Universidad de Investigación e Innovación de México

Metodología innovadora para el mejoramiento del diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias que elaboran los coordinadores y docentes de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Panamericana de Guatemala, durante la gestión 2026.

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Miguel Ángel Franco de León

ASESOR

Roberto Carlos Ontiveros Cepeda

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Franco, Miguel A. (2026). Metodología innovadora para el mejoramiento del diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias que elaboran los coordinadores y docentes de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Panamericana de Guatemala, durante la gestión 2026 (Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México – UIIX)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

La investigación tuvo como propósito diseñar una metodología innovadora para mejorar el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias en la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana de Guatemala. El estudio surgió ante la necesidad de contar con una metodología que integre de manera coherente los procesos de planificación, ejecución y evaluación curricular, favoreciendo el desarrollo efectivo de las competencias profesionales establecidas en los programas de formación. Fundamentada en los principios del currículo por competencias y en las necesidades del contexto institucional, la investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, con diseño fenomenológico y estudio de caso. La información se recopiló a través de entrevistas, grupos focales y análisis documental, complementados con procesos de triangulación y validación. Los resultados evidenciaron que docentes y coordinadores poseen conocimientos sobre el enfoque por competencias y aplican metodologías activas y evaluaciones formativas; no obstante, se identificaron desafíos relacionados con la formulación de competencias, la articulación entre resultados de aprendizaje y evaluación, la disponibilidad de recursos, la actualización profesional y el acompañamiento institucional. Como resultado se diseñó la metodología MICCAP-UPANA, integrada por las fases de formación, diseño curricular, alineamiento constructivo, evaluación auténtica y mejora continua. La propuesta constituye una alternativa viable para fortalecer la coherencia curricular, optimizar la calidad de las planificaciones académicas y promover el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior.

Palabras clave: *currículo por competencias, planificación curricular, educación superior, innovación educativa, evaluación auténtica, alineamiento constructivo, competencias profesionales.*

Abstract

The purpose of this research was to design an innovative methodology to strengthen the design, development, and evaluation of competency-based curriculum planning within the Bachelor's Degree Program in Pedagogy and Educational Administration at the Faculty of Educational Sciences of Universidad Panamericana de Guatemala. The study emerged from the need for a methodology capable of coherently integrating curriculum planning, implementation, and evaluation processes, thereby fostering the effective development of the professional competencies established in the academic programs. Grounded in the principles of competency-based education and responsive to the needs of the institutional context, the research adopted a qualitative approach, employing phenomenological design and a case study methodology. Data was collected through interviews, focus groups, and document analysis, complemented by triangulation and validation procedures. The findings revealed that faculty members and academic coordinators possess a solid understanding of the competency-based approach and regularly employ active learning methodologies and formative assessment practices. Nevertheless, several challenges were identified, including competency formulation, the alignment between learning outcomes and assessment processes, resource availability, ongoing professional development, and institutional support. As a result, the MICCAP-UPANA methodology was developed, encompassing the phases of training, curriculum design, constructive alignment, authentic assessment, and continuous improvement. This proposal represents a viable alternative for strengthening curricular coherence, enhancing the quality of academic planning, and promoting the development of professional competencies in higher education.

Keywords*: competency-based curriculum, curriculum planning, higher education, educational innovation, authentic assessment, constructive alignment, professional competencies***.**

Agradecimientos

A mi Dios y Señor, creador y dador de todo, por concederme el don de la sabiduría y paciencia para llegar a este peldaño de mi formación académica.

A la Universidad de Investigación e Innovación de México por abrir estos espacios de oportunidad y desarrollo profesional, y especialmente a sus autoridades de estudios de postgrados y equipo docente quienes fueron bastiones para culminar este proceso.

Al Dr. Roberto Carlos Ontiveros Cepeda, por su asesoría y orientación durante el proceso de construcción del informe final de investigación.

Dedicatorias

Con especial amor y cariño a mi esposa e hijos, quienes siempre me apoyaron para seguir adelante con mis estudios superiores.

A la Universidad Panamericana de Guatemala, por las oportunidades formativas y facilidades dadas para alcanzar esta meta, especialmente a la Facultad de Ciencias de la Educación por permitir ser objeto de estudio de esta investigación.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO 1. PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 14

1.1. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN DE MÉXICO Y SU ÁMBITO DE ESTUDIO. 14
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. 15
1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA (PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN). 19
1.4. JUSTIFICACIÓN. 19
1.5. OBJETO DE ESTUDIO 24
1.6. CAMPO DE ACCIÓN 24
1.7. OBJETIVOS 24
1.7.1. Objetivo General 24
1.7.2. Objetivos específicos 24
1.8. SUPUESTO TEÓRICO. 25
1.9. ALCANCE TEMÁTICO 25
1.10. DELIMITACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL. 26

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS REFERENCIALES. 28

2.1. ESTADO DEL ARTE (MARCO HISTÓRICO Y ACTUAL). 28
2.2. MARCO TEÓRICO. 34
2.2.1 El currículo como eje articulador en la formación universitaria. 34
2.2.2 Desarrollo curricular con enfoque basado en competencias. 35
2.3. MARCO CONCEPTUAL. 60
2.4. MARCO CONTEXTUAL. 72
2.5. MARCO LEGAL Y NORMATIVO 76

CAPÍTULO 3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN. 87

3.1. CUADRO OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS. 87
3.2. DISEÑO METODOLÓGICO 90
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis 91
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos 92
3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos 97
3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección 100
3.3. TRABAJO DE CAMPO (O PRESENTACIÓN DE EVIDENCIAS, SI CORRESPONDE). 102

3.3.1. Aplicación de los instrumentos 103
3.3.2. Procesamiento de la información 104
3.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN LOS DATOS OBTENIDOS. 104
3.4.1. Análisis de los fundamentos teóricos y metodológicos sobre el diseño, desarrollo y evaluación del planeamiento curricular con enfoque por competencias…….. 104
3.4.2. Diagnóstico de las estrategias y metodologías que emplean actualmente los docentes para el diseño, desarrollo y evaluación curricular…… 120
3.4.3. Necesidades, dificultades y oportunidades en el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular……. 134
3.4.4. Metodología innovadora que fortalezca el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias…….. 144
3.5. REDACCIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN 154
3.5.1 Discusión del objetivo específico 1. Fundamentos teóricos y metodológicos sobre el diseño, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias……..154
3.5.2 Discusión del objetivo específico 2. Estrategias y metodologías empleadas para el diseño, desarrollo y evaluación curricular……..... 155
3.5.3 Discusión del objetivo específico 3. Necesidades, dificultades y oportunidades del proceso de planificación curricular..... 156
3.5.4 Discusión del objetivo específico 4. Diseño de una metodología innovadora para fortalecer el diseño, desarrollo y evaluación curricular……..... 157
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN 159
4.1. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN. 159
4.2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN 161
4.3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA 162
4.4. ACTIVIDADES, FASES Y/O ETAPAS 162
4.5. RECURSOS NECESARIOS PARA LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA 164
4.6. RESULTADOS 165
4.6.1 Resultados o productos a obtener. 165
4.7. VALORACIÓN/EVALUACIÓN/VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA. 166
4.7.1. Nivel de cumplimiento de la propuesta 168
CONCLUSIONES 170
RECOMENDACIONES 175
BIBLIOGRAFÍA 178
ANEXOS 206

Índice de figuras

Figura 1 Subcategorías e indicadores de análisis para la comprensión del enfoque por competencias en la planificación curricular 105
Figura 2 Conceptos asociados a principios curriculares por competencias 106
Figura 3 Modelo para el aseguramiento de la calidad académica en Universidad Panamericana 109
Figura 4 Síntesis conceptual del enfoque por competencias 113
Figura 6 Subcategorías e indicadores de análisis, prácticas de diseño, desarrollo y evaluación curricular 120
Figura 7 Síntesis conceptual sobre Diseño Curricular 122
Figura 8 Síntesis conceptual de las estrategias para el desarrollo de competencias 125
Figura 9 Modelo interpretativo de las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de competencias 125
Figura 10 Subcategorías e indicadores de análisis para la comprensión del enfoque por competencias en la planificación curricular 134
Figura 11 Barreras percibidas durante el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular 137
Figura 12 Recursos requeridos para fortalecer el diseño, desarrollo y evaluación curricular 139
Figura 13 Subcategorías e indicadores de análisis para la comprensión del enfoque por competencias en la planificación curricular 144
Figura 14 Condiciones para la implementación de una propuesta de mejora 148

Índice de tablas

Tabla 1 Comparación de paradigmas 58
Tabla 2 Comparación entre tipos de evaluación 70
Tabla 3 Matriz de operacionalización de categorías 88
Tabla 4 Matriz de triangulación de instrumentos 95
Tabla 5 Acciones implementadas en el trabajo de campo 102
Tabla 6 Frecuencia de palabras identificada en entrevistas a docentes y coordinadores 105
Tabla 7 Referencia a principios curriculares por competencias 107
Tabla 8 Referencias institucionales al modelo educativo por competencias 110
Tabla 9 Categorías emergentes atribuidas al enfoque por competencias 111
Tabla 10 Aplicación del enfoque por competencias en la práctica educativa 115
Tabla 11 Matriz de triangulación de información sobre comprensión del enfoque por competencias en la planificación curricular 118
Tabla 12 Dimensiones identificadas sobre Diseño Curricular 121
Tabla 13 Estrategias identificadas para el desarrollo de competencias 123
Tabla 14 Relación entre competencias y estrategias para su desarrollo 124
Tabla 15 Matriz de estrategias para el desarrollo de competencias identificadas en los programas de curso 126
Tabla 16 Matriz de correspondencia entre estrategias para el desarrollo de competencias en los programas de curso y subindicadores 127
Tabla 17 Matriz de mecanismos de evaluación empleados por docentes 128
Tabla 18 Coherencia entre competencias, actividades y evaluación según docentes y coordinadores 129
Tabla 19 Evidencias documentales de la evaluación de competencias en los programas de curso 129
Tabla 20 Matriz de triangulación de información sobre Prácticas de diseño, desarrollo y evaluación curricular 132
Tabla 21 Barreras percibidas durante el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular 135

Tabla 22 Recursos requeridos para fortalecer el diseño, desarrollo y evaluación curricular 138
Tabla 23 Propuestas de mejora formuladas para fortalecer el diseño, desarrollo y evaluación curricular 140
Tabla 24 Matriz de triangulación de información sobre Necesidades, dificultades y oportunidades de mejora 142
Tabla 25 Componentes del diseño y la gestión curricular por competencias como objeto de mejora 145
Tabla 26 Componentes estratégicos para el fortalecimiento del diseño, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias 145
Tabla 27 Descripción de viabilidad para la implementación de una propuesta de mejora 149
Tabla 28 Matriz de triangulación de información sobre componentes para una metodología innovadora 152
Tabla 29 Ejemplo matriz metodológica de planificación curricular basado en competencias y resultados de aprendizaje 163

INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta actualmente el desafío de responder a un entorno caracterizado por cambios sociales, tecnológicos y laborales cada vez más acelerados. En este contexto, las universidades están llamadas a fortalecer la calidad de sus procesos formativos mediante modelos curriculares que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos, sino también de habilidades, destrezas, actitudes y valores que les permitan actuar eficazmente en escenarios complejos y cambiantes. Dentro de estas tendencias, el enfoque basado en competencias se ha consolidado como una de las principales orientaciones curriculares para la formación profesional en el siglo XXI, debido a su capacidad para vincular los aprendizajes académicos con las demandas reales de la sociedad y del mundo del trabajo.

Diversos organismos internacionales, entre ellos la UNESCO, el Proyecto Tuning y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), han impulsado la adopción de modelos curriculares centrados en competencias como una estrategia para garantizar una educación superior pertinente, inclusiva y de calidad. En consecuencia, numerosas universidades alrededor del mundo han incorporado este enfoque en sus procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular, promoviendo metodologías activas, evaluación auténtica y una mayor articulación entre los perfiles de egreso y las competencias profesionales requeridas por los distintos contextos laborales.

En los últimos cinco años, diferentes investigaciones han aportado evidencia sobre la necesidad de fortalecer los procesos de planificación curricular por competencias. Toledo Lara (2022) destaca la importancia de concebir el currículo universitario como una construcción dinámica y contextualizada; López Rupérez (2022) subraya la necesidad de reducir la brecha entre la formación académica y las exigencias profesionales; mientras que Ferrer Torres y Botero Giraldo (2024) enfatizan el papel de las metodologías activas y la integración entre teoría y práctica para garantizar

aprendizajes significativos. De igual manera, Saravia Domínguez et al. (2024) señalan la importancia de diseñar currículos flexibles, adaptables y orientados al desarrollo sostenible, mientras que García Acosta y García González (2023) resaltan la función de la evaluación por competencias como mecanismo para verificar el logro efectivo de los resultados de aprendizaje. En el ámbito nacional, aunque las universidades guatemaltecas han avanzado en la implementación de currículos por competencias, persisten desafíos relacionados con la formación docente, la evaluación auténtica y la articulación entre el diseño, desarrollo y evaluación curricular.

En este escenario se inscribe la presente investigación, adscrita a la línea de investigación Planificación y Gestión de la Educación, específicamente en el ámbito de Planificación Académica y Diseño Curricular, de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX). El estudio se centra en la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana de Guatemala, institución que ha adoptado un modelo educativo orientado al desarrollo de competencias, pero que enfrenta la necesidad de fortalecer los procesos metodológicos utilizados por docentes y coordinadores para la elaboración de sus planificaciones curriculares.

La investigación tiene como propósito proponer una metodología innovadora que contribuya al diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias. Su principal aporte consiste en la construcción de una propuesta metodológica contextualizada, denominada MICCAP-UPANA, orientada a fortalecer la coherencia entre competencias, resultados de aprendizaje, estrategias metodológicas, evidencias de desempeño y evaluación auténtica. Asimismo, busca aportar fundamentos teóricos y metodológicos que contribuyan a la mejora de la práctica docente, el fortalecimiento de la gestión curricular y el aseguramiento de la calidad académica en la educación superior guatemalteca.

La estructura de la tesis se organiza en cuatro capítulos. El **Capítulo I**, denominado Proyección de la Investigación, presenta el problema de investigación, la justificación, los objetivos, el supuesto teórico, el objeto de estudio y el campo de acción. El **Capítulo II**, Fundamentos Teóricos Referenciales, desarrolla el estado del arte, los fundamentos teóricos, conceptuales, contextuales y normativos que sustentan el estudio. El **Capítulo III**, Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación, describe el enfoque metodológico, los instrumentos aplicados, el trabajo de campo, el análisis de la información y la discusión de los resultados obtenidos. El **Capítulo IV**, Propuesta de Transformación, presenta la metodología innovadora MICCAP-UPANA, sus fundamentos, componentes, fases de implementación, recursos requeridos, resultados esperados en su aplicación, así como la validación realizada por expertos y los niveles de cumplimiento para que la propuesta sea altamente efectiva.

Finalmente, se presentan las conclusiones en función de los resultados obtenidos en el nivel de cumplimiento de cada objetivo planteado; así como las recomendaciones derivadas de la investigación que se describen como sugerencias desde el punto de vista metodológico, académico y práctico que pueden ser consideradas para su implementación y en futuras investigaciones sobre el tema.

CAPÍTULO 1. Proyección de la investigación

El presente capítulo establece la proyección de la investigación doctoral, definiendo el problema de estudio, su pertinencia y los elementos que orientan su desarrollo. Se contextualiza la investigación dentro de la línea de Planificación y Gestión de la Educación, enfatizando la importancia de fortalecer la planificación curricular con enfoque por competencias en la educación superior. Asimismo, se exponen la pregunta de investigación, la justificación, los objetivos, el objeto de estudio, el campo de acción, el supuesto teórico y los alcances del estudio, los cuales sustentan la construcción de la propuesta de una metodología innovadora para el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares. En conjunto, estos elementos permiten delimitar el camino investigativo y evidenciar el aporte potencial de la investigación al mejoramiento de la calidad académica y a la formación de profesionales competentes en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana de Guatemala.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

La presente investigación se enmarca en la línea de Planificación y Gestión de la Educación, específicamente en el ámbito de la planificación académica y el diseño curricular con enfoque por competencias.

La línea de investigación Planificación y Gestión de la Educación es fundamental para el fortalecimiento de los procesos educativos, ya que permite analizar, transformar y optimizar las acciones estratégicas que inciden directamente en la calidad del sistema educativo. Esta línea aborda aspectos clave como la organización institucional, la toma de decisiones pedagógicas, la asignación eficiente de recursos y la implementación de políticas educativas pertinentes, todo ello con el fin de responder a las demandas sociales y formativas del contexto actual.

Dentro de este marco, el ámbito temático de Planificación académica y diseño curricular cobra especial relevancia, al constituirse como el eje articulador entre las necesidades del entorno, los objetivos de formación y las metodologías de enseñanza. La planificación académica orientada al diseño curricular con enfoque por competencias se convierte así en un proceso dinámico que exige innovación, reflexión crítica y participación de los actores educativos.

En este contexto, el tema de investigación titulado " Metodología innovadora para el mejoramiento del diseño, desarrollo y evaluación de planificaciones curriculares con enfoque por competencias elaboradas por docentes de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Panamericana de Guatemala, durante la gestión 2026", se enmarca de manera coherente y estratégica en esta línea. El estudio busca aportar a la mejora continua de la práctica docente, mediante la integración de metodologías innovadoras que respondan a los desafíos de la educación superior y promuevan la formación de profesionales competentes, comprometidos y adaptables a las demandas del siglo XXI.

1.2. Planteamiento del problema.

A partir de una revisión de literatura internacional, según el informe de UNESCO (2022) “La educación superior que queremos: las voces de la juventud sobre los futuros de la educación superior”, la población estudiantil de hoy, cada vez más joven y diversa, demandan de las universidades una educación más promotora de su propio desarrollo, es decir, una educación superior que les desarrolle sus habilidades y valores por medio de la enseñanza de destrezas prácticas, sociales y globales que les proporcione un aprendizaje eficaz en un entorno motivador.

La aplicación de un aprendizaje basado en competencias obliga al docente universitario a poner su atención en el perfil de egreso y en las competencias que desarrollará en sus estudiantes. A partir de esto, es muy importante que las

planificaciones curriculares respondan a esta necesidad y lograr integrar variados recursos (saberes), considerando una serie de criterios, entre los cuales se destacan:

- Los resultados que los estudiantes deben lograr al final de la asignatura, curso o ciclo académico, en relación con el perfil de egreso y competencias establecidas.
- Los recursos (saberes cognitivos, procedimentales, actitudinales) que deben movilizarse para que los estudiantes puedan desarrollar una actividad o resolver un determinado problema.
- La relación de los conocimientos previos con los nuevos saberes.
- Las estrategias, métodos y técnicas de aprendizaje que se utilizarán en la planificación o programación didáctica.
- Las actividades significativas integradoras, que ayuden al desempeño docente y de los estudiantes.
- Los criterios de evaluación auténtica que evidencian y valoran la adquisición de la competencia.

En este esquema, el rol del docente es clave en la planificación de la enseñanza, dado que el proceso debe permitir que los estudiantes puedan integrar los distintos saberes, lo cual puede provocar molestias o protestas por aquéllos que no están acostumbrados a realizar este tipo de aprendizaje. Lo mismo puede suceder con los docentes, ya que su práctica pedagógica de enseñanza obedece a procesos lineales y enfocados en el desarrollo de contenidos, y no al desarrollo de competencias que exige mayor integración y significancia en su didáctica.

Y más aún con el avance de la tecnología y uso demandante de la Inteligencia Artificial Generativa como herramienta de apoyo y asistencia virtual para el trabajo de planeación docente. Según Juca Maldonado, F. (2025), en su blog Inteligencia Artificial en la Educación: Beneficios, Desafíos y el Futuro del Aprendizaje, la tecnología se ha consolidado como una herramienta clave para personalizar el aprendizaje, automatizar procesos administrativos y abrir nuevas posibilidades metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros estudios, como el de Rondon-Morel, et. al (2024) “destaca

el valor del impacto de la inteligencia artificial (IA) en la formación docente, indicando que esta tecnología puede enriquecer el proceso educativo al proporcionar herramientas innovadoras y métodos pedagógicos mejorados (p.374).

El cómo diseñar, desarrollar y evaluar competencias profesionales en carreras universitarias, desde el desarrollo de planificaciones curriculares que estén elaboradas con base a una metodología apropiada y estructurada para ello, es un problema real y vigente. Las pocas propuestas se centran en el diseño curricular con enfoque por competencias, pero no abordan su desarrollo y evaluación que constituyen componentes necesarios para ver de manera integral el proceso educativo.

Sin lugar a duda, el tema de las educación o aprendizaje basado en competencias ha sido en las últimas tres décadas, el enfoque o corriente pedagógica más utilizada para el diseño y desarrollo curricular de diversas áreas de conocimiento de la universidad contemporánea. Un currículo enfocado en competencias constituye un tema relevante para el mundo de la academia, por cuanto que "es considerado como una de las respuestas a los desafíos que, en la era de la moderna globalización y de la cuarta revolución industrial, se les plantean a las sociedades actuales" (López Rupérez, F. 2022 p.56).

Durante las últimas décadas, la educación superior ha experimentado una transformación orientada hacia la formación basada en competencias, con el propósito de responder a las demandas de una sociedad caracterizada por cambios científicos, tecnológicos y laborales cada vez más acelerados (UNESCO, 2022)

En Guatemala, el Consejo de la Enseñanza Privada Superior, entidad que autoriza las universidades privadas en Guatemala, elaboró el documento titulado "Calidad académica en la educación superior" (CEPS, 2013) donde establece una serie de criterios que impulsan a las universidades a desarrollar metodologías que respondan a diferentes estilos de aprendizaje y que promuevan la participación activa del estudiante en el proceso educativo; así como a formar por competencias como una tendencia nacional e internacional de la educación superior.

De manera complementaria, el Foro de Vicerrectores Académicos conformado por 10 de las 16 universidades legalmente autorizadas en Guatemala, ha desarrollado un estudio denominado “Sondeo sobre el estado actual de la Educación Superior en Guatemala y aproximaciones sobre tendencias a futuro” (Foro Vicerrectores Académicos, 2022), el cual plantea como una tendencia de educación superior el modelo por competencias. Sin embargo, no se encontró que en Guatemala exista una propuesta metodológica para la construcción de programaciones didácticas con enfoque por competencias ni se abordan de manera integral el diseño, desarrollo y evaluación de competencias en un programa o carrera universitaria de cualquier universidad de Guatemala.

A nivel institucional, la Universidad Panamericana ha trabajado sobre la necesidad de formación en planificación de clases con enfoque por competencias y la Dirección de Calidad Académica (donde he sido director) ha capacitado por varios años en este tema; sin embargo, se evidencia que aún persisten modelos formativos de corte tradicional enfocados en objetivos y contenidos, lo cual no permite que las carreras contribuyan a formar y desarrollar en los estudiantes universitarios las competencias establecidas en el proyecto de carrera. A la fecha, no se implementado un modelo de planificación curricular innovador que contribuya a que los docentes universitarios puedan realizar un trabajo más técnico y académico; un modelo que promueva el logro de aprendizajes más efectivos en sus estudiantes y por ende mejore la adquisición de las competencias profesionales establecidas en el plan de estudios.

A partir de la problemática planteada, se busca diagnosticar sobre las estrategias y metodologías que emplean los coordinadores y docentes para el diseño, desarrollo y evaluación curricular de sus programaciones didácticas con enfoque por competencias, así como identificar las necesidades, dificultades y oportunidades de mejora en dicho proceso. Desde los resultados encontrados, se pretende proponer una metodología para elaborar programaciones curriculares que respondan a un currículo enfocado en competencias.

Una metodología que pueda constituirse en una valiosa herramienta académica para el proceso de planificación didáctica y pedagógica, no solo para los coordinadores y directores de carreras, sino también para los docentes de los programas académicos. Esto permitirá determinar un modelo metodológico que responda técnicamente al logro de competencias profesionales de los estudiantes, establecidas previamente como perfil de egreso en el respectivo proyecto de carrera profesional.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

La investigación se orienta a responder la pregunta científica siguiente:

¿Cómo mejorar el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias que elaboran los coordinadores y docentes de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana de Guatemala, durante la gestión académica 2026?

1.4. Justificación.

Aunque en las últimas décadas las universidades guatemaltecas han incorporado el enfoque por competencias en sus modelos educativos, aún persisten dificultades para traducir este paradigma en procesos de planificación curricular sistemáticos, coherentes e integrales que orienten eficazmente la práctica docente y favorezcan el logro de las competencias profesionales establecidas en los perfiles de egreso. Esta situación evidencia la necesidad de desarrollar propuestas metodológicas innovadoras que permitan articular de manera efectiva el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular desde una perspectiva centrada en el aprendizaje y en el desempeño profesional del estudiante.

La presente investigación sobre planificación curricular es una temática que ha cobrado especial relevancia en los sistemas de educación superior debido a la necesidad de formar profesionales capaces de responder a los desafíos sociales, científicos y laborales del siglo XXI. Desde una perspectiva internacional, la UNESCO (2022) señala

que las nuevas generaciones demandan una educación superior más pertinente, inclusiva y orientada al desarrollo de habilidades prácticas, sociales y profesionales, situación que plantea la necesidad de fortalecer los procesos curriculares que sustentan la formación universitaria.

Como consecuencia de estas tendencias, numerosas universidades han incorporado el enfoque por competencias en sus modelos educativos y diseños curriculares. Sin embargo, la literatura especializada evidencia que gran parte de los avances se han concentrado en la formulación curricular y en la definición de perfiles de egreso, mientras que persisten dificultades relacionadas con los procesos metodológicos que orientan el diseño, desarrollo y evaluación de las competencias en la práctica docente. Esta situación limita la articulación efectiva entre los propósitos formativos de las carreras y los resultados de aprendizaje esperados.

Adoptar un nuevo enfoque de elaborar competencias y de plantearlas en un nuevo diseño curricular de programaciones didácticas servirá para conducir a un cambio importante desde el punto de vista pedagógico y didáctico que afecta a la formación universitaria y a la práctica docente (Galarza, E.et al, 2019). Los docentes son claves para el logro de las competencias y capacidades en los estudiantes de cualquier plan o programa de estudios. En la medida que los docentes estén pedagógica y didácticamente bien formados para implementar procesos educativos basados en competencias, en esa misma medida los estudiantes serán capaces de desarrollar las habilidades y destrezas que conlleva el logro de competencias profesionales. Es importante considerar que:

> La adopción del enfoque basado en competencias comporta un cambio importante desde el punto de vista pedagógico y didáctico que afecta directamente a la formación universitaria y a la práctica docente. Sin embargo, los esfuerzos institucionales desplegados para favorecer los cambios estructurales han sido superiores a la atención deparada al cambio cultural y pedagógico que afecta al profesorado (López M., León, M. y Pérez, P., 2018).

En Guatemala, la calidad de la educación superior constituye una prioridad institucional y normativa. El Consejo de la Enseñanza Privada Superior (CEPS, 2013) establece que las universidades deben promover metodologías innovadoras, centradas en el aprendizaje del estudiante y orientadas al desarrollo de competencias. Asimismo, el

Foro de Vicerrectores Académicos (2022) identifica la formación por competencias como una de las principales tendencias que marcarán el futuro de la educación superior guatemalteca. No obstante, la revisión documental permite advertir la escasez de metodologías integrales que orienten sistemáticamente el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias.

Esta realidad también se manifiesta en la Universidad Panamericana de Guatemala. A pesar de los esfuerzos institucionales realizados para fortalecer la planificación curricular mediante procesos de capacitación docente y acompañamiento académico, aún se observan prácticas de planificación fundamentadas en modelos tradicionales centrados en objetivos y contenidos. Como resultado, se genera una discrepancia entre las competencias profesionales definidas en los perfiles de egreso y su concreción efectiva en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desarrollados en el aula universitaria.

En virtud de lo anterior, la presente investigación se asume como relevante e importante porque contribuye a la discusión teórica y metodológica de la práctica curricular desde diversas aristas:

Desde el punto de vista teórico, la investigación aporta conocimiento al campo de la planificación y gestión educativa, específicamente en el ámbito del currículo basado en competencias. Si bien existe abundante literatura relacionada con el diseño curricular por competencias, se identifican limitados referentes que integren de manera articulada los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares en el contexto de la educación superior. En consecuencia, la investigación contribuirá a ampliar el cuerpo teórico existente mediante la fundamentación de una propuesta metodológica sustentada en los principios del currículo por competencias, el alineamiento constructivo, la evaluación auténtica y la mejora continua. Asimismo, generará conocimiento contextualizado a la realidad de la educación superior guatemalteca, aportando evidencia científica útil para futuras investigaciones relacionadas con la innovación curricular y la formación basada en competencias.

Desde la perspectiva metodológica, el principal aporte de la investigación consiste en el diseño y validación de una metodología integrada de planificación curricular por competencias con alineamiento constructivo y evaluación auténtica. Esta propuesta constituirá una herramienta innovadora para orientar a coordinadores académicos y docentes en la elaboración de planificaciones curriculares coherentes con los resultados de aprendizaje y las competencias profesionales establecidas en los programas de estudio. Su carácter integrador permitirá superar enfoques fragmentados de planificación y ofrecer un modelo estructurado que podrá ser adaptado y utilizado en otros contextos institucionales y programas académicos, sirviendo además como referente para futuras investigaciones en el ámbito curricular.

Desde el punto de vista práctico, la investigación busca generar una transformación concreta en la planificación curricular universitaria mediante la incorporación de procesos más sistemáticos, pertinentes y orientados a resultados de aprendizaje significativos. La metodología propuesta facilitará el trabajo de coordinadores y docentes al proporcionar procedimientos, criterios y herramientas para el diseño, desarrollo y evaluación de competencias profesionales, optimizando los procesos de planeación académica y fortaleciendo la coherencia entre el perfil de egreso, las estrategias de enseñanza, las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación. De esta manera, contribuirá a elevar la calidad de la formación universitaria y a mejorar la efectividad de los procesos educativos.

La relevancia práctica de esta investigación se sustenta además en que el aprendizaje basado en competencias exige que el profesorado desarrolle proyectos formativos integrados y articulados, capaces de favorecer la adquisición de competencias complejas y contextualizadas. Como señala Yániz Álvarez de Eulate (2006), la formación por competencias requiere una planificación coordinada que asegure la coherencia entre las distintas experiencias de aprendizaje y los resultados esperados en el perfil profesional.

Desde la dimensión social, los principales beneficiarios de la investigación serán los coordinadores académicos, docentes y estudiantes de la Universidad Panamericana de Guatemala, así como otras instituciones de educación superior interesadas en fortalecer sus procesos curriculares. De manera directa, la metodología proporcionará herramientas que faciliten una práctica docente más efectiva y orientada al logro de competencias. De forma indirecta, beneficiará a los estudiantes, quienes podrán participar en experiencias de aprendizaje más significativas y alineadas con las demandas profesionales actuales. A largo plazo, la sociedad también se verá favorecida mediante la formación de profesionales con mayores capacidades para responder a los desafíos educativos, sociales y laborales del siglo XXI, contribuyendo así al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la calidad educativa del país.

Desde el punto de vista personal y profesional, esta investigación representa una oportunidad para profundizar en el estudio de la planificación curricular con enfoque por competencias, área en la que el investigador ha desarrollado experiencia académica y de gestión universitaria. La motivación principal surge del interés por aportar soluciones innovadoras a una problemática identificada en la práctica educativa, contribuyendo al fortalecimiento de la calidad académica y al mejoramiento continuo de los procesos formativos en la educación superior. Asimismo, la investigación permitirá consolidar una propuesta metodológica con potencial de aplicación institucional y de transferencia a otros contextos educativos, fortaleciendo la generación de conocimiento y la innovación pedagógica en el ámbito universitario.

En síntesis, la presente investigación posee relevancia teórica, metodológica, práctica y social, al generar una propuesta innovadora que contribuirá al fortalecimiento de la planificación curricular con enfoque por competencias, al mejoramiento de la calidad educativa y al desarrollo de profesionales capaces de responder a las exigencias de una educación superior orientada a resultados, pertinente y comprometida con las necesidades de la sociedad contemporánea.

1.5. Objeto de estudio

El objeto de estudio de la investigación es: La planificación curricular con enfoque por competencias en la educación superior universitaria.

1.6. Campo de acción

El campo de acción de la investigación es: La metodología para el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias en la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana de Guatemala.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo General

Proponer una metodología innovadora para el mejoramiento del diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias de los coordinadores y docentes de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Facultad Ciencias de la Educación de Universidad Panamericana de Guatemala, durante el ciclo académico 2026.

1.7.2. Objetivos específicos

- Analizar los fundamentos teóricos y metodológicos sobre el diseño, desarrollo y evaluación con enfoque por competencias, destacando su aplicación en la elaboración de planificaciones curriculares en la educación superior.

- Diagnosticar las estrategias y metodologías que emplean actualmente los docentes de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa para el

diseño, desarrollo y evaluación de sus planificaciones curriculares con enfoque por competencias.

- Identificar las necesidades, dificultades y oportunidades del proceso de diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias en la Universidad Panamericana de Guatemala.

- Diseñar una metodología innovadora que fortalezca el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias, optimizando el planeamiento docente en la educación superior.

- Validar una metodología integrada de planificación curricular por competencias con alineamiento constructivo y evaluación auténtica, mediante juicio de expertos, considerando pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad y generalización.

1.8. Supuesto teórico.

Una metodología innovadora para el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias, fundamentada en los principios del currículo por competencias y en las necesidades del contexto institucional, contribuirá a mejorar la calidad de la planificación académica de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Universidad Panamericana de Guatemala.

1.9. Alcance temático.

La presente investigación se circunscribe al estudio de la metodología del diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias en la educación superior, tomando como referencia la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana de Guatemala. Su alcance temático se estructura en las dimensiones

teórica, metodológica y práctica, delimitando el conjunto de conocimientos que sustentan la investigación y la propuesta de solución al problema identificado.

El alcance teórico comprende el análisis de los fundamentos conceptuales y epistemológicos relacionados con el currículo basado en competencias, la planificación curricular, el diseño curricular, el desarrollo curricular y la evaluación de competencias en la educación superior.

El alcance metodológico se orienta al estudio de las estrategias, procedimientos, criterios y herramientas utilizadas por los coordinadores y docentes para el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias. Incluye el diagnóstico de las prácticas actuales, la identificación de necesidades, limitaciones y oportunidades de mejora, así como la fundamentación de una metodología innovadora que articule de manera coherente los procesos curriculares objeto de estudio.

El alcance práctico se concreta en el contexto de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Universidad Panamericana de Guatemala, durante la gestión académica 2026. El resultado esperado consiste en el diseño de una metodología innovadora que sirva como referente académico para fortalecer la elaboración de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias, favoreciendo la coherencia entre el perfil de egreso, la planificación docente, los resultados de aprendizaje y la evaluación de las competencias profesionales.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

El ámbito espacial del estudio se restringe a la Universidad Panamericana de Guatemala, específicamente a la Facultad de Ciencias de la Educación, donde se imparte la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa. Este espacio geográfico es clave porque permite estudiar las características particulares de la institución, su perfil educativo y la manera en que se lleva a cabo el diseño, desarrollo y

evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias en su entorno universitario.

El ámbito temporal estará delimitado a la gestión 2026, un período específico en el cual se diseñará la propuesta metodológica innovadora dentro de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Universidad Panamericana de Guatemala. Esta delimitación temporal permitirá analizar cómo la metodología propuesta impacta en el proceso de planificación de las programaciones curriculares en un contexto concreto y actual.

CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.

El currículo basado en competencias constituye una alternativa pedagógica y epistemológica de creciente relevancia en el ámbito de la educación superior, en respuesta a las exigencias del mundo laboral, los avances científicos-tecnológicos y la necesidad de formar profesionales íntegros, éticos y socialmente comprometidos. En este apartado se abordan los marcos conceptuales y referenciales que permiten comprender los principios, fundamentos y alcances de este modelo curricular en el contexto universitario.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

2.1.1. Marco Histórico

La evolución del currículo basado en competencias en la educación superior ha transitado por distintas fases, reflejando transformaciones profundas en la concepción de la formación profesional. Estas fases pueden entenderse como momentos históricos clave en los que se ha reformulado el papel de la universidad frente a los cambios sociales, económicos, tecnológicos y laborales. En este estudio se abordan cuatro fases que se listan a continuación.

Durante gran parte del siglo XX, el modelo educativo universitario predominante se caracterizó por enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos teóricos. La enseñanza respondía a esquemas rígidos, con énfasis en la evaluación memorística del conocimiento y un rol protagónico del docente como transmisor de saberes. La formación se concebía desde una lógica disciplinar, con escasa vinculación con los contextos reales y las necesidades del entorno laboral.

A finales del siglo XX, comenzaron a gestarse cambios sustanciales en la concepción curricular. El surgimiento de nuevas dinámicas sociales, económicas y tecnológicas exigió un perfil profesional más flexible, capaz de actuar en entornos

complejos. En respuesta a estas demandas, emergió el paradigma de la educación basada en competencias, orientado al desarrollo de habilidades prácticas, pensamiento crítico, resolución de problemas y capacidad de transferencia del conocimiento a situaciones reales.

La consolidación de este enfoque tuvo uno de sus momentos más relevantes en el contexto europeo con el Proceso de Bolonia, iniciado en 1999. Esta iniciativa dio lugar al Espacio Europeo de Educación Superior, que promovió la adopción de un currículo común basado en competencias, facilitando la movilidad académica, la homologación de títulos y la calidad educativa. Se introdujeron metodologías centradas en el aprendizaje activo y la evaluación auténtica (European Education Área, s. f.; UNESCO, 2017).

En América Latina, organismos como la UNESCO promovieron reformas curriculares fundamentadas en el enfoque por competencias. Países como México y Colombia comenzaron a adoptar modelos centrados en la aplicabilidad del conocimiento en contextos reales, priorizando el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para el desempeño profesional (Arana, Pérez y Jara, 2017). En esta etapa, se produjo una transición del rol del docente al protagonismo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

En Estados Unidos y Canadá, el enfoque por competencias se implementó particularmente en programas de educación técnica y profesional. Esta fase se distinguió por la incorporación de tecnologías digitales, simulaciones y metodologías experienciales, así como por una estrecha vinculación con los estándares de desempeño definidos por el mercado laboral (UNESCO, 2017)

En Guatemala, la implementación del currículo basado en competencias ha seguido un proceso más lento y gradual. Las universidades históricamente se rigieron por modelos tradicionales, centrados en contenidos teóricos y evaluaciones escritas. Sin embargo, a partir de la primera década del siglo XXI, algunas instituciones iniciaron reformas curriculares que incorporan estrategias de enseñanza-aprendizaje activas,

evaluación por desempeño y orientación a la pertinencia social de la formación. Actualmente, varias universidades se encuentran en una fase de transición, adoptando progresivamente un currículo más flexible y centrado en competencias, en concordancia con las tendencias regionales e internacionales. Diversas universidades han iniciado procesos de reforma curricular para incorporar el enfoque por competencias, cada una con características y niveles de avance distintos. A continuación, se presentan algunos ejemplos representativos, con base en documentación institucional y literatura especializada.

- Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC): es la única universidad pública del país, ha trabajado en la modernización de sus programas académicos, incorporando progresivamente el enfoque por competencias en el diseño curricular de distintas carreras y facultades. Este modelo busca mejorar la formación profesional de los estudiantes, promoviendo metodologías activas de enseñanza y alineando los planes de estudio con las demandas del mercado laboral. Según Silva (2018), esta transformación curricular ha sido impulsada por la necesidad de mejorar la calidad educativa y responder a las exigencias del entorno profesional. No obstante, la implementación del modelo enfrenta desafíos relevantes, como la necesidad de fortalecer la infraestructura tecnológica y de garantizar la capacitación continua del cuerpo docente. Estos aspectos son fundamentales para lograr una transformación efectiva y sostenible. En esta línea, la UNESCO (2017) subraya que la calidad en la educación superior no solo depende de los rediseños curriculares, sino también del fortalecimiento institucional que permita disponer de recursos adecuados y formación docente pertinente.

- Universidad del Valle de Guatemala (UVG): se ha consolidado como una de las instituciones pioneras en la implementación del enfoque por competencias en el país. Su modelo educativo está centrado en el estudiante y enfocado en el desarrollo de habilidades clave como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y el uso de tecnología para la resolución de problemas. La propia

institución destaca que este enfoque responde a las exigencias del mercado laboral contemporáneo (Universidad del Valle de Guatemala, 2024). A pesar de los avances, persisten desafíos relacionados con la necesidad de fortalecer los procesos de capacitación docente y de mantener una actualización continua de los programas académicos, considerando las tendencias globales en educación superior. Sin embargo, la UVG ha demostrado un firme compromiso con la calidad académica y la formación integral, lo cual le ha permitido obtener acreditaciones internacionales que validan sus estándares de excelencia.

- Universidad Rafael Landívar (URL): en esta casa de estudios se ha desarrollado un modelo educativo que integra el enfoque por competencias como eje estructural de sus programas académicos. Desde su fundación, la universidad ha impulsado procesos de transformación curricular con un enfoque participativo, orientado a fortalecer la formación integral del estudiantado. Recientemente, estos esfuerzos se han articulado en el marco del Proyecto de Transformación Educativa 2022-2030, el cual busca elevar la calidad académica y la pertinencia de la oferta formativa (Universidad Rafael Landívar, 2023). A pesar de los avances, la URL enfrenta retos relacionados con la adaptación de sus programas a las tendencias globales y la necesidad de optimizar la gestión curricular. No obstante, su compromiso institucional con la excelencia académica la posiciona como una de las universidades más avanzadas del país en la implementación del enfoque por competencias.

- Universidad Panamericana de Guatemala (UPANA): es la institución objeto de esta investigación, ha desarrollado un modelo curricular centrado en competencias, caracterizado por su flexibilidad y su vinculación con las demandas del entorno profesional. Ha incorporado modalidades de estudio presenciales, virtuales, online e híbridas, lo cual le confiere un perfil distintivo en el contexto educativo guatemalteco. Según información institucional, la UPANA ha fortalecido su currículo mediante un enfoque interdisciplinario, integrando metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, la clase invertida

y la investigación aplicada (UPANA, s. f.). Este enfoque permite a los estudiantes desarrollar competencias prácticas necesarias para enfrentar los desafíos del mundo profesional. Al igual que otras universidades, la UPANA también enfrenta desafíos, particularmente en la capacitación docente y la constante actualización curricular. No obstante, su apuesta por la innovación y la calidad académica la sitúa como una de las instituciones líderes en la implementación del enfoque por competencias en el país.

2.1.2. Marco Actual.

El currículo basado en competencias ha constituido, en las últimas décadas, un paradigma emergente y en constante evolución dentro del ámbito de la educación superior a nivel internacional. Este modelo ha cobrado relevancia como respuesta a las transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y laborales que exigen profesionales con habilidades transferibles, pensamiento crítico, capacidad de resolución de problemas y dominio de herramientas digitales.

En el contexto europeo, el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF, por sus siglas en inglés) ha sido una iniciativa clave en la articulación de estándares para la educación superior, promoviendo la inclusión de competencias transversales, tales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el aprendizaje autónomo, dentro de los planes de estudio (UNESCO, 2017). Esta propuesta ha servido como referencia para orientar políticas educativas en otros continentes, consolidando un enfoque que trasciende los saberes disciplinares e incorpora dimensiones actitudinales y procedimentales.

En América Latina, países como México, Colombia, Chile y República Dominicana han desarrollado guías metodológicas y normativas curriculares orientadas al enfoque por competencias, que incluyen matrices de planificación didáctica, esquemas de evaluación y criterios para el desarrollo de programas académicos (OEI, R.D., 2019). Sin embargo, los avances no han sido homogéneos: mientras algunas

universidades han logrado articular modelos coherentes y aplicables, otras enfrentan dificultades relacionadas con la formación docente, la resistencia institucional al cambio y la escasa sistematización de experiencias.

En América del Norte, particularmente en Estados Unidos y Canadá, el enfoque ha sido operacionalizado mediante metodologías de aprendizaje experiencial, el uso de tecnologías digitales, simulaciones, portafolios y rúbricas de evaluación auténtica. La atención se ha centrado en el aprendizaje medible y en la vinculación entre los resultados de aprendizaje y los estándares del desempeño profesional, lo que ha fortalecido la conexión entre la educación superior y el mercado laboral (UNESCO, 2017).

