



Programa de formación por competencias a docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador enfocado el diseño de currículos para carreras innovadoras, para el campus de la sede matriz en Quito durante el año 2025.

## TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

ALBA LUCÍA GONZÁLEZ SOLÍS

ASESOR

Dra. Thania Torres, Ph.D.

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

González Solís, Alba Lucía (2025). Programa de formación por competencias a docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador enfocado el diseño de currículos para carreras innovadoras, para el campus de la sede matriz en Quito durante el año 2025. Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México – UIIX



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

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 presente investigación tuvo como objetivo general proponer un programa de formación basado en un perfil por competencias para docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), sede Quito, orientado al diseño de currículos para carreras innovadoras en 2025. Los objetivos específicos fueron identificar el perfil por competencias del docente, definir las necesidades de capacitación y diseñar un plan formativo modular y flexible. El estudio fue de enfoque mixto, transversal, analítico-sintético, fenomenológico y empírico-práctico. Se validó el perfil por competencias mediante entrevistas a expertos y se diseñó un instrumento de autopercepción aplicado a 88 docentes de nueve facultades, con alta fiabilidad (alfa de Cronbach = 0.94). El promedio global de autopercepción fue 44.5 (mediana 44.5), con un error estándar de 2.72, desviación estándar 25.5 y varianza 653. Se encontró que este promedio es inferior al nivel mínimo aceptable definido en el perfil, confirmando la hipótesis H1. Además, análisis estadísticos revelaron diferencias significativas entre las competencias evaluadas (H2) y, pero no se encontraron diferencias significativas entre facultades (H3), evidenciando poca heterogeneidad en el desarrollo de competencias docentes. La triangulación con tres grupos focales permitió enriquecer la interpretación cualitativa. En base a estos resultados, se diseñó un programa de formación con quince módulos, cada uno enfocado en una competencia, que incluye metodologías activas, uso de tecnologías educativas y actividades de autoconocimiento. La propuesta es flexible, secuencial y contempla actualización continua para responder a las demandas de innovación curricular.

**Palabras clave:** formación docente, perfil por competencias, innovación curricular.

## Abstract

This research aimed to propose a competency-based training program for teachers at the Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Quito campus, focused on curriculum design for innovative degree programs in 2025. The specific objectives were to identify the competency profile of PUCE teachers, define their training needs, and design a flexible, modular training plan. The study employed a mixed-methods approach, with a transversal, analytical-synthetic, phenomenological, and empirical-practical design. The competency profile was validated through expert interviews, and a self-perception instrument was designed and applied to 88 teachers from nine faculties, demonstrating high reliability (Cronbach's alpha = 0.94). The overall mean self-perception score was 44.5 (median 44.5), with a standard error of 2.72, standard deviation of 25.5, and variance of 653. This average was below the minimum acceptable level defined in the competency profile, confirming hypothesis H1. Additionally, statistical analyses revealed significant differences between competencies (H2) and among faculties (H3), indicating homogeneity in teachers' competency development. Data triangulation through three focus groups enriched the qualitative interpretation. Based on these findings, a fifteen-module training program was designed, each module focused on a specific competency and incorporating active methodologies, educational technologies, and self-awareness activities. The proposal is flexible, sequential, and includes continuous updates to meet the demands of curricular innovation.

**Keywords:** teacher training, competency profile, curricular innovation.

## **Agradecimientos**

Gracias Albert, Alberto Palacios, por cada minuto de mi vida contigo.

## **Dedicatorias**

A mis hijos, mi motivación más grande.

A mi familia; a los más viejos como mi ejemplo y camino marcado, a los más jóvenes para infundir en ellos la ilusión de crecer cada día.

## Índice General

Resumen.....	2
Abstract .....	3
Agradecimientos .....	4
Dedicatorias .....	5
Índice General .....	6
Índice de Gráficos.....	9
Índice de Tablas.....	10
Introducción .....	12
1.    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.....	15
1.2    Planteamiento del problema.....	17
1.3    Formulación del Problema (Pregunta de investigación) .....	19
1.4    Justificación.....	20
1.5    Objeto de Estudio.....	23
1.6    Campo de Acción.....	24
1.7    Objetivos .....	24
1.8    Hipótesis.....	25

1.9	Alcance temático.....	25
1.10	Delimitación Espacial y Temporal.....	26
2.	Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.....	29
2.1	Estado del Arte (Marco Histórico Actual) .....	29
2.2	Marco Teórico.....	33
2.3	Marco Conceptual .....	62
2.4	Marco Contextual.....	65
2.5	Marco Legal y Normativo.....	69
3	Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación.....	74
3.1	Cuadro Operacionalización de Variables.....	75
3.2	Diseño metodológico .....	78
	Análisis de la Información .....	82
3.3	Trabajo de Campo .....	87
3.4	Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos .....	103
3.5	Redacción de Resultados y Discusión.....	122
4	Capítulo IV. Propuesta de Transformación.....	133
4.1	Fundamentación de la propuesta de transformación.....	134
4.2	Valoración, Evaluación y Validación de la Propuesta de Transformación	
	135	

4.3 Estructura de la Propuesta de Transformación.....	138
Valoración, evaluación, validación de la propuesta de transformación.....	191
CONCLUSIONES .....	195
RECOMENDACIONES.....	197
BIBLIOGRAFÍA .....	200
Anexos .....	211

**Índice de Gráficos.**

Gráfico 1. Incidencia de Respuestas en por Unidades Académicas .....	111
Gráfico 2. Frecuencia por competencias.....	112
Gráfico 3. Promedio Desarrollo de Competencias por Unidad Académica .....	113
Gráfico 4. Incidencia por Preguntas.....	114
Gráfico 5. Media por preguntas .....	115
Gráfico 6. Mediana por preguntas .....	116

## Índice de Tablas.

Tabla 2. PUCE Nacional – Sede Quito.....	27
Tabla 3. Diferencias entre formación y desarrollo.....	38
Tabla 4. Descripción de competencias para el perfil del docente PUCE para el diseño de currículos innovadores. ....	59
Tabla 5. Matriz de operacionalización de variables.....	75
Tabla 6. Cronograma de acciones.....	87
Tabla 7. Recomendaciones de los expertos, revisores del formato de encuesta.....	95
Tabla 8. Nomenclatura de unidades académicas PUCE y su “renombramiento”.....	99
Tabla 9. Perfil por competencias para el docente PUCE para el diseño de currículos para carreras innovadoras con modificaciones de validación por expertos (primera y segunda ronda).....	105
Tabla 10. Resumen de resultados estadísticos descriptivos.....	117
Tabla 11. Datos estadísticos de fiabilidad de aplicación de encuesta a la muestra .	120
Tabla 12. Triangulación de datos de investigación de campo (investigación mixta) .....	131
Tabla 13. Módulo 1: Iniciativa.....	141
Tabla 14. Módulo 2: Disciplina .....	144
Tabla 15. Módulo 3: Perseverancia.....	147
Tabla 16. Módulo 4: Liderazgo.....	150

Tabla 17. Módulo 5: Planificación y Organización .....	153
Tabla 18. Módulo 6: Gestión Curricular .....	156
Tabla 19. Módulo 7: Flexibilidad .....	159
Tabla 20. Módulo 8: Tolerancia a la Incertidumbre .....	162
Tabla 21. Módulo 9: Aprendizaje Continuo .....	165
Tabla 22. Módulo 10: Autonomía.....	168
Tabla 23. Módulo 11: Trabajo en Equipo .....	171
Tabla 24. Módulo 12: Conocimiento del Entorno .....	174
Tabla 25. Módulo 13: Competencias Digitales.....	177
Tabla 30. Módulo 14: Creatividad .....	180
Tabla 27. Módulo 15: Articulación de Funciones Sustantivas con la Innovación...	183
Tabla 28. Matriz general de evaluación por competencias .....	188

## Introducción

La transformación de los sistemas educativos en el siglo XXI, impulsada por el avance tecnológico, la globalización y la creciente demanda de competencias transversales, ha situado en el centro del debate académico la necesidad de reformular los modelos de enseñanza en la educación superior. Este escenario exige que los docentes universitarios asuman un rol activo en la creación de propuestas curriculares innovadoras, pertinentes y sostenibles. En este contexto, el desarrollo de competencias específicas para el diseño curricular se convierte en un eje estratégico para garantizar procesos formativos alineados con los desafíos contemporáneos y con la formación de profesionales capaces de generar valor en entornos complejos y cambiantes.

La presente investigación se inscribe en la línea de investigación “Planificación y gestión de la educación” de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), específicamente en el ámbito de “Diseño, desarrollo e innovación del currículo académico”. El objetivo general del estudio fue proponer un programa de formación por competencias para los docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), sede Quito, orientado al diseño de currículos para carreras innovadoras proyectadas para el año 2025. Esta propuesta surge de la necesidad institucional de fortalecer las capacidades docentes en el ámbito de la innovación curricular y el desarrollo de competencias profesionales, desde una visión flexible, interdisciplinaria y transformadora.

Desde el plano teórico, se retoman los aportes de Tobón, Alles, Spencer y Spencer, y Perrenoud, entre otros quienes abordan la formación por competencias como un proceso integral que articula saberes, habilidades, actitudes y valores. En relación con la innovación educativa, se incorporan las reflexiones de Barrón, Bauman y Díaz, quienes destacan su carácter disruptivo, adaptable y centrado en el aprendizaje significativo. En el campo de la formación docente, los enfoques de Dessler y Gauthier permiten comprenderla como un proceso continuo, contextualizado y estratégico. Finalmente, en

cuanto al diseño curricular universitario, los trabajos de Carrillo, García y Núñez ofrecen perspectivas orientadas a la mejora de los entornos académicos y a la construcción de propuestas curriculares coherentes con las demandas del entorno.

Metodológicamente, el estudio adoptó un enfoque mixto, transversal y empírico-práctico, que combinó la revisión teórica, la validación de un perfil por competencias mediante entrevistas a expertos, la aplicación de una encuesta de autopercepción a 88 docentes de las nueve facultades de la PUCE, y la triangulación con grupos focales. Los resultados evidenciaron una brecha entre el nivel de desarrollo competencial actual y el estándar esperado, así como diferencias entre facultades y competencias, aunque no significativas, lo que sustentó la construcción de una propuesta formativa de carácter modular, flexible y adaptada a las necesidades reales del cuerpo docente.

La estructura del presente trabajo se organiza en cuatro capítulos. El capítulo 1 presenta la proyección de la investigación: la línea investigativa, la justificación, los objetivos, el problema, las limitaciones y alcances del estudio. El capítulo 2 desarrolla el marco teórico, que incluye el estado del arte y los marcos conceptual, contextual e histórico que sustentan el enfoque adoptado. En el capítulo 3 se expone la propuesta metodológica, los resultados del estudio de campo y el análisis de la información cuantitativa y cualitativa, incluyendo la comprobación de hipótesis y la triangulación de datos. El capítulo 4 contiene la propuesta del programa de formación por competencias para docentes diseñadores de currículos de carreras innovadoras. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

## 1. Capítulo 1. Proyección de la Investigación

Desde el año 2015, bajo el liderazgo del rector Dr. Fernando Ponce León, S.J., la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) emprendió un amplio proceso de transformación institucional, orientado a fortalecer su presencia académica y organizacional en el contexto nacional. Esta transformación ha implicado la implementación de diversas estrategias de actualización, entre ellas, la reforma del modelo educativo y del plan estratégico institucional conocido como (MAGIS 2021 - 2025, 2021). A partir de estas reformas, se promovieron cambios estructurales que buscaron consolidar una universidad más articulada entre sus distintas sedes a nivel nacional, avanzando hacia un modelo más integrado y moderno.

En este proceso, se actualizaron los sistemas informáticos de gestión académica y administrativa, se realizaron reestructuraciones en el organigrama institucional, y se crearon nuevas unidades académicas y administrativas con el objetivo de responder a las demandas contemporáneas de la educación superior. Particularmente, el ámbito académico adquirió un papel protagónico dentro de la visión de transformación. Se impulsó una orientación hacia la innovación pedagógica, fundamentada en la pedagogía ignaciana, colocando al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se tradujo en la incorporación progresiva de metodologías activas que promueven la participación crítica, la interdisciplinariedad y el aprendizaje significativo.

No obstante, pese al notable esfuerzo institucional por alinear su accionar con un enfoque de innovación, los avances en términos de diseño curricular aún enfrentan desafíos. Si bien en la actualidad la PUCE ha incorporado algunas carreras nuevas, solo una ha sido reconocida oficialmente como carrera innovadora. Esto se explica en parte por las exigencias normativas establecidas en el (Reglamento de armonización de la nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos que confieren las instituciones de educación superior del Ecuador, 2014; Reglamento de Régimen Académico, 2022), el cual determina que, para ser considerada como tal, una carrera

debe cumplir al menos con una de las siguientes condiciones: i) proponer una organización curricular innovadora; ii) incorporar metodologías de aprendizaje innovadoras; iii) contar con personal académico altamente cualificado; o iv) formar parte de redes de conocimiento, investigación o innovación. Adicionalmente, las propuestas deben presentarse ante el Consejo de Educación Superior (CES) como programas curriculares experimentales e innovadores, aplicables únicamente por instituciones acreditadas.

Actualmente, según su página web, la PUCE oferta cinco carreras internacionales y una carrera innovadora, lo que evidencia tanto los avances como las oportunidades pendientes para consolidar una oferta académica que responda a los desafíos de la innovación en la educación superior.

### **1.1 Línea de Investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su Ámbito de Estudio**

Haciendo una revisión de las diferentes líneas de Investigación, de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX, 2022) las cuales ofrecen en el ámbito de la educación, se considera que esta investigación se incluye dentro de la línea “Planificación y gestión de la educación”, y de igual forma, vinculado con el ámbito “diseño, desarrollo e innovación del currículo académico”.

Sobre lo antes expuesto y con relación a la temática objeto de estudio en la presente investigación, el diseño curricular demanda un proceso minucioso de planificación y un exhaustivo trabajo de gestión; en donde el presente trabajo se complejiza aún más cuando el diseño curricular se enfoca a procesos de innovación, pero además debe ser liderado y desarrollado por docentes con experiencia y con formación adecuada para ello. En correspondencia a la mencionada idea, según (A. Soto y Sánchez, 2017) el perfil del diseñador curricular debe contemplar una serie de rasgos, características y competencias, de modo que se pueda asegurar un diseño curricular innovador adecuado.

Es por ello por lo que la presente investigación está enfocada en establecer el perfil por competencias de los docentes de la PUCE requerido para el diseño de currículos innovadores, para posteriormente proponer un plan de formación que alcance dicho perfil; por lo tanto, se relaciona directamente con los ámbitos de planificación y gestión de la educación.

Es así como el presente trabajo de investigación se relaciona directamente con la línea de investigación planteada ya que implica, en primer lugar, un proceso de planificación en la educación, teniendo como meta la innovación académica y, en segundo lugar, para completar esta propuesta con una gestión adecuada de dicha innovación, tanto en su currículo, como en las mismas aulas. Si bien, de acuerdo con el (MAGIS 2021 - 2025, 2021) de la PUCE, basándose en la pedagogía ignaciana, el estudiante está en el centro de todo lo que hacemos, es indispensable que el docente tenga un involucramiento protagónico tanto en la planificación como en la gestión educativas. Entonces, a partir de lo que plantean Soler y Martínez (Pinilla, 2010).

Toda institución de educación superior requiere que los docentes desarrollen un proceso de permanente actualización, capacitación y análisis de su propio quehacer y experiencia; así mismo logren un grado de auto exigencia y compromiso con la mejora continua, basándose en el esfuerzo de reconocer dificultades y convertirse en agente dinamizador de procesos de calidad desde su propio rol, dimensionándolo hacia la calidad de proceso institucional con miras a demostrar calidad en el aula. (Soler y Martínez, 2014).

Con lo antes expuesto, se ratifica la relación que existe entre la planificación y gestión educativa en relación con la formación y capacitación docente, ya que están estrechamente ligadas y son interdependientes. Teniendo en cuenta el aporte de (Concepción & Rodríguez, 2016) quienes hacen una minuciosa reflexión de la importancia de la planificación y gestión educativa, basada en el desarrollo de competencias, y la necesidad de formar y capacitar a los docentes universitarios, cualquiera sea su especialidad, en áreas de diseño y actualización curricular.

## 1.2 Planteamiento del problema

Actualmente, la PUCE está consciente de la inminente necesidad de innovar en el campo de la educación, es por ello por lo que, incluye como parte de su plan estratégico (MAGIS 2021 - 2025, 2021), a la innovación en la educación; sin embargo, la oferta académica innovadora que propone a la fecha es bastante limitada. Sin lugar a duda, la PUCE está trabajando en el estudio, diseño e implementación de nueva oferta académica, pero poco de esta nueva oferta se cataloga como innovadora.

Por otro lado, la PUCE cuenta con más de 2000 docentes, esto sin duda, es una gran fortaleza, sin embargo, tal como se ha sustentado en los apartados anteriores, para establecer y estructurar un proceso de innovación educativa, tanto en la planificación como en su gestión, es indispensable desarrollar espacios de capacitación docente en estos temas. Generalmente, la PUCE informa y convoca a sus docentes a cursos de diversa índole; esto por medio de correo electrónico institucional que es su canal formal de comunicación interna, “ANUNCIOS PUCE”. Sin embargo, en este abanico de ofertas, no existe ningún curso que esté relacionado directamente con formación y capacitación docente por competencias en innovación educativa curricular. Por consiguiente, es posible que algunos profesores se hayan formado en dicho ámbito de manera particular y personal, pero es necesario que esta formación no solo sea en función de planificar, diseñar, gestionar y evaluar nuevos procesos académicos innovadores, sino que deben también estar alienados a las políticas internas de la PUCE, a su Plan Estratégico y a su Modelo Educativo.

Para reforzar lo dicho anteriormente, es importante incluir el aporte de Frida Díaz Barriga quien explica que cuando se plantean espacios de formación para docentes enfocados a innovación educativa, esta formación debe estar ligada a modelos curriculares institucionales, incorporada a la cultura institucional y a las transformaciones requeridas por la organización. (Díaz-Barriga, 2010). Si bien Ramírez afirma que “la innovación educativa, vista como un proceso, puede ocurrir en una gama de escenarios, contextos sociales, actores y niveles que componen la estructura

educativa” (Ramírez, 2020), García en el 2003, citado por Ramírez, señala que “La innovación se vincula con las políticas educativas y el desarrollo curricular que ocurre en los centros educativos y que es validada desde dentro de los mismos por los agentes o actores que participan en ellos” (Ramírez, pp. 5, 2020).

Entonces, se puede afirmar que el incluir a la innovación educativa como parte de las políticas institucionales es un gran avance en este caminar, y; pero, es necesario que estas políticas sean llevadas a la ejecución y tengan importante impacto en la realidad; lo cual se puede establecer como problema de investigación real (Arias, 2020).

Por lo tanto, para diseñar e implementar propuestas de innovación educativa a nivel institucional, es necesario que sean los docentes de dicha institución quienes desarrollen estas propuestas; para ello, la institución debe formar y motivar a sus docentes en este objetivo y así lograr una propuesta adecuada y de calidad. Ahora bien, es importante formar a docentes de la PUCE para el diseño de currículos innovadores para carreras tradicionales. Y es en este sentido que se enfoca la problemática de esta investigación (Arias, 2020). Aunque desde el año 2015, la PUCE ha realizado una serie de modificaciones curriculares de forma y fondo en la estructura de su oferta académica; se han realizado rediseños de las carreras tradicionales, se han eliminado algunas carreras y también se han implementado nuevas carreras tradicionales e innovadoras. Es importante recalcar y solo como referencia, que según (Pila et al., 2020) citando a Fullan, 2002 “el principal problema no es la ausencia de la innovación en las instituciones educativas, sino por lo contrario la presencia de demasiados proyectos inconexos, episódicos, fragmentarios y adornados de forma superflua”. Este es un tema de mucha importancia y con gran impacto en el proceso innovador, pero, no es objeto de estudio de la presente investigación.

Si bien las modificaciones curriculares de la oferta académica de la PUCE han sido realizadas por docentes de diferentes especialidades, bajo la asesoría de algunos expertos en el tema de diseño y rediseño curriculares; sin embargo, se entiende que son los docentes quienes deben, en primer lugar, ser “expertos” en el tema de diseño

curricular, para así asegurar que dichas modificaciones encajen en características de calidad y pertinencia; de hecho, según (Pila et al., 2020) el docente debe estar vinculado directamente con los procesos de innovación educativa y con ello debe darse un proceso de sensibilización al cambio, debe tener competencias específicas para ello y además ser motivado y apoyado en ese proceso.

En este sentido, se comprende que el docente, diseñador de currículo, no debe tener únicamente conocimientos técnicos específicos al respecto, sino también competencias en general. Según (Sandoval et al., 2010) citando a Vargas, 2004 que cita a la OIT define competencia (definición que compete a esta investigación) como “... capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada”.

Entonces, con lo dicho hasta aquí, se puede concluir que el problema de la presente investigación (Arias, 2020) se enfoca hacia la necesidad de establecer el perfil por competencias de los docentes para a partir de ello, establecer un proceso de formación y capacitación por competencias, para diseñar currículos para carreras innovadoras de la PUCE.

### **1.3 Formulación del Problema (Pregunta de investigación)**

A partir de la identificación del problema de la presente investigación, se plantea que las preguntas de investigación son las siguientes:

¿Cómo se pueden mejorar las competencias de los docentes para que diseñen un currículo innovador en las carreras de la PUCE, en Quito-Ecuador, durante el año 2025?

¿Cuáles son las competencias (conocimientos, destrezas, habilidades y otras características) que los docentes deben tener para diseñar un currículo innovador para las carreras de la PUCE sede Quito durante el 2025?

¿Qué necesidades de capacitación en competencias tienen los docentes de la PUCE para diseñar currículos en carreras innovadoras durante el 2025?

¿Cuál es el plan de capacitación para que los docentes de la PUCE cumplan con el nivel de desarrollo de competencias requerido para diseñar carreras innovadoras en la PUCE?

## **1.4 Justificación**

### ***1.4.1 Justificación Teórica***

La presente investigación se sustenta en el enfoque de la formación por competencias, el cual ha cobrado relevancia en las últimas décadas como una respuesta a los cambios sociales, tecnológicos y económicos que demandan una educación superior más pertinente, flexible y orientada al desarrollo integral de los estudiantes. A partir de la publicación de (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, 2025) en la que se informa que desde el año 2022 se creó la Red Iberoamericana de Innovación Educativa, se han creado espacios de búsqueda de soluciones a problemáticas educativas emergentes, por medio de docentes y autoridades educativas que experimentan y comparten ideas innovadoras en el espacio de educación, entonces se entiende que esta temática tiene un trasfondo de indispensable análisis. Autores como (Tobón, 2013) y (Zabalza, 2000) destacan que este enfoque requiere un cambio profundo en las prácticas docentes, ya que no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores en contextos reales de actuación. En este sentido, la formación docente debe ir más allá de la capacitación técnica, y convertirse en un proceso transformador que prepare a los educadores para diseñar e implementar propuestas curriculares alineadas con los retos del siglo XXI.

Asimismo, el diseño de currículos innovadores exige que los docentes universitarios cuenten con las competencias necesarias para integrar nuevas metodologías, tecnologías y enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje activo y significativo. La

innovación curricular, como señala (Barrón et al., 2016), no se refiere únicamente a introducir elementos nuevos, sino a transformar intencionalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar la calidad educativa y responder a los desafíos del contexto. En este marco, la educación superior se convierte en un espacio estratégico para impulsar el desarrollo profesional docente y, al mismo tiempo, fortalecer la pertinencia de las carreras que ofrece la universidad.

Desde esta perspectiva, la propuesta de un programa de formación por competencias para los docentes de la PUCE se justifica teóricamente en la necesidad de articular el desarrollo docente con la innovación curricular, en concordancia con los principios de calidad, equidad y transformación que guían a la educación superior contemporánea. La revisión de los enfoques teóricos y conceptuales presentados proporciona una base sólida para el diseño de estrategias formativas que no solo fortalezcan las competencias de los educadores, sino que también contribuyan a la construcción de currículos relevantes, inclusivos y orientados al futuro.

#### ***1.4.2 Justificación Metodológica***

La metodología de esta investigación se clasifica en varios apartados; en primer lugar, se investiga acerca del perfil adecuado por competencias del docente para que diseñe currículos para carreras innovadoras; en segundo lugar, se detecta las necesidades de formación de los docentes de la PUCE, para desarrollar este perfil y, en tercer lugar, se propone un programa de formación de un perfil por competencias del docente para diseñar currículos para carreras innovadoras de la PUCE.

Entonces, para el primer apartado se realizó una revisión teórica de las competencias que debe tener quien está a cargo del diseño de currículos para carreras innovadoras y además crear una guía de consulta para expertos, para que definan las competencias requeridas por los docentes que diseñan currículos innovadores. Seguidamente, para el segundo apartado se diseñó y aplicó a una muestra representativa de docentes de la PUCE que están a cargo del diseño de currículos innovadores, una encuesta que

diagnostica por medio de la autopercepción, el nivel de desarrollo de las competencias establecidas en el primer apartado. Finalmente, para el tercer apartado se desarrolla por medio del diseño y aplicación de grupos focales aplicados a docentes de la PUCE para discutir acerca de propuestas viables para el diseño de un programa de formación para docentes para diseñar currículos para carreras innovadoras de la PUCE.

De acuerdo con la explicación anterior, se han definido estas herramientas e instrumentos para la recolección de la información teórica; la mezcla de estas herramientas e instrumentos, de carácter cualitativo y cuantitativo concluye en una investigación de tipo mixto. El desarrollo y evaluación de competencias siempre ha tenido una connotación controversial; principalmente porque deben desarrollarse aspectos comportamentales los cuales son difíciles y subjetivos de evaluar (R. Rodríguez et al., 2009). Entonces, por medio de la aplicación de herramientas cualitativas y cuantitativas se logrará una recolección de información más objetiva y directa.

### ***1.4.3 Justificación Práctica***

Se pretende realizar un levantamiento de perfil adecuado para docentes que diseñan currículos innovadores; con este primer resultado se procedió a diagnosticar el nivel de desarrollo de dichas competencias por parte de los docentes de la PUCE, y esto concluye el segundo resultado. Así mismo, con el diagnóstico de desarrollo de las competencias, entonces se desarrolló la propuesta de formación en competencias, por lo tanto, se obtuvo el tercer resultado. Estos resultados aportan principalmente a cumplir el enfoque que plantea el plan estratégico de la PUCE, MAGIS 2021 – 2025. Con estos aportes es posible institucionalizar el perfil por competencias para docentes que sean diseñadores de currículos innovadores para las carreras de la PUCE. La propuesta de formación, como todo proceso de capacitación y desarrollo humano, impulsa el desarrollo organizacional (Bedoya, 2010), por lo que beneficiará a cada uno de los docentes que sigan dicha formación y a la vez beneficiará directamente al desarrollo organizacional de la PUCE.

#### ***1.4.4 Justificación Personal***

La autora de la presente investigación trabaja por más de 18 años en la PUCE, ha sido docente durante todo ese tiempo y además ha desempeñado una serie de diversos roles administrativos y académicos. Su formación se ha especializado en el campo de la educación y de la innovación en la educación. Conoce este tema y lo considera como parte de su vocación profesional, tiene un gran nivel de compromiso y su objetivo personal es aportar y vincularse más en el ámbito de la educación. Así mismo, sus retos profesionales han sido directamente relacionados con la innovación en la educación, de hecho, actualmente dirige el proceso académico y pedagógico de la primera carrera innovadora que oferta la PUCE. Conoce, de primera mano, el proceso de innovación que está atravesando, por lo que esta investigación y los resultados que se obtengan son un gran aporte para el desarrollo de sus colaboradores y el desarrollo organizacional.

#### **1.5 Objeto de Estudio**

El objeto de investigación de este estudio es el proceso de formación docente universitaria desde el enfoque por competencias, dentro del área de la planificación y gestión educativa, con énfasis en el diseño curricular orientado a carreras innovadoras en la educación superior. Este objeto se enmarca en los desafíos que enfrentan las instituciones universitarias frente a las demandas de un contexto cambiante, donde la innovación, la adaptabilidad y la formación por competencias se convierten en pilares fundamentales para asegurar la calidad y pertinencia de la educación.

En este marco, la investigación se centra en el análisis y transformación de las prácticas de desarrollo profesional docente, tomando como caso de estudio a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), sede Quito durante el año 2025. A través de la identificación de un perfil por competencias específico para docentes diseñadores de currículos innovadores, la evaluación del nivel de desarrollo actual y la propuesta de un programa formativo modular y flexible, se busca incidir en el fortalecimiento de las capacidades institucionales para diseñar carreras acordes a los

retos del 2025. De este modo, el objeto de investigación articula teoría, diagnóstico y acción, contribuyendo tanto al campo académico como a la mejora práctica de la gestión curricular en la educación superior.

## **1.6 Campo de Acción**

El campo de acción de esta investigación se sitúa en el diseño de programas de formación docente fundamentados en competencias, enfocados en el fortalecimiento de habilidades para la creación de currículos innovadores en la educación superior. Este campo representa una de las áreas específicas más afectadas por el problema de investigación, dado que la capacidad del profesorado para diseñar currículos que respondan a los retos actuales de la sociedad, la tecnología y el mercado laboral depende directamente de su nivel de desarrollo competencial. Por tanto, la intervención en este campo resulta crucial para transformar los procesos de formación docente y garantizar una gestión curricular acorde con las demandas del siglo XXI, especialmente en el contexto específico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), sede Quito.

## **1.7 Objetivos**

### ***1.7.1 Objetivo General***

Proponer un programa de formación fundamentado en el perfil por competencias del docente, para el diseño de currículos para carreras innovadoras de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Quito durante el año 2025.

### ***1.7.2 Objetivos específicos***

1. Identificar el perfil por competencias del docente de la PUCE en correspondencia con el diseño de currículos innovadores en el nivel superior.
2. Definir las necesidades de capacitación por competencias que los docentes de la PUCE requieren para el diseño de carreras innovadoras durante el 2025.

3. Diseñar el plan de capacitación por competencias dirigido a los docentes de la PUCE para el diseño de carreras innovadoras durante el 2025.

### **1.8 Hipótesis**

- H1: El promedio de autopercepción del nivel de desarrollo de competencias de los docentes es menor al estándar mínimo aceptable definido para el perfil de competencias.
- H2: Existen diferencias significativas en la autopercepción del nivel de desarrollo entre las distintas competencias del perfil de docentes diseñadores de currículos innovadores.
- H3: Existen diferencias significativas en el promedio de autopercepción del desarrollo de competencias docentes entre facultades o departamentos académicos

### **1.9 Alcance temático**

Para definir el alcance de esta investigación se han establecido los siguientes resultados esperados:

1. Perfil por competencias del docente diseñador de currículos innovadores para las carreras de la PUCE, sede Quito durante el 2025.
2. Necesidades de formación de los docentes de la PUCE sede Quito, en relación con lo requerido por el perfil de competencias establecido, para que dichos docentes sean diseñadores de currículos innovadores para carreras de la PUCE sede Quito durante 2025.
3. Plan de formación por competencias para docentes diseñadores de currículos innovadores para carreras de la PUCE sede Quito durante el 2025.

Esta es una investigación tipo multi-método (Ramos, 2020) o mixto (Sampieri et al., 2017) la cual se caracteriza por utilizar tipo de investigación cualitativa y cuantitativa. Tal como lo menciona, el psicólogo Carlos Ramos, es adecuado utilizar este tipo de metodología, principalmente cuando, se realizan “estudios en donde se apliquen

diversas fases de investigación ... se debe dar rienda suelta a ideas innovadoras para poder resolver las intrigas y necesidades que persiguen al ser humano” (Ramos, 2020).

Es por ello que, para definir el alcance de esta investigación, se la clasifica como un estudio mixto de modalidad de “desarrollo” (N. Núñez et al., 2022) que se lo utiliza para incrementar la validez de los principios y de los resultados de una primera herramienta y logrando aprovechar las ventajas de cada método. Para ello, el procedimiento a seguir es: “emplear los resultados de un método para desarrollar o informar al otro método, al nivel mismo de la constitución de la muestra y de la implementación metodológica (J. Núñez, 2017). En este sentido, en esta investigación se realizó, en primera instancia una revisión cualitativa, por medio de una consulta exhaustiva de fuentes teóricas actuales y además la consulta con expertos en el tema, para obtener el primer resultado esperado. Es decir, se definió el perfil por competencias adecuado que debe tener un docente para que diseñe currículos innovadores; a continuación, y a partir de este resultado se utilizó la metodología cuantitativa, por medio del diseño y aplicación de una encuesta y así obtener los datos para concluir el segundo resultado esperado. Y, a partir de esta información, entonces se procedió a realizar grupos focales, es decir, con una metodología cualitativa, para recolectar información válida que sirvió de insumo para el tercer resultado esperado. Es así como se explica el alcance de la presente investigación, haciendo uso de la metodología mixta.

### **1.10 Delimitación Espacial y Temporal**

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador tiene 10 campus a nivel nacional, en un total de siete sedes. De acuerdo con la información actualizada de su página web (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2025), tal como consta en la Tabla 1., estas son las estadísticas:

**Tabla 1. PUCE Nacional – Sedes**

<b>Criterio a nivel nacional</b>	<b>Número</b>
Sedes	7
Campus	10
Estudiantes	21.625
Docentes	2.378
Personal administrativo	1.325
Oferta académica de grado	140
Oferta académica de posgrado	88
Oferta académica técnica y tecnológica	17

*Nota.* (Dirección de Informática y Dirección de Aseguramiento de la Calidad. PUCE, 2025)

Para cuestiones del presente estudio se tomó en cuenta únicamente el personal docente de la sede Quito, en sus dos campus; el primero ubicado en la parroquia El Girón, Av. 12 de octubre 1076 y Roca y el segundo ubicado en la parroquia Nayón; esta sede es la más grande de la PUCE y a continuación, en la Tabla 2. constan las estadísticas de esta sede en particular:

**Tabla 2. PUCE Nacional – Sede Quito.**

<b>Criterio Campus Quito</b>	<b>Número</b>
Campus	2
Estudiantes	16.198
Docentes	1.428
Personal administrativo	809
Oferta académica de grado	51
Oferta académica de posgrado	47
Oferta académica técnica y tecnológica	6

*Nota.* (Dirección de Informática y Dirección de Aseguramiento de la Calidad. PUCE, 2025)

Entonces, según esta información, esta sede tiene un total de 1428 docentes distribuidos en 51 carreras de grado y 47 programas de posgrado. Estos 1428 docentes son el universo de la presente investigación y de allí se establece la muestra de estudio, tanto para los procesos cualitativos como cuantitativos. Es importante anotar que esta sede es la que centraliza la mayor cantidad de estudiantes, programas académicos,

docentes y en general se la considera como la matriz o sede principal. Es por ello la importancia de esta limitación.

Por otro lado, el periodo en el que se desarrolla este estudio es durante el año 2025, de hecho; y es válido señalar que el presente trabajo, tomando en cuenta que es un estudio mixto, se limita a utilizar herramientas cuantitativas y cualitativas de manera secuencial de desarrollo, es decir, que se aplicó la primera y las siguientes en función de los resultados obtenidos de las anteriores.

