan en el proceso de implementación del currículo recae en los especialistas Ministerio de Educación o de las Direcciones Regionales de Educación, los directores de las instituciones educativas, los jefes de áreas y los docentes; por lo tanto, los directivos tienen una gran responsabilidad de asumir el liderazgo estratégico y deben tener un alto sentido

de compromiso e involucramiento. Así, el éxito de la implementación del currículo depende de un modelo de gestión institucional dinámico e innovador.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Apaza, M. S., y Rivera Muñoz, J. L. (2022). La gestión educativa como factor de calidad en las instituciones educativas públicas. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6(25), 1367–1374. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.418>
- Bizot, J., y Chiappo, L. (1976). *Experiencias e Innovaciones en La reforma de la educación en Perú*.
- Carro, A., Hernández, F., Lima, J. A., Mercedes, M., y Serrano, C. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación*, 49, 23–27. <https://doi.org/10.18800/educacion.201602.001>
- Castro, F., Lira, H., y Castañeda, M. T. (2017). Estudio evaluativo del diseño e implementación curricular de la formación pedagógica en carreras de educación. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15517/AIE.V17I2.28675>
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículo*. Barcelona: Paidós. <https://www.casadellibro.com/libro-psicologia-y-curriculum-una-aproximacion-psicopedagogica-a-la-elaboracion-del-curriculum-escolar/9788475096742/151119>
- Cuvardic, D., y Cordero Cantillo, E. (2018). Categorías de análisis para la investigación de la representación informativa de las manifestaciones sociales. *Revista de Filología y Lingüística de La Universidad de Costa Rica*, 44(1), 169. <https://doi.org/10.15517/rfl.v44i1.32869>

- España, C. (2018). El Proyecto Tunning América Latina (2004-2007) y las presiones que ejerce la mundialización sobre los procesos, organización y prácticas educativas en la región centroamericana. *Respaldo: Revista Internacional En Administración de Oficinas y Educación Comercial*, 3(1), 29. <http://dx.doi.org/10.15359/respaldo.3-1.2>
- Guevara, Y. R. (2020). Capacitación pedagógica para mejorar el desempeño de los docentes de educación preescolar en la competencia planifica la enseñanza aprendizaje. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de Investigación de La Facultad de Humanidad*, 8(1), 14–24. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/380>
- Hawes B., G., Rojas-Serey, A. M., Espinoza, M., Oyarzo, S., Castillo-Parra, S., Castillo, M., y Romero, L. (2017). Desarrollo de una matriz conceptual para la innovación curricular en profesiones de la salud. *Revista Médica de Chile*, 145(9), 1193–1197. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872017000901193>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education
- López, C., Benedito, V., y León, M. J. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. la perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- Melo, D., Silva, J., Indacochea, L., y Núñez, J. (2017). Tecnologías en la Educación Superior: Políticas Públicas y Apropiación Social en su implementación. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 11(1), 193–206. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.498>
- Mesquita, D., Flores, M. A., y Lima, R. M. (2018). Curriculum development in higher education: Challenges for university teaching. In *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 9 (25), 42–61. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.1177/09504222211044894>
- Ministerio de Educación (2006). Diseño Curricular Básico. Lima, Perú. <https://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf>
- Ministerio de Educación (2009). Resolución Ministerial N° 0237-2009-ED aplicación del nuevo Diseño Curricular Básico de la Educación Superior Tecnológica a todos los Institutos Superiores Tecnológicos Públicos a nivel nacional a partir del año 2010. Lima, Perú. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/166112-0237-2009-ed>
- Ministerio de Educación (2010). Ley N° 29394. Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior. Lima, Perú. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/104946/_004-2010-ED_-_16-10-2012_08_48_50_-DS-004-2010-ED.pdf
- Ministerio de Educación (2015). Diseño Curricular Básico Nacional de la Educación Superior Tecnológica. Lima, Perú. <https://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/pdf/disenocurricular-basico-nacional.pdf>
- Ministerio de Educación (2018). Lineamientos Académicos Generales. Lima, Perú. <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/lineamientos-academicos-generales-para-las-escuelas-de-educacion-superior-pedagogica-publicas-y-privadas/>
- Navas-Ríos, M. E., y Ospina-Mejía, J. O. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior. *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195–217. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
- Oscoco, R., Chico Tasayco, H., Gálvez Suarez, E., Flores Sotelo, W., Coveñas Lalupú, J., y Gallardo Montes, C. del P. (2019). Análisis crítico de las reformas educativas emprendidas desde 1990 en docentes investigadores de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 83. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.256>

- Rangel, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo International Curriculum Perspectives at a Glance. For a Living Curriculum, Deliverative and Democratic. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17. <https://www.scienceopen.com/document?vid=6b116b61-70d1-4c31-a842-09b2869801a1>
- Romero Sandoval, A., León, M. G., y Fernández Schatzer, M. N. (2018). Importancia de las competencias genéricas en la formación del Abogado, una apreciación de docentes. INNOVA Research Journal, 3(11), 119–138. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n11.2018.727>
- Ruiz, M. (2010). Enseñar en Términos de Competencias (Trillas). <https://biblioteca.marco.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/8-Formaci%C3%B3n%20por%20Competencias/Ensenar%20en%20terminos%20de%20competencias.pdf>
- Sánchez, L., Reyes, A. M., Ortiz, D., y Olarte, F. (2017). El rol de la infraestructura tecnológica en relación con la brecha digital y la alfabetización digital en 100 instituciones educativas de Colombia. Calidad en la Educación, 47, 112–144. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200112>
- SINEACE. (2006). Ley N° 28740. Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Lima, Peru. <https://www.aspefam.org.pe/documentos/LeySINEACE.pdf>
- Suárez-Domínguez, y José Luis Jiménez-García, S. (2018). La reforma curricular MEIF y la estructura disciplinaria de los planes de estudio en la Universidad Veracruzana. Revista Educación, 43(1), 113–133. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28385>
- Tedesco, J., Massimo, A., y Renato, O. (2015). El Currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo xxi; IBE working papers on curriculum issues; 1 (15). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234220>
- Troncoso, M., Gonzalez, C., Guerrero, V., González, C., Vásquez, P., y Rojas, A. (2017). Nursing students' experiences of change: from a traditional curriculum to a competency-based curriculum. Revista de Enfermagem Referência, IV Série (No14), 49–56. <https://doi.org/10.12707/riv17036>
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 13(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue1-fulltext-335>