Actualmente, el diseño curricular con enfoque por competencias se apoya en metodologías activas e innovadoras, tales como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el uso intensivo de entornos virtuales. La evaluación curricular ha transitado hacia modelos más flexibles y centrados en el estudiante, permitiendo una mayor adaptabilidad de los docentes frente a las exigencias contextuales y a las necesidades individuales de aprendizaje (Gallardo,2012).

En el caso de Guatemala, el desarrollo curricular con enfoque por competencias continúa enfrentando desafíos significativos. Si bien algunas universidades han incorporado dicho enfoque en sus programas académicos, no existe aún una política nacional clara que lo regule o estandarice. La experiencia acumulada en el ejercicio de la docencia universitaria evidencia una marcada heterogeneidad: algunas instituciones han logrado establecer modelos operativos y coherentes, mientras que otras aún presentan debilidades estructurales en su implementación. Entre los obstáculos más frecuentes se identifican: la insuficiente formación del profesorado en competencias pedagógicas y curriculares, la ausencia de criterios consensuados para la definición y evaluación de competencias, y la limitada articulación entre diseño, desarrollo y evaluación curricular.

En síntesis, se evidencia que, aunque el enfoque por competencias ha sido ampliamente abordado y aplicado en diversos contextos internacionales, en el caso guatemalteco persisten vacíos teóricos, metodológicos y operativos que requieren ser sistematizados y analizados. Desde esta perspectiva, el presente estudio se propone aportar una comprensión crítica y contextualizada del proceso de implementación del enfoque por competencias en la educación superior guatemalteca, con especial énfasis en su concreción curricular, sus desafíos institucionales y sus implicaciones para la formación profesional.

2.2. Marco Teórico.

El presente marco teórico se estructura partiendo de una comprensión general del currículo como eje articulador de la educación superior, para luego profundizar en los componentes específicos del diseño, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias. Este enfoque permite identificar los principios conceptuales y metodológicos que sustentan la investigación, así como establecer una postura crítica frente a los avances y desafíos observados en el contexto guatemalteco.

2.2.1 El currículo como eje articulador en la formación universitaria.

El currículo universitario constituye el elemento estructurante de la formación académica, al articular los conocimientos, valores y habilidades requeridos para el desempeño profesional y ciudadano. Desde una perspectiva crítica y reflexiva, Toledo Lara (2022) sostiene que el currículo debe concebirse como una construcción dinámica y contextual, capaz de integrar la teoría con la práctica y de responder a las particularidades del entorno social y cultural de los estudiantes.

Este carácter dinámico es subrayado por Ferrer Torres y Botero Giraldo (2024), quienes proponen que el currículo universitario se adapte a las nuevas exigencias del entorno, como la educación por competencias, la cibercultura y la interculturalidad. En

ese sentido, la flexibilidad y la actualización permanente se convierten en condiciones necesarias para mantener la pertinencia y la calidad educativa.

Un currículo universitario eficiente debe orientarse a facilitar el logro de objetivos formativos reales, integrando elementos pedagógicos y organizativos coherentes con las finalidades del aprendizaje superior. No debe limitarse a una estructura de contenidos, sino consolidarse como una herramienta para el desarrollo integral, mediante procesos de formación significativos, contextualizados y orientados al logro de competencias.

2.2.2 Desarrollo curricular con enfoque basado en competencias.

El diseño y desarrollo curricular basado en competencias responde a la necesidad de alinear la formación universitaria con los retos del entorno laboral, social y tecnológico. Saravia Domínguez et al. (2024) destacan que este enfoque permite estructurar programas académicos centrados en el logro de conocimientos prácticos y habilidades transferibles, promoviendo una educación orientada al desarrollo sostenible.

Toledo Lara (2022) plantea que dicho diseño debe asumir una perspectiva socioformativa**,** que articule los pilares del aprender a conocer, hacer, ser y convivir, en coherencia con las demandas del siglo XXI. Esta visión integral supone un cambio paradigmático en la manera de planificar, desarrollar y evaluar el aprendizaje en el ámbito universitario.

Ferrer Torres y Botero Giraldo (2024) coinciden en la necesidad de planificaciones curriculares bien estructuradas que integren teoría y práctica, apoyadas en metodologías activas, la investigación aplicada y una evaluación auténtica. En esta investigación, se abordan tres dimensiones esenciales del currículo por competencias: diseño, desarrollo y evaluación, las cuales se detallan a continuación.

2.2.3 Diseño Curricular por Competencias.

El diseño curricular por competencias en la educación superior representa una transformación en la planificación académica, orientada a desarrollar en los estudiantes no solo conocimientos teóricos, sino habilidades prácticas, actitudes y capacidades transferibles a contextos reales. Este diseño se fundamenta en la identificación de competencias clave vinculadas al perfil profesional, estructurando los programas académicos en torno a resultados de aprendizaje observables y medibles.

Desde una visión integradora, Saravia Domínguez, et al. (2024) afirman que uno de los principios esenciales del diseño curricular por competencias es la orientación hacia el logro de aprendizajes aplicables y relevantes, que permitan a los estudiantes actuar con eficacia en situaciones complejas. Para ello, es necesario que el currículo contemple no solo contenidos, sino también metodologías activas, estrategias de evaluación auténtica y experiencias formativas significativas.

Toledo Lara (2022) complementa esta visión al señalar que un diseño curricular efectivo debe integrar dimensiones cognitivas, afectivas y prácticas, promoviendo un aprendizaje integral centrado en el estudiante. Así, se supera la enseñanza tradicional fragmentada, dando paso a un currículo más flexible, pertinente y adaptado a los retos contemporáneos.

Según (Ferrer Torres & Botero Giraldo, 2024) en la perspectiva funcional, el diseño curricular debe considerar cuatro ejes estratégicos:

- Principios

  El diseño curricular basado en competencias se fundamenta en principios que buscan alinear la formación académica con las demandas del entorno profesional y social. Según Saravia Domínguez, et al. (2024), uno de los principios clave es la orientación hacia el logro de competencias específicas y transferibles, que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos en diversos contextos. Otro

principio fundamental es la integración de dimensiones cognitivas, afectivas y prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un desarrollo integral del estudiante (Toledo Lara, 2022).

- Integración

  La integración en el diseño curricular por competencias se refiere a la articulación coherente de los contenidos, métodos y evaluaciones para garantizar un aprendizaje significativo y contextualizado. Ferrer Torres y Botero Giraldo (2024) destacan que la integración implica una planificación didáctica que favorezca la conexión entre teoría y práctica, facilitando la aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones reales. Además, la integración debe considerar la interdisciplinariedad, permitiendo a los estudiantes abordar problemas complejos desde diversas perspectivas (Saravia et al., 2024).

- Flexibilidad

  La flexibilidad es un aspecto crucial en el diseño curricular por competencias, ya que permite adaptar el currículo a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes. Según Toledo Lara (2022), un currículo flexible debe ser capaz de responder a los cambios y desafíos del entorno educativo y profesional, incorporando nuevas metodologías y tecnologías. La flexibilidad también implica la posibilidad de personalizar el aprendizaje, ofreciendo diferentes rutas y opciones para que los estudiantes alcancen las competencias requeridas (Ferrer Torres y Botero Giraldo, 2024).

  La flexibilidad curricular en el aprendizaje basado en competencias se refiere a la capacidad de los programas educativos de adaptarse a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes, promoviendo así una educación más relevante y personalizada. Este enfoque permite a las instituciones de educación superior ofrecer una mayor variedad de opciones y métodos de enseñanza, facilitando el desarrollo de competencias específicas y el aprendizaje significativo.

- Aplicabilidad

  La aplicabilidad es la capacidad del currículo para facilitar la transferencia y aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridos en el ámbito académico a situaciones prácticas y reales. Saravia Dominguez et al. (2024) mencionan que un currículo orientado a la aplicabilidad debe incluir experiencias de aprendizaje que simulen el entorno profesional, como proyectos, prácticas y estudios de caso. La aplicabilidad asegura que los estudiantes no sólo comprendan los conceptos teóricos, sino que también puedan utilizarlos efectivamente en su vida profesional (Toledo Lara, 2022).

  Finalmente, el desarrollo de competencias del siglo XXI como el pensamiento crítico, la creatividad, la autorregulación, la empatía o la alfabetización digital (ProFuturo, 2022), debe integrarse transversalmente en el diseño curricular, asegurando así una formación integral y contextualizada.

2.2.4 Desarrollo Curricular por Competencias.

El desarrollo curricular por competencias implica la implementación operativa del diseño previamente estructurado, mediante prácticas pedagógicas, estrategias metodológicas, recursos y estructuras que garanticen el logro de las competencias propuestas. Esta dimensión representa el paso del currículo prescrito al currículo vivo, es decir, a su realización en el aula y en los diversos espacios formativos.

El desarrollo curricular por competencias busca que los estudiantes adquieran habilidades y conocimientos específicos que puedan ser aplicados de manera efectiva en contextos reales. Sus elementos básicos pueden ser:

- Estructura Modular

  El sistema modular se fundamenta en la idea de que la educación debe ser accesible, flexible y relevante para todos los estudiantes. Según Padilla Arias (2012), "el sistema modular de enseñanza es una alternativa curricular que

permite una mayor flexibilidad y personalización en el proceso educativo" (p. 45). Este enfoque facilita la interdisciplinariedad y el aprendizaje significativo, ya que los estudiantes pueden integrar conocimientos de diferentes áreas del conocimiento.

Uno de los principales beneficios del sistema modular es la capacidad de adaptarse a las demandas cambiantes del mercado laboral. Al permitir a los estudiantes elegir módulos específicos, las instituciones pueden ofrecer programas de estudio que se alinean con las necesidades del entorno profesional. Además, el sistema modular fomenta la movilidad académica, ya que los estudiantes pueden transferir créditos entre instituciones y países, facilitando su formación continua y su desarrollo profesional. La implementación del sistema modular requiere una planificación cuidadosa y la colaboración entre docentes, administradores y estudiantes. Es fundamental que las instituciones establezcan mecanismos de evaluación que permitan medir el progreso de los estudiantes en el desarrollo de competencias.

- Enfoque Integrador

  En un currículo este enfoque está basado en competencias en la educación superior y busca la articulación de diferentes áreas del conocimiento y habilidades específicas para desarrollar competencias integrales en los estudiantes. Este enfoque promueve una formación holística que no solo abarca conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas y actitudinales necesarias para el desempeño profesional.

  El concepto de competencias ha logrado generar una conveniente orientación hacia una formación integral de los profesionales, que las universidades han impulsado curricularmente de manera muy eficiente (Muni & Naranjo, 2018). En esta perspectiva, Tobón & Mesa (2017) refieren que: “la formación integral se alimenta del contexto y se orienta al mejoramiento del contexto; aprovecha las

instancias formativas de la comunidad circundante y al mismo tiempo contribuye a su mejoramiento" (p.164-194).

El enfoque integrador busca cohesionar diferentes áreas del conocimiento, promoviendo una visión holística y multifacética del aprendizaje. Esto implica la integración de disciplinas y la aplicación de conocimientos en contextos diversos.

- Logro de Competencias complejas.

  Las competencias complejas en el currículo universitario se refieren a la capacidad de los estudiantes para integrar y aplicar conocimientos, habilidades y actitudes de manera reflexiva y adaptativa en contextos específicos. Este enfoque se centra en el desarrollo de competencias genéricas y específicas que permitan a los estudiantes enfrentar los desafíos del mundo laboral y social contemporáneo.

  Según Machado Ramírez y Montes de Oca (2020), las competencias complejas implican una comprensión profunda y la capacidad de aplicar conocimientos en situaciones prácticas, promoviendo así una formación integral y continua. Además, la experiencia de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM) en Perú muestra cómo la construcción de currículos basados en competencias puede mejorar significativamente la calidad educativa al integrar las competencias genéricas y específicas en el diseño curricular (Huerta Rosales, Penadillo Lirio & Kaqui Valenzuela, 2017).

- Diferenciación Temporal.

  La diferenciación temporal en un currículo por competencias del nivel superior se refiere a la organización y planificación del contenido educativo de manera que se ajuste a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del tiempo. Este enfoque permite una mayor flexibilidad y adaptabilidad

en la formación académica, promoviendo una educación más personalizada y relevante.

Según Saravia Domínguez, et. al (2024), la diferenciación temporal en el diseño curricular por competencias permite a las instituciones de Educación Superior establecer programas académicos enfocados en el desarrollo de conocimientos específicos y capacidades, adaptándose a las cambiantes demandas del mercado laboral y la sociedad. Este enfoque promueve la flexibilidad y adaptabilidad en la formación académica, asegurando una educación pertinente y actualizada.

La diferenciación temporal permite que los estudiantes avancen a diferentes ritmos según sus necesidades y capacidades individuales. Este enfoque reconoce las distintas formas y tiempos de aprendizaje, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa.

- Focalización del Aprendizaje

  La focalización del aprendizaje en un currículo por competencias se refiere a la orientación del proceso educativo hacia el desarrollo de habilidades y conocimientos prácticos que los estudiantes pueden aplicar en situaciones reales. Este enfoque se centra en la integración de diferentes áreas del conocimiento y la evaluación del desempeño basada en resultados medibles y observables.

  Según López Rupérez (2022), el enfoque por competencias en el currículo nacional busca superar el divorcio entre la realidad socio/profesional y la educación superior, promoviendo una formación integral que incluye aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Este enfoque reconoce la práctica del estudiante como un recurso valioso que consolida lo que sabe y aplica, fomentando el aprendizaje autodirigido y organizado en diferentes contextos y culturas.

Cabe destacar que las competencias son procesos complejos de desempeño ante problemas con idoneidad y compromiso ético, y se enmarcan en la formación integral. Esto exige procesos de transformación curricular basados en la organización curricular por módulos y proyectos formativos, y la planeación del aprendizaje por problemas, proyectos, talleres, etcétera. En sí, la focalización del aprendizaje implica dirigir los esfuerzos educativos hacia el desarrollo de competencias específicas y relevantes, basadas en las necesidades del entorno y del estudiante.

- Metodologías de Enseñanza-Aprendizaje

  Las metodologías de enseñanza y aprendizaje en un currículo por competencias en educación superior se centran en estrategias pedagógicas que promueven el desarrollo de habilidades y conocimientos prácticos aplicables en contextos reales. Este enfoque busca integrar diversas áreas del conocimiento y evaluar el desempeño basado en resultados medibles y observables.

  Según León Urquijo, Risco del Valle y Alarcón Salvó (2021), las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes afectan las metas de un modelo educativo, influyendo en el tipo de aprendizaje que se pretende lograr. En un estudio sobre el modelo curricular por competencias en educación superior, se encontró que la mitad de los estudiantes emplean estrategias consistentes con este modelo, como la metacognición, la autorregulación y la autoevaluación; mientras que otros combinan estrategias de memorización con aprendizaje significativo.

  Además, Cepeda Doval (2022) destaca que la metodología de enseñanza basada en competencias implica un proceso de evaluación continua y retroalimentación, permitiendo ajustar la intervención educativa según los datos obtenidos. Este enfoque promueve la mejora continua del proceso educativo y asegura que la formación académica sea pertinente y actualizada.

- Recursos de Aprendizaje

  Los recursos de aprendizaje en un currículo por competencias en educación superior son herramientas y materiales que facilitan el desarrollo de habilidades y conocimientos específicos en los estudiantes. Estos recursos pueden incluir tecnologías educativas, materiales didácticos, actividades prácticas y proyectos interdisciplinarios que promuevan el aprendizaje activo y significativo.

  Saravia Domínguez, et. al. (2024), plantea que los recursos de aprendizaje deben estar alineados con los objetivos curriculares y las competencias que se desean desarrollar. Estos recursos deben ser flexibles y adaptativos, permitiendo a los estudiantes explorar y aplicar sus conocimientos en diferentes contextos y situaciones. Además, la revisión sistemática de la literatura sobre la aplicación del diseño curricular por competencias en la educación superior destaca la importancia de utilizar una variedad de recursos para asegurar una formación integral y pertinente.

  También León Urquijo, Risco del Valle y Alarcón Salvó (2021) señalan que la integración de recursos de aprendizaje en el currículo por competencias debe ser planificada y sistemática, asegurando que los estudiantes tengan acceso a materiales y actividades que les permitan desarrollar las competencias necesarias para su formación académica y profesional. Esto incluye el uso de tecnologías educativas, como plataformas de aprendizaje en línea y herramientas digitales, que faciliten el acceso a información y recursos de calidad.

  Una estrategia clave en el desarrollo curricular es la estructura modular, la cual permite mayor flexibilidad y adaptabilidad. Según Padilla Arias (2012), el enfoque modular promueve la interdisciplinariedad, la movilidad académica y la personalización del aprendizaje, respondiendo mejor a las necesidades del entorno laboral y a la diversidad estudiantil.

Complementariamente, Muni y Naranjo (2018) destacan el enfoque integrador como una vía para articular conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales, favoreciendo una formación más holística. En la misma línea, Tobón y Mesa (2017) enfatizan que el desarrollo curricular debe apoyarse en el contexto, nutriéndose de sus dinámicas para formar profesionales comprometidos con la mejora de su entorno.

Otra dimensión relevante es la construcción de competencias complejas, es decir, aquellas que combinan conocimientos, habilidades y actitudes en contextos cambiantes. Machado Ramírez y Montes de Oca (2020) afirman que estas competencias permiten al estudiante actuar de manera reflexiva, adaptativa y con pensamiento crítico. La experiencia de instituciones como la UNASAM en Perú evidencia que el desarrollo curricular bien planificado con base en competencias mejora significativamente la calidad educativa (Huerta Rosales et al., 2017).

Asimismo, el desarrollo curricular requiere diferenciación temporal, es decir, la posibilidad de que los estudiantes avancen a ritmos distintos, según sus procesos de aprendizaje. Esta característica promueve una educación inclusiva y personalizada (Saravia Domínguez et al., 2024).

Finalmente, la focalización del aprendizaje permite alinear el currículo con las necesidades reales del contexto profesional. Para López Rupérez (2022), esta focalización implica superar la brecha entre la academia y la práctica, orientando la formación hacia competencias concretas mediante el uso de proyectos, problemas, talleres y metodologías situadas.

2.2.5 Evaluación Curricular por Competencias.

La evaluación curricular por competencias constituye un componente central del modelo educativo, pues permite verificar la efectividad del proceso formativo, retroalimentar el aprendizaje y tomar decisiones para mejorar la calidad educativa. En

este enfoque, la evaluación deja de ser un instrumento de control para convertirse en una herramienta de desarrollo formativo y continuo.

García Acosta y García González (2023) sostienen que una evaluación pertinente debe ser integral, abarcando tanto las competencias técnicas como las transversales. Esto supone el uso de instrumentos diversos, como rúbricas, portafolios, evaluaciones auténticas, observaciones estructuradas y coevaluaciones, que permitan valorar el desempeño del estudiante en diferentes contextos.

Por su parte, Morales López et al. (2021) señalan que el currículo por competencias exige evaluaciones centradas en el logro de objetivos y la resolución de problemas reales, lo cual implica incorporar evidencias contextualizadas del aprendizaje. En este sentido, la retroalimentación permanente se convierte en un elemento esencial. Arribas Estebaranz (2017) indica que esta retroalimentación debe ser constructiva, continua y orientada a mejorar tanto el proceso como los resultados.

La revisión del contenido curricular y de las metodologías también forma parte del proceso evaluativo. Saravia Domínguez et al. (2024) y Machado Ramírez y Montes de Oca (2021) argumentan que esta revisión debe ser participativa y estar basada en evidencias, garantizando así la actualización y pertinencia del currículo.

Por último, se destaca la necesidad de una valoración interna y externa, como mecanismo de garantía de calidad. Según Carrera Hernández (2024), esta evaluación debe concebirse como un proceso ético-político que involucre a todos los actores educativos, desde una lógica participativa y transformadora. Esta visión fomenta una cultura de mejora continua, transparencia y rendición de cuentas.

Los modelos educativos con enfoque en competencias deben procurar organizar la enseñanza de tal manera que los estudiantes desarrollen sus capacidades para la resolución de problemas reales. Este modelo por competencias requiere el desarrollo de

estrategias para evaluar el desempeño de los estudiantes y el nivel alcanzado por ellos (Morales López, et al. 2021); algunas de ellas son:

- Comprobación de Cumplimiento de Objetivos y logro de competencias
  La comprobación de cumplimiento de objetivos y logro de competencias en un currículo por competencias en educación superior es un proceso esencial para asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para su desarrollo académico y profesional. Este proceso implica la evaluación continua y sistemática de los estudiantes, utilizando diversas herramientas y métodos para medir su progreso y desempeño.

  Según García Acosta y García González (2023), la evaluación de competencias es una vía fundamental para el cumplimiento de los objetivos del currículo. Esta evaluación debe ser integral y abarcar tanto las competencias técnicas como las transversales, asegurando que los estudiantes no solo dominen el contenido específico de su área de estudio, sino que también desarrollen habilidades críticas y adaptativas.

  Además, Menzala-Peralta & Ortega-Menzala (2023) destacan que la evaluación basada en competencias favorece la innovación y mejora los perfiles profesionales de los estudiantes, aumentando los logros de aprendizaje. Este enfoque promueve la autonomía y responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje, así como el fortalecimiento de las competencias docentes a través de la retroalimentación continua.

- Revisión del Contenido Curricular
  La revisión del contenido curricular en un currículo por competencias en educación superior es un proceso esencial para asegurar que el currículo se mantenga relevante y efectivo en la formación de los estudiantes. Este proceso implica la evaluación continua y sistemática del contenido educativo, con el

objetivo de identificar áreas de mejora y ajustar el currículo para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes y del mercado laboral.

Según Saravia Domínguez et. al. (2024), la revisión del contenido curricular debe ser un proceso dinámico y participativo, que involucre a docentes, estudiantes y otros actores relevantes de la comunidad educativa. Este enfoque permite identificar y abordar las brechas y deficiencias en el currículo, asegurando que los estudiantes reciban una educación integral y pertinente.

Complementariamente, Machado Ramírez y Montes de Oca (2021) destacan que la revisión del contenido curricular debe estar basada en una metodología cualitativa que permita la sistematización de la teoría y la práctica. Este enfoque garantiza que el currículo se adapte a las nuevas tendencias y demandas del entorno educativo y laboral, promoviendo una formación académica y profesional de calidad. En resumen, la revisión del contenido curricular en un currículo por competencias en educación superior es crucial para mantener la relevancia y efectividad del currículo, asegurando que los estudiantes reciban una educación que les permita enfrentar los desafíos del mundo laboral y social.

- Evaluación de las Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje

  La evaluación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje en un currículo por competencias en educación superior es fundamental para asegurar que las estrategias pedagógicas utilizadas sean efectivas y contribuyan al desarrollo de las competencias deseadas en los estudiantes. Este proceso implica la revisión continua y sistemática de las prácticas educativas, con el objetivo de identificar áreas de mejora y ajustar las metodologías para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes y del mercado laboral. Así también, permite identificar las metodologías que mejor promueven el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los estudiantes (Morales López et al., 2020).

Desde la visión de Fuentes Gómez (2023), la evaluación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje debe centrarse en la mejora de los procesos de aprendizaje, utilizando un enfoque por competencias que permita a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas y aplicables en situaciones reales. Este enfoque promueve la innovación y mejora los perfiles profesionales de los estudiantes, aumentando los logros de aprendizaje.

Además, García Acosta y García González (2023) destacan que la evaluación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje debe ser integral y abarcar tanto las competencias técnicas como las transversales, asegurando que los estudiantes no solo dominen el contenido específico de su área de estudio, sino que también desarrollen habilidades críticas y adaptativas. Este enfoque garantiza que la formación académica sea pertinente y actualizada.

En general, la evaluación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje en un currículo por competencias en educación superior es crucial para mantener la relevancia y efectividad del currículo, asegurando que los estudiantes reciban una educación que les permita enfrentar los desafíos del mundo laboral y social.

- Evaluación de los Aprendizajes

  La evaluación curricular por competencias es un enfoque educativo que se centra en evaluar el desempeño de los estudiantes en función de competencias específicas que deben adquirir durante su formación académica. Este enfoque permite una evaluación más integral y relevante, ya que se enfoca en las habilidades y conocimientos prácticos que los estudiantes deben desarrollar para su vida profesional y personal.

  La evaluación por competencias se caracteriza por ser multidimensional y participativa, involucrando a docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general. Según Ávila y Paredes (2015), es fundamental contar con criterios

consensuados, evidencias pertinentes y actividades de aprendizaje bien definidas para garantizar una práctica coherente y congruente con el enfoque curricular.

- Retroalimentación Permanente

  La retroalimentación permanente es un componente esencial de la evaluación curricular por competencias. Este proceso implica proporcionar retroalimentación continua y constructiva a los estudiantes para ayudarles a mejorar su desempeño y alcanzar sus objetivos educativos y competencias establecidas en el programa académico.

  La retroalimentación es un componente crucial en la evaluación por competencias, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje y a los docentes ajustar sus estrategias pedagógicas. Según Arribas Estebaranz (2017), la retroalimentación debe ser continua y constructiva, orientada a mejorar tanto el proceso como los resultados del aprendizaje.

- Revisión de los Recursos de Aprendizaje

  La revisión y evaluación de los recursos de aprendizaje en un currículo por competencias es fundamental para asegurar que los materiales educativos sean efectivos y relevantes para el desarrollo de habilidades y conocimientos prácticos en los estudiantes. Este proceso implica una evaluación continua y sistemática de los recursos utilizados, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y facilitar el aprendizaje significativo.

  La relevancia y pertinencia de los recursos de aprendizaje son cruciales para garantizar que el contenido educativo sea adecuado y útil para los estudiantes. Según Ávila & Paredes (2015), la evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias debe considerar la exactitud y actualidad del contenido, así como su alineación con los objetivos educativos establecidos.

- Valoración de Mirada Externa e Interna

  La valoración de mirada externa e interna es un proceso que implica evaluar el currículo desde diferentes perspectivas para garantizar su calidad y relevancia. Este enfoque permite identificar áreas de mejora y asegurar que el currículo cumpla con los estándares educativos y las necesidades de los estudiantes (Ávila & Paredes, 2015).

  Es un proceso que se refiere a la evaluación realizada tanto por evaluadores externos como internos. La evaluación externa es llevada a cabo por personas que no forman parte de la institución académica, mientras que la evaluación interna es realizada por miembros del programa académico, como docentes, coordinadores y administrativos.

  De acuerdo con Carrera Hernández (2024) es fundamental reconocer que la evaluación curricular debe concebirse como un proceso contextualizado que integra valores y principios ético-políticos en todas sus etapas, desde la planificación hasta la ejecución. Este proceso requiere un enfoque investigativo, con una metodología bien definida, construida colectivamente y desarrollada con la participación de todos los actores involucrados.

2.2.6. Contexto curricular universitario nacional e internacional.

En Guatemala las universidades utilizan el diseño curricular basado en competencias, pero en la planificación de sus programas de estudios se evidencia que aún persisten modelos formativos de corte tradicional enfocados en objetivos y contenidos, lo cual no permite que las planificaciones curriculares contribuyan a formar y desarrollar en los estudiantes universitarios las competencias que el mundo actual demanda a la educación superior. Según Pérez Brito (2020), “el modelo de competencias genéricas y competencias específicas impulsado por el Proyecto Tuning América Latina (2013), ha iniciado un lento, aunque persistente proceso de implantación en la Universidad de San Carlos de Guatemala”, lo cual no aplica para las otras universidades

del país, dado que el proceso de implantación del enfoque por competencias en los currículos de estudio ha sido mucho antes y técnicamente mejor implementados.

Sin lugar a duda, el tema de las educación o aprendizaje basado en competencias ha sido en las últimas tres décadas, el enfoque o corriente pedagógica más utilizada para el diseño y desarrollo curricular de diversas áreas de conocimiento de la universidad contemporánea. Por ello, se hace necesario delimitar conceptualmente el término competencia, a efecto de tener un marco de referencia de lo que significa y la manera en que aplica en distintos diseños curriculares, según el contexto educativo, dado que es un concepto polisémico y muy complejo. Dependiendo del ámbito puede tener diversas acepciones, unas determinadas por la cultura o la lengua de un territorio. Así encontramos sinónimos de competencias en el habla inglesa como objetivos de aprendizaje (l*earning outcomes),* capacidades *(capabilities)* cualificaciones *(qualificationes),* aptitudes *(aptitudes),* habilidades *(skill), etcétera*.

En el caso de la Universidad de Deusto de España, entienden la competencia como "el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores (Ruiz, M. s/f), lo cual evidencia que todo resultado de aprendizaje se vincula al desempeño que tiene del estudiante en cualquier contexto, donde activa y moviliza todos los saberes que ha adquirido en su proceso educativo.

En cuanto al Aprendizaje Basado en Competencias, como metodología y diseño de planificación docente, se revisaron y analizaron algunas experiencias e investigaciones que brindan información sobre los mecanismos, procedimientos y resultados obtenidos en la implementación de modelos o rutas enfocadas en el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios de otros contextos similares al guatemalteco.

Martín Calvo y Romero Garzón (2015) sostienen que el diseño curricular basado en competencias debe estructurarse mediante una ruta metodológica compuesta por fases

de diagnóstico, identificación, formación, normalización y evaluación, articuladas desde una perspectiva sistémica. Exponen en cada una de ellas aspectos relevantes y particulares que se deben tener en cuenta:

- Diagnóstico: proceso de revisión de documentos sobre la misión, visión y objetivos, para verificar la relación con el enfoque por competencias.

- Identificación: es encontrar las relaciones que un nuevo programa o uno ya existente puede llegar a tener con sectores como el empresarial o productivo. Este proceso lo que busca es la viabilidad y pertinencia del programa a efecto que responda al contexto social, empresarial, desde la oferta laboral y oral.

- Formación: es la fase de caracterización o construcción del perfil profesional de egreso de la carrera, expresado en competencias. Este constructo debe estar ligado al contexto laboral y a una época específica. Mejor si se construye por un equipo de especialistas de la profesión que amerita la carrera.

- Normalización: aquí se determinan las competencias que debe tener el programa académico, conocido como mapa de competencias curriculares.

- Evaluación (validación): mediante esta fase se valora la pertinencia de los procesos y productos esperados al final de la implementación del programa. Debe partir de una retroalimentación permanente, fiable, objetiva y válida de todos los participantes de su construcción.

De igual manera, Icarte y Labate (2016), en su tesis titulada Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado en competencias (p.3-16) proponen una metodología de cinco etapas para la revisión y actualización de un diseño curricular, siendo:

- Procesamiento pedagógico de las competencias establecidas en el perfil de egreso de la carrera.

- Elaboración de una secuencia de progresión de las competencias a lo largo de la carrera.

- Análisis sobre el aporte de las asignaturas del pensum al desarrollo de las competencias esperadas.

- Actualización de los programas y de la malla curricular que conforma el plan de estudios.

- Producción de pruebas de logros, es decir, la evaluación de aprendizajes que permita verificar el logro de los aprendizajes y competencias establecidas.

Los resultados obtenidos al implementar esta propuesta metodológica permitieron que los docentes modificaran los programas de asignaturas y las respectivas pruebas de logros de aprendizaje, además de la incorporación de mapas visuales para determinar el aporte de las asignaturas al logro de las competencias y la visualización del desarrollo de las competencias durante el plan de formación curricular.

Por aparte, Galarza Fernández, E., et al (2019), en su estudio Las competencias profesionales como factor clave en la metodología didáctica de la comunicación organizacional (p.11-24), desarrollaron una propuesta de metodología didáctica para las asignaturas sobre comunicación organizacional que se imparten en las Facultades de Ciencias de la Comunicación en las universidades españolas. Utilizaron la Investigación-Acción como método cualitativo, y agregaron la aplicación de una encuesta como componente cuantitativo, para evaluar los resultados de la propuesta mencionada.

A partir de la revisión de guías elaboradas por docentes y del análisis de ofertas de empleo de diversas empresas, encontraron que, aunque existe correspondencia entre

universidad y empresa en el reconocimiento de competencias como las capacidades de análisis, redacción, edición, habilidades relacionales, estrategia y proactividad, hay una deficiencia en la no enseñanza de otro tipo habilidades relevantes que demanda el mercado laboral, como el trabajo en equipo, la autonomía, el dominio del inglés y el manejo de herramientas tecnológicas propias de la sociedad del conocimiento y la información de la actualidad.

La intervención realizada en el aula y las valoraciones de los estudiantes estudiados, demostraron la necesidad del cambio metodológico propuesto, que sugiere una reflexión necesaria por parte de las Facultades de Comunicación, los docentes y las organizaciones profesionales competentes de España, y al mismo tiempo, incentivan la actitud emprendedora de los estudiantes.

Con base al análisis conceptual e investigaciones revisadas, se considera que el aprendizaje basado en competencias constituye una corriente pedagógica y didáctica que se enfoca en la combinación integrada de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes (llamados recursos por algunos expertos) que el educando debe adquirir a lo largo de un proceso educativo (OCDE, 2005; Díaz-Barriga, 2011). En el diseño curricular de un plan de estudios, las competencias constituyen lo que el estudiante debe adquirir para estar capacitado en la resolución de problemas de la vida real, sean de rol profesional o cotidiano.

Frecuentemente la Educación Basada en Competencias -EBC- o Aprendizaje Basado en Competencias -ABC-se desarrolla fundamentado en la teoría positivista y con influencia anglosajona. Algunos teóricos consideran este enfoque muy mecanicista, funcional y orientado esencialmente al mundo laboral y en respuesta a las necesidades del sector empresarial y productivo. Se presenta como un discurso de la nueva realidad capitalista, que pretende responder a las exigencias de nuestra realidad cambiante.

Por lo que busca implantar nuevas formas y prácticas de formación, bajo la necesidad de elevar las capacidades humanas para el trabajo y la vida en general, lo cual,

desde la visión de sus defensores ayudará a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Sin embargo, es un enfoque muy aceptado en sistemas educativos de muchos países con orientación capitalista y que les ha generado muy buenos resultados por el progreso educativo alcanzado.

En contraposición, también se desarrollan competencias que se basan en teorías o modelos más tecnocráticos y cognitivistas, que reconocidos pedagogos vienen promoviendo en la educación superior, desde hace aproximadamente dos décadas y que lo orientan más al mundo académico; al mundo que demanda la nueva sociedad del conocimiento del siglo XXI, lo que el Informe Delors (1994: p. 91-103) planteó como los cuatro pilares de la educación: el aprender a conocer, el aprender a hacer, aprender a convivir y el aprender a ser.

En ese mismo informe, se predijo que este siglo se caracterizaría por la abundante circulación y almacenamiento de informaciones y comunicaciones que le exigirá a la educación una transmisión masiva y eficaz de un gran volumen de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos que serán las bases de las competencias del futuro. Esta situación ya se está viviendo; los cambios tecnológicos están contribuyendo enormemente a que los conocimientos, desde los cuatro pilares enunciados, sean desarrollados de manera integral a efecto que contribuyan formar ciudadanos competentes y capaces para enfrentar el mundo global de hoy.

En ambos casos, la preparación de los estudiantes debe responder a las necesidades educativas actuales, a la búsqueda del desarrollo personal y la formación integral, como sujeto afectivo, social, político y cultural. Que adquiera competencias relacionadas a tres dimensiones (profesional, académica y social), lo cual le permitirá responder a las necesidades del contexto donde se desenvuelve, pero con un alto compromiso de transformación social (Tuning, 2013).

En el mundo de la educación superior universitaria, la estructura curricular de las carreras basadas en este enfoque, en general, responden a dos tipos de competencias:

genéricas y específicas (Tuning, 2013). Las primeras son más de tipo socioemocional y cognitivo, por lo mismo se logran a lo largo de la vida y por tener una función instrumental son necesarias en toda la trayectoria educativa. Las específicas, son de tipo académico y responden a necesidades de una ocupación, oficio, especialidad, disciplina, etcétera. Adicionalmente, se establecen competencias de tipo transversal que propician aprendizajes que constituyen ejes formativos que responden a necesidades sociales, políticas, económicas o filosóficas, entre otras, es decir, que independiente de la disciplina que se enseña, deben adquirirse porque complementan la formación integral del ser humano.

Desde esta visión, los diseños curriculares de las carreras universitarias han avanzado en plantear programas de asignaturas o módulos que establecen competencias muy enfocadas en la teoría cognitivista y académica, descuidando que la educación debe ser holística, que debe integrar los tres tipos de saberes: conceptual o declarativo (saber-conocer), procedimental (saber-hacer) y lo actitudinal o conductual (saber-ser).

Se ha enfatizado en el desarrollo y aplicación de las competencias específicas; en la búsqueda de desarrollar habilidades que les permitan a los estudiantes resolver situaciones problemáticas vinculadas a la disciplina que aprenden, sin embargo, se observa que existe confusión en su formulación, dado que son planteadas, en la mayoría de los casos, de manera muy concretas enfocadas al "saber-hacer", o bien muy complejas enfocadas en el "saber-ser". Consecuentemente, el proceso didáctico genera serios problemas a los docentes en las fases de planeamiento, desarrollo y evaluación de los aprendizajes en sus estudiantes.

La aplicación de un aprendizaje basado en competencias obliga al docente universitario a poner su atención en el perfil de egreso y en las competencias que desarrollará en sus estudiantes. A partir de esto, las planificaciones curriculares deben responder a esta necesidad y lograr integrar variados recursos (saberes), considerando una serie de criterios:

- Los resultados que deseamos que los estudiantes logren al final de la asignatura, curso o ciclo académico, en relación con el perfil de egreso y competencias establecidas.

- Los recursos (saberes cognitivos, procedimentales, actitudinales) que deben movilizarse para que los estudiantes puedan desarrollar una actividad o resolver un determinado problema.

- La relación de los conocimientos previos con los nuevos saberes. Las estrategias, métodos y técnicas de aprendizaje que se utilizarán en la planificación o programación didáctica.

- Las actividades significativas integradoras, que ayuden al desempeño docente y de los estudiantes.

- Los criterios de evaluación que evidencian y valoran la adquisición de la competencia.

En este esquema, el rol del docente es clave en la planificación de la enseñanza, dado que el proceso debe permitir que los estudiantes puedan integrar los distintos saberes, lo cual puede provocar molestias o protestas por aquéllos que no están acostumbrados a realizar este tipo de aprendizaje. Lo mismo puede suceder con los docentes, ya que su práctica pedagógica de enseñanza obedece a procesos lineales y enfocados en el desarrollo de contenidos, y no al desarrollo de competencias que exige mayor integración y significancia en su didáctica.

La tabla 1, muestra la forma de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del paradigma que se posea y aplique en la institución educativa. Un modelo de educación centrado no sólo en la necesidad de formación del pensamiento, sino en un compromiso por la formación de competencias en los alumnos (UNESCO-OIE, 2010).

Tabla 1

Comparación de paradigmas

Paradigma tradicional	Paradigma del tercer milenio
Su objetivo es desarrollar teoría	Su objetivo es resolver problemas (usando teoría)
El nuevo conocimiento se revierte en la comunidad científica	El nuevo conocimiento se revierte en la sociedad
Enfoca los problemas de la realidad segmentándolos	Enfoca los problemas desde la necesidad de su resolución, mezclando disciplinas
No se compromete con la acción	Se compromete con la acción
El criterio de verificación es la lógica de la experimentación (explica el problema)	El criterio de verificación es la lógica de la efectividad (resuelve el problema)

Nota. basado en Aguerrondo (2008); UNESCO-OIE, (2010).

No cabe duda de que actualmente, la universidad en general está siendo emplazada por la sociedad del conocimiento y de la información. Es una obligación cambiar de paradigma, ese donde el profesor es el administrador de todo el proceso educativo en el aula; ese donde el docente es quien tiene el control de las evaluaciones, de las calificaciones y hasta de decidir la nota de aprobado cuando el estudiante se presente ante una terna o tribunal examinador. La participación del docente en el hecho educativo a nivel universitario debe ser replanteado a partir que el estudiante debe tener su propio rol protagónico, donde él sea responsable de su aprendizaje.

Un educando que tiene acceso a gran diversidad de contenidos por medio de plataformas digitales y tecnológicas debe ser artífice de su propio proceso educativo basado en la autorregulación y flexibilidad que le permite por sí mismo pensar, construir y compartir con otros, sus ideas y sentimientos para ir creando conocimiento y cultura.

De ahí la importancia del tiempo de trabajo del estudiante, más que del docente universitario. Un trabajo autónomo y de autoaprendizaje más que de tomar apuntes fieles a dictados o bien copiados en internet. El aula, sea presencial o virtual, debe ser el

reflejo auténtico de una metodología didáctica que pone a disposición del estudiante rutas de aprendizaje para que logre desarrollar capacidades y adquiera las competencias establecidas en su plan de estudios. Es decir, apuntar al logro del perfil profesional determinado para su egreso de la universidad, el cual le ayudará a poner en juego una serie de habilidades y destrezas que le permitan asumir una auténtica formación integral.

Es importante anotar en este espacio, la necesidad que cada universidad posea su propio modelo de aprendizaje que contribuya a lograr en los estudiantes el desarrollo y adquisición de competencias que les permita integrarse al mundo del empleo. Este modelo debe incluir como centro de su proceso el aprendizaje basado en competencias.

En una planificación basada en competencias la docencia es clave para el logro de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes. De ahí que Zabalza (2003, p.70) plantee tres modelos de aproximación a la docencia y al manejo de la enseñanza como proceso educativo: el primero, se fundamenta en el propio trabajo y reflexión sobre su accionar que denomina empírico y artesanal; el segundo, donde el docente ya utiliza recursos metodológicos específicos y un proceso más fundamentado y sistemático de su actuación, el cual le llama profesional; y el tercer modelo, llamado técnico especializado, que es producto de investigación y la aplicación especializada del proceso de enseñanza, donde se identifican claramente los factores y condiciones implicados en el aprendizaje.

Se asume que, en el nivel de educación superior universitaria, y fundamentalmente en la implementación de metodologías que buscan el desarrollo de competencias, no basta con el segundo modelo llamado profesional, sino se hace necesario que los docentes sean técnicos y especialistas en la identificación y descripción de los factores y condicionantes que les permitirán conocer a profundidad las necesidades, intereses y problemas del grupo de estudiantes que tiene a su cargo.

También es importante resaltar que un modelo de planificación por competencias, como detalla Cano, María Elena (2008), se justifica alrededor de tres ejes,

a saber: la sociedad del conocimiento, la complejidad y la formación integral. En primer lugar, la sociedad del conocimiento, por cuanto que en esta época la información cambia constantemente, lo que hoy es verdad mañana es falso; lo que hoy era actual mañana es obsoleto; mucha información por su rápida creación y avance científico deja de ser válida en poco tiempo. De ahí que sea necesario saber buscar y seleccionar la información pertinente a cada momento, saber procesarla, asimilarla, comprenderla y apropiarse de ella a efecto de generar el conocimiento necesario como fundamento para resolver situaciones que se presentan en la vida cotidiana.

El segundo eje, denominado de la complejidad, dado que el conocimiento normalmente se tiende a presentarlo de manera aislada, segmentada, es decir, por asignaturas o disciplinas, hace que los diseños por competencias presenten los saberes de manera complicada, estructurados de manera muy compleja y difícil de entender y desarrollar. Las competencias deberían apostar por el conocimiento integrado, de tal suerte que la movilización de conocimientos y habilidades deberían responder a las necesidades que plantean los diversos contextos donde deben desarrollarse.

Por último, el eje de la formación integral que desarrolla competencias bajo el entendido que constituyen la vinculación estrecha de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que permita al educando poder enfrentarse a una sociedad cada vez más incierta y globalizada, con demandas profesionales y laborales más acorde al avance de la ciencia, la tecnología y a una realidad cada vez más cambiante. Por ello, los diseños y modelos por competencias deben considerar que no se trata únicamente de desarrollar cognitivamente al estudiante, sino en otros aspectos como el emocional, el social, el técnico, el humano, etcétera.

2.3. Marco Conceptual.

El marco conceptual constituye el conjunto de conceptos interrelacionados, así como la asociación de definiciones y proposiciones que proporcionan una visión metódica sobre los fenómenos específicos relacionados entre variables o categorías, con

el propósito de comprender, explicar y predecir los fenómenos de estudio de la investigación. En el contexto del diseño y desarrollo curricular basado en competencias en la educación superior, se hace necesario abordar el concepto de competencias, su evolución, clasificación y aplicación en los entornos académicos y profesionales.

2.3.1 Competencias académicas y profesionales.

El término "competencias" ha experimentado una evolución significativa, particularmente en su aplicación en el ámbito de la educación superior. En las últimas décadas, las Instituciones de Educación Superior (IES) han adoptado este enfoque para estructurar sus programas formativos en función del desarrollo de capacidades integrales en los estudiantes. En este sentido, el Proyecto Tuning, como uno de los referentes más influyentes desde 2006, define las competencias como una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en relación con procedimientos y responsabilidades, lo que permite a los estudiantes demostrar lo aprendido al finalizar un programa educativo (Comité de gestión de Tuning, 2006).

De acuerdo con Charria Ortiz (2011), las competencias comprenden un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que permiten al individuo desempeñarse de manera efectiva tanto en el entorno académico como en el profesional. En esta misma línea, Yáber Oltra y Alfonzo (2011) destacan que el desarrollo de competencias es esencial no solo para alcanzar los objetivos institucionales, sino también para que los egresados se mantengan competitivos en el mercado laboral.

Asimismo, Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011) señalan que las competencias académicas y profesionales representan un conjunto articulado de capacidades que los estudiantes deben adquirir para una adecuada inserción y desempeño en su campo profesional y en la sociedad. Estas competencias no sólo fortalecen el aprendizaje disciplinar, sino también los procesos de integración, adaptación y desarrollo continuo.

2.3.2 Clasificación de las competencias.

Las competencias pueden agruparse en diferentes categorías según su naturaleza y aplicación. Para los fines de esta investigación, se adopta la clasificación propuesta por Tobón (2008), quien distingue tres tipos principales:

- Competencias básicas, claves o transversales: Son fundamentales para todo tipo de formación y se desarrollan desde los niveles de educación básica y media. Estas competencias incluyen conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades necesarias para cualquier persona, independientemente de su futura ocupación.

  En la actualidad, estas competencias han cobrado especial relevancia debido a que constituyen la base del aprendizaje a lo largo de la vida. Este tipo de competencias no solo se adquieren durante la formación inicial, sino que se perfeccionan continuamente en diversos contextos de aprendizaje. Además, presentan características particulares: no están asociadas a una ocupación concreta, son útiles en cualquier tipo de empleo, se desarrollan en el proceso educativo, y permiten la adquisición progresiva de nuevas habilidades evaluables a lo largo del tiempo (Tobón, 2008).

  Las competencias básicas o transversales recogen varios aspectos genéricos como son los de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier persona, antes de ser incorporado al mercado laboral (Martínez Caro & Cegarra-Navarro, 2012). Tienen características tales como: no se encuentran ligadas a ninguna ocupación en particular; son necesarias en toda clase de empleo; son adquiridas en el proceso de enseñanza aprendizaje; permiten el desarrollo continuo de nuevas habilidades y su adquisición y desempeño es evaluable (Library, 2018).

Charria Ortiz et al. (2011) destacan que las competencias básicas no solo abarcan conocimientos teóricos, sino también habilidades transversales como la capacidad de liderazgo, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva. Estas habilidades son esenciales y clave para el desarrollo personal y profesional, y permiten a los estudiantes adaptarse a los cambios y desafíos del entorno.

- Competencias genéricas: Se refieren a aquellas habilidades que permiten la conservación y gestión del empleo, sin estar vinculadas a un área profesional específica. Estas competencias facilitan la empleabilidad y la adaptación a diferentes contextos laborales.

- Competencias específicas: Están directamente relacionadas con una ocupación o profesión determinada y se desarrollan mediante procesos educativos formales como programas técnicos, de pregrado o de posgrado en la educación superior.

Desde la perspectiva del marco conceptual del Proyecto DeSeCo (2016) para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías: a) interactuar en grupos socialmente heterogéneos, b) actuar de forma autónoma, y c) utilizar herramientas de forma interactiva; todas basadas en un modelo holístico de competencias, En ese marco de ideas, estas competencias son claves, transversales y básicas para que cualquier individuo las tenga que desarrollar en el trayecto de su vida académica y así poder afrontar la vida laboral y cotidiana de manera efectiva.

2.3.3. Estructura curricular.

La estructura curricular es el entramado de componentes formativos saberes, competencias, proyectos, actividades, criterios de evaluación, entre otros, que se organizan de manera sistémica y progresiva con el fin de formar personas integrales, capaces de afrontar los retos de su contexto social y profesional mediante el desarrollo

de competencias. Tobón (2013) desarrolla la idea de que el currículo debe organizarse en función de competencias, integrando saberes, desempeño, evaluación y resolución de problemas del contexto, a efecto de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

- Programaciones o planificaciones curriculares

  Las planificaciones curriculares son instrumentos pedagógicos que articulan el conjunto de actuaciones del equipo docente para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto de la educación superior, estas programaciones se diseñan con el objetivo de alcanzar competencias específicas que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo profesional (Moreno Olivos, 2011).

  Las programaciones o planificaciones curriculares en la educación superior, con un enfoque por competencias y el uso de IAG, representan una evolución significativa en la metodología educativa. Estas innovaciones permiten una enseñanza más dinámica y efectiva, preparando mejor a los estudiantes para los retos del futuro (Tramallino y Zeni, 2024).

- Módulos y Unidades de Aprendizaje

  Los módulos y unidades de aprendizaje son componentes esenciales en la estructura curricular de la educación superior. Estos elementos permiten organizar el contenido educativo de manera sistemática y coherente, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

  a) Módulos de Aprendizaje

  Un módulo de aprendizaje es una unidad de estudio que contiene información y actividades relacionadas con un tema específico. Estos módulos están diseñados para que los estudiantes puedan trabajar de manera independiente, avanzando a su propio ritmo, es decir, bajo un proceso autorregulado. Cada módulo suele estar organizado en secciones o unidades más pequeñas, que cubren diferentes aspectos del tema principal.

Los módulos de aprendizaje son interactivos y permiten a los estudiantes ser partícipes en su propio proceso de aprendizaje, incluyendo materiales de lectura, videos, ejercicios prácticos y evaluaciones variadas. (Maldonado Fuentes & Rodríguez Alveal, 2023). En el contexto de la educación superior, organizar el proceso educativo en módulo promueve la flexibilidad y autonomía de los estudiantes, así como proporciona una estructura clara y organizada, facilitando la comprensión y retención de la información.

b) Unidades de Aprendizaje

Las unidades de aprendizaje son subcomponentes de los módulos, que abordan temas específicos dentro del marco general del módulo. Cada unidad de aprendizaje tiene objetivos claros y evaluables, y está diseñada para ser autónoma dentro del currículo. Las unidades de aprendizaje permiten una mayor granularidad en la enseñanza, facilitando la adquisición de conocimientos y habilidades de manera progresiva, pero siempre en congruencia con la programación o planificación didáctica del curso o asignatura (Salazar-Vásquez, et. al, 2011).

En la educación superior, las unidades de aprendizaje son fundamentales para la implementación de enfoques pedagógicos modernos, como el aprendizaje basado en competencias. Este enfoque se centra en el desarrollo de habilidades prácticas y aplicables en situaciones reales, promoviendo la participación y el desempeño exitoso del estudiante.

c) Secuencia de progresión

La secuencia de progresión es un componente clave en las programaciones didácticas, especialmente en el contexto de la educación superior. Se refiere a la organización y estructuración de los contenidos y actividades de aprendizaje de manera que faciliten el desarrollo progresivo de competencias y conocimientos en los estudiantes.

La secuencia de progresión implica una planificación meticulosa que permite a los estudiantes avanzar de manera lógica y coherente a través de los diferentes niveles de complejidad del contenido educativo. Esta secuencia está diseñada para asegurar que los estudiantes adquieran y consoliden conocimientos y habilidades de manera gradual, construyendo sobre la base de lo aprendido previamente (Díaz-Barriga, 2013). Por esta razón, las secuencias didácticas deben ser flexibles y adaptativas, permitiendo ajustes según las necesidades y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes; todo esto a partir de una continua retroalimentación formativa durante el proceso educativo.

En la educación superior, la secuencia de progresión es fundamental para el desarrollo de competencias específicas que preparan a los estudiantes para el ámbito profesional. La correcta implementación de estas secuencias permite una mejor asimilación de los contenidos y una mayor retención del conocimiento (González & Wagenaar, 2006).

La incorporación de tecnologías innovadoras, como las herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAG), ha revolucionado la manera en que se diseñan y aplican las secuencias de progresión. Estas herramientas permiten a los docentes crear materiales didácticos personalizados y adaptativos, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje (Johnson et al., 2020). Actualmente la IAG facilita la creación de actividades de aprendizaje que se ajustan a los contenidos, indicadores de logro y competencia establecida en el plan de clase, lo cual ayuda a que el avance sea más eficiente y efectivo a través de la secuencia de progresión (Johnson et al., 2020).

2.3.4 Fomento de la Interdisciplinariedad.

En el contexto de la educación superior contemporánea, el fomento de la interdisciplinariedad se ha convertido en un eje estratégico para responder a los desafíos complejos del mundo actual. Esta perspectiva implica una transformación profunda de

las estructuras curriculares, orientándose hacia la integración de saberes y la formación de competencias transversales que permitan a los estudiantes enfrentar problemas desde múltiples enfoques disciplinarios.

La interdisciplinariedad no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también promueve una formación más integral, crítica y contextualizada. Según Quintá (2014), la interdisciplinariedad conserva la especialización de cada ciencia, pero fortalece los procesos de interacción y trabajo colectivo entre los docentes, lo cual es esencial para superar la fragmentación del conocimiento y fomentar una comprensión holística de los fenómenos.

Adicionalmente, la coherencia curricular es clave para garantizar que la interdisciplinariedad no sea un simple agregado, sino una práctica estructural. Esto implica diseñar experiencias de aprendizaje que articulen contenidos, metodologías y evaluaciones desde una lógica integradora. Tal como lo plantea Trinidad Pizarro, R. (2013) en el documento de la Red Internacional de Estudios Generales, la realidad es interdisciplinaria, por lo tanto, la educación general debe estar atada a la coherencia curricular y a la interdisciplinariedad.

2.3.5 Metodologías activas.

Las metodologías activas representan un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, que busca su participación en el proceso de aprendizaje mediante la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la reflexión crítica y la aplicación práctica del conocimiento. Estas metodologías se alinean con el paradigma del aprendizaje basado en competencias, ya que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y profesionales necesarias para enfrentar los desafíos del entorno actual.

Según el Manual de Apoyo Docente de la Dirección de Calidad Educativa de la Universidad Central de Chile (Espejo, R. & Sarmiento, R., 2017) las metodologías

activas potencian el aprendizaje de los estudiantes al promover su rol activo y reflexivo, evitando el activismo lúdico y enfocándose en el esfuerzo significativo de cada estudiante. Este enfoque se fundamenta en principios del constructivismo, donde el conocimiento se construye de manera voluntaria a partir de la experiencia y la interacción con el entorno.

Entre las metodologías activas más utilizadas en la educación superior se encuentran el aprendizaje basado en problemas (ABP), el estudio de casos, el aprendizaje por proyectos, el aula invertida y el aprendizaje colaborativo. Estas estrategias permiten contextualizar los contenidos, fomentar la autonomía del estudiante y desarrollar competencias transferibles a diversos ámbitos profesionales (Espejo, R. & Sarmiento, R., 2017).

En el marco del enfoque por competencias, las metodologías activas no solo facilitan la adquisición de conocimientos, sino que también permiten evaluar el desempeño del estudiante en situaciones reales o simuladas, lo cual es clave para garantizar una formación pertinente y de calidad (Castillo, et. al, 2025).

2.3.6 Evaluación Continua.

La evaluación continua es un componente esencial del enfoque educativo basado en competencias, ya que permite monitorear de forma sistemática y formativa el progreso del estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje. A diferencia de la evaluación tradicional, centrada en momentos puntuales y resultados finales, la evaluación continua se integra al proceso educativo como una herramienta de retroalimentación constante, orientada al desarrollo progresivo de competencias.

Según Roegiers (2016), la evaluación continua no se limita a verificar lo aprendido, sino que busca acompañar el aprendizaje, identificar obstáculos y orientar la mejora por medio de distintas formas y estrategias de intervención durante el desarrollo de la clase. Esta perspectiva transforma la evaluación en una práctica pedagógica que

favorece la reflexión, la autorregulación y la toma de decisiones tanto por parte del docente como del estudiante.

En el contexto universitario, la evaluación continua se implementa mediante diversas estrategias como rúbricas, portafolios, autoevaluaciones, coevaluaciones, y actividades prácticas que permiten evidenciar el desarrollo de competencias en situaciones reales o simuladas. Estas herramientas no solo permiten valorar el conocimiento, sino también habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, propiciando el aprendizaje de una manera integral (Roegiers, 2016).

2.3.7 Evaluación Auténtica.

La evaluación auténtica es una estrategia pedagógica que busca valorar el aprendizaje del estudiante mediante tareas significativas, contextualizadas y cercanas a situaciones reales del entorno profesional o social. A diferencia de las evaluaciones tradicionales, que suelen centrarse en la memorización de contenidos, la evaluación auténtica se enfoca en la aplicación práctica del conocimiento, promoviendo así el desarrollo integral de competencias.

Según Vallejo y Molina (2014), la evaluación auténtica abre nuevas perspectivas a una de las tareas docentes más complejas y relevantes, al centrarse en el diseño de tareas que evidencien los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, que permitan valorar no solo lo que el estudiante sabe, sino lo que es capaz de hacer con ese conocimiento adquirido. En otras palabras, que demuestre lo que sabe hacer con lo que aprendió. Este tipo de evaluación se alinea con el enfoque por competencias, ya que permite observar el desempeño del estudiante en contextos que requieren análisis, toma de decisiones, creatividad y colaboración.

Entre las características clave de la evaluación auténtica se encuentran: la contextualización de las tareas, la integración de saberes, la participación del estudiante,

y la retroalimentación formativa. Estas prácticas no sólo fortalecen el aprendizaje significativo, sino que también fomentan la autonomía y la responsabilidad en el proceso formativo (Vallejo & Molina, 2014).

En el ámbito universitario, la evaluación auténtica se implementa a través de proyectos integradores, estudios de caso, simulaciones, portafolios y presentaciones orales, entre otros instrumentos que permiten evidenciar el dominio de competencias en escenarios complejos y dinámicos.

En la siguiente tabla, se hace una comparativa entre los tres tipos de evaluación más populares, desde el contexto del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Tabla 2

Comparación entre tipos de evaluación

Criterio	Evaluación Continua	Evaluación Auténtica	Evaluación Tradicional
Enfoque	Formativo y procesual	Contextual y aplicado	Sumativo y centrado en resultados
Objetivo principal	Acompañar el aprendizaje y retroalimentar constantemente	Evaluar el desempeño en situaciones reales o simuladas	Medir conocimientos adquiridos al final de un periodo
Tipo de tareas	Actividades frecuentes, autoevaluaciones, coevaluaciones, portafolios	Proyectos, estudios de caso, simulaciones, productos reales	Exámenes escritos, pruebas objetivas
Participación del estudiante	Activa y reflexiva	Protagónica, con toma de decisiones	Pasiva, centrada en la recepción y

Criterio	Evaluación Continua	Evaluación Auténtica	Evaluación Tradicional
		y resolución de problemas	reproducción de contenidos
Relación con competencias	Evalúa el desarrollo progresivo de competencias	Evalúa la integración y aplicación de competencias en contextos reales	Evalúa conocimientos aislados, con escasa conexión con competencias
Retroalimentación	Continua, personalizada y orientada a la mejora	Formativa, basada en criterios claros y contextualizados	Escasa o inexistente, centrada en la calificación final
Instrumentos comunes	Rúbricas, listas de cotejo, diarios de aprendizaje, portafolios	Rúbricas de desempeño, guías de observación, presentaciones, productos concretos	Pruebas objetivas, exámenes escritos, cuestionarios

2.3.8. Retroalimentación permanente, formativa y constructiva.

La retroalimentación es un componente esencial de los procesos de evaluación formativa en la educación superior, especialmente cuando se adopta un enfoque basado en competencias. Este tipo de retroalimentación se caracteriza por su continuidad, oportunidad y orientación hacia la mejora del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes ajustar sus estrategias, corregir errores y consolidar sus logros a lo largo del proceso formativo.

Desde esta perspectiva, la retroalimentación no se limita a momentos puntuales, sino que se convierte en una práctica sistemática e integrada al desarrollo curricular. Según Canabal y Margalef (2017), la retroalimentación permanente y formativa

promueve aprendizajes profundos y relevantes, ya que al estar centrada en procesos reflexivos y en la construcción conjunta del conocimiento entre docentes y estudiantes beneficia el éxito educativo. Esta interacción constante fortalece la autonomía del estudiante y su capacidad para autorregular su aprendizaje.

Además, la retroalimentación permanente favorece una evaluación auténtica, al permitir que los estudiantes comprendan no sólo qué deben mejorar, sino también cómo hacerlo, en contextos reales o simulados. Como señalan Olmedo Torres et al. (2025), la personalización de la retroalimentación es clave para atender las necesidades individuales y mejorar el desempeño académico, pues se convierte en una retroalimentación constructiva y formativa que ayuda al estudiante a lograr las competencias establecidas en su curso o asignatura.

2.4. Marco Contextual.

2.4.1 Contexto socioeconómico de las universidades guatemaltecas.

Las universidades guatemaltecas, dieciséis en total (1 pública y 15 privadas), enfrentan una serie de desafíos económicos y políticos que afectan su funcionamiento y calidad educativa. Desde la parte económica, la única universidad pública, San Carlos de Guatemala -USAC-, depende en gran medida del financiamiento estatal. Según el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, dicho aporte constitucional es insuficiente para cubrir todas sus necesidades, lo cual limita su capacidad de mejora en temas como la infraestructura y la adquisición de los recursos necesarios para desarrollar y brindar una educación de calidad (IIES, 2021).

Por otro lado, las quince universidades privadas, legalmente establecidas en el país, compiten por atraer estudiantes, utilizando estrategias de marketing que prometen mejores oportunidades laborales y profesionales. Pero las universidades, según apunta César Antonio Estrada, en su artículo del Diario La Hora titulado “Las universidades y el país de la eterna espera- de los jóvenes. Esto ha incidido en la proliferación de

programas académicos que no siempre responden a las necesidades del mercado laboral y sector productivo (Estrada, 2024).

Las universidades privadas dependen en gran medida de las matrículas y cuotas de los estudiantes para financiar sus operaciones. En muchos casos, esto limita la inversión en infraestructura, laboratorios, talleres, tecnología y en la implementación de programas innovadores que impulsen el desarrollo económico y social de sus estudiantes.

Para facilitar el acceso a la educación superior, muchas universidades privadas ofrecen programas de becas y créditos educativos. Sin embargo, estos programas son insuficientes para cubrir la demanda de estudiantes de bajos recursos económicos que no pueden acceder a la educación superior privada por el coste que representa. Algunas universidades tienen financiamiento adicional a través de donaciones y alianzas con el sector privado. También hay universidades que se agencian fondos para la ejecución de proyectos de cooperación internacional, sean de investigación o de consultorías específicas.

La pandemia de COVID-19 exacerbó los problemas existentes, revelando las profundas desigualdades y la falta de recursos en el sistema educativo. Las medidas económicas y sociales adoptadas por el gobierno de turno para afrontar la crisis sanitaria generaron problemas en los ingresos a la población que afectaron los ingresos financieros de las universidades y por ende su capacidad de respuesta de atención y retención de sus estudiantes en modalidades de entrega educativa no conocidas o implementadas por la mayoría de las instituciones.

2.4.2 Contexto político de las universidades guatemaltecas.

La Universidad de San Carlos de Guatemala goza de autonomía, según lo establece el artículo 81 de la Constitución Política de la República de Guatemala (1985). Es la única universidad estatal y tiene como responsabilidad exclusiva dirigir, organizar

y desarrollar la educación superior del Estado, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones. Esta situación le permite autogobernarse y tomar decisiones independientes del gobierno. Esa autonomía ha sido objeto de debate político, debido a los problemas de transparencia y gestión de los recursos financieros.

Así también están las universidades privadas, que según el artículo 85 de la misma carta magna, son instituciones independientes que les corresponde organizar y desarrollar la educación superior privada, con el fin de contribuir a la formación profesional, a la investigación científica, a la difusión de la cultura y al estudio y solución de los problemas nacionales. Esto conlleva la responsabilidad de autorregularse y mantener sistemas de aseguramiento interno de la calidad que sean coherentes con su oferta académica y los costos para sus estudiantes.

Las decisiones políticas y la falta de apoyo gubernamental también influyen en el funcionamiento de las universidades privadas. La no inclusión en políticas públicas educativas y de acceso a financiamiento de recursos estatales limitan a que las universidades puedan proporcionar más cobertura y mejor calidad a mayor cantidad de estudiantes de escasos recursos económicos.

Las desigualdades socioeconómicas afectan el acceso y la permanencia de los estudiantes en las universidades privadas. Según el Informe de la presentación de resultados de las condiciones de pobreza en Guatemala, dentro de la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida -ENCOVI- del Instituto Nacional de Estadística, el 68% de la población sin estudios se encuentra en condición de pobreza. Estos niveles se reducen según el nivel educativo, ya que solo un 9.9% de la población con educación superior es pobre (INE, 2024). Esto nos permite asumir que los estudiantes de entornos con mayores recursos económicos tienen más oportunidades de acceder y terminar sus estudios universitarios.

2.4.3 Contexto económico y político de Universidad Panamericana de Guatemala

La Universidad Panamericana de Guatemala -UPANA-, tiene su campus principal ubicado en zona 15 de la Ciudad de Guatemala, específicamente en 15 avenida 5-50 zona 15 Vista Hermosa III. Adicional cuenta con cuatro campus en el área metropolitana, ocho campus y más de 100 sedes en diferentes regiones del país.

Esta universidad, como todas las universidades privadas en Guatemala, goza de autonomía e independencia en su gestión y toma de decisiones; se basa en su propia gobernanza al amparo del artículo 85 de la Constitución Política de Guatemala. Fue autorizada oficialmente el 2 de octubre de 1998 por el Consejo de la Enseñanza Privada Superior (CEPS), que es el órgano responsable de autorizar el funcionamiento de las universidades privadas del país.

La Visión y Misión de la universidad destaca su enfoque en la formación de profesionales competentes con principios y valores cristianos, contribuyendo al desarrollo integral y sostenible del país. Tiene un alto compromiso con la calidad académica y la formación integral de sus estudiantes. Su oferta académica se caracteriza por una amplia gama de programas que van desde diplomados, técnicos, profesorados, licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados en diversas áreas del conocimiento. Actualmente atiende a más de 19,000 estudiantes.

Es una universidad que ha invertido en infraestructura tecnológica para mejorar la experiencia educativa. Esta situación fue evidente en la respuesta eficiente a las demandas educativas durante la pandemia de COVID-19, porque tuvo la capacidad de responder de manera inmediata la continuidad de los estudios en modalidad a distancia o remota de sus alumnos, implementando nuevas modalidades de entrega: virtual, en línea e híbrida, por medio de plataformas tecnológicas privadas que garantizaron la retención de los estudiantes y el logro de su éxito académico.

En resumen, la Universidad Panamericana de Guatemala combina una ubicación estratégica con un fuerte compromiso hacia la calidad académica y la formación integral de sus estudiantes, con atención en distintas modalidades de entrega educativa, de manera personalizada, flexible y adaptable a las necesidades y contexto de los estudiantes

2.5. Marco Legal y Normativo

2.5.1 Las reglas que rigen el desarrollo del tema investigado

El desarrollo del marco normativo de un tema investigado debe seguir ciertas reglas y principios para asegurar que sea completo, relevante y aplicable. Para el caso de la presente investigación, se consideran las siguientes:

- Identificación de normas y leyes relevantes.
- Realizar un análisis crítico de la normativa.
- Contextualizar las leyes o normas.
- Actualización permanente.
- Respetar la ética y transparencia.
- Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad.

2.5.2 Leyes que sustentan la legalidad de la investigación realizada.

A nivel mundial, varias leyes y marcos normativos regulan la aplicación de un currículo enfocado en competencias en la educación, algunos relevantes son:

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea que las competencias constituyen una integración dinámica de conocimientos, habilidades, disposiciones y valores orientados a la actuación efectiva en diferentes contextos. Desde esta perspectiva, los currículos deben trascender la transmisión de contenidos para promover el desarrollo de competencias que permitan a

los estudiantes enfrentar los desafíos sociales, tecnológicos, económicos y ambientales del siglo XXI. Asimismo, la UNESCO reconoce que la transformación curricular basada en competencias constituye un elemento fundamental para garantizar una educación pertinente, inclusiva y de calidad. (IBE-UNESCO, 2024)

De manera complementaria, la Agenda Educación 2030, impulsada por la UNESCO en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), establece en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 la necesidad de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Este marco internacional enfatiza la adquisición de competencias relevantes para la empleabilidad, la ciudadanía responsable y el desarrollo sostenible, convirtiéndose en una referencia fundamental para las reformas curriculares orientadas al desarrollo de competencias (UNESCO, 2024)

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), mediante el proyecto *Learning Compass 2030*, propone un modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias transformadoras que permitan a los estudiantes crear nuevo valor, reconciliar tensiones y asumir responsabilidades en contextos complejos. Este marco destaca la importancia de integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores como elementos esenciales para la formación de ciudadanos capaces de contribuir al bienestar individual, social y global (OCDE, 2017).

En el ámbito de la educación superior, el Proceso de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) constituyen referentes fundamentales para la implementación de currículos basados en competencias. Este proceso promueve la organización de los programas académicos en función de resultados de aprendizaje y competencias, facilitando la movilidad estudiantil, el reconocimiento académico y la calidad educativa entre los países participantes. Asimismo, establece mecanismos comunes de aseguramiento de la calidad y fomenta una educación superior centrada en el estudiante y en el logro efectivo de competencias profesionales (EEES, 2025)

En conjunto, estos marcos normativos y organismos internacionales proporcionan fundamentos teóricos y metodológicos que respaldan la implementación del currículo basado en competencias, favoreciendo la articulación entre las necesidades sociales, laborales y educativas, así como el fortalecimiento de procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular en la educación superior.

2.5.3 A nivel nacional, en Guatemala

En el contexto guatemalteco, el marco legal proporciona las bases para el desarrollo de políticas educativas que orienten los procesos de planificación, diseño e implementación curricular. En el caso del presente estudio, centrado en el diseño y desarrollo curricular basado en competencias en la educación superior, se identifican los siguientes instrumentos legales más relevantes:

- Constitución Política de la República de Guatemala, emitida el 31 de mayo de 1985 y reformada por Acuerdo legislativo No. 18-93 del 17 de noviembre de 1993.

  La Constitución Política de la República de Guatemala constituye el fundamento jurídico supremo del sistema educativo nacional. En materia educativa, establece que la educación es un derecho fundamental de toda persona y una obligación del Estado garantizar su acceso sin discriminación alguna. Asimismo, determina que la educación debe orientarse al desarrollo integral de la persona humana y al fortalecimiento de la realidad cultural, social y nacional del país. Para los fines de esta investigación, destacan especialmente los siguientes artículos 71, 72, 74 y 76 que respaldan la necesidad de desarrollar currículos orientados al logro de competencias integrales que respondan a las demandas sociales, culturales y profesionales de la sociedad guatemalteca. (Congreso de la República de Guatemala. (1985).

- Ley Nacional de Educación, Decreto del Congreso 12-91 de fecha 9 de enero 1991.

  La Ley de Educación Nacional desarrolla los principios constitucionales que regulan el sistema educativo guatemalteco. Esta normativa establece los fundamentos, fines, organización, planeamiento y evaluación de la educación en Guatemala. Los artículos y títulos más relacionados con el objeto de estudio son: 1, Principios; 2, Fines de la educación; Título V. Calidad de la Educación; y, el Título VI. Planeamiento y Evaluación. (Congreso de la República de Guatemala, 1991). Esta ley aporta el marco normativo para la estructuración de programas educativos orientados a la calidad, pertinencia y evaluación de los aprendizajes.

- Acuerdo Ministerial No. 35-2005, Transformación Curricular en Guatemala.

  Este acuerdo oficializa el proceso de Transformación Curricular derivado de la Reforma Educativa guatemalteca. Este instrumento introduce una nueva concepción curricular centrada en la persona, el aprendizaje significativo, la interculturalidad, la participación y el desarrollo de competencias como eje organizador del currículo (Digebi/Mineduc, 2005). La relevancia de esta normativa para la presente investigación radica en que:

  - ➢ Define las bases del nuevo paradigma educativo guatemalteco.
  - ➢ Impulsa la organización curricular basada en competencias.
  - ➢ Promueve la contextualización del currículo según las necesidades socioculturales y lingüísticas del país.
  - ➢ Establece la importancia de la planificación curricular en los niveles nacional, regional e institucional.

Por ello, constituye uno de los principales referentes normativos para los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular en Guatemala.

- Transformación Curricular en Guatemala, Ministerio de Educación.
  La Transformación Curricular representa la concreción pedagógica de la Reforma Educativa guatemalteca y promueve un enfoque centrado en el desarrollo de competencias, entendidas como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades, valores y actitudes para resolver situaciones de la vida personal, académica y profesional. Currículum Nacional Base, (s/f)).

  Su relevancia para este estudio radica en que el Ministerio de Educación provee el marco técnico y metodológico más reciente sobre cómo orientar los procesos curriculares desde la perspectiva de las competencias, alineado con estándares nacionales e internacionales.

  Entre los aspectos más relevantes para esta investigación destacan:

  - ➢ La adopción de un currículo organizado por competencias.
  - ➢ La orientación hacia el aprendizaje significativo y contextualizado.
  - ➢ La incorporación de principios de interculturalidad, inclusión y pertinencia social.
  - ➢ La descentralización curricular mediante niveles de concreción nacional, regional y local.
  - ➢ La promoción de procesos de evaluación centrados en el logro de competencias.

2.5.4 A nivel de Organizaciones e Instituciones internacionales dedicadas a la educación

El diseño curricular basado en competencias responde a lineamientos internacionales que orientan la transformación de los sistemas educativos hacia modelos más integrales, pertinentes y centrados en el desarrollo humano. A continuación, se presentan los marcos y organismos internacionales más relevantes vinculados al presente estudio:

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO – Educación Basada en Competencias.

  La UNESCO promueve desde hace décadas la necesidad de una educación que trascienda la mera transmisión de contenidos y que se enfoque en el desarrollo de competencias para la vida, el trabajo y la ciudadanía. Este enfoque considera dimensiones cognitivas, socioemocionales y prácticas, lo que coincide con la perspectiva del presente estudio, que busca fortalecer el diseño curricular desde un enfoque integral y humanista. En su documento "Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible" (2017), la UNESCO insiste en la urgencia de adaptar los sistemas educativos a las demandas del siglo XXI mediante el desarrollo de competencias clave.

- Universidad de Deusto – Tuning Academy

  El Proyecto Tuning, coordinado por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen, y respaldado por la Comisión Europea, se ha constituido en una de las iniciativas internacionales más influyentes para la definición y desarrollo de competencias en la educación superior. Su metodología propone criterios para el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de programas académicos basados en competencias y resultados de aprendizaje, favoreciendo la convergencia curricular sin menoscabar la autonomía institucional. Asimismo, ha permitido a las universidades alinear sus planes de estudio con estándares internacionales y responder de manera más efectiva a las necesidades sociales y laborales del contexto contemporáneo (González & Wagenaar, 2003)

- IESALC/UNESCO (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe)

  El IESALC ha impulsado múltiples estudios y recomendaciones sobre la transformación de la educación superior en la región, promoviendo modelos

educativos centrados en el desarrollo de competencias. El organismo destaca la necesidad de currículos flexibles, pertinentes y centrados en el aprendizaje del estudiante, así como el fortalecimiento de las capacidades institucionales para su implementación. Este enfoque respalda el presente estudio, al situar el diseño curricular por competencias como una estrategia clave para elevar la calidad, equidad y pertinencia de la educación superior en contextos latinoamericanos como el guatemalteco (IESALC-UNESCO, 2022).

2.5.5 Consentimiento informado

El consentimiento informado es un principio fundamental en la ética médica y la investigación, y está regulado por diversas normativas internacionales. Algunas normas relevantes son:

- La Declaración de Helsinki es el principal documento internacional sobre principios éticos para la investigación médica con participantes humanos y establece la obligatoriedad del consentimiento informado libre y voluntario (World Medical Association, 2024).

- El Informe Belmont establece los principios éticos fundamentales para la investigación con seres humanos: respeto por las personas, beneficencia y justicia. Constituye uno de los documentos de referencia más importantes para la regulación del consentimiento informado. Aunque fue publicado originalmente en 1979, la versión oficial está disponible a través del Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos (*National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979*).

- La Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO, reconoce el consentimiento informado como un requisito esencial para cualquier intervención médica o investigación científica con seres

humanos y vincula la bioética con la protección de los derechos humanos. (UNESCO, 2005).

2.5.6 Confidencialidad

Además de las normas internacionales que regulan el consentimiento informado, la confidencialidad de la información obtenida en los procesos de investigación se encuentra respaldada por instrumentos específicos de protección de datos y de ética en investigación. El Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea (GDPR) establece principios para el tratamiento lícito, transparente y seguro de los datos personales, garantizando los derechos de los individuos respecto al uso de su información personal (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2016). Por su parte, las Directrices del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) enfatizan la obligación de los investigadores de proteger la privacidad y confidencialidad de los participantes, así como de implementar mecanismos adecuados para el resguardo y uso ético de los datos obtenidos durante la investigación (CIOMS, 2016).

2.5.7 Protección de los derechos humanos

El respeto a la dignidad humana y la protección de los derechos de los participantes constituyen principios fundamentales de toda investigación científica. En este sentido, la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO establece que el bienestar y los derechos de las personas deben prevalecer sobre los intereses exclusivos de la ciencia o de la sociedad, promoviendo además el respeto por la autonomía, la privacidad y la confidencialidad de los participantes (UNESCO, 2005). Asimismo, la International Compilation of Human Research Standards reúne las principales leyes, reglamentos y directrices vigentes en 131 países para la protección de los sujetos de investigación, constituyendo una referencia internacional para garantizar el cumplimiento de principios éticos y jurídicos en la investigación con seres humanos (Office for Human Research Protections, 2021).

2.5.8 Integridad científica

La integridad científica constituye un principio fundamental para garantizar la calidad, credibilidad y transparencia de la investigación. Entre las relevantes están:

- La Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación establece principios de honestidad, responsabilidad y profesionalismo en la generación y comunicación del conocimiento científico (World Conferences on Research Integrity, 2010).

- El Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación promueve la confiabilidad, honestidad, respeto y responsabilidad en todas las fases del proceso investigativo (ALLEA, 2023).

- Las Directrices CIOMS y las recomendaciones del ICMJE proporcionan estándares internacionales para la protección de participantes, la validez metodológica y la publicación responsable de resultados científicos (CIOMS, 2016; ICMJE, 2026).

- La UNESCO promueve la libertad científica, la responsabilidad ética y la integridad en la producción del conocimiento (UNESCO, 2017), mientras que el Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea fortalece la protección de la privacidad y confidencialidad de la información de los participantes en investigación (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2016).

2.5.9 Propiedad intelectual

La propiedad intelectual constituye un mecanismo jurídico esencial para proteger los resultados de la investigación científica, garantizando el reconocimiento de los derechos de autor e inventores sobre sus creaciones. En el ámbito internacional, el

Convenio de Berna establece la protección automática de las obras literarias, científicas y artísticas (OMPI, 1979), mientras que el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (ADPIC) define estándares mínimos de protección para los distintos derechos de propiedad intelectual en los Estados miembros de la Organización Mundial del Comercio (OMC, 1994). Asimismo, la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual proporciona directrices para la adecuada gestión y protección de estos derechos en entornos académicos y científicos (WIPO, 2004).

En Guatemala, la protección de la propiedad intelectual se encuentra regulada principalmente por la Ley de Derecho de Autor y Derechos Conexos, Decreto No. 33-98, que protege las obras científicas, literarias y artísticas, y por la Ley de Propiedad Industrial, Decreto No. 57-2000, que regula las patentes, marcas, diseños industriales y demás derechos de propiedad industrial. Ambas normativas constituyen el marco jurídico fundamental para la protección de los resultados derivados de la actividad académica y de investigación científica (Congreso de la República de Guatemala, 1998, 2000).

2.5.10 Publicación de los resultados

La publicación y divulgación de los resultados de investigación constituyen elementos esenciales para garantizar la transparencia, la validación científica y el aprovechamiento social del conocimiento generado. Las principales normas en este sentido son:

- La Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación establece que los investigadores tienen la responsabilidad de comunicar sus resultados de manera honesta, precisa y transparente, evitando prácticas que comprometan la credibilidad científica (World Conferences on Research Integrity, 2010).

- La Recomendación sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos de la UNESCO reconoce que la libre comunicación de los resultados científicos forma parte de la libertad académica y contribuye al desarrollo de la sociedad basada en el conocimiento (UNESCO, 2017).

- La Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta promueve el acceso libre y equitativo a las publicaciones científicas, los datos de investigación y demás productos académicos, favoreciendo una mayor colaboración, transparencia e impacto social de la investigación (UNESCO, 2021).

CAPÍTULO 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

El presente capítulo expone los fundamentos metodológicos que orientan la investigación titulada “Propuesta de metodología innovadora para el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias”, desarrollada para la Facultad de Educación de la Universidad Panamericana de Guatemala. Esta investigación responde a la necesidad de fortalecer los procesos de planificación didáctica mediante un enfoque por competencias, que permita a docentes y coordinadores académicos diseñar, implementar y evaluar programaciones curriculares más pertinentes y contextualizadas.

En este apartado se detallan el enfoque epistemológico, el tipo y diseño de investigación, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de datos. Asimismo, se presentan los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo, los cuales revelan las prácticas actuales, los desafíos y las oportunidades de mejora en el ámbito curricular. Estos hallazgos constituyen la base para la formulación de una propuesta metodológica que busca incidir en la calidad de la educación superior desde una perspectiva crítica, reflexiva y transformadora.

3.1. Cuadro operacionalización de categorías.

En coherencia con el enfoque cualitativo y un abordaje fenomenológico-estudio de caso, la operacionalización se estructura como sistema de categorías, subcategorías e indicadores de análisis derivados de los objetivos específicos y del plan de codificación. Las categorías guían la recolección, el análisis y la interpretación, y favorecen la construcción de significados, patrones y relaciones (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023; Flick, 2022).

Tabla 3

Matriz de operacionalización de categorías

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Indicadores de análisis	Técnica/ Instrumento
1. Analizar los fundamentos teóricos y metodológicos sobre el diseño, desarrollo y evaluación del planeamiento curricular con enfoque por competencias.	C1. Fundamentos del enfoque por competencias en la planificación curricular	•Concepciones del currículo • Comprensión del enfoque por competencias • Fundamentos metodológicos aplicados	• Conocimiento teórico declarado • Nivel de apropiación conceptual • Coherencia entre teoría y práctica	Entrevista semiestructurada / Análisis documental
2. Diagnosticar las estrategias y metodologías que emplean actualmente los docentes para el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias.	C2. Prácticas docentes en la planificación curricular	• Estrategias didácticas • Metodología de diseño • Evaluación de competencias	• Tipos de estrategias utilizadas • Alineación entre competencias, contenidos y actividades • Uso de criterios e instrumentos de evaluación	Entrevista semiestructurada; Grupo focal; Análisis documental
3. Identificar necesidades, dificultades y oportunidades en el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias.	C3. Retos y oportunidades del proceso curricular	• Necesidades institucionales • Dificultades en diseño y evaluación • Oportunidades de mejora	• Limitaciones percibidas •Recursos/ condiciones insuficientes • Propuestas sugeridas por docentes y coordinadores	Grupo focal; Entrevista semiestructurada
4. Diseñar una metodología innovadora que fortalezca el	C4. Elementos para una	• Componentes estructurales • Estrategias emergentes	•Recomendaciones operativas • Expectativas de aplicación	Entrevista; Grupo focal

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Indicadores de análisis	Técnica/ Instrumento
diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias.	metodología innovadora	• Viabilidad institucional	• Aceptación de la propuesta	
5. Validar una metodología integrada de planificación curricular por competencias con alineamiento constructivo y evaluación auténtica, mediante juicio de expertos, considerando pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad y generalización.	C5. Criterios de validación de la metodología integrada de planificación curricular por competencias	• Pertinencia de la metodología • Validez teórica y metodológica • Factibilidad de implementación • Aplicabilidad en contextos educativos • Potencial de generalización	• Correspondencia de la metodología con los principios del enfoque por competencias. • Coherencia entre competencias, resultados de aprendizaje, estrategias didácticas y evaluación auténtica. • Solidez de la fundamentación teórica y metodológica. • Viabilidad técnica, operativa y temporal para su implementación. • Nivel de utilidad práctica para docentes y coordinadores académicos. • Posibilidad de adaptación a diferentes programas, cursos y contextos universitarios.	Juicio de expertos; Rúbrica de valoración; Matriz de observaciones y recomendaciones.

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Indicadores de análisis	Técnica/ Instrumento
			• Recomendaciones de mejora emitidas por los expertos. • Nivel de aceptación global de la propuesta.	

3.2. Diseño metodológico

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a comprender experiencias y significados de docentes y coordinadores en su contexto natural. Se adoptó un diseño fenomenológico para indagar en profundidad la vivencia del fenómeno y se articuló con la estrategia de estudio de caso centrada en la Facultad de Educación de UPANA, como unidad de análisis particular y delimitada. Esta combinación —fenomenología como lente y caso como sistema acotado— permite una comprensión densa y contextualizada (Creswell & Poth, 2024; Redon Pantoja & Angulo Rasco, 2024).

La ruta cualitativa se caracteriza por su flexibilidad metodológica, carácter inductivo y visión holística, aspectos que favorecen una comprensión profunda e integral del objeto de estudio en su contexto natural. Desde esta perspectiva, el investigador asume una postura abierta al descubrimiento de patrones, relaciones y significados emergentes durante el proceso de investigación, evitando imponer categorías preconcebidas que limiten la interpretación de los datos. Asimismo, las categorías analíticas no se establecen de manera rígida desde el inicio, sino que emergen, se contrastan y se refinan progresivamente mediante procesos sistemáticos de codificación, comparación constante y análisis temático. Este procedimiento facilita la construcción de interpretaciones fundamentadas en la evidencia empírica obtenida y contribuye a

garantizar la rigurosidad científica, la credibilidad y la profundidad analítica de los hallazgos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023; Flick, 2022).

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis

La presente tesis se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, debido a que busca comprender en profundidad los procesos, significados y experiencias asociadas al diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias en la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Universidad Panamericana de Guatemala. Desde la perspectiva cualitativa, el interés central se orienta a interpretar cómo docentes y coordinadores académicos conciben, implementan y valoran las planificaciones curriculares, así como a explicar las dinámicas que influyen en su estructuración y mejora continua (Hernández-Sampieri, 2023; Creswell & Poth, 2018).

El diseño de investigación adoptado corresponde a un estudio fenomenológico, debido a que la indagación se centra en un contexto institucional específico —la Facultad de Educación de la Universidad Panamericana— y analiza una unidad de estudio claramente delimitada: las prácticas, criterios y procesos de elaboración de planificaciones curriculares por parte de docentes y coordinadores. Este tipo de diseño permite examinar el fenómeno en su complejidad, considerando dimensiones organizativas, pedagógicas y curriculares (Yin, 2018; Flick, 2022).

Respecto al tipo de investigación, se asume una orientación descriptiva–explicativa. Es descriptiva porque identifica y caracteriza las prácticas actuales de diseño y evaluación de las planificaciones curriculares; y es explicativa porque permite comprender las causas, relaciones y fundamentos que justifican la necesidad de una metodología innovadora para mejorar los procesos curriculares en coherencia con un enfoque por competencias. En esta línea, el propósito es generar conocimiento sustantivo que dé lugar a una propuesta metodológica propositiva, fundamentada y viable para la institución.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

Métodos:

La presente investigación se sustentó en la integración de métodos teóricos y empíricos, los cuales permitieron comprender, interpretar y analizar de manera rigurosa el fenómeno relacionado con el diseño, desarrollo y evaluación curricular de las programaciones didácticas con enfoque por competencias.

En el nivel teórico, se empleó el método inductivo-interpretativo, que facilitó la identificación de categorías, relaciones y significados emergentes a partir de la información obtenida durante el trabajo de campo. Este método permitió construir comprensiones contextualizadas del fenómeno estudiado mediante el análisis sistemático de las experiencias y percepciones expresadas por los participantes (Flick, 2022). Asimismo, se utilizó el método hermenéutico, orientado a la interpretación de los significados presentes en los discursos de los actores y en los documentos institucionales analizados, favoreciendo una comprensión profunda de las prácticas curriculares desarrolladas en el contexto universitario (Creswell & Poth, 2018).