## **2. Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales**

El marco teórico de esta investigación se fundamenta en el análisis de conceptos esenciales que sustentan el desarrollo profesional docente orientado al diseño de currículos innovadores, centrado en el enfoque por competencias y en la innovación educativa. En primer lugar, se aborda la teoría de las competencias, entendidas como el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los docentes desempeñarse eficazmente en contextos complejos y cambiantes. Autores como Tobón, Alles, Spencer y Perrenoud aportan perspectivas que enfatizan la necesidad de una formación integral, ética y contextualizada, que considere el saber técnico y el desarrollo de capacidades reflexivas y adaptativas.

En segundo lugar, se examina la formación por competencias, que se concibe como un proceso continuo y activo, orientado a desarrollar las capacidades necesarias para enfrentar los desafíos actuales de la educación superior. En este sentido, la innovación curricular es entendida como la respuesta estratégica para generar programas académicos flexibles, pertinentes y alineados con las demandas sociales y tecnológicas. Aquí se incorporan las ideas de Barrón, Bauman y Díaz sobre la innovación como un fenómeno dinámico, disruptivo y centrado en el aprendizaje, así como las contribuciones de Carrillo, García y Núñez, quienes destacan la importancia de un currículo coherente, interdisciplinar y orientado al desarrollo de competencias para la formación de profesionales capaces de actuar en entornos complejos. Este cuerpo teórico provee el sustento para analizar y diseñar el programa de formación docente propuesto en esta investigación.

### **2.1 Estado del Arte (Marco Histórico Actual)**

Es importante, en primer lugar, establecer el contexto en relación con el enfoque en el aprendizaje activo, que tienden a ser más centrados en el estudiante, ya que le permite participar más activamente en su proceso de aprendizaje. Esto incluye la enseñanza

basada en problemas, aprendizaje colaborativo, proyectos de investigación y actividades prácticas (Bello et al., 2022).

En el marco latinoamericano, la tendencia en innovación curricular se enfoca hacia varias áreas del conocimiento; por ejemplo, (Lozano et al., 2020) explican que el “aprendizaje activo consiste en cualquier método de instrucción que comprometa a los estudiantes en su proceso de aprendizaje a través de actividades o discusiones realizadas principalmente durante las clases”; y realizaron una investigación al comparar dos estrategias de aprendizaje activo para la enseñanza del marco de trabajo ágil *Scrum*, y aplicaron la estrategia de lectura activa sobre conceptos básicos y un juego. Los resultados indican que utilizar diversas estrategias de aprendizaje activo facilita la retención y apropiación de conceptos.

El aprendizaje activo es una estrategia que permite a los estudiantes encontrar formas más adecuadas para realizar procesos de nuevos aprendizajes, en el artículo realizado por (Vera y Morales, 2022) se analiza el efecto del aprendizaje activo en el desarrollo de competencias genéricas en el estudiantado de una universidad mexicana y los resultados muestran que los estudiantes valoran este tipo de metodologías, sin embargo, la mayoría de los docentes se mantienen con metodologías tradicionales. Esto evidencia la necesidad de implementar procesos de sensibilización y formación docente en campos de innovación curricular en general y de aprendizaje activo particularmente.

A partir de lo dicho anteriormente, se comprende la importancia de fomentar el aprendizaje activo y buscar herramientas actuales que faciliten esta inclusión; según (C. López, 2019) un modelo en una plataforma LMS (Moodle) con el apoyo de *Design Thinking* y la Taxonomía de Bloom que se resumen en cuatro fases: definir, priorizar, diseñar y prototipar. Los resultados de este modelo aplicado demuestran mejoras en la productividad, usabilidad y mantenibilidad del sistema desarrollado engranando tecnología, aprendizaje activo y herramientas académicas.

Por otro lado, las universidades están ofreciendo opciones más flexibles para que los estudiantes personalicen sus programas académicos, incluyendo opciones de doble titulación, programas de estudios interdisciplinarios y la posibilidad de escoger cursos electivos o de especialidad. Para respaldar la importancia de este factor (Carrillo Hernández y Martínez, 2021) realizaron un estudio para describir y analizar las políticas regionales de flexibilidad educativa en tres categorías: políticas institucionales, los programas educativos y las percepciones de los docentes; los resultados demuestran que hace falta incrementar la difusión de este factor, la capacitación a los docentes y su sensibilización hacia la importancia en el campo educativo.

Por lo tanto, la esencia de esta investigación es la capacitación docente en competencias para la innovación curricular, y con esto mejorar la calidad educativa ya que los docentes estarán mejor preparados para diseñar programas académicos efectivos para adaptarse a las tendencias educativas contemporáneas, a la vez que les permitirá mantenerse al día de los cambios en la sociedad, la tecnología y la economía. Adicionalmente, si los docentes están capacitados en enfoques innovadores esto aumentará la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo cual concuerda con la misión del aprendizaje enfocado en el estudiante.

Existe una serie de diversas posiciones en relación con la importancia de la actualización de la educación y la inclusión de nuevas estrategias de enseñanza; de hecho, este amplio abanico incluye referencias de todo tipo de profesionales, del área de la educación y de otras áreas del conocimiento. Intriga lo extremas que pueden ser estas referencias, ya que muchas critican y condenan el estado de la educación latinoamericana actual y también otras que luchan por posicionar a los procesos educativos entre los primeros del famoso “ranking” internacional. Esto lleva a pensar la motivación de la presente investigación, ¿será tan importante, indispensable el proceso de capacitación docente para la innovación en la educación? ¿es más bien una nueva moda que impulsa a mantener al proceso educativo en un estado de constante cambio?

Frente a estas inquietudes, se requiere incluir los aportes de algunos autores que sustentan la importancia de esta necesidad de actualización y que además explican, a partir de las investigaciones realizadas en la región, los resultados positivos que se han obtenido de esta formación. Según (Arancibia et al., 2018) para validar esta necesidad, primero hace falta definir lo que implica cambio y mejora en relación con innovar, y para ello cita a Fernández Navas (2016), “entendemos que la innovación educativa es un conjunto de cambios introducidos de forma sistemática en una práctica educativa y coherentes con los conocimientos de las diferentes áreas del saber en el campo educativo, así como con las finalidades que se expresan y se comparten por los integrantes de la comunidad como concepto de mejora” (pp.10).

A este concepto se deben incluir algunas variables, como, por ejemplo, la tecnología, las dinámicas sociales, las demandas económicas, los escenarios políticos y en general factores que afectan al comportamiento social y por ende a las necesidades educativas. Para ello, (Mathus y Herrera, 2018) hacen un recuento de factores que impactaron en el proceso educativo regional en relación con la innovación. (i) el Carta Magna de Boloña para dar cara a una sociedad en transformación e internacionalización. (ii) la Unesco plantea la necesidad de la formación por competencias, capacitación docente, la investigación, los servicios que ofrecen las universidades. (iii) Las instituciones de Acreditación de Calidad de la Educación para mejora de la calidad de la educación. (iv) Implementación de un currículo por competencias, en que la experiencia, la significación y la activación del estudiante son clave.

Como se puede evidenciar en este proceso de revisión del estado del arte de la innovación curricular en la educación superior y la capacitación docente, ambos son procesos en constante evolución que reflejan el compromiso de las instituciones de educación superior con la mejora continua y la adaptación a las necesidades cambiantes de los estudiantes y de la sociedad en general. La capacitación docente en competencias para la innovación curricular es esencial para impulsar estos cambios, mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro en combinación

de enfoques pedagógicos innovadores, tecnología educativa y aprendizaje activo desempeñan un papel fundamental en la evolución de la educación.

## **2.2 Marco Teórico**

En un entorno laboral en constante transformación, debido a las demandas sociales actuales, la capacitación de los empleados representa una inversión estratégica para las organizaciones y una vía fundamental para el desarrollo integral de las personas. En el caso particular del campo de la educación superior, y de los docentes principalmente, la formación continua fortalece sus competencias pedagógicas, tecnológicas y sociales y además les permite adaptarse a los desafíos educativos del presente y del futuro, elevando su sentido de propósito y realización profesional. Este crecimiento individual, cuando es sostenido y sistemático, se traduce de manera directa en una mejora de la calidad institucional, impulsando procesos de innovación, colaboración y mejora continua que favorecen el desarrollo de la universidad en su conjunto y como consecuencia, el desarrollo social.

En este contexto, la formación docente basada en competencias adquiere un papel central, ya que permite al educador desarrollar conocimientos teóricos, habilidades prácticas y actitudes alineadas con las demandas del entorno educativo actual. Según (M. Alles, 2019), una capacitación efectiva debe centrarse en competencias clave, entendidas como la integración de saber, saber hacer y saber ser, lo que posibilita desempeños profesionales más eficaces y adaptables. Esta perspectiva resulta especialmente valiosa en el ámbito de la educación superior, donde los docentes enfrentan el desafío de diseñar e implementar currículos innovadores que respondan a las necesidades de una sociedad cambiante, digitalizada y orientada a la solución de problemas reales. La formación por competencias, por tanto, fortalece el perfil del docente y actúa como catalizador para la transformación curricular y la mejora continua de la calidad educativa.

### *Aprendizaje y Aprendizaje Organizacional*

Al igual que muchos conceptos, principalmente los relacionados con ciencias humanas y ciencias sociales, el aprendizaje es “polisémico”, es decir, tiene varios significados. Según lo que indica Stephen Robbins en su libro *Comportamiento Organizacional*, aprendizaje es un concepto teórico ya que no se observa directamente (Robbins, 2003), y lo define como “cualquier cambio relativamente permanente en la conducta que ocurre como resultado de la experiencia o el conocimiento”. Según Ausubel citado por (Moreira, 1997) el aprendizaje es y debe ser significativo, o entendido mejor como:

un proceso a través del cual una nueva información se relaciona de manera *no arbitraria y sustantiva* con la estructura cognitiva de la persona que aprende ... es el mecanismo humano para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo del conocimiento. (pp. 22).

Para profundizar mejor en el tema es importante comprender también el concepto de aprendizaje organizacional, ya que a partir de este concepto se hace una introducción al proceso de aprendizaje en las empresas u organizaciones, también entendido como formación o capacitación, y así se presentan los antecedentes para comprender los conceptos estructurantes de la presente investigación. Entonces, según Nevis, Dibelle y Gould (1995) citados por (M. García, 2013) explican lo que es el aprendizaje organizacional como el procesamiento de la información de toda la empresa en conocimiento y a la vez este nuevo conocimiento en información. (M. García, 2013) también cita a Pérez y Cortéz (2007) quienes explican que el aprendizaje organizacional incluye la adquisición de información, difusión, interpretación y memoria, entendiéndolo como un proceso natural y humano para la constitución progresiva de juicio, como consecuencia de experiencias, acciones y toma de decisiones. Se considera que el factor más importante del aprendizaje organizacional o el aprendizaje en las organizaciones es el hecho que este proceso incluye el cambio de conducta; el aprendizaje organizacional tiene impacto en los modelos mentales, pero se evidencia y

tiene implicación social cuando se observa un cambio en la forma de actuar del colaborador en relación con sus funciones y desempeño en su lugar de trabajo.

### ***Condiciones Para el Aprendizaje Organizacional***

En el plano individual es importante que la organización cree espacios y oportunidades de aprendizaje permanentemente y en el plano organizacional se debe alentar a la cooperación y el aprendizaje colaborativo o en equipo, capacitación formal, organizar sistemas para manejo de información, *big data*, empoderamiento del colaborador y procesos tecnológicos actualizados e innovadores que permitan brindar un valor agregado a la organización por medio del colaborador (Carrasco Diaz, s. f.).

Cabe indicar que existen otros factores que condicionan el aprendizaje, por ejemplo, factores individuales como: experiencias previas, relación del individuo con el tema en cuestión, coeficiente intelectual, etc. Pero también se han determinado factores generales que según (Werther & Davis, 2012) son: participación (actividad práctica), repetición (ejecución una y otra vez de la actividad o contenido), relevancia (importancia o impacto de la actividad o contenido en el día a día del colaborador), transferencia (aplicación en el trabajo o funciones del colaborador) y retroalimentación (recibir información sobre el progreso o impacto de su aplicación).

Si bien el aprendizaje es un proceso inherente en el ser humano, la revisión de este concepto y las posibilidades que brinda el análisis de los condicionantes para obtener resultados más eficientes brindan, tanto al colaborador como a la organización herramientas concretas y aplicables que dan un valor agregado a su desarrollo.

### ***Capacitación. Importancia y Principales Propuestas***

En la búsqueda de una visión clara, actual y coherente de capacitación se incluye la afirmación de (Orozco, 2017) explicando que la capacitación “no es la simple realización de cursos, consiste en lograr que las personas estén en condiciones de hacer de manera eficiente aquello que se requiere hacer, independientemente del ámbito en el

que se desenvuelven”. Es importante explicar que normalmente, la capacitación se comprende como un proceso organizacional, sin embargo, debe entenderse que es un proceso enfocado principalmente al desarrollo del individuo gracias a la adquisición del conocimiento y del aprendizaje.

Para todo profesional enfocado en el área de desarrollo humano en las organizaciones, es sabido que la capacitación es un proceso ligado y vinculado directamente con el plan estratégico de la organización, enfocado en brindar a los colaboradores las herramientas necesarias (conocimientos, técnicas, destrezas, habilidades) para que realicen sus funciones de manera eficiente y que produzcan los resultados que la organización necesita y espera. En este sentido, según (Jamaica, 2015) que cita a Siliceo (2004) la capacitación “consiste en una actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa u organización y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del colaborador”.

Para comprender la importancia de la capacitación es necesario, en primer lugar conocer los objetivos que esta persigue y en función de ello, tal como se comentó anteriormente, los objetivos principales son: (a) Promover el desarrollo integral del personal, y como consecuencia el desarrollo de la organización; (b) Propiciar y fortalecer el conocimiento técnico necesario para mejor desempeño de las actividades laborales; (c) Perfeccionar al colaborador en su puesto de trabajo; (d) Fortalecer el nivel de compromiso del colaborador hacia la organización. (Orozco, 2017) y (Prado & Díaz, 2014). Entonces, la capacitación en la organización trae una serie de beneficios para sus colaboradores que impactan directamente en su desempeño, en su desarrollo individual y se ve reflejado en procesos de cambio en el ámbito laboral y organizacional.

El término conocimiento viene del verbo conocer, que significa “averiguar por medio de la inteligencia, la naturaleza, las cualidades y las relaciones de las cosas” (Noyola, 2008); entonces, Noyola dice que el conocimiento puede ser cotidiano, sin requerir esfuerzo intelectual y el conocimiento racional para comprender las cosas. Según (Canals, 2003, pp. 2)

Es todo lo que nosotros tenemos que nos ayuda a interpretar el entorno y, como consecuencia, a actuar. Es importante entender el conocimiento no tan solo como algo que te permite interpretar, que te permite saber, sino como algo que tiene que darte la posibilidad de poder actuar.

Entonces, la gestión del conocimiento consiste en optimizar la utilización del conocimiento para un bien mayor. La gestión del conocimiento se basa en algunas teorías precursoras, como por ejemplo la Teoría de las organizaciones que aprenden, la teoría de recursos y capacidades y la teoría del capital intelectual; todas estas constituyen los antecedentes que más y mejor han influido en este tema.

### ***La capacitación y la Formación***

Para comprender el concepto básico de esta investigación y a la vez, lo que es la capacitación, es necesario analizar dos conceptos que la alimentan: la formación y el desarrollo; aunque muchas veces, en el día a día de las organizaciones estos dos conceptos se los concibe como similares, es importante destacar sus principales características y de allí entonces, comprender sus diferencias. El primero, la formación está enfocada principalmente en establecer los aspectos de mejora de un colaborador, es decir, aquellas áreas en las que el colaborador tiene oportunidades de mejora y éstas se logran a partir del aprendizaje de procesos o conocimientos y a su vez, el desarrollo de habilidades o destrezas que le permitirán al colaborador desarrollar sus funciones de manera adecuada. Según (Gómez et al., 2016) la formación ofrece a los empleados habilidades concretas o les ayuda a corregir deficiencias en su rendimiento. (Llanos et al., 2024) indican que la formación requiere un contexto adaptado a las necesidades de los estudiantes, por lo que es recomendable adaptarse entornos que garanticen un mejor aprendizaje, precisamente, el diseño de ambientes de aprendizaje es un proceso de planificación estratégica para el desarrollo de habilidades de los estudiantes, favoreciendo habilidades de comprensión y reflexión, alfabetización tecnológica y habilidades como la gestión y/o resolución de problemas permiten y promueven el desarrollo de competencias que ser útil fuera del aula.

El segundo, el desarrollo, en cambio ofrece a los trabajadores las habilidades que la empresa requiere para su futuro. Levy-Levoyer (1997) plantea tres formas para desarrollar competencias:

- En la formación previa, antes de la vida activa y fuera del contexto del trabajo.
- A través de cursos de formación continua, durante la vida activa.
- Por el ejercicio mismo de una actividad profesional, mediante la vida activa (Tejada y Navío, 2015, pp.11).

Los mismos autores indican que “uno de los elementos clave para el desarrollo de competencias es la experiencia”, entonces, para establecer una forma adecuada para desarrollar competencias será “establecer qué experiencias deben promoverse para el desarrollo de las competencias” y “definir si todas las experiencias son válidas para el desarrollo de las competencias.

A continuación, se presenta la Tabla 3. en la que se resumen las principales diferencias entre los conceptos “formación” y “desarrollo”.

**Tabla 3. Diferencias entre formación y desarrollo.**

<b>Características</b>	<b>Formación</b>	<b>Desarrollo</b>
Presta atención a	El trabajo y el desempeño actual.	El trabajo actual y el desempeño futuro.
Ámbito	Individuo.	Equipo u organización.
Marco temporal	Inmediato.	Mediano y largo plazo.
Objetivo	Resolver los déficits actuales de habilidades.	Prepara para las futuras demandas laborales.

**Fuente:** (Gómez et al., 2016).

Una vez comprendidos estos dos aspectos, entonces se procede a comprender el panorama general del proceso de capacitación. Dessler explica al respecto que:

Capacitar es dar a los empleados nuevos o antiguos las habilidades que requieran para desempeñar su trabajo. La capacitación se puede llevar a cabo pidiéndole al empleado en activo que explique al recién contratado cómo es el puesto de trabajo o bien, mediante un proceso de varias semanas con clases en un salón o por Internet. (Dessler, 2015, pp. 188).

En este sentido, todo colaborador dentro de una organización debe ser capacitado, ya sea para su formación o a su vez para el desarrollo humano y organizacional, tomando en cuenta que gracias a la capacitación el empleado sabrá qué hacer y cómo hacerlo.

Por otro lado, todo proceso de desarrollo organizacional está ligado a los planes estratégicos de la empresa; la planificación estratégica es “el intento deliberado de proveer o seleccionar medios, que asignándolos racionalmente conduce a los fines deseados... para transformar el futuro esperado en un futuro deseado” (Silva et al., 2021, pp.763). Pero además para comprender la planificación estratégica en el contexto educativo se cita a (Navarro et al., 2010) que explica que el currículo es la estrategia que permite cumplir los fines de la educación, tomando en cuenta las bases filosóficas, sus bases teóricas y los aspectos humanos; entonces, el currículo es la estrategia utilizada para que las instituciones educativas logren los fines de la educación y las necesidades de las sociedades; pero es importante indicar que la estrategia no será el único factor que logre el cumplimiento de estos objetivos.

La capacitación es parte de gestión de la planificación estratégica, de hecho, la idea es que la organización identifique las necesidades de capacitación de sus colaboradores en función de la planificación estratégica y así brindar la formación y desarrollo requeridos para el cumplimiento de los objetivos organizacionales (Dolan et al., 2003). Pero más allá de la planificación, lo esencial de todo proceso es la gestión, entonces de acuerdo con (Dolan et al., 2003), hay tres fases fundamentales para esta gestión; (i) Fase de análisis que consta de dos pasos: la detección de necesidades de capacitación (DNC) y la generación de objetivos. (ii) Fase de formación y perfeccionamiento que incluye: elección de medios de capacitación y principios de aprendizaje; la capacitación en sí y el establecimiento de condiciones para la sostenibilidad; y, (iii) la Fase de evaluación que como en todo proceso es indispensable, y en la que se determinan los criterios de evaluación, momentos de evaluación, seguimiento de la capacitación y evaluación de la transferencia (positiva, negativa o cero).

### ***Procesos Para el Desarrollo de Programas de Formación en la Educación Superior***

En el contexto de las instituciones de educación superior los programas de formación deben incorporar una diversidad de metodologías que permitan adaptarse a distintos perfiles y contextos docentes. Es recomendable combinar estrategias presenciales, virtuales e híbridas, así como modalidades activas y participativas como talleres colaborativos, estudios de caso, aprendizaje basado en proyectos, mentorías y comunidades de práctica. Estas metodologías favorecen la apropiación significativa de los contenidos, promueven el intercambio de saberes entre docentes con distintas experiencias y perspectivas y permiten interiorizar mejor el conocimiento, para ser aplicado en los distintos ámbitos de desarrollo.

En el marco de la formación organizacional orientada al desarrollo de competencias, tal como se propone en esta investigación, una de las opciones más relevantes en este sentido es el método de codesarrollo, planteado por Martha Alles (M. Alles, 2020), como una herramienta eficaz para el fortalecimiento de capacidades individuales y colectivas dentro de las organizaciones. Este enfoque parte de la premisa de que los profesionales pueden aprender de manera significativa a través del intercambio de experiencias reales, el análisis de situaciones concretas del entorno laboral y educativo particularmente. En el campo de la educación superior, donde la diversidad de perspectivas y niveles de experiencia entre docentes es amplia, el codesarrollo ofrece una oportunidad valiosa para fomentar el pensamiento crítico, la mejora continua y la transformación profesional desde una lógica horizontal y participativa. A continuación, se presentan los pasos que componen este método y su aplicación práctica en contextos formativos.

#### **Método de Codesarrollo – Martha Alles: Pasos del Proceso**

El método de codesarrollo de Martha Alles es una estrategia de aprendizaje colaborativo que promueve el intercambio de experiencias entre profesionales con desafíos similares. Se desarrolla en grupos de entre seis y ocho personas con roles

afines, lo que facilita la empatía y el aprendizaje mutuo. Un facilitador o moderador neutral guía las sesiones, asegurando el cumplimiento de la metodología. En cada encuentro, uno de los participantes asume el rol de “cliente” y expone una situación real o un problema profesional que desea analizar. Los demás, denominados “consultores”, escuchan atentamente sin interrumpir. Luego, formulan preguntas aclaratorias para comprender mejor el caso, evitando juicios o consejos prematuros. Posteriormente, el cliente define el tipo de ayuda que espera recibir del grupo, lo que orienta las intervenciones de los consultores. Estos aportan ideas, alternativas o reflexiones basadas en su experiencia, mientras el cliente escucha y toma nota. Al finalizar, el cliente realiza una síntesis seleccionando los aportes más útiles y plantea cómo los aplicará en su contexto. Finalmente, todos los participantes comparten los aprendizajes individuales y colectivos obtenidos, fortaleciendo el conocimiento compartido. En las siguientes sesiones, otro miembro asume el rol de cliente, garantizando que todos puedan beneficiarse del proceso.

En síntesis, el método de codesarrollo propuesto por Martha Alles representa una estrategia formativa altamente efectiva para el desarrollo de competencias en contextos organizacionales diversos, y especialmente pertinente en el ámbito de la educación superior. Su enfoque centrado en el aprendizaje colaborativo, la reflexión sobre la práctica y la resolución conjunta de situaciones reales permite responder de manera eficaz a los desafíos propios del quehacer académico, tales como el diseño de currículos innovadores, la actualización pedagógica y la mejora de la calidad educativa. En las instituciones de educación superior, donde coexisten docentes con diferentes niveles de experiencia, enfoques disciplinarios y trayectorias formativas, el codesarrollo ofrece un espacio estructurado y horizontal para compartir saberes, construir soluciones colectivas y fortalecer la identidad profesional. Al propiciar dinámicas de diálogo, escucha activa y compromiso compartido, este método no solo potencia el desarrollo individual, sino que también promueve la consolidación de comunidades académicas capaces de liderar procesos de transformación institucional desde una lógica participativa y contextualizada.

En línea con los enfoques contemporáneos de formación orientada al desarrollo integral de competencias, otra propuesta relevante que respalda esta investigación es el modelo de formación por competencias desarrollado por Sergio Tobón (Tobón, 2013), también conocido como enfoque socioformativo. Este modelo parte de una concepción holística del aprendizaje, en la que el desarrollo de competencias no se limita a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que integra habilidades, actitudes y valores en función de la resolución de problemas reales y significativos en contextos específicos. En el ámbito de la educación superior, este enfoque resulta particularmente pertinente, ya que promueve procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en proyectos formativos, evaluación auténtica, trabajo colaborativo y pensamiento crítico, todos orientados a la transformación de la práctica docente y a la innovación curricular. A partir de este modelo, es posible diseñar experiencias formativas que respondan de manera contextualizada a las demandas del entorno educativo actual, fortaleciendo así tanto el desempeño individual como la mejora continua institucional.

### **Modelo Socio Formativo – Sergio Tobón**

El modelo socioformativo de (Tobón, 2013) se fundamenta en una visión integral del desarrollo humano y profesional, orientada a la formación de competencias que permitan a los individuos actuar con eficacia, ética y responsabilidad en contextos reales y complejos. Este enfoque busca trascender la simple acumulación de conocimientos para favorecer procesos de aprendizaje que integren saberes, habilidades, actitudes y valores, con un fuerte compromiso social.

Este modelo se basa en cuatro principios fundamentales: la integralidad, que concibe la competencia como la combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; la contextualización, que sitúa el aprendizaje en escenarios reales y significativos mediante problemas o proyectos concretos; la socioformación, entendida como un proceso colaborativo y dialógico; y el desarrollo humano, que promueve el crecimiento ético, profesional y la autorregulación. Además, el modelo integra tres tipos de competencias: cognitivas, referidas a conocimientos y procesos mentales;

procedimentales, relacionadas con habilidades prácticas; y actitudinales, vinculadas a valores y disposiciones personales. Como estrategias metodológicas, propone el uso de proyectos formativos, que permiten integrar saberes de manera interdisciplinaria en situaciones reales o simuladas. Finalmente, incorpora la evaluación auténtica, que se apoya en evidencias reales de desempeño, el uso de rúbricas, autoevaluación y coevaluación, con el fin de valorar el desarrollo integral de las competencias.

### ***Fases del Proceso Socio Formativo***

El proceso formativo basado en competencias comprende cuatro etapas fundamentales: el diagnóstico de necesidades, que permite identificar las competencias a desarrollar según el contexto institucional y social; el diseño curricular, orientado a elaborar planes y programas estructurados en proyectos y actividades contextualizadas; la implementación, centrada en el aprendizaje activo, colaborativo y reflexivo; y la evaluación, que utiliza instrumentos diversos y formativos para valorar tanto los resultados como los procesos y actitudes de los participantes.

Si bien el modelo socioformativo de Sergio Tobón aporta una visión integral del aprendizaje centrado en proyectos, evaluación auténtica y desarrollo humano, es necesario complementarlo con un enfoque que permita profundizar en la relación entre las competencias individuales y el desempeño profesional en contextos específicos. En este sentido, el modelo conductual de (Spencer y Spencer, 1993) resulta pertinente, ya que introduce una mirada basada en la identificación de las características personales que subyacen al desempeño sobresaliente. Esta perspectiva permite avanzar desde la planificación pedagógica contextualizada, propuesta por Tobón, hacia una comprensión más profunda de los factores que hacen posible que un docente diseñe currículos innovadores, los implemente con efectividad y los evalúe con compromiso y liderazgo. Así, los modelos propuestos, desde sus enfoques complementarios, enriquecen la propuesta formativa al integrar lo pedagógico, lo contextual y lo conductual en una visión articulada del desarrollo de competencias docentes en educación superior.

### **Modelo conductual – Spencer y Spencer**

El modelo conductual de competencias desarrollado por (Spencer y Spencer, 1993) se centra en identificar las características personales que explican un desempeño laboral superior. A diferencia de enfoques que se limitan a conocimientos o habilidades técnicas, este modelo amplía la definición de competencia para incluir rasgos de personalidad, motivaciones, valores y autoimagen, además de los saberes y destrezas observables. Así, una competencia es entendida como una característica subyacente de la persona que está causalmente relacionada con un rendimiento destacado en un rol específico.

Una de las contribuciones más reconocidas de este modelo es la metáfora del “*iceberg*”, que permite diferenciar entre las competencias visibles —como los conocimientos y habilidades, que pueden enseñarse y evaluarse más fácilmente— y las competencias profundas, como las motivaciones o los rasgos personales, que son más difíciles de observar y modificar, pero tienen un alto impacto en el desempeño profesional. Este enfoque permite desarrollar capacidades técnicas y trabajar en dimensiones personales que suelen ser clave para el éxito sostenido en contextos profesionales exigentes, como la docencia universitaria.

El modelo también distingue entre competencias umbral, que son las mínimas necesarias para cumplir adecuadamente una función, y competencias diferenciadoras, que explican un rendimiento excepcional. Esta distinción resulta especialmente útil en la formación docente en educación superior, ya que permite diseñar programas que cumplan con estándares básicos, apoyen para el desarrollo de perfiles docentes capaces de liderar procesos de innovación pedagógica y curricular. En este sentido, se valora tanto el dominio técnico como la disposición al cambio, la creatividad, la comunicación efectiva y el compromiso ético.

Aplicado al diseño de currículos para carreras innovadoras, el modelo de Spencer y Spencer permite identificar las competencias clave que deben formar parte del perfil

docente, integrando dimensiones técnicas y actitudinales. Además, favorece la alineación entre los objetivos formativos, la práctica profesional y los criterios de evaluación del desempeño. Su enfoque permite construir itinerarios formativos más personalizados y efectivos, orientados al desarrollo de docentes capaces de transformar la enseñanza superior desde una perspectiva integral y contextualizada.

### ***Perspectivas Complementarias del Enfoque por Competencias en la Formación Docente y Curricular***

A lo largo de las últimas décadas, el enfoque por competencias ha adquirido un papel central en la transformación de los sistemas educativos, especialmente en el nivel superior. Surgido en parte como respuesta a las demandas del mercado laboral y los cambios sociales contemporáneos, este enfoque ha sido interpretado y aplicado desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. Entre los autores más influyentes en su consolidación en América Latina se encuentra Leonard Mertens, cuya propuesta ha sido ampliamente difundida en programas de formación profesional. No obstante, al revisar su planteamiento desde una perspectiva actual, es necesario situarlo críticamente y considerar nuevos aportes que respondan a los desafíos del presente.

En este sentido, según (Mertens, 1996, pp. 2) en su libro *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos* dice “El presente trabajo espera contribuir al debate en tomo a la competencia laboral al comentar y evaluar sus características y consecuencias sobre el funcionamiento del mercado del trabajo, sin que pretenda ser un análisis exhaustivo acerca del tema ni tampoco presentar conclusiones definitivas”.

Su propuesta enfatiza la vinculación entre las competencias laborales y el diseño curricular, aportando herramientas metodológicas para la construcción de perfiles profesionales. Desde esta perspectiva, la formación por competencias busca preparar a los estudiantes para actuar de manera eficaz en situaciones reales, priorizando el desarrollo de capacidades alineadas con los requerimientos del mundo del trabajo.

Sin embargo, el planteamiento de Mertens presenta limitaciones cuando se analiza en el marco de la educación superior orientada a la innovación curricular y al desarrollo pedagógico integral. Si bien su modelo resulta útil para programas con una fuerte orientación técnica, carece de una visión suficientemente amplia sobre el rol del pensamiento crítico, la ciudadanía, la formación ética o la integración de tecnologías digitales. Además, su obra más influyente data de mediados de los años noventa, lo cual dificulta su aplicación directa en contextos educativos contemporáneos marcados por la complejidad, la interdisciplinariedad y la necesidad de preparar profesionales capaces de aprender de forma autónoma y permanente.

Philippe Perrenoud ha sido uno de los principales referentes en el desarrollo del enfoque por competencias en el ámbito educativo. Su propuesta parte de la necesidad de transformar la enseñanza tradicional, hacia un modelo que prepare a los estudiantes para enfrentar situaciones reales, complejas y cambiantes. Desde su perspectiva, una competencia se define como la capacidad de actuar eficazmente en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, habilidades, destrezas y otras actitudes (Perrenoud, 2019).

En resumen, la propuesta de Philippe Perrenoud sobre el enfoque por competencias implica una transformación profunda en los modelos educativos, particularmente en la educación superior en este caso. Este enfoque redefine el rol del docente, quien asume la función de mediador y facilitador del aprendizaje, generando espacios donde los estudiantes pueden movilizar saberes en situaciones reales y significativas. Este cambio exige un replanteamiento de las prácticas pedagógicas y una renovación de las concepciones tradicionales sobre la enseñanza. La evaluación también adquiere un nuevo sentido, al centrarse en el desarrollo progresivo de competencias observables en el desempeño del estudiante, y no únicamente en la acumulación de información. Este proceso implica valorar tanto los resultados como los procedimientos, lo que requiere herramientas e instrumentos acordes con esta visión más integral del aprendizaje.

En este contexto, se plantea la necesidad de diseñar un programa de formación por competencias dirigido a docentes de educación superior y particularmente de la PUCE, que contribuya a facilitar esta transición conceptual y práctica. Este programa tiene como propósito generar un cambio en la cultura pedagógica, fortaleciendo las capacidades docentes para implementar estrategias orientadas al desarrollo de competencias y aplicar procesos de evaluación coherentes con esta perspectiva.

### ***Las Competencias***

Las competencias, como muchos otros términos, tienen varias o muchas y diversas definiciones, sin embargo, según (Pavié, 2021) que cita a su vez a Mertens (1996) se refiere a autoridad, competición, incumbencia, cualificación, etc.; y, pero, Pavié especifica que en:

el ámbito de la formación universitaria, la idea de competencias posee un carácter integrador ... entre el perfil profesional, el análisis pormenorizado de una actividad o puesto de trabajo, de las demandas específicas que se hacen a los proveedores de formación y, finalmente, de los propósitos formativos que se pretenda dar a un plan curricular (Pavié, 2021, pp.70).

Adentrándose más en el tema de competencias, Perrenoud, citado por (Pavié, 2021) explica que una subdivisión de las competencias en el área de la pedagogía comprende a las competencias genéricas que incluyen los roles para el cumplimiento de objetivos de producción, independientes del área de estudio y las específicas que son las que se derivan de las exigencias de un contexto concreto. Entonces, es importante señalar que conforme a lo que (Lévy-Leboyer, 2003) explica, las competencias están vinculadas a una actividad o un conjunto de actividades (p.ej. competencias lingüísticas o de mando); que son consecuencia de la experiencia y conocimientos puntuales; en fin, se entiende que las competencias están ligadas a las actividades profesionales o a las actividades específicas de un puesto de trabajo. Por esta razón, Woodruffe (1993) citado por (Lévy-Leboyer, 2003) indica que al hablar de competencias se debe relacionar con el análisis de actividades profesionales y al inventario de lo que es necesario para el cumplimiento laboral.

Otro concepto de competencias expone (Castro et al., 2023) quienes afirman que son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos que, por lo general, son complejos, que se basan en sinergias entre individuos con mundos complejos; consiguiente, las competencias se entienden desde la arista de la complejidad en las interacciones del individuo con el objeto o universo en general, para lo cual se integran diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para ejecutar actividades o resolver problemas, siempre planteados desde la perspectiva de la mejora continua de las actitudes y aptitudes del individuo ... las competencias son comprendidas desde la integralidad del ser como herramientas para el desarrollo persona, en aras de contribuir a la estructuración de un tejido favorable para el desarrollo económico y social de la sociedad (pp.153).