De igual forma, la investigación se desarrolló bajo la lógica del estudio de caso, debido a que se centró en una unidad de análisis específica: los docentes y coordinadores académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Panamericana de Guatemala. Este método permitió examinar el fenómeno dentro de su contexto natural, considerando múltiples fuentes de evidencia para comprender la complejidad de los procesos curriculares analizados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

En el nivel empírico, se utilizaron métodos orientados a la obtención directa de información desde las fuentes consultadas. El conocimiento empírico se construye a partir de la experiencia y de la observación de la realidad, permitiendo identificar características, relaciones y manifestaciones concretas del objeto de estudio. En consecuencia, se emplearon como métodos empíricos la entrevista, el grupo focal y el análisis documental, los cuales facilitaron la recolección de información pertinente para

alcanzar los objetivos de investigación y contrastar los hallazgos obtenidos desde diferentes perspectivas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

Técnicas de obtención de datos:

Los métodos empíricos fueron operacionalizados mediante técnicas específicas de obtención de datos que permitieron recopilar información relevante y contextualizada sobre el fenómeno investigado. Las utilizadas fueron:

- Entrevista semiestructurada. Esta técnica permitió explorar en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas de docentes y coordinadores académicos respecto al diseño, desarrollo y evaluación de las programaciones didácticas con enfoque por competencias. Su carácter flexible favoreció la profundización en aspectos emergentes durante la interacción con los participantes, manteniendo al mismo tiempo una estructura temática orientada a los objetivos del estudio (Flick, 2022).

- Grupo focal. Esta técnica propició la interacción y el intercambio de experiencias entre los participantes, permitiendo identificar coincidencias, divergencias y valoraciones compartidas sobre los procesos curriculares desarrollados en la institución. De acuerdo con Creswell y Poth (2018), los grupos focales favorecen la construcción colectiva de significados y enriquecen la comprensión de fenómenos educativos complejos.

- Análisis documental. Esta técnica consistió en el examen sistemático de documentos institucionales y académicos relacionados con el currículo, las programaciones didácticas y los lineamientos educativos de la universidad. Su aplicación permitió identificar niveles de coherencia, correspondencia y alineación entre las disposiciones curriculares institucionales y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los

participantes (Hernández-Sampieri et al., 2014; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

Instrumentos de investigación:

Los instrumentos diseñados según las categorías definidas para este estudio fueron:

- Guía de entrevista semiestructurada

  Documento que contenía preguntas abiertas organizadas por categorías de análisis, permitiendo flexibilidad para profundizar en las respuestas. Es una guía previamente diseñada que se basa en preguntas abiertas, diseñadas para obtener descripciones detalladas de experiencias, prácticas o significados (Flick, 2022) y que el investigador debe mantener un equilibrio entre dirigir la conversación y permitir el desarrollo libre del relato del entrevistado.

- Guía de discusión para grupo focal

  Documento que orientó el desarrollo de la sesión mediante preguntas detonadoras relacionadas con el fenómeno estudiado. La planificación de un grupo focal debe responder a los principios generales del diseño cualitativo, la claridad conceptual y la alineación con las preguntas centrales de la investigación. Según Creswell & Poth (2024) deben diseñarse de manera estructurada, progresiva y vinculada a las categorías analíticas del estudio, garantizando coherencia entre el propósito, las preguntas y los procedimientos de recolección de datos.

- Matriz de Análisis documental: Este instrumento permitió relacionar directamente los documentos analizados con las categorías y subcategorías del estudio. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), una matriz de análisis documental debe organizarse a partir de criterios previamente definidos que faciliten comparar lo que los documentos

establecen con las prácticas reales o con los estándares curriculares esperados.

Estos instrumentos se construyeron de acuerdo con los principios de validez, pertinencia y suficiencia propuestos para estudios cualitativos (Flick, 2022), y se ajustaron a las categorías definidas en esta tesis para garantizar consistencia metodológica y rigor interpretativo.

Matriz de triangulación:

La matriz de triangulación articula los tres instrumentos de recolección de datos, entrevista semiestructurada, grupo focal y análisis documental, con los objetivos específicos de la investigación, permitiendo sopesar el aporte particular y complementario de cada instrumento en la comprensión del fenómeno estudiado. En este sentido, la entrevista semiestructurada privilegia la profundización en las experiencias y significados individuales de coordinadores y docentes; el grupo focal enfatiza la construcción colectiva de percepciones y consensos con coordinadores de carrera y docentes; mientras que el análisis documental funciona como fuente de soporte para contrastar y contextualizar los discursos empíricos a partir de referentes normativos e institucionales. Esta convergencia de técnicas e instrumentos fortalece la validez interpretativa del estudio, al permitir la contrastación y corroboración de la información desde múltiples fuentes, principio fundamental de la triangulación en la investigación cualitativa (Creswell & Poth, 2018; Flick, 2015).

Tabla 4

Matriz de triangulación de instrumentos

Objetivo específico	Entrevista Semiestructurada	Grupo focal	Análisis documental
1. Analizar los fundamentos teóricos y metodológicos sobre el diseño, desarrollo y	Explora concepciones y apropiación del enfoque; relación	Contrasta significados compartidos y debates sobre	Examina definiciones institucionales, alineación entre

Objetivo específico	Entrevista Semiestructurada	Grupo focal	Análisis documental
evaluación curricular con enfoque por competencias.	entre teoría y práctica declarada.	fundamentos en la comunidad docente.	lineamientos y programaciones.
2. Diagnosticar las estrategias y metodologías que emplean actualmente los docentes para el diseño, desarrollo y evaluación curricular.	Indaga decisiones de diseño, estrategias didácticas y evaluación aplicada en cada curso.	Identifica consensos/tensiones sobre prácticas, condiciones y mejoras factibles.	Verifica presencia de RA, evidencias, criterios/instrumentos y su coherencia interna.
3. Identificar necesidades, dificultades y oportunidades en el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular.	Registra barreras percibidas, apoyos requeridos y propuestas individuales.	Co-construye repertorio de necesidades y oportunidades contextualizadas.	Contrasta vacíos normativos/procedimentales y recursos institucionales disponibles.
4. Diseñar una metodología innovadora que fortalezca el diseño, desarrollo y evaluación curricular de las programaciones didácticas con enfoque por competencias.	Recoge expectativas de aplicabilidad y ajustes de la propuesta.	Valida colaborativamente componentes, secuencias y criterios de factibilidad.	Informa condiciones institucionales para la adopción y seguimiento.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos

Los instrumentos están desarrollados con objetivos claros, bloques temáticos y preguntas abiertas alineadas con los objetivos específicos. Para asegurar que los instrumentos (entrevista semiestructurada, grupo focal y el análisis documental) abordaran los aspectos fundamentales del diseño, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias, fueron sometidos a un proceso previo de validación por juicio de expertos, los cuales fueron seleccionados por tener el perfil de especialistas en educación superior y currículo por competencias, con experiencia en investigación cualitativa y planificación didáctica. Los expertos evaluaron cada instrumento y lo validaron en función de:

- Relevancia de las preguntas o categorías.
- Claridad y precisión del lenguaje.
- Coherencia con los objetivos de la investigación.
- Adecuación al contexto institucional.

Los tres instrumentos validados y aplicados se describen a continuación:

a. Entrevistas semiestructuradas (Anexos 1y 2)

   Propósito:

   Recoger información detallada sobre las estrategias y metodología que emplean los docentes y coordinadores académicos para el diseño, desarrollo y evaluación de las programaciones didácticas con enfoque por competencias, según el objetivo específico “b” de este estudio.

   Estructura del instrumento:

   Guía de entrevista con preguntas abiertas organizadas por categorías temáticas:

   - Conocimiento del enfoque por competencias.
   - Aplicación en la planificación didáctica.
   - Evaluación curricular.
   - Retos y oportunidades en el contexto institucional.

Aplicación:

- Entrevistas individuales presenciales o virtuales a 8 docentes/coordinadores
- Duración aproximada: 45 a 60 minutos.
- Grabación de audio con consentimiento informado.

Consideraciones éticas:

- Consentimiento informado.
- Confidencialidad de las respuestas.
- Anonimato en el tratamiento de datos.

b. Grupo focal (Anexo 3)

Propósito

Explorar e identificar colectivamente las necesidades, dificultades y oportunidades de mejora del proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular de las programaciones didácticas con enfoque por competencias, por medio de un diálogo abierto y de construcción colectiva de significados, según lo determina el objetivo específico “c” del presente estudio.

Estructura del instrumento:

Guía temática para moderar la discusión:

- Experiencias en el diseño curricular.
- Dificultades en el proceso de elaboración.
- Dinámicas institucionales que influyen en la planificación.
- Propuestas de mejora.

Aplicación:

- Sesiones grupales de 6 a 8 participantes.
- Moderador y observador.
- Duración: 60 a 90 minutos.
- Registro en audio y notas de campo.

Consideraciones éticas:

- Consentimiento grupal.
- Respeto a la diversidad de opiniones.
- Protección de la identidad de los participantes.

c. Análisis documental (Anexos 4 y 5)

Propósito:

Analizar los aspectos teóricos y metodológicos que fundamentan el diseño, desarrollo y evaluación curricular de las programaciones didácticas, y revisar la coherencia, pertinencia y aplicación adecuada del enfoque por competencias, según lo establece el objetivo específico "a" de este estudio.

Estructura del instrumento:

Ficha de análisis documental con criterios como:

- Explora conceptos, percepciones y experiencias individuales sobre el enfoque por competencias.
- Fundamentos teóricos que sustentan el diseño, desarrollo y evaluación curricular
- Conceptos, percepciones y experiencias individuales sobre el enfoque por competencias.
- Estructura y coherencia de las programaciones actuales.

Aplicación:

- Revisión sistemática de documentos oficiales y programaciones didácticas entregadas por los docentes.
- Categorización y codificación de la información relevante.

Consideraciones éticas:

- Autorización institucional para el acceso a documentos.
- Uso responsable de la información.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección

Población:

La población objeto de estudio estuvo conformada por 38 docentes y 3 coordinadores académicos de campus central que laboran en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana de Guatemala en el año 2026, según reporte de la Decanatura, quienes participan activamente en el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias a nivel de campus y sedes.

Esta población se caracteriza por:

- Tener experiencia en la planificación didáctica y curricular.
- Participar en procesos de formación docente.
- Aplicar el enfoque por competencias en sus prácticas pedagógicas.

La muestra:

La muestra fue intencional, no probabilística, seleccionada con base en criterios de pertinencia y relevancia para los propósitos del estudio. Este tipo de muestreo resulta coherente con el enfoque cualitativo. En este sentido, Vázquez Pérez (2024) sostiene que, en los estudios cualitativos, la selección de la muestra no persigue la representatividad estadística, sino la profundidad y riqueza de la información, razón por la cual el muestreo intencional constituye una estrategia metodológica pertinente para comprender procesos educativos complejos desde una perspectiva interpretativa. En muestras cualitativas se privilegia la riqueza y la pertinencia del caso por sobre la representatividad estadística (Creswell & Poth, 2024; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

La muestra se conformó por:

- 6 docentes y 2 coordinadores académicos para entrevistas semiestructuradas.
- 1 grupo focal de 6 participantes cada uno (3 coordinadores y 3 docentes)

- 5 documentos institucionales como guías, instructivos, lineamientos, normativas para análisis documental.
- 5 planificaciones curriculares para análisis de práctica docente en el proceso de planeamiento didáctico.

Criterios de selección:

Los documentos fueron identificados como guías, manuales, instructivos o disposiciones relacionadas con el diseño, desarrollo y evaluación curricular de planificaciones curriculares con enfoque por competencias emanadas de Vicerrectoría Académica y de la misma facultad; así también la escogencia al azar de 5 planificaciones didácticas elaboradas por los coordinadores académicos y docentes.

Para el caso de los docentes y coordinadores académicos que conformaron la muestra se consideraron los criterios de inclusión siguientes:

- Ser docente o coordinador activo en la Facultad de Ciencias de la Educación de campus metropolitanos y sedes departamentales.
- Tener experiencia en la elaboración de programaciones didácticas.
- Haber participado en procesos de formación o actualización relacionados con el enfoque por competencias.
- Disposición para colaborar voluntariamente en la investigación.

Se consideraron los criterios de exclusión siguientes:

- Personal administrativo sin funciones académicas.
- Docentes que no hayan trabajado con el enfoque por competencias.
- Participantes que no otorguen consentimiento informado.

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).

El trabajo de campo se resume y clasifica de en la tabla siguiente:

Tabla 5

Acciones implementadas en el trabajo de campo

Acción	Período de aplicación	Responsable	Participantes/ Documentos	Recursos para utilizar
Pilotaje de instrumentos	Febrero 2026	Investigador principal	Un docente y un coordinador académico de Facultad de Educación	Cuestionario de preguntas abiertas
Solicitud de permiso para realizar las entrevistas y grupo focal con docentes y coordinadores académicos.	Febrero 2026	Investigador principal	Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Panamericana	Correo electrónico y cita presencial.
Recopilación de datos por medio de entrevistas	Marzo 2026	Investigador principal	6 docentes y 3 coordinadores académicos de campus y sedes departamental	Correo electrónico para solicitar colaboración y envío de cuestionario.
Recopilación de datos por medio de grupo focal.	Abril 2026		3 docentes y 3 coordinadores de campus y sedes departamental	Guía de preguntas. Herramienta de Teams Microsoft para realizar la reunión.
Análisis documental	Mayo 2026	Investigador principal	5 programas de cursos de la carrera 5 planes de clases de 5 cursos distintos de la carrera	Correo electrónico para solicitar y recibir documentos.

3.3.1. Aplicación de los instrumentos

El proceso de aplicación de los instrumentos inició con la realización de una prueba piloto para determinar su validez y confiabilidad. Para ello se identificó una muestra de 3 docentes y un coordinador académico de la universidad con las mismas características de los sujetos a quienes se les aplicaría definitivamente. Se les aplicó la entrevista y la guía de preguntas del grupo focal para probar o testear los instrumentos. Estos resultados permitieron evaluar y perfeccionar los instrumentos antes de su aplicación definitiva. Con esta acción se garantizó que la recopilación de datos fuera válida, confiable y pertinente para responder apropiadamente al problema de investigación.

La aplicación definitiva de los instrumentos se realizó con la autorización de la Decanatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Panamericana de Guatemala, quien nombró a la Coordinadora de la Facultad para que fuera el enlace con el investigador principal. Esta persona seleccionó al azar, dentro de todos los docentes de la población que tiene a su cargo, la muestra de 6 docentes y 3 coordinadores académicos participantes del estudio para entrevistas individuales. Dichas entrevistas fueron realizadas uno a uno por el investigador principal, con el fin de obtener resultados válidos vinculados al estudio.

De igual manera, se escogieron a los participantes del grupo focal compuesto por 3 coordinadores académicos y 3 docentes, ambos grupos laboran en campus y sedes departamentales. El proceso en general fue muy positivo por el nivel de colaboración recibido por parte de los participantes, aunque también se tuvieron aspectos por mejorar relacionados a la convocatoria, al tiempo disponible de los coordinadores y docentes para atender y responder los instrumentos, así como la diversidad de niveles formativos encontrados que dificultan la comprensión total de las preguntas realizadas y las respuestas esperadas.

3.3.2. Procesamiento de la información

Es importante mencionar que el análisis es de corte cualitativo, por lo tanto, la presentación de los resultados se deriva del procesamiento y análisis de datos obtenidos mediante técnicas cualitativas, los cuales fueron ordenados y gestionados a través del *software* de código abierto *Taguette,* entre otras herramientas auxiliares para la presentación y análisis de resultados.

Asimismo, el tratamiento de la información se realizó respetando la alineación metodológica diseñada para cada uno de los objetivos específicos, en las que se identificaron las categorías, subcategorías, indicadores y subindicadores para el análisis.

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

Los resultados se presentan con base en los objetivos específicos como siguen: (i) Analizar los fundamentos teóricos y metodológicos sobre el diseño, desarrollo y evaluación del planeamiento curricular con enfoque por competencias, (ii) Diagnosticar las estrategias y metodologías que emplean actualmente los docentes para el diseño, desarrollo y evaluación de las programaciones curriculares con enfoque por competencias, (iii) Identificar necesidades, dificultades y oportunidades en el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de las programaciones curriculares con enfoque por competencias (iv) Diseñar una metodología innovadora que fortalezca el diseño, desarrollo y evaluación de las programaciones curriculares con enfoque por competencias.

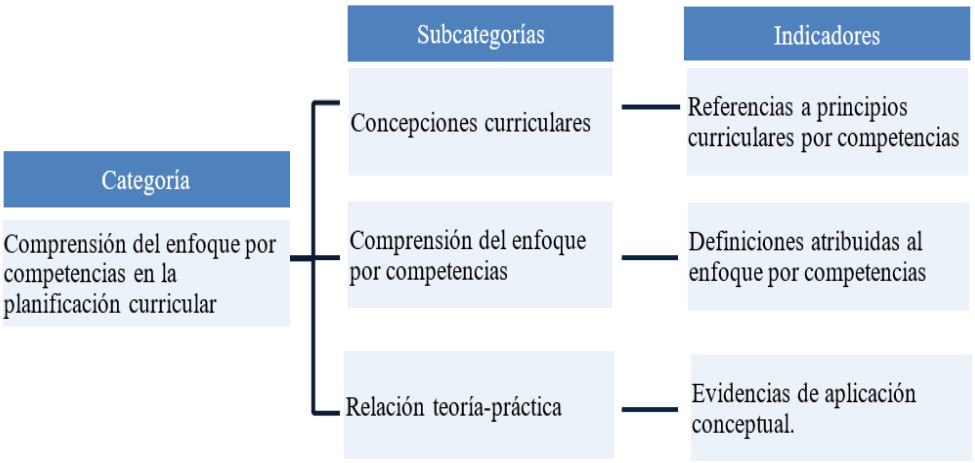
3.4.1. Análisis de los fundamentos teóricos y metodológicos sobre el diseño, desarrollo y evaluación del planeamiento curricular con enfoque por competencias

A continuación, se presenta el análisis del primer objetivo específico de la investigación, el cual tiene como finalidad los siguientes aspectos: en primer lugar,

explorar concepciones y apropiación del enfoque; relación entre teoría y práctica declarada de docentes y coordinadores en el contexto académico de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Universidad Panamericana de Guatemala. En segundo lugar, contrastar significados compartidos y debates sobre fundamentos en la comunidad docente, por último, examinar definiciones institucionales, alineación entre lineamientos y programaciones.

Figura 1

Subcategorías e indicadores de análisis para la comprensión del enfoque por competencias en la planificación curricular



Nota. El objetivo específico contiene subindicadores los cuales pueden ser consultados en la alineación metodológica para el procesamiento de datos cualitativos, objetivo número uno.

3.4.1.1. Concepciones curriculares y referencias a principios curriculares por competencias

A continuación, se presentan los datos en relación con las concepciones o las referencias por los docentes y coordinadores participantes en las entrevistas y grupo focal para inferir el dominio teórico e informativo sobre el modelo de educación basado en competencias.

Tabla 6

Frecuencia de palabras identificada en entrevistas a docentes y coordinadores

No.	Palabra	Frecuencia	
		A. Entrevistas	B. Grupo focal
1	Competencias	35	46
2	Aprendizaje	33	34
3	Estudiante	30	72
4	Evaluación	23	41
5	Contenidos	16	36
6	Actividades	14	15
7	Planificación	26	49
8	Recursos	13	10
9	Estrategias	12	9
10	Planificaciones	12	12
11	Desarrollo	11	15
12	Enfoque	11	21
13	Estudiantes	11	40
14	Problemas	11	5
15	Docente	10	50
16	Formativa	10	0
17	Prácticas	10	25
18	Docentes	9	13
19	Indicadores	8	18
20	Participación	8	4

Nota. La tabla muestra las primeras 20 palabras (de 282) y su frecuencia en menciones realizadas por los docentes y coordinadores entrevistados. Además, se identificó la frecuencia de menciones en el grupo focal (columna B).

Figura 2

Conceptos asociados a principios curriculares por competencias



Nota. Los datos reflejan 282 palabras o menciones realizadas en el total de entrevistas realizadas a docentes y coordinadores. Se excluyen de la nube de palabras las que son artículos, conectores, preposiciones y conjunciones.

Los resultados evidencian el uso de un metalenguaje referido a los principios del enfoque por competencias entre los docentes y coordinadores, tanto en las entrevistas como en el grupo focal. Se infiere que los participantes poseen un dominio teórico e informativo consolidado sobre el modelo de educación basado en competencias.

Tabla 7

Referencia a principios curriculares por competencias

Principios	Términos asociados
Orientación al desempeño	Competencias, competencia, desempeño, logros, resultados, evidencias, resolver, problemas, actuar, profesionales, medibles.
Integración de saberes	Conocimientos, habilidades, actitudes, actitudinales, procedimentales, integrar, integral, integradores, conocimiento, competencias.
Contextualización del aprendizaje	Contexto, contextos, realidad, reales, situaciones, entorno, contextualizadas, contextualizados, contextualizar, cotidiana.
Aprendizaje centrado en el estudiante	Estudiante, estudiantes, alumnado, estudiantado, autónomo, participación, activa, colaborativo, colaborativos, construya.
Aplicación práctica del conocimiento	Práctica, prácticas, aplicar, proyectos, casos, simulaciones, resolución, soluciones, aula, prácticos.
Formación integral	Integral, valores, responsabilidad, pensamiento crítico, comunicación, comunidad, personales, interdisciplinario, desarrollo.
Evaluación auténtica o basada en desempeño	Evaluación, evaluar, evaluando, rúbricas, portafolios, autoevaluación, coevaluación, cotejo, evidencias.
Aprendizaje significativo	Significativo, experiencias, reflexión, reflexivas, previos, relacionar, comprender, descubrir, pensamiento.
Flexibilidad curricular	Flexible, flexibles, adaptadas, coherentes, curricular, planificación, planificaciones, cambios, incorporar, adecuados.
Mejora continua y reflexión	Retroalimentación, revisiones, continuamente, continuas, fortalecer, fortalecen, calidad, capacitaciones, capacitación, observar.

Nota. Para la clasificación de las palabras se utilizó la base de datos de frecuencia de términos identificados en entrevistas y grupo focal a docente y coordinadores.

Las palabras clave identificadas en las entrevistas y en el grupo focal evidencian una presencia significativa de conceptos asociados con los principios del enfoque curricular por competencias. Términos como competencias, desempeño, logro, evidencias, habilidades, conocimientos, evaluación, proyectos, contexto y aprendizaje, reflejan que los docentes y coordinadores poseen referencias conceptuales relacionadas con la formación orientada al desarrollo de capacidades habilidades y destrezas. El uso de estas expresiones sugiere que el discurso de los docentes y coordinadores incorpora elementos fundamentales del enfoque por competencias, especialmente aquellos asociados con la aplicación práctica del conocimiento, la resolución de problemas y la demostración de desempeños observables.

Asimismo, se identifican términos vinculados con principios como la contextualización del aprendizaje, la integración de saberes y el aprendizaje centrado en el estudiante. Palabras como contexto, realidad, situaciones, participación, colaborativo, autónomo, construcción, reflexión y experiencias permiten inferir una comprensión del proceso formativo más allá de la transmisión de contenidos, orientada a la vinculación entre teoría y práctica y al protagonismo del estudiante en la construcción de su aprendizaje.

Estas referencias constituyen indicios de una apropiación conceptual de los fundamentos pedagógicos que sustentan el modelo educativo por competencias, particularmente en lo relacionado con la formación integral y el aprendizaje significativo.

Por otra parte, la presencia de términos asociados a la evaluación auténtica y a la mejora continua, tales como rúbricas, portafolios, autoevaluación, coevaluación, retroalimentación y fortalecimiento, revela que los participantes reconocen aspectos conceptuales del enfoque educativo por competencias. En conjunto, los hallazgos muestran que el discurso de docentes y coordinadores contiene referencias explícitas e implícitas a diversos principios curriculares propios de la educación por competencias, lo que constituye una evidencia relevante para afirmar que este modelo se encuentra

presente en las concepciones y prácticas educativas descritas por los actores entrevistados.

Así también, el uso de estos conceptos asociados a los principios curriculares por competencias es evidente desde un enfoque institucional en la Universidad Panamericana a través del modelo para el aseguramiento de la calidad académica, el cual se ilustra en la Figura 3. Modelo para el aseguramiento de la calidad académica en la Universidad Panamericana.

Figura 3

Modelo para el aseguramiento de la calidad académica en Universidad Panamericana



Así también, en el análisis de documentos normativos se estableció el modelo para gestionar la educación por medio un enfoque por competencias el cual se describe a continuación.

Tabla 8

Referencias institucionales al modelo educativo por competencias

Documento	Síntesis
Criterios para el aseguramiento de la calidad académica en universidad panamericana, desde la visión curricular	Establece el marco de referencia para el diseño, desarrollo, implementación y gestión curricular de la oferta académica. Asimismo, describe procesos de autoevaluación y evaluación externa, que se desarrollan en tres fases: ● **Primera fase.** Reflexión y análisis de los resultados de la evaluación curricular del proyecto de carrera (perfil de egreso, plan de estudio, carga académica, etc.). -Participantes y responsables: docentes y coordinación académica. ● **Segunda fase:** reflexión y análisis de los resultados de los aprendizajes logrados por los estudiantes (encuestas a estudiantes y egresados, desempeño en el trabajo, encuesta a empleadores). Participantes y responsables: Coordinación académica y decanaturas. ● **Tercera fase:** Toma de decisiones con base a los resultados anteriores, para continuar o rediseñar la carrera. Participantes y responsables: Decanaturas, Vicerrectoría Académica y Dirección de Calidad Académica.
Lineamientos básicos para la elaboración de programas de curso con enfoque por competencias, según el formato oficial	Describe nueve pasos o procesos que funcionan como una guía para la elaboración de programas de curso **con enfoque por competencias.**
Orientaciones para la elaboración de un programa de curso	Contiene información descriptiva e ilustrativa para la elaboración de un programa de curso. La estructura para la elaboración de programa de curso es: ● Información general

Documento	Síntesis
	● I PARTE: descripción ● II PARTE: competencias a desarrollar ● III PARTE: contenidos básicos ● IV PARTE: desarrollo del curso ● V PARTE: criterios de evaluación ● VI PARTE: fuentes de consulta Asimismo, refiere a la TAXONOMÍA REVISADA DE BLOOM (por Lorin Anderson, 2001) el cual ilustra los niveles de desarrollo del pensamiento
Normativa para el proceso de revisión y aprobación de programas de cursos en modalidad presencial o distancia	Describe los procesos institucionales, a través de sus diferentes actores, para la revisión y aprobación de programas de cursos en modalidad presencial o distancia
Instrumento para revisión y evaluación de programas de curso	Describe fundamentos para la revisión y evaluación de programas de curso a través de lista de cotejo.

3.4.1.2. Comprensión del enfoque por competencias

A continuación, se presentan los datos en relación con la *comprensión del enfoque por competencias* por parte de docentes y coordinadores participantes en las entrevistas y grupo focal, asimismo, describe el proceso institucional en Universidad Panamericana para el diseño, desarrollo, implementación y gestión curricular desde un enfoque por competencias.

Tabla 9

Categorías emergentes atribuidas al enfoque por competencias

Categoría emergente	Descripción de la comprensión identificada
Integración de saberes	El enfoque por competencias implica articular conocimientos, habilidades, actitudes, valores y desempeños.

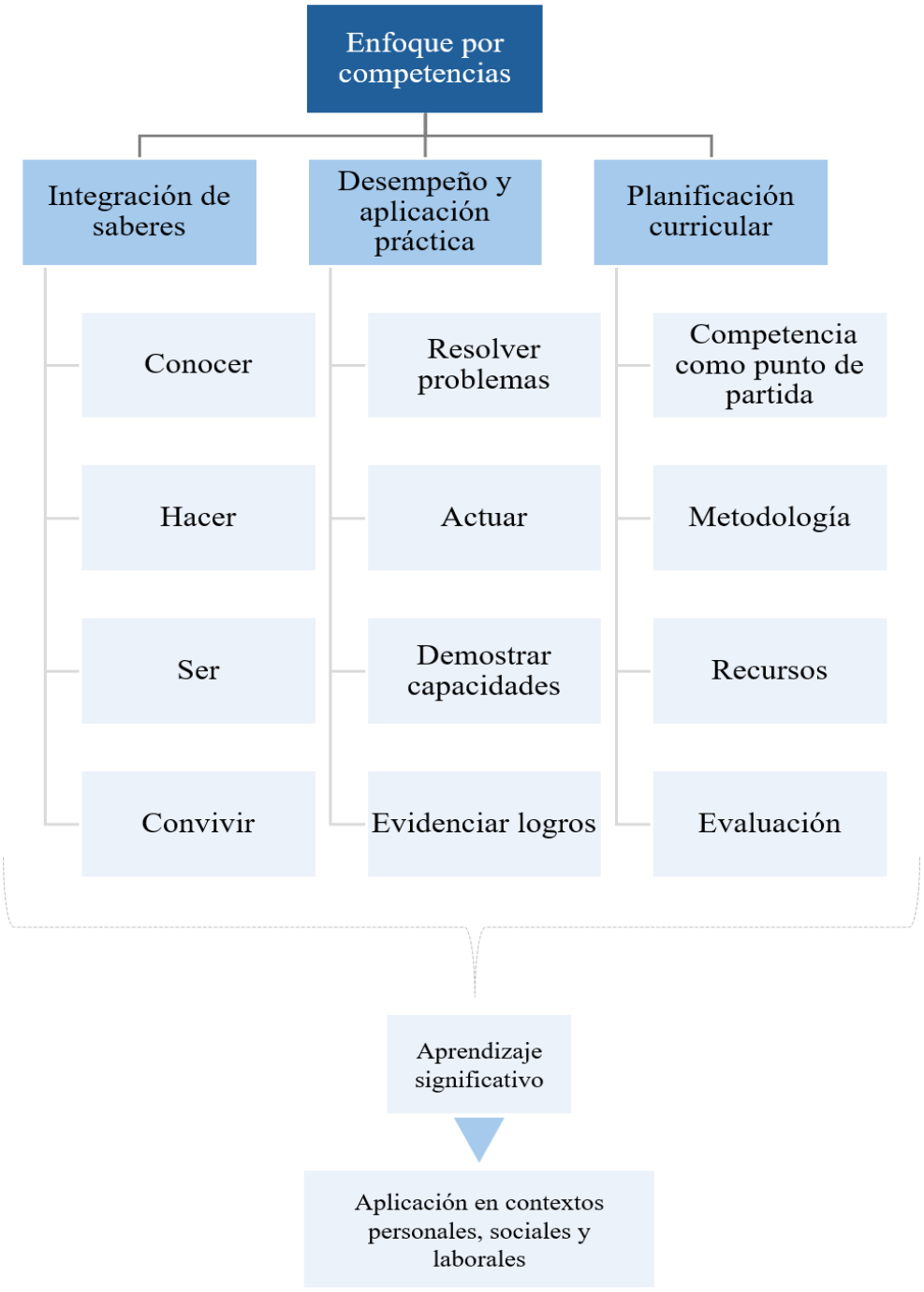
Categoría emergente	Descripción de la comprensión identificada
Resolución de problemas reales	Las competencias se orientan a enfrentar situaciones de la vida cotidiana y contextos reales.
Aprendizaje significativo	Se concibe como un aprendizaje útil, aplicable y transferible a diversos contextos.
Centralidad del estudiante	El proceso educativo se orienta al logro del estudiante más que a la enseñanza del docente.
Competencia como desempeño	La competencia se asocia con la demostración práctica de capacidades y habilidades.
Competencia como meta curricular	La competencia es vista como punto de partida para la planificación y la evaluación.
Importancia de la metodología y estrategias	El logro de competencias depende de metodologías activas y estrategias pertinentes.
Contextualización curricular	Se reconoce la necesidad de adaptar competencias y procesos a las características del contexto.
Competencias e investigación	Se vincula el enfoque con procesos fundamentados en investigación.

La información presentada en la Tabla 8 evidencia que los coordinadores y docentes poseen una comprensión general del enfoque por competencias alineada con principios teóricos que sustentan este modelo educativo. Tanto en las entrevistas como en el grupo focal se identificaron referencias recurrentes a la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como a la capacidad de aplicar estos saberes para resolver problemas en contextos reales.

Asimismo, se observa una asociación constante entre los componentes como: (i) competencias, (ii) aprendizaje significativo y (iii) transferencia del aprendizaje a situaciones de la vida cotidiana, lo que refleja una concepción que trasciende a la adquisición de contenidos y se orienta hacia la formación integral del estudiante universitario. Estas coincidencias sugieren la existencia de un marco conceptual compartido entre los participantes respecto a los propósitos formativos del enfoque por competencias.

Figura 4

Síntesis conceptual del enfoque por competencias



Se refleja que la comprensión del enfoque por competencias manifestada por los coordinadores y docentes se estructura en torno a tres núcleos fundamentales: (i) la

integración de saberes, (ii) el desempeño en contextos reales y (iii) la planificación orientada al logro de competencias. El esquema permite visualizar que los docentes y coordinadores no conciben las competencias únicamente como conocimientos disciplinares, sino como una articulación de dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales que deben ponerse en práctica para resolver situaciones concretas.

Por otra parte, el esquema muestra que una parte importante de las concepciones identificadas se concentra en la categoría operativa del enfoque, particularmente en la planificación, la metodología y la evaluación. Lo anterior sugiere que los docentes y coordinadores relacionan las competencias con decisiones curriculares y didácticas orientadas al logro de desempeños que son observables.

Se puede inferir que existe una comprensión funcional del enfoque por competencias, suficiente para orientar la práctica docente. En este sentido, surge la necesidad de contar con una metodología que facilite la traducción de los principios del enfoque por competencias en procesos coherentes de diseño, desarrollo y evaluación curricular.

3.4.1.3. Relación teoría-práctica

A continuación, se presentan los resultados sobre la relación identificada en el discurso de docentes y coordinadores entre la teoría conceptual y su aplicación práctica. Esto evidencia tanto la implementación del enfoque por competencias como la transferencia de dichas nociones a situaciones educativas reales, reflejando una clara correspondencia entre el discurso de los docentes, coordinadores y su práctica pedagógica.

Al respecto, es importante destacar que en los hallazgos previos vinculados a las “Concepciones curriculares y referencias a principios curriculares por competencias”, ya reflejó un discurso que incorpora elementos fundamentales de este enfoque, especialmente los asociados con la aplicación práctica del conocimiento. Esta coherencia

discursiva está alineada con el modelo educativo de la Universidad Panamericana, el cual define y gestiona, mediante su marco normativo, el diseño, desarrollo, implementación y evaluación curricular bajo un enfoque basado en competencias, tal como se refleja en las gráficas siguientes:

Tabla 10

Aplicación del enfoque por competencias en la práctica educativa

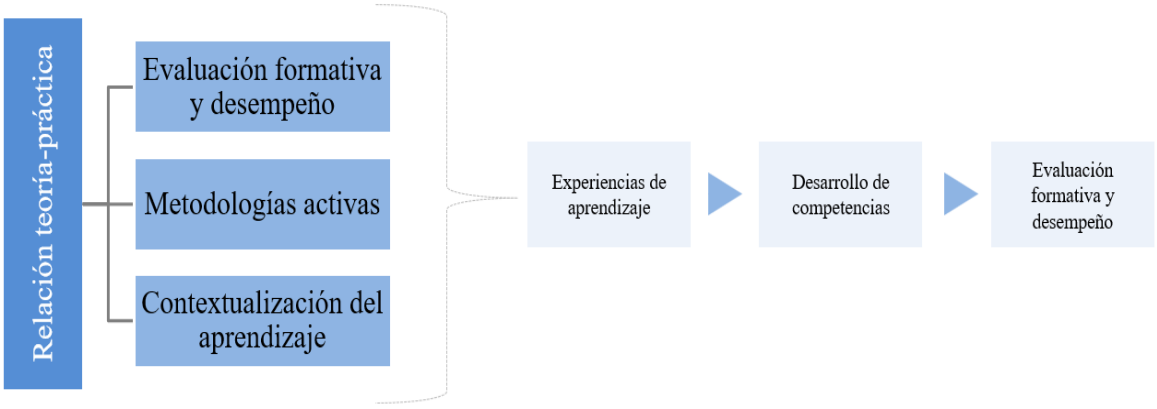
Dimensión identificada	Evidencias	Interpretación o significado
Contextualización del aprendizaje	Planteamiento de problemas reales, vinculación con la comunidad, cultura y entorno del estudiante.	Se evidencia la intención de conectar los aprendizajes con situaciones auténticas y relevantes para el estudiante.
Metodologías activas	Aprendizaje por descubrimiento, trabajo colaborativo, debates, foros, participación y estudio de casos.	El estudiante asume un papel protagónico en la construcción del aprendizaje, coherente con los principios del enfoque por competencias.
Desarrollo integral de competencias	Promoción de habilidades sociales, comunicación, responsabilidad, autonomía y resolución de problemas.	La práctica docente trasciende la transmisión de contenidos y busca el desarrollo de capacidades aplicables en diversos contextos.
Integración de tecnología	Uso de videos, plataformas virtuales, aplicaciones educativas e inteligencia artificial.	La tecnología se incorpora como recurso para potenciar experiencias de aprendizaje y favorecer la construcción de competencias.
Evaluación orientada al desempeño	Uso de rúbricas, listas de cotejo, escalas de rango, portafolios y evaluación formativa.	Se observa una orientación hacia la valoración de procesos y evidencias de desempeño más allá de la medición de conocimientos aislados.
Articulación curricular	Relación entre competencias, contenidos, actividades y evaluación.	Los participantes reconocen la importancia de la alineación

Dimensión identificada	Evidencias	Interpretación o significado
		curricular para el logro de competencias.
Planificación como eje del proceso	Referencias a la secuencia planificación–implementación–evaluación.	El enfoque por competencias es comprendido como un proceso sistemático que orienta las decisiones pedagógicas.
Tensiones en la implementación	Dificultad para conocer el contexto del estudiante en modalidad virtual y dudas sobre el dominio conceptual del enfoque por parte de algunos docentes.	Se identifican desafíos que pueden limitar la aplicación efectiva del enfoque por competencias.

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de la categoría evidencias de aplicación conceptual organizada y gestionada a través del *software* para análisis cualitativo y de código abierto *Taguette.*

Figura 5

Aplicación del enfoque por competencias en la práctica educativa de los docentes



Nota. Elaboración propia con base en el análisis de la categoría evidencias de aplicación conceptual proceda a través del software para análisis cualitativo y de código abierto *Taguette.*

Con base en la información descrita en la Tabla 9 Aplicación del enfoque por competencias en la práctica educativa y la Figura (6) Aplicación del enfoque por competencias en la práctica educativa de los docentes; se identificó una correspondencia general entre las concepciones expresadas por los docentes y coordinadores acerca del

enfoque por competencias y las prácticas pedagógicas que describen en su quehacer docente.

Las referencias a metodologías activas, contextualización del aprendizaje, trabajo colaborativo, evaluación formativa e integración tecnológica muestran que los principios asociados al enfoque no permanecen únicamente en el plano discursivo, sino que encuentran manifestaciones concretas en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza. Esta situación sugiere que los participantes poseen referentes prácticos que orientan la implementación del enfoque en diversos escenarios educativos.

No obstante, se emergen algunas dificultades citadas por los docentes y coordinadores como las preocupaciones relacionadas con el nivel de comprensión que poseen ciertos actores del proceso educativo (docente-estudiante) sobre el enfoque por competencias y con las limitaciones para contextualizar adecuadamente el aprendizaje en entornos virtuales. En este sentido, los hallazgos respaldan la necesidad de fortalecer los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular mediante orientaciones metodológicas que faciliten una aplicación más sistemática y coherente del enfoque por competencias en la práctica educativa.

Tabla 11

Matriz de triangulación de información sobre comprensión del enfoque por competencias en la planificación curricular

Subcategoría	Entrevistas	Grupo focal	Documentos institucionales y programas de curso	Interpretación
Concepciones curriculares	Los docentes y coordinadores conciben el currículo desde una perspectiva orientada al logro de competencias, destacando la importancia de la planificación, la articulación de componentes curriculares y la formación integral del estudiante.	Los docentes y coordinadores enfatizan que la competencia constituye el punto de partida para organizar contenidos, metodología, recursos y evaluación, reconociendo la necesidad de contextualizar los procesos formativos.	Los documentos institucionales establecen procedimientos formales para el diseño, revisión, implementación y evaluación curricular, organizados en torno a competencias, criterios de calidad y procesos de mejora continua. Los programas de curso reflejan con amplitud un metalenguaje y por consecuencia, una referencia precisa al enfoque por competencias. En ellos es evidente un proceso para la enseñanza y el aprendizaje en el que sus elementos articuladores pretenden llegar desde la teoría a la práctica (desarrollo de competencias).	Existe convergencia entre las concepciones de los participantes y la orientación institucional a través de su normativa y el proceso formativo por competencias que es explícito en los programas de curso. El currículo es entendido como un proceso sistemático que articula planificación, desarrollo y evaluación para favorecer el logro de competencias, aunque los docentes y coordinadores enfatizan especialmente los aspectos operativos de su implementación (planificación de competencias, actividades de aprendizaje, estrategias metodológicas, entre otros).
Comprensión del enfoque por competencias	El enfoque es comprendido como la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para resolver problemas en contextos reales, promoviendo aprendizajes significativos y autonomía del estudiante.	Se enfatiza el desempeño, la aplicación práctica, la resolución de problemas y la necesidad de que las competencias sean evidenciadas mediante acciones concretas y contextualizadas.	En los documentos normativos, se identificó el modelo para el aseguramiento de la calidad académica en Universidad Panamericana, el cual establece un marco referente a Políticas, criterios y evaluación de calidad, administración curricular, vinculación con el contexto o la realidad de los actores en el proceso educativo, así como una	Los hallazgos evidencian una comprensión compartida del enfoque por competencias centrada en el desempeño y la aplicación del aprendizaje. Sin embargo, mientras los documentos ofrecen una fundamentación técnica y procedimental, los docentes y coordinadores privilegian una comprensión vinculada a la

Subcategoría	Entrevistas	Grupo focal	Documentos institucionales y programas de curso	Interpretación
			filosofía orientada a establecer una cultura de calidad. Además, refieren a la Taxonomía Revisada de Bloom para orientar los niveles de aprendizaje, como consecuencia, se infiere que, desde una perspectiva institucional se comprende por competencia a la capacidad de que los estudiantes integren y apliquen conocimientos, habilidades, actitudes de manera autónoma y eficaz para la resolución de problemas. Es decir, en este escenario, el estudiante no se limita a memorizar información y datos.	práctica pedagógica y los resultados de aprendizaje.
Relación teoría-práctica	Se describieron estrategias concretas como aprendizaje por descubrimiento, trabajo colaborativo, resolución de problemas, uso de tecnologías y evaluación formativa para operacionalizar las competencias.	Se destacó la necesidad de trasladar las competencias a la práctica mediante metodologías, estrategias, planificación y evaluación coherentes, aunque también se cuestiona si todos los docentes poseen claridad conceptual sobre el enfoque.	Los documentos institucionales establecen lineamientos para diseñar, implementar, revisar y evaluar programas de curso, incorporando procedimientos que buscan garantizar la coherencia entre competencias, contenidos, metodología y evaluación.	La evidencia muestra una relación consistente entre los principios teóricos del enfoque por competencias y diversas prácticas pedagógicas reportadas en las entrevistas y grupos focales. No obstante, persisten desafíos asociados a la apropiación conceptual y a la implementación homogénea del enfoque, especialmente en contextos diversos y modalidades virtuales.

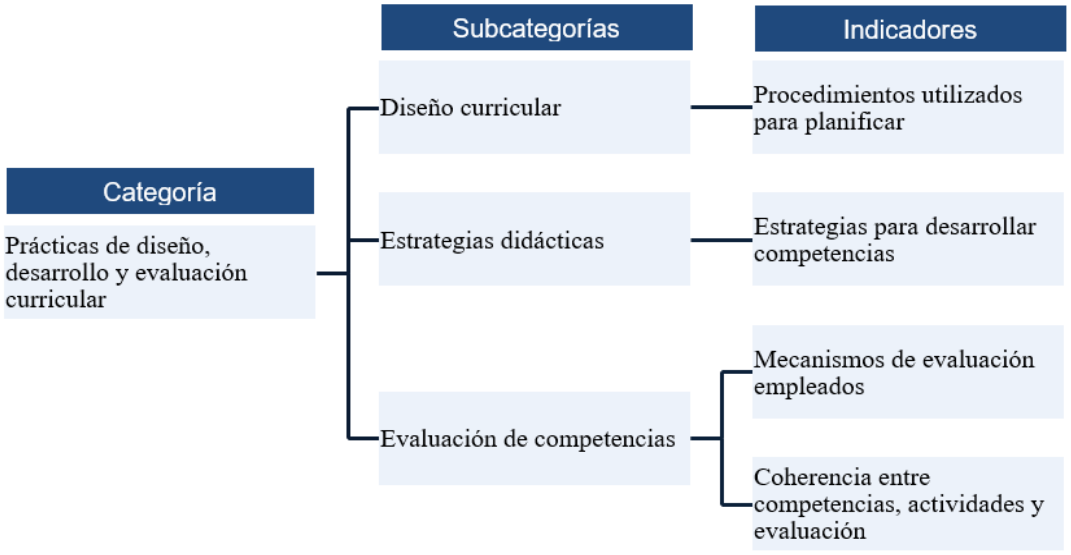
Nota. Elaboración propia con base en el análisis de la categorías y subcategorías organizadas y gestionadas a través del software para análisis cualitativo y de código abierto *Taguette.*

3.4.2. Diagnóstico de las estrategias y metodologías que emplean actualmente los docentes para el diseño, desarrollo y evaluación curricular

A continuación, se presenta el análisis en relación con el segundo objetivo específico de la investigación, el cual tiene como finalidad los siguientes aspectos: en primer lugar, indaga decisiones de diseño, estrategias didácticas y evaluación aplicada en los cursos. En segundo lugar, identifica consensos o diferencias sobre prácticas, condiciones y mejoras factibles y, por último, verifica presencia de evidencias, criterios/instrumentos y su coherencia interna.

Figura 6

Subcategorías e indicadores de análisis, prácticas de diseño, desarrollo y evaluación curricular



Nota. El objetivo específico contiene subindicadores los cuales pueden ser consultados en la alineación metodológica para el procesamiento de datos cualitativos, objetivo número dos.

3.4.2.1. Diseño curricular

A continuación, se presenta los datos en relación con la categoría Diseño Curricular, asociado a Prácticas de diseño, desarrollo y evaluación curricular, específicamente con procedimientos utilizados para planificar.

Tabla 12

Dimensiones identificadas sobre Diseño Curricular

Dimensión analizada	Hallazgos identificados
Etapas de planificación curricular	La planificación inicia con la definición de competencias y continúa con indicadores de logro, contenidos, metodología, actividades, recursos y evaluación.
Organización de la secuencia didáctica	Las actividades se estructuran en momentos de inicio, desarrollo y cierre para favorecer el logro progresivo de las competencias.
Alineación curricular	Existe énfasis en la coherencia entre competencias, indicadores, contenidos, actividades y evaluación.
Contextualización	Se considera importante adaptar las actividades al contexto, recursos y características de los estudiantes.
Metodologías utilizadas	Predominan metodologías activas, constructivistas y participativas.
Recursos didácticos	Los recursos son considerados elementos clave para concretar las competencias y facilitar el aprendizaje.
Programas y guías institucionales	Los docentes utilizan programas, guías semanales y desarrollos de contenido como base para la planificación.
Flexibilidad docente	Los docentes realizan ajustes metodológicos y enriquecen las actividades mediante su experiencia profesional.
Participación en la planificación	La planificación involucra principalmente institución, coordinadores y docentes.
Participación de actores externos	No se evidencian mecanismos formales de participación de estudiantes, egresados o empleadores en la planificación.

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de la categorías y subcategorías asociada con "Procedimientos utilizados para planificar", a través del *software* para análisis cualitativo y de código abierto *Taguette.*

Se refleja que el diseño curricular desarrollado por los docentes responde, en términos generales, a una estructura organizada y sistemática sustentada en el enfoque por competencias. La planificación se construye a partir de una secuencia claramente definida que integra competencias, indicadores de logro, contenidos, metodologías, actividades, recursos y evaluación, elementos que los docentes y coordinadores consideran indispensables para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, la reiterada referencia a la coherencia entre estos componentes permite inferir que los docentes y coordinadores reconocen la importancia de mantener una articulación entre lo que se pretende alcanzar, las estrategias empleadas y los mecanismos utilizados para valorar el aprendizaje, lo cual constituye uno de los principios fundamentales del diseño curricular por competencias.

Los programas de curso, guías didácticas y desarrollos de contenido constituyen el marco de referencia para la organización del trabajo docente; sin embargo, los participantes manifiestan que recurren a su experiencia profesional para contextualizar actividades, incorporar recursos adicionales y actualizar contenidos conforme a las necesidades de los estudiantes.

No obstante, se evidencia que la participación en el diseño curricular concentra principalmente a actores como la institución, coordinadores y docentes, sin evidenciarse mecanismos sistemáticos de incorporación de estudiantes u otros actores externos especialmente durante el progreso y desarrollo del proceso educativo lo cual refleja un proceso de planificación predominantemente institucional con escasa participación de otros grupos de interés. Es importante mencionar, que el diseño curricular, desde un enfoque institucional incluye actividades de evaluación curricular con fines de actualización.

Figura 7

Síntesis conceptual sobre Diseño Curricular



La figura conceptual sintetiza la estructura que subyace al proceso de diseño curricular descrito por los docentes y coordinadores, permitiendo visualizar la interrelación existente entre las etapas de planificación, los criterios pedagógicos utilizados para el diseño de las actividades y los actores que intervienen en dicho proceso. Esta representación evidencia que la planificación no es concebida como una suma de componentes independientes, sino como un proceso articulado en el que la definición de competencias orienta la selección de contenidos, estrategias metodológicas, recursos y procedimientos de evaluación.

En consecuencia, el diseño curricular aparece como un proceso orientado por la búsqueda de coherencia interna, donde cada decisión pedagógica contribuye al desarrollo de las competencias previstas. De igual manera, se refleja que el proceso de planificación se desarrolla dentro de una estructura institucional claramente definida, en la que la Universidad Panamericana establece lineamientos generales, los coordinadores realizan funciones de acompañamiento y supervisión, y los docentes contextualizan e implementan las propuestas curriculares.

3.4.2.2. Estrategias didácticas

A continuación, se presentan los datos en relación con la categoría Estrategias didácticas, asociado a Prácticas de diseño, desarrollo y evaluación curricular, específicamente con estrategias para desarrollar competencias.

Tabla 13

Estrategias identificadas para el desarrollo de competencias

Dimensión estratégica	Etapas o componentes estratégicos identificados	Finalidad en el desarrollo de competencias	Subindicador asociado
Estrategias centradas en la resolución de problemas	● Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ● Estudio de casos ● Resolución de situaciones reales ● Simulaciones	Favorecen el análisis, la toma de decisiones y la resolución de problemas en contextos reales.	2.I.2.1 Actividades orientadas al desempeño
Estrategias colaborativas	● Aprendizaje cooperativo Trabajo en equipos ● Debates ● Discusión guiada	Desarrollan habilidades sociales, comunicación, liderazgo y construcción	2.I.2.1 Actividades orientadas al desempeño

Dimensión estratégica	Etapas o componentes estratégicos identificados	Finalidad en el desarrollo de competencias	Subindicador asociado
	● Colaboración	colectiva del conocimiento.	
Estrategias constructivistas	● Aprendizaje por descubrimiento ● Aula invertida ● Aprender haciendo ● Modelaje	Promueven que el estudiante construya activamente el conocimiento y asuma un rol protagonista.	2.I.2.2 Aplicación práctica del conocimiento
Estrategias de pensamiento crítico	● Formulación de preguntas, Análisis ● Argumentación ● Reflexión crítica	Favorecen la interpretación, argumentación y generación de soluciones fundamentadas.	2.I.2.2 Aplicación práctica del conocimiento
Estrategias de contextualización	● Problemas del entorno ● Adaptación al contexto sociocultural, Experiencias previas.	Relacionan los contenidos con la realidad del estudiante para favorecer aprendizajes significativos	2.I.2.3 Integración teoría-práctica
Estrategias mediadas por tecnología	● TIC ● Plataformas virtuales ● Padlet, ● Infografías, ● Inteligencia Artificial, Aplicaciones Educativas ● Teams	Amplían los recursos para el aprendizaje activo y fortalecen la autonomía del estudiante	2.I.2.4 Situaciones auténticas de aprendizaje
Estrategias de evaluación continua	● Evaluación formativa, Retroalimentación Autoevaluación, Coevaluación, Heteroevaluación	Permiten monitorear el desarrollo progresivo de las competencias	Transversal

Tabla 14

Relación entre competencias y estrategias para su desarrollo

Competencias favorecidas	Estrategias que las fortalecen
Resolución de problemas	ABP, estudio de casos, simulaciones
Pensamiento crítico	Debate, preguntas generadoras, análisis de casos
Trabajo colaborativo	Aprendizaje cooperativo, proyectos integradores
Comunicación	Exposiciones, debates, trabajo grupal
Autonomía	Aula invertida, aprendizaje por descubrimiento
Creatividad	Gamificación, proyectos, elaboración de productos
Aplicación del conocimiento	Aprender haciendo, prácticas, resolución de casos
Competencia digital	TIC, IA, Padlet, plataformas virtuales.

Nota. La tabla refleja datos asociados al metalenguaje identificado en las entrevistas y grupo focal.

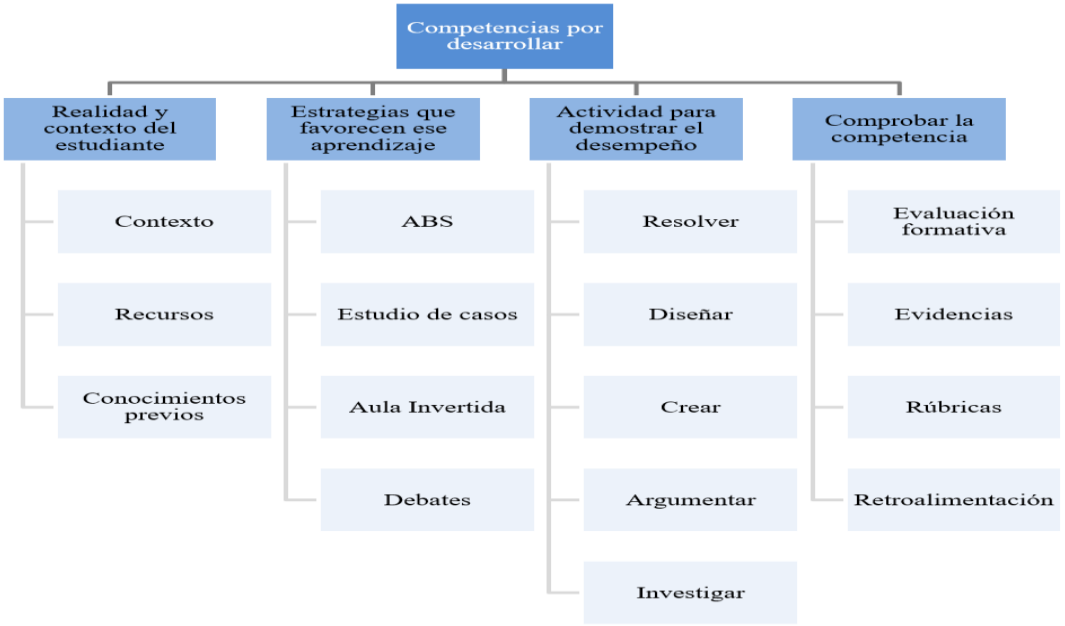
Figura 8

Síntesis conceptual de las estrategias para el desarrollo de competencias



Figura 9

Modelo interpretativo de las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de competencias



Nota. El modelo es una inferencia en relación con las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de competencias, teniendo como base la información obtenida en las entrevistas y grupo focal aplicado a docentes y coordinadores.

Tabla 15

Matriz de estrategias para el desarrollo de competencias identificadas en los programas de curso

Estrategia metodológica	Evidencias encontradas en los programas	Competencias que favorece
Resolución de casos	Resolución de casos contextualizados, análisis jurídico, aplicación de normativa a situaciones educativas	Aplicación del conocimiento, toma de decisiones
Investigación	Investigaciones documentales, búsqueda de información, consulta normativa, elaboración de informes	Autonomía, pensamiento crítico, gestión de información
Análisis crítico	Análisis de artículos legales, análisis de documentos, análisis de situaciones reales	Pensamiento crítico, interpretación
Aprendizaje basado en problemas	Solución de situaciones problemáticas contextualizadas	Resolución de problemas
Debate académico	Debates moderados, discusión de temas controversiales	Argumentación y comunicación
Aprendizaje colaborativo	Discusiones grupales, trabajo conjunto	Trabajo en equipo
Organizadores gráficos	Esquemas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, CQA	Organización del conocimiento
Aprendizaje invertido	Lectura previa y trabajo en clase	Aprendizaje autónomo
Producción escrita	Ensayos, informes, guías de trabajo, comentarios, escritos reflexivos	Comunicación escrita
Presentaciones	Exposiciones de investigaciones y análisis	Comunicación oral
Simulación y contextualización	Elaboración de contratos, análisis de casos educativos reales	Transferencia del aprendizaje

Nota. Tabla elaborada con base en el análisis de cinco programas de curso, entre estos (i) Programa de curso 202533 PG Derecho Laboral, (ii) PC2. Programa de curso Gestión del Talento Humano, (iii) PC3. Programa de curso Modelos Gerenciales (iv) PC4. Programa de Curso Sistematización del Proceso Educativo, (v) PC5. Programa de curso TECNOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO. Los programas del curso corresponden a la Facultad de Ciencias de la Educación, los cuales se imparten en la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa.

Tabla 16

Matriz de correspondencia entre estrategias para el desarrollo de competencias en los programas de curso y subindicadores

Subindicador	Estrategias que predominan en los programas de curso
2.I.2.1 Actividades orientadas al desempeño	Resolución de casos, investigaciones, elaboración de productos, debates, presentaciones
2.I.2.2 Aplicación práctica del conocimiento	Casos contextualizados, elaboración de contratos, cuadros comparativos, análisis de documentos
2.I.2.3 Integración teoría-práctica	Lectura dirigida + análisis + aplicación + producción escrita
2.I.2.4 Situaciones auténticas de aprendizaje	Casos vinculados al contexto educativo, normativa nacional, instituciones reales, problemas laborales, experiencias profesionales

Nota. La información que se reporta en la columna de los Subindicadores corresponde al objetivo específico número 2 "Diagnosticar las estrategias y metodologías que emplean actualmente los docentes para el diseño, desarrollo y evaluación curricular"

La matriz de correspondencia entre estrategias y subindicadores evidencia una relación consistente entre las actividades de aprendizaje propuestas en los programas de curso y los principios del enfoque por competencias. Se observa que las estrategias orientadas al desempeño se concretan principalmente mediante la resolución de casos, investigaciones, debates y elaboración de productos académicos, mientras que la aplicación práctica del conocimiento se promueve a través del análisis de situaciones contextualizadas y la producción de evidencias como informes, cuadros comparativos y documentos escritos.

Asimismo, la integración entre teoría y práctica se favorece mediante una secuencia didáctica que combina la revisión conceptual con actividades de análisis y aplicación, en tanto que las situaciones auténticas de aprendizaje se desarrollan a partir de problemas vinculados con el contexto profesional y educativo.

3.4.2.3. Evaluación de competencias

A continuación, se presentan los datos en relación con la categoría Evaluación de competencias, asociado a Prácticas de diseño, desarrollo y evaluación curricular, específicamente con estrategias para desarrollar competencias.

Tabla 17

Matriz de mecanismos de evaluación empleados por docentes

Mecanismo de evaluación	Evidencias identificadas	Propósito en la evaluación por competencias
Evaluación formativa continua	Seguimiento durante el proceso, retroalimentación permanente	Monitorear el desarrollo progresivo de las competencias
Rúbricas	Rúbricas por competencia, criterios explícitos	Valorar el desempeño con criterios objetivos
Listas de cotejo	Observación de indicadores de logro	Verificar el logro de desempeños específicos
Escalas de rango	Valoración gradual del desempeño	Establecer niveles de logro
Portafolio de evidencias	Recopilación de productos	Evidenciar el desarrollo progresivo del aprendizaje
Autoevaluación	Reflexión sobre el propio aprendizaje	Favorecer la autorregulación
Coevaluación	Evaluación entre pares	Promover aprendizaje colaborativo
Heteroevaluación	Evaluación realizada por el docente	Valorar integralmente el desempeño
Observación del desempeño	Actividades prácticas, proyectos, participación	Evaluar el saber hacer en contextos auténticos
Pruebas escritas	Evaluaciones parciales y finales	Complementar la valoración del aprendizaje conceptual

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de las categorías y subcategorías asociadas con "Procedimientos utilizados para planificar", organizadas y gestionadas a través del *software* para análisis cualitativo y de código abierto *Taguette.*

Tabla 18

Coherencia entre competencias, actividades y evaluación según docentes y coordinadores

Aspecto analizado	Evidencias encontradas	Interpretación
Competencias como punto de partida	La evaluación parte de la competencia y de sus indicadores de logro.	Existe alineación curricular en la planificación.
Actividades vinculadas con el desempeño	Casos, debates, proyectos, trabajo colaborativo.	Se busca que el estudiante demuestre competencias mediante acciones concretas.
Instrumentos coherentes	Rúbricas, listas de cotejo, portafolios y observación.	Los instrumentos se seleccionan según el desempeño esperado.
Evaluación durante el proceso	Retroalimentación constante.	Predomina una visión formativa de la evaluación
Relación enseñanza-evaluación	Se procura evaluar aquello que realmente se trabajó durante el curso	Existe intención de mantener coherencia didáctica.
Tensiones o diferencias identificadas.	Algunos docentes consideran que las pruebas objetivas no siempre evidencian competencias.	Se percibe una brecha entre evaluación tradicional y evaluación por competencias.

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de las categorías y subcategorías asociada con "Procedimientos utilizados para planificar", organizadas y gestionadas a través del *software* para análisis cualitativo y de código abierto *Taguette.*

Tabla 19

Evidencias documentales de la evaluación de competencias en los programas de curso

Aspecto analizado	Evidencias identificadas en los programas	Relación con los subindicadores
Competencias como eje del proceso	Cada unidad inicia con una competencia claramente formulada, seguida de indicadores de logro, contenidos, actividades y evaluación del aprendizaje.	2.I.4. Coherencia entre competencias, actividades y evaluación

Aspecto analizado	Evidencias identificadas en los programas	Relación con los subindicadores
Actividades alineadas con la competencia	Las actividades solicitan investigaciones, organizadores gráficos, glosarios, análisis de documentos, elaboración de planes, boletines educativos, presentaciones e infografías, vinculadas con la competencia de cada unidad.	2.I.4. Coherencia entre competencias, actividades y evaluación
Evaluación basada en productos de aprendizaje	Predominan productos académicos concretos como investigaciones, escritos, planes de capacitación, boletines, organizadores gráficos, glosarios y presentaciones.	2.I.3. Mecanismos de evaluación empleados
Diversidad de mecanismos de evaluación	Los programas combinan actividades de desempeño con evaluaciones objetivas parciales y finales, distribuidas a lo largo del desarrollo del curso.	2.I.3 Mecanismos de evaluación empleados
Evaluación continua	Cada semana incorpora una actividad evaluable asociada a los contenidos desarrollados, permitiendo valorar progresivamente el aprendizaje.	2.I.3 Mecanismos de evaluación empleados
Correspondencia entre aprendizaje y evaluación	Las evidencias de evaluación corresponden directamente con las actividades previamente desarrolladas durante la unidad, evitando evaluar contenidos no trabajados.	2.I.4 Coherencia entre competencias, actividades y evaluación

Nota. Tabla elaborada con base en el análisis de cinco programas de curso los cuales corresponden a la Facultad de Ciencias de la Educación, los cuales se imparten en la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa. La información que se reporta en la columna de Relación con los Subindicadores corresponde al objetivo específico número 2 “Diagnosticar las estrategias y metodologías que emplean actualmente los docentes para el diseño, desarrollo y evaluación curricular”

El análisis documental de los programas de curso evidencia que los mecanismos de evaluación se encuentran estrechamente articulados con las competencias, los indicadores de logro y las actividades de aprendizaje, reflejando una estructura de planificación coherente con los principios del enfoque por competencias.

Los documentos muestran que la evaluación se materializa mediante una diversidad de evidencias de desempeño, tales como investigaciones, organizadores gráficos, glosarios, informes, presentaciones, infografías y planes de intervención, las cuales permiten valorar la aplicación del conocimiento en contextos específicos.

Asimismo, la presencia de actividades evaluativas distribuidas a lo largo del desarrollo de cada unidad, complementadas con evaluaciones parciales y finales, evidencia una combinación de procesos de evaluación continua y sumativa. La evidencia documental confirma que la relación entre competencias, actividades y evaluación no se limita al discurso de docentes y coordinadores, sino que se encuentra incorporada de manera explícita en la estructura de los programas de curso.

Tabla 20

Matriz de triangulación de información sobre Prácticas de diseño, desarrollo y evaluación curricular

Subcategoría	Entrevistas	Grupo focal	Programas de curso	Interpretación
C2.1. Diseño curricular	Los docentes describen la planificación como un proceso organizado que parte de las competencias y continúa con indicadores de logro, contenidos, metodologías, actividades, recursos y evaluación. Además, destacan la necesidad de contextualizar el proceso y mantener coherencia entre sus componentes.	Los docentes y coordinadores amplían la descripción señalando que la planificación se desarrolla mediante secuencias didácticas estructuradas y apoyadas en programas institucionales, aunque reconocen la posibilidad de enriquecerlas con la experiencia profesional y adecuarlas al contexto de los estudiantes.	Los programas presentan una estructura uniforme basada en competencias, indicadores de logro, contenidos integradores, actividades metodológicas, recursos y procedimientos de evaluación, evidenciando una secuencia curricular claramente definida.	La triangulación evidencia una concepción compartida del diseño curricular como un proceso sistemático y articulado, sustentado en la alineación entre competencias, contenidos, metodologías y evaluación. Mientras las entrevistas y el grupo focal explican la lógica pedagógica de la planificación, los programas de curso confirman documentalmente que dicha estructura se encuentra institucionalizada.
C2.2. Estrategias didácticas	Los docentes manifiestan utilizar metodologías activas como aprendizaje basado en problemas, estudios de caso, aprendizaje colaborativo, proyectos, simulaciones, TIC y actividades contextualizadas para promover el desarrollo de competencias y la participación del estudiante.	Los docentes y coordinadores explican que la selección de estrategias responde a las competencias, al contexto, a los recursos disponibles y a las características del estudiantado. Asimismo, destacan la flexibilidad para complementar las actividades sugeridas por los programas con recursos derivados de su experiencia profesional.	Los programas incorporan investigaciones, análisis documental, organizadores gráficos, debates, glosarios, presentaciones, infografías, planes de intervención y otras actividades que demandan la aplicación del conocimiento y la producción de evidencias de aprendizaje.	Las tres fuentes convergen en señalar que las estrategias didácticas trascienden la transmisión de contenidos y se orientan hacia el desarrollo de competencias mediante actividades contextualizadas y centradas en el desempeño del estudiante. Los programas de cursos documentan cómo estas estrategias se concretan en actividades específicas que operacionalizan las metodologías descritas por los participantes.

Subcategoría	Entrevistas	Grupo focal	Programas de curso	Interpretación
C2.3. Evaluación de competencias	Los docentes privilegian la evaluación formativa mediante rúbricas, listas de cotejo, portafolios, observación del desempeño, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, procurando valorar tanto el proceso como el resultado del aprendizaje. También enfatizan la necesidad de mantener coherencia entre competencias, actividades e instrumentos de evaluación.	El grupo focal reafirma la importancia de la evaluación continua y la retroalimentación permanente, aunque también identifica limitaciones de las pruebas objetivas para evidenciar el desarrollo de competencias, especialmente en entornos virtuales.	Los programas establecen mecanismos de evaluación distribuidos durante todo el desarrollo de las unidades mediante productos académicos, investigaciones, informes, organizadores gráficos, presentaciones y evaluaciones parciales y finales, manteniendo correspondencia con las competencias e indicadores de logro.	La triangulación muestra que la evaluación de competencias se fundamenta en la alineación curricular entre competencias, actividades y evaluación, privilegiando evidencias de desempeño y procesos de retroalimentación continua. No obstante, también emerge una tensión o diferencia entre los principios del enfoque por competencias y el uso de pruebas objetivas tradicionales, aspecto que evidencia uno de los principales desafíos identificados por los docentes y coordinadores.

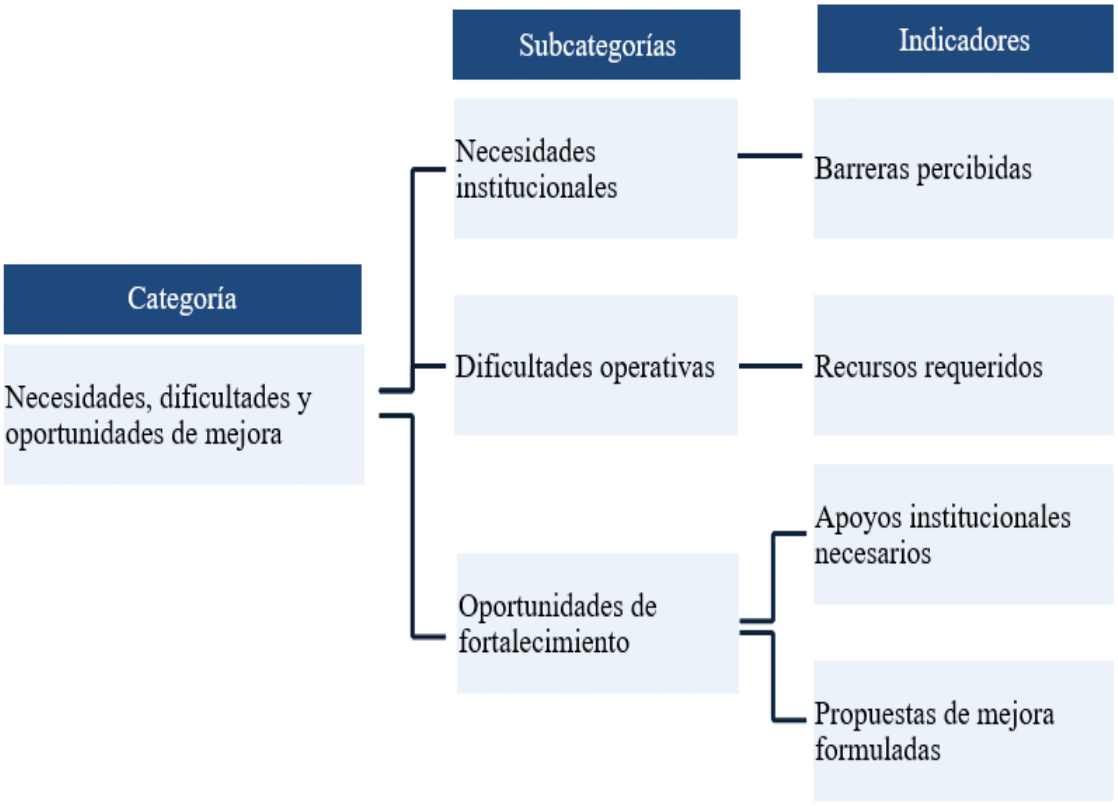
Nota. Elaboración propia con base en el análisis de las categorías y subcategorías organizadas y gestionadas a través del *software* para análisis cualitativo y de código abierto *Taguette,* así como el análisis de información documental a través de programas de cursos de la Facultad de Educación, Universidad Panamericana.

3.4.3. Necesidades, dificultades y oportunidades en el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular

A continuación, se presenta el análisis en relación con el tercer objetivo específico de la investigación, el cual tiene como finalidad los siguientes aspectos: en primer lugar, registra barreras percibidas, apoyos requeridos y propuestas individuales. En segundo lugar, identifica necesidades y oportunidades y, por último, contrasta vacíos normativos/procedimentales y recursos institucionales disponibles.

Figura 10

Subcategorías e indicadores de análisis para la comprensión del enfoque por competencias en la planificación curricular



Nota. El objetivo específico contiene subindicadores los cuales pueden ser consultados en la alineación metodológica para el procesamiento de datos cualitativos, objetivo número tres.

3.4.3.1. Necesidades institucionales o barreras percibidas

A continuación, se presentan los datos en relación con la categoría “Necesidades institucionales” asociado a *Necesidades, dificultades y oportunidades de mejora.*

Tabla 21

Barreras percibidas durante el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular

Tipo	Barrera percibida	Descripción
Institucional	Necesidad de capacitación en el enfoque por competencias	Los docentes manifiestan la necesidad de fortalecer sus conocimientos y habilidades para diseñar, desarrollar y evaluar el currículo desde el enfoque por competencias, especialmente en planificación, indicadores de logro y evaluación auténtica.
	Lineamientos institucionales poco claros.	Se percibe insuficiente orientación institucional para desarrollar procesos de planificación curricular consistentes y alineados con el enfoque por competencias.
	Rigidez de guías, planificaciones y evaluaciones institucional	La estandarización de guías, secuencias didácticas e instrumentos de evaluación limita la posibilidad de contextualizar la enseñanza y aprovechar la experiencia profesional del docente.
	Burocracia administrativa	Algunos procedimientos institucionales exigen formatos o procesos repetitivos que incrementan la carga administrativa y reducen el tiempo destinado a la planificación pedagógica.
	Escasez de recursos didácticos y tecnológicos	En determinados cursos se identifican limitaciones en materiales y recursos tecnológicos necesarios para implementar estrategias de aprendizaje y evaluación por competencias.
	Insuficiente actualización docente permanente	Se plantea la necesidad de fortalecer programas continuos de capacitación, acompañamiento e

Tipo	Barrera percibida	Descripción
		intercambio de experiencias para consolidar la implementación del enfoque por competencias.
Contextual	Limitaciones tecnológicas	La conectividad deficiente, el acceso restringido a internet y la disponibilidad limitada de equipos tecnológicos dificultan el desarrollo de actividades en modalidades virtuales y semipresenciales.
	Características del estudiantado	Las responsabilidades laborales, la escasa disponibilidad de tiempo, la limitada preparación previa y los hábitos de estudio influyen en la implementación de metodologías activas y del aprendizaje autónomo.
	Limitadas habilidades digitales del estudiantado	Las competencias digitales insuficientes dificultan el uso de plataformas virtuales, herramientas colaborativas y recursos tecnológicos requeridos durante el proceso de aprendizaje.
	Diversidad en los niveles de conocimientos previos	La heterogeneidad en la formación académica y en los conocimientos iniciales de los estudiantes representa un desafío para planificar actividades que respondan adecuadamente a las necesidades del grupo.

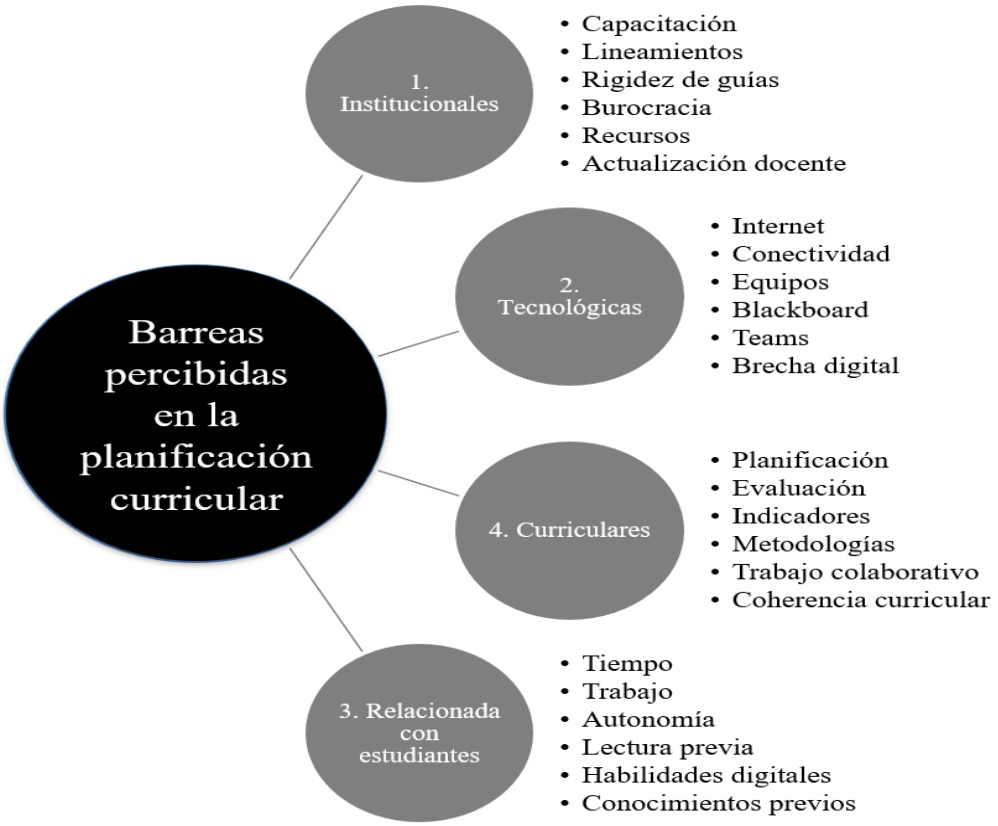
Nota. Elaboración propia con base en el análisis de las categorías y subcategorías organizadas y gestionadas a través del *software* para análisis cualitativo y de código abierto *Taguette.*

La información presentada en la tabla evidencia que las barreras percibidas por los docentes durante el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular trascienden las dificultades individuales y responden a factores tanto institucionales como contextuales. En el ámbito institucional destacan la necesidad de fortalecer la capacitación docente, clarificar los lineamientos curriculares, flexibilizar algunos procedimientos administrativos y ampliar los recursos disponibles para la implementación del enfoque por competencias. Por otra parte, las barreras contextuales se relacionan principalmente con las condiciones tecnológicas y las características del

estudiantado, como la conectividad, las habilidades digitales, la disponibilidad de tiempo y la diversidad de conocimientos previos.

Figura 11

Barreras percibidas durante el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular



El mapa conceptual sintetiza las principales barreras percibidas por los docentes en la implementación del currículo con enfoque por competencias, organizándolas en cuatro dimensiones interrelacionadas: institucionales, tecnológicas, asociadas al estudiantado y curriculares. Se visualiza que las principales barreras identificadas no responden a un único factor, sino a la interacción de condiciones organizacionales, recursos disponibles, características del contexto educativo y desafíos propios del proceso de planificación y evaluación.

3.4.3.2. Dificultades operativas y recursos requeridos

A continuación, se presentan los datos en relación con la categoría “Dificultades operativas y recursos requeridos” asociado a Necesidades, dificultades y oportunidades de mejora.

Tabla 22

Recursos requeridos para fortalecer el diseño, desarrollo y evaluación curricular

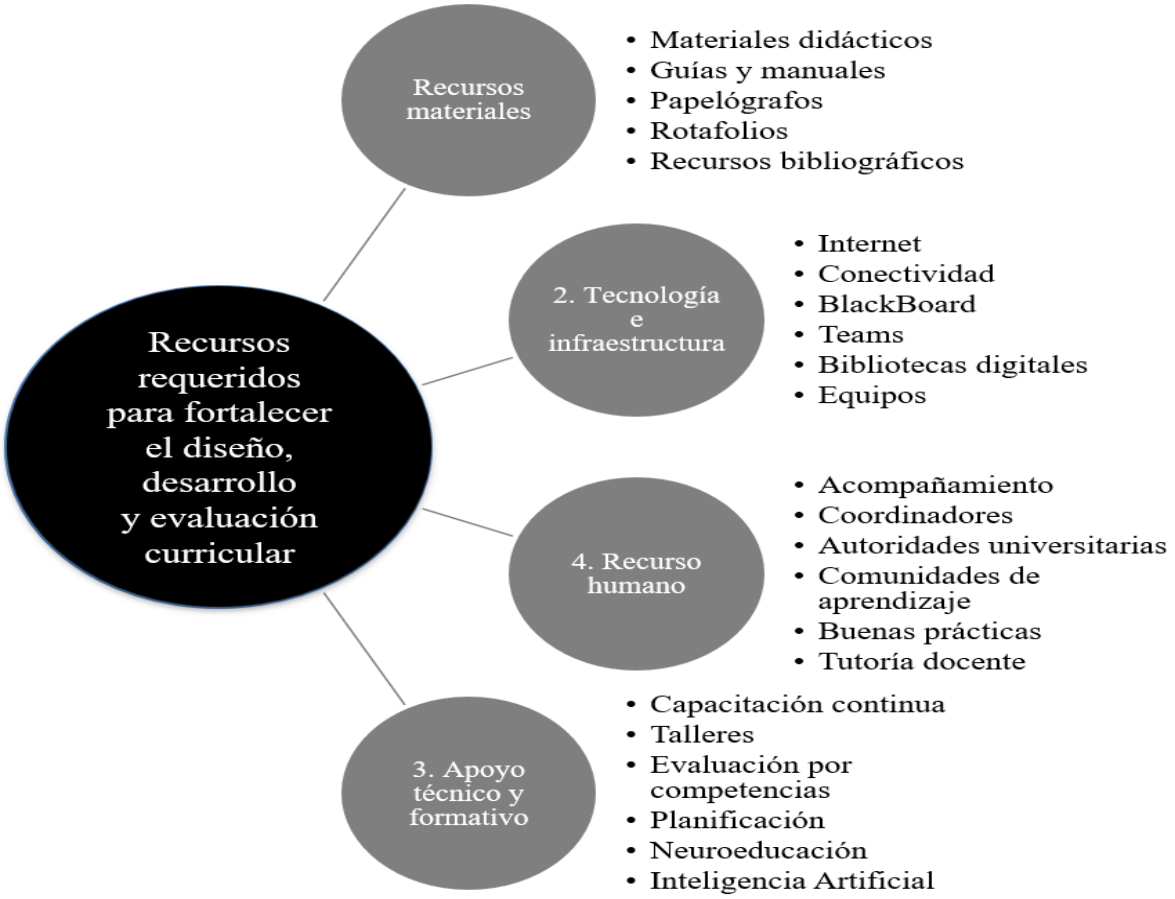
Tipo	Recurso requerido	Descripción
Material	Recursos didácticos para la planificación	Los docentes consideran necesario contar con materiales físicos y didácticos que faciliten la planificación y el desarrollo de actividades de aprendizaje.
Tecnológico	Infraestructura tecnológica y conectividad	Se identifica la necesidad de mejorar el acceso a internet, plataformas virtuales, bibliotecas digitales y recursos tecnológicos que favorezcan la implementación del currículo por competencias.
Académico	Lineamientos y manuales institucionales	Se requieren documentos orientadores actualizados que proporcionen criterios claros para la planificación, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias.
Académico	Espacios de trabajo colaborativo	Los docentes proponen fortalecer comunidades de aprendizaje entre docentes para intercambiar experiencias, validar materiales y compartir buenas prácticas pedagógicas.
Humano	Acompañamiento pedagógico	Se destaca la importancia del acompañamiento permanente por parte de coordinadores y especialistas que orienten el proceso de diseño y evaluación curricular.
Formativo	Capacitación continua	La necesidad más recurrente corresponde al desarrollo de programas permanentes de formación en planificación, evaluación auténtica, indicadores de logro, didáctica, taxonomías y enfoque por competencias.
Formativo	Talleres especializados	Se propone implementar talleres periódicos sobre herramientas digitales, uso pedagógico de las guías, neuroeducación, inteligencia artificial y metodologías activas.
Institucional	Simplificación de procedimientos	Los docentes consideran necesario revisar algunos procesos administrativos y metodológicos para hacerlos más claros, flexibles y funcionales.

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de la categorías y subcategorías analizadas y gestionadas a través del *software* para análisis cualitativo y de código abierto *Taguette*

Los resultados obtenidos evidencian que los recursos requeridos por los docentes abarcan dimensiones materiales, tecnológicas, académicas y formativas, lo que demuestra que la implementación efectiva del currículo por competencias depende de un conjunto de apoyos institucionales complementarios.

Figura 12

Recursos requeridos para fortalecer el diseño, desarrollo y evaluación curricular



El mapa conceptual sintetiza de manera integrada los recursos identificados por los participantes como necesarios para fortalecer el currículo con enfoque por competencias. Su organización en cuatro dimensiones permite visualizar que la mejora curricular requiere una articulación entre recursos materiales, tecnológicos, humanos y formativos, evidenciando el carácter sistémico del proceso de fortalecimiento institucional.

3.4.3.3. Oportunidades de fortalecimiento

A continuación, se presentan los datos en relación con la categoría "Oportunidades de fortalecimiento" asociado a Necesidades, dificultades y oportunidades de mejora.

Tabla 23

Propuestas de mejora formuladas para fortalecer el diseño, desarrollo y evaluación curricular

Tipo	Propuesta de mejora	Descripción
Cambio institucional	Flexibilización de la planificación curricular	Se propone simplificar y estandarizar los formatos de planificación, incorporando modelos más flexibles, contextualizados y orientados a evidencias de aprendizaje y al desarrollo de competencias.
Innovación curricular	Actualización permanente del currículo	Los participantes sugieren revisar y actualizar periódicamente las secuencias didácticas, incorporando metodologías innovadoras y adecuándose a las necesidades actuales de los estudiantes y de la educación superior.
Innovación curricular	Fortalecimiento del trabajo interdisciplinario	Se recomienda promover el trabajo colaborativo entre docentes mediante comunidades de aprendizaje, revisión entre pares e intercambio de buenas prácticas pedagógicas.
Metodológica	Fortalecimiento de la evaluación por competencias	Se plantea priorizar la evaluación formativa, fortalecer el diseño de instrumentos de evaluación y desarrollar mayores competencias docentes para valorar el desempeño integral del estudiante.
Metodológica	Incorporación de recursos y herramientas innovadoras	Se propone integrar herramientas digitales, inteligencia artificial, plantillas guía y recursos tecnológicos que faciliten la planificación y la evaluación de los aprendizajes.
Formativa	Capacitación continua del profesorado	Se considera indispensable desarrollar programas permanentes de actualización en planificación curricular, didáctica, estrategias de aprendizaje y evaluación por competencias.
Organizacional	Acompañamiento y apoyo institucional	Se recomienda fortalecer el acompañamiento pedagógico mediante asesoría continua, bancos de recursos, canales de consulta y validación de materiales antes de su implementación.
Reorganización del proceso educativo	Fortalecimiento de la modalidad semipresencial y virtual	Se propone orientar a los estudiantes desde su ingreso sobre las competencias digitales y las condiciones necesarias para cursar programas virtuales o semipresenciales, reduciendo así las dificultades de adaptación y la deserción.

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de la categorías y subcategorías analizadas y gestionadas a través del *software* para análisis cualitativo y de código abierto *Taguette.*

Las propuestas de mejora formuladas por docentes y coordinadores se orientan principalmente al fortalecimiento de las condiciones institucionales y metodológicas necesarias para consolidar el enfoque por competencias. Además, se enfatiza la necesidad de optimizar los procesos de planificación, evaluación, formación docente y acompañamiento académico.

Asimismo, las propuestas de mejora aludidas por docentes y coordinadores evidencian que la innovación curricular es concebida como un proceso integral que requiere la articulación de recursos tecnológicos, actualización profesional, trabajo colaborativo y una mayor flexibilidad organizacional. Estas recomendaciones evidencian que el fortalecimiento del diseño, desarrollo y evaluación curricular depende no solo de la calidad del currículo formal, sino también de la capacidad institucional para generar condiciones que favorezcan su implementación efectiva y sostenible.

Tabla 24

Matriz de triangulación de información sobre Necesidades, dificultades y oportunidades de mejora

Subcategoría	Entrevistas	Grupo focal	Documentos normativos	Programas de curso	Interpretación
C3.1. Necesidades institucionales	Los docentes y coordinadores manifiestan la necesidad de fortalecer la capacitación permanente, contar con lineamientos curriculares más claros, mejorar la disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos, así como incrementar el acompañamiento institucional durante la planificación y evaluación curricular.	Los docentes y coordinadores coinciden en que la institución debe ofrecer mayores oportunidades de formación, asesoría técnica, espacios de intercambio académico y recursos tecnológicos que faciliten la implementación del enfoque por competencias.	La normativa institucional establece políticas de calidad, procesos sistemáticos de evaluación curricular, capacitación, seguimiento académico y mejora continua, evidenciando que estas necesidades son reconocidas formalmente dentro del sistema institucional.	Los programas de curso presentan una estructura estandarizada basada en competencias, con indicadores de logro, actividades, recursos y evaluación, lo que refleja la existencia de orientaciones curriculares institucionales para el diseño de la enseñanza.	Existe una clara convergencia entre las necesidades expresadas por los participantes y los mecanismos previstos en la normativa institucional. Sin embargo, la percepción docente evidencia que dichos apoyos aún no se materializan de forma homogénea durante la implementación curricular, lo que sugiere una brecha entre la planificación institucional y la experiencia cotidiana de los docentes.
C3.2. Dificultades operativas	Los docentes identifican dificultades relacionadas con el tiempo disponible para planificar, la diversidad de perfiles estudiantiles, la limitada conectividad, la insuficiente capacitación en evaluación por competencias y algunos procedimientos administrativos considerados poco flexibles.	El grupo focal confirma que las principales dificultades se concentran en la aplicación práctica del enfoque por competencias, especialmente en la planificación, la evaluación auténtica, la utilización de recursos tecnológicos y la adaptación de los estudiantes a modalidades virtuales y semipresenciales.	Los documentos institucionales establecen criterios de seguimiento, observación, evaluación curricular, monitoreo y aseguramiento de la calidad, aunque no desarrollan de manera explícita las dificultades que pueden surgir durante su implementación.	Los programas de curso evidencian una adecuada organización curricular y alineación entre competencias, contenidos, actividades y evaluación; sin embargo, no reflejan las condiciones reales que pueden limitar su ejecución en los	La triangulación muestra que las principales dificultades no provienen del diseño formal del currículo, sino de las condiciones operativas que afectan su implementación. Mientras la documentación institucional describe procesos estructurados, los actores educativos como los docentes y coordinadores evidencian desafíos vinculados a recursos, formación,

Subcategoría	Entrevistas	Grupo focal	Documentos normativos	Programas de curso	Interpretación
				diferentes contextos educativos.	tiempo y contexto, lo que pone de manifiesto la complejidad de trasladar el currículo de la planificación a la práctica educativa.
C3.3. Oportunidades de fortalecimiento	Los docentes proponen fortalecer la formación continua, incorporar herramientas digitales e inteligencia artificial, revisar periódicamente los programas de curso, promover el trabajo colaborativo y flexibilizar algunos procesos curriculares.	Los participantes consideran prioritario impulsar comunidades de aprendizaje, espacios permanentes de actualización, acompañamiento pedagógico y estrategias de innovación que favorezcan la mejora continua del currículo.	La normativa institucional promueve explícitamente la autoevaluación, la innovación permanente, la toma de decisiones basada en evidencias, el seguimiento curricular y la cultura de calidad como ejes para el fortalecimiento institucional.	Los programas de curso incorporan metodologías activas, indicadores de logro, recursos y estrategias de evaluación coherentes con el enfoque por competencias, constituyendo una base sólida para futuras acciones de mejora e innovación curricular.	Las cuatro fuentes convergen en reconocer que el fortalecimiento curricular debe sustentarse en un proceso continuo de innovación, actualización y acompañamiento institucional. Mientras los documentos proporcionan el marco normativo y los programas evidencian una estructura curricular consolidada, las voces de docentes y coordinadores orientan las acciones concretas necesarias para mejorar la implementación del enfoque por competencias.

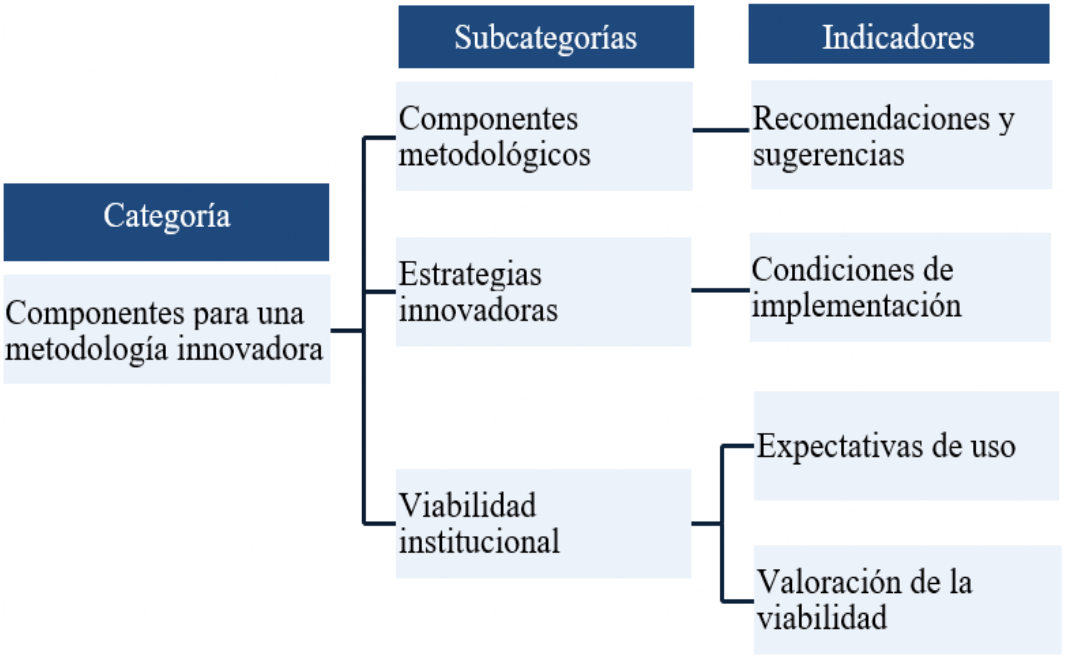
Nota. Elaboración propia con base en el análisis de la categorías y subcategorías organizadas y gestionadas a través del *software* para análisis cualitativo y de código abierto *Taguette,* así como el análisis de información documental a través de programas de cursos de la Facultad de Educación, Universidad Panamericana.

3.4.4. Metodología innovadora que fortalezca el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias

A continuación, se presenta el análisis en relación con el cuarto objetivo específico de la investigación, el cual tiene como finalidad los siguientes aspectos: en primer lugar, recoger expectativas en relación con propuestas de mejora sobre el diseño, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias, en segundo lugar, identificar las condiciones institucionales para la adopción y seguimiento de la propuesta.

Figura 13

Subcategorías e indicadores de análisis para la comprensión del enfoque por competencias en la planificación curricular



Nota. El objetivo específico contiene subindicadores los cuales pueden ser consultados en la alineación metodológica para el procesamiento de datos cualitativos, objetivo número cuatro.

3.4.4.1. Componentes metodológicos

A continuación, se presentan los datos en relación con la categoría "Componentes para una metodología innovadora" específicamente lo relacionado con sugerencias y recomendaciones de los docentes y coordinadores sobre componentes metodológicos para una propuesta innovadora sobre el diseño, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias.

Tabla 25

Componentes del diseño y la gestión curricular por competencias como objeto de mejora

Componente del diseño y gestión curricular	Breve descripción del componente identificado
Planificación curricular por competencias	Los docentes y coordinadores hacen referencia al diseño de las planificaciones didácticas, su estructura, organización, flexibilidad, contextualización y orientación hacia el desarrollo de competencias y evidencias de aprendizaje.
Desarrollo de competencias docentes	Se plantea la necesidad de fortalecer las capacidades de los docentes a través de procesos permanentes de formación, actualización y acompañamiento en planificación, didáctica, evaluación e innovación educativa.
Evaluación de competencias	Se menciona la necesidad de fortalecer los procesos de evaluación del desempeño del estudiante mediante estrategias de evaluación auténtica, formativa e instrumentos coherentes con el enfoque por competencias.
Estrategias didácticas e innovación pedagógica	Los docentes y coordinadores hacen referencia al uso de metodologías innovadoras, estrategias activas y recursos tecnológicos que favorezcan aprendizajes significativos y el desarrollo efectivo de competencias.
Recursos y apoyo para la planificación	Se identifican necesidades relacionadas con plantillas, ejemplos, bancos de recursos, materiales, canales de consulta y herramientas tecnológicas que faciliten la elaboración y mejora de las planificaciones.
Gestión institucional y acompañamiento curricular	Se mencionan acciones institucionales orientadas al acompañamiento pedagógico, revisión entre pares, seguimiento académico, coordinación y apoyo continuo para asegurar la calidad de las planificaciones.
Integración de tecnologías educativas	Se reconoce la importancia de incorporar plataformas digitales, inteligencia artificial y otras herramientas tecnológicas tanto para apoyar la planificación como para fortalecer la evaluación y el aprendizaje.

Componente del diseño y gestión curricular	Breve descripción del componente identificado
Contextualización y flexibilidad curricular	Se plantea que la planificación debe adaptarse al contexto institucional, modalidad educativa y contexto de los estudiantes, para privilegiar el desarrollo de competencias en vez de solamente cumplir con gestionar contenidos en los cursos.
Articulación entre modalidades y condiciones de aprendizaje	Se identificaron referencias a la necesidad de considerar el contexto de los estudiantes, así como la modalidad de estudio (presencial, virtual, otro).
Cultura de mejora continua e innovación curricular	En varias intervenciones aparece la necesidad de revisar, actualizar e innovar permanentemente las planificaciones, secuencias didácticas y prácticas curriculares para responder a los cambios educativos. En este sentido, es importante mencionar que la Universidad Panamericana tiene un método establecido para este tipo de actualizaciones, con regularidad gestionadas con base a resultados de la autoevaluación y evaluación externa de proyectos de carrera.

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de las categorías y subcategorías organizadas y gestionadas a través del software para análisis cualitativo y de código abierto Taguette.

Tabla 26

Componentes estratégicos para el fortalecimiento del diseño, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias

Componente del diseño y gestión curricular	Mejoras planteadas por docentes y coordinadores
Planificación curricular por competencias	Diseñar planificaciones más flexibles, contextualizadas y centradas en el desarrollo de competencias; simplificar y estandarizar formatos; incorporar evidencias de aprendizaje, ejemplos prácticos y plantillas que faciliten la planificación docente.
Desarrollo profesional docente	Fortalecer la formación continua mediante capacitaciones, diplomados, acompañamiento pedagógico y espacios permanentes de actualización sobre planificación, didáctica, evaluación e innovación educativa.
Evaluación de competencias	Reforzar la evaluación formativa como parte del proceso de aprendizaje, promoviendo instrumentos e indicadores que permitan valorar el

Componente del diseño y gestión curricular	Mejoras planteadas por docentes y coordinadores
	desempeño auténtico, la participación y el logro efectivo de las competencias.
Innovación didáctica y metodológica	Incorporar metodologías innovadoras y estrategias de enseñanza acordes con el enfoque por competencias, actualizando las secuencias didácticas y favoreciendo experiencias de aprendizaje más dinámicas y significativas.
Recursos para la planificación	Disponer de bancos de recursos, materiales de apoyo, ejemplos, plantillas, sistemas de planificación más accesibles y canales permanentes de consulta que faciliten el trabajo docente.
Gestión institucional y acompañamiento curricular	Implementar mecanismos institucionales de seguimiento, revisión entre pares, acompañamiento pedagógico y espacios de colaboración que favorezcan la mejora continua de las planificaciones didácticas.
Integración de tecnologías educativas	Incorporar plataformas digitales, inteligencia artificial y herramientas tecnológicas para fortalecer la planificación, la elaboración de instrumentos de evaluación y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Contextualización y flexibilidad curricular	Adaptar las planificaciones a las características de los estudiantes, la modalidad educativa y el contexto institucional, priorizando el desarrollo de competencias sobre el cumplimiento de contenidos.
Condiciones para el aprendizaje en diferentes modalidades	Brindar orientación y preparación inicial a los estudiantes para favorecer su adaptación a modalidades virtuales y semipresenciales, fortaleciendo además sus competencias digitales y el acceso a recursos tecnológicos.
Innovación y mejora continua del currículo	Establecer procesos sistemáticos de revisión y actualización de planificaciones, secuencias didácticas y prácticas curriculares para responder a las transformaciones del contexto educativo y las necesidades emergentes.

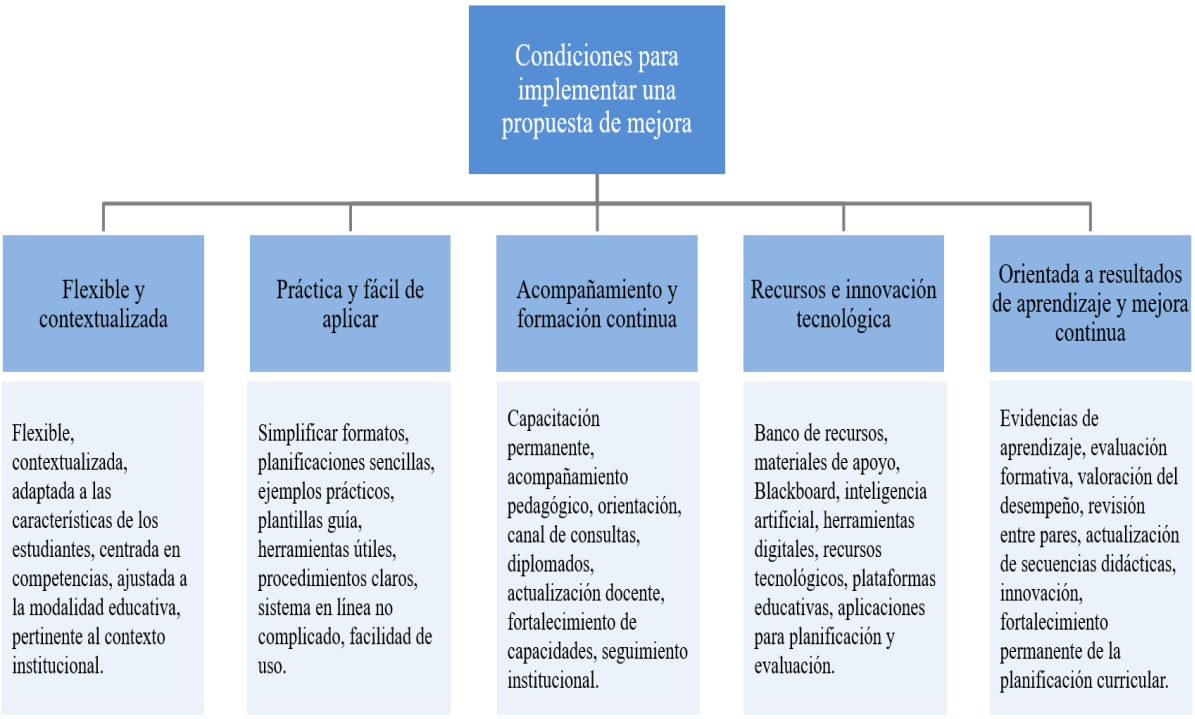
Nota. Elaboración propia con base en el análisis de las categorías y subcategorías organizadas y gestionadas a través del software para análisis cualitativo y de código abierto Taguette. Componentes estratégicos para el fortalecimiento del diseño, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias identificados a partir de las propuestas de docentes y coordinadores.

3.4.4.2. Condiciones para la implementación de una propuesta de mejora

A continuación, se identifican las principales condiciones mencionadas por los docentes y coordinadores en relación con diseñar y aplicar una propuesta de mejora para el diseño, desarrollo y evaluación curricular de las programaciones curriculares con enfoque por competencias.

Figura 14

Condiciones para la implementación de una propuesta de mejora



El análisis de las entrevistas y del grupo focal permitió identificar que la implementación de una propuesta de mejora para fortalecer el diseño, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias requiere cumplir determinadas condiciones tanto metodológicas como institucionales.

Desde la perspectiva de los docentes y coordinadores, la metodología debe caracterizarse por ser flexible, de manera que pueda adaptarse a las particularidades de cada contexto educativo; contextualizada, considerando las necesidades de los

estudiantes y las modalidades de enseñanza; práctica, clara y de fácil aplicación, favoreciendo su utilización cotidiana por parte de los docentes a través de herramientas, ejemplos y procedimientos accesibles. Asimismo, se considera indispensable que esté fundamentada en el enfoque por competencias y orientada a la generación de evidencias de aprendizaje, garantizando la coherencia entre la planificación, el desarrollo de las actividades y la evaluación del desempeño estudiantil.

Además, los docentes y coordinadores reconocen que la efectividad de cualquier propuesta de mejora enfocada a educación por competencias depende del respaldo institucional que acompañe su implementación. En este sentido, mencionan sobre la necesidad de contar con procesos permanentes de capacitación, acompañamiento pedagógico, disponibilidad de recursos y materiales de apoyo, incorporación de herramientas tecnológicas que faciliten la planificación y la evaluación, así como la creación de espacios de colaboración entre docentes y mecanismos de seguimiento institucional que favorezcan la mejora continua.

3.4.4.3. Viabilidad institucional

A continuación, se describen criterios asociados con la viabilidad institucional para el diseño y gestión curricular en un enfoque por competencias, tomando como base la información obtenida mediante las técnicas e instrumentos de investigación aplicados a docentes y coordinadores, así como, documentos normativos y programas de cursos analizados.

Tabla 27

Descripción de viabilidad para la implementación de una propuesta de mejora

Indicador	Descripción
Percepción general sobre la factibilidad de la propuesta	Los docentes y coordinadores manifiestan una actitud favorable hacia la implementación de una metodología que fortalezca el diseño y la gestión curricular con enfoque por competencias. Las propuestas formuladas no cuestionan la pertinencia del cambio, sino que se orientan a definir cómo debería implementarse, lo que evidencia una percepción positiva sobre su

Indicador	Descripción
	factibilidad. Además, los documentos institucionales muestran que el enfoque por competencias ya constituye parte del marco curricular institucional, lo cual proporciona una base normativa para impulsar procesos de mejora.
Nivel de confianza en su implementación	La confianza en la implementación se fundamenta en la existencia de experiencias previas de capacitación, el interés manifestado por docentes y coordinadores en continuar fortaleciendo sus competencias profesionales y la disposición institucional para promover procesos de actualización académica. Asimismo, la existencia de formatos institucionales de planificación, lineamientos curriculares y plataformas tecnológicas constituye una infraestructura organizacional que favorece la adopción de nuevas metodologías.
Riesgos identificados	Los principales riesgos no se relacionan con el rechazo a la propuesta, sino con factores que podrían limitar su implementación efectiva, entre ellos: insuficiente formación especializada en evaluación por competencias, diferencias en el dominio de herramientas tecnológicas, persistencia de prácticas tradicionales de planificación, necesidad de mayor acompañamiento pedagógico y disponibilidad desigual de recursos tecnológicos en algunas sedes. Estos factores representan desafíos de implementación más que obstáculos estructurales.
Factores que favorecen o limitan su éxito	Entre los factores que favorecen la implementación destacan el compromiso institucional con el enfoque por competencias, la disposición de los docentes para capacitarse, la existencia de normativas curriculares, programas de curso estructurados, plataformas virtuales y una cultura de mejora continua expresada por los docentes y coordinadores. Como factores limitantes se identifica la necesidad de fortalecer el acompañamiento docente, ampliar los espacios de capacitación, actualizar recursos didácticos y tecnológicos, simplificar algunos procesos administrativos de planificación y consolidar mecanismos permanentes de seguimiento y evaluación.

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de las categorías y subcategorías organizadas y gestionadas a través del software para análisis cualitativo y de código abierto Taguette.

Se puede inferir que Universidad Panamericana dispone de condiciones institucionales favorables para implementar una propuesta metodológica orientada al fortalecimiento del diseño, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias. La información obtenida mediante entrevistas y grupos focales evidencia

una actitud receptiva del personal académico hacia procesos de innovación y transformación educativa para fortalecer la calidad del diseño curricular en la educación superior, específicamente en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Esta disposición se complementa con la existencia de documentos normativos, lineamientos institucionales y programas de curso que incorporan el enfoque por competencias como referente para la planificación académica, lo que proporciona un marco institucional coherente para la implementación de acciones de mejora. Sin embargo, los docentes y coordinadores reconocen que la viabilidad de una propuesta metodológica depende del fortalecimiento de condiciones institucionales como la capacitación permanente, el acompañamiento pedagógico, la disponibilidad de recursos tecnológicos, la actualización de estrategias didácticas y la consolidación de mecanismos de seguimiento y mejora continua.

Tabla 28

Matriz de triangulación de información sobre componentes para una metodología innovadora

Subcategoría	Entrevistas (docentes y coordinadores)	Grupo focal	Documentos normativos	Programas de curso	Interpretación
3.4.4.1. Componentes metodológicos	Los docentes y coordinadores proponen una metodología basada en planificaciones flexibles, contextualizadas y orientadas al desarrollo de competencias, fortalecida mediante estrategias didácticas innovadoras, evaluación formativa, recursos de apoyo y uso de tecnologías educativas.	Se enfatizó la actualización permanente, el fortalecimiento de la evaluación por competencias y la incorporación de herramientas tecnológicas e inteligencia artificial para apoyar la planificación y la evaluación.	Los lineamientos institucionales establecen criterios para el diseño, desarrollo, implementación y gestión curricular, incorporando planificación sistemática, evaluación continua, mejora permanente, aprendizaje basado en competencias y aseguramiento de la calidad académica.	Los programas de curso evidencian una estructura metodológica organizada alrededor de competencias, indicadores de logro, contenidos, actividades, recursos y evaluación, lo que constituye una base metodológica institucional susceptible de fortalecerse mediante una propuesta más integrada.	Existe convergencia entre el discurso docente y la estructura curricular institucional. La propuesta de mejora no supone sustituir el modelo vigente, sino articular y fortalecer componentes metodológicos que actualmente aparecen dispersos o aplicados con distintos niveles de profundidad.
3.4.4.2. Condiciones para la implementación de una propuesta de mejora	Los docentes consideran que una metodología debe ser flexible, práctica, clara, contextualizada, sencilla de aplicar y acompañarse de ejemplos, plantillas, recursos, capacitación y seguimiento institucional.	Se destacó la importancia de la actualización docente, el acompañamiento permanente, el acceso a recursos tecnológicos, la preparación para modalidades virtuales y espacios institucionales para	La normativa institucional contempla procesos de capacitación, seguimiento académico, evaluación curricular, monitoreo, aseguramiento de la calidad y mejora continua, elementos que constituyen condiciones favorables para implementar	Los programas muestran una estructura homogénea para la planificación de competencias, actividades, recursos y evaluación, facilitando la incorporación de nuevos lineamientos metodológicos sin modificar la	La implementación de la propuesta requiere combinar condiciones metodológicas (claridad, flexibilidad y aplicabilidad) con condiciones institucionales (capacitación, acompañamiento, recursos y seguimiento).

Subcategoría	Entrevistas (docentes y coordinadores)	Grupo focal	Documentos normativos	Programas de curso	Interpretación
		compartir experiencias.	innovaciones curriculares.	estructura curricular existente.	
3.4.4.3. Viabilidad institucional	Docentes y coordinadores manifiestan disposición para adoptar nuevas metodologías siempre que cuenten con acompañamiento, formación continua y recursos adecuados.	Se reconoció la necesidad de innovar, actualizar las prácticas docentes y fortalecer el apoyo institucional, evidenciando confianza en que la universidad puede impulsar estos procesos de mejora.	Los documentos institucionales establecen políticas, criterios de calidad, mecanismos de evaluación curricular, seguimiento académico y procesos de mejora continua, proporcionando un sólido respaldo normativo para implementar una metodología institucional orientada al fortalecimiento del enfoque por competencias.	Los programas de curso evidencian que el enfoque por competencias ya forma parte del sistema curricular institucional mediante competencias, indicadores, actividades, recursos y evaluación, lo que demuestra que existen condiciones académicas para fortalecer su aplicación metodológica.	La triangulación evidencia una alta viabilidad institucional para implementar la propuesta de mejora. La Universidad Panamericana dispone de fundamentos normativos, estructuras curriculares, recursos organizacionales y disposición del personal académico para fortalecer el diseño, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias.

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de las categorías y subcategorías organizadas y gestionadas a través del software para análisis cualitativo y de código abierto Taguette, así como el análisis de información documental a través de programas de cursos de la Facultad de Educación, Universidad Panamericana.

3.5. Redacción de resultados y discusión.

A continuación, se presenta la discusión de los resultados se orienta a identificar las principales tendencias evidenciadas durante el análisis cualitativo y a contrastarlas con los fundamentos teóricos que sustentan la investigación. En coherencia con el diseño metodológico, la discusión se organiza a partir de los cuatro objetivos específicos, permitiendo interpretar los hallazgos y establecer su significado en el contexto de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Universidad Panamericana de Guatemala.

3.5.1 Discusión del objetivo específico 1. Fundamentos teóricos y metodológicos sobre el diseño, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias

La primera tendencia identificada evidencia que docentes y coordinadores poseen una comprensión ampliamente compartida del enfoque por competencias. Las entrevistas, el grupo focal, los documentos institucionales y los programas de curso muestran coincidencias en torno a principios como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, el aprendizaje significativo, la contextualización del aprendizaje y la orientación hacia el desempeño. Esta convergencia permite afirmar que el enfoque por competencias forma parte del discurso curricular institucional y constituye un referente reconocido para orientar la planificación curricular.

Estos resultados coinciden con Toledo Lara (2022), quien plantea que el currículo universitario debe concebirse como un proceso dinámico y contextualizado que articule teoría y práctica para responder a las necesidades del entorno. De igual manera, Ferrer Torres y Botero Giraldo (2024) sostienen que el diseño curricular por competencias requiere integrar dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales mediante una planificación coherente, mientras que Saravia Domínguez et al. (2024) destacan que las competencias deben orientarse al desarrollo de capacidades transferibles a contextos reales. Los hallazgos obtenidos reflejan precisamente esta

concepción, ya que los participantes asocian el enfoque por competencias con la resolución de problemas, la aplicación práctica del conocimiento y el desarrollo integral del estudiante.

Sin embargo, la investigación también permitió identificar una característica relevante: aunque existe una apropiación conceptual del enfoque, ésta suele expresarse principalmente desde una perspectiva operativa. Los docentes relacionan las competencias con la planificación, las estrategias metodológicas y la evaluación, más que con los fundamentos epistemológicos que sustentan el modelo. Lo anterior quiere decir, que no es que exista una debilidad conceptual, sino una evidencia de que la implementación del enfoque ha privilegiado los procesos de aplicación curricular. Por ese motivo, el principal desafío institucional no consiste en introducir el enfoque por competencias, sino en fortalecer la articulación entre sus fundamentos teóricos y las decisiones curriculares que orientan la práctica docente.

3.5.2 Discusión del objetivo específico 2. Estrategias y metodologías empleadas para el diseño, desarrollo y evaluación curricular

La segunda tendencia revela una relación consistente entre el diseño curricular, las estrategias curriculares y los procesos de evaluación desarrollados por los docentes. Las evidencias muestran que la planificación inicia generalmente con la definición de competencias, continúa con la selección de contenidos, metodologías, actividades y recursos, y finaliza con la definición de mecanismos de evaluación coherentes con los resultados de aprendizaje esperados. Asimismo, tanto los programas de curso como el discurso de los docentes y coordinadores evidencian el uso de metodologías activas, aprendizaje colaborativo, estudios de caso, resolución de problemas, tecnologías digitales y evaluación formativa.

Estos hallazgos guardan correspondencia con Ferrer Torres y Botero Giraldo (2024), quienes sostienen que un currículo basado en competencias exige coherencia entre planificación, metodologías activas y evaluación auténtica. Al respecto, León

Urquijo, Risco del Valle y Alarcón Salvó (2021) destacan que las estrategias metodológicas centradas en la metacognición, la autorregulación y el aprendizaje significativo favorecen el desarrollo de competencias, mientras que Cepeda Doval (2022) enfatiza la importancia de una evaluación permanente acompañada de procesos permanentes de retroalimentación.

Sin embargo, la investigación permitió identificar diferencias en la forma en que los docentes operacionalizan dichos principios. Aunque existe consenso respecto a la importancia de alinear competencias, contenidos, actividades y evaluación, la profundidad con la que esta articulación se concreta varía entre los docentes y entre los programas de curso analizados. En algunos casos se observa una integración sólida de los componentes curriculares, mientras que en otros persisten prácticas más tradicionales centradas en contenidos o en instrumentos de evaluación que prioriza la comprobación de conocimientos sobre la valoración integral del desempeño.

En este sentido, los resultados permiten inferir que la principal dificultad no radica en la ausencia de estrategias didácticas pertinentes, sino en la necesidad de consolidar criterios metodológicos comunes que garanticen una implementación más homogénea del enfoque por competencias en todos los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular.

3.5.3 Discusión del objetivo específico 3. Necesidades, dificultades y oportunidades del proceso de planificación curricular

Los hallazgos relacionados con el tercer objetivo muestran una tendencia clara hacia el reconocimiento de necesidades institucionales compartidas por docentes y coordinadores. Entre ellas destacan el fortalecimiento de la formación docente, la disponibilidad de orientaciones metodológicas comunes, la actualización permanente de los programas de curso y el acompañamiento institucional durante los procesos de planificación y evaluación. También se identifican oportunidades importantes derivadas

del compromiso institucional con la calidad académica y de la disposición del profesorado para fortalecer sus prácticas pedagógicas.

Estos resultados son coherentes con los planteamientos de la UNESCO (2017), que señala que la calidad de la educación superior depende no sólo de reformas curriculares, sino también del fortalecimiento institucional y del desarrollo profesional permanente del profesorado. Asimismo, Saravia Domínguez et al. (2024) sostienen que la actualización curricular debe fundamentarse en procesos sistemáticos de revisión y mejora continua, mientras que Carrera Hernández (2024) propone comprender la evaluación curricular como un proceso participativo que involucre a todos los actores institucionales en la construcción de una cultura de calidad.

Desde esta perspectiva, las necesidades identificadas durante la investigación no constituyen únicamente limitaciones operativas, sino oportunidades para consolidar un proceso institucional de innovación y transformación curricular. La existencia de normativa específica, procedimientos de aseguramiento de la calidad y programas de curso estructurados con enfoque por competencias evidencia que en Universidad Panamericana se dispone de una base institucional sólida sobre la cual es posible fortalecer la implementación del modelo mediante mecanismos que favorezcan una mayor coherencia entre el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular.

3.5.4 Discusión del objetivo específico 4. Diseño de una metodología innovadora para fortalecer el diseño, desarrollo y evaluación curricular

La cuarta tendencia sintetiza los hallazgos obtenidos durante toda la investigación. La información analizada en las entrevistas, grupos focales, documentos institucionales y programas de curso permite señalar que Universidad Panamericana posee condiciones institucionales favorables para implementar una metodología innovadora orientada al fortalecimiento del diseño, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias.

Los documentos institucionales establecen procedimientos para la gestión curricular, mecanismos de aseguramiento de la calidad, lineamientos para la elaboración de programas de curso y procesos de revisión y evaluación curricular. Paralelamente, docentes y coordinadores manifiestan disposición para fortalecer sus prácticas mediante orientaciones metodológicas que permitan sistematizar la planificación, favorecer la coherencia curricular y fortalecer la evaluación de competencias.

Esta evidencia coincide con Toledo Lara (2022), quien sostiene que el currículo universitario debe entenderse como una construcción dinámica susceptible de procesos permanentes de mejora, así como con Ferrer Torres y Botero Giraldo (2024), quienes destacan que la innovación curricular requiere integrar planificación, metodologías activas, evaluación auténtica y mejora continua. Asimismo, Tobón y Mesa (2017) afirman que la formación por competencias debe responder a las necesidades del contexto y contribuir a su transformación mediante procesos articulados de diseño, implementación y evaluación.

En este sentido, la metodología propuesta que resulta en la investigación no surge como una alternativa desvinculada de la realidad institucional, sino como una respuesta fundamentada en los resultados obtenidos. Su propósito se debe enfocar a obtener una estrategia de transformación educativa orientada a fortalecer la calidad del diseño curricular en la educación superior, específicamente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana de Guatemala.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

Este capítulo se cumple en función de los resultados, hallazgos y discusión presentada en el capítulo anterior, los cuales son la base para establecer la presente propuesta de transformación; así también constituye la respuesta al objetivo 5 de este estudio: Validar una metodología integrada de planificación curricular por competencias con alineamiento constructivo y evaluación auténtica, mediante juicio de expertos, considerando pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad y generalización.

El análisis de las entrevistas, el grupo focal, los documentos institucionales y los programas de curso permitió identificar fortalezas en la comprensión del enfoque por competencias, así como oportunidades de mejora relacionadas con la articulación entre el diseño, desarrollo y evaluación curricular.

En virtud de lo expuesto y como producto de la discusión de resultados, se plantea la propuesta: **Metodología Integrada de Planificación Curricular por Competencias con Alineamiento Constructivo y Evaluación Auténtica (MICCAP-UPANA)**, concebida como una estrategia de innovación orientada a fortalecer la coherencia curricular y contribuir al mejoramiento continuo de la calidad académica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana de Guatemala. La propuesta se fundamenta en los principios del enfoque por competencias, el alineamiento constructivo y la evaluación auténtica, integrando estos referentes en una metodología sistemática, contextualizada y viable para orientar los procesos de planificación curricular en educación superior.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

La presente propuesta se configura como una estrategia de transformación educativa orientada a fortalecer la calidad del diseño curricular en la educación superior, específicamente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad

Panamericana de Guatemala. Responde al objetivo general de la investigación y a las necesidades detectadas y planteadas por los docentes y coordinadores entrevistados.

La necesidad de esta transformación se sustenta en hallazgos diagnósticos que evidencian inconsistencias en la planificación curricular tradicional, tales como la fragmentación entre contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación, así como la escasa correspondencia entre las competencias declaradas y las prácticas docentes implementadas. Esta problemática coincide con investigaciones recientes que señalan que la falta de coherencia entre los componentes del currículo limita el desarrollo de aprendizajes significativos (Cano et al., 2023).

Desde el enfoque epistemológico, la propuesta se fundamenta en el paradigma constructivista, el cual concibe el conocimiento como una construcción activa del sujeto en interacción con su entorno (Azzam & Puvirajah, 2024). En este sentido, el aprendizaje se orienta hacia la comprensión, aplicación y transferencia del conocimiento en contextos reales.

En el ámbito curricular, la metodología se alinea con el enfoque de educación basada en resultados (*Outcome-Based Education*), el cual plantea que los procesos formativos deben diseñarse a partir de los aprendizajes que los estudiantes deben demostrar al finalizar su proceso educativo (Huck, 2025).

A nivel pedagógico, la propuesta integra tres pilares fundamentales:

- Educación basada en competencias, que promueve el desarrollo de capacidades complejas para actuar en contextos profesionales (Mulder, 2014).
- Alineamiento constructivo, que garantiza la coherencia entre resultados de aprendizaje, actividades y evaluación (Rodríguez Fernández & Pérez Martínez, 2024).
- Evaluación auténtica, que valora el aprendizaje mediante evidencias situadas en contextos reales (Wiggins, 2011).

Asimismo, estudios recientes destacan que la integración de estos enfoques favorece el aprendizaje profundo, la autorregulación y la transferencia del conocimiento (Ajjawi et al., 2020). En consecuencia, la metodología MICCAP-UPANA se configura como una propuesta de innovación curricular sistémica que responde a las demandas contemporáneas de la educación superior, y constituye una respuesta técnica y académica al objetivo general de la presente investigación.

4.2. Descripción de la propuesta de transformación

La metodología MICCAP-UPANA se constituye como un modelo estructurado que permite organizar la planificación curricular a partir de una lógica de coherencia interna y trazabilidad del aprendizaje. Se estructura en los siguientes componentes:

1. Competencia general del curso
2. Competencias específicas por unidad
3. Resultados de aprendizaje (integrando contenidos)
4. Evidencias de aprendizaje (indicadores de logro)
5. Actividades metodológicas
6. Evaluación auténtica

El aporte innovador central reside en la integración del contenido dentro de los resultados de aprendizaje, lo cual rompe con la estructura tradicional fragmentada del currículo (Ho, 2026). Asimismo, las evidencias de aprendizaje cumplen una doble función: como indicadores de logro y elementos de evaluación. Esto permite una evaluación más objetiva, observable y alineada con el desempeño esperado.

La operacionalización del modelo se realiza mediante una matriz curricular MICCAP, que asegura:

- Coherencia vertical (entre niveles formativos)
- Coherencia horizontal (entre componentes del curso)

- Alineamiento entre enseñanza y evaluación

Los principales elementos de la innovación considerados son:

- Simplificación estructural del diseño curricular
- Articulación sistémica del proceso formativo
- Orientación al desempeño observable
- Evaluación centrada en evidencias reales

4.3. Objetivos de la propuesta

4.3.1. Objetivo general

Transformar el proceso de planificación curricular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana de Guatemala mediante la implementación de la metodología MICCAP-UPANA, garantizando coherencia, pertinencia y calidad en la formación por competencias.

4.3.2. Objetivos específicos

a) Diseñar una metodología de planificación curricular basado en competencias y resultados de aprendizaje
b) Integrar el alineamiento constructivo en la práctica docente
c) Incorporar la evaluación auténtica como eje del proceso formativo
d) Fortalecer las competencias pedagógicas de docentes y coordinadores
e) Mejorar la coherencia entre diseño curricular y práctica educativa
f) Promover aprendizajes significativos y transferibles

4.4. Actividades, fases y/o etapas

La implementación de la propuesta se organiza en cinco fases estructuradas:

Fase 1: Sensibilización y formación

- Capacitación en currículo por competencias
- Talleres de alineamiento constructivo

- Formación en evaluación auténtica

Fase 2: Diseño curricular

- Definición de competencias
- Redacción de resultados de aprendizaje
- Integración de contenidos en resultados

Fase 3: Construcción de matriz MICCAP

- Elaboración de matrices curriculares
- Definición de evidencias
- Diseño de actividades
- Modelo de Matriz (Ejemplo):

Tabla 29

Ejemplo de matriz metodológica de planificación curricular basado en competencias y resultados de aprendizaje

Competencia general de curso:

Valora la importancia de la planificación curricular como elemento clave para la orientación estratégica del aprendizaje en los estudiantes de educación superior.

Competencia específica de Unidad: **Diseña planificaciones curriculares por competencias, basado en tendencias modernas de educación superior y criterios académicos de la universidad**			
Resultados de aprendizaje (contenido integrado)	**Evidencias de aprendizaje (como indicador de logro)**	**Actividades metodológicas (con recursos integrados)**	**Evaluación auténtica**
Diseña una planificación curricular con alineamiento constructivo basada en competencias, integrando	Planificación curricular que articula coherentemente competencias, resultados, actividades y evaluación,	Video sobre el proceso constructivo de un plan curricular.	Rúbrica analítica

resultados de aprendizaje y evaluación auténtica.	evidenciando dominio conceptual y pertinencia profesional	Estudio de casos, trabajo colaborativo. Lecturas de artículos relacionados.

Fase 4: Evaluación auténtica

- Diseño de rúbricas analíticas
- Definición de criterios e indicadores
- Validación de instrumentos

Fase 5: Implementación y mejora continua

- Aplicación en aula
- Seguimiento pedagógico
- Retroalimentación sistemática
- Ajuste de la metodología

4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

Recursos humanos:

- Docentes universitarios
- Coordinadores académicos
- Expertos en currículo

Recursos materiales:

- Guías MICCAP
- Plantillas de planificación
- Instrumentos de evaluación

Recursos tecnológicos:

- Plataforma virtual
- Repositorios digitales

- Herramientas de gestión educativa

Recursos institucionales:

- Políticas de innovación curricular
- Tiempo para formación docente
- Espacios colaborativos

4.6. Resultados

Los resultados de la metodología MICCAP-UPANA dependerá mucho de su calidad técnica, coherencia teórica, viabilidad de aplicación e impacto potencial en los procesos de planificación curricular desarrollados por coordinadores académicos y docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana de Guatemala.

4.6.1 Resultados o productos a obtener.

A corto plazo:

- Mejora en la calidad de las planificaciones curriculares
- Docentes capacitados en el modelo MICCAP

A mediano plazo:

- Aplicación sistemática del alineamiento constructivo en el planeamiento curricular
- Uso de evaluación auténtica en el proceso formativo

A largo plazo:

- Formación de egresados competentes
- Mejora en la calidad educativa institucional
- Consolidación de una metodología curricular innovadora

4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación.

Posteriormente a su implementación institucional, los siguientes indicadores permitirán medir su efectividad:

a) Incremento del porcentaje de planificaciones curriculares alineadas por competencias.
b) Reducción de inconsistencias entre competencias, actividades y evaluación.
c) Aumento del uso de instrumentos de evaluación auténtica.
d) Mejora de la calidad técnica de las programaciones didácticas.
e) Mayor satisfacción de docentes y coordinadores con el proceso de planificación.
f) Incremento en la coherencia curricular percibida por estudiantes y docentes.
g) Fortalecimiento de la cultura institucional de evaluación por competencias.

4.7. Valoración/evaluación/validación de la propuesta.

Con el propósito de asegurar la coherencia curricular, el alineamiento constructivo, la evaluación auténtica y la innovación de la propuesta, se procedió a un proceso de valoración y validación con la intervención de tres expertos en el ámbito curricular, formación docente y pedagógico (Anexos 4 y 5).

Esta fase se ejecutó por medio de los pasos siguientes:

- Identificación de los expertos según ámbito de conocimiento y formación. Perfil a nivel de doctorado, con experiencia en dirección académica y larga trayectoria docente en la educación superior, especialmente en el área de las ciencias de la educación.
- Diseño de instrumento de valoración de juicio de expertos, con cinco dimensiones e indicadores de evaluación sobre la fundamentación teórica de la propuesta; coherencia curricular interna; pertinencia pedagógica; innovación metodológica; y, el proceso de evaluación auténtica.

- Envío de carta de solicitud de apoyo y adjunto el instrumento de valoración a expertos seleccionados (anexo 4)

Los expertos analizaron la propuesta y emitieron sus observaciones y recomendaciones técnicas, que fueron consideradas para fortalecer la consistencia teórica y viabilidad de la metodología propuesta. En general, desde la perspectiva de los expertos, la propuesta presenta un alto nivel de coherencia teórica y pertinencia pedagógica, al integrar de manera articulada el enfoque por competencias, el alineamiento constructivo y la evaluación auténtica, elementos ampliamente reconocidos en la educación superior contemporánea.

Se considera una contribución relevante para el fortalecimiento del diseño curricular universitario, especialmente por su orientación hacia el desarrollo de competencias y la articulación de los procesos formativos.

Dentro de las principales fortalezas que los expertos encontraron se pueden citar:

- Sólida fundamentación constructivista, coherente con el enfoque por competencias.
- Clara integración entre competencias, resultados de aprendizaje, evidencias y evaluación, garantizando la trazabilidad del proceso formativo.
- Adecuada incorporación del alineamiento constructivo, logrando coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Pertinencia del enfoque de evaluación auténtica, centrado en evidencias de desempeño en contextos reales o simulados.
- Propuesta metodológica con enfoque sistémico e integrador, que contribuye a superar la fragmentación de modelos tradicionales.

Entre los aspectos susceptibles de mejora que se mencionan como ventanas de oportunidad para fortalecer el rigor académico y aplicabilidad de la propuesta, los expertos sugieren los aspectos siguientes:

- Profundizar el análisis teórico, incorporando una perspectiva más crítica y comparativa con otros modelos curriculares.
- Explicitar con mayor claridad el aporte innovador diferencial de la metodología frente a enfoques existentes.
- Ampliar la descripción operativa de la secuencia metodológica, facilitando su implementación por parte del docente, dado que va a ser ejecutado por medio de ellos.
- Incorporar evidencia de validación empírica (pilotaje o aplicación) que sustente la viabilidad de la propuesta.
- Fortalecer el componente de evaluación, mediante un mayor desarrollo de rúbricas analíticas, inclusión de otros instrumentos de evaluación auténtica

En términos generales, la propuesta cumple con los criterios de claridad, coherencia, pertinencia e innovación establecidos en el instrumento de validación, evidenciando consistencia interna y alineación con tendencias actuales en educación superior.

Con la incorporación de las mejoras sugeridas, la metodología MICCAP-UPANA tiene el potencial de consolidarse como un modelo de referencia para el diseño curricular por competencias, aplicable a diversos contextos universitarios.

4.7.1. Nivel de cumplimiento de la propuesta

En correspondencia con los resultados obtenidos en la investigación, las observaciones y recomendaciones dadas por los expertos en el proceso de valoración, la propuesta de transformación de la metodología para la elaboración de planificaciones curriculares evidencia pertinencia, al responder de manera directa a las necesidades diagnosticadas en el contexto de estudio, particularmente en lo relativo a la articulación entre competencias, resultados de aprendizaje y evaluación.

Asimismo, se constata su validez, dado que la estructura diseñada, sustentada en el enfoque por competencias y el alineamiento constructivo, cumple de manera consistente la función formativa prevista, garantizando la coherencia entre resultados de aprendizaje, actividades y evaluación (Rodríguez Fernández & Pérez Martínez, 2024).

En relación con su factibilidad, la propuesta se ajusta a las condiciones institucionales y a las dinámicas académicas existentes, lo que posibilita su implementación progresiva en contextos reales de formación universitaria. De igual modo, presenta aplicabilidad, en tanto sus orientaciones metodológicas pueden ser empleadas por otros actores educativos, favoreciendo prácticas centradas en el desarrollo de competencias en educación superior (Cano et al., 2023). Su potencial de generalización se fundamenta en la solidez de los marcos conceptuales que la sustentan, particularmente en la concepción integradora de la competencia profesional como articuladora de saberes, habilidades y disposiciones en contextos de práctica (Mulder, 2014).

En cuanto a su novedad y originalidad, la propuesta integra de manera sistémica referentes contemporáneos del diseño curricular —como el enfoque por competencias, el alineamiento constructivo y la evaluación auténtica— y plantea una respuesta contextualizada a problemáticas persistentes en la educación superior (Azzam & Puvirajah, 2024).

En consecuencia, la implementación de la propuesta podría impactar en una transformación favorable del estado inicial del problema detectado en la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Panamericana, transitando de una práctica curricular desarticulada hacia un modelo coherente, intencional y centrado en el aprendizaje significativo, lo que contribuye al fortalecimiento de la calidad del proceso formativo de la facultad en particular y de la universidad en general.

CONCLUSIONES

El presente estudio doctoral partió del supuesto teórico que “una metodología innovadora para el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias, fundamentada en los principios del currículo basado en competencias y en las necesidades del contexto institucional, contribuirá al mejoramiento de la calidad de la planificación académica en la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana de Guatemala”.

Los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación permitieron comprobar de manera efectiva dicho supuesto teórico. El diagnóstico realizado mediante entrevistas, grupos focales y análisis documental evidenció que, aunque los coordinadores y docentes poseen conocimientos sobre el enfoque por competencias y aplican diversas estrategias metodológicas activas y evaluativas, persisten limitaciones significativas relacionadas con la formulación de competencias, la articulación entre resultados de aprendizaje, actividades de enseñanza y procesos de evaluación, así como dificultades vinculadas al acompañamiento institucional, la disponibilidad de recursos y la formación continua del profesorado. Estos hallazgos confirmaron la existencia de una brecha entre los fundamentos teóricos del currículo por competencias y su concreción en las planificaciones curriculares.

En función de ello, esta investigación tuvo como objetivo general “Proponer una metodología innovadora para el mejoramiento del diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias de los coordinadores y docentes de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Facultad Ciencias de la Educación de Universidad Panamericana de Guatemala, durante el ciclo académico 2026”, para lograr fortalecer la coherencia curricular y la calidad de los procesos formativos en la educación superior.

A partir del análisis teórico, metodológico y empírico desarrollado, se formulan las siguientes conclusiones, estructuradas en correspondencia con los objetivos de la investigación:

En coherencia con el objetivo general de la investigación, se concluye que la planificación curricular elaborada por los docentes de la UPANA constituye un dispositivo clave de concreción curricular, cuyo nivel de coherencia con el enfoque por competencias depende directamente del dominio metodológico que el profesorado posee sobre el diseño curricular, la articulación de los resultados de aprendizaje y la evaluación auténtica. Se determinó que el enfoque por competencias constituye un referente conceptual compartido por los actores institucionales. Tanto las entrevistas como el grupo focal evidenciaron que docentes y coordinadores reconocen principios como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, el aprendizaje significativo, la contextualización del aprendizaje, la resolución de problemas y la evaluación orientada al desempeño. Esta comprensión también se encuentra reflejada en la normativa institucional y en los programas de curso, lo que demuestra que la Universidad Panamericana ha consolidado una base conceptual y normativa consistente para el desarrollo de un currículo orientado por competencias.

En relación con el objetivo específico 1, orientado a analizar el diseño curricular de las planificaciones didácticas, se concluye que existen avances parciales en la formulación de competencias y resultados de aprendizaje, pero persisten dificultades en su operacionalización pedagógica. Las planificaciones analizadas tienden a declarar competencias en un nivel enunciativo, sin que siempre se evidencie una correspondencia clara entre dichas competencias, las actividades de aprendizaje propuestas y los criterios de evaluación.

Con respecto al objetivo específico 2, vinculado al desarrollo curricular, se concluye que el proceso de implementación de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias presenta niveles variables de consistencia, asociados principalmente a la formación pedagógica del docente y a su experiencia en metodologías activas. En aquellos casos donde el desarrollo curricular favorece estrategias centradas en la resolución de problemas, el aprendizaje situado y el trabajo colaborativo, se observa una mayor correspondencia con los principios del enfoque por

competencias. Sin embargo, el estudio evidencia que todavía predomina una práctica docente centrada en la transmisión de contenidos, lo que limita el desarrollo integral de competencias profesionales en los estudiantes.

En relación con el objetivo específico 3, orientado a evaluar la coherencia curricular de las planificaciones didácticas, se concluye que la evaluación constituye el componente menos articulado del enfoque por competencias en las planificaciones analizadas. En la mayoría de los casos, los instrumentos de evaluación continúan respondiendo a criterios tradicionales, con énfasis en la medición de contenidos, y no necesariamente en la valoración de desempeños integrales.

Se determinó que las principales necesidades institucionales no están asociadas al desconocimiento del enfoque por competencias, sino a la necesidad de fortalecer su implementación metodológica. Se identificaron oportunidades relacionadas con la formación continua del profesorado, el acompañamiento académico, la actualización de las programaciones curriculares y la disponibilidad de orientaciones metodológicas comunes que favorezcan una mayor coherencia entre competencias, resultados de aprendizaje, actividades y evaluación. Por este motivo, el principal desafío institucional consiste en consolidar procesos homogéneos que garanticen una aplicación sistemática del modelo curricular.

Desde el análisis del objetivo 4, se concluye que la metodología propuesta para el diseño, desarrollo y evaluación curricular de las planificaciones didácticas por competencias constituye un aporte pertinente y transferible al contexto institucional de la UPANA, en tanto proporciona criterios claros para fortalecer la coherencia curricular y la calidad del proceso formativo.

Y, por último, en relación con el objetivo 5, respecto de Validar una metodología integrada de planificación curricular por competencias con alineamiento constructivo y evaluación auténtica, mediante juicio de expertos, considerando pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad y generalización, se concluye que la metodología propuesta obtuvo una valoración altamente favorable por parte de los expertos consultados,

quienes coincidieron en reconocer su coherencia teórica, consistencia metodológica y utilidad práctica para orientar los procesos de planificación curricular en educación superior bajo el enfoque por competencias.

Los resultados evidencian que la MICCAP-UPANA responde de manera pertinente a las necesidades actuales de la formación universitaria, al integrar en un mismo modelo los principios del enfoque por competencias, el alineamiento constructivo y la evaluación auténtica, superando la fragmentación que frecuentemente caracteriza los procesos de diseño y desarrollo curricular. Asimismo, la valoración de los expertos permitió confirmar la validez de sus fundamentos conceptuales y procedimentales, al establecer una relación lógica y sistemática entre los resultados de aprendizaje, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los procesos de evaluación.

En general, se evidenció que la Universidad Panamericana posee condiciones institucionales favorables para impulsar procesos de innovación y transformación curricular. La existencia de políticas institucionales, lineamientos para la elaboración y evaluación de programas de curso, mecanismos de aseguramiento de la calidad y una cultura orientada a la mejora continua, constituyen factores que respaldan la viabilidad de implementar estrategias de fortalecimiento curricular. Esta realidad demuestra que el contexto institucional ofrece condiciones propicias para avanzar hacia procesos de transformación educativa sostenibles.

A partir de la proyección de la investigación (capítulo 1), los fundamentos teóricos y referenciales (capítulo 2) y el proceso metodológico (capítulo 3) desarrollado concretamente con la recopilación de datos, la discusión de resultados complementado con el análisis documental, se concluye que la propuesta de metodología innovadora MICCAP-UPANA constituye una respuesta pertinente al problema de investigación, al integrar de manera articulada el enfoque por competencias, el alineamiento constructivo y la evaluación auténtica dentro de una estructura metodológica coherente y contextualizada. La propuesta responde directamente a las necesidades identificadas durante el diagnóstico, fortalece la relación entre planificación, desarrollo y evaluación curricular, y favorece la construcción de procesos formativos centrados en evidencias de aprendizaje y desempeños observables. De esta manera, la investigación trasciende el

diagnóstico institucional para aportar una metodología innovadora susceptible de ser implementada y adaptada a otros programas de educación superior con características similares.

El estudio permitió demostrar que el problema investigado no radica en la inexistencia de un currículo basado en competencias dentro de la Universidad Panamericana, sino en la necesidad de fortalecer la articulación metodológica entre sus fundamentos conceptuales y su implementación práctica. En este sentido, la investigación aporta evidencia empírica que sustenta la necesidad de avanzar desde una comprensión compartida del enfoque hacia una gestión curricular coherente, integrada y orientada al aprendizaje significativo, contribuyendo así al fortalecimiento de la calidad académica en la educación superior.

RECOMENDACIONES

Desde el punto de vista metodológico:

Implementar procesos periódicos de seguimiento y evaluación de la metodología MICCAP-UPANA con el propósito de validar y evaluar su impacto sobre la planificación curricular, el desarrollo de competencias y la evaluación auténtica, generando evidencia que permita su mejora continua.

Desarrollar investigaciones posteriores que incorporen metodologías mixtas o estudios longitudinales para evaluar los efectos de la implementación de la propuesta sobre el desempeño docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Replicar el estudio en otras facultades, programas académicos o instituciones de educación superior para contrastar los hallazgos obtenidos y fortalecer la validez externa de la metodología propuesta.

Profundizar futuras investigaciones en el análisis de la relación entre alineamiento constructivo, evaluación auténtica y desarrollo de competencias profesionales en diferentes modalidades educativas, especialmente en entornos virtuales e híbridos.

Desde el punto de vista académico:

Fortalecer los programas permanentes de formación docente en currículo por competencias, alineamiento constructivo y evaluación auténtica, promoviendo procesos sistemáticos de actualización profesional.

Incorporar la metodología MICCAP-UPANA como referente para el diseño y actualización de programas de curso, favoreciendo una mayor coherencia entre competencias, resultados de aprendizaje, estrategias metodológicas y evaluación.

Promover espacios académicos de reflexión e intercambio de experiencias entre docentes y coordinadores para socializar buenas prácticas curriculares y fortalecer la cultura institucional de innovación educativa.

Consolidar mecanismos institucionales de acompañamiento pedagógico que permitan brindar asesoría técnica durante los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular.

Recomendaciones prácticas:

Se recomienda a las autoridades de la Universidad Panamericana considerar la incorporación progresiva de la metodología MICCAP-UPANA como un referente institucional para el diseño, desarrollo y evaluación de las programaciones curriculares con enfoque por competencias. Su implementación puede iniciarse mediante el plan piloto en la Facultad de Ciencias de la Educación, permitiendo valorar su impacto y realizar los ajustes necesarios antes de su adopción en otros programas académicos.

A la Facultad de Ciencias de la Educación se recomienda fortalecer los procesos de actualización curricular mediante la revisión periódica de los programas de curso, procurando garantizar la coherencia entre competencias, resultados de aprendizaje, estrategias metodológicas y evaluación auténtica. Asimismo, se sugiere utilizar la matriz propuesta por la metodología MICCAP-UPANA como una herramienta orientadora para la elaboración y actualización de las planificaciones curriculares.

A la Coordinación Académica y a la Dirección de Calidad Académica se recomienda establecer mecanismos permanentes de acompañamiento y seguimiento a los procesos de planificación curricular, promoviendo espacios de asesoría, retroalimentación y revisión colegiada de los programas de curso, con el propósito de fortalecer la calidad y la coherencia de las prácticas curriculares desarrolladas por los docentes.

A los docentes universitarios se les recomienda fortalecer los procesos de planificación curricular mediante la incorporación sistemática del alineamiento constructivo y la evaluación auténtica como elementos articuladores del proceso formativo. Asimismo, se sugiere promover estrategias metodológicas activas que favorezcan el desarrollo de competencias y la generación de evidencias de aprendizaje contextualizadas, fortaleciendo así el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Finalmente, se recomienda que la Universidad Panamericana continúe promoviendo una cultura institucional de innovación y mejora continua mediante programas permanentes de formación docente, evaluación curricular y actualización metodológica, favoreciendo la consolidación de un modelo educativo centrado en competencias que responda a las demandas actuales de la educación superior y contribuya al aseguramiento de la calidad académica.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas, 38*(1), 68-80. https://sidinico.usal.es/idocs/F8/ART14015/revisar_el_modelo.pdf

Aguerrondo, I. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI [Ponencia]. Seminario Desafíos para la Educación: Una mirada a diez años, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay. https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales/PDF/educacion/articulos-aguerrondo-uca-montev-2010-2-ensenar-y-aprender-en-el-siglo-xxi.pdf

Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de Moebio, 53*, 175–189. https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. Perspectiva Educacional*, 45*(1), 11–24. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.45-Iss.1-Art.11

Ajjawi, R., Tai, J., Dawson, P., & Boud, D. (2020). Aligning assessment with the needs of work-integrated learning: The challenges of authentic assessment in a complex context. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(2), 304–316. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1639613

Alsina, P., Boix i Tomás, R., Burset Burillo, S., Buscá Donet, F., García Asensio, M., Mauri, T., & Pujolá, J. (2011). *Evaluación por competencias en la universidad:*

Las competencias transversales. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona; Ediciones Octaedro. https://hdl.handle.net/2445/145000

ALLEA. (2023). The European code of conduct for research integrity (Revised ed. 2023). https://doi.org/10.26356/ECOC

Arana Palomino, W., Pérez Pulido, G., & Jara Ramírez, M. A. (2017). El diseño curricular. Un estado de arte. *Pensamiento Americano, 10*(19), 228–243. https://doi.org/10.21803/pensam.v10i19.41

Argudín, Y. (2005). Educación basada en competencias. *Revista Magistralis*, 20, 39-61. https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/521/Magistralis20-Argudin.pdf?sequence=1

Arribas Estebaranz, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes: Problemas y soluciones. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(4), 381–404. https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf

Asociación Médica Mundial. (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM*: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/

Ávila, M., & Paredes, I. (2015). La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias. *Omnia, 21*(1), 52–65. https://www.redalyc.org/pdf/737/73742121005.pdf

Azzam, M., & Puvirajah, A. (2024). Situating interprofessional education curriculum within a theoretical framework for productive engaged learning: Integrating epistemology, theory, and competencies. *Journal of Research in*

Interprofessional Practice and Education, 14(1). https://doi.org/10.22230/jripe.2024v15n1a355

Benavides-Lara, M. A., Rodríguez, M. A., & Martínez, J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (35), 1–20. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8349959.pdf

Benavides-Lara, M., Rendón Cazales, V., Escalante Rivas, N., Martínez Hernández, A., & Sánchez Mendiola, M. (2025). Presencia y uso de la inteligencia artificial generativa en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Digital Universitaria, 26*(1). https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2025.26.1.10

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final del Proyecto Tuning América Latina 2004–2007*. Universidad de Deusto.

Bruner, J. (1969). *El proceso de la educación*. Unión Tipográfica Editorial Hispano-americana (UTEHA).

Cajas, F. (2024, 23 de septiembre). *Universidad y sus problemas existenciales.* PúblicoGT. https://publicogt.com/universidad-y-sus-problemas-existenciales/

Callejas Torres, J. C., Carballo Ramos, E., Luján López, J. E., & Callejas Sabatés, J. C. (2017). Metodología del diseño curricular basado en competencias profesionales. *Revista Científica Epistemia, 1*(1), 1–13. https://doi.org/10.26495/re.v1i1.573

Campos Espinoza, M. M., & Janampa Urbano, J. R. (2024). La aplicación del diseño curricular por competencias en la educación superior: Una revisión sistemática 2019–2023. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 15*(1), 92–104. https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.995

Canabal García, C., & Margalef García, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(2), 149–170. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10329

Cano, E., Lluch, L., Grané, M., & Remesal, A. (2023). Competency-based assessment practices in higher education: Lessons from the pandemics. *Trends in Higher Education, 2*(1), 238–254. https://doi.org/10.3390/higheredu2010012

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12(*3), 1–16. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875011

Canta Honores, J. L., & Quesada Llanto, J. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5*(19), 775–786. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236

Carrera Hernández, C. (2024). La evaluación curricular como objeto de estudio en la investigación educativa. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14*(28), e638. https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1852

Carreras Barnés, J., & Perrenoud, P. (2008). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona; Ediciones Octaedro.

Castillo Villegas, K., Villagómez Samaniego, E., & Chuquín Cuatis, M. (2025). Educación basada en competencias: Diseño, implementación y evaluación en programas de educación superior. *Revista InveCom, 5*(3), e050342.

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000300138

Castro, E. (2004). *El Currículum basado en competencias: factor de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y criterio para la acreditación nacional e internacional de títulos y grados.* https://www.academia.edu/30173243/CURR%C3%8DCULO_UNIVERSITARIO_BASADO_EN_COMPETENCIAS

Centro para la Excelencia Académica. (2017). *Ética y Protección de los seres humanos que participan en investigaciones como sujetos de estudio.* Centro para la Excelencia Académica. https://cea.uprrp.edu/etica-y-proteccion-de-los-seres-humanos-que-participan-en-investigaciones-como-sujetos-de-estudio/

Cepeda Dovala, J. M. (2004). *Metodología de la enseñanza basada en competencias. Revista Iberoamericana de Educación*. https://rieoei.org/rie/article/view/2940

Consejo de la Enseñanza Privada Superior. (2013). *Calidad académica en la educación superior. Consejo de la Enseñanza Privada Superior.* http://www.ceps.edu.gt/publico/index?folder%5fid=32220

Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS). (2016). Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos (4.ª ed.). CIOMS. https://www.hospitalnacional.com/pdf/bio-etica/CIOMS-2016.pdf

Council for International Organizations of Medical Sciences (CIOMS). (2016). International ethical guidelines for health-related research involving humans (4th ed.). CIOMS.

https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/01/WEB-CIOMS-EthicalGuidelines.pdf

Chaviano Herrera, O., Baldomir Mesa, T., Coca Meneses, O., & Gutiérrez Maydata, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: Nuevas tendencias y retos para el profesor. *EDUMECENTRO, 8*(4), 191–205. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742016000700014

Cházaro-Arellano, E. H. (2024). Análisis de datos en las investigaciones cualitativas: El reto frente al investigador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 9*(17), 168–185. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3163

Comité de gestión de Tuning. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Una introducción.* https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_SP.pdf

Congreso de la República de Guatemala. (1985). *Constitución Política de la República de Guatemala*. https://www.congreso.gob.gt/contenido/20

Congreso de la República de Guatemala. (1991). *Ley de Educación Nacional* (Decreto No. 12-91). https://www.congreso.gob.gt/assets/uploads/info_legislativo/decretos/1991/gtdcx00121991.pdf

Congreso de la República de Guatemala. (1998). Ley de Derecho de Autor y Derechos Conexos (Decreto No. 33-98). https://mcd.gob.gt/wp-content/uploads/2013/07/ley_derechos_de_autor_conexos_01.pdf

Congreso de la República de Guatemala (2000). Registro de la Propiedad Industrial. (Decreto No. 57-2000). https://boletin.rpi.gob.gt/PortalRPI/sites/default/files/ley_pripiedad_industrial.pdf

Currículo Nacional Base (s.f). Transformación Curricular, Guatemala https://cnbguatemala.org/wiki/La_Transformaci%C3%B3n_Curricular

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana;* UNESCO.

DeSeCo (2016). *Definición y selección de competencias de DeSeCo: fundamentos teóricos y conceptuales.* https://www.deseco.ch/

Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica.* Universidad Nacional Autónoma de México. https://studylib.es/doc/9449676/gu%C3%ADa-secuencias-didacticas-angel-d%C3%ADaz

Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2*(5), 3–24. https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/44

Digebi/Mineduc (2005). Recursos Educativos. https://digebi.mineduc.gob.gt/digebi/producto/acuerdo-ministerial-035-2005/

EEES (2025). Espacio Europeo de Educación. Eliminar los obstáculos al aprendizaje y mejorar el acceso a una educación de calidad para todos.

https://education.ec.europa.eu/es

Espejo, R., & Sarmiento, R. (2017). *Manual de apoyo docente: Metodologías activas para el aprendizaje*. Dirección de Calidad Educativa, Universidad Central de Chile. https://www.ucentral.cl/ucentral/site/docs/20210421/20210421131957/manual_metodologias_activas_para_el_aprendizaje.pdf

Estrada, C. A. (2024, 20 de agosto). *Las universidades y "el país de la eterna espera" de los jóvenes*. *La Hora*. https://lahora.gt/opinion/cesar-antonio-estrada/2024/08/20/las-universidades-y-el-pais-de-la-eterna-espera-de-los-jovenes/

Estrada Montoya, J. H. (2012). Formación por competencias: Racionalidades e implicaciones en el mundo del trabajo. *Universitas Odontologica, 31*(66), 75–82. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revUnivOdontologica/article/view/2715

Ferrer Torres, J. D., & Botero Giraldo, M. C. (2024). El currículo como eje de la formación educativa: Análisis de las tendencias curriculares y su resignificación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(2), 2716–2733. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10707

Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE.

Foro de Vicerrectores Académicos de Guatemala. (2022). *Sondeo sobre el estado actual de la educación superior en Guatemala y aproximaciones sobre tendencias a futuro.* Foro de Vicerrectores Académicos de Guatemala.

Franco, M. A. (2020). *Modelo curricular de UPANA Virtual: una experiencia en permanente construcción*. file:///C:/Users/mafranco/Desktop/OneDrive%20-

%20Universidad%20Panamericana%20UPANA/Escritorio/UPANA-VIRTUAL/MODELO%20CURRICULAR%20DE%20UPANA%20VIRTUAL_2.pdf

Fuentes Gómez, J. L. (2023). Metodologías activas y evaluación por competencias para un currículo orientado a mejorar procesos de aprendizaje. *Voces y Realidades Educativas, 10*(1), 11–30. https://vocesyrealidadeseducativas.com/ojs/index.php/vyc/article/view/93

Galarza, E., Sosa, A., & Paniagua, F. (2019). Las competencias profesionales como factor clave en la metodología didáctica de la comunicación organizacional. *Revista de Docencia Universitaria, Universidad Politécnica de Valencia, 17*(2), 11-24. https://doi.org/10.4995/redu.2019.12475

Gallardo, I. (2012). *Diseño, desarrollo y evaluación curricular. Departamento Didáctica y Organización Escolar.* Universidad de Valencia. https://www.uv.es/didorg/guiesiprogrames/pdfs/2012-2013/42453-MP-IMGF.pdf

Gallent Torres, C., Zapata González, A., & Ortego Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 29*(2), Artículo M5. https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

García Acosta, J. G., & García González, M. (2023). Evaluación de las competencias: Vía para el cumplimiento de objetivos del currículo actuante. *Revista Varela, 23*(64), 45–52. https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/1474

García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 11*(3), 1–24. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014

Gimeno Sacristán, J. (2010). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica* (10.ª ed.). Ediciones Morata.

Gobierno de Guatemala (2020). Diario de Centroamérica. Derecho de Autor. https://portal.rpi.gob.gt/wp-content/uploads/2020/12/LEY-DERECHO-DE-AUTOR-33-98.pdf

Gobierno de México. (2022). *Compilación internacional de normas de investigación en seres humanos (edición 2021).* Comisión Nacional de Bioética. https://www.gob.mx/salud/conbioetica/articulos/compilacion-internacional-de-normas-de-investigacion-en-seres-humanos?state=published

González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe: Final report. Pilot project Phase one*. Universidad de Deusto; University of Groningen. Tuning Academy (PDF oficial) http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning12.pdf

González González, M., & Ramírez Ramírez, I. (2011). La formación de competencias profesionales: Un reto en los proyectos curriculares universitarios. Odiseo. *Revista Electrónica de Pedagogía, 8*(16). https://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/gonzalez-ramirez-formacion-competencias.html

Guillermo Cornetero, M. C., & López-Regalado, O. (2025). Validez y confiabilidad de instrumentos de investigación en el aprendizaje: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal, 5*(10), 653–675. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.133

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores. https://books.google.com.gt/books/about/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n.html?id=aq8y0AEACAAJ&redir_esc=y

Hincapié Parejo, N. F., & Clemenza de Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales, 28*(1), 106–122. https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37679

Ho, H.-J. (2026). Analysis of the competency-based curriculum and learning strategies: The moderating effect of educational resources. *Discover Education, 5*(1), Artículo 17. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00791-1

Huck, C. (2025, 9 de septiembre). *How competency- and outcome-based learning drive success in higher education*. American College of Education. https://ace.edu/blog/how-competency-and-outcome-based-learning-drive-success-in-higher-education/

Huerta Rosales, M., Penadillo Lirio, R., & Kaqui Valenzuela, M. (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias: Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM. *Revista Iberoamericana de Educación, 74*, 83–106. https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a03.pdf

IBE-UNESCO (2024). Competencias. Currículo en movimiento. Nota temática No. 19.

https://www.ibe.unesco.org/en/articles/competences

Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., & Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa, 41*(2), 501–522. https://doi.org/10.6018/rie.546401

Icarte, G. A., & Labate, H. A. (2016). Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado en competencias. *Formación Universitaria, 9*(2), 3–16. https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002

Incháustegui, J. L. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere, 23*(74), 57–67. https://www.redalyc.org/journal/356/35657597006/html

IESALC-UNESCO (2022). Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381750_sp

Instituto Nacional de Estadística. (2024). *Presentación de resultados de las condiciones de pobreza en Guatemala: ENCOVI 2023*. https://www.ine.gob.gt/2024/08/21/el-ine-presenta-cifras-de-pobreza-en-guatemala/

International Committee of Medical Journal Editors. (2026). Recommendations for the conduct, reporting, editing, and publication of scholarly work in medical journals. https://www.icmje.org/recommendations/

Irigoyen, J. J., Jiménez, M., & Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(48), 243–266. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2020). *2020 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE. https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: Hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12*(3). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875004

Juca Maldonado, F. (2025, 20 de febrero). *Inteligencia artificial en la educación: Beneficios, desafíos y el futuro del aprendizaje*. https://fernandojuca.com/inteligencia-artificial-en-la-educacion-beneficios-desafios-y-el-futuro-del-aprendizaje/

León Urquijo, A. P., Risco del Valle, E., & Alarcón Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior, 43*(172), 123–144. https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.012

Library. (s. f.). *Competencias transversales: Tipos de competencias laborales*. https://1library.co/article/competencias-transversales-tipos-de-competencias-laborales.yd7e90jy#google_vignette

Lifeder. (2022). *Enfoque por competencias: Características y fundamentos*. https://www.lifeder.com/enfoque-competencias/

Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE).* Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

López Fernández, R., Avello Martínez, R., Palmero Urquiza, D. E., Sánchez Gálvez, S., & Quintana Álvarez, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar, 48*(Supl. 1), 441–450. https://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/390

López López, M. del C., León Guerrero, M. J., & Pérez García, M. P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español: La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa, 36*(2), 529–545. https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351

López Carrasco, M. Á. (2011). *Aprendizaje, competencias y TIC*. Pearson Educación.

López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias: Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía, 80*(281), 161–174. https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05

Machado Ramírez, E. F., & Montes de Oca Recio, N. (2021). La formación por competencias y los vacíos del diseño curricular. *Transformación, 17*(2), 347–361. https://transformacion.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/e2852

Machado Ramírez, E. F., & Montes de Oca Recio, N. (2020). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad: Examen de los conceptos previos y configuración de una nueva definición. *Transformación, 16*(3), 405–434. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000300405

Maldonado Fuentes, A. C., & Rodríguez Alveal, F. (2023). Evaluación de los aprendizajes en educación superior: Aportes de fuentes académicas para docentes

hispanohablantes. *Educación, 32*(63), 99–120. https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A005

Manassero Mas, M. A., & Vázquez Alonso, Á. (2020). Desarrollo curricular de las competencias clave: Su evaluación para el aprendizaje desde la normativa educativa. *Enseñanza & Teaching, 38*(1), 29–48. https://doi.org/10.14201/et20203812948

Martín, J., & Romero, R. (2015). *Ruta metodológica para la construcción de un diseño curricular desde la formación basada en competencias para la educación superior* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3239/Martinjulio2015.pdf

Martínez Caro, E., & Cegarra-Navarro, J. G. (2012). El desarrollo de competencias transversales en dirección de operaciones mediante proyectos de emprendimiento en el marco de una asignatura de dirección de operaciones. *Working Papers on Operations Management, 3*(2), 9–19. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4324836

Mata Solís, L. (2019, 14 de enero). *El enfoque de investigación: La naturaleza del estudio*. Investigalia. https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-de-investigacion-la-naturaleza-del-estudio/

Menzala-Peralta, C. C., & Ortega-Menzala, E. (2023). Evaluación basada en competencias en educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(28), 836–851. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.558

Microsoft. (2026). *Microsoft Copilot* [Modelo de inteligencia artificial]. https://copilot.microsoft.com

Ministerio de Cultura y Deportes. (2013). *Ley de Derecho de Autor y Derechos Conexos de Guatemala* (Decreto No. 33-98). https://mcd.gob.gt/wp-content/uploads/2013/07/ley_derechos_de_autor_conexos_01.pdf

Ministerio de Educación de Guatemala. (2003). *Marco general de la transformación curricular y currículum básico para la educación primaria: Nivel de concreción nacional*. Ministerio de Educación de Guatemala; UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000173546

Ministerio de Educación de Guatemala. (2020). *Currículum Nacional Base de Guatemala: Modalidades flexibles. Nivel de educación media, ciclo básico, etapa 1*. Ministerio de Educación de Guatemala. https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/wp-content/uploads/2020/09/CNB-Modalidades-Flexibles-Basico-Etapa-1.pdf

Miranda-Novales, M. G., & Villasís-Keever, M. Á. (2019). El protocolo de investigación VIII: La ética de la investigación en seres humanos. *Revista Alergia México, 66*(1), 115–122. https://doi.org/10.29262/ram.v66i1.594

Montagud Rubio, N. (2021, 28 de abril). *Teoría curricular: Qué es, características y desarrollo histórico*. *Psicología y Mente*. https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-curricular

Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa, 24*(1), 147–164.

Morales López, S., Hershberger del Arenal, R., & Acosta Arreguín, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿Cómo se hace? *Revista de la Facultad de*

Medicina (México), 63(3), 46–56. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422020000300046

Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la educación superior: Nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional, 50*(2), 26–54. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327290003

Mulder, M. (2014). *Conceptions of professional competence*. En S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 107–137). Springer.

Muni, J. L., & Naranjo, M. J. (2018). Las competencias en el contexto de la educación superior del Ecuador. *Atenas, 2*(42), 108–121. http://atenas.umcc.cu

National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. U.S. Department of Health and Human Services. https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html

Lumivero. (s. f.). *NVivo 15*. https://lumivero.com/products/nvivo/

Observatorio ProFuturo. (2022). *¿Qué son las competencias del siglo XXI y por qué son importantes? Las habilidades del siglo XXI y los currículos escolares en América Latina*. https://profuturo.education/observatorio/competencias-xxi/las-habilidades-del-siglo-xxi-y-los-curriculos-escolares-en-america-latina/

Office for Human Research Protections. (2021). International compilation of human research standards (2021 ed.). U.S. Department of Health and Human Services.

https://www.hhs.gov/ohrp/international/compilation-human-research-standards/index.html

OCDE (2017). Future of Education and Skills 2030/2040. https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo. Proyecto DeSeCo*. OCDE. https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). Recommendation on science and scientific researchers. https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-science-and-scientific-researchers

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Guía de planificación y evaluación*. OEI. https://www.oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBazB5IiwiZXhwIjpudWxsLCJwdXIiOiJibG9iX2lkIn19--259d8f856dede957fc451da1abf8de614a219572/guia-de-planificacion-y-evaluacion-oei.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). UNESCO recommendation on open science. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949

Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (1979). Convenio de Berna para la protección de las obras literarias y artísticas (Acta de París de 1971, enmendada en 1979). https://www.wipo.int/en/web/treaties/ip/berne/index

Organización Mundial del Comercio. (1994). Acuerdo sobre los aspectos de los derechos de propiedad intelectual relacionados con el comercio (ADPIC). https://www.wipo.int/wipolex/en/treaties/textdetails/12746

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/

Olmedo Torres, C., González Bonoso, A., Bonoso Conforme, E., Sabando Manzaba, Z., & González Sabando, K. (2025). El papel de la retroalimentación formativa en la mejora del desempeño académico. *Revista InveCom, 5*(1), e501063. https://doi.org/10.5281/zenodo.11492875

Opertti, R., & Cruz, M. (2010). *Módulo sobre enfoques curriculares basados en competencias*. UNESCO, Oficina Internacional de Educación (OIE).

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2016). Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, relativo a la protección de datos personales (GDPR). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679

Padilla, Y., et al. (2016). Paradigmas socioeducativos: Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad. *Alteridad. Revista de Educación, 11*(1), 88–100. https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.07

Pérez Brito, D. (2020). La estructura del diseño curricular. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*. https://revistages.com/index.php/revista/article/view/7/70

Pérez, C. (2018). Revisión teórica del enfoque por competencias y su aplicación en la universidad boliviana. *Ciencia, Tecnología e Innovación, 16*(18). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2225-87872018000200006

Proaño-Real, E. S., Morán-Vélez, F. F., Samaniego-Loza, F. J., & Orquera-Arguero, P. S. (2024). Diseño curricular centrado en competencias y habilidades prácticas en la formación técnica y tecnológica. *Portal de la Ciencia, 5*(2), 236–253. https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i2.483

Proyecto Tuning América Latina. (2013). *Innovación educativa y social 2011–2013*. https://media.utp.edu.co/medicina/archivos/links-internacional/documento4sintesisproyectotuningamericalatina20112013.pdf

Quintá, M. C. (2014). *Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior*. RediC-Innovacesal.

Registro de la Propiedad Intelectual. (2014). *Legislación sobre propiedad intelectual*. Ministerio de Economía de Guatemala. https://portal.rpi.gob.gt/legislacion/

Reporte EduTrends. (2015, febrero). *Aprendizaje basado en competencias*. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. https://observatorio.tec.mx/edu-trends-aprendizaje-basado-en-competencias/

Rivadeneira Rodríguez, E. M. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente en la transformación del estudiante universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas, 13*(37), 41–55. https://www.redalyc.org/pdf/709/70952383003.pdf

Rodríguez Fernández, A., & Pérez Martínez, A. (2024). Modelo de alineamiento constructivo en educación superior. *Páginas de Educación, 17*(1).

http://scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262024000100023

Roegiers, X. (2006). *Enfoque por las competencias y pedagogía de la integración, explicadas a los educadores*. Centro Cultural y de Cooperación para América Central (CCCAC), Embajada de Francia en San José, Costa Rica.

Roegiers, X. (2012). *Marco para la evaluación de competencias: Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje* (Serie 2). Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE-UNESCO).

Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa

Rondon-Morel, R., Pacotaipe-Delacruz, R., Alarcón-Núñez, E., & Yépez-Salvatierra, P. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la formación docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17*(2), 368–375. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.566

Rosales Cevallos, M. (2021). Diseño curricular por competencias y la calidad en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5*(4), 6544–6557. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.783

Ruiz, M. (s. f.). *Evaluación de competencias en la educación superior: Preguntas clave que sobre evaluación de competencias se hacen los profesores. Tentativas de respuesta*. http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PONENCIA01.htm

Ruiz de la Torre, G. (2020). *Flexibilidad curricular en la educación superior: Algunas pautas para su implementación*. Universidad Abierta y a Distancia de México. https://scholar.google.com/citations?user=AKSPJQkAAAAJ&hl=es

Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación, 15*(1), 49–75. https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638

Secretaría de Integración Económica Centroamericana (SIECA). (2020). *Ley de propiedad industrial y sus reformas (Decreto No. 57-2000).* https://portal.rpi.gob.gt/wp-content/uploads/2020/12/Ley-Propiedad-Industrial-Version-SIECA.pdf

Salazar-Vázquez, F. A., Ruiz-Martínez, J. C., Contreras-Hernández, S., & Hernández-Silva, I. (2018). *Análisis de la readecuación curricular por competencias en la Universidad de San Carlos de Guatemala*. https://www.historiagt.org/articulos/item/82-competenciasusac

Stapleton-Corcoran, E. (2023). *Taxonomía de objetivos educativos de Bloom*. Centro para el Avance de la Excelencia Docente, Universidad de Illinois Chicago. https://teaching.uic.edu/blooms-taxonomy-of-educational-objectives/

Sánchez, L., Ávila-Pascual, J., & Ruiz-Martínez, H. (2011). Guía técnica para evaluación de unidades de aprendizaje en un enfoque de educación basado en competencias. *Tecnología, Ciencia, Educación, 26*(1), 31–39. https://www.redalyc.org/pdf/482/48219771005.pdf

Saravia Domínguez, H., Saavedra Villar, P., Felices Vizarreta, L. M., Sánchez, M. J., Rodríguez, A., & Torres, L. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: Análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista UISRAEL, 8*(3), 107–122.

http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-27862021000300107

Saravia Domínguez, H., Saavedra Villar, P., Felices Vizarreta, L. M., Campos Espinoza, M. M., & Janampa Urbano, J. R. (2024). La aplicación del diseño curricular por competencias en la Educación Superior: Una revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, *15*(1), 92-104. https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.995

Silveira Donaduzzi, D. S., Colomé Beck, C. L., Heck Weiller, T., Nunes da Silva Fernandes, M., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería, 24*(1–2), 71–75. https://doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12*(3). https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20485

Tecnológico de Monterrey. (2015). *Educación basada en competencias*. https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/educacion-basada-en-competencias

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara. https://www.academia.edu/36985125/Formaci%C3%B3n_basada_en_competencias_Sergio_Tob%C3%B3n_pdf

Tobón, S. (2013) Formación integral y competencias. Instituto CIFE.

https://www.google.com.gt/books/edition/Formaci%C3%B3n_integral_y_competencias/SEaGEQAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=inauthor:%22Sergio+Tob%C3%B3n+Tob%C3%B3n%22&printsec=frontcover

Tobón, S., & Mesa, S. R. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo: Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía, 38*(102), 164–194. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814009

Toledo Lara, G. (2022). El currículum en la formación universitaria docente: Aportes para un análisis crítico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 66*, 183–212. https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a8

Tramallino, C. & Zeni, A. (2024). Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. *Educación, 33*(64), 29–54. https://doi.org/10.18800/educacion.202401.m002

Trinidad Pizarro, R. (2013). La coherencia curricular, la interdisciplinariedad y los Estudios Generales. Red Internacional de Estudios Generales. https://www.rideg.org/wp-content/uploads/2013/02/La-coherencia-curricular-la-interdisciplinaridad-y-los-Estudios-Generales.pdf

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* University of Chicago Press.

UNESCO (2005). Declaración universal sobre bioética y derechos humanos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.unesco.org/es/legal-affairs/universal-declaration-bioethics-and-human-rights

UNESCO-OIE. (2010). *Materiales de formación para el desarrollo curricular: Módulo sobre enfoques curriculares basados en competencias*. Oficina Internacional de

Educación (OIE-UNESCO). https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/09/Consulta-LATAM-10-Arti%CC%81culos_final_June23.pdf

UNESCO. (2015). *Educación basada en competencias*. https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/educacion-basada-en-competencias

UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2022). *La educación superior que queremos: Las voces de la juventud sobre los futuros de la educación superior*. UNESCO IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000U0382996

UNESCO. (2017). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Desarrollo y aplicación de marcos curriculares*. Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250052_spa

UNESCO. (2017). *Recomendación sobre la ciencia y los investigadores científicos*. https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-science-and-scientific-researchers

UNESCO. (2023). *La UNESCO establece ambiciosas normas internacionales para la ciencia abierta*. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-establece-ambiciosas-normas-internacionales-para-la-ciencia-abierta

UNESCO. (2023). *Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe: Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387011

UNESCO IESALC. (2024). *La calidad del profesorado en la educación superior: Un reto mundial*. https://www.iesalc.unesco.org/2024/10/04/la-calidad-del-profesorado-en-la-educacion-superior-un-reto-mundial/

UNESCO IESALC. (2024). *La calidad del profesorado en la educación superior: Un reto mundial*. https://www.iesalc.unesco.org/2024/10/04/la-calidad-del-profesorado-en-la-educacion-superior-un-reto-mundial/

UNESCO (2024) AI competency framework for teachers. https://unesco-asp.dk/wp-content/uploads/2025/02/AI-Competency-framework-for-teachers_UNESCO_2024.pdf

UNESCO & Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (s. f.). *Políticas y normativas*. https://siteal.iiep.unesco.org/politicas

Universidad de Deusto. (2009). *Tuning Academy: Competencias genéricas: Tuning América Latina I, II y III*. https://tuningacademy.org/es/competencias/genericas/competencias-genericas-tuning-america-latina-i-ii-iii/competencias-genericas-tuning-al-i-ii-y-iii/

Universidad de Deusto. (2007). *Tuning América Latina*. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

Universidad del Valle de Guatemala. (2024). *Modelo Educativo UVG*. https://www.uvg.edu.gt/academico/modelo-uvg/

Universidad Panamericana. (2024). *Campus y sedes*. https://www.upana.edu.gt/

Universidad Rafael Landívar. (2023). *Modelo educativo de la Universidad Rafael Landívar*. Vicerrectoría Académica (VRAC), Editorial Cara Parens. https://biblior.url.edu.gt/wp-content/uploads/publijrom/VRAC/Libros/978-9929-54-596-0.pdf

Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación, 64*, 11–25. https://doi.org/10.35362/rie640403

Ventura, M., & Carlos de Oliveira, S. (2022). Integridad y ética en la investigación y en la publicación científica. *Cadernos de Saúde Pública, 38*(1). https://www.scielosp.org/pdf/csp/2022.v38n1/e00283521/es

Villa, A. (2020). Competence-based learning: Development and implementation in the university field. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 18*(1), 19–46. https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015

Vázquez Pérez, J. (2024). *Enfoque cualitativo y sus diseños: Descripciones, aplicaciones y procesos*. Programa Graduado en Investigación y Evaluación Educativa, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. https://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2024/04/Descripciones-aplicaciones-y-procesos.pdf

Vélez, M., & Moya, M. (2019). Los modelos educativos y su relación con las teorías del aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/modelos-educativos-aprendizaje.html

Web del Maestro CMF. (2022). *Cómo diseñar un currículo por competencias en 10 pasos*. https://webdelmaestrocmf.com/portal/como-disenar-un-curriculo-por-competencias-en-10-pasos

Wiggins, G. (2011). *Evaluación auténtica*. https://www.acsouth.edu/wp-content/uploads/2023/07/Wiggins-1990-The-Case-for-Authentic-Assessment.pdf

World Conferences on Research Integrity. (2010). Singapore statement on research integrity. World Conferences on Research Integrity Foundation. https://www.wcrif.org/guidance/singapore-statement

World Intellectual Property Organization. (2004). WIPO intellectual property handbook: Policy, law and use (2nd ed.). WIPO. https://www.wipo.int/publications/en/details.jsp?id=296

World Medical Association. (2024). WMA Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human participants. https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki/

Yáber Oltra, G., & Alfonzo, C. (2011). Competencias profesionales de los académicos en la educación superior. *Revista Gestão Universitária na América Latina (GUAL), 4*(1), 129–139. https://www.redalyc.org/pdf/3193/319327510008.pdf

Yániz Álvarez de Eulate, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI, 24*, 17–34. https://revistas.um.es/educatio/article/view/151

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea. https://books.google.com.gt/books?id=ho6AanfMHy8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(1), 69–82. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409

ANEXOS

Anexo 1

Instrumento para Entrevista Semiestructurada de Coordinadores

INVESTIGACIÓN DOCTORAL

TEMA

"Metodología para el diseño, desarrollo y evaluación curricular de las planificaciones curriculares con enfoque por competencias que elaboran los docentes y coordinadores de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Panamericana de Guatemala"

Guía de Entrevista Semiestructurada para Coordinadores

Datos Generales

Código del participante: _____ (dejarlo vacío)

Fecha: _____/_____/2026

Objetivo

Explorar las percepciones, experiencias y prácticas de los Coordinadores Académicos en relación con el diseño, desarrollo y evaluación curricular de las planificaciones didácticas con enfoque por competencias en la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa.

Duración estimada: 45 a 60 minutos
Tipo de entrevista: Semiestructurada
Aplicación: Individual

Bloques temáticos y preguntas

Bloque 1: Datos generales del Coordinador

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la coordinación académica?

2. ¿Ha elaborado planificaciones didácticas de cursos de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa?

3. ¿Ha recibido formación específica sobre el enfoque y la planificación curricular por competencias?

Bloque 2: Fundamentos teóricos y metodológicos

5. ¿Qué elementos son esenciales que el docente debe considerar al momento de diseñar una planificación didáctica con enfoque por competencias?

6. ¿Qué metodologías considera necesarias que el docente debe utilizar para desarrollar clases en función de las competencias que se espera que los estudiantes logren?

Bloque 3: Diagnóstico de prácticas actuales

7. ¿Qué estrategias emplea actualmente para orientar el diseño curricular de las planificaciones didácticas de sus docentes a cargo?

8. ¿Ha observado cómo se lleva a cabo el desarrollo curricular en el aula?

9. ¿Qué métodos utilizan los docentes para evaluar el logro de competencias en sus estudiantes?

10. ¿Considera que las planificaciones didácticas de los docentes están alineadas con las competencias profesionales establecidas en el curso y que se espera que los estudiantes desarrollen?

Bloque 4: Dificultades, necesidades y oportunidades

11. ¿Cuáles son las principales dificultades que los docentes enfrentan al diseñar, desarrollar o evaluar las planificaciones didácticas con enfoque por competencias?

12. ¿Qué tipo de apoyo institucional considera necesario otorgarles a los docentes para mejorar este proceso?

13. ¿Ha identificado oportunidades de mejora en las prácticas curriculares de los docentes que podrían potenciarse con una metodología innovadora de planificación didáctica?

Bloque 5: Expectativas sobre la metodología innovadora

14. ¿Qué características considera que debería tener una metodología innovadora para ser útil en la planificación didáctica del docente?

15. ¿Estaría dispuesto a participar en procesos de validación o implementación de una nueva metodología para mejorar la planificación y práctica docente?

Otros aspectos que desearía agregar:

¡Muchas gracias por su participación y colaboración!

Anexo 2

Instrumento para Entrevista Semiestructurada de docentes

INVESTIGACIÓN DOCTORAL

TEMA

"Metodología para el diseño, desarrollo y evaluación curricular de las planificaciones didácticas con enfoque por competencias que elaboran los docentes de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Panamericana de Guatemala"

Entrevista Semiestructurada para Docentes

Datos Generales

Código del participante: (dejar vacío)

Curso(s) que imparte: _____

Fecha: _____/_____/2026

Propósito

Recoger información detallada sobre el diseño, desarrollo y evaluación curricular de la planificación didáctica con enfoque por competencias que elaboran los docentes para impartir sus cursos.

Guía de preguntas

1. ¿Qué elementos considera esenciales al diseñar una planificación didáctica?

2. ¿Cómo comprende el enfoque por competencias?

3. ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar competencias?

4. ¿Cómo evalúa el logro de competencias?

5. ¿Qué dificultades ha enfrentado en la elaboración de las planificaciones didácticas con enfoque por competencias?

6. ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para su planificación didáctica: ¿instructivos, manuales, lineamientos?

7. ¿Qué cambios propone a la metodología institucional para elaborar planificaciones didácticas?

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 3

Guía de preguntas para el Grupo Focal

INVESTIGACIÓN DOCTORAL

TEMA

"Metodología para el diseño, desarrollo y evaluación curricular de las planificaciones didácticas con enfoque por competencias que elaboran los docentes de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Panamericana de Guatemala"

Guía para Grupo Focal

Objetivo:

Explorar de manera colectiva las prácticas, dificultades, necesidades y propuestas de mejora relacionadas con el diseño, desarrollo y evaluación de planificaciones didácticas con enfoque por competencias en la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa.

Duración estimada: 60 a 90 minutos
Número de participantes: 6 a 10 docentes
Moderador: Investigador principal
Registro: Grabación de audio (previa autorización) y notas de campo

Bloques temáticos y preguntas orientadoras

Bloque 1: Introducción y contexto

1. ¿Qué entienden por enfoque por competencias en el contexto de su práctica docente?

2. ¿Cómo describirían el proceso actual de elaboración de sus planificaciones didácticas?

Bloque 2: Diseño curricular

3. ¿Qué elementos consideran prioritarios al momento de diseñar una planificación didáctica?

4. ¿Qué herramientas utilizan para estructurar sus planificaciones?

Bloque 3: Desarrollo curricular

5. ¿Qué metodologías consideran más efectivas para desarrollar competencias en los estudiantes?

6. ¿Qué factores limitan o favorecen la implementación de sus planificaciones?

Bloque 4: Evaluación curricular

7. ¿Qué procedimientos o instrumentos utilizan para evaluar el logro de competencias?

8. ¿Cómo aseguran que la evaluación esté alineada con las actividades metodológicas, resultados de aprendizaje y competencias esperadas

Bloque 5: Innovación y mejora

9. ¿Qué tipo de apoyo institucional consideran necesario para implementar mejoras en su planeamiento didáctico?

10. ¿Estarían dispuestos a participar en procesos de validación o pilotaje de una nueva metodología?

Cierre del grupo focal

¿Desean agregar alguna idea, experiencia o recomendación que no se haya abordado?

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 4

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
Dirección de Calidad Académica
CRITERIOS PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD ACADÉMICA EN UNIVERSIDAD PANAMERICANA, DESDE LA VISIÓN CURRICULAR

La universidad regula la calidad a través de preceptos institucionales que constituyen el marco de referencia para el diseño, desarrollo, implementación y gestión curricular de la oferta académica:

a) Política de calidad sustentada en la visión, misión y los principios institucionales que orientan el diseño y desarrollo curricular de cualquier programa académico.
b) Criterios de calidad que garantizan el diseño, desarrollo, implementación y gestión curricular de los programas académicos.
c) Planificación sistemática y automatizada para la evaluación de la calidad, interna y externa, con participación de los principales actores del proceso académico. Sus resultados permiten tomar decisiones oportunas para la mejora continua e innovación permanente de los programas académicos.
d) Administración curricular fundamentada en el planeamiento estratégico institucional, con base a resultados de la autoevaluación y evaluación externa.
e) Vinculación de la oferta de los programas académicos con las demandas de los sectores sociales y productivos, a efecto que sean pertinentes y relevantes.
f) Generación de una cultura de calidad como un compromiso de todas las instancias y personas que forman parte del capital humano de la universidad.

Para la verificación y valoración de la calidad académica, se establecen procesos de autoevaluación y evaluación externa, que se desarrollan en tres fases:

1. Reflexión y análisis de los resultados de la evaluación curricular del proyecto de carrera (perfil de egreso, plan de estudio, carga académica, etc.).
   Participantes y responsables: docentes y coordinación académica.

2. Reflexión y análisis de los resultados de los aprendizajes logrados por los estudiantes (encuestas a estudiantes y egresados, desempeño en el trabajo, encuesta a empleadores).
   Participantes y responsables: Coordinación académica y decanaturas.

3. Toma de decisiones con base a los resultados anteriores, para continuar o rediseñar la carrera.
   Participantes y responsables: Decanaturas, Vicerrectoría Académica y Dirección de Calidad Académica.

Criterios básicos de calidad a evaluar desde la visión curricular

Desde el diseño curricular: Es verificar la estructura y fundamentación filosófica y pedagógica, así como la gestión académica para el diseño del proyecto de carrera.	**Instrumento para valoración:** Lista de cotejo aplicada al proyecto de carrera.
C R I T E R I O S	
1. Se vincula con la filosofía institucional de la universidad: misión, visión y política de calidad académica. 2. Se vincula con el perfil terminal de la universidad y facultad respectiva (competencias genéricas y transversales de egreso) 3. Participan expertos y especialistas en la formulación del proyecto de carrera formulado (por demanda o por oferta). 4. Se consideraron los Ejes transversales de formación: Investigación, Tecnología y Medular. 5. Contiene las cinco Áreas de Formación establecidas: General, Investigación, Tecnología, Medular y Especialidad (ésta no menor al 50% de la carga académica). 6. Se cumplen los créditos establecidos, según normativa de Foro de Vicerrectores Académicos. 7. Se evidencia el aprendizaje basado en competencias. 8. Se describe el Perfil terminal de egreso de la carrera, expresado en competencias específicas. 9. Se cumple con el Perfil de los docentes, según el registro automatizado para oferta de cursos/módulos. 10. Plantea un sistema de egreso de acuerdo con el nivel y tipo de carrera.	

Desde el desarrollo curricular: Es verificar la estructura académica y elaboración de los programas de cursos o módulos que conforman el plan de estudios de la carrera.	**Instrumento para valoración:** Lista de cotejo aplicada al proyecto de carrera.
C R I T E R I O S	
1. Se utiliza el mismo programa de curso o módulo en todos los campus y sedes regionales a nivel nacional. 2. Tiene competencias específicas de curso o módulo. 3. Los contenidos están organizados en bloques o unidades de aprendizaje. 4. Los contenidos están dosificados semanalmente, respetando la relación: carga académica-créditos-tiempo de dedicación al estudio (10-12 hrs/Sem) 5. Evidencia el enfoque andragógico en la metodología didáctica. 6. Los autores de cursos o módulo son especialistas y expertos en la disciplina correspondiente. 7. Los docentes asignados para cada asignatura de la carrera son especialistas en la disciplina que imparten. 8. Tiene un responsable de la Coordinación académica de la carrera.	

9. El programa o carrera se apoya en la plataforma virtual como herramienta para su desarrollo. 10. En el caso de cursos o módulos virtuales, están mediados según criterios establecidos. 11. El programa del curso o módulo tiene la aprobación de la Dirección de Calidad Académica y visto bueno de Vicerrectoría Académica.

Desde la implementación curricular: Es valorar la pertinencia y relevancia en la entrega del curso o módulo a los estudiantes, en diferentes modalidades (presencial, semipresencial y virtual).	**Instrumentos para valoración:** - Observación de clases en el aula (docente) - Rúbrica para anotar aspectos evaluados (docente) - Grupo focal (estudiantes)
C R I T E R I O S	
1. Se realizó capacitación o inducción a los docentes sobre la naturaleza y objetivos de la carrera. 2. Se evidencia que los estudiantes son el centro del aprendizaje. 3. Se evidencia que los docentes son los facilitadores y mediadores del aprendizaje. 4. Se observa que las aulas presenciales y los ambientes virtuales de aprendizaje son adaptables y adecuados. 5. Existe evidencia del uso de la plataforma como herramienta para facilitar el aprendizaje. 6. Existe evidencia de la observación de clases en modalidad presencial, seguimiento en modalidad virtual o ambas en modalidad semipresencial por parte del Coordinador Académico. 7. Existe evidencia que las autoridades monitorearon y dieron seguimiento a la implementación de la carrera.	

Desde la gestión curricular: Es verificar la eficiencia y eficacia de los resultados de la carrera desde dos dimensiones: evaluación curricular y evaluación de los aprendizajes.	**Instrumentos para valoración:** - Entrevistas personalizadas a empleadores - Cuestionario digitalizado a estudiantes y egresados. - Resultados de aprendizaje y productos logrados.

C R I T E R I O S
Evaluación curricular: 1. Es sistemática y planificada por las autoridades académicas y participan los principales actores (estudiantes, docentes, coordinación, egresados, empleadores) 2. Se realiza periódicamente y sus resultados sirven para tomar decisiones. 3. Es realizada de forma presencial y virtual (los cursos o módulos, los docentes y tutores, las aulas o ambiente virtual, la metodología, los recursos materiales y digitales, la plataforma, entre otros). 4. Valora la eficiencia terminal (deserción, graduados, no aprobados, Etc.) *Evaluación de los aprendizajes:* 5. Evidencia el logro de las competencias establecidas en el perfil de egreso. 6. Se utiliza evaluación de tipo formativo y sumativo. 7. Evidencia los productos y tareas entregados durante y al finalizar cada curso o módulo.

Etapas del proceso

Primera: Autoridades académicas de la universidad por medio de lista de cotejo, verifican el cumplimiento de los criterios de calidad básicos del diseño y desarrollo curricular. Sus resultados permiten mejorar e innovar permanentemente los criterios establecidos, a efecto que estén actualizados y los coordinadores de carrera los puedan aplicar cuando elaboren nuevas carreras.

Segunda: Los coordinadores de carrera realizan observaciones y seguimiento de las clases (según modalidad de entrega), utilizando rúbricas, entrevistas, encuestas, a grupos focales para determinar el cumplimiento de los criterios de calidad establecidos para la implementación curricular. Sus resultados permiten tomar decisiones respecto a metodologías de enseñanza, recursos utilizados, plataforma, docente o tutor a cargo, entre otros.

Tercera: La evaluación de los aprendizajes está a cargo de los docentes o tutores, se realiza durante y al finalizar cada curso o módulo. Se verifican los conocimientos adquiridos, evidencias de desempeño y productos logrados durante el desarrollo del curso o módulo.

Las autoridades académicas y los coordinadores de carrera, de manera conjunta, realizan la evaluación curricular, utilizando cuestionarios digitalizados para ser aplicados en forma presencia o virtual. Esta evaluación es automatizada y tiene como objetivo verificar la eficiencia y eficacia del proyecto o plan curricular en cuanto al diseño, desarrollo e implementación. Se complementa con entrevistas a estudiantes egresados y empleadores.

Anexo 5

UNIVERSIDAD PANAMERICANA
"Sabiduría ante todo; adquiere sabiduría"

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INFORMACIÓN GENERAL

Carrera: **Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa**
Licenciatura en Pedagogía y Desarrollo Educativo

Ciclo Académico: **202531**

NOMBRE DEL CURSO: **SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO** CÓDIGO: **EDUC 2024**

PRE-REQUISITO: **Currículo** CÓDIGO: **EDUC 2002**

PLAN: **TRIMESTRAL** MODALIDAD: **PRESENCIAL** **SEDE ACADÉMICA**: _____

REVISADO Y ACTUALIZADO MES: **Diciembre** AÑO: **2024**	**Decanatura facultad CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

I. DESCRIPCIÓN DEL CURSO

El curso tiene como propósito que los estudiantes de licenciatura integren a sus bagajes de conocimientos la aplicación del proceso de sistematización para identificar las buenas prácticas e incidir en la calidad de la administración de procesos que permiten alcanzar las metas institucionales.

Los contenidos se desarrollan llevando a la práctica el proceso de sistematización de experiencias en la gestión educativa para redactar un informe a través del cual aplique el proceso y se familiarice con este.

II. COMPETENCIAS A DESARROLLAR

Competencia de Unidad 1:
- Explica la importancia de la sistematización de experiencias en la gestión educativa del proceso escolar y su relación con la investigación y la evaluación.

Competencia de Unidad 2:
- Aplica el proceso de sistematización en áreas de gestión de la administración de una institución educativa.

Competencia de Unidad 3:
- Construye informe de resultados del proceso de sistematización de experiencias en la gestión educativa.

III. CONTENIDOS BÁSICOS

UNIDAD 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS	UNIDAD 2 - PASOS PARA REALIZAR UNA SISTEMATIZACIÓN
1. Sistematización del proceso escolar 2. Sistematización del proceso educativo 3. Importancia de la sistematización de experiencias 4. Por qué sistematizar 5. Para qué sistematizar 6. Cómo sistematizar 7. Quiénes sistematizan 8. Relación entre investigar, evaluar y sistematizar.	1. Partir de una experiencia. 2. Tener un panorama histórico 3. Definir el objeto de sistematización 4. Definir los objetivos 5. Definir el eje de sistematización 6. Elaborar un plan de sistematización 7. Elaboración de instrumentos 8. Recuperación histórica de la experiencia 9. Ordenamiento de información 10. Análisis e interpretación crítica de la experiencia 11. Elaboración de conclusiones 12. Elaboración de productos de comunicación
UNIDAD 3 – ESTRUCTURA PARA LA ELABORACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL INFORME DE RESULTADOS DE SISTEMATIZACIÓN	
1. Información general (objetivos, actividades realizadas, tiempo, descripción del lugar) 2. Marco teórico conceptual a. El contexto 3. Estrategia metodológica implementada a. Definición conceptual de la metodología b. Descripción del proceso realizado. c. Explicación de las técnicas que se implementaron. d. Explicación de los instrumentos utilizados y la evaluación de la metodología.	4. Análisis del desarrollo de la experiencia (lo que implica). a. Las contradicciones que se encontraron y cómo se asumieron. b. Los aspectos del contexto local e institucional que han facilitado o dificultado la ejecución de la experiencia educativa. c. Los aciertos y los desaciertos en su ejecución, planeación y evaluación. 5. Técnicas y herramientas que se utilizaron. 6. Los resultados de la experiencia a. Los productos de la experiencia b. Las conclusiones generales c. Evaluación 7. Anexos

IV. DESARROLLO DEL CURSO

Unidad 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Duración: Del 01/02 al 15/16 de febrero

Competencia 1: Explica la importancia de la sistematización de experiencias en la gestión educativa del proceso escolar y su relación con la investigación y la evaluación.

Semana	Indicadores de Logro	Contenidos integradores	Actividades de aprendizaje	Recursos de aprendizaje	Evaluación del aprendizaje
Semana 1	Describir el curso y metodología a desarrollar durante el trimestre.	▪ Inducción al curso ▪ Metodología por trabajar.	Descripción del curso a desarrollar. Revisión del programa. Explicación de la metodología a desarrollar en cada clase (aprendizaje invertido). Lineamientos de trabajo. **Actividad:** Lectura de contenidos y realizar actividad semana 2.	Programa de curso. Curso en Teams. Video YouTube: ¿Qué es el aula invertida? https://www.youtube.com/watch?v=R-ik8Xd8I1Q Aula invertida: ¿qué es y en qué consiste? https://www.youtube.com/watch?v=97I8wdynITI	
Semana 2	Analiza el proceso de sistematización en la gestión educativa.	1. Sistematización del proceso escolar 2. Sistematización del proceso educativo 3. Importancia de la sistematización de experiencias	Recuperación de conocimientos previos relacionados con la sistematización. (3Q) Presentación de Video ¿Qué es sistematizar? Ejemplos de experiencias que se puede sistematizar. Video: la Importancia de sistematizar la experiencia	Video ¿Qué es sistematizar? https://www.youtube.com/watch?v=v_5EyElQcsI Una propuesta para aprender a sistematizar experiencias de innovación y buenas prácticas educativas. http://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2014/09/Propuesta_Metologica_Sistemacion_04-09-2014.pdf Banco virtual de recursos educativos/Mineduc https://aprendoencasayenclas	Presentación de investigación sobre la relación que hay entre la sistematización del proceso escolar y la sistematización del proceso educativo y realiza un organizador grafico a su elección para representarlo.

Unidad 3: Estructura para la elaboración y presentación del informe de resultados de sistematización
Duración: Del sábado 15/domingo 16 de marzo al sábado 03/domingo 04 de mayo

Competencia 3: Construye el informe de resultados del proceso de sistematización de experiencias en la gestión educativa.					
Semana	**Indicadores de Logro**	**Contenidos integradores**	**Actividades de aprendizaje**	**Recursos de aprendizaje**	**Evaluación del aprendizaje**
Semana 7	Establece la información general del proceso de sistematización, para la construcción del informe.	1. Información general (objetivos, actividades realizadas, tiempo, descripción del lugar)	El docente presenta los lineamientos para el ordenamiento metodológico de los elementos del informe de sistematización. [En grupo] Seguir organizando la información general de la experiencia a sistematizar. **Actividad S8:** Diseño y presentación de una infografía que expone el proceso que debe llevarse a cabo para sistematizar la experiencia. (Parte de la evaluación parcial)	La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0738/6_ESC_SIS.pdf Banco virtual de recursos educativos/Mineduc https://aprendoencasayenclase.mineduc.gob.gt/index.php/recursos/	
Semana 8	**EVALUACIÓN PARCIAL** • **Actividad S8:** Diseño y presentación de una infografía que expone el proceso que debe llevarse a cabo para sistematizar la experiencia. **(10 puntos)** • **Evaluación objetiva**, contenidos de unidades 1 y 2. **(15 puntos)**				
Semana 9	Organiza la información del proceso de la sistematización en un informe ejecutivo.	2. Marco teórico conceptual a. El contexto	Identifica el contexto de la experiencia. Revisión de un informe de sistematización para verificar sus fases y partes que lo conforman: ProFeder SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.	La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0738/6_ESC_SIS.pdf Marco teórico en la sistematización de	Presentación de marco conceptual y contexto de la sistematización de la experiencia a trabajar.

Competencia 3: Construye el informe de resultados del proceso de sistematización de experiencias en la gestión educativa.					
Semana	**Indicadores de Logro**	**Contenidos integradores**	**Actividades de aprendizaje**	**Recursos de aprendizaje**	**Evaluación del aprendizaje**
		b. Los aspectos del contexto local e institucional que han facilitado o dificultado la ejecución de la experiencia educativa. c. Los aciertos y los desaciertos en su ejecución, planeación y evaluación. 5. Técnicas y herramientas que se utilizaron.	de estrategia metodológica implementada.	https://aprendoencasayenclase.mineduc.gob.gt/index.php/recursos/ Biblioteca UPANA. https://portalinicio.upana.edu.gt/SignOn/ Separata Apa 7 https://glifos.upana.edu.gt/library/images/5/54/Separata_APA7_.pdf Guía Metodológica de Sistematización. Programa Especial para la Seguridad Alimentaria PESA en Centroamérica. https://www.fao.org/3/at773s/at773s.pdf Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf	
Semana 12		6. Los resultados de la experiencia a. Los productos de la experiencia b. Las conclusiones generales c. Evaluación 7. Anexos	Revisión previa a entrega final del informe de sistematización de la experiencia en su fase final. **Actividad S12:** [trabajo en grupo] Preparación evaluación final, desarrollo de información sobre lineamientos a seguir.		Presentación en la que comparte lecciones aprendidas a título personal sobre el proceso de sistematización y su importancia en el quehacer profesional.
Semana 13	**EVALUACIÓN FINAL** • **Actividad S12:** Realiza una presentación en la que comparte lecciones aprendidas a título personal sobre el proceso de sistematización y su importancia en el quehacer profesional **(15 puntos)** • **Actividad S13:** Integración y presentación final del informe de sistematización**. (10puntos)**				

V. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Actividades de zona	Fecha de entrega	Puntaje
Unidad de Competencia 1: Explica la importancia de la sistematización de experiencias en la gestión educativa del proceso escolar y su relación con la investigación y la evaluación.		
Actividad S2: Presentación de investigación sobre la relación que hay entre la sistematización del proceso escolar y la sistematización del proceso educativo y realiza un organizador grafico a su elección para representarlo.	**Semana 2**	**5 puntos**
Actividad S3: Entrega de glosario con 15 términos relacionados con los contenidos vistos durante la unidad 1.	**Semana 3**	**5 puntos**
Unidad de Competencia 2: Aplica el proceso de sistematización en áreas de gestión de la administración de una institución educativa.		
Actividad S4: Presentación de la investigación 3 procesos de las áreas de gestión educativa en la institución donde labora, para elegir 1 y construir un plan de sistematización, el cual será desarrollado durante el curso. (trabajo en grupos)	**Semana 4**	**10 puntos**
Actividad S5: Presentación de los instrumentos para compilar información, aplicación de instrumentos de recolección de información y ordenamiento de la misma para sacar conclusiones. (5 pts.)	**Semana 5**	**10 puntos**
Actividad S6: Presentación de la estructuración del apartado de información general del informe de sistematización	**Semana 6**	**5 puntos**
Unidad de Competencia 3: Construye informe de resultados del proceso de sistematización de experiencias en la gestión educativa.		
EVALUACIÓN PARCIAL • **Actividad S8:** Diseño y presentación de una infografía que expone el proceso que debe llevarse a cabo para sistematizar la experiencia. **(10 pts.)** • **Evaluación objetiva:** contenidos de unidades 1 y 2. (**15 pts.)**	**Semana 8**	**25 puntos**
Actividad S9: Presentación del marco conceptual y contexto de la sistematización de la experiencia a trabajar.	**Semana 9**	**5 puntos**
Actividad S10: Avances de la conformación del informe de sistematización en la fase II de Estrategia metodológica implementada.	**Semana 10**	**5 puntos**
Actividad S11: Avances de la conformación del informe de sistematización en la fase III de Estrategia metodológica implementada.	**Semana 11**	**5 puntos**
	ZONA ACUMULADA	**75 puntos**
EVALUACIÓN FINAL • **Actividad S12:** presentación de las lecciones aprendidas a título personal sobre el proceso de sistematización y su importancia en el quehacer profesional **(15 puntos)** • **Actividad S13:** Integración y presentación final del informe de sistematización**. (10puntos)**	**Semana 13**	**25 puntos**
	NOTA TOTAL	**100 puntos**

****Criterios de Evaluación:*** *Los cursos de Licenciatura se aprueban con una nota final mínima de* ***61pts.*** *y el 80% de la asistencia como mínimo. Los 100pts. se desglosan así: Parcial 25pts. + zona acumulada 50 pts. + Evaluación final 25pts. Tome nota que a partir del segundo trimestre del 2018: Si reprueba el curso, únicamente tendrá derecho a recuperación extraordinaria sobre 100 puntos.*

Capítulo II. Evaluación del aprendizaje. Artículo 106. Requisitos para la evaluación final*. Para tener derecho a la evaluación final, el estudiante debe:* ***a)*** *Estar legalmente inscrito en la Universidad.* ***b)*** *Cumplir con el 80% de asistencia a actividades presenciales o virtuales.* ***c)*** *Presentar solvencia de pagos. (Reglamento Académica Universidad Panamericana, 2020, p.53.)*

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, Luis A. (2005) Guía Práctica Para La Sistematización De Proyectos y Programas De Cooperación Técnica. Oficina Regional de la FAO para América Latina y El Caribe. Recuperado de http://www.fao.org/3/a-ah474s.pdf

Agüero, M., Alcoba, L., García, F., Guastavino, M. y Rodríguez, F. (2018) El camino de la sistematización. Manual para la sistematización participativa. Ediciones INTA. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://inta.gob.ar/sites/default/files/el_camino_de_la_sistematizacion_-_e-book.pdf

Alcaldía de Medellín. (2019) Sistematización de prácticas y experiencias educativas. Colombia. Recuperado de https://www.academia.edu/42096096/Sistematizaci%C3%B3n_de_pr%C3%A1cticas_y_experiencias_Educativas?email_work_card=title

Aula Fácil (S.f.) Curso gratis de Sistematización de Experiencias. Recuperado de https://www.aulafacil.com/cursos/organizacion/sistematizacion-de-experiencias-t2268

Barnechea, M, González, E. y Morgan, M. ¿Y cómo lo hace? Propuesta de Método de Sistematización. Taller Permanente de Sistematización CEAAL-PERÚ. 1994.

CENDALES GONZÁLEZ, Lola y TORRES CARRILLO, Alfonso, "La sistematización como experiencia investigativa y formativa", Revista La Piragua, No. 23, 2006. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf

Cenet Centro Nacional de Educación para el trabajo. (s.f.) El plan para sistematizar experiencias. Serie: Metodología para sistematizar. Secretaría de educación. Honduras. Recuperado de https://es.calameo.com/read/0003492215dd6f1eb4890

Cooperación Técnica Alemana (S.f.) Guía de Sistematización. San Salvador. Recuperado de file:///C:/Users/Verbo%201/Downloads/guia+de+sistematizacion+gtz.pdf

FONDEP - Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. (2014) Propuesta Metodológica Sistematización. Recuperado de http://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2014/09/Propuesta_Metologica_Sistemacion_04-09-2014.pdf

Francke, Marfil y Morgan, María de la Luz. (1995) La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir

Anexo 6

Carta de solicitud de apoyo a Expertos para valoración de la propuesta.

Guatemala, 11 de mayo de 2025.

Dr.

Su despacho.

Reciba un cordial saludo y como siempre mi agradecimiento por su apoyo.

Por este medio me permito solicitar muy respetuosamente su valiosa colaboración como experto en el ámbito del planeamiento curricular, para participar en el proceso de valoración del contenido de la propuesta de mi tesis doctoral titulada:

"Metodología Integrada de Planificación Curricular por Competencias con Alineamiento Constructivo y Evaluación Auténtica (MICCAP-UPANA)"

El propósito de esta valoración es determinar la claridad, coherencia, pertinencia e innovación de la metodología propuesta, como parte del rigor científico exigido en estudios doctorales. Su participación consistirá en:

- Analizar la propuesta
- Evaluar los criterios establecidos en el instrumento.
- Emitir observaciones cualitativas

Conociendo su experiencia, su aporte será fundamental para garantizar la valoración académica y científica de la propuesta innovadora para la universidad, y por ende de la investigación doctoral. Adjunto los documentos necesarios.

Agradeciendo de antemano su invaluable colaboración, quedo atento a cualquier consulta.

Atentamente,

Miguel Angel Franco
Doctorando

Anexo 7

INSTRUMENTO DE VALORACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Propuesta: Metodología Integrada de Planificación Curricular por Competencias con Alineamiento Constructivo y Evaluación Auténtica (MICCAP-UPANA),

1. Datos generales del instrumento

- **Título:** Instrumento de valoración de contenido por juicio de expertos
- **Objeto de evaluación:** Metodología MICCAP-UPANA (diseño, desarrollo y evaluación curricular)
- **Tipo de validación:** Valoración de contenido (claridad, pertinencia, coherencia y relevancia)
- **Escala:** Likert de 4 niveles
- **Población experta:** Especialistas en currículo, didáctica universitaria, evaluación educativa o educación superior

2. Fundamentación metodológica

El juicio de expertos constituye un método ampliamente validado en estudios doctorales para garantizar la valoración del contenido de modelos e instrumentos, permitiendo evaluar la relevancia, representatividad y claridad de los constructos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Asimismo, la valoración de propuestas curriculares requiere verificar la coherencia entre sus componentes, especialmente cuando integran enfoques como:

- **Educación basada en competencias**
- **Alineamiento constructivo**
- **Evaluación auténtica**,

Estos aspectos han demostrado que ayudan a mejorar la calidad del aprendizaje en educación superior (Ajjawi et al., 2020). Asimismo, la literatura reciente respalda la

importancia de validar modelos curriculares innovadores para asegurar su aplicabilidad y pertinencia en contextos reales (Azzam & Puvirajah, 2024; Ho, 2026).

3. Instrucciones para el experto

Se le solicita valorar la propuesta metodológica MICCAP-UPANA en función de los criterios presentados. Marque X el nivel que mejor represente su valoración.

Escala de valoración

Valor	Nivel	Descripción
4	Excelente	Cumple totalmente el criterio
3	Bueno	Cumple en gran medida
2	Regular	Cumple parcialmente
1	Deficiente	No cumple

4. Dimensiones e indicadores de evaluación

DIMENSIÓN 1: Fundamentación teórica

Ítem	Indicador	1	2	3	4
1	Claridad en la fundamentación epistemológica constructivista				

Ítem	Indicador	1	2	3	4
2	Coherencia con el enfoque por competencias				
3	Integración teórica del alineamiento constructivo				
4	Pertinencia de la evaluación auténtica como enfoque evaluativo				
5	Actualización y relevancia de las fuentes teóricas				

DIMENSIÓN 2: Coherencia curricular interna

Ítem	Indicador	1	2	3	4
6	Relación lógica entre competencias, resultados y evaluación				
7	Integración de contenidos dentro de resultados de aprendizaje				
8	Claridad en la secuencia metodológica propuesta				
9	Coherencia entre los componentes del modelo				
10	Alineación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación				

DIMENSIÓN 3: Pertinencia pedagógica

Ítem	Indicador	1	2	3	4
11	Adecuación al contexto de educación superior				
12	Potencial para desarrollar competencias profesionales				
13	Aplicabilidad en la práctica docente				
14	Claridad de los resultados de aprendizaje				
15	Pertinencia de las evidencias de aprendizaje				

DIMENSIÓN 4: Innovación metodológica

Ítem	Indicador	1	2	3	4
16	Nivel de innovación de la propuesta				
17	Integración sistémica del modelo				
18	Simplificación estructural del diseño curricular				
19	Diferenciación respecto a modelos tradicionales				

Ítem	Indicador	1	2	3	4
20	Valor agregado para la calidad educativa				

DIMENSIÓN 5: Evaluación auténtica

Ítem	Indicador	1	2	3	4
21	Coherencia de la evaluación con los resultados de aprendizaje				
22	Pertinencia de las evidencias de logro				
23	Uso adecuado de rúbricas				
24	Evaluación en contextos reales o simulados				
25	Capacidad de evidenciar competencias				

5. Sección cualitativa

Observaciones generales del experto:

_____

Recomendaciones de mejora:

_____

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 8

Alineación metodológica para el procesamiento de datos cualitativos, objetivo número uno

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Indicadores de análisis	Subindicadores	Técnica/ Instrumento		Asociación con instrumentos
1. Analizar los fundamentos teóricos y metodológicos sobre el diseño, desarrollo y evaluación curricular con enfoque por competencias.	C1. Comprensión del enfoque por competencias en la planificación curricular	C1.1. Concepciones curriculares C1.2. Comprensión del enfoque por competencias C.1.3. Relación teoría-práctica	1.I.1.Referencias a principios curriculares por competencias 1.I.2.Definiciones atribuidas al enfoque por competencias 1.I.3. Evidencias de aplicación conceptual.	1.I.1.1. Menciones a principios del enfoque por competencias 1.I.1.2. Orientación al desempeño profesional 1.I.1.3. Aprendizaje significativo y contextualizado 1.I.1.4. Integración de conocimientos, habilidades y actitudes 1.I.1.5. Centrado en el estudiante 1.I.2.1. Conceptualizaciones explícitas del enfoque 1.I.2.2. Significados otorgados al término competencia 1. I.2.3. Interpretaciones personales o institucionales 1. I.2.4. Claridad conceptual del discurso 1.I.3.1. Relación entre la definición y la práctica descrita 1.I.3.2. Ejemplos concretos de implementación del enfoque 1.I.3.3. Transferencia de conceptos a situaciones educativas reales 1.I.3.4. Correspondencia entre discurso y aplicación	● Entrevista semiestructurada	Explora concepciones y apropiación del enfoque; relación entre teoría y práctica declarada.	Preguntas asociadas en entrevistas docentes P1. ¿Qué elementos considera esenciales al diseñar una planificación didáctica? P2. ¿Cómo comprende el enfoque por competencias? P3. ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar competencias? P4. ¿Cómo evalúa el logro de competencias? P5. ¿Qué dificultades ha enfrentado en la elaboración de las planificaciones didácticas con enfoque por competencias? P6. ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para su planificación didáctica: instructivos, manuales, lineamientos? P7. ¿Qué cambios propone a la metodología institucional para elaborar planificaciones didácticas? Boques de preguntas asociados en entrevistas a coordinadores -Bloque 2: Fundamentos teóricos y metodológicos - Bloque 3: Diagnóstico de prácticas actuales

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Indicadores de análisis	Subindicadores	Técnica/ Instrumento		Asociación con instrumentos
							- Bloque 4: Dificultades, necesidades y oportunidades - Bloque 5: Expectativas sobre la metodología innovadora
					● Grupo focal	Contrasta significados compartidos y debates sobre fundamentos en la comunidad docente.	Bloque 1 Bloque 2 Bloque 3 Bloque 4 Bloque 5
					● Análisis documental	Examina definiciones institucionales, alineación entre lineamientos y programaciones.	Revisión de documentos 5 documentos normativos Revisión de 5 programas de curso

Nota. Los subindicadores se establecieron con la finalidad de acotar conceptualmente la gestión de los datos, su análisis e interpretación mediante el uso de Taguette (software libre para el análisis cualitativo). Asimismo, sirven de guía para estructurar modelos, esquemas y otros recursos orientados a la presentación de los resultados.

Anexo 9

Alineación metodológica para el procesamiento de datos cualitativos, objetivo número dos

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Indicadores de análisis	Subindicadores	Técnica/ Instrumento		Asociación con instrumentos
2. Diagnosticar las estrategias y metodologías que emplean actualmente los docentes para el diseño, desarrollo y evaluación curricular.	C2. Prácticas de diseño, desarrollo y evaluación curricular	C2.1. Diseño curricular C2.2. Estrategias didácticas C2.3. Evaluación de competencias	2.I.1.Procedimientos utilizados para planificar 2.I.2.Estrategias para desarrollar competencias 2.I.3.Mecanismos de evaluación empleados 2.I.4.Coherencia entre competencias, actividades y evaluación	2.I.1.1. Etapas de planificación curricular 2.I.1.2. Criterios utilizados para diseñar actividades 2.I.1.3. Participación de actores en la planificación 2.I.1.14. Uso de documentos o lineamientos institucionales 2.I.2.1. Actividades orientadas al desempeño 2.I.2.2. Aplicación práctica del conocimiento 2.I.2.3. Integración de teoría y práctica 2.I.2.4. Situaciones auténticas de aprendizaje 2.I.3.1. Instrumentos utilizados	• Entrevista semiestructurada	Indaga decisiones de diseño, estrategias didácticas y evaluación aplicada en cada curso.	Preguntas asociadas en entrevistas docentes P1. ¿Qué elementos considera esenciales al diseñar una planificación didáctica? P2. ¿Cómo comprende el enfoque por competencias? P3. ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar competencias? P4. ¿Cómo evalúa el logro de competencias? P5. ¿Qué dificultades ha enfrentado en la elaboración de las planificaciones didácticas con enfoque por competencias? P6. ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para su planificación didáctica: ¿instructivos, manuales, lineamientos? P7. ¿Qué cambios propone a la metodología institucional para elaborar planificaciones didácticas?

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Indicadores de análisis	Subindicadores	Técnica/ Instrumento		Asociación con instrumentos
				2.I.3.2. Técnicas de evaluación 2.I.3.3. Criterios de valoración 2.I.3.4. Frecuencia y modalidades de evaluación 2.I.4.1. Correspondencia entre objetivos y actividades 2.I.4.2. Relación entre competencias y evaluación 2.I.4.3. Alineación curricular interna 2.I.4.4. Consistencia del proceso formativo			Bloques de preguntas asociados en entrevistas a coordinadores -Bloque 2: Fundamentos teóricos y metodológicos - Bloque 3: Diagnóstico de prácticas actuales - Bloque 4: Dificultades, necesidades y oportunidades - Bloque 5: Expectativas sobre la metodología innovadora
					● Grupo focal	Identifica consensos/tensiones sobre prácticas, condiciones y mejoras factibles.	Bloque 2, 3 y 4
					● Análisis documental	Verifica presencia de RA, evidencias, criterios/instrumentos y su coherencia interna.	Revisión de documentos 5 documentos normativos Revisión de 5 programas de curso.

Nota. Los subindicadores se establecieron con la finalidad de acotar conceptualmente la gestión de los datos, su análisis e interpretación mediante el uso de Taguette (software libre para el análisis cualitativo). Asimismo, sirven de guía para estructurar modelos, esquemas y otros recursos orientados a la presentación de los resultados.

Anexo 10

Alineación metodológica para el procesamiento de datos cualitativos, objetivo número tres

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Indicadores de análisis	Subindicadores	Técnica/ Instrumento		Asociación con instrumentos
3. Identificar necesidades, dificultades y oportunidades en el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular.	C3. Necesidades, dificultades y oportunidades de mejora	C3.1. Necesidades institucionales C3.2. Dificultades operativas C3.3. Oportunidades de fortalecimiento	3.I.1. Barreras percibidas 3.I.2. Recursos requeridos 3.I.3. Apoyos institucionales necesarios 3.I.4. Propuestas de mejora formuladas	3.I.1.1. Obstáculos institucionales o estructurales 3.I.1.2. Resistencia al cambio curricular 3.I.1.3. Limitaciones normativas o burocráticas 3.1.1.4. Factores culturales u organizativos 3.I.2.1. Recursos materiales necesarios 3.2.2.2. Necesidad de tecnología o infraestructura 3.I.2.3. Recursos humanos o académicos 3.I.2.4. Apoyo técnico o formativo 3.I.3.1. Acompañamiento académico o administrativo	• Entrevista semiestructurada • Grupo focal • Análisis documental	Registra barreras percibidas, apoyos requeridos y propuestas individuales.	Preguntas asociadas en entrevistas docentes P1. ¿Qué elementos considera esenciales al diseñar una planificación didáctica? P2. ¿Cómo comprende el enfoque por competencias? P3. ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar competencias? P4. ¿Cómo evalúa el logro de competencias? P5. ¿Qué dificultades ha enfrentado en la elaboración de las planificaciones didácticas con enfoque por competencias? P6. ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para su planificación

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Indicadores de análisis	Subindicadores	Técnica/ Instrumento		Asociación con instrumentos
				I.3.2.2. Liderazgo institucional en el cambio curricular I.3.3.3. Formación continua I.3.3.4. Apoyo de coordinación o dirección I.3.4.1. Sugerencias explícitas de cambio I.3.4.2. Ideas de innovación curricular I.3.4.3. Recomendaciones metodológicas I.3.4.4. Propuestas de reorganización del proceso educativo			didáctica: instructivos, manuales, lineamientos? P7. ¿Qué cambios propone a la metodología institucional para elaborar planificaciones didácticas? Bloques de preguntas asociados en entrevistas a coordinadores -Bloque 2: Fundamentos teóricos y metodológicos - Bloque 3: Diagnóstico de prácticas actuales - Bloque 4: Dificultades, necesidades y oportunidades - Bloque 5: Expectativas sobre la metodología innovadora
					● Grupo focal	Registra barreras percibidas, apoyos requeridos y propuestas individuales.	Bloque 3. Desarrollo curricular Bloque 5: Innovación y mejora

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Indicadores de análisis	Subindicadores	Técnica/ Instrumento		Asociación con instrumentos
					● Análisis documental	Contrasta vacíos normativos/procedimentales y recursos institucionales disponibles.	Revisión de documentos 5 documentos normativos Revisión de 5 programas de curso.

Nota. Los subindicadores se establecieron con la finalidad de acotar conceptualmente la gestión de los datos, su análisis e interpretación mediante el uso de *Taguette* (software libre para el análisis cualitativo). Asimismo, sirven de guía para estructurar modelos, esquemas y otros recursos orientados a la presentación de los resultados.

Anexo 11

Alineación metodológica para el procesamiento de datos cualitativos, objetivo número cuatro

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Indicadores de análisis	Subindicadores	Técnica/ Instrumento		Asociación con instrumentos
4. Diseñar una metodología innovadora que fortalezca el diseño, desarrollo y evaluación de las programaciones curriculares con enfoque por competencias**.**	C4. Componentes para una metodología innovadora	C4.1. Componentes metodológicos C4.2. Estrategias innovadoras C4.3. Viabilidad institucional	4.I.1.Recomendaciones para la propuesta 4.I.2.Condiciones de implementación 4.I.3.Expectativas de uso 4.I.4.Valoración de la viabilidad	4.I.1.1. Sugerencias de mejora 4.I.1.2 Ajustes metodológicos sugeridos 4.I.1.3. Aspectos que deberían incorporarse 4.I.2.1. Requisitos para poner en marcha la propuesta 4.I.2.2. Capacitación necesaria 4.I.2.3. Recursos humanos y tecnológicos requeridos 4.I.2.4. Condiciones organizativas necesarias 4.I.3.1. Beneficios esperados 4.I.3.2. Impacto percibido en estudiantes y docentes	• Entrevista semiestructurada • Grupo focal Análisis documental	Recoge expectativas de implementabilidad y ajustes de la propuesta.	Preguntas asociadas en entrevistas docentes P1. ¿Qué elementos considera esenciales al diseñar una planificación didáctica? P2. ¿Cómo comprende el enfoque por competencias? P3. ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar competencias? P4. ¿Cómo evalúa el logro de competencias? P5. ¿Qué dificultades ha enfrentado en la elaboración de las planificaciones didácticas con enfoque por competencias? P6. ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para su planificación didáctica: instructivos, manuales, lineamientos? P7. ¿Qué cambios propone a la metodología institucional para elaborar planificaciones didácticas?

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Indicadores de análisis	Subindicadores	Técnica/ Instrumento		Asociación con instrumentos
				4.I.3.3. Resultados esperados del proceso formativo 4.I.3.4. Nivel de aceptación proyectado 4.I.4.1. Percepción general sobre la factibilidad de la propuesta 4.I.4.2. Nivel de confianza en su implementación 4.I.4.3. Riesgos identificados 4.I.4.4. Factores que favorecen o limitan su éxito			Bloques de preguntas asociados en entrevistas a coordinadores -Bloque 2: Fundamentos teóricos y metodológicos - Bloque 3: Diagnóstico de prácticas actuales - Bloque 4: Dificultades, necesidades y oportunidades - Bloque 5: Expectativas sobre la metodología innovadora
					● Grupo focal	Valida colaborativamente componentes, secuencias y criterios de factibilidad.	Bloque 5: Innovación y mejora
					● Análisis documental	Informa condiciones institucionales para la adopción y seguimiento.	Revisión de documentos 5 documentos normativos Revisión de 5 programas de curso.

Nota. Los subindicadores se establecieron con la finalidad de acotar conceptualmente la gestión de los datos, su análisis e interpretación mediante el uso de Taguette (software libre para el análisis cualitativo). Asimismo, sirven de guía para estructurar modelos, esquemas y otros recursos orientados a la presentación de los resultados.