En conclusión, las competencias definen las capacidades y habilidades específicas, y moldean la capacidad para enfrentar desafíos y alcanzar metas. Al desarrollar y perfeccionar estas competencias, se mejora como individuos y se pueden fortalecer las contribuciones al entorno laboral y social en el que el individuo se desenvuelve.

### **Modelos por Competencias**

Los modelos por competencias son marcos teóricos que describen y organizan las competencias necesarias para el desempeño efectivo en roles específicos o en diferentes contextos organizacionales. Según (Maturana y Guzmán, 2019), al igual que el concepto general de competencias, existen varias formas de clasificar las competencias; algunas de ellas son: las de primera generación apoyadas por los autores Goudreau, Pepin, Dubois, Boyer, Larue, Legault (2009) que se dividen en dos orientaciones (a) énfasis en el aprendizaje asociadas a funciones técnicas repetitivas gracias a estímulos externos; y, (b) modelo constructivista para competencias de alto nivel para la educación superior. Las de segunda generación respaldadas por los autores Hawes, Corvalán, Tardif, Goudreau, Hager, Gonczi (2006) más bien entendidas como un “saber-hacer” como una mezcla de conocimientos, habilidades, actitudes aplicadas al contexto profesional, y estas divididas en (i) ejecutar tareas (ii) atributos personales, y (iii) que integra los dos

primeros. Las de tercera generación planteadas por Blanco (2016). Por otro lado, hay otra importante clasificación; las genéricas, específicas y básicas que propone Mertens (1997) citado por Poblete (2006) que a su vez es citado por (Maturana y Guzmán, 2019). Una tercera clasificación son las competencias blandas y las competencias duras respaldadas por algunos autores como: Costarica, Perreault, James y James, Buxarais, Olilvares, Hewitt, Laker, Powell y Han y Ales, todos citados por (Maturana y Guzmán, 2019).

Según (Arroyo, 2022) las competencias transversales son “genéricas, comunes a la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos” (pp. 17).

Adicionalmente, para (Arroyo, 2022) las competencias transversales se clasifican en:

- Capacidad para hacer: competencias relacionadas con la organización, el orden, la disciplina y la iniciativa.
- Capacidad para comunicarse: competencias necesarias para establecer relaciones interpersonales eficaces, que comprendan el saber escuchar, el saber escribir, el saber hablar y el saber leer, comprender e interpretar lo leído, escuchado y escrito (pp.16).

Así mismo, (Carrizosa, 2019) propone una clasificación de competencias enfocada particularmente a la empleabilidad y su integración en la educación universitaria, y para ello explica que esta clasificación comprende tres tipos de competencias: las clave: conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes en el ámbito personal y laboral que posibiliten su inclusión social y el ejercicio de una ciudadanía activa”; como por ejemplo: comunicación lingüística, competencia matemática, digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, sentido de iniciativa, expresión cultural. Las competencias profesionales que son conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional; y las transversales que se entiende como: conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que habilitan al individuo para desarrollar cualquier profesión u oficio. Esta misma autora hace referencia a una clasificación con un enfoque similar, el de la empleabilidad y la educación superior e incluye la clasificación de competencias genéricas Proyecto *Tuning* citando a *Tuning Educational*

*Structures in Europe*; y las Competencias genéricas ANECA, citando Libro Blanco de la Titulación del Grado en Derecho. Complementariamente, (Díaz y Sanhueza, 2020) plantean que para el año 2022 según el *World Economic Forum – WHO* (2018) se incluyen las competencias *Trending* que se las puede comparar con las competencias específicas, secundarias, técnicas o duras, y según estos mismos autores, las siete competencias laborales en 2024 son: liderazgo, manejo de la IA, ciber seguridad, habilidades de negocio (marketing digital), análisis, comprensión y comunicación basada en datos, desarrollo web y computación y supervisión y cumplimiento.

Por su parte (M. Alles, 2022) plantea una clasificación sencilla y práctica muy utilizada en el campo organizacional a nivel latinoamericano; esta clasificación se divide en:

competencias cardinales “adaptabilidad a los cambios del entorno, compromiso, calidad de trabajo, rentabilidad, conciencia organizacional, ética, sencillez, flexibilidad y adaptación, fortaleza, iniciativa, innovación y creatividad, integridad, justicia, perseverancia, prudencia, respeto, responsabilidad personal y social, sencillez y temple” (pp.125).

Las competencias específicas que incluyen: conducción de personas, dirección de equipos, empoderamiento, entrenamiento, emprendimiento, liderazgo (con el ejemplo, ejecutivo, para el cambio) y visión estratégica (pp.149).

Las competencias gerenciales que incluyen: adaptabilidad/flexibilidad, calidad, mejora continua, capacidad de planificación y organización, cierre de acuerdos, colaboración, competencia “del naufrago”, comunicación eficaz, conocimiento de la industria y el mercado, conocimientos técnicos, autodesarrollo del talento, dinamismo, logro de objetivos, habilidades mediáticas, influencia y negociación, iniciativa, manejo de crisis, orientación a los resultados, orientación al cliente, pensamiento analítico-estratégico, productividad, conocimiento del producto,

relaciones públicas, responsabilidad, dinamismo, tolerancia al trabajo bajo presión, toma de decisiones y trabajo en equipo (pp.163).

En general, las diferentes clasificaciones, modelos y tipos de competencias están relacionadas principalmente al área organizacional y empresarial, sin embargo, desde inicios del siglo XXI tomaron mayor importancia en la educación y en otras áreas de desarrollo humano y ejercen una influencia crucial en todas las líneas de conocimiento al proporcionar un marco estructurado para la adquisición, aplicación y evaluación de habilidades específicas. En el ámbito académico, guían la formación integral de los estudiantes, fomentando la resolución de problemas, la creatividad y la comunicación efectiva, etc. (Pavié, 2021).

En el contexto profesional, según (Llanos et al., 2024) las competencias son fundamentales para el éxito laboral al alinear las habilidades individuales con las demandas del mercado y las necesidades organizacionales. Además, en la investigación y el desarrollo, las competencias impulsan la innovación al facilitar la colaboración interdisciplinaria y la aplicación de conocimientos en nuevos contextos. En resumen, las competencias son un elemento central que influye en cómo aprendemos, trabajamos y avanzamos en todas las áreas del conocimiento.

Con la finalidad de establecer una categorización para el perfil por competencias para los docentes que diseñan currículos innovadores de la PUCE se toma como clasificación de competencias aquella plateada por diversos autores como Costarica, Perreault, James y James, Buxarais, Olilvares, Hewitt, Laker, Powell y Han y Ales, todos citados por (Maturana y Guzmán, 2019) dividida en competencias blandas y competencias duras, para la presente investigación se hace un enfoque a las competencias blandas particularmente. La definición de competencias blandas según Singer, Guzmán y Donoso (2009) citados por (Chinchay et al., 2023) es “las habilidades blandas ... están asociadas a la personalidad, y tiene que ver con las aptitudes rasgos de personalidad, conocimientos, valores adquiridos”. Los mismos autores citan a Singer y otros (2009) y explican que las competencias blandas están ligadas a la inteligencia

emocional y a la capacidad para aceptar retos y que son conductas asertivas en las relaciones interpersonales en los distintos contextos en los que el individuo se desenvuelve en su cotidianidad. Es importante indicar que, si bien las habilidades duras/técnicas/de conocimientos son habilidades indispensables para el diseño de currículos innovadores en la educación superior, las competencias blandas son el pilar fundamental de este perfil de competencias, ya que:

- Brindan una perspectiva particular y diferente de un conocimiento o formación técnica – profesional.
- Todos los currículos demandan habilidades duras en su diseño, sin embargo, éstas son de rápida obsolescencia, mientras que las blandas permiten ajustarse y prosperar en nuevos escenarios.
- Estas competencias permiten a las personas adaptarse, colaborar y liderar en un mundo cada vez más complejo y globalizado.

Es por ello por lo que, se subraya lo que afirman (Laines et al., 2024) en relación con las habilidades socioemocionales o blandas al decir que son habilidades transferibles que pueden adquirirse en diversos ambientes, sin embargo, es indispensable asegurarse que el individuo desarrolle dichas habilidades de manera formal en un proceso de formación o capacitación.

### ***Innovación Educativa***

La realidad global en la educación es un tema amplio y en constante evolución, que ha experimentado importantes cambios y desafíos en los últimos años, y para ello es importante tener en cuenta algunos aspectos clave como, por ejemplo: la tecnología, la educación inclusiva, desafíos financieros, desigualdades educativas, entre otras muy diversas.

La innovación es un concepto muy “de moda”, que se aplica en muchos ámbitos y en diversas áreas del conocimiento, pero, ya en el área de la educación, ésta debe enfocarse

para generar un aprendizaje significativo y activo (Sánchez Reyes, 2019). La innovación se entiende como algo que no había sido hecho o fabricado, o también como la mejora de las prácticas tradicionales ya existentes; ambos términos vinculantes.

Según (Barrón et al., 2016) que cita a OREAL/UNESCO (2006) explica que la innovación es un aporte novedoso que contribuye a una mejor consecución de objetivos, tomando en cuenta que es de carácter relativo determinado por el contexto y el momento histórico. Bruns y Luque (2014) citados por (Sánchez Reyes, 2019) afirman que las prácticas pedagógicas innovadoras son esenciales en el quehacer educativo y que para ello se requiere el desarrollo de competencias docentes, la capacitación docente por medio de la formación y desarrollo humano.

Los currículos innovadores representan un enfoque crucial para preparar a los estudiantes y profesionales del mañana en un mundo caracterizado por rápidos avances tecnológicos y cambios sociales. Al integrar métodos de enseñanza dinámicos, tecnologías emergentes y enfoques interdisciplinarios, estos currículos enriquecen la experiencia educativa, equipan a los individuos con las habilidades necesarias para enfrentar desafíos complejos y abordar problemas globales de manera creativa y efectiva. Así, la innovación educativa promueve el aprendizaje significativo y sienta las bases para un futuro más inclusivo, sostenible y próspero, donde cada individuo pueda alcanzar su máximo potencial y contribuir positivamente a la sociedad.

### ***La Investigación y la Vinculación en el Currículo Innovador***

La investigación y la vinculación juegan roles fundamentales al integrar el aprendizaje académico con la aplicación práctica en contextos reales. La investigación no solo enriquece el contenido educativo con descubrimientos y avances científicos, sino que también estimula el pensamiento crítico y la curiosidad intelectual de los estudiantes. Por otro lado, la vinculación con la comunidad y el entorno social permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos y habilidades para abordar desafíos reales, fortaleciendo así su preparación para enfrentar las demandas del mundo actual. Este

enfoque integral no solo fomenta un aprendizaje más profundo y significativo, sino que también prepara a los futuros profesionales para convertirse en agentes de cambio que contribuyan positivamente al desarrollo social, económico y ambiental de su entorno.

Cuadros, González, Mango y Turpo (2020) citados por (Torres et al., pp.2, 2024) explican y respaldan la importancia de la inclusión de la investigación formativa en el proceso curricular y para ello involucran ejes de intervención y articulación según se describe a continuación: “(i) Conocer-hacer, ejercer con idoneidad, conducta organizada e interacción proactiva; (ii) Saber-hacer, usar eficientemente las habilidades y capacidades investigativas; y, (iii) Saber-ser, manifestar actitudes proclives a la investigación”. Los mismos autores (Torres et al., 2024) citan a Alatriza y De la Cruz (2017) y explican que para desarrollar las actividades académicas de investigación es necesario que el estudiante tenga espacios de desarrollo investigativos reales, que cuente con el acompañamiento de un asesor e incluir en el currículo contenidos propios de la investigación.

Así mismo, el aporte de (Beltramino y Theiler, pp.86, 2017) reflexiona sobre “el papel de la innovación en la producción de conocimiento científico y en cuanto a los vínculos entre innovación y usos sociales de la ciencia habilitaron a la indagación sobre el campo de la extensión universitaria”; este es un aspecto importante a tener en cuenta cuando se establece el perfil por competencias de los docentes, para el diseño de currículos innovadores. En ese enfoque, la integración de la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad en currículos innovadores es crucial para preparar a los estudiantes no solo para enfrentar los desafíos académicos, sino también para impactar positivamente en su entorno y en la sociedad en general.

Entonces, un currículo innovador que integra de manera efectiva la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad prepara a los estudiantes con conocimientos actualizados y habilidades prácticas y los capacita para ser agentes de cambio en un mundo en constante evolución. Al enfocarse en el desarrollo integral de competencias académicas, investigativas y sociales, estos currículos promueven valores

de responsabilidad social y contribución positiva a la comunidad y permite a los nuevos profesionales a gestionar mejor sus campos de trabajo. Así, la innovación educativa se convierte en una poderosa herramienta para formar profesionales comprometidos con el desarrollo sostenible y el bienestar social, capaces de enfrentar los desafíos del futuro con creatividad y resiliencia.

### **Modelo del Docente Innovador-Investigador**

En la actualidad, los modelos educativos innovadores están transformando radicalmente la manera en que se concibe la educación y se enfocan en el aprendizaje activo, la personalización del proceso educativo y la preparación para un mundo globalizado y tecnológico. Este enfoque promueve la innovación dentro del aula y prepara a los individuos para ser ciudadanos informados, creativos y capaces de contribuir significativamente a una sociedad en constante cambio. Es por ello por lo que, (Barrón et al., 2016) identifica cinco características de los modelos educativos innovadores:

- a. La existencia de cultura innovadora.
- b. Contextualización de la propuesta en la institución, en la historia y en el entorno.
- c. La íntima relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos.
- d. La existencia de un marco teórico que orienta el diseño y la aplicación; y,
- e. Un enfoque de abajo hacia arriba. (pp.2).

En el diseño de currículos innovadores, el papel del docente adquiere una relevancia fundamental como arquitecto del aprendizaje moderno. Un docente orientado a la innovación transmite conocimientos, actúa como facilitador del descubrimiento y del pensamiento crítico entre sus estudiantes, se distingue por su capacidad para integrar tecnologías emergentes, métodos de enseñanza activos y enfoques colaborativos para captar el interés de los estudiantes, y prepararlo para enfrentar los retos globales del siglo XXI. Al fomentar la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas, el docente innovador debe transformar el aula en un espacio dinámico de aprendizaje, que empodera a sus estudiantes para que se conviertan en líderes y ciudadanos informados y

comprometidos con el progreso social y tecnológico de su comunidad y del mundo en general.

En primer lugar, los autores Alcalá, Cifuentes y Blázquez (2005), citados por (Bueno et al., 2008) establecen cuatro aspectos principales para el ejercicio docente en competencias enfocadas a la docencia y a la investigación que son:

- Compromiso científico con la disciplina.
- Conocimiento del proceso de E/A de los estudiantes y poseer capacidad de diagnóstico y evaluación.
- Dominio de las TIC como fuente documental, como metodología de enseñanza y como herramienta para la enseñanza a distancia y presencial.
- Sensibilidad con las demandas sociales a los titulados y con las influencias de la globalización y multiculturalidad en el currículum.
- Dominio de las estrategias metodológicas para responder a diferentes situaciones (pequeños/grandes grupos) (Bueno et al., pp.5, 2008).

Por otro lado, según (A. Soto y Sánchez, 2017) que citan a Chehaybar (2006) la capacitación docente está contextualizada por la historia, política, economía, cultura y características sociales y éstas a su vez dependen de las innovaciones curriculares para la mejora de la calidad de los sistemas educativos, principalmente a nivel superior, es decir, que la innovación curricular es una actividad docente permanente. En este sentido, se plantea que el docente innovador ser “un profesor transformador de diseños de acuerdo con su propia situación, su contexto de funcionamiento, lo que configura un modelo de docencia que va más allá de ser implementador y un agente curricular” (Soto & Sánchez, 2017, pp. 5).

En este mismo tema, según las autoras (J. García et al., 2014) indican que las competencias que debe tener el docente para el diseño de currículos innovadores deben ser:

- Conocer su saber disciplinario.
- Su arte y técnica.
- Habilidades y destrezas con perspectiva interdisciplinaria.

- Creatividad
- Resolución de problemas.
- Pensamiento crítico.
- Cambiar la mirada: holística, útil, relevante, reflexiva, actual, racional, eficaz, autónoma y con sentido.
- Dominio de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

A partir de todas las reflexiones analizadas en este apartado, se puede concluir que la capacitación docente por competencias para la innovación curricular es un componente fundamental en la mejora de la calidad de la educación del siglo XXI ya que proporcionará educadores con habilidades y conocimientos necesarios para implementar enfoques curriculares innovadores centrados en el desarrollo de competencias en lugar de una mera transmisión de información.

### ***Perfil por Competencias del Docente para el Diseño de Currículos Innovadores***

En el marco del desarrollo profesional docente, diversas clasificaciones han intentado sistematizar las competencias necesarias para ejercer eficazmente la labor educativa. Entre las propuestas más reconocidas se encuentra la de Philippe Perrenoud, citado por (E. Rodríguez et al., 2021), quien agrupa las competencias docentes en diez grandes dominios, subdivididos a su vez en competencias generales y específicas. Estas abarcan desde aspectos directamente vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como organizar y animar situaciones de aprendizaje o gestionar la progresión de este, hasta dimensiones más amplias relacionadas con la vida institucional y social del docente, como trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela o enfrentar dilemas éticos de la profesión. Además, se reconoce la importancia de incorporar nuevas tecnologías, implicar a las familias y asumir la responsabilidad del propio desarrollo profesional continuo, aspectos que se vuelven particularmente relevantes en entornos de cambio y transformación curricular.

En la misma línea de fortalecimiento del perfil docente, el gobierno de Québec, también en 2004, presentó un marco de competencias profesionales orientado a elevar la calidad educativa y favorecer el éxito escolar de los estudiantes. Según (Gauthier, 2006), estas competencias se agrupan en cuatro grandes categorías: los fundamentos de la profesionalización docente, el acto educativo, el contexto social y cultural, y la identidad profesional. Esta propuesta reconoce las competencias técnicas necesarias para enseñar y aquellas vinculadas con la reflexión ética, la comprensión del entorno sociocultural en el que se enseña, y el compromiso con una identidad docente crítica y transformadora. Ambas perspectivas, aunque formuladas en contextos distintos, coinciden en concebir al docente como un profesional integral, capaz de adaptarse a las exigencias de un sistema educativo en constante evolución y de participar activamente en procesos como el diseño e implementación de currículos innovadores.

En el diseño de currículos para carreras innovadoras, el papel del docente adquiere una relevancia fundamental como arquitecto del aprendizaje moderno. Un docente orientado a la innovación transmite conocimientos mientras actúa como facilitador del descubrimiento y del pensamiento crítico entre sus estudiantes. Este perfil docente se distingue por su capacidad para enfrentar los retos globales del siglo XXI, al fomentar la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas, mientras planifica, diseña y transforma el currículo para que sea dinámico y formen estudiantes ciudadanos líderes, informados y comprometidos con el progreso social y tecnológico de su comunidad y del mundo en general.

En lo anteriormente dicho, el docente adquiere un rol protagónico como arquitecto del aprendizaje significativo, y su perfil profesional debe reflejar un conjunto de competencias complejas e integradas. Entre ellas, destaca la competencia en innovación pedagógica, entendida como la capacidad de incorporar metodologías activas, flexibles y centradas en el estudiante, lo que implica una transformación del rol docente hacia una práctica más dinámica y creativa (Bolívar, 2010). Esta labor requiere, además, una sólida competencia en diseño curricular, que permita estructurar propuestas educativas

contextualizadas y coherentes con los desafíos sociales y tecnológicos (De Ketele, 2008). Asimismo, el docente debe poseer competencias en pensamiento crítico y creativo, liderazgo educativo y colaboración, indispensables para la planificación interdisciplinaria y la solución de problemas complejos en contextos cambiantes, según Perrenoud, citado por (E. Rodríguez et al., 2021). A estas se suman la competencia en ciudadanía y responsabilidad social, orientada a formar estudiantes comprometidos con el desarrollo sostenible y la transformación social (Tiana, 2003), y la capacidad de análisis del entorno, como lo propone Barroso citado por (E. Rodríguez et al., 2021), para ajustar los contenidos y estrategias de enseñanza a las realidades locales y globales. Finalmente, la autorreflexión profesional emerge como una competencia transversal indispensable para mejorar continuamente la práctica educativa, tal como señalan (Gauthier, 2006). Estas competencias, en conjunto, configuran un perfil docente integral, capaz de liderar con eficacia procesos de innovación curricular en la educación superior.

En función de la investigación bibliográfica realizada y después del análisis de los modelos de competencias, en la Tabla 4. se describen las competencias del perfil para el docente para el diseño de currículos para carreras innovadoras, que se revisa por expertos en los campos de: formación por competencias, diseño de currículos y aplicación y desarrollo de carreras innovadoras:

**Tabla 4. Descripción de competencias para el perfil del docente PUCE para el diseño de currículos innovadores.**

<b>Competencia</b>	<b>Descripción</b>
Iniciativa	Capacidad para actuar proactivamente y pensar en acciones futuras con el propósito de crear oportunidades o evitar problemas.
Conocimiento de didáctica y pedagogía	Construir propuestas curriculares que respondan de manera pertinente a los desafíos contemporáneos del conocimiento, la sociedad y el contexto educativo.
Innovación	Idear soluciones nuevas y diferentes dirigidas a resolver problemas o situaciones con el objetivo de agregar valor.

---

Aprender a aprender	Asimilación de nueva información y su eficaz aplicación.
Compromiso	Cumplir con las obligaciones personales, profesionales y organizacionales; apoyar y gestionar decisiones para el logro de objetivos comunes y superar obstáculos que interfieran con esos objetivos.
Conocimiento del entorno	Comprender las necesidades de los otros, las tendencias y oportunidades nacionales e internacionales, las fortalezas y debilidades propias o institucionales.
Flexibilidad	Trabajar con eficacia en situaciones variadas o inusuales mientras valora posturas distintas a las propias, incluso si demanda modificar su propio enfoque a medida que la situación lo requiera y además promover dichos cambios en su ámbito de actuación.
Planificación y organización	Determinar eficazmente metas y prioridades en los proyectos, definiendo etapas, acciones, plazos, recursos; incluyendo seguimiento y verificación para implementar medidas correctivas y asegurar el logro de objetivos.
Perseverancia	Obrar con firmeza y constancia en la ejecución de proyecto y en la consecución de objetivos. Insistir cuando sea necesario manteniendo un comportamiento constante para lograr un objetivo.
Liderazgo	Generar compromiso y lograr el respaldo de las personas, desarrollar su talento, y lograr y mantener un ambiente armónico y desafiante.
Aprendizaje continuo	Habilidad para buscar y compartir información útil para la resolución de diversas situaciones utilizando todo el potencial.
Capacidad de adaptación a los cambios	Capacidad para identificar y comprender rápidamente los cambios en el entorno; transformar las debilidades en fortalezas potencializadas a asegurar el cumplimiento de metas.
Tolerancia a la incertidumbre	Habilidad para seguir actuando con eficacia en situaciones desconocidas o no definidas. Responder y trabajar con alto desempeño en situaciones de mucha exigencia.
Toma de decisiones	Analizar diversas opciones considerando las circunstancias y seleccionar la alternativa más adecuada para el logro de objetivos. Responder ante las consecuencias.

---

---

Poder de autonomía	Actuar proactivamente, idear e implementar soluciones a nuevos problemas o retos con independencia y criterio. Responder con rapidez, eficiencia y eficacia a los nuevos requerimientos.
Trabajo en equipo	Colaborar con los demás y formar parte de un grupo con el propósito de alcanzar, en conjunto, las metas en común. Implica conocer y potencializar las virtudes de los otros.
Manejo de TIC (IA)	Promover y utilizar las aplicaciones tecnológicas, herramientas y recursos cuando sea pertinente y aprovechar al máximo las oportunidades que se presentan en el entorno.
Habilidades de negociación	Concretar y formalizar acuerdos y vínculos con otros, a través de propuestas y soluciones oportunas que respondan a sus necesidades y expectativas, y lograr beneficios para ambas partes.
Compromiso ético	Capacidad para sentir y obrar en todo momento de acuerdo con los valores orales y las buenas costumbres tanto en la vida personal, profesional y laboral. Implica ser uno mismo y demostrar seguridad y congruencia.

---

Fuente: Elaboración propia (2025).

En síntesis, el recorrido teórico realizado permite comprender que la formación docente por competencias constituye una estrategia fundamental para afrontar los desafíos contemporáneos de la educación superior, especialmente en lo que respecta al diseño de currículos orientados a propuestas de carreras innovadoras. La incorporación de modelos formativos consolidados, como los propuestos por Tobón, Alles, y Spencer & Spencer, así como las contribuciones de autores como De Ketele, Perrenoud y Bolívar, han permitido establecer una base conceptual y metodológica sólida para delinear un perfil docente integral, capaz de liderar procesos curriculares dinámicos, pertinentes y transformadores. Las competencias analizadas responden a las exigencias técnicas y pedagógicas de la docencia universitaria e integran dimensiones éticas, reflexivas, sociales y contextuales que refuerzan el compromiso del profesorado con una educación de calidad, inclusiva y orientada al desarrollo humano.

### **2.3 Marco Conceptual**

En el presente apartado se definen y delimitan conceptualmente los principales términos involucrados en esta investigación, con el propósito de establecer un lenguaje claro y coherente que guíe el desarrollo del estudio. A través de estas definiciones operativas, se busca evitar ambigüedades y asegurar una adecuada comprensión de los conceptos fundamentales, los cuales constituyen la base para el análisis y la interpretación de los resultados. Los términos abordados han sido seleccionados en función de su relevancia directa con los objetivos planteados y serán utilizados con un sentido específico a lo largo del trabajo.

#### ***Competencia***

El concepto de competencia ha sido abordado desde diversas perspectivas dentro del ámbito educativo. (Perrenoud, 2004) la define como la capacidad de actuar eficazmente en situaciones específicas, integrando conocimientos sin limitarse únicamente a ellos. En una línea similar, (Tobón, 2013) plantea que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad y responsabilidad en contextos determinados, incorporando dimensiones cognitivas, actitudinales y sociales. (Leyva et al., 2018), por su parte, subrayan la movilización integrada de saberes para resolver problemas o ejecutar tareas eficientemente. Finalmente, (M. Alles, 2022) amplía esta visión al considerar que las competencias implican conocimientos habilidades, valores y actitudes orientadas al desempeño efectivo en distintos contextos.

Para esta investigación, se adoptará el enfoque de Tobón, dado que su definición permite una comprensión holística de las competencias, especialmente adecuada para el contexto de programas de formación docente orientados al diseño de currículos innovadores en educación superior.

### ***Formación y capacitación***

La distinción entre formación y capacitación resulta esencial en el contexto de programas dirigidos al desarrollo profesional docente. Según (Zabalza, 2000), la formación docente es un proceso continuo, reflexivo y transformador, que responde a las necesidades educativas y sociales, permitiendo al educador desarrollar competencias profesionales. La postura de (Chiavenato, 1999; IESALC, 2021) coincide al señalar que la formación debe ser articulada y coherente, promoviendo un crecimiento integral en los distintos niveles del sistema educativo. Por otro lado, la capacitación, según Chiavenato (2009), es un proceso planificado que busca mejorar habilidades específicas orientadas a funciones concretas dentro del trabajo, con un enfoque técnico y de corto plazo.

En el marco de esta investigación, se entiende la formación por competencias como un proceso de desarrollo docente integral y sostenido, más allá de la capacitación puntual, con el objetivo de fortalecer las capacidades de los educadores de la PUCE para diseñar currículos innovadores que respondan a los desafíos de la educación superior contemporánea.

### ***Educación superior***

La educación superior ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, asumiendo un papel estratégico frente a los desafíos sociales, tecnológicos y ambientales del siglo XXI. Esta etapa educativa abarca la formación académica y profesional, la investigación, la extensión y la construcción de ciudadanía crítica. En el caso de Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010) define la educación superior como un derecho y una función estatal orientada al desarrollo humano, la innovación y la vinculación con la sociedad. En este sentido, (Tünnermann, 2010) destaca que su misión va más allá de la formación de profesionales, al constituirse en un eje fundamental para el progreso económico, científico y ético de las naciones. Por su parte, la (IESALC, 2021) resalta la necesidad

de que la educación superior sea inclusiva, flexible y adaptativa, promoviendo el aprendizaje permanente y la equidad.

En el marco de esta investigación, se entiende por educación superior un sistema formativo complejo, dinámico y socialmente comprometido, donde la formación docente cobra relevancia estratégica para la transformación curricular y la innovación educativa en instituciones como la PUCE.

### ***Innovación curricular***

El concepto de innovación ha sido ampliamente discutido y adaptado a distintos campos del conocimiento, siendo especialmente relevante en el ámbito educativo. Desde una perspectiva general, Schumpeter en 1934, citado por (Montoya, 2004) concibe la innovación como la introducción de elementos nuevos que transforman un sistema existente, generando valor. En el campo de la educación, la (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, 2025) define la innovación educativa como un proceso orientado a modificar de manera significativa las prácticas pedagógicas, organizativas o curriculares con el objetivo de mejorar los aprendizajes. (Carbonell, 2016) señala que innovar no se reduce a implementar novedades, sino que implica transformar críticamente la práctica educativa desde su contexto. Por su parte, la (IESALC, 2021) destaca que la innovación educativa debe responder a los desafíos contemporáneos y mejorar tanto la calidad como la equidad del aprendizaje.

En esta investigación, la innovación es entendida como un proceso intencional de transformación curricular y pedagógica, centrado en el desarrollo de competencias y en la creación de propuestas académicas relevantes, pertinentes y adaptadas a las exigencias del entorno actual. Esta visión guía el enfoque del diseño de carreras innovadoras en la PUCE, apoyado en la formación docente como agente clave del cambio.

En síntesis, los conceptos abordados en este marco conceptual constituyen la base teórica y terminológica que sustenta esta investigación. La comprensión precisa y

contextualizada de estos términos permite orientar adecuadamente el análisis del programa de formación por competencias dirigido a los docentes de la PUCE, así como su incidencia en el diseño de currículos innovadores. De esta manera, se establece una visión integradora y coherente que articula el desarrollo profesional docente con los desafíos actuales de la educación superior, y que servirá de guía para la formulación de propuestas pertinentes, actualizadas y alineadas con los principios de calidad e innovación educativa.

## **2.4 Marco Contextual**

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) es una institución de educación superior y también la universidad privada más antigua de la República del Ecuador. Fundada en 1946 por la Compañía de Jesús y por el Sr. Arzobispo de Quito, Card. Carlos María de la Torre. Es una institución confiada a la Compañía de Jesús; es por esta razón que su educación de formación integral se encuentra planificada bajo el Paradigma Pedagógico Ignaciano, el cual está conformado por cuatro características relacionadas entre sí: *utilitas* (educación útil), *iustitia* (educación para la justicia), *humanitas* (educación con valores) y *fides* (educación creyente, fe cristiana).

Tal como se ha explicado anteriormente, la PUCE está en un proceso de innovación institucional, estructurado y soportado desde su plan estratégico (MAGIS 2021 - 2025, 2021) y sostenido a partir de su modelo educativo (Modelo Educativo de la PUCE, 2017), evidenciando su interés por estructurar una planificación académica organizada y con una visión clara a futuro para formar profesionales capaces de enfrentar las demandas sociales actuales.

Adicionalmente, esta oferta innovadora se centra en carreras del campo amplio de: Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e Ingeniería, industria y construcción, y según el documento anexo del Reglamento de Régimen Académico (Reglamento de armonización de la nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos que confieren las instituciones de educación superior del Ecuador, 2014),

existen 10 áreas o campos amplios del conocimiento y más de 160 carreras de pregrado ofertadas a nivel nacional. Esto indica con claridad que la oferta innovadora actual de la PUCE necesita ser fortalecida, ampliada y diversificada.

En complemento con lo dicho anteriormente, se debe añadir que la PUCE desarrolló desde el año 2019 un proyecto llamado de Prototipos, que incluyó un proceso de selección, formación y desarrollo de docentes interesados en participar en el diseño, validación e implementación de propuestas innovadoras; de este proceso, actualmente la PUCE oferta siete carreras llamadas “innovadoras” (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2022), además incluyó dentro de su oferta académica algunos programas de posgrado y una nueva oferta de tecnologías. Ahora bien, si bien el proyecto de Prototipos fue dirigido a docentes de la PUCE para el diseño de nuevas carreras innovadoras, es igualmente importante formar a docentes de la PUCE para el diseño de currículos innovadores para carreras tradicionales. En este sentido, se enfoca la problemática de esta investigación (Arias, 2020).

A través del documento Proyecto Académico 2021 – 2025 de la PUCE en su apartado “Formación integral e integradora” se afirma que parte de este proyecto es la Innovación Educativa explicado como:

Toda esta oferta está en permanente innovación. Esto significa, por una parte, su revisión y actualización continuas en función del modelo de la persona que queremos formar, de los objetivos institucionales, de las expectativas de los estudiantes, de las necesidades sociales y de la demanda laboral. Esta revisión supone también la posibilidad de generar nuevas ofertas e incluso de suspender las que dejan de ser pertinentes.

Significa, además, la incorporación de avances científicos, pedagógicos, didácticos o tecnológicos en las actuales ofertas, o la búsqueda de universidades aliadas, sean estas nacionales o internacionales para diseño conjuntos y mejorados. En todos estos procesos, es fundamental contar con la retroalimentación de los exalumnos, quienes pueden aportar mucho en la revisión de los currículos. En esta misma línea, las diferentes iniciativas de la comunidad universitaria permiten generar grandes olas de innovación curricular (PUCE, 2022, pp.56).

Es justamente a partir de esta política de la universidad el interés por establecer las competencias que los docentes deben tener o desarrollar; ser docentes capaces y expertos en procesos de innovación curricular. Ciertamente esta investigación identificará el perfil por competencias de los docentes de la PUCE, como diseñadores curriculares y a la vez propondrá un plan de formación para alcanzar dicho perfil. Referente al cumplimiento de esta política, la PUCE ha implementado siete carreras nombradas innovadoras desde el inicio de su funcionamiento; en estos días, muchos de los docentes y directivos están trabajando en el estudio y diseño de nuevas e innovadoras carreras, y es justamente a partir de este contexto, que la presente investigación se anida.

Por consiguiente, se considera que la formación docente en diseño e implementación de carreras innovadoras es indispensable para el desarrollo de éstas. Según (Díaz-Barriga, 2010) en su artículo “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, cita a Schwab, 1970 quien explica que la participación directa de los docentes en el diseño de propuestas curriculares innovadoras es indispensable, ya que así se facilita y asegura una implementación directa y nítida de la planificación inicial. Con esto se quiere decir que se logra mayor involucramiento y comprensión; ya que son ellos, los maestros, los especialistas en las disciplinas y los conocedores de las realidades áulicas.

Por otro lado, (Tovar y Sarmiento, 2011) hace un importante énfasis en la implicación directa del docente en el diseño curricular y señala que éste debe liderar el proceso y el involucramiento de otras instancias en el diseño, de modo que se logre una participación compartida entre docentes, estudiantes, graduados, empresarios y comunidad en general, siempre y cuando sean los docentes quienes estructuren y gestionen dicho proceso. Así mismo, Pedro Sarmiento y Ma. Clara Tovar citan a Stenhouse quien dice:

El *currículum* es el medio para que el profesor pueda aprender su arte. Es el medio para que pueda adquirir conocimiento. Es el medio por el que puede

aprender sobre la naturaleza de la educación. Es recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento. Es, en definitiva, el mejor medio por el que el profesor, puede aprender sobre todo esto, en tanto el currículum le capacita para probar ideas en la práctica. (Sarmiento & Tovar, 2007, pp.512).

Con esta cita se argumenta la importancia indispensable de involucrar al docente en el diseño curricular, ya que se evidencia un beneficio para el currículo y para la formación profesional y vocacional del docente; es un beneficio mutuo y complementario. En este sentido, y según León y Zerpa, al referirse a la realidad de la educación actual, influenciada por un mundo globalizado, con grandes desafíos tecnológicos permanentes, con demandas dinámicas de inclusión, cambio climático, conciencia social, citan al documento “Agenda Mundial de Educación 2030” (León & Zerpa, 2021) y evidencian la inminente necesidad de involucrar al docente para enfrentar estas demandas sociales y, por lo tanto, su involucramiento en el diseño curricular.

Asimismo, para continuar con la descripción en este mismo contexto, se cita la investigación realizada por González y García en 2021 “Internacionalización del currículo en México desde la innovación de asignaturas en inglés” (pp.59), la misma que hace referencia a la importancia de incluir factores de internacionalización en el proceso de innovación curricular y por ende la innovación en ese campo; y a partir de ello, concluyeron que se debe contar con políticas institucionales, capacitación docente permanente, establecer pautas más prácticas para la implementación de la internacionalización en el currículo (E. González & García, 2021).

De manera más particular, se hace referencia al estudio de Cecilia Sepúlveda, quien desarrolló un currículo por competencias en carreras de la Facultad Medicina de la Universidad de Chile; en sus conclusiones e implicancias hace importante énfasis en la implementación de procesos de capacitación y formación docentes en el uso de metodologías de enseñanza y de evaluación. (Sepúlveda, 2013).

A continuación, se incluye el aporte de Sánchez y Flores con su ensayo “La formación docente y el desarrollo curricular como alternativas de innovación educativa” en el que hacen un análisis teórico reflexivo sobre la formación docente y el desarrollo curricular como estrategias de innovación educativa en las Instituciones de Educación Universitarias (IEU) y se concluye que la formación docente integral incluyendo aspectos de innovación y de currículo aseguran el cumplimiento de transformación universitaria deseada (Sánchez y Flores, 2012, pp.167).

En resumen, todos estos aportes, evidencian y comprueban la importancia de la formación y capacitación docente para planificar y gestionar procesos de innovación curricular. Cabe indicar que además estos aportes establecen que esta formación debe incluir destrezas, conocimientos, habilidades, que en resumen se concluye como competencias.

En este sentido, se comprende que el docente, diseñador de currículo, no debe tener únicamente conocimientos técnicos específicos al respecto, sino también competencias en general. Según (Sandoval et al., 2010) citando a Vargas, 2004 que cita a la OIT define competencia (definición que compete a esta investigación) como “... capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada”.

Entonces, con lo dicho hasta aquí, se puede concluir que la presente investigación (Arias, 2020) se enfoca hacia la necesidad de establecer el perfil por competencias de los docentes para a partir de ello, establecer un proceso de formación y capacitación por competencias, para diseñar currículos innovadores para las carreras de la PUCE.

## **2.5 Marco Legal y Normativo**

La Constitución de la República del Ecuador, promulgada en 2008, establece diversos artículos relacionados con la innovación en la educación superior; con la finalidad de explicar dicho contexto, a continuación, se hace una breve reseña de dichos

artículos: Artículo 26: Derecho a la educación. Garantiza el derecho a la educación, la cual se concibe como un derecho humano fundamental y un deber ineludible del Estado. También reconoce el derecho a la educación superior, que debe ser igualitaria, inclusiva, laica, intercultural y de calidad. Artículo 358: Calidad en la Educación Superior. Establece que la calidad de la educación superior se basará en la excelencia académica, la formación integral, la pertinencia, la equidad y la eficiencia, y se evaluará mediante mecanismos de acreditación. En general, la Carta Magna ecuatoriana refleja el compromiso del Estado con la promoción de la educación superior de calidad que son aspectos esenciales para el desarrollo del país y el bienestar de la población. (Constitución de La República Del Ecuador, 2008).

Consecuentemente, la Ley Orgánica de Educación Superior LOES, señala en su artículo 3 que los principios que deben guiar la educación superior en el Ecuador son la calidad, pertinencia, relevancia, equidad, interculturalidad, autonomía, responsabilidad y libertad académica. En el artículo 21 de la misma Ley se indica que la creación y autorización de programas de estudio, deben responder a criterios de calidad, pertinencia y relevancia. Los programas de estudio deben estar alineados con los objetivos del sistema de educación superior y las necesidades del país.

En complemento a estas referencias, se cita al (Plan-de-Creación-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado\_compressed, 2021) que evidencia cómo la planificación nacional se alinea con la estructura de educación superior y a su vez se explica la importancia de cimentar una universidad que aporte al desarrollo nacional. En general este plan apunta a fortalecer los ejes productivos, competitivos, basados en políticas de igualdad, equidad y participación con el objetivo de mantener un país en paz, democrático y con derechos a partir de su realidad de diversidad y plurinacionalidad.

Según el Reglamento de Régimen Académico publicado por el CES (Consejo de Educación Superior, 2022) explica que diseño curricular es un proceso para identificar objetivos de aprendizaje, contenidos, métodos de enseñanza y de evaluación. Para el desarrollo de este proceso es necesario incluir la participación y colaboración de los

docentes, expertos en el campo, estudiantes y otras partes interesadas para obtener una diversidad de perspectivas. Adicionalmente, debe mencionarse diferentes métodos y estrategias de enseñanza que se pueden emplear en el diseño curricular, incluyendo el uso de tecnología, métodos activos, aprendizaje basado en proyectos, entre otros y entonces se puede abordar cómo se diseñarán los métodos de evaluación para medir el logro de objetivos de aprendizaje, incluyendo tanto evaluaciones formativas como sumativas.

En otro orden de ideas, la normativa procedimental interna para la Planificación Estratégica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (MAGIS 2021 - 2025, 2021) hace referencia al contexto institucional en relación con:

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador es una institución de educación superior constituida en un sistema universitario con alcance nacional, de carácter católico y confiada a la Compañía de Jesús, que contribuye a la realización de un mundo más justo, solidario y sostenible. Se fundamenta en la dignidad de la persona humana, sus derechos y sus valores trascendentales, y promueve la fe y la justicia como su forma de servir al bien común de la sociedad ecuatoriana y mundial.

Su proyecto institucional se basa en cuatro principios generales que guían sus actividades de docencia, investigación y vinculación: (a) la centralidad del estudiante en el proceso enseñanza – aprendizaje, el humanismo cristiano, la pedagogía ignaciana y la integración del saber. La PUCE tiene como referente la *Encíclica Laudato Sí* (Francisco 2015) por lo cual tiene como compromiso institucional el cuidado de la casa común a través de la cultura del encuentro y solidaridad, especialmente con los grupos más vulnerables, la fragilidad del planeta, la dignificación de la vida, la crítica a nuevas formas de poder, el moderno paradigma tecno-científico, la necesidad de buscar otros modos de entender la economía y el progreso, el sentido humano de la ecología y la responsabilidad de la política internacional y local”. (Dominios Académicos y Líneas de Investigación, 2017)

La PUCE es una universidad privada, católica y con una cultura organizacional denominada, según el cuestionario OCAI, “de mercado” y con una cultura deseada “de clan” (González & Dousdebés, 2021), lo que implica más bien un tipo de institución que busca actualizarse y mantener vínculos con el medio que la rodea; y a partir de ello presentar a la comunidad una oferta académica actual, innovadora y adecuada.

Ahora bien, en este empeño permanente de la PUCE de formar profesionales integrales e integradores con rasgos como el humanismo, el compromiso social, el espíritu crítico e innovador, la capacidad de comunicación asertiva y fundamentado principalmente en su capacidad ignaciana (MAGIS 2021 - 2025, 2021) debe apoyarse principalmente en la formación de sus docentes, es por ello que esta investigación pretende establecer el perfil por competencias que sea idóneo para esta demanda y además proponer un plan de formación en función de dicho perfil. Es necesario recalcar que esta investigación será desarrollada desde el 2023, por lo que su contexto estará alineado a este espacio cronológicamente.

Tal como se ha explicado anteriormente, la PUCE está en un proceso de innovación institucional, estructurado y soportado desde su plan estratégico (MAGIS 2021 - 2025, 2021) y sostenido a partir de su modelo educativo (Modelo Educativo de La PUCE, 2017), evidenciando su interés por estructurar una planificación académica organizada y con una visión clara a futuro para formar profesionales capaces de enfrentar las demandas sociales actuales.

Conviene señalar que según lo que se publica en su página web, la PUCE oferta las siguientes carreras innovadoras: Bioingeniería, Biología, Ciencias Biomédicas, Ciencias de Datos, Ingeniería en planificación urbana y territorial, Ingeniería Ambiental, Ingeniería de materiales y procesos sostenibles; y, una carrera innovadora internacional con doble titulación reconocida en Francia y en el Ecuador llamada Ingeniería Integral. (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2022). Toda esta información se relaciona

también con lo que informa la misma página web, de esta nueva oferta innovadora; ya que, actualmente solo están en vigencia las carreras de Ciencias de Datos y la de Ingeniería Integral; las demás están en proceso de promoción y admisión de estudiantes para su primera cohorte. Es decir que, de las 50 carreras vigentes, únicamente el 4% es innovador.

Adicionalmente, esta oferta innovadora se centra en carreras del campo amplio de: Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e Ingeniería, industria y construcción, y según el documento anexo del Reglamento de Régimen Académico (Reglamento de Armonización de La Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos Que Confieren Las Instituciones de Educación Superior Del Ecuador, 2014), existen 10 áreas o campos amplios del conocimiento y más de 160 carreras de pregrado ofertadas a nivel nacional. Esto indica con claridad que la oferta innovadora actual de la PUCE necesita ser fortalecida, ampliada y diversificada.

### **3 Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación**

El capítulo 3 está dedicado a describir la metodología empleada en esta investigación, así como al desarrollo del estudio de campo y el análisis de los datos obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos. Se explica el enfoque mixto adoptado, que combina métodos cuantitativos para obtener información estadísticamente significativa, con métodos cualitativos que permiten una comprensión profunda y contextualizada de las percepciones y experiencias de los docentes. Esta integración metodológica facilita una visión más completa y rica sobre el nivel de desarrollo de competencias docentes para el diseño curricular innovador, así como sobre las necesidades y oportunidades de formación.

Además, en este capítulo se detalla el proceso de validación del perfil por competencias mediante entrevistas a expertos, la aplicación y validación del instrumento de encuesta a docentes de las diferentes facultades de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, y la realización de grupos focales para complementar y triangular la información. Finalmente, se presenta el análisis estadístico de los datos cuantitativos y la interpretación cualitativa de los grupos focales, junto con la comprobación de las hipótesis planteadas, proporcionando una base sólida para la elaboración de la propuesta de programa de formación por competencias que se desarrolla en el capítulo siguiente.

### 3.1 Cuadro Operacionalización de Variables

**Tabla 5. Matriz de operacionalización de variables.**

Operacionalización de Variables						
<p><b>Tema:</b> Programa de formación por competencias a docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador enfocado el diseño de currículos para carreras innovadoras, para el campus de la sede matriz en Quito durante el año 2025.</p>						
Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores
¿Cuáles son las competencias que los docentes deben tener para diseñar un currículo innovador para las carreras de la PUCE sede Quito durante el 2025?	Proponer un conjunto de orientaciones teóricas y operativas, fundamentado en el perfil por competencias del docente, para diseñar currículos innovadores en las carreras de la Pontificia Universidad Católica del	<p><b>Objetivo específico 1:</b></p> <p>Identificar el perfil por competencias del docente de la PUCE en correspondencia, con el diseño y aplicación de currículos para carreras</p>	<p><b>H1:</b> El promedio de autopercepción del nivel de desarrollo de competencias de los docentes es menor al estándar mínimo aceptable definido para el perfil de</p>	<p><b>H1 Variable dependiente:</b></p> <p>Autopercepción del nivel de desarrollo de competencias docentes (promedio global).</p> <p><b>Variable de referencia:</b> Nivel mínimo aceptable del perfil (valor teórico, 3/4).</p>	<p><b>H1:</b> Perfil por competencias del docente enfocado en el diseño de currículos para carreras innovadoras. – percepción global sobre el cumplimiento.</p> <p>Necesidades de formación percibidas – percepción de brechas respecto al perfil ideal.</p> <p>Percepción sobre el plan de formación – relevancia y aplicabilidad del plan de formación propuesto.</p>	<p><b>H1:</b> Promedio global de autopercepción frente al estándar. Identificación de áreas de brecha general. Nivel de relevancia percibido del plan de formación.</p>

	Ecuador, sede Quito, durante el año 2025.	innovadoras en el nivel universitario.	competencias .			
¿Cuál es la percepción del nivel de desarrollo de competencias que tienen los docentes para diseñar currículos innovadores para las carreras de la PUCE durante el 2025?		<p><b>Objetivo específico 2:</b> Determinar los espacios de formación de los profesores de la PUCE, los factores significativos que favorecen la adquisición de competencias para el diseño de currículos innovadores .</p>	<p><b>H2:</b> Existen diferencias significativas en la autopercepción del nivel de desarrollo entre las distintas competencias del perfil de docentes que diseñan currículos para carreras innovadoras.</p>	<p><b>H2: Variable dependiente:</b> Autopercepción del nivel de desarrollo de las competencias.</p> <p><b>Variable independiente:</b> Competencias del perfil docente.</p>	<p><b>H2:</b> Competencias del perfil de docentes diseñadores de currículos innovadores – general, sin especificar cada competencia.</p>	<p><b>H2:</b> Promedio de autopercepción por competencia (Likert 1 – 4).</p> <p>Diferencias significativas entre competencias (ANOVA de medidas repetidas).</p> <p>Identificación de competencias con menor/mayor autopercepción (una vez definido el perfil).</p>

<p>¿Qué necesidades de capacitación en competencias tienen los docentes de la PUCE para diseñar currículos en carreras innovadora en el 2025?</p>		<p><b>Objetivo específico</b>  <b>3:</b> Elaborar el plan de formación por competencias para el diseño de currículos para carreras innovadoras</p>	<p><b>H3:</b> Existen diferencias significativas en el promedio de autopercepción del desarrollo de competencias docentes entre facultades.</p>	<p><b>H3: Variable dependiente:</b>  Autopercepción del nivel de desarrollo de competencias docentes (promedio global o por dimensión).</p> <p><b>Variable independiente:</b>  Facultades de la PUCE.</p>	<p><b>H3:</b> Facultades de la PUCE.</p>	<p><b>H3:</b> Promedio global y por dimensión de autopercepción.</p> <p>Comparación de promedios entre facultades PUCE.</p>
---	--	--	---	---	--	---

## 3.2 Diseño metodológico

### 3.2.1 *Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación de la Tesis*

Esta investigación es de enfoque mixto, ya que combina la investigación cualitativa y cuantitativa. De hecho, según (Medina Romero et al., 2023) “es una metodología que combina la rigurosidad de los métodos cuantitativos con la profundidad de los métodos cualitativos, con el objetivo de obtener una comprensión más completa y enriquecedora de los fenómenos estudiados”. Particularmente se plantea la aplicación de tipo de un solo investigador como una Triangulación Concurrente: Comparación o interpretación simultánea para una validación cruzada (Cruz y Gómez, 2015).

El diseño de la investigación es de tipo transversal, ya que el estudio de campo se lo hizo en un periodo definido. Esto permitió determinar las competencias precisas que los docentes requieren desarrollar para diseñar carreras innovadoras. El método de investigación se enfoca en dos partes; la primera es de tipo teórico con método analítico sintético fenomenológico ya que se deberá:

entender el análisis como el procedimiento mental que descompone lo complejo en sus partes y cualidades, permitiendo la división mental del todo en sus múltiples relaciones; y la síntesis como la unión entre las partes analizadas, descubriendo las relaciones y características generales entre ellas, lo cual se produce sobre la base de los resultados del análisis. (Falcón y Ramos Serpa, 2021).

Entonces, a partir de la revisión de diversas teorías actualizadas, se construye un perfil por competencias del docente para el diseño de carreras innovadoras, el cual es revisado y validado por medio de entrevista a 5 expertos en: perfil por competencias, innovación curricular y carreras innovadoras.

Posteriormente se utilizó un método de investigación de tipo empírico práctico con encuesta o cuestionario, ya que se aplicó una encuesta. La encuesta “consiste en aquel método empírico que busca criterios, opiniones, sugerencias, ideas, preocupaciones, de los sujetos que forman parte de las unidades de estudio o de otros sujetos que puedan aportar información necesaria” (Medina Romero et al., 2023). La encuesta es un cuestionario como complemento, de modo que se definen el tipo, la cantidad, el orden, la calidad de las preguntas que se aplicarán a la muestra o universo investigado.

Para finalizar el trabajo de campo, se realizó a aplicación de grupos focales, con la finalidad de discutir con diferentes docentes acerca de las características que los programas de capacitación deberían tener, de modo tal que se cumplan y se alineen con las condiciones laborales, personales, familiares y profesionales de los docentes a ser capacitados. El grupo focal consiste en:

un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto-explicaciones para obtener datos cualitativos, que se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto (Hamui y Varela, 2013, pp.56).

Los grupos focales se los desarrollan en un espacio compartido, para tratar temas que atañen a todos los participantes; se busca que los individuos (regularmente entre 5 y 12 personas) elegidos conversen y analicen, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación. Es recomendable registrar todos los aportes de cada uno de los participantes durante el desarrollo del grupo focal, por lo que, estos espacios pueden ser grabados o filmados.

Esta propuesta de investigación demuestra cómo se pueden combinar elementos teóricos y empíricos en un enfoque mixto. La investigación tiene el potencial de proporcionar información valiosa sobre las competencias requeridas por docentes diseñadores de currículos para carreras innovadoras, de universidades en general, y particularmente para la PUCE.

Muchos investigadores aplican este tipo de investigación porque les permite obtener mayor rigurosidad y profundidad en sus estudios, y tener además una comprensión más completa del fenómeno estudiado; sin embargo, la investigación mixta tiene mayor influencia en campos de estudio como la psicología, la sociología, la educación y la salud, que se caracterizan por analizar temas más complejos y de varias dimensiones. A partir de estos principios, se realiza una exploración más rigurosa y completa; y además, al ser éste un trabajo en el campo de estudio de la educación, se adapta adecuadamente este tipo de investigación. Vale la pena reconocer que el estudio de tipo mixto es parte de la investigación científica y que se la utiliza, entre otras cosas, por la posibilidad que

ésta brinda al investigador para descubrir nuevos conocimientos y mejor comprensión del contexto estudiado.

Existen dos tipos principales de investigación mixta; aquellos que pueden ser aplicados por un solo investigador y aquellos que serán aplicados por más de un investigador. La presente investigación se lleva a cabo por un solo investigador y es de tipo exploratorio secuencial, ya que se recolecta información de manera cualitativa y con estos resultados posteriormente se hace una recolección de información de tipo cuantitativo, y con toda la información recolectada entonces se realiza las interpretaciones; es por eso la característica secuencial de este método.

### ***3.2.2 Definición de Métodos, Técnicas e Instrumentos de Obtención de Datos***

Para respaldar efectivamente el aspecto teórico de la aplicación de una investigación de tipo mixto, se cita a (Medina Romero et al., 2023) quien explica que:

La epistemología de la investigación mixta se sitúa en la intersección entre las perspectivas epistemológicas de los enfoques cuantitativos y cualitativos ... se basan en la tradición positivista, buscando establecer leyes generales y relaciones causales mediante la medición y el análisis estadístico, los enfoques cualitativos se centran en la comprensión subjetiva de los participantes y en la interpretación de los significados sociales y culturales... la epistemología de la investigación mixta busca reconciliar estas perspectivas divergentes y examinar cómo pueden complementarse mutuamente” (pp. 49).

El objetivo general de la presente investigación es “Proponer un conjunto de orientaciones teóricas y operativas, fundamentado en el perfil por competencias del docente, para diseñar currículos innovadores en las carreras de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Quito, durante el año 2025”, y a partir de este propósito, entonces se justifica realizar una investigación de tipo mixto, ya que permite combinar métodos cuantitativos centrados en recopilación de números, patrones, relaciones y tendencias con aquellos de tipos cualitativos para relacionar y explicar significados, experiencias y contextos sociales, entonces se podrá validar el objetivo general de esta investigación y comprender, por un lado las orientaciones teóricas y las operativas por otro, para así definir el perfil por competencias del docente, que lo habilite a diseñar currículos innovadores para la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

### **3.2.3 Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos**

A partir de la situación explicada, la presente investigación busca, en primer lugar, establecer las competencias requeridas por los docentes que diseñan carreras con currículos innovadores; para a partir de ello, definir el nivel de desarrollo de dichas competencias por los docentes de la PUCE y entonces, establecer procesos de formación adecuados que permitan a dichos docentes desarrollar adecuadamente las competencias requeridas para diseñar carreras innovadoras para la PUCE.

La primera parte del estudio es de tipo cualitativo, ya que se realizó una revisión bibliográfica relacionada con el tema de perfil por competencias para diseñar currículos innovadores en la PUCE y este perfil es revisado, analizado y validado por expertos en el tema. Los expertos fueron:

- Experto representante del Consejo de Educación Superior (CES).
- Experto en currículos innovadores, en su calidad de Coordinador Nacional de Innovación Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).
- Experto en la aplicación y desarrollo de carreras innovadoras, Decano de la Facultad Internacional de Innovación PUCE-Icam.
- Experto en competencias, con trayectoria en la identificación, descripción, desarrollo y formación por competencias.
- Experta en diseño curricular, Coordinadora Nacional de Diseño Curricular de la PUCE.

Posteriormente, el trabajo de campo es de tipo cuantitativo ya que consta de la aplicación de una encuesta dirigida a docentes de la PUCE, para definir la autopercepción del nivel de desarrollo de competencias en relación con el perfil establecido.

Con los resultados obtenidos de esta encuesta, a partir del análisis estadístico correspondiente y en función del perfil por competencias establecido por los expertos en las entrevistas correspondientes, se diseñan las preguntas para profundizar en temas de mayor relevancia para aplicar grupos focales a representantes de los docentes, para

recolectar información más adecuada para diseñar propuestas de formación docente por competencias para el diseño de currículos para carreras innovadoras.

En conclusión, el diseño de instrumentos para la presente investigación es un proceso esencial que requiere una cuidadosa planificación y consideración. La selección de técnicas mixtas apropiadas (revisión teórica, entrevistas, encuestas, grupos focales) es fundamental para lograr los objetivos de la investigación. Es importante señalar que si bien ya se han definido las herramientas e instrumentos a utilizar, el diseño, la creación y aplicación de instrumentos bien elaborados, que se ajusten a los objetivos de la investigación, contribuirá a la obtención de datos significativos.

### **Análisis de la Información**

***Integración de Datos en Conjunto por Medio de la Estandarización de la Información.*** Para ello se realizan análisis concurrentes tanto cualitativos como cuantitativos, tomando en cuenta los procesos del estudio de cada una de las metodologías correspondientes. Se realiza un análisis cuantitativo a nivel de estadística descriptiva utilizando un software de manejo de información numérica tipo Excel y para la estadística inferencia, se utiliza la plataforma JANOS; así mismo, se elaboran gráficos y tablas para visualizar los resultados. Por otro lado, para el análisis de datos cualitativo se utilizará el software ATLAS TI, versión 9, ya que su acceso es sencillo y de fácil categorización de los contenidos.

***Comparación de Resultados.*** En este punto cabe identificar convergencias de la información recopilada tanto de fuentes cualitativas y cuantitativas; de hecho, al ser esta una investigación mixta de tipo secuencial, entonces se entiende que, gracias a la información recopilada en la primera instancia, se podrá hacer la recopilación de la segunda y así sucesivamente.

***Integración de Resultados.*** Para este punto, se definieron los detalles de cada una de las fases de recolección de información y a partir de ello se estableció la relación consecutiva que existe entre los resultados cualitativos y cuantitativos.

**La triangulación.** Se la realizó a partir de la aplicación grupos focales a diferentes docentes de los dominios de la PUCE, y así validar las mejores estrategias para capacitar al personal docente de la PUCE en competencias para el diseño de currículos innovadores. En conclusión, la definición de la muestra en nuestra investigación de tipo mixta, orientada a diseñar una capacitación por competencias para docentes universitarios en el diseño de currículos innovadores, cobra una relevancia crucial. Este proceso estratégico implica la identificación de participantes cuantificables para la recopilación de datos objetivos, y la consideración de aspectos cualitativos que enriquezcan nuestra comprensión de las perspectivas, experiencias y desafíos individuales.

Así entonces se hacen análisis de datos de la media, mediana y moda; para que, en función de estos resultados, se puedan establecer las características más frecuentes en la muestra estudiada en relación con el perfil por competencias de los docentes de la PUCE para el diseño de currículos innovadores.

### **3.2.4 Determinación de la Muestra y su Criterio de Selección**

#### **Población objeto a la que se pretende aplicar el instrumento y la descripción del contexto.**

De acuerdo con la información que consta en el (Dirección de Informática y Dirección de Aseguramiento de la Calidad. PUCE, 2025), la PUCE cuenta con un total de 2378 docentes a nivel nacional, de los cuales 1428 pertenecen a la sede Quito que es el contexto en el que se llevará a cabo el levantamiento de la información para la presente investigación. De los 1428 docentes, el 43.36% son mujeres y 56.64% varones. El 38.68% tienen una dedicación laboral de tiempo completo y el 56.67% a tiempo parcial; mientras que el 6.66% está con una dedicación laboral de medio tiempo. El 12.46% de los docentes de la sede Quito tiene un título de Phd; el 81.58% tiene un título de maestría en diferentes áreas del conocimiento y el 5.95% tienen otro tipo de títulos. Adicionalmente, se clasifica a la muestra por categorías: con el 21.56% son agregados; 23.94% son auxiliares; 44.60% son ocasionales y 9.24% principales.

## Tamaño de la Muestra

Determinar el tamaño de la muestra es una decisión crítica en el diseño de la investigación, y no hay un tamaño único que sea adecuado para todos los estudios. La elección del tamaño de la muestra depende de varios factores y debe basarse en consideraciones específicas de cada investigación. Para determinar el tipo de muestra de cada uno de los instrumentos de campo que se llevan a cabo se analiza las condiciones particulares de cada instrumento. A continuación, se establecen los procesos de muestreo de cada instrumento:

1. Entrevista a expertos: en este caso, se toma en cuenta los tipos de muestra de estudios cualitativos y particularmente se escoge el tipo de “muestreo de informante clave” o “muestro por juicio”, que según (P. López, 2014) se escogen “personas por razones especiales como: conocimiento del tema...” (pp. 74).
2. Encuesta a docentes: para representar adecuadamente este universo de docentes en la sede de Quito de la PUCE, se utiliza el muestreo de tipo probabilístico estratificado, en el que se divide a la población o universo en subgrupos (estratos) respetando la distribución de la población (P. López, 2014); la fórmula para calcular el tamaño de la muestra cuando se conoce la población y se desea una precisión específica. Dado que se tiene el tamaño total de la población  $N = 1428$  se puede calcular el tamaño de la muestra  $n$  utilizando la siguiente fórmula:  $n = \frac{N \cdot p(1-p)}{NE^2 + p(1-p)}$

Donde:

$N$ = tamaño total de la población  $\square$  1428.

$p$ = proporción esperada de la población que exhibe una característica particular. En este caso, se toma el peor escenario (donde  $P = 0.5$ ), lo que maximiza el tamaño de la muestra.

$E$ : margen de error del 5% (0.05)

$$n = \frac{1428 \cdot 0,5(1 - 0,5)}{1428 \cdot 0,05^2 + 0,5 \cdot (1 - 0,5)}$$

$$n = \frac{1428 \cdot 0,25}{1428 \cdot 0,0025 + 0,25}$$

$$n = 93,7$$

El redondeo es hacia arriba al siguiente número entero, por lo tanto, la muestra será de al menos 94 docentes.

3. Grupo focales: para realizar el muestreo de este instrumento, se utilizará el tipo de muestreo por conveniencia, en el que se debe seleccionar los participantes que se encuentre disponibles o de fácil acceso para el investigador, sin embargo, para realizar esta selección, se considerarán aspectos de diversidad del universo (P. López, 2014).

#### **Acciones para los ajustes previos al trabajo de campo.**

Antes de la ejecución del trabajo de campo, es fundamental considerar una serie de elementos estratégicos que aseguren la rigurosidad y viabilidad del proceso investigativo. De acuerdo con (V. Soto y Durán, 2010), el trabajo de inserción al campo permite optimizar tiempo y recursos, comprender el entorno donde se desarrollará la investigación, mejorar la recolección de datos y validar la pertinencia de la pregunta de investigación. Este proceso inicial debe incluir una planificación logística detallada, que considere la elaboración de un cronograma de actividades, el diseño de un presupuesto y la identificación de los recursos humanos y materiales necesarios para la recolección de información.

Una etapa clave en esta preparación es el diseño y validación de los instrumentos de recolección de datos. En el caso de esta investigación, se contempla el uso de tres instrumentos principales: i) una guía de entrevista para expertos en educación superior y currículo, ii) un cuestionario de autopercepción dirigido a los docentes de la PUCE para evaluar su nivel de desarrollo de competencias, y iii) una guía para la realización de grupos focales. Es recomendable, como señalan (Cepeda, 2006) y (Hamui & Varela, 2013), que estos instrumentos sean sometidos a una validación, con el fin de identificar posibles debilidades en su formulación y mejorar su eficacia antes de ser aplicados de

manera formal, estas estrategias pueden ser la revisión por parte de expertos en el área temática, para asegurar la pertinencia y claridad de los ítems. En el caso del cuestionario, se puede aplicar el coeficiente Alfa de Cronbach, que permite medir la consistencia interna del instrumento y determinar si los ítems reflejan adecuadamente el constructo a evaluar.

Dado que la investigación se desarrolla en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), es indispensable gestionar los permisos institucionales correspondientes. Aunque gran parte de estas gestiones se han realizado previamente, es importante confirmar la autorización formal por parte de las autoridades académicas antes del inicio del trabajo de campo. Finalmente, la aplicación de instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos requiere considerar cuidadosamente los aspectos éticos relacionados con la protección de los participantes. Tal como lo establece (Emanuel, 2018) es indispensable elaborar un consentimiento informado, claro y comprensible, que detalle el propósito del estudio, los procedimientos, los posibles riesgos y beneficios, así como el derecho de los participantes a retirarse en cualquier momento sin repercusiones. Idealmente, este consentimiento debe ser por escrito, asegurando que la participación sea voluntaria, informada y consciente.

Así mismo, el investigador debe asegurar que la información que se obtenga del trabajo de campo mantenga sus características de confidencialidad y anonimato, al mismo tiempo que se busquen métodos para implementar medidas que protejan la identidad y los datos personales de los participantes, utilizando códigos o pseudónimos. La adherencia a estas consideraciones éticas es fundamental para llevar a cabo investigaciones responsables y respetuosas. Garantiza no solo la integridad del estudio y la validez de los resultados, sino también la protección y el respeto hacia los participantes, fortaleciendo la confianza en el proceso investigativo y sus conclusiones.

### 3.3 Trabajo de Campo

**Tabla 6. Cronograma de acciones**

Proyecto	Actividad	Motivo de esta actividad	Lugar en la que se realiza la actividad	Personal responsable	Tiempo aproximado para el desarrollo de la actividad
<b>Objetivo Específico 1:</b> Identificar el perfil por competencias del docente de la PUCE en correspondencia, con el diseño y aplicación de currículos para carreras innovadoras en el nivel universitario.					
	Revisión exhaustiva y objetiva de fuentes primarias y secundarias y todo otro material bibliográfico referido al tema investigado.	Identificar fuentes primarias y secundarias para respaldo y definición de competencias para el diseño del perfil del docente que diseña currículos para carreras innovadoras.	Trabajo de investigación teórica. Uso de equipo informático, acceso a internet.	Alba Lucía González Solís	3 meses
	Lectura selectiva de dichas fuentes.	Establecer conceptos y definiciones que respaldan la construcción del perfil.	Trabajo de investigación teórica. Uso de equipo informático, acceso a internet.	Alba Lucía González Solís	3 meses
	Recolección de datos de las fuentes mediante el sistema de fichaje (fichas textuales, conceptuales y mixtas).	Organizar y priorizar la información de respaldo.	Trabajo de investigación teórica. Uso de equipo informático, acceso a internet.	Alba Lucía González Solís	3 meses
	Comparación, análisis y evaluación de las fichas y obtención de síntesis.	Identificar el perfil por competencias para el diseño de currículos para carreras innovadoras.	Trabajo de investigación teórica. Uso de equipo	Alba Lucía González Solís	3 meses

---

		informático, acceso a internet.		
<b>Objetivo Específico 2:</b> Determinar los espacios de formación de los profesores de la PUCE, los factores significativos que favorecen la adquisición de competencias para el diseño de currículos innovadores.				
Identificación de profesionales que cumplan con el perfil de expertos definido.	Establecer las características y perfil de las personas a ser entrevistadas.	PUCE, sede Quito	Alba Lucía Gonzalez Solís	15 días
Solicitud a expertos para su participación en la investigación.	Contactar a cada uno de los expertos que cumplen con el perfil definido para solicitar su participación en la entrevista.	Fue por canales virtuales (correo electrónico).	Alba Lucía Gonzalez Solís, Expertos: Ec. Pablo Beltrán Ayala, Ph.D. Presidente Consejo de Educación Superior – CES His. Carlos Corrales, Ph.D., Coordinador Nacional de Innovación Educativa – PUCE. Ing. Rafael Melgarejo, PhD. Decano de la Facultad Internacional de Innovación PUCE Icam. Dr. Jaime Moreno, Ph.D.,	8 días

---

---

			Investigador en diseño y desarrollo de competencias. Mtr. Fátima Contreras, Coordinadora Nacional de Diseño Curricular – PUCE.	
Envío a expertos de documentación para revisión de perfil por competencias propuesto.	Entregar a cada uno de los expertos la información requerida para la entrevista y validación del perfil por competencias.	Fue por canales virtuales (correo electrónico organizacional)	Alba Lucía Gonzalez Solís	1 día
Desarrollo de las entrevistas	Conversar con los expertos para analizar el perfil por competencias propuesto.	La entrevista se llevó a cabo de manera presencial; en las oficinas de las personas entrevistadas	Alba Lucía Gonzalez Solís. Expertos.	8 días
Diseño de la encuesta de autopercepción de desarrollo de competencias	Obtener el modelo de encuesta.	Trabajo de investigación teórica. Uso de equipo informático, acceso a internet.	Alba Lucía González Solís.	1 día
Validación de la encuesta por comité de expertos	Sugerencias y aportes de mejora al formato de encuesta.	Trabajo de investigación de campo. Uso de equipo informático, acceso a internet.	Alba Lucía González Solís. Comité de Expertos.	3 días
Aplicación de plan piloto.	Validar el instrumento de la encuesta. (Cuestionario)	Esta aplicación piloto se la realizó de	Alba Lucía Gonzalez Solís. Participantes.	8 días

---

---

Envío masivo para aplicación de encuesta, junto con consentimiento informado.	Informar a los encuestados (docentes de la PUCE, sede Quito) acerca del objetivo de la investigación y de la aplicación de la encuesta.	manera virtual, con el uso de Google Forms. El envío de los documentos fue virtual por medio de correo electrónico institucional.	Alba Lucía Gonzalez Solís Responsables de facultades PUCE.	8 días
Aplicación de encuesta	Que los docentes respondan a las preguntas del cuestionario.	La aplicación de la encuesta fue virtual con el uso de la aplicación de Google Forms.	Alba Lucía Gonzalez Solís Participantes.	15 días
Análisis estadístico de los resultados de la encuesta	Resultados estadísticos de la aplicación de la encuesta	Análisis cuantitativo de datos; se utilizó Excel para datos estadísticos descriptivos y JANOS para datos estadísticos inferenciales.	Alba Lucía Gonzalez Solís	15 días
Convocatoria de participación a grupo focal	Solicitar a los docentes su participación en los grupos focales.	El envío de la convocatoria será de manera virtual.	Alba Lucía Gonzalez Solís	3 días
Desarrollo de grupos focales	La participación de los docentes en los grupos focales.	Los grupos focales se llevaron a cabo de manera presencial, en la sala de reuniones del edificio de profesores del campus Quito de la PUCE.	Alba Lucía Gonzalez Solís Docentes participantes de grupos focales	8 días
Análisis de información cualitativa de los grupos focales.	Resultados cualitativos del estudio de campo.	Análisis cualitativo se lo realizó por medio de la plataforma Atlas TI versión 9.	Alba Lucía Gonzalez Solís	3 días

---

Comprobación de hipótesis.	Validación de los resultados en función de las hipótesis planteadas.	Trabajo de análisis.	Alba Lucía Gonzalez Solís	3 días
Triangulación de la información de la investigación de campo. (Cuantitativa y cualitativa).	Obtención de resultados del estudio de campo como respaldo para el diseño del plan de formación por competencias.	Trabajo de análisis.	Alba Lucía Gonzalez Solís	3 días
<b>Objetivo específico 3:</b> Elaboración de una propuesta de capacitación por competencias para docentes para el diseño de currículos innovadores.				
Revisar la base teórica para establecer métodos y actividades de formación por competencias.		Trabajo de investigación teórica y aplicada. Uso de equipo informático, acceso a internet.	Alba Lucía Gonzalez Solís	5 días
Elaborar un esquema general de los módulos de la propuesta de formación por competencias	Estructura del plan	Trabajo de investigación teórica y aplicada. Uso de equipo informático, acceso a internet.	Alba Lucía Gonzalez Solís	3 días
Elaborar cada uno de los módulos de formación por competencias.	Diseño de los módulos de formación	Trabajo de investigación teórica y aplicada. Uso de equipo informático, acceso a internet.	Alba Lucía Gonzalez Solís	3 días
Consolidar la propuesta	Propuesta consolidada	Trabajo de investigación teórica y aplicada. Uso de equipo informático, acceso a internet.	Alba Lucía Gonzalez Solís	3 días
Validar la propuesta	Propuesta completa, consolidada y validada	Trabajo de investigación teórica y	Alba Lucía Gonzalez Solís	3 días

---

		aplicada. Uso de equipo informático, acceso a internet.		
Plantear de conclusiones y recomendaciones	Conclusiones y recomendaciones coherentes con el documento final.	Trabajo de investigación teórica y aplicada. Uso de equipo informático, acceso a internet.	Alba Lucía Gonzalez Solís	1 día
Consolidar y revisar de coherencia de la tesis.	Documento completo y coherente	Trabajo de investigación teórica y aplicada. Uso de equipo informático, acceso a internet.	Alba Lucía Gonzalez Solís	2 días
Aplicar el formato en el documento final.	Documento final en formato UIIX	Trabajo de investigación teórica y aplicada. Uso de equipo informático, acceso a internet.	Alba Lucía Gonzalez Solís	2 días

---

### **3.3.1 Aplicación de los Instrumentos**

El proceso del estudio de campo ha sido una experiencia compleja y a la vez muy enriquecedora. El primer paso para este estudio de campo se basó en la obtención de la aprobación del Comité de Ética para Seres Humanos de la UIIX; en el Anexo 1 consta el informe positivo del Comité sin ninguna observación.

#### **Aplicación de Entrevistas de Validación del Perfil por Competencias para el Docente que Diseña Currículos Innovadores**

Se aplicó la entrevista a partir de una guía previamente diseñada, en el Anexo 2 consta la Guía de Entrevista a Expertos, la cual incluyó las siguientes partes esenciales:

- Presentación de la Entrevista
- Contexto
- Presentación del Perfil
- Preguntas
- Cierre de la Entrevista

Las personas entrevistadas fueron seleccionadas cuidadosamente en función de su formación académica, experiencia profesional y capacidad de análisis objetivo respecto al tema tratado. En total, se realizaron cinco entrevistas a expertos que reúnen perfiles altamente pertinentes para la validación del perfil por competencias del docente que diseña carreras innovadoras. A continuación, se detallan los perfiles de los entrevistados:

1. **Experto representante del Consejo de Educación Superior (CES)**, en su calidad de experto en perfiles docentes de educación superior.
2. **Experto en currículos innovadores**, en su calidad de Coordinador Nacional de Innovación Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).
3. **Experto en la aplicación y desarrollo de carreras innovadoras**, Decano de la Facultad Internacional de Innovación PUCE-Icam.

4. **Experto en competencias**, con trayectoria en la identificación, descripción, desarrollo y formación por competencias.
5. **Experta en diseño curricular**, Coordinadora Nacional de Diseño Curricular de la PUCE.

En el Anexo 3 se incluyen los extractos de la hoja de vida de cada uno de los entrevistados.

El primer contacto con los entrevistados se realizó mediante un mensaje formal enviado a sus direcciones institucionales de correo electrónico. En el Anexo 4 se incluye el formato de invitación enviado a los entrevistados. Estos mensajes fueron enviados desde la cuenta institucional de correo electrónico de la entrevistadora/investigadora. A través de este medio, se coordinó con cada participante el lugar, la fecha y el horario en que se llevaría a cabo la entrevista. Asimismo, se proporcionó una breve explicación sobre el propósito del estudio y el proceso que se seguiría durante la entrevista, asegurando la comprensión y disposición de los participantes para colaborar en el proceso de validación del perfil por competencias del docente que diseña carreras innovadoras.

### **Aplicación de Encuestas de Autopercepción**

A partir del perfil por competencias diseñado por la autora y validado por expertos, se definieron criterios de evaluación específicos para cada una de las competencias establecidas. Estos criterios fueron elaborados con el propósito de ser aplicados mediante preguntas de encuestas de autopercepción dirigidas a docentes de educación superior de la PUCE. La finalidad es establecer el nivel de desarrollo y avance de dichas competencias en el cuerpo docente y, con base en estos resultados, diseñar y proponer un programa de capacitación específico; en el Anexo 5 se incluye el detalle y la descripción de los criterios de evaluación.

Con estos criterios definidos en el Anexo 6 se incluye las preguntas de la encuesta. Cabe indicar que esta encuesta tiene un sentido de autopercepción de avance de las competencias del perfil definido. Se utiliza una escala tipo Likert de 1 a 4 (1 = Nunca, 2

= A veces, 3 = Frecuentemente, 4 = Siempre) para que el docente valore con qué frecuencia o grado cumple con cada afirmación.

El siguiente paso fue elaborar un documento de Google Forms con toda la información relacionada con la encuesta. Este documento fue compartido con expertos en el tema de validación de encuestas para su revisión, retroalimentación y validación; los revisores expertos se caracterizaron por su vasta experiencia en investigación y, especialmente, en la validación de instrumentos psicométricos y pedagógicos. Su participación fue clave para garantizar la rigurosidad metodológica, la precisión técnica y la adecuación conceptual del instrumento, fortaleciendo así su validez y confiabilidad para su aplicación en contextos educativos y de desarrollo humano. Los expertos fueron:

- Experto 1. Cristina Orbe Nájera
- Experto 2: Marie France Merlyn Sacoto
- Experto 3: Grace Latorre Vaca
- Experto 4: Alberto Palacios Proaño

En el Anexo 7 constan los resúmenes de sus hojas de vida actualizadas.

Tras esta revisión, en la Tabla 7. se detallan las recomendaciones recibidas:

**Tabla 7. Recomendaciones de los expertos, revisores del formato de encuesta**

Revisor	Sugerencia	Decisión
Revisor 1. (Cristina Orbe, docente investigadora - PUCE).	No presentó sugerencias ni recomendaciones.	
Revisor 2. (Marie France Merlyn, docente investigadora – PUCE).	a. Crear un contexto más explícito para brindar inducción al encuestado. b. En el reactivo “Asumo responsabilidades y tomo decisiones en el beneficio del equipo” explica que le parece amplio el concepto <i>equipo</i> y	a. Se redactó una introducción más completa incluyendo un contexto más específico. b. Se incluyó una aclaración para

---

	recomienda especificar de quién trata.	que se asuma el equipo en general.
	c. En el reactivo “Reconozco fortalezas y debilidades propias e institucionales sugiere separar en dos preguntas; una para fortalezas y otra para debilidades.	c. Se fusiona con la sugerencia “a.” del Revisor 3.
	d. En la pregunta “Integro docencia, investigación y vinculación a través de prácticas innovadoras recomienda utilizar el “y/o” en lugar de “y”, de modo que sea más inclusivo.	
Revisor 3. Grace Latorre, docente investigadora – PUCE.	a. En los reactivos “Cumpló con las normas, horarios y responsabilidades asignadas”, “Gestiono las distracciones para enfocarme en los objetivos planteados”, “Mantengo la comunicación efectiva y ayudo a resolver conflictos dentro del grupo”, “Mantengo la comunicación efectiva y ayudo a resolver conflictos dentro del grupo” y otros, se incluye varios aspectos de una situación en un solo reactivo, lo que los invalida. Se recomienda plantear un reactivo por aspecto.	b. En relación con la sugerencia “c.” del revisor 2 y sugerencia “a.” del revisor 3, surgió la inquietud de que el separar las preguntas por cada aspecto hace que la encuesta se alargue mucho y por lo tanto el encuestado pierde el interés e invalida las demás preguntas.  Por esta razón se optó separar las preguntas y eliminar otras preguntas que abarcan el mismo criterio.
Revisor 4. Alberto Palacios Docente investigador – UTPL.	No presentó sugerencias ni recomendaciones.	

---

Después de esta revisión se procedió a realizar las modificaciones sugeridas, en el Anexo 8 se incluye la encuesta definida para el plan piloto.

**Plan Piloto.** El plan piloto se lo aplica con la finalidad de evitar fallos en investigaciones de cualquier tipo, y así asegurarse que los resultados de dicha investigación son válidos y confiables. Según (G. Díaz, 2020) es un estudio pequeño para probar aspectos metodológicos de un estudio de mayor escala y así evitar defectos en el futuro de la investigación, pero se debe tomar en cuenta que no debe aplicarse para la responder preguntas de investigación o hipótesis de la investigación. En este sentido, el alfa de Cronbach se utiliza como parte del proceso del plan piloto y sirve para verificar la consistencia interna del instrumento. (J. Rodríguez & Reguant, 2020). En el contexto de la presente investigación, se realizó un plan piloto para la validación de la encuesta.

El plan piloto se llevó a cabo siguiendo las recomendaciones metodológicas propuestas por expertos en la materia. Conforme a lo indicado por (S. Sánchez et al., 2016), se conformó un grupo heterogéneo de participantes que comparte las mismas características del universo de estudio, y por tanto, de la muestra a investigar. Los participantes del plan piloto fueron docentes de la PUCE, sede Quito, incluyendo hombres y mujeres, profesores a tiempo completo y parcial, con formación académica de nivel doctoral (PhD) y de maestría. Asimismo, se consideraron distintas categorías docentes: principales, agregados y auxiliares, con formación en diversas áreas del conocimiento. En total, el grupo piloto estuvo compuesto por 12 docentes que representan adecuadamente la diversidad del universo de estudio.

Para la aplicación del plan piloto, se solicitó de manera personal la colaboración de cada participante en la investigación, pidiéndoles que completaran la encuesta correspondiente. Esta fue diseñada y distribuida a través de un formulario en Google Forms creado específicamente para tal fin. Los participantes completaron la encuesta el mismo día, de forma autónoma y sin condiciones previas que pudieran influir o sesgar sus respuestas.

Los resultados del plan piloto fueron analizados en la plataforma informática Excel, siguiendo el siguiente procedimiento:

- a. Incluir en las columnas de una hoja de cálculo los resultados de cada uno de los 30 ítems de la encuesta (preguntas), y en las filas de esta misma hoja, los resultados de cada participante uno de los 12 participantes.
- b. Se obtuvo la varianza de cada ítem.
- c. Se calculó la suma del total de varianzas de los ítems
- d. Se obtuvo la suma de las respuestas de cada participante
- e. Se calculó la varianza de estas sumas.
- f. Se aplicó la fórmula para calcular el alfa de Cronbach de acuerdo con el siguiente detalle:

$$\alpha = \frac{k}{k - 1} \left( 1 - \frac{\sum \text{Varianza de cada ítem}}{\text{Varianza total del test}} \right)$$

Donde:

$k$  = número de ítems = 30 ítems

$\sum$  Varianza de cada ítem: Suma de las varianzas de los 30 ítems = 17.2

Varianza total de la prueba: La varianza de la suma total de cada participante = 189.87

Entonces:

$$\alpha = \frac{30}{29} \left( 1 - \frac{17,2}{189,87} \right)$$

$$\alpha = 1.03 (1 - 0.090648)$$

$$\alpha = 1.03 (0.91)$$

$$\alpha = \underline{\underline{0.94}}$$

Para la interpretación de este resultado se entiende que el alfa de Cronbach puede calificarse entre 0 y 1, y de acuerdo con lo que especifica (Oviedo y Campo, 2005) el coeficiente alfa de Cronbach obtenido ( $\alpha = 0.94$ ) indica un nivel excelente de consistencia interna del instrumento aplicado, según los criterios establecidos por autores como George y Mallery, citados por (E. López et al., 2018), quienes señalan que valores superiores a 0.90 reflejan una fiabilidad "excelente". Este resultado respalda la coherencia de los ítems en la medición del constructo relacionado con el desarrollo de competencias docentes, asegurando la confiabilidad de los datos recolectados y la validez de los análisis posteriores basados en este instrumento.

A partir de este resultado, se procedió con la aplicación de la encuesta al grupo muestral correspondiente. Tal como se detalla en el apartado 'Muestra' del capítulo III de este documento, tras la aplicación de la fórmula de muestreo, se determinó un tamaño de muestra de 94 encuestas.

La aplicación se la realizó utilizando el muestreo de tipo probabilístico estratificado, en el que se divide a la población o universo en subgrupos (estratos) respetando la distribución de la población (P. López, 2014); los estratos fueron establecidos según el organigrama de la PUCE sede Quito, que se clasifica en las siguientes unidades académicas, que para facilitar el manejo de la información se las renombra según lo que se detalla en la Tabla 8. a continuación:

**Tabla 8. Nomenclatura de unidades académicas PUCE y su “renombramiento”**

<b>Unidad Académica (Facultad)</b>	<b>Renombramiento</b>
Hábitat, Infraestructura y Creatividad	Hábitat
Derecho y Sociedad	Derecho_Sociedad
Economía y Gestión Empresarial	Economía_Empresas
Aprendizaje, Lenguas y Comunicación	Aprendizaje_Comunicación
Salud y Bienestar	Salud_Bienestar
Ciencias Exactas, Naturales y Ambientales	CC_Exactas
Facultad Internacional de Innovación PUCE – Icam	PuceIcam
Eclesiástica de Ciencias Filosófico-Teológicas	Filosofía_Teología

Fuente: (Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Dirección de Informática, 2025)

Se envió un mensaje masivo por correo electrónico a las bases de datos de cada unidad académica de la sede Quito, el cual incluía el enlace al formulario de Google Forms correspondiente a la encuesta. En dicho mensaje se solicitó la participación en el estudio, en el marco del diagnóstico planteado en la presente investigación. Cabe destacar que el formato de la encuesta incorporó, como requisito previo, la lectura y aceptación del consentimiento informado, incluido como ítem adicional.

La encuesta estuvo abierta durante 8 días y en ese lapso se consiguieron 88 encuestas llenadas; con esta información se procedió a hacer el análisis estadístico.

### **Aplicación de Grupos Focales**

Para fortalecer y validar la información obtenida a partir del análisis cuantitativo, se implementó una estrategia cualitativa mediante la realización de un grupo focal. Este espacio de diálogo reunió a docentes de la PUCE con experiencia en diseño curricular, provenientes de diversas facultades, con el objetivo de contrastar y enriquecer los resultados previos. Además, se buscó establecer ciertas estrategias formativas alineadas con la cultura institucional de la PUCE, que contribuyan al diseño de una propuesta de programa de formación por competencias para el diseño de currículos de carreras innovadoras. La participación de estos expertos permitió profundizar en la interpretación de los datos, identificar desafíos y oportunidades en el desarrollo de competencias, y obtener aportes clave que respaldan y orientan la propuesta formativa.

Se llevaron a cabo tres grupos focales con un total de 20 docentes de la PUCE que cuentan con experiencia en diseño curricular y provienen de diversas facultades. En el primer grupo participaron 8 docentes, en el segundo 5 y en el tercero 7. La convocatoria para participar se realizó a través de las autoridades de cada unidad académica, quienes fueron responsables de designar a los docentes que cumplieran con el requisito establecido de experiencia en diseño curricular. Esta selección garantizó la participación de profesionales con el perfil adecuado para aportar al proceso de validación y

enriquecimiento de la información, así como para establecer estrategias formativas pertinentes a la cultura institucional de la PUCE.

Los grupos focales se realizaron de manera presencial en la sala de reuniones del piso 5 del edificio de profesores del campus Quito de la PUCE. El proceso de conducción de los grupos siguió una estructura organizada que incluyó la presentación de objetivos, la moderación guiada mediante una guía de preguntas previamente diseñada (en el Anexo 10 se incluye la guía de preguntas para el grupo focal), la promoción de la participación de todos los asistentes y la grabación de las sesiones para su posterior análisis.

### ***3.3.2 Procesamiento de la información***

Para el diseño de una propuesta de programa de formación por competencias dirigido a docentes de la PUCE, orientado al diseño de currículos para carreras innovadoras, se llevó a cabo un proceso riguroso de recolección y análisis de datos, dividido en varias fases secuenciales. Inicialmente, se desarrolló una revisión teórica exhaustiva sobre enfoques, modelos y programas de formación docente por competencias. Esta revisión permitió establecer un perfil ideal de competencias que los docentes universitarios deberían poseer para desarrollar procesos de diseño curricular con enfoque innovador. Este perfil constituyó la base para la validación posterior mediante técnicas de recolección de información empírica.

Antes del inicio del trabajo de campo, se gestionó la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Investigación e Innovación de México - (UIIX), la cual fue otorgada sin observaciones. Posteriormente, entre mayo y junio de 2025, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cinco expertos en áreas clave: competencias docentes, innovación curricular, diseño de carreras innovadoras y gestión académica en educación superior. Esta fase tuvo como objetivo validar el perfil propuesto. A partir del análisis de las entrevistas, se introdujeron ajustes relevantes como: la agrupación de competencias por su naturaleza, la inclusión de una nueva competencia denominada *Articulación de funciones sustantivas con la innovación*, la eliminación de la

competencia ética por considerarse transversal y, finalmente, la incorporación de ejemplos de logro para cada competencia, lo cual fortaleció la aplicabilidad del perfil.

Con el perfil ya validado, entre julio y agosto de 2025, se diseñó una encuesta de autopercepción del desarrollo de competencias, dirigida al cuerpo docente de la PUCE. Este instrumento fue presentado a un panel de cuatro expertos en metodología de investigación para su validación de contenido y forma. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con 12 docentes, arrojando un alto nivel de confiabilidad del instrumento, con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.94. Tras estos pasos, se implementó la encuesta definitiva mediante Google Forms, obteniendo un total de 88 respuestas válidas de docentes pertenecientes a las nueve facultades de la sede matriz. El análisis estadístico descriptivo reveló una media de 44.5 puntos, una desviación estándar de 25.5 y una varianza de 653, datos que permitieron establecer tendencias generales sobre el nivel de desarrollo de competencias en la planta docente.

Con base en los hallazgos de las entrevistas y encuestas, se diseñó durante los meses de agosto y septiembre de 2025 una guía para la conducción de grupos focales. Se organizaron tres grupos focales con la participación total de 20 docentes de las nueve facultades de la PUCE. El objetivo de estos encuentros fue analizar en profundidad los resultados obtenidos en las fases anteriores y recoger propuestas, estrategias y aportes sobre los contenidos, métodos y enfoques que debería incluir el programa de formación por competencias. Esta información fue sistematizada y transformada en insumos clave para el diseño final del programa, asegurando su pertinencia, aplicabilidad y alineación con el perfil de competencias establecido.

Toda la evidencia del proceso —instrumentos aplicados, matrices de análisis, resultados estadísticos y transcripciones parciales— se encuentra disponible en los anexos del estudio, lo cual respalda la trazabilidad del proceso investigativo y demuestra la validez y utilidad de los métodos empleados para caracterizar el problema en el contexto institucional local.

### **3.4 Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos**

#### ***Resultados de las Entrevistas***

La aplicación de entrevistas a expertos tuvo como propósito principal validar el perfil por competencias planteado por la autora de esta investigación. Para ello, se llevó a cabo una primera entrevista de carácter inicial y presencial, utilizando como base la guía presentada en el Anexo 2.

A partir de esta entrevista inicial, y con base en las observaciones y sugerencias realizadas por cada uno de los expertos, se procedió a realizar las modificaciones pertinentes al perfil. Estas contribuciones permitieron enriquecer, ajustar y afinar los componentes del perfil de acuerdo con la experiencia y el criterio técnico de los entrevistados. En el Anexo 10 se presentan los resultados derivados de dichas sugerencias, organizadas por entrevistado.

Los cambios sugeridos en la primera ronda de revisión y validación del perfil han sido un aporte significativo. En esta instancia se incorporarán todas las sugerencias recibidas, y se presenta el perfil modificado como resultado parcial. Posteriormente, este documento fue sometido nuevamente a los expertos para una segunda revisión y validación. En esta segunda ocasión, las sugerencias y recomendaciones tuvieron un enfoque más de forma que de fondo y en resumen se consolidó de la siguiente manera:

El perfil por competencias debe ser ajustado para facilitar la elaboración de una encuesta clara y pertinente que pueda ser aplicada a docentes de la PUCE. Se reconoce que el agrupamiento de competencias en varios grupos es válido y muy adecuado, ya que facilita la organización conceptual y operacional de las habilidades a evaluar. El que las competencias estén definidas de forma específica y operativa, permite que cada una se traduzca en preguntas concretas que midan aspectos clave como la innovación educativa, el manejo de tecnologías digitales, la aplicación de la investigación al diseño curricular y la capacidad de trabajo en equipo. Esto garantizará que la encuesta recoja información precisa y significativa sobre las habilidades y prácticas docentes

relacionadas con el diseño de currículos innovadores y a su vez facilita el diseño del programa de formación por competencias.

Además, sugirió que la encuesta utilice escalas tipo Likert, preferentemente de cuatro puntos, para medir tanto el nivel de dominio como la frecuencia de aplicación de cada competencia. Esta escala capta matices en las respuestas, facilitando un análisis detallado y fiable de las percepciones y prácticas docentes.

Con las sugerencias incorporadas, el perfil por competencias para docentes que diseñan currículos para carreras innovadoras queda estructurado de la siguiente manera:

**Tabla 9. Perfil por competencias para el docente PUCE para el diseño de currículos para carreras innovadoras con modificaciones de validación por expertos (primera y segunda ronda)**

Competencias	Descripción	Ejemplos de logro (s)
<b>1. Competencias Personales</b>		
Estas competencias reflejan las cualidades individuales y actitudes esenciales para el desarrollo profesional y ético del docente.		
Iniciativa	Capacidad para actuar proactivamente y pensar en acciones futuras con el propósito de crear oportunidades o evitar problemas.	Propuesta y ejecución de proyectos o mejoras en el ámbito académico, que responden a necesidades detectadas sin que hayan sido solicitadas formalmente. Identificación y anticipación de problemas o áreas de oportunidad, implementando acciones preventivas o correctivas antes de que se conviertan en obstáculos mayores. Generación de nuevas metodologías, recursos o estrategias didácticas que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Participación voluntaria en actividades institucionales o comunitarias.
Disciplina	Cumplir con las obligaciones personales, profesionales y organizacionales; apoyar y gestionar decisiones para el logro de objetivos comunes y superar obstáculos que interfieran con esos objetivos.	Cumplimiento riguroso y puntual de las responsabilidades dentro de los plazos establecidos. Mantenimiento constante de un ritmo de trabajo organizado y sostenido. Adopción de hábitos profesionales que favorecen la eficiencia, como la planificación diaria, el manejo adecuado del tiempo y la priorización de tareas relevantes. Persistencia para superar dificultades o contratiempos, manteniendo el compromiso y la calidad en el cumplimiento de objetivos. Responsabilidad en la entrega de productos académicos demostrando respeto por los acuerdos y normas institucionales.
Perseverancia	Obrar con firmeza y constancia en la ejecución de proyecto y en la consecución de objetivos. Insistir	Finalización exitosa de proyectos o tareas a largo plazo, incluso frente a dificultades o resultados inmediatos.

	cuando sea necesario manteniendo un comportamiento constante para lograr un objetivo.	Reformulación y mejora continua de propuestas, actividades o estrategias tras recibir críticas, observaciones o resultados insatisfactorios, sin abandonar el objetivo inicial. Participación en procesos de mejora institucional o curricular sostenidos en el tiempo, asumiendo con firmeza los desafíos que implican cambios o transformaciones estructurales.
Liderazgo	Generar compromiso y lograr el respaldo de las personas, desarrollar su talento, y lograr y mantener un ambiente armónico y desafiante.	Coordinación efectiva de equipos de trabajo para el desarrollo de proyectos académicos, de innovación curricular o institucional, logrando metas comunes en tiempos establecidos. Promoción de un ambiente de trabajo colaborativo, motivando e involucrando a otros docentes o actores institucionales en la consecución de objetivos compartidos.
<b>2. Competencias Didáctico-Pedagógicas</b>		
Habilidades y capacidades para diseñar, planificar y ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje, adaptándose a contextos diversos.		
Planificación y organización	Determinar eficazmente metas y prioridades en los proyectos, definiendo etapas, acciones, plazos, recursos; incluyendo seguimiento y verificación para implementar medidas correctivas y asegurar el logro de objetivos.	Ser capaz de diseñar y estructurar de manera eficiente actividades, proyectos o procesos académicos, asegurando el uso óptimo de recursos y tiempos. Establecer metas claras, definir prioridades y anticipar posibles contingencias para garantizar el cumplimiento de objetivos en los plazos establecidos.
Gestión curricular	Diseñar, planificar, ejecutar y evaluar el macro, meso y microcurrículo.	Diseño e implementación exitosa de planes y programas de estudio que responden a las necesidades actuales del contexto educativo y laboral, garantizando la pertinencia y calidad académica. Coordinación efectiva entre docentes y áreas académicas para asegurar la coherencia, actualización y articulación del currículo. Innovación en metodologías y contenidos curriculares, promoviendo la inclusión de competencias transversales.
Flexibilidad	Trabajar con eficacia en situaciones variadas o inusuales mientras se valora posturas distintas a las	Acepta el planteamiento y la aplicación de maneras diferentes de estructura curricular, diferente perfil de egreso, malla curricular o

Tolerancia a la incertidumbre	<p>propias, incluso si demanda modificar su propio enfoque a medida que la situación lo requiera y además promover dichos cambios en su ámbito de actuación.</p> <p>Habilidad para seguir actuando con eficacia en situaciones desconocidas o no definidas. Responder y trabajar con alto desempeño en situaciones de mucha exigencia.</p>	<p>contenidos.</p> <p>Ejecuta el proceso de enseñanza aprendizaje por medio de metodologías activas incluyendo procesos activos de evaluación.</p> <p>Aceptar una estructura curricular diferente, lo aplica y tolera la posibilidad de fallar.</p> <p>Tolera la sensación de no tener la certeza que el proceso que está llevando a cabo esté correcto y pueda tener errores.</p> <p>Estar dispuesto a modificar procesos innovadores aplicados que requieran mejoras.</p>
Toma de decisiones	<p>Analizar diversas opciones considerando las circunstancias y seleccionar la alternativa más adecuada para el logro de objetivos. Responder ante las consecuencias.</p>	<p>Analizar diversas opciones considerando las circunstancias y seleccionar la alternativa más adecuada para el logro de objetivos, respondiendo ante las consecuencias.</p>
Autonomía	<p>Actuar proactivamente, idear e implementar soluciones a nuevos problemas o retos con independencia y criterio. Responder con rapidez, eficiencia y eficacia a los nuevos requerimientos.</p>	<p>Actuar proactivamente, idear e implementar soluciones a nuevos problemas o retos con independencia y criterio, respondiendo con rapidez, eficiencia y eficacia a los nuevos requerimientos.</p>
Trabajo en equipo	<p>Colaborar con los demás y formar parte de un grupo con el propósito de alcanzar, en conjunto, las metas en común. Implica conocer y potencializar las virtudes de los otros.</p>	<p>Colaborar con los demás para alcanzar metas comunes, respetar las ideas y potencializar las fortalezas de cada integrante para mejorar los resultados del grupo.</p>

### 3. Competencias relacionadas con el Entorno y Gestión Tecnológica

Competencias orientadas a la gestión del contexto educativo, manejo tecnológico y habilidades sociales para la interacción institucional.

Conocimiento del entorno	<p>Comprender las necesidades de los otros, las tendencias y oportunidades nacionales e internacionales, las fortalezas y debilidades propias o institucionales.</p>	<p>Comprender las necesidades de los otros, identificar tendencias y oportunidades nacionales e internacionales, y reconocer fortalezas y debilidades propias o institucionales para actuar de forma pertinente.</p>
Competencias digitales	<p>Promover y utilizar las aplicaciones tecnológicas, herramientas y recursos cuando sea pertinente y aprovechar al máximo las oportunidades que se</p>	<p>Utilizar de manera pertinente herramientas tecnológicas y recursos digitales para resolver necesidades específicas, aprovechando las oportunidades del entorno para optimizar</p>

---

Habilidades de negociación	presentan en el entorno. Concretar y formalizar acuerdos y vínculos con otros, a través de propuestas y soluciones oportunas que respondan a sus necesidades y expectativas, y lograr beneficios para ambas partes.	resultados. Concretar y formalizar acuerdos con otros mediante propuestas y soluciones oportunas que respondan a necesidades y expectativas, buscando beneficios mutuos.
Sentido de pertenencia	Capacidad para identificarse con los valores, misión y objetivos de la institución asumiendo un compromiso activo con su desarrollo y fortalecimiento.	Esta competencia se refleja en la disposición a contribuir de manera proactiva al logro de metas institucionales, participar en espacios colaborativos, cuidar la imagen y los recursos de la institución, y actuar con responsabilidad y lealtad hacia su comunidad académica.

#### 4. Competencias de Innovación e Investigación

Competencias enfocadas en la generación de nuevas ideas, la creatividad y el aprendizaje continuo, fundamentales para la innovación en el diseño curricular y la investigación educativa.

Creatividad	Idear soluciones nuevas y diferentes dirigidas a resolver problemas o situaciones con el objetivo de agregar valor.	Idear actividades didácticas innovadoras que faciliten el aprendizaje de conceptos complejos, implementándolas para mejorar la comprensión y motivación de los estudiantes.
Aprendizaje continuo	Habilidad para buscar y compartir información útil para la resolución de diversas situaciones utilizando todo el potencial.	Identificar áreas de mejora en su práctica docente y buscar activamente formación, recursos o experiencias que permitan actualizar y fortalecer sus conocimientos y habilidades pedagógicas.
Articulación de funciones sustantivas con la innovación	Capacidad para integrar y coordinar las funciones principales de una institución educativa —docencia, investigación y extensión— mediante la aplicación de enfoques, metodologías y tecnologías innovadoras que contribuyan a mejorar la calidad educativa y generar un impacto positivo en la comunidad.	Integrar las funciones de docencia, investigación y extensión mediante la implementación de prácticas innovadoras que mejoren la calidad educativa y el impacto social.

---

La inclusión de las recomendaciones proporcionadas por los expertos en el proceso de validación del perfil por competencias para docentes que diseñan currículos para carreras innovadoras ha sido fundamental para garantizar la pertinencia y profundidad del perfil. En particular, se incorporaron competencias de tipo didáctico-pedagógico, las cuales sustentan la esencia misma del rol docente y subrayan el aporte específico desde esta perspectiva. Esta incorporación fortalece la dimensión pedagógica del perfil, destacando la importancia de las habilidades relacionadas con el diseño y desarrollo de procesos educativos innovadores.

Asimismo, esta integración facilita la autopercepción por parte de los docentes sobre su nivel de desarrollo en cada competencia, al ofrecer ejemplos tangibles y específicos que orientan su autoevaluación. Adicionalmente, contribuye a estructurar de manera coherente y focalizada la propuesta de formación, permitiendo diseñar estrategias educativas que respondan directamente a las competencias identificadas y a los logros esperados, fortaleciendo así el impacto y la pertinencia del proceso formativo. Según (Morales, 2019) explica que para evaluar competencias es necesario evidenciar el desempeño del estudiante en situaciones reales, sin embargo, las competencias no son observables por sí mismas, deben evaluarse al evidenciar acciones específicas que deben ser operacionalizadas previamente, sustentados en este particular, entonces se procede a complementar el perfil por competencias con ejemplos de logros de valor.

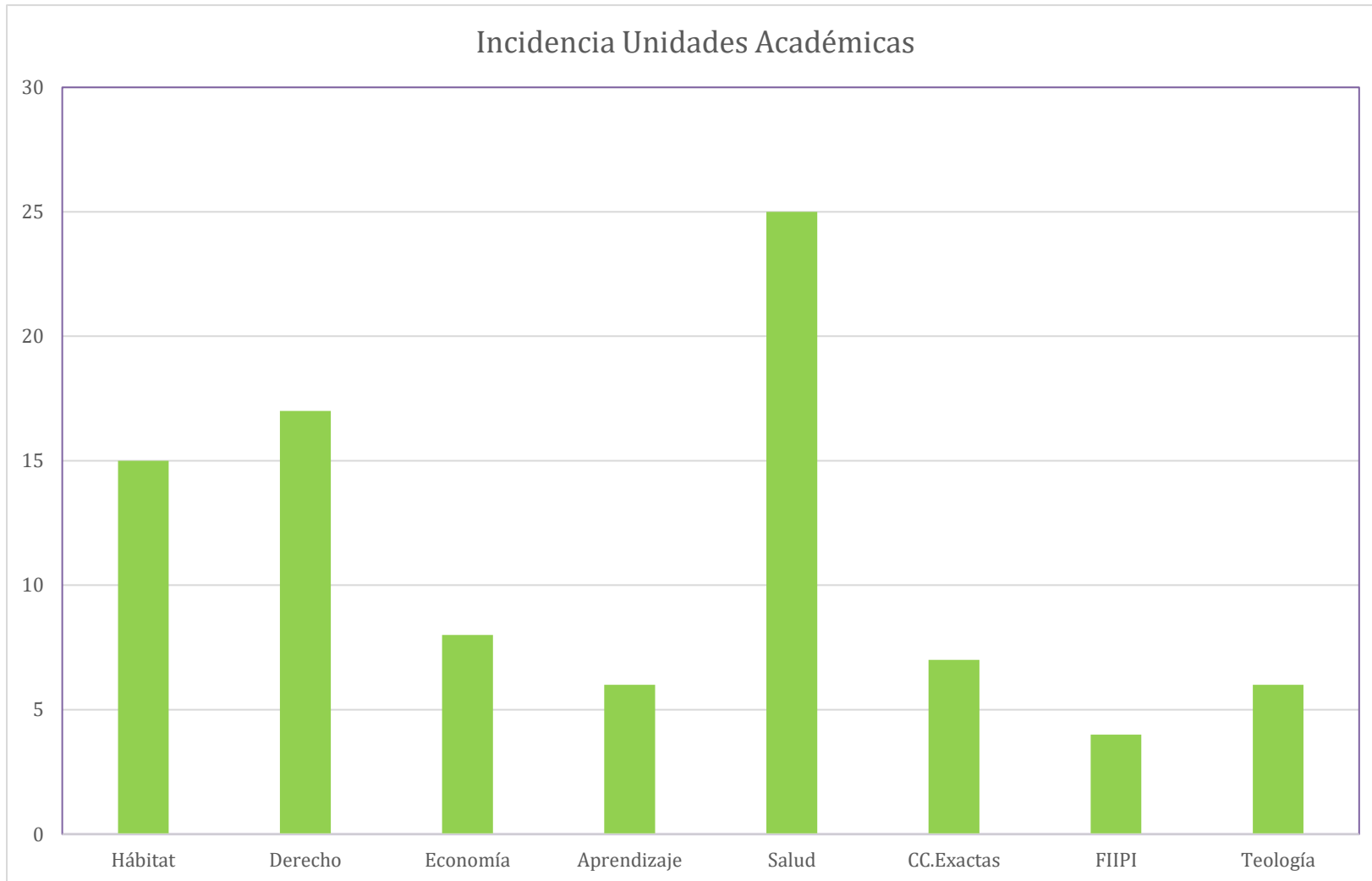
Por otro lado, se realizaron ajustes en la denominación de algunas competencias con el fin de mejorar su comprensión y coherencia en relación con sus definiciones conceptuales. Esta revisión terminológica permite una interpretación más clara y precisa, facilitando la aplicación práctica del perfil tanto en evaluaciones como en procesos formativos. De manera particular, se decidió eliminar la competencia ética, dado que su inclusión generaba polémica en cuanto a su interpretación, considerando que la innovación educativa a menudo implica romper esquemas y reglas establecidas, su definición puede entrar en conflicto con principios éticos tradicionales, lo que motivó su exclusión para evitar confusiones.

En complemento, se incorporaron competencias adicionales como creatividad, minuciosidad, articulación de procesos sustantivos y sentido de pertenencia a la institución, que se identificaron como elementos esenciales para conformar un perfil integral y acorde con las demandas actuales. Estas competencias enriquecen el perfil al considerar aspectos técnicos y pedagógicos, actitudes y habilidades que promueven el compromiso institucional y la generación de conocimiento innovador.

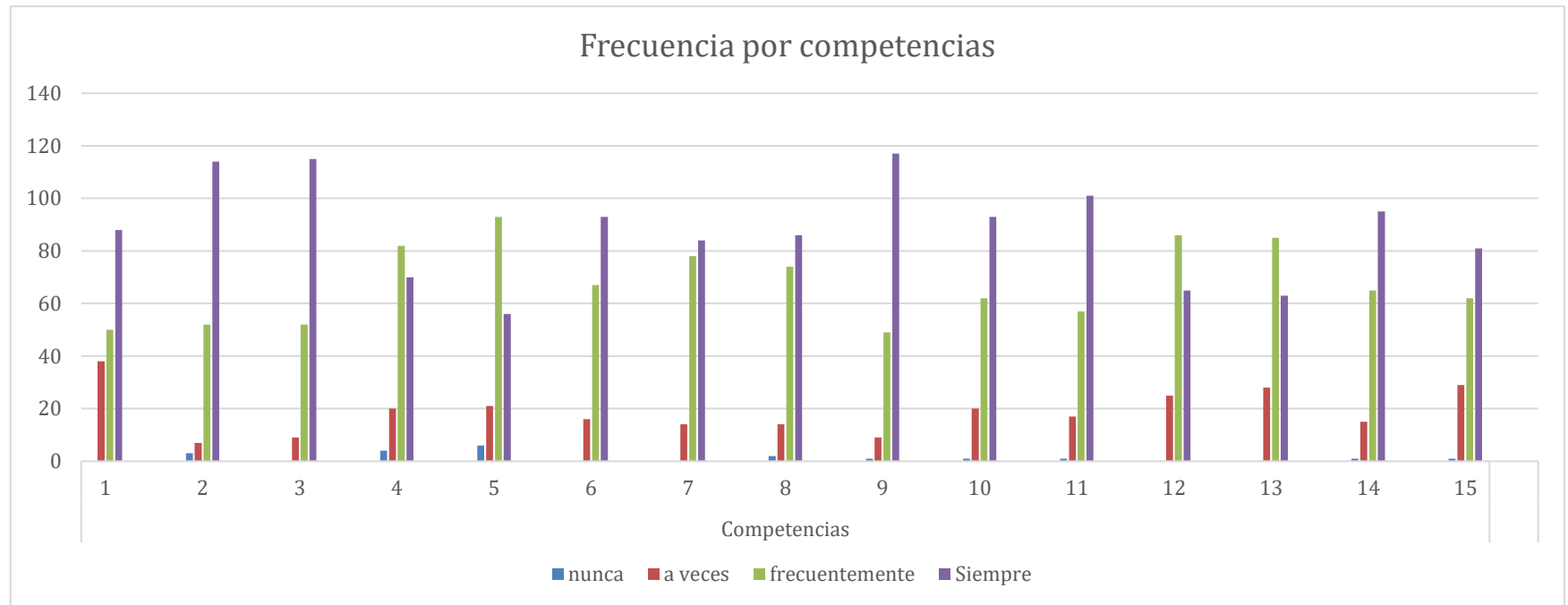
Finalmente, la organización de las competencias en categorías diferenciadas sustenta la elaboración de un cuestionario de autopercepción para que los docentes puedan evaluar su desarrollo en cada área. Esto permitió diseñar una propuesta formativa más coherente, estructurada y focalizada, orientada a fortalecer las competencias clave para el desempeño efectivo y creativo de los docentes en el diseño de carreras innovadoras.

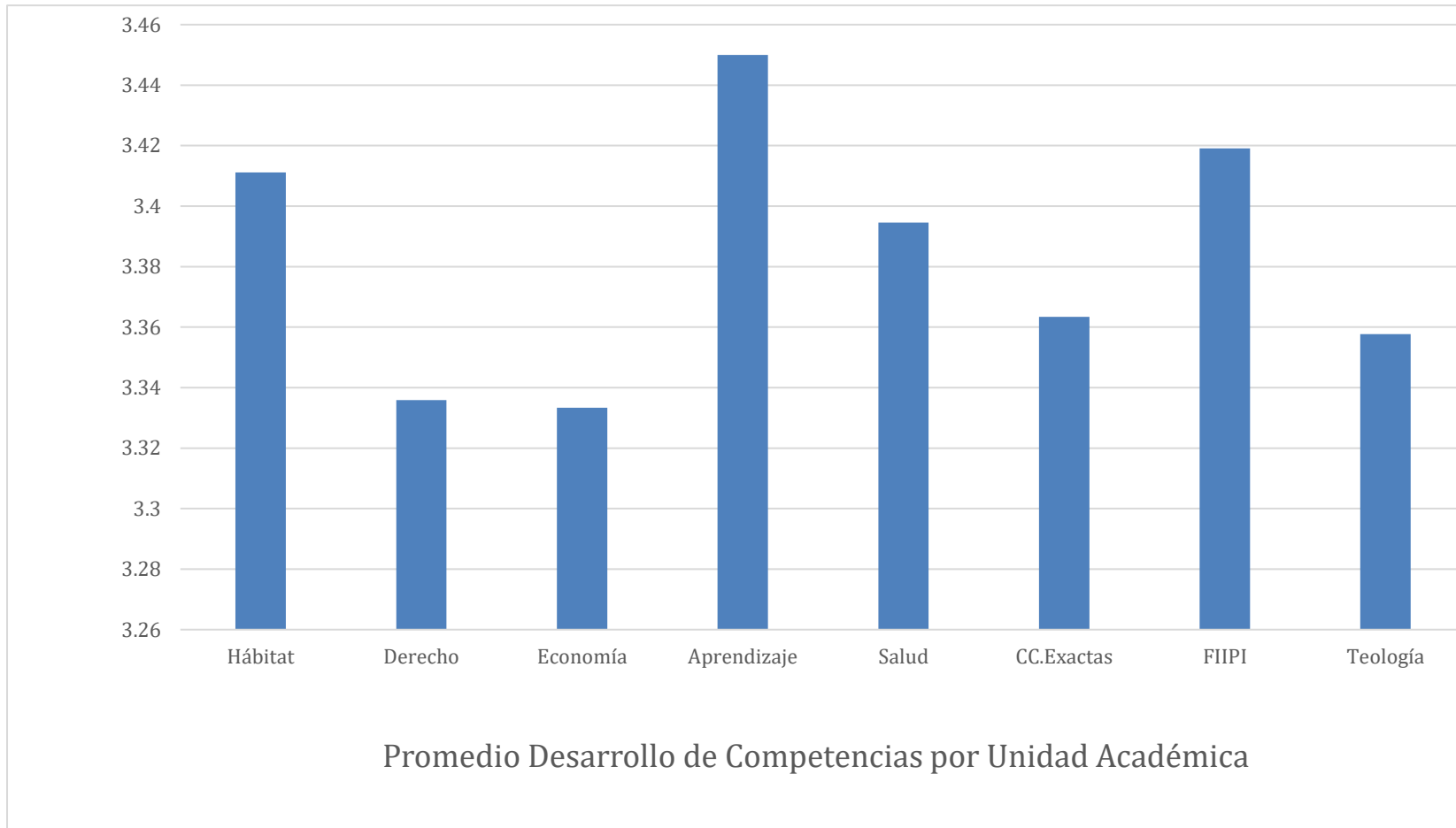
### **Resultados de las encuestas**

A partir de la información recopilada mediante la aplicación de la encuesta, fue posible obtener un panorama detallado sobre la autopercepción de los docentes en relación con su nivel de desarrollo de las 15 competencias consideradas esenciales para el diseño de currículos innovadores. El análisis de las respuestas proporcionadas por los 88 participantes permitió identificar tendencias y diferencias en el grado de dominio competencial, así como reconocer fortalezas y áreas de oportunidad dentro del cuerpo docente. En función de ello, se presentan a continuación los principales resultados obtenidos. En la gráfica 1 se representa la incidencia de respuestas clasificadas por unidades académicas (PUCE).

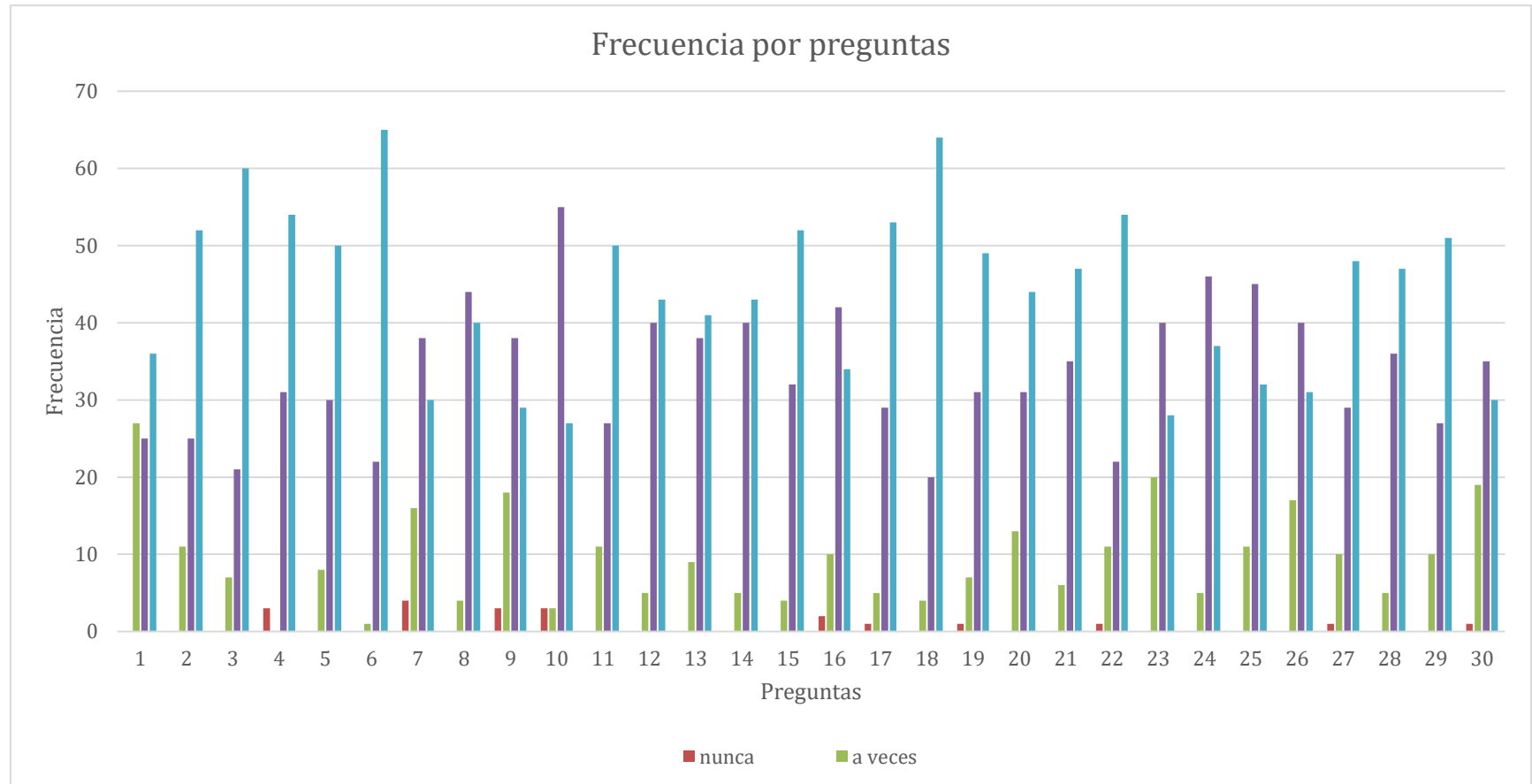
**Gráfico 1. Incidencia de Respuestas en por Unidades Académicas**

**Gráfico 2. Frecuencia por competencias**

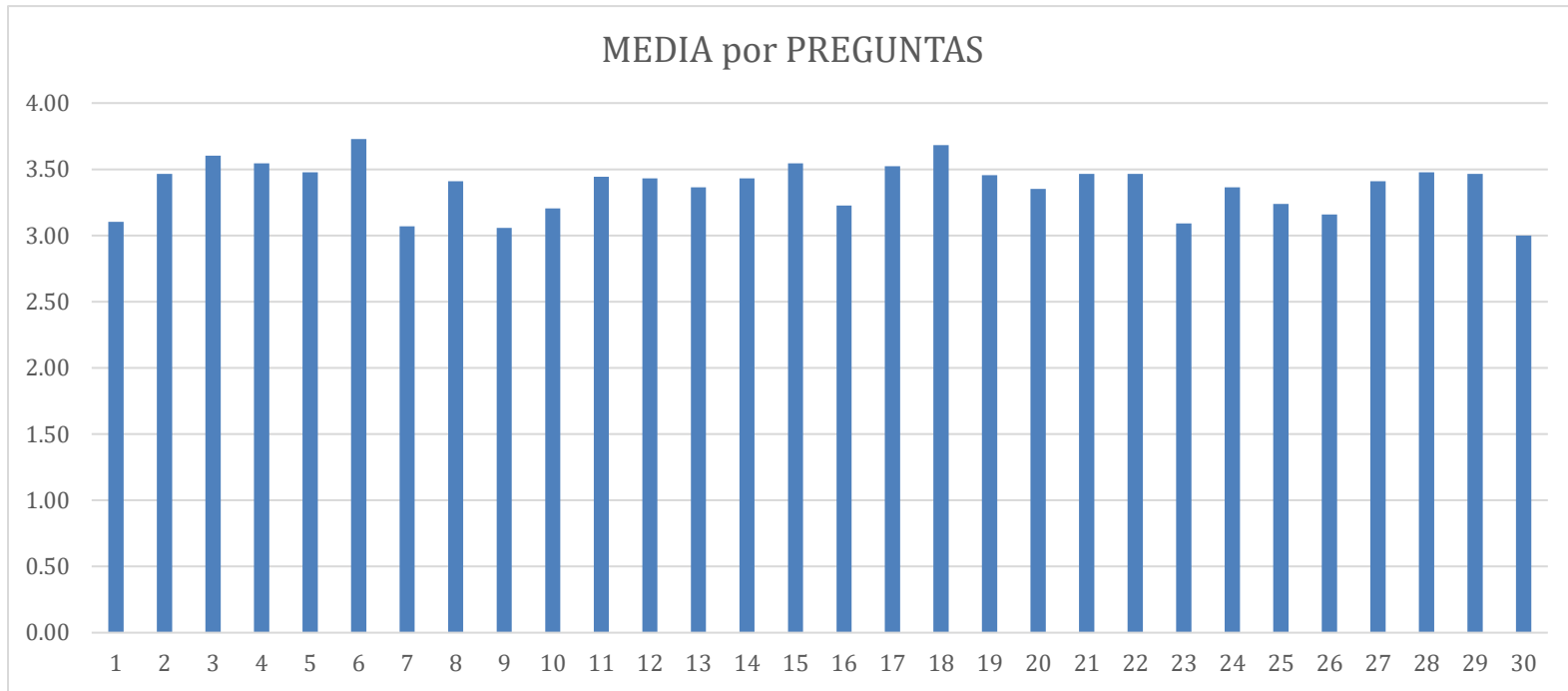


**Gráfico 3. Promedio Desarrollo de Competencias por Unidad Académica**

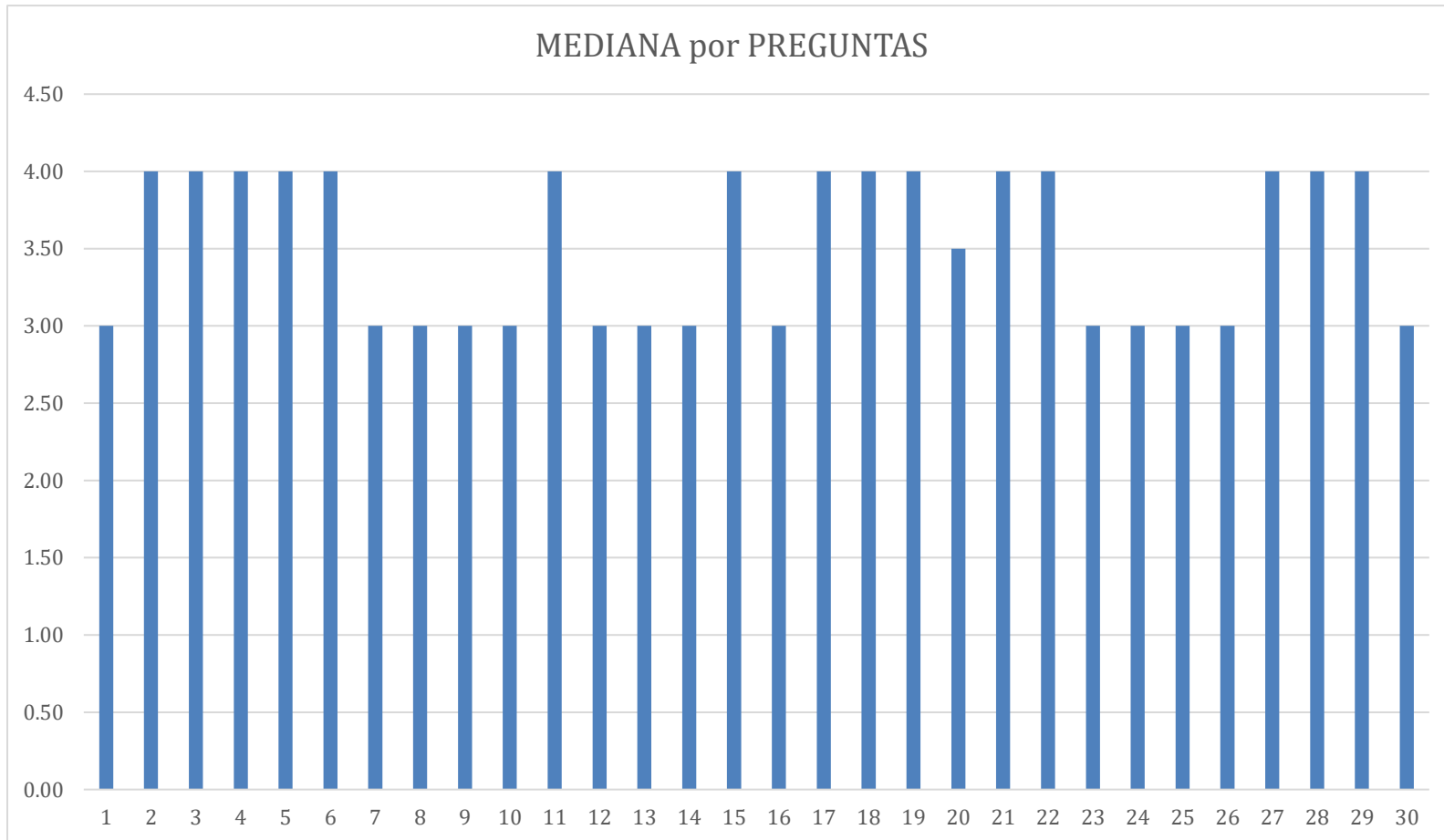
**Gráfico 4. Incidencia por Preguntas**



**Gráfico 5. Media por preguntas**



**Gráfico 6. Mediana por preguntas**



**Análisis estadístico descriptivo.** Aunque la muestra prevista inicialmente contemplaba la recolección de 94 encuestas, se completaron 88 respuestas válidas debido a limitaciones en el acceso y disposición de los participantes durante el período de recolección. Esta situación es común en estudios de campo y, si bien el número de encuestas no alcanzó la cifra planeada, la muestra obtenida resulta suficiente para realizar análisis estadísticos confiables y obtener conclusiones válidas, dado que el tamaño final mantiene una adecuada representatividad del universo estudiado.

Para el procesamiento y análisis de los datos cuantitativos recolectados mediante la encuesta, se utilizó el software estadístico JAMOVİ, en su versión gratuita, ésta es una herramienta que ofrece una interfaz intuitiva y funcional para el análisis de datos en investigaciones sociales y educativas. Este programa permitió realizar los cálculos estadísticos descriptivos, así como los análisis de confiabilidad necesarios para validar la consistencia interna del instrumento. La elección de Jamovi respondió tanto a su facilidad de uso como a su capacidad para generar resultados precisos y visualmente claros, adecuados para el tratamiento de datos en investigaciones aplicadas.

Datos estadísticos:

En la Tabla 10. se detallan los resultados de la estadística descriptiva de la encuesta aplicada.

**Tabla 10. Resumen de resultados estadísticos descriptivos**

<b>Información</b>	<b>Datos numéricos</b>
Participantes	88
Media	44.5
Error estándar de la media	2.72
Mediana	44.5
Desviación estándar	25.5
Varianza	653

## Análisis de resultados

El análisis de los 88 casos válidos obtenidos a través de la encuesta aplicada a la muestra de docentes revela una media y una mediana coincidentes en 44.5. Esta correspondencia sugiere que la autopercepción del desarrollo de competencias vinculadas al diseño de carreras con currículos innovadores presenta una distribución simétrica y equilibrada entre los participantes. Dicha regularidad en las valoraciones proporciona un punto de partida sólido y representativo para la formulación del programa de formación por competencias.

Sin embargo, esta aparente homogeneidad se contrasta con una varianza elevada (653) y una desviación estándar de 25.5, lo que indica una amplia dispersión en las respuestas. Esta combinación de simetría y alta variabilidad permite concluir que, si bien no existe un sesgo en la distribución de los niveles de competencia, los docentes presentan una diversidad considerable en cuanto a su desarrollo respecto al perfil propuesto. Este hallazgo es relevante para el diseño del programa de formación, ya que pone en evidencia la necesidad de estructurar un modelo flexible y escalonado, que contemple distintos niveles de partida y trayectorias de aprendizaje, asegurando así que las acciones formativas respondan de manera pertinente a la diversidad real del cuerpo docente.

El error estándar de la media obtenido fue de 2.72, lo cual indica que la estimación de la media (44.5) es estadísticamente precisa y confiable. Este valor relativamente bajo, en relación con la escala de medición y la desviación estándar (25.5), sugiere que la media representa adecuadamente el comportamiento general de la muestra. En consecuencia, los análisis basados en este promedio pueden considerarse válidos para describir la tendencia central del grupo encuestado en relación con el perfil de competencias.

La variable analizada presentó una media de 44.5 y una varianza de 653, lo que evidencia una dispersión considerable en las respuestas de los participantes respecto al promedio. Esta amplia variabilidad indica que los docentes encuestados presentan niveles diversos en relación con las competencias vinculadas al diseño de carreras con

currículos innovadores. Esta heterogeneidad resulta especialmente relevante para el diseño del programa de formación, ya que sugiere la necesidad de plantear un enfoque flexible y diferenciado, capaz de atender tanto a docentes que ya poseen un nivel avanzado de comprensión y práctica en este ámbito, como a aquellos que requieren fortalecer conocimientos y habilidades fundamentales. Por tanto, la planificación del programa deberá considerar módulos progresivos o rutas formativas personalizadas, de modo que responda efectivamente al perfil competencial real de la población docente.

### **Alfa de Cronbach de Toda la Aplicación**

Con los datos obtenidos de la aplicación de la encuesta y con la finalidad de respaldar la validez de este instrumento y aplicación, se llevó a cabo un análisis de confiabilidad sobre la escala aplicada a la totalidad de la población estudiada, el cual arrojó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.851, evidenciando una buena consistencia interna. Este resultado confirma que los ítems que conforman la escala miden de manera coherente el constructo relacionado con el desarrollo de competencias docentes para el diseño de carreras con currículos innovadores.

La validez y fiabilidad de la escala respaldan la solidez de las conclusiones obtenidas a partir de la encuesta, lo cual fundamenta el diseño del programa de formación por competencias. Según autores como (Morales, 2019), la formación por competencias implica desarrollar en los docentes habilidades específicas que les permitan articular conocimiento, práctica pedagógica y contextualización curricular para responder a los retos contemporáneos de la educación superior. Por lo tanto, el programa se estructura sobre una base empírica confiable que refleja fielmente las necesidades y niveles de desarrollo competencial de los docentes, asegurando que las estrategias formativas respondan adecuadamente a las demandas reales del contexto.

Adicionalmente, se calculó el coeficiente  $\omega$  de McDonald como una medida complementaria de confiabilidad. Este coeficiente es considerado más robusto en ciertos casos, ya que tiene en cuenta las cargas factoriales de cada ítem, ofreciendo una evaluación más precisa de la consistencia interna cuando los ítems pueden tener diferentes niveles de contribución al constructo. El uso conjunto de ambos coeficientes

permite obtener una valoración más completa de la fiabilidad del instrumento. El coeficiente  $\omega$  de McDonald, que fue de 0.857, respalda esta conclusión.

En la Tabla 11. se detallan los resultados de fiabilidad de la aplicación del instrumento:

**Tabla 11. Datos estadísticos de fiabilidad de aplicación de encuesta a la muestra**

<b>Coeficiente</b>	<b>Valores</b>
Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )	0.851
Omega de McDonald ( $\omega$ )	0.857

El análisis estadístico descriptivo permitió examinar detalladamente la autopercepción que manifestaron los docentes encuestados (muestra) sobre la autopercepción del nivel de desarrollo en competencias vinculadas al diseño de carreras con currículos innovadores. A través de la revisión de medidas como la media, la mediana, la varianza y el error estándar, se observó una distribución simétrica de las respuestas, aunque acompañada de una notable dispersión. Esto sugiere que, si bien existe una percepción común en torno al perfil propuesto, también se evidencian diferencias en los niveles de dominio declarados, lo que pone de manifiesto trayectorias formativas diversas entre los docentes encuestados.

A partir de estos resultados, se cuenta con una base empírica pertinente para sustentar el diseño de un programa de formación por competencias enfocado en el fortalecimiento del rol docente en contextos de innovación curricular. La confiabilidad del instrumento, respaldada por los coeficientes de consistencia interna, y la claridad en los patrones de autovaloración, aportan evidencia válida sobre las necesidades formativas percibidas por los propios docentes. En consecuencia, el programa podrá estructurarse considerando tanto el perfil definido como las brechas identificadas en esta fase diagnóstica.

*Análisis estadístico inferencial.* Tras haber presentado el análisis estadístico descriptivo, en este apartado se realiza un análisis estadístico inferencial sencillo. El propósito de este análisis es profundizar en la comprensión de las diferencias y relaciones presentes en los datos recopilados, con el fin de obtener información válida y útil que respalde el diseño del programa de formación por competencias para docentes. Este enfoque inferencial permite identificar patrones significativos entre variables clave, contribuyendo así a fundamentar las decisiones relacionadas con el desarrollo de competencias para el diseño de carreras con currículos innovadores.

Las respuestas individuales de la escala Likert, que van de 1 a 4, son consideradas variables ordinales, dado que representan categorías con un orden lógico, pero sin una distancia numérica fija entre cada categoría. No obstante, al sumar o promediar las respuestas de múltiples ítems, como en el caso de esta encuesta que incluye 30 ítems, el resultado se interpreta como una variable continua. Este tratamiento es común en investigación porque permite aplicar análisis estadísticos paramétricos, como el cálculo de medias y la realización de pruebas ANOVA, facilitando una interpretación más robusta y detallada del nivel de autopercepción de competencias en los docentes.

Se hace esta aclaración debido a que, siendo la primera vez que se utiliza el software Jamovi para el análisis estadístico, fue importante definir con precisión el tipo de variable para garantizar la correcta aplicación de las pruebas estadísticas y la adecuada interpretación de los resultados.

Entonces, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para evaluar si existen diferencias significativas en el nivel de autopercepción del desarrollo de competencias entre docentes de distintas facultades. El análisis se llevó a cabo utilizando el método de Welch, dado que permite manejar la heterogeneidad de varianzas entre grupos.

Los resultados mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las facultades en cuanto al promedio de autopercepción ( $F(7, 25.6) = 1.10, p = 0.390$ ). Esto indica que, según los datos obtenidos, el nivel de autopercepción del

desarrollo de competencias es similar entre los docentes independientemente de su facultad de procedencia.

En cuanto a las medias descriptivas, se observó que la facultad con mayor promedio fue PUCE-Icam ( $M = 3.55$ ,  $DE = 0.283$ ), mientras que la facultad de Filosofía y Teología obtuvo el promedio más bajo ( $M = 3.18$ ,  $DE = 0.315$ ). Sin embargo, estas diferencias no alcanzaron significancia estadística.

Además, se verificó el supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk, que mostró valores no significativos ( $W = 0.976$ ,  $p = 0.108$ ), indicando que no se viola el supuesto de normalidad en los datos.

En conjunto, estos resultados sugieren que, para el diseño del programa de formación por competencias, no es necesario diferenciar las intervenciones según la facultad, ya que la autopercepción del desarrollo de competencias es homogénea entre los grupos estudiados.

### **3.5 Redacción de Resultados y Discusión**

El análisis estadístico descriptivo aplicado a los 88 docentes de la PUCE permitió identificar una tendencia central clara respecto a la autopercepción de competencias necesarias para el diseño de currículos innovadores. La coincidencia entre la media y la mediana (44.5) sugiere una distribución simétrica, lo cual refleja una percepción generalizada y equilibrada sobre el propio nivel de desarrollo competencial. Esta simetría actúa como un punto de partida sólido para interpretar el comportamiento colectivo de la muestra, validando la media como indicador representativo del grupo.

No obstante, esta percepción común contrasta con una elevada varianza (653) y una desviación estándar significativa (25.5), lo que indica una importante dispersión en las respuestas. Esta combinación de simetría y alta variabilidad es particularmente reveladora: aunque la mayoría de los docentes se ubican en torno a un nivel medio de desarrollo competencial, existen diferencias marcadas entre ellos. En otras palabras, el grupo docente no es homogéneo, sino que presenta trayectorias formativas diversas, con individuos que se perciben como altamente competentes y otros que reconocen

carencias importantes. Este hallazgo coincide con lo planteado por autores como (Perrenoud, 2019; Tardif, 2003), quienes afirman que las competencias docentes no se desarrollan de forma lineal ni uniforme, sino que dependen del contexto, la experiencia, la formación previa y los procesos reflexivos individuales.

Desde esta perspectiva, el resultado respalda la necesidad de diseñar un programa de formación por competencias con un enfoque flexible, escalonado y adaptativo. Es decir, que contemple diferentes niveles de entrada y rutas de aprendizaje personalizadas, capaces de atender tanto a docentes con un nivel avanzado como a aquellos en proceso de construcción de sus competencias clave. Esto se alinea con los principios de formación diferenciada y aprendizaje situado, promovidos en los modelos de educación superior por competencias.

Adicionalmente, el bajo valor del error estándar de la media (2.72) refuerza la confiabilidad de la estimación promedio y, por tanto, la validez de las conclusiones extraídas sobre el grupo. La precisión de esta medida permite tomar decisiones pedagógicas basadas en evidencia sólida, asegurando que el diseño del programa parta de un diagnóstico representativo y no de suposiciones. Por tanto, utilizar esta media como referencia para definir el punto de partida del programa resulta estadísticamente válido.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento utilizado, los resultados del Alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.851$ ) y del coeficiente Omega de McDonald ( $\omega = 0.857$ ) evidencian una alta consistencia interna, lo que implica que los ítems del cuestionario miden de manera coherente el constructo central: el desarrollo de competencias docentes para el diseño de carreras innovadoras. El uso combinado de ambos coeficientes — recomendado por autores como Ventura-León y Caycho-Rodríguez (2017)— permite validar el instrumento tanto desde el enfoque clásico como desde una perspectiva más robusta de análisis factorial, fortaleciendo la confiabilidad general del estudio. Así, los resultados obtenidos no solo son estadísticamente relevantes, sino que están respaldados por herramientas metodológicas sólidas.

Asimismo, el análisis inferencial, mediante un ANOVA de un factor con corrección de Welch, no mostró diferencias significativas entre las facultades en cuanto al nivel de autopercepción del desarrollo de competencias ( $F(7, 25.6) = 1.10, p = 0.390$ ). Esto indica que, independientemente del área disciplinar, los docentes de la PUCE comparten niveles similares de autopercepción competencial, lo cual refuerza la viabilidad de implementar un programa común para toda la institución. Si bien hubo variaciones leves —por ejemplo, una media más alta en PUCE-Icam y más baja en Filosofía y Teología— estas diferencias no fueron estadísticamente significativas. La prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) también confirmó la pertinencia del uso de técnicas paramétricas, al no evidenciar violaciones en los supuestos fundamentales.

Finalmente, el cruce entre los resultados empíricos y los marcos conceptuales teóricos permite concluir que el diseño del programa de formación por competencias es necesario y factible. La evidencia empírica muestra claramente que los docentes reconocen la importancia de desarrollar competencias específicas asociadas al diseño curricular innovador, aunque no todos parten desde el mismo nivel. Esto confirma lo planteado por autores como Tobón (2006) y Díaz Barriga (2010), quienes argumentan que los procesos de formación docente deben partir de diagnósticos contextualizados y realistas, atendiendo a las brechas y potencialidades del colectivo.

En resumen, los datos revelan una regularidad significativa en la autopercepción docente con respecto a las competencias clave, pero también una diversidad que obliga a considerar un diseño formativo modular, progresivo y contextualizado. El contexto local de la PUCE —caracterizado por su pluralidad académica y compromiso con la innovación— se convierte así en el escenario ideal para implementar un programa de formación por competencias con base empírica y teórica sólida, alineado con las necesidades reales del cuerpo docente y las exigencias de un currículo universitario innovador.

### ***Análisis de Resultados de Grupo Focal***

Con el propósito de complementar y profundizar los hallazgos obtenidos mediante los instrumentos cuantitativos aplicados, se llevaron a cabo tres grupos focales con

docentes representantes de distintas facultades de la PUCE, distribuidos estratégicamente para garantizar la diversidad disciplinar y recoger una variedad de perspectivas sobre el perfil de competencias y el diseño del programa de formación. El primer grupo reunió a docentes de las facultades de Salud y Bienestar, Derecho y Sociedad, Aprendizaje y Comunicación, y Hábitat; el segundo, a docentes de Filosofía, Teología, Ciencias Exactas y nuevamente Salud y Bienestar; mientras que el tercer grupo estuvo conformado por docentes de Economía, Finanzas, Arquitectura y Ciencias Humanas. Estos espacios de diálogo permitieron validar, ampliar y contextualizar los resultados previos, así como recoger insumos cualitativos relevantes sobre necesidades, expectativas y propuestas concretas para el diseño de un programa de formación por competencias alineado al perfil docente requerido para el desarrollo de carreras con currículos innovadores. En el Anexo 11 se presentan los resultados detallados de cada grupo focal.

### ***Comprobación de Hipótesis***

Con el propósito de contrastar las hipótesis planteadas en esta investigación, se aplicó una encuesta de autopercepción orientada a evaluar el nivel de desarrollo de las competencias que conforman el perfil del docente diseñador de currículos para carreras innovadoras. El instrumento incluyó 30 ítems, con dos preguntas por cada competencia, valoradas mediante una escala tipo Likert, y fue respondido por un total de 88 docentes. Los resultados permitieron analizar, en primer lugar, si el promedio general de autopercepción se encuentra por debajo del nivel mínimo aceptable establecido para el perfil (H1); en segundo lugar, si existen diferencias significativas en la autopercepción entre las distintas competencias específicas (H2); y, finalmente, si se presentan variaciones entre facultades en los niveles de desarrollo percibidos (H3). A continuación, se presentan los principales hallazgos derivados del análisis estadístico de los datos recopilados.

### **Comprobación de hipótesis H1**

*El promedio de autopercepción del nivel de desarrollo de competencias de los docentes es menor al estándar mínimo aceptable definido para el perfil de competencias*

El análisis de frecuencias presentado en el Gráfico 2. muestra que la mayoría de las respuestas se concentraron en las categorías “frecuentemente” y “siempre”, lo que evidencia una tendencia positiva en la autopercepción del desarrollo competencial. Este patrón se repite de manera consistente en casi todas las competencias, reflejando que los docentes valoran su desempeño como adecuado o alto en relación con los requerimientos del perfil profesional. No obstante, en algunas competencias se registran porcentajes apreciables de respuestas en los niveles “a veces” y, en menor medida, “nunca”, lo que sugiere la existencia de brechas específicas en ciertas áreas del desempeño docente.

Al comparar el promedio global de las respuestas con el valor teórico mínimo aceptable (3 en una escala de 1 a 4), se observa que la autopercepción general se sitúa en torno o por encima de dicho estándar. Por tanto, los resultados no respaldan la hipótesis H1, ya que el nivel de desarrollo percibido por los docentes no es inferior al estándar mínimo definido. Este hallazgo indica que, en conjunto, los participantes se perciben competentes en el ejercicio de las funciones asociadas al diseño curricular innovador, aunque reconocen la necesidad de fortalecer algunas competencias específicas para alcanzar un desarrollo más equilibrado y consolidado en todo el perfil.

### **Comprobación de Hipótesis H2**

*Existen diferencias significativas en la autopercepción del nivel de desarrollo entre las distintas competencias del perfil de docentes diseñadores de currículos innovadores.*

El análisis de las frecuencias por competencias, representado en el Gráfico 3, permite identificar diferencias claras en los niveles de autopercepción reportados por los docentes para cada una de las 15 competencias evaluadas. Aunque la mayoría de las competencias presenta una tendencia general hacia los niveles de respuesta más altos

(“frecuentemente” y “siempre”), se observan variaciones importantes en la intensidad y distribución de dichas respuestas.

Por ejemplo, competencias como la 2 (disciplina), 3 (perseverancia), 9 (aprendizaje continuo) y 11 (trabajo en equipo) evidencian una alta concentración de respuestas en la categoría “siempre”, lo que sugiere un mayor grado de desarrollo percibido y, posiblemente, una familiaridad más consolidada con estas dimensiones dentro de la práctica docente. En contraste, competencias como la 4 (liderazgo), 5 (planificación y organización) y 6 (gestión curricular) presentan una proporción más elevada de respuestas en los niveles “a veces” o “frecuentemente”, con menor presencia en la categoría “siempre”. Esto indica que estas competencias son percibidas como menos desarrolladas, reflejando posibles vacíos en la formación o menor aplicación práctica en el contexto institucional actual.

Estas diferencias también sugieren que no todas las competencias del perfil se encuentran al mismo nivel de apropiación por parte del cuerpo docente, y que el desarrollo profesional ha sido hasta ahora desigual o no suficientemente intencionado en ciertas áreas clave. Este hallazgo confirma la hipótesis H2, ya que se constatan variaciones significativas en la autopercepción entre competencias, y respalda la necesidad de una propuesta formativa diferenciada, que no trate al perfil docente como un conjunto homogéneo, sino que atienda las áreas más débiles con mayor profundidad y urgencia.

Además, esta evidencia justifica el diseño modular y flexible de la propuesta, ya que permite una formación personalizada según las necesidades identificadas. Por ejemplo, un docente que percibe baja autoconfianza en liderazgo o gestión curricular podría enfocarse en esos módulos, mientras que otro podría priorizar competencias digitales o la articulación de funciones sustantivas. Así, se maximiza el impacto de la formación, se evita la sobrecarga innecesaria y se promueve una construcción progresiva de capacidades, de acuerdo con el nivel de desarrollo individual y colectivo del cuerpo académico.

De acuerdo con el Anexo 10, cada competencia está representada por dos preguntas específicas que permiten evaluar su desarrollo en los participantes. Las competencias con mayor frecuencia en la categoría *siempre* (según la gráfica 2) son:

- Disciplina (Preguntas 3 y 4)
- Perseverancia (Preguntas 5 y 6)
- Planificación y organización (Preguntas 9 y 10)
- Aprendizaje continuo (Preguntas 17 y 18)
- Autonomía (Preguntas 19 y 20)

Estas competencias reflejan que los participantes de la muestra perciben un sólido cumplimiento de normas, constancia, organización eficiente, aplicación de conocimientos para mejorar la práctica y toma de decisiones independientes.

Por otro lado, competencias con mayor frecuencia en *a veces* o *frecuentemente* que muestran margen para fortalecerse incluyen:

- Creatividad (Preguntas 27 y 28)
- Articulación de funciones sustantivas con la innovación (Preguntas 29 y 30)
- Competencias digitales (Preguntas 25 y 26)
- Flexibilidad (Preguntas 13 y 14)

Estas áreas pueden beneficiarse de estrategias específicas que integren las fortalezas evidenciadas en las competencias mejor desarrolladas.

Las competencias sólidamente desarrolladas, como disciplina, perseverancia y planificación, representan una fortaleza sobre la cual se pueden diseñar estrategias para fortalecer aquellas que muestran menor desarrollo. Por ejemplo, la capacidad de mantener constancia y gestionar recursos eficazmente puede servir para crear espacios y metodologías que incentiven la creatividad y la innovación en la práctica docente. Asimismo, el aprendizaje continuo y la autonomía pueden facilitar la adopción y actualización de competencias digitales, promoviendo una cultura de mejora constante y adaptación a los cambios tecnológicos.

### **Comprobación de Hipótesis H3**

*Existen diferencias significativas en el promedio de autopercepción del desarrollo de competencias docentes entre facultades o departamentos académicos*

El análisis de los resultados obtenidos permite discutir la hipótesis planteada sobre la existencia de diferencias significativas en el promedio de autopercepción del desarrollo de competencias docentes entre facultades o departamentos académicos. A partir de los datos, se observa que tanto la media como la mediana presentan un valor de 44.5, lo que refleja una distribución simétrica de las respuestas y una tendencia central bien definida. Sin embargo, la elevada desviación estándar (25.5) y la varianza (653) evidencian una notable dispersión en las percepciones individuales de los docentes, lo que sugiere la coexistencia de distintos niveles de desarrollo competencial dentro de la población encuestada. Esta heterogeneidad interna, aunque no se relaciona con diferencias institucionales, plantea la necesidad de diseñar estrategias formativas que atiendan diversos ritmos y trayectorias profesionales.

Desde una perspectiva inferencial, los resultados del ANOVA de Welch ( $F(7, 25.6) = 1.10, p = 0.390$ ) permiten rechazar la hipótesis de que existen diferencias significativas entre facultades o departamentos en cuanto al nivel de autopercepción de competencias docentes. Esto indica que el desarrollo competencial de los docentes de la PUCE es relativamente homogéneo entre las distintas unidades académicas, lo que sugiere la presencia de una cultura institucional compartida respecto a la formación y desempeño docente. Si bien se observan ligeras variaciones en las medias —por ejemplo, un promedio más alto en PUCE-Icam ( $M = 3.55$ ) y más bajo en Filosofía y Teología ( $M = 3.18$ )— estas diferencias no alcanzan significación estadística, por lo que no justifican la diferenciación del programa de formación por facultades.

Este resultado tiene implicaciones prácticas importantes. Por un lado, respalda el diseño de un programa formativo común para todos los docentes, lo que favorece la coherencia institucional y la colaboración interdisciplinaria. Por otro, la dispersión interna observada sugiere la conveniencia de estructurar dicho programa con niveles o rutas de aprendizaje diferenciadas, que permitan atender la diversidad competencial

individual. Además, el análisis detallado de las quince competencias evaluadas permite identificar las áreas más consolidadas y aquellas que requieren fortalecimiento, facilitando una planificación focalizada y eficiente.

En síntesis, aunque la hipótesis inicial planteaba la existencia de diferencias significativas entre facultades, los resultados empíricos demuestran lo contrario: las percepciones docentes sobre su desarrollo competencial son estadísticamente semejantes en todas las unidades académicas. Esta homogeneidad constituye una oportunidad para impulsar un enfoque institucional unificado en la formación docente, sustentado en el reconocimiento de la diversidad individual y orientado hacia la consolidación de competencias necesarias para el diseño de currículos innovadores.

### ***Triangulación***

Para garantizar la validez de los resultados de esta investigación, se aplicó la técnica de triangulación, que es un “principio clave en el método mixto, que implica comparar y contrastar los resultados obtenidos de diferentes fuentes y métodos para validar y enriquecer la comprensión de los fenómenos” (Medina Romero et al., 2023). El proceso de investigación comenzó con un análisis teórico sobre competencias, innovación curricular y diseño de currículo en educación superior, que permitió definir un perfil preliminar de competencias docentes para el diseño de carreras innovadoras. Este perfil fue validado por un comité de expertos, cuyas aportaciones fortalecieron su rigor conceptual y metodológico. Con base en ello, se elaboró una encuesta para medir la autopercepción del desarrollo competencial en docentes de la PUCE, cuyos resultados fueron analizados estadísticamente. Además, se realizaron tres grupos focales que complementaron los datos cuantitativos con aportes cualitativos, generando recomendaciones para el diseño del programa formativo. Esta triangulación metodológica garantizó la coherencia, pertinencia y solidez de la propuesta final. A continuación, en la Tabla 12. se detalla la información analizada de la triangulación.

**Tabla 12. Triangulación de datos de investigación de campo (investigación mixta)**

<b>Competencia</b>	<b>Encuesta (Cualitativo)</b>	<b>Comité de Expertos (Cualitativo)</b>	<b>Grupos Focales (Cualitativo)</b>	<b>Interpretación para el programa de formación</b>
Iniciativa	Promedio alto (4.2/5), indica buena autopercepción	Competencia clave para la innovación curricular	Reconocen iniciativa, pero sugieren fortalecer liderazgo	Mantener y potenciar con talleres de liderazgo y toma de decisiones
Disciplina	Promedio alto (4.1/5)	Fundamental para cumplimiento de metas y tiempos	Valorada, aunque algunos docentes mencionan falta de constancia	Incluir módulos para mejorar gestión del tiempo y autocontrol
Perseverancia	Promedio medio (3.6/5)	Considerada necesaria para enfrentar obstáculos	Se evidencia esfuerzo, pero hay cansancio en algunos docentes	Fortalecer con estrategias de resiliencia y manejo de estrés
Liderazgo	Promedio medio (3.8/5)	Importante para guiar equipos y proyectos	Algunos docentes destacan liderazgo informal, otros requieren apoyo	Desarrollar habilidades de liderazgo colaborativo y comunicación efectiva
Planificación y organización	Promedio alto (4.3/5)	Clave para integrar innovación en diseño curricular	Efectiva gestión, pero falta formación en métodos innovadores	Reforzar con formación en metodologías ágiles y gestión de proyectos
Gestión curricular	Promedio medio (3.7/5)	Necesaria para actualización y mejora curricular	Docentes muestran interés, pero falta experiencia práctica	Diseñar talleres prácticos sobre gestión y diseño curricular innovador
Flexibilidad	Promedio alto (4.0/5)	Esencial para adaptación a cambios en educación superior	Docentes valoran capacidad adaptativa, sugieren mayor apertura	Promover formación en gestión del cambio y pensamiento flexible
Tolerancia a la incertidumbre	Promedio medio (3.5/5)	Importante para la toma de decisiones en contextos inciertos	Algunos docentes se sienten inseguros ante información limitada	Incluir formación en toma de decisiones bajo incertidumbre
Aprendizaje continuo	Promedio alto (4.2/5)	Fundamental para mantener actualización profesional	Docentes valoran formación continua, pero sugieren más apoyo	Diseñar programa flexible con actualización constante y oportunidades de formación

Autonomía	Promedio medio (3.6/5)	Relevante para la innovación y toma de decisiones	Algunos docentes demuestran independencia, otros requieren guía	Fortalecer autonomía con formación en gestión de proyectos y toma de decisiones
Trabajo en equipo	Promedio alto (4.1/5)	Clave para colaboración interdisciplinaria	Se reconoce compromiso, aunque hay retos en comunicación	Promover habilidades comunicativas y trabajo colaborativo efectivo
Conocimiento del entorno	Promedio medio (3.4/5)	Importante para contextualizar el currículo	Falta de actualización sobre tendencias educativas	Incluir módulos de análisis del contexto y tendencias en educación superior
Competencias digitales	Promedio medio (3.5/5)	Necesarias para integración tecnológica	Variabilidad en dominio, algunos docentes requieren capacitación	Implementar cursos adaptados según niveles de dominio digital
Creatividad	Promedio bajo (2.9/5)	Esencial para innovación curricular	Falta de espacios para creatividad y propuestas nuevas	Incluir formación en pensamiento creativo e innovación pedagógica
Articulación de funciones sustantivas con la innovación	Promedio medio (3.7/5)	Importante para compromiso institucional	Docentes reconocen importancia, pero sugieren mayor integración	Promover formación que articule docencia, investigación y vinculación

#### 4 Capítulo IV. Propuesta de Transformación

Esta propuesta se articula con los planteamientos teóricos de Philippe Perrenoud, Sergio Tobón y Alles & Spencer & Spencer, quienes destacan la importancia de que los docentes desarrollen competencias integrales que abarcan aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales para responder a contextos complejos y cambiantes.

En particular, Perrenoud enfatiza la necesidad de que el docente se transforme en facilitador y mediador del aprendizaje, promoviendo la movilización de saberes en situaciones reales. Tobón aporta una visión socioformativa que orienta el currículo hacia el desarrollo humano y social, resaltando competencias para la innovación y la transformación del entorno. Alles y Spencer & Spencer aportan la dimensión laboral, con un enfoque en competencias observables y aplicables al desempeño profesional, lo cual resulta clave para carreras innovadoras que demandan adaptabilidad y creatividad.

De acuerdo con los resultados de la investigación, el programa de formación debe mantener y potenciar competencias con altos promedios como iniciativa, disciplina, planificación y organización, trabajo en equipo y aprendizaje continuo, mediante talleres y actividades que fortalezcan habilidades de liderazgo, gestión del tiempo y colaboración interdisciplinaria. Para competencias con promedios medios —como perseverancia, liderazgo, gestión curricular, flexibilidad, tolerancia a la incertidumbre, autonomía, conocimiento del entorno, competencias digitales y articulación de funciones sustantivas con la innovación— se propone el diseño de módulos específicos que incluyan estrategias de resiliencia, toma de decisiones, metodologías ágiles y actualización tecnológica, fomentando la reflexión crítica y la aplicación práctica.

Finalmente, la creatividad, identificada con un promedio bajo, debe ser una prioridad en el programa, a través de espacios formativos que promuevan el pensamiento creativo, la innovación pedagógica y el desarrollo de propuestas disruptivas en el currículo. Esta propuesta formativa, fundamentada en los enfoques teóricos y adaptada a las necesidades detectadas, busca transformar la cultura institucional y fortalecer la

capacidad docente para diseñar y ejecutar currículos innovadores que respondan a las demandas del contexto actual.

#### **4.1 Fundamentación de la propuesta de transformación**

La propuesta general de evaluación ha sido concebida como un instrumento pedagógico y estratégico que permite visualizar el progreso, la coherencia y la integralidad del desarrollo de competencias docentes en el marco de una formación por módulos. En lugar de presentar las evaluaciones de forma fragmentada o aislada para cada competencia, esta matriz responde a un enfoque interconectado y progresivo, fundamentado en cinco principios clave:

1. Secuenciación progresiva del aprendizaje:

La estructura de la matriz permite observar cómo cada módulo fortalece una competencia específica, y que también construye aprendizajes que se conectan con los módulos anteriores y preparan el terreno para los siguientes. Esto propicia un desarrollo formativo continuo y articulado, tal como lo exigen los modelos de formación basada en competencias (Tobón, 2013).

2. Evaluación como parte del desarrollo de la competencia:

Cada forma de evaluación —diagnóstica, formativa, auténtica, reflexiva o coevaluativa— está diseñada para potenciar el aprendizaje, no simplemente medirlo. Así, las evidencias generadas son acciones concretas de desempeño, y no únicamente respuestas teóricas. Esta lógica de evaluación-aprendizaje permite al participante vivenciar la competencia mientras la desarrolla (Perrenoud, 2004).

3. Seguimiento del progreso del participante:

La matriz integra indicadores de progreso que permiten reconocer de forma clara y concreta cómo el participante avanza desde niveles iniciales de desempeño hacia niveles más autónomos y complejos. Esto es especialmente relevante para la autoevaluación, la retroalimentación formativa y la mejora continua.

4. Aprendizaje activo, reflexivo y significativo:

Las metodologías activas y diversas propuestas en cada módulo buscan implicar al docente en la resolución de problemas reales, la toma de decisiones, la creación de productos y la reflexión pedagógica. Esto contribuye a una formación transformadora, coherente con los desafíos actuales de la educación superior y con la filosofía de formación de formadores.

5. Visión sistémica y conexión intermodular:

La organización de la matriz permite evidenciar una estructura formativa integral, donde las competencias personales, pedagógicas, digitales y contextuales no se abordan como bloques separados, sino como parte de un ecosistema profesional. El módulo final integra de forma explícita todas las funciones sustantivas de la docencia universitaria.

Además de estos cinco principios, esta propuesta incorpora transversalmente actividades de autoconocimiento, entendidas como eje clave para la formación por competencias y el desarrollo humano integral. Estas actividades, integradas en varios módulos, permiten al docente identificar sus fortalezas, reconocer sus áreas de mejora, construir su propio camino de aprendizaje y proyectarse profesionalmente con mayor sentido. Esta línea transversal de autoconocimiento está alineada con los principios del Modelo Educativo de la PUCE, que promueve una educación integral, humanista y con enfoque en la persona como centro del proceso formativo.

#### **4.2 Valoración, Evaluación y Validación de la Propuesta de Transformación**

La propuesta resultante se caracteriza por un enfoque específico, en el que cada módulo se desarrolla con base en competencias concretas, especialmente aquellas con mayor demanda. Estas fueron abordadas desde su definición y operacionalizadas a través de ejemplos de logro claros y contextualizados, lo que garantiza una formación alineada con las necesidades reales de la comunidad académica. Asimismo, la propuesta se distingue por su diseño metodológico, que incorpora actividades variadas, innovadoras, participativas, retadoras y originales. Entre ellas se incluyen el uso pedagógico de herramientas de inteligencia artificial, *challenges* colaborativos, la

exploración creativa con legos digitales, la elaboración de productos audiovisuales, y la revisión crítica de conceptos clave como base para el desarrollo reflexivo. Estas estrategias fomentan un aprendizaje activo y significativo, respondiendo al perfil de educador transformador que busca la PUCE.

Esta propuesta evidencia un alto nivel de validez, al cumplir de manera efectiva con su propósito formativo: desarrollar en el cuerpo docente las competencias necesarias para el diseño de currículos orientados a carreras innovadoras. Esta validez se sustenta en un proceso integral y metodológicamente riguroso, que partió de una fundamentación teórica sólida para la construcción de un perfil de competencias, validado por expertos, seguido por el diseño y validación de un instrumento de autopercepción aplicado a una muestra representativa de 88 docentes de las nueve facultades. A partir del análisis de los resultados, se identificaron brechas formativas clave que orientaron el diseño de una propuesta estructurada en 15 módulos, cada uno enfocado en una competencia específica del perfil. Los módulos integran objetivos claros, actividades significativas, estrategias activas y tecnologías pertinentes, lo que asegura la coherencia interna y la aplicabilidad del programa. Además, la inclusión de metodologías innovadoras como el uso de IA, dramatización educativa, pitch narrativo y herramientas colaborativas, entre otras importantes, refuerza su pertinencia frente a los retos contemporáneos de la educación superior. En conjunto, la propuesta constituye una respuesta contextualizada, coherente y eficaz, cumpliendo sólidamente su función como estrategia formativa para la transformación curricular orientada a la innovación en las carreras universitarias.

En este sentido, esta propuesta resulta plenamente factible, tanto desde el punto de vista pedagógico como institucional. Su diseño flexible contempla múltiples modalidades de implementación —individual, grupal, presencial, en línea, a distancia, secuencial o no secuencial— lo que permite adaptarse a los distintos contextos, ritmos y necesidades del cuerpo docente. Esta versatilidad metodológica favorece la participación progresiva de los docentes, quienes, al completar el proceso fortalecen su propio desarrollo profesional con la finalidad de que puedan convertirse en formadores, multiplicando el impacto de la propuesta y reduciendo significativamente los costos de

implementación. La PUCE, por su parte, se encuentra en una etapa institucional orientada al cambio y la innovación; desde 2022 ha implementado nuevas carreras con enfoques innovadores, lo que evidencia la necesidad y pertinencia de una formación docente específica en diseño curricular para carreras innovadoras. La propuesta responde también a los requerimientos de actualización permanente del rol docente, especialmente en el ámbito de la pedagogía y las competencias, lo que refuerza su aplicabilidad. Además, al estar estructurada por competencias, se centra en el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y comportamientos clave, alineados con el crecimiento integral del profesional docente y, por extensión, con el desarrollo organizacional. Finalmente, la factibilidad se ve reforzada por la disponibilidad de infraestructura física y digital de la PUCE, su recurso humano calificado y el bajo costo de implementación, haciendo viable su puesta en marcha a corto y mediano plazo.

Entonces, la propuesta presenta un alto nivel de aplicabilidad. Si bien ha sido diseñada específicamente para el contexto de la PUCE es factible su adaptación a otras instituciones de educación superior, e incluso a otros niveles educativos, ya que no es exclusiva ni cerrada, sino abierta a ajustes según las necesidades de cada institución, lo que amplía su potencial de replicabilidad. Aunque, como toda propuesta formativa, requiere eventualmente una revisión y actualización de contenidos, esta condición no representa una barrera para su aplicación en otros contextos. Además, las condiciones tecnológicas mínimas que requiere —como acceso a internet y plataformas básicas— son hoy ampliamente disponibles, lo que facilita su implementación en entornos diversos, incluidos aquellos que adoptan modelos híbridos, virtuales o a distancia. En suma, se trata de una propuesta versátil, escalable y transferible, que puede ser útil para fortalecer el desarrollo docente en distintas realidades educativas.

Aunque una propuesta de formación docente, por sí sola, no constituye una innovación, esta propuesta en particular se distingue por varios elementos que le otorgan carácter de novedad y originalidad. En primer lugar, ha sido construida a partir de un perfil de competencias diseñado específicamente para el contexto universitario, validado por un comité de expertos, lo que garantiza su pertinencia y solidez conceptual. Además, incorpora contenidos actualizados y contextualizados a la realidad

institucional de la PUCE, pero al mismo tiempo suficientemente amplios y adaptables para su aplicación en otros entornos educativos, lo que la convierte en una propuesta dinámica; su estructura modular permite una formación segmentada, pero con posibilidad de desarrollo continuo, respondiendo a distintas trayectorias docentes y niveles de avance. Por otra parte, incluye actividades y metodologías activas y emergentes, con un enfoque pedagógico que promueve el aprendizaje significativo, el uso de tecnologías, el pensamiento crítico y la transversalidad del autoconocimiento. En conjunto, estos componentes hacen de esta propuesta una alternativa formativa distinta a las tradicionales, con un enfoque integral y transformador, alineado con las necesidades actuales de la educación superior.

Es importante indicar que la propuesta marca un punto de inflexión frente a la necesidad institucional de fortalecer capacidades para el diseño de currículos orientados a carreras innovadoras. A través de un enfoque integral y contextualizado, la propuesta ofrece una respuesta concreta y viable al desafío de actualizar y empoderar al cuerpo docente frente a las nuevas exigencias de la educación superior. Con ello, se transforma el estado inicial del problema, pasando de una necesidad identificada a una ruta de acción concreta y de alto impacto, que se proyecta como una base sólida para futuras estrategias de formación docente en contextos similares.

### **4.3 Estructura de la Propuesta de Transformación**

#### ***Introducción***

En el marco del diseño de una propuesta de transformación educativa sustentada en resultados propositivos, el presente programa de formación por competencias ha sido estructurado de acuerdo con criterios metodológicos y teóricos que responden tanto al objetivo general de la investigación como a las necesidades identificadas en el diagnóstico contextual. La investigadora, atendiendo a los principios de flexibilidad y pertinencia, ha modelado una propuesta que conserva la esencia de los componentes fundamentales exigidos en este tipo de ejercicio académico.

La propuesta contempla la formulación clara y coherente del objetivo general y los objetivos específicos, los cuales orientan el desarrollo del programa y permiten una articulación efectiva entre diagnóstico, fundamentación teórica y aplicación práctica. En este caso, el programa responde al siguiente objetivo general de investigación:

Proponer un programa de formación fundamentado en el perfil por competencias del docente, para el diseño de currículos para carreras innovadoras de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Quito durante el año 2025.

Y a los siguientes objetivos específicos:

Identificar el perfil por competencias del docente de la PUCE en correspondencia con el diseño de currículos innovadores en el nivel superior.

Definir las necesidades de capacitación por competencias que los docentes de la PUCE requieren para el diseño de carreras innovadoras durante el 2025.

Diseñar el plan de capacitación por competencias dirigido a los docentes de la PUCE para el diseño de carreras innovadoras durante el 2025.

En coherencia con estos propósitos, se presenta el aparato teórico-conceptual y referencial, que sustenta las decisiones curriculares y pedagógicas tomadas, así como el cuerpo operacional instrumental, compuesto por fases, actividades y tareas diseñadas en función de los objetivos planteados y del marco de investigación que los respalda. Esta estructura garantiza la coherencia entre el diagnóstico, la fundamentación teórica y la operativización práctica de la propuesta.

El programa se articula en torno a 15 módulos formativos, organizados por competencias específicas. Cada módulo integra:

una competencia central,

un producto o evidencia de aprendizaje,

el tipo de evaluación empleada,

la función de la competencia en el desarrollo formativo,  
un indicador de progreso,  
y su relación con módulos anteriores o posteriores, asegurando una progresión lógica y formativa.

Esta estructura modular permite el seguimiento de procesos formativos auténticos, reflexivos y progresivos, con énfasis en la autonomía, la innovación, el liderazgo y la articulación de funciones sustantivas en la educación superior.

En resumen, esta propuesta formativa no solo responde a un marco conceptual sólido y contextualizado, sino que además plantea una vía operativa y evaluativa clara para el desarrollo integral de competencias docentes, garantizando coherencia, pertinencia y aplicabilidad en contextos reales de formación universitaria.

Tabla 13. Módulo 1: Iniciativa

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades Aprendizaje	Estrategias de Instrumentos de Evaluación	e de
1. Reconocer el valor de la iniciativa docente en contextos de innovación curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de iniciativa: rasgo personal y competencia profesional.</li> <li>- Iniciativa e innovación en educación superior.</li> <li>- Casos exitosos de docentes proactivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición dialogada.</li> <li>- Análisis de experiencias reales.</li> <li>- Debate dirigido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foro de discusión sobre iniciativas docentes espontáneas.</li> <li>- Lectura y análisis crítico de un caso de éxito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de cotejo para participación en foros.</li> <li>- Rúbrica para análisis del caso.</li> </ul>	
2. Identificar oportunidades de mejora o anticipación de problemas en su entorno académico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico de contextos institucionales.</li> <li>- Herramientas para detectar brechas y anticipar problemas.</li> <li>- Ejemplos de acciones preventivas o correctivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller de detección de oportunidades.</li> <li>- Lluvia de ideas guiada.</li> <li>- Estudio de problemas frecuentes en docencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de un “Radar de oportunidades” en su unidad académica.</li> <li>- Redacción de posibles soluciones o mejoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación del radar con rúbrica de pertinencia y aplicabilidad.</li> <li>- Retroalimentación entre pares.</li> </ul>	
3. Formular propuestas proactivas que respondan a necesidades detectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño de propuestas de mejora e innovación docente.</li> <li>- Elementos clave de una propuesta efectiva.</li> <li>- Vinculación entre iniciativa y liderazgo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesoría técnica en pequeños grupos.</li> <li>- Revisión colaborativa de propuestas.</li> <li>- Discusión crítica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo individual de una propuesta de mejora o innovación didáctica.</li> <li>- Registro en portafolio docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica para propuesta (viabilidad, impacto, originalidad).</li> <li>- Evaluación por parte del facilitador.</li> </ul>	

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades Aprendizaje	Estrategias de Instrumentos de Evaluación	e de
4. Valorar la importancia de actuar sin requerimiento externo en beneficio del entorno educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura institucional y barreras a la iniciativa.</li> <li>- Reconocimiento y sostenibilidad de acciones proactivas.</li> <li>- Iniciativa como motor de cambio organizacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo reflexivo.</li> <li>- Lectura comentada.</li> <li>- Panel de discusión con docentes invitados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensayo breve sobre el rol de la iniciativa en su desarrollo docente.</li> <li>- Participación en debate grupal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica para ensayo (argumentación, reflexividad, conexión con la práctica).</li> <li>- Evaluación participativa del debate.</li> </ul>	

Las estrategias metodológicas, actividades y procesos de evaluación desarrollados en este módulo responden a los principios de la formación por competencias, con un enfoque específico en el fortalecimiento de la competencia iniciativa, entendida como la capacidad de actuar proactivamente y generar propuestas sin necesidad de requerimientos formales. De acuerdo con (Tobón, 2013), la formación basada en competencias exige integrar el saber, el saber hacer y el saber ser en situaciones reales o simuladas, lo cual se materializa aquí mediante metodologías activas como el análisis de casos, la construcción de diagnósticos curriculares y la formulación de propuestas innovadoras. Estas actividades permiten a los docentes movilizar sus recursos cognitivos y actitudinales para anticipar problemas y generar soluciones pertinentes en el ámbito del diseño curricular. En esa misma línea, (Spencer y Spencer, 1993) sostienen que la iniciativa es una competencia diferenciadora del desempeño superior, observable en conductas como la anticipación de obstáculos y la creación autónoma de mejoras, cualidades que estas estrategias buscan promover. A nivel evaluativo, se proponen instrumentos como rúbricas y portafolios que permiten valorar el desempeño auténtico, en coherencia con la visión de (Perrenoud, 2004), quien plantea que evaluar por competencias implica valorar la capacidad de los sujetos para actuar eficazmente ante situaciones complejas. Finalmente, desde el enfoque organizacional, (Ma. Alles, 2009) señala que la iniciativa es clave para transformar contextos institucionales, por lo que su desarrollo en el ámbito docente es indispensable para liderar procesos de innovación curricular acordes con los desafíos del entorno. Así, este módulo aporta no solo al dominio conceptual, sino al empoderamiento profesional del docente como agente activo en el rediseño de carreras pertinentes, sostenibles y orientadas al futuro.

Tabla 14. Módulo 2: Disciplina

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
1. Comprender el significado de la competencia disciplina y su importancia en la docencia universitaria y el diseño curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de disciplina en el contexto profesional y educativo.</li> <li>- Importancia de la responsabilidad y el compromiso en educación superior.</li> <li>- Impacto de la disciplina en la calidad académica y la innovación curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición dialogada.</li> <li>- Análisis reflexivo en grupos pequeños.</li> <li>- Lectura crítica de textos seleccionados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foro de reflexión sobre experiencias personales relacionadas con la disciplina.</li> <li>- Debate grupal sobre casos de éxito y fracaso vinculados a la disciplina en el trabajo académico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en foros (lista de cotejo).</li> <li>- Ensayo breve individual sobre la relevancia de la disciplina en la educación superior.</li> </ul>
2. Identificar y aplicar técnicas de planificación y gestión del tiempo para el cumplimiento riguroso de responsabilidades académicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas y técnicas para la gestión del tiempo.</li> <li>- Planificación diaria y semanal.</li> <li>- Priorización de tareas y manejo de interrupciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller práctico.</li> <li>- Dinámicas de simulación.</li> <li>- Uso de matrices de prioridades y calendarios digitales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de un plan de trabajo personal para un periodo académico.</li> <li>- Simulación de gestión de tareas con situaciones imprevistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión del plan de trabajo con rúbrica.</li> <li>- Autoevaluación y coevaluación del manejo del tiempo.</li> </ul>
3. Desarrollar hábitos profesionales que favorezcan la eficiencia y la persistencia en el cumplimiento de objetivos académicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hábitos y rutinas profesionales.</li> <li>- Estrategias para mantener la motivación y superar obstáculos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller de autogestión y resiliencia.</li> <li>- Estudio de casos y testimonios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registro reflexivo diario sobre hábitos adoptados.</li> <li>- Presentación de un caso personal o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portafolio de evidencias.</li> <li>- Rúbrica para evaluar calidad,</li> </ul>

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
4. Promover el trabajo colaborativo responsable y la gestión conjunta para alcanzar objetivos institucionales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidad en la entrega y calidad de productos académicos.</li> <li>- Trabajo en equipo y compromiso institucional.</li> <li>- Gestión de decisiones y superación de obstáculos colectivos.</li> <li>- Normas y acuerdos institucionales en educación superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sesiones de coaching grupal. (Para fortalecer autoconocimiento).</li> <li>- Dinámicas grupales.</li> <li>- <i>Role-playing</i> para resolución de conflictos.</li> <li>- Planificación colaborativa de proyectos académicos.</li> </ul>	<p>institucional donde se evidencie disciplina para superar dificultades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de un plan de trabajo en equipo.</li> <li>- Simulación de reuniones para la toma de decisiones.</li> <li>- Elaboración de protocolos de compromiso grupal.</li> </ul>	<p>puntualidad y compromiso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de desempeño grupal.</li> <li>- Rúbrica para valorar responsabilidad, cooperación y cumplimiento.</li> </ul>

El desarrollo de la competencia disciplina en los docentes PUCE requiere una formación que no se limite a transmitir conceptos, sino que promueva activamente la adquisición de hábitos profesionales sostenibles y orientados al cumplimiento riguroso de los compromisos académicos. Por ello, las estrategias metodológicas empleadas en este módulo están centradas en el hacer reflexivo y práctico: talleres de gestión del tiempo, análisis de casos y simulaciones permiten que los participantes vivencien la organización, la persistencia y la planificación como prácticas necesarias para alcanzar objetivos colectivos. Las actividades propuestas hacen énfasis el compromiso personal, indispensables para establecer una cultura sana y de trabajo colaborativo en la que cada docente es corresponsable del logro de metas académicas compartidas. En cuanto a la evaluación, se prioriza la observación del desempeño real, mediante evidencias como portafolios, productos entregados con puntualidad, y planes de acción concretos.

Tabla 15. Módulo 3: Perseverancia

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
1. Reconocer la perseverancia como una competencia clave en los procesos de innovación curricular en educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de perseverancia en el ámbito profesional.</li> <li>- Diferencias entre perseverancia y obstinación.</li> <li>- Valor estratégico de la constancia en procesos de cambio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición participativa.</li> <li>- Análisis de experiencias reales.</li> <li>- Lectura crítica de artículos breves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lluvia de ideas: obstáculos comunes en la innovación curricular.</li> <li>- Foro de discusión sobre cómo se ha ejercido la perseverancia en la práctica docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación argumentada en el foro.</li> <li>- Relato reflexivo breve.</li> </ul>
2. Analizar casos de mejora curricular que hayan requerido constancia ante desafíos institucionales o académicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejemplos de proyectos sostenidos en el tiempo.</li> <li>- Estrategias para enfrentar retrocesos o críticas constructivas.</li> <li>- La mejora continua como proceso iterativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio de casos.</li> <li>- Grupos de análisis.</li> <li>- <i>Role playing</i> (reacción a críticas o dificultades).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación grupal de un caso de mejora institucional o curricular.</li> <li>- Simulación de toma de decisiones ante retroalimentación crítica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de cotejo para análisis de casos.</li> <li>- Rúbrica de participación en simulaciones.</li> </ul>

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
3. Diseñar propuestas de mejora curricular que contemplen estrategias de sostenibilidad y seguimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión por procesos.</li> <li>- Planificación a mediano y largo plazo.</li> <li>- Monitoreo y mejora continua de propuestas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller de diseño curricular.</li> <li>- Aprendizaje basado en proyectos.</li> <li>- Mentoría entre pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de una propuesta curricular que incluya fases de seguimiento y mejora.</li> <li>- Socialización y retroalimentación entre pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica para propuestas.</li> <li>- Evaluación por pares.</li> <li>- Autoevaluación del proceso.</li> </ul>
4. Fortalecer la constancia personal y colectiva en la ejecución de proyectos académicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura institucional de mejora.</li> <li>- Hábitos y actitudes que sustentan la perseverancia.</li> <li>- Trabajo colaborativo a largo plazo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo colaborativo.</li> <li>- Estrategias de motivación sostenida.</li> <li>- Diálogos reflexivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de un compromiso de seguimiento a una propuesta curricular.</li> <li>- Plan de acción personal y grupal con metas periódicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión del compromiso y plan de acción.</li> <li>- Portafolio de seguimiento.</li> </ul>

Este módulo promueve el desarrollo de la perseverancia como una competencia profesional clave en los procesos de diseño y mejora curricular en la educación superior, entendida como la capacidad de resistir ante las dificultades con la firmeza estratégica para sostener objetivos a largo plazo. Las metodologías activas seleccionadas, como el análisis de casos, el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos, favorecen la vivencia directa de procesos de mejora que requieren constancia, revisión crítica y reajuste continuo. A través de estas experiencias, los docentes fortalecen la capacidad de respuesta ante obstáculos por medio de compromiso con iniciativas institucionales que implican transformaciones estructurales. Las actividades están diseñadas para que el participante se enfrente a decisiones reales: responder a críticas, reformular propuestas y planificar el seguimiento de sus ideas en el tiempo, lo que fomenta una actitud profesional perseverante, proactiva y resiliente. Finalmente, las estrategias de evaluación se enfocan en valorar el proceso el producto, permitiendo visibilizar el esfuerzo sostenido, la mejora continua y la toma de decisiones responsables, elementos centrales de la perseverancia aplicada a la práctica docente y al diseño de currículos.

Tabla 16. Módulo 4: Liderazgo

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
1. Reconocer el liderazgo como una competencia esencial en los procesos académicos y curriculares de la educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto y tipos de liderazgo.</li> <li>- Liderazgo académico y liderazgo transformacional.</li> <li>- Liderazgo docente vs. gestión institucional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición participativa.</li> <li>- Mapa mental colaborativo.</li> <li>- Análisis de referentes inspiradores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate sobre el rol del liderazgo en el contexto universitario.</li> <li>- Creación colectiva de un perfil del docente-líder en la innovación curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de cotejo para participación argumentada.</li> <li>- Revisión del perfil propuesto.</li> </ul>
2. Diagnosticar fortalezas y áreas de mejora personales en relación con el ejercicio del liderazgo docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autodiagnóstico de liderazgo.</li> <li>- Competencias emocionales y comunicativas del líder.</li> <li>- Identificación de barreras internas y contextuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámica de reflexión guiada.</li> <li>- Herramientas de diagnóstico individual.</li> <li>- Grupos de retroalimentación entre pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de un <i>test</i> de autopercepción.</li> <li>- Rueda de liderazgo: análisis individual y compartido de fortalezas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registro reflexivo individual.</li> <li>- Matriz FODA personal.</li> </ul>
3. Desarrollar habilidades para coordinar equipos de trabajo en	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión de equipos en contextos educativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio de casos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación de una micropropuesta de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de desempeño grupal.</li> </ul>

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
proyectos académicos o de innovación curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitación de procesos colaborativos.</li> <li>- Toma de decisiones y resolución de conflictos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simulación de liderazgo en situaciones complejas.</li> <li>- Aprendizaje basado en proyectos.</li> </ul>	<p>innovación curricular en equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Simulación de reunión de toma de decisiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación entre pares.</li> </ul>
<p>4. Diseñar estrategias para promover ambientes de trabajo armónicos, motivadores y orientados al logro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima organizacional y liderazgo positivo.</li> <li>- Técnicas de motivación y reconocimiento.</li> <li>- Gestión emocional en equipos académicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Role playing</i>.</li> <li>- Taller de comunicación empática.</li> <li>- Coaching entre docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan de acción para mejorar el ambiente de trabajo en su área académica.</li> <li>- Dramatización de escenarios de liderazgo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión del plan de acción.</li> <li>- Observación estructurada de dramatización.</li> </ul>

A partir de los hallazgos durante la investigación de campo, que evidenciaron un bajo nivel de desarrollo de la competencia liderazgo entre los docentes de la PUCE, este módulo ha sido diseñado con un enfoque altamente práctico, reflexivo y contextualizado. El objetivo es formar en conceptos y motivar el reconocimiento y fortalecimiento del liderazgo como un componente esencial del rol docente, especialmente en procesos de innovación curricular que requieren conducción, colaboración y visión compartida. Las metodologías activas utilizadas como el autodiagnóstico, la simulación y los micro proyectos permiten a los participantes explorar sus propias capacidades de influencia, movilización y coordinación, promoviendo una actitud proactiva frente a los desafíos académicos colectivos. Las actividades están orientadas a crear experiencias donde el docente asuma, ejercite y reflexione sobre el liderazgo desde situaciones reales de trabajo en equipo, contribuyendo así a reducir la brecha identificada en la práctica institucional. La evaluación, centrada en el desempeño y la autoobservación, permite reconocer avances personales y grupales en la capacidad de liderar con empatía, compromiso y eficacia.

Tabla 17. Módulo 5: Planificación y Organización

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
1. Comprender el valor de la planificación y la organización como competencias clave en el ejercicio docente y el diseño curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición y dimensiones de la competencia planificación y organización.</li> <li>- Planificación efectiva en contextos académicos.</li> <li>- Impacto de una gestión estructurada del tiempo y recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clase invertida (lecturas previas).</li> <li>- Estudio de experiencias docentes reales.</li> <li>- Discusión guiada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis grupal de casos reales con problemas de planificación en proyectos curriculares.</li> <li>- Elaboración de conclusiones sobre buenas prácticas de organización docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica para análisis de casos.</li> <li>- Evaluación de participación crítica.</li> </ul>
2. Diseñar procesos académicos organizados en metas, etapas y plazos, anticipando posibles obstáculos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas de planificación: cronogramas, mapas de procesos, líneas de tiempo, matrices de priorización.</li> <li>- Planificación flexible: anticipación y ajuste.</li> <li>- Priorización de objetivos en contextos educativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller práctico con plantillas.</li> <li>- Aprendizaje basado en problemas (ABP).</li> <li>- Trabajo en binas o tríos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de un cronograma detallado de una unidad curricular o proyecto académico.</li> <li>- Resolución de un caso problema con diseño de acciones, tiempos y contingencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de productos con lista de cotejo.</li> <li>- Evaluación entre pares.</li> </ul>
3. Integrar herramientas digitales en la planificación de procesos de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plataformas y apps de planificación académica (Trello, Notion, Google Calendar, etc.).</li> <li>- Recursos para seguimiento y gestión colaborativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clase práctica en laboratorio digital.</li> <li>- Microtutoriales autónomos.</li> <li>- Asesoría entre pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de un plan de seguimiento en Trello (u otra herramienta), con responsables, tiempos y recursos.</li> <li>- Práctica de retroalimentación entre colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica para calidad y funcionalidad del recurso.</li> <li>- Registro de avances.</li> </ul>

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
4. Aplicar estrategias de seguimiento y evaluación para ajustar procesos de forma oportuna.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Digitalización de procesos.</li> <li>- Indicadores de seguimiento en la planificación.</li> <li>- Retroalimentación continua y ajustes.</li> <li>- Documentación de avances y medidas correctivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio de caso.</li> <li>- Co-creación de instrumentos de seguimiento.</li> <li>- Simulación de ajustes en tiempo real.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño de una matriz de seguimiento para un proyecto académico.</li> <li>- Revisión cruzada de planes con sugerencias de mejora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación del instrumento creado.</li> <li>- Bitácora de seguimiento al proyecto trabajado.</li> </ul>

Este módulo aborda de manera estratégica una competencia fundamental del quehacer docente: la capacidad de planificar y organizar procesos educativos con claridad, estructura y capacidad de respuesta. Se propone una planificación flexible y contextualizada, donde el docente actúe como diseñador de experiencias significativas y sostenibles. Las metodologías activas elegidas como el análisis de casos, los talleres prácticos y el aprendizaje basado en problemas permiten a los participantes enfrentar los desafíos de estructurar proyectos con metas claras, tiempos definidos y estrategias de ajuste. La incorporación de herramientas digitales permite distribuir y seguir responsabilidades de manera colaborativa. En cuanto a la evaluación, se apuesta por instrumentos que valoran el producto final, y la lógica interna de los procesos diseñados: cómo se anticipan contingencias, cómo se distribuyen los recursos y cómo se estructura el seguimiento. En un contexto donde se espera que los docentes sean innovadores y organizados, esta competencia permite pasar de la improvisación a la planificación estratégica, contribuyendo directamente a la mejora de la calidad educativa y a la sostenibilidad de las propuestas curriculares.

Tabla 18. Módulo 6: Gestión Curricular

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
1. Comprender los niveles de gestión curricular y su aplicación en el contexto de la educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Niveles del currículo: macro, meso y micro.</li> <li>- Función estratégica de cada nivel.</li> <li>- Coherencia vertical y horizontal del currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición interactiva.</li> <li>- Clase invertida con recursos previos.</li> <li>- Análisis de documentos institucionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparación crítica de un plan de estudios actual con los principios de articulación curricular.</li> <li>- Mapa conceptual digital colaborativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de análisis curricular.</li> <li>- Lista de cotejo para el mapa.</li> </ul>
2. Aplicar herramientas para el diseño e innovación curricular con enfoque por competencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque por competencias y currículo flexible.</li> <li>- Instrumentos para el rediseño curricular.</li> <li>- Inclusión de competencias transversales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller colaborativo.</li> <li>- Análisis de tendencias educativas emergentes.</li> <li>- Aprendizaje basado en proyectos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rediseño de una unidad curricular o módulo, incorporando innovación metodológica y tecnológica.</li> <li>- Integración de herramientas como CurrikiStudio, Genially o Canva para educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación con rúbrica de innovación.</li> <li>- Revisión cruzada entre pares.</li> </ul>
3. Diseñar propuestas que respondan a necesidades del contexto educativo y laboral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis del contexto y pertinencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio de caso institucional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño de una propuesta de actualización curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de pertinencia y factibilidad.</li> </ul>

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
4. Coordinar procesos de articulación curricular entre niveles, docentes y áreas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico curricular con enfoque prospectivo.</li> <li>- Vinculación con el entorno socioproductivo.</li> <li>- Estrategias de articulación horizontal y vertical.</li> <li>- Trabajo colaborativo interdepartamental.</li> <li>- Políticas institucionales de actualización curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis FODA curricular.</li> <li>- Lectura crítica de tendencias laborales.</li> <li>- Simulación de mesa redonda.</li> <li>- Co-creación de matrices de articulación.</li> <li>- Revisión de perfiles de egreso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>basada en un problema contextual.</li> <li>- Presentación digital tipo “pitch académico”.</li> <li>- Desarrollo de una línea de aprendizaje competencial articulada entre asignaturas de un semestre o ciclo.</li> <li>- Revisión y propuesta de ajuste del perfil de egreso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación oral con retroalimentación grupal.</li> <li>- Evaluación grupal del trabajo articulado.</li> <li>- Revisión cualitativa por expertos.</li> </ul>

La gestión curricular constituye una competencia estructural en el desempeño docente universitario, ya que se sitúa en el corazón del diseño de carreras innovadoras y pertinentes. Esta competencia implica, sin duda, dominar los niveles macro, meso y microcurricular y además comprender la necesidad de alinearlos con el contexto social, laboral y tecnológico actual (Loor y Gamboa, 2023). En este módulo, se ha promovido una visión integradora del currículo, reconociéndolo como una construcción social y cultural que debe ser actualizada permanentemente para responder a las transformaciones del conocimiento, las demandas del entorno y las nuevas formas de aprender (Leyva et al., 2018). Las metodologías activas utilizadas, como el rediseño colaborativo, el análisis crítico de planes de estudio y el uso de herramientas digitales emergentes, permitirán al docente participar de manera práctica en procesos reales de innovación curricular, fortaleciendo su rol como planificador y articulador pedagógico. Además, el énfasis en el trabajo articulado entre asignaturas y niveles responde a la necesidad de generar trayectorias formativas coherentes, tal como lo exige la educación superior actual (IESALC, 2021). Evaluar esta competencia desde productos aplicados y contextualizados permite la transferencia del aprendizaje. En definitiva, la gestión curricular es el eje desde el cual se proyecta toda innovación educativa sostenible, y por tanto, es imprescindible formar docentes capaces de liderarla con criterios técnicos, pedagógicos y éticos (Tobón, 2013).

Tabla 19. Módulo 7: Flexibilidad

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
1. Reconocer la flexibilidad como una competencia clave en el contexto de transformación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de flexibilidad en la docencia universitaria.</li> <li>- Rigidez vs. adaptabilidad curricular.</li> <li>- Apertura al cambio y pensamiento divergente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo reflexivo.</li> <li>- Clase invertida con recursos multiformato.</li> <li>- Análisis de testimonios docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate guiado sobre resistencia y apertura al cambio en la docencia.</li> <li>- Diario reflexivo sobre experiencias personales de adaptación docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación del diario con rúbrica de pensamiento crítico.</li> <li>- Lista de cotejo para participación en debate.</li> </ul>
2. Explorar diferentes estructuras curriculares y enfoques de diseño como respuesta a contextos diversos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículos flexibles: trayectorias formativas, contenidos adaptativos.</li> <li>- Diseños curriculares centrados en el estudiante.</li> <li>- Perfiles de egreso diferenciados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio de casos internacionales.</li> <li>- Co-creación de alternativas de diseño curricular.</li> <li>- Visual thinking.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rediseño de un segmento del currículo con dos alternativas estructurales.</li> <li>- Presentación visual en Canva o Genially.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de creatividad y viabilidad.</li> <li>- Evaluación cruzada entre pares.</li> </ul>
3. Aplicar metodologías activas adaptadas a diferentes estilos de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ABP, aprendizaje adaptativo, flipped classroom, gamificación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller de metodologías activas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de una secuencia didáctica con alternativas para distintos estilos de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de diseño flexible.</li> </ul>

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
aprendizaje y situaciones cambiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño instruccional flexible.</li> <li>- Evaluación diferenciada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simulación de aula diversa.</li> <li>- Diseño de actividades adaptativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión colaborativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retroalimentación escrita.</li> </ul>
<p>4. Integrar tecnologías emergentes, especialmente inteligencia artificial, como recurso de apoyo a la flexibilidad pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de IA en la educación: generación de contenidos, retroalimentación, tutoría adaptativa.</li> <li>- Ética y límites del uso de IA.</li> <li>- Diseño instruccional con IA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller práctico con herramientas de IA (ej. ChatGPT, Curipod, Eduaide, Diffit).</li> <li>- Exploración guiada.</li> <li>- Trabajo autónomo con acompañamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de una herramienta de IA para generar dos versiones de una actividad didáctica: una tradicional y otra adaptativa.</li> <li>- Discusión sobre los ajustes requeridos y su pertinencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de análisis comparativo.</li> <li>- Evaluación del uso reflexivo de la IA.</li> </ul>

En un entorno educativo marcado por la transformación constante, la flexibilidad se convierte en una competencia esencial para el docente universitario. Esta competencia implica adaptarse a nuevas condiciones y sobre todo, promover activamente estructuras curriculares y prácticas pedagógicas que favorezcan la diversidad, la equidad y la innovación. El diseño curricular en educación superior debe orientarse hacia esquemas flexibles que permitan responder a trayectorias formativas diversas y entornos cambiantes. Las metodologías activas y la evaluación adaptativa se consolidan como estrategias que refuerzan dicha flexibilidad, especialmente cuando se integran tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, que permite generar contenidos personalizados, retroalimentación inmediata y opciones de aprendizaje diferenciadas. A través de actividades prácticas, análisis comparativos y el uso reflexivo de herramientas digitales, este módulo busca que los docentes desarrollen su capacidad de adaptación junto con una actitud de apertura crítica ante los desafíos del diseño curricular emergente. De este modo, se fortalece su rol como innovadores pedagógicos capaces de transformar la enseñanza con sentido ético, técnico y contextualizado.

Tabla 20. Módulo 8: Tolerancia a la Incertidumbre

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
1. Comprender la importancia de la tolerancia a la incertidumbre en procesos de transformación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambio, incertidumbre y docencia en el siglo XXI.</li> <li>- Resistencia al cambio y zona de confort.</li> <li>- Innovación como proceso iterativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clase invertida con video-reflexiones.</li> <li>- Lectura crítica de experiencias reales.</li> <li>- Diálogo socrático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foro de discusión: “El error como parte del proceso”.</li> <li>- Análisis de caso sobre fracaso o éxito parcial en innovación curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación argumentada en el foro.</li> <li>- Rúbrica de análisis de caso.</li> </ul>
2. Reconocer sus propias reacciones ante la ambigüedad y construir estrategias para gestionarla.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias emocionales y cognitivas ante la ambigüedad.</li> <li>- El rol docente en contextos inestables.</li> <li>- Adaptabilidad consciente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámica de simulación con variables cambiantes.</li> <li>- Rueda de introspección individual.</li> <li>- Co-coaching entre docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registro de decisiones durante una simulación curricular con variables inciertas.</li> <li>- Bitácora personal sobre aprendizajes en incertidumbre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de la bitácora con rúbrica reflexiva.</li> <li>- Retroalimentación colaborativa.</li> </ul>

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
3. Aplicar procesos de diseño flexible que integren revisión, mejora y tolerancia al error.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño iterativo de propuestas didácticas.</li> <li>- Tolerancia al error como parte del proceso de aprendizaje.</li> <li>- Ajustes sobre la marcha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje basado en problemas.</li> <li>- Taller con prototipado rápido.</li> <li>- Prueba y error guiado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño de una actividad de aula innovadora que pueda fallar.</li> <li>- Simulación de implementación y mejora posterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación del proceso iterativo con rúbrica.</li> <li>- Evaluación grupal del rediseño.</li> </ul>
4. Integrar herramientas digitales que permitan experimentar y ajustar propuestas sin temor al fallo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas de prototipado educativo (Miro, Figma Edu, Padlet, etc.).</li> <li>- Recursos de simulación y co-creación con IA.</li> <li>- Revisión continua y abierta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Laboratorio digital de prueba y ajuste.</li> <li>- Aprendizaje exploratorio con IA y retroalimentación.</li> <li>- Diseño en entorno colaborativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de IA (ej. ChatGPT, Eduaide, Gemini) para proponer alternativas ante una innovación curricular con baja aceptación inicial.</li> <li>- Ajuste de una secuencia didáctica luego del análisis de retroalimentación simulada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de la capacidad de ajuste.</li> <li>- Rúbrica de resiliencia pedagógica.</li> </ul>

Desarrollar tolerancia a la incertidumbre representa uno de los mayores desafíos en la formación docente, especialmente en el contexto de innovación curricular en educación superior. Esta competencia demanda de los educadores aceptación del error y del cambio y la importancia para actuar con criterio, adaptabilidad y continuidad en condiciones ambiguas. La transformación educativa requiere docentes con “mentalidades adaptativas”, capaces de sostener la acción incluso cuando los resultados no son inmediatos o garantizados. Sin embargo, la resistencia al cambio es una reacción natural cuando se perciben amenazas al control o la estabilidad, por lo que este módulo propone metodologías que permiten experimentar, reflexionar y mejorar en un entorno seguro, pero retador. A través de simulaciones, análisis de casos reales, diseño iterativo y herramientas tecnológicas como la inteligencia artificial, se busca que los docentes puedan tolerar la incertidumbre y que consideren la importancia de integrarla como parte del proceso pedagógico.

Tabla 21. Módulo 9: Aprendizaje Continuo

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
1. Comprender el aprendizaje continuo como una competencia docente orientada a la resolución de problemas reales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje continuo: definición y alcance.</li> <li>- Búsqueda estratégica de información y recursos.</li> <li>- Aplicación del conocimiento en situaciones reales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clase invertida.</li> <li>- Análisis de experiencias docentes.</li> <li>- Tormenta de ideas colaborativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar un reto actual en su práctica de diseño curricular.</li> <li>- Buscar al menos 3 fuentes (artículos, videos, cursos breves) útiles para abordarlo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de cotejo de calidad y pertinencia de fuentes.</li> <li>- Rúbrica de conexión entre reto y aprendizaje.</li> </ul>
2. Desarrollar habilidades para seleccionar y compartir información pedagógica relevante con fines de mejora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curaduría digital básica.</li> <li>- Herramientas para compartir contenido educativo.</li> <li>- Colaboración entre docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curaduría colaborativa.</li> <li>- Microlearning.</li> <li>- Aprendizaje entre pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar un “kit de aprendizaje docente” (en Wakelet, Canva o Padlet) sobre un tema pedagógico emergente relacionado con innovación curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de utilidad y claridad del recurso.</li> <li>- Evaluación entre pares.</li> </ul>
3. Aplicar aprendizajes recientes en el diseño o ajuste de una propuesta curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transferencia del conocimiento.</li> <li>- Diseño flexible y actualizado.</li> <li>- Innovación con base en evidencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje basado en retos (ABR).</li> <li>- Miniproyectos.</li> <li>- Técnica de los seis sombreros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rediseñar una parte del currículo (unidad, actividad, evaluación) con base en lo aprendido recientemente.</li> <li>- Compartirlo con retroalimentación breve entre colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de aplicación de aprendizajes.</li> <li>- Registro de mejoras.</li> </ul>

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
4. Establecer un compromiso personal con la mejora continua de su práctica profesional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación del desarrollo profesional.</li> <li>- Recursos de formación permanente.</li> <li>- Comunidades de práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autodiagnóstico.</li> <li>- Taller de metas SMART.</li> <li>- Bitácora de mejora continua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar un “Plan personal de mejora profesional”, vinculado a su rol como diseñador/a curricular.</li> <li>- Compartir un compromiso público en formato creativo (video, meme, nota de voz, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de viabilidad y pertinencia del plan.</li> <li>- Autoevaluación del proceso.</li> </ul>

En el contexto de innovación curricular en la educación superior, el aprendizaje continuo es una competencia imprescindible para el docente. Se trata de la capacidad de identificar necesidades en su práctica pedagógica, buscar activamente información útil y transferir ese conocimiento en soluciones reales y contextualizadas. La actualización profesional significativa depende sí de cursos formales, pero principalmente de la disposición a investigar, compartir y aplicar lo aprendido para transformar la práctica. Esta competencia se vincula directamente con la mejora del diseño curricular, ya que permite incorporar enfoques actualizados, responder a los cambios del entorno y sostener procesos de innovación con base en evidencia. Las actividades del módulo han sido diseñadas para fomentar un aprendizaje autónomo, aplicado y colaborativo, con una dosis de creatividad y exploración lúdica, entendiendo que aprender de forma continua no solo fortalece la práctica docente, sino también la capacidad de liderar procesos de transformación educativa desde una postura crítica y proactiva.

Tabla 22. Módulo 10: Autonomía

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
1. Comprender el valor de la autonomía como competencia clave para la innovación curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomía docente: concepto y dimensiones.</li> <li>- Independencia profesional y toma de decisiones en contextos cambiantes.</li> <li>- Ética y criterio profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura crítica de textos.</li> <li>- Debate estructurado.</li> <li>- Mapa conceptual colaborativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de un caso real donde se requirió autonomía en decisiones curriculares.</li> <li>- Construcción de un mapa conceptual digital (Coggle o MindMeister) sobre el rol de la autonomía en el rediseño curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de análisis crítico.</li> <li>- Lista de cotejo del mapa conceptual.</li> </ul>
2. Aplicar pensamiento estratégico y soluciones independientes a desafíos reales en el diseño curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomía en la resolución de problemas.</li> <li>- Creatividad con criterio.</li> <li>- Diseño ágil de soluciones educativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensamiento lateral guiado.</li> <li>- Resolución de problemas auténticos.</li> <li>- Técnica de los "qué pasaría si..."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de pensamiento lateral para generar soluciones no convencionales ante una problemática curricular real.</li> <li>- Presentación oral breve de la solución (formato Pecha Kucha).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de innovación y pertinencia de la solución.</li> <li>- Evaluación entre pares.</li> </ul>
3. Diseñar una propuesta curricular parcial de forma autónoma, aplicando criterios propios y soluciones eficaces.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño curricular con autonomía.</li> <li>- Criterios pedagógicos para tomar decisiones independientes.</li> <li>- Responsabilidad profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje basado en proyectos (ABP).</li> <li>- Taller de prototipado curricular.</li> <li>- Retroalimentación estructurada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar un componente curricular (unidad, estrategia metodológica o plan de evaluación) de manera autónoma.</li> <li>- Argumentar sus decisiones en un video o presentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de coherencia y autonomía en el diseño.</li> <li>- Autoevaluación del proceso.</li> </ul>

<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategias Metodológicas</b>	<b>Actividades de Aprendizaje</b>	<b>Estrategias e Instrumentos de Evaluación</b>
4. Autoevaluar su capacidad de acción autónoma para responder a requerimientos emergentes en educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metacognición y autonomía.</li> <li>- Evaluación de la toma de decisiones.</li> <li>- Responsabilidad profesional y mejora continua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rueda de autorreflexión.</li> <li>- Diario de aprendizaje.</li> <li>- Técnica de “semáforo” (verde: logros; amarillo: dudas; rojo: desafíos no resueltos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar una autoevaluación escrita breve donde identifiquen logros, retos y próximos pasos en su autonomía curricular.</li> <li>- Dinámica semáforo a ser compartida en Padlet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala valorativa de reflexión crítica.</li> <li>- Retroalimentación de facilitador.</li> </ul>

La competencia de autonomía resulta esencial para esta propuesta, especialmente en contextos que exigen respuestas ágiles, innovadoras y basadas en criterio profesional ante los desafíos curriculares emergentes. Actuar con autonomía implica idear y aplicar soluciones con independencia, responsabilidad y capacidad reflexiva, características que fortalecen tanto el liderazgo pedagógico como la calidad del diseño curricular. Un docente a cargo de diseñar currículos para carreras emergentes debe ser capaz de intervenir con criterio ante situaciones no previstas, generando respuestas pedagógicas propias y pertinentes. Las metodologías utilizadas en este módulo, como el pensamiento lateral y el formato Pecha Kucha, invitan a ejercitar la autonomía en entornos controlados pero desafiantes, permitiendo al docente explorar alternativas, justificar sus decisiones y asumir con seguridad su rol como agente de transformación.

Tabla 23. Módulo 11: Trabajo en Equipo

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
1. Reconocer la importancia de la colaboración y la sinergia en equipos docentes para el diseño curricular innovador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto y dimensiones del trabajo en equipo.</li> <li>- Beneficios de la colaboración en educación superior.</li> <li>- Roles y funciones en equipos interdisciplinarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámicas colaborativas.</li> <li>- Aprendizaje basado en proyectos (ABP).</li> <li>- Discusión guiada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis grupal de casos de éxito en trabajo colaborativo para innovación curricular.</li> <li>- Mapeo de roles y fortalezas dentro del equipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de participación.</li> <li>- Lista de cotejo de roles asumidos.</li> </ul>
2. Desarrollar habilidades comunicativas y de coordinación para potenciar resultados grupales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación efectiva en equipos.</li> <li>- Resolución de conflictos.</li> <li>- Estrategias para potenciar fortalezas.</li> <li>- Uso de IA para creación audiovisual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica SCAMPER para la mejora de procesos en equipo.</li> <li>- Role de facilitador y mediador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicio grupal para aplicar SCAMPER a un problema curricular.</li> <li>- Simulación de mediación para resolver un conflicto ficticio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de aplicación de SCAMPER.</li> <li>- Observación y retroalimentación en simulación.</li> </ul>
3. Utilizar herramientas tecnológicas y de IA para la producción colaborativa y presentación de propuestas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plataformas colaborativas.</li> <li>- Técnicas para presentación grupal eficaz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller práctico con herramientas de IA para creación de video.</li> <li>- Trabajo colaborativo en línea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En equipos, producir un video corto usando IA (ej. Synthesia, Lumen5) que explique una propuesta curricular innovadora.</li> <li>- Presentación del video al grupo y retroalimentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de calidad técnica y contenido del video.</li> <li>- Evaluación por pares.</li> </ul>
4. Evaluar la dinámica y resultados del trabajo en	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto y coevaluación.</li> <li>- <i>Feedback</i> constructivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica “Rueda de equipo” para evaluación grupal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Completar una autoevaluación y coevaluación escrita sobre desempeño individual y grupal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala valorativa para evaluación.</li> </ul>

<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategias Metodológicas</b>	<b>Actividades de Aprendizaje</b>	<b>Estrategias e Instrumentos de Evaluación</b>
equipo para la mejora continua.	- Estrategias de mejora en equipos.	- Reflexión y análisis.	- Elaborar un plan de mejora grupal.	- Informe de mejora grupal.

El trabajo en equipo es una competencia fundamental para los docentes de educación superior, especialmente en el contexto del diseño curricular para carreras innovadoras, donde la colaboración interdisciplinaria enriquece los procesos y resultados. La integración de herramientas tecnológicas, como la inteligencia artificial para la creación audiovisual potencia la creatividad y la eficiencia del equipo y facilita la comunicación y la presentación de ideas complejas de forma clara y atractiva. El trabajo colaborativo eficaz implica aprovechar las fortalezas individuales para lograr metas comunes, mientras se gestionan las diferencias y se promueve un ambiente de respeto y confianza. Las estrategias y actividades de este módulo están diseñadas para fortalecer estas capacidades, promoviendo un aprendizaje activo, reflexivo y tecnológico que prepara a los docentes para enfrentar los desafíos de la educación superior contemporánea.

Tabla 24. Módulo 12: Conocimiento del Entorno

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
1. Identificar y analizar las necesidades de actores clave y las tendencias nacionales e internacionales que impactan en la educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis del entorno social, económico y tecnológico.</li> <li>- Tendencias y oportunidades en educación superior.</li> <li>- Actores y demandas educativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis PESTEL adaptado.</li> <li>- Trabajo colaborativo en línea.</li> <li>- Estudio de casos reales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un análisis PESTEL del contexto educativo local y global aplicable al diseño curricular.</li> <li>- Debate virtual sobre oportunidades y amenazas detectadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de análisis crítico.</li> <li>- Registro de participación en debate.</li> </ul>
2. Reconocer fortalezas y debilidades propias e institucionales para actuar con pertinencia y oportunidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación institucional y personal.</li> <li>- Diagnóstico de capacidades y limitaciones.</li> <li>- Estrategias para potenciar fortalezas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de matriz FODA personal e institucional.</li> <li>- Taller de reflexión grupal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar un diagnóstico FODA para su institución o área académica.</li> <li>- Diseñar propuestas de mejora basadas en el diagnóstico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de cotejo para diagnóstico.</li> <li>- Rúbrica para propuesta de mejora.</li> </ul>

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
3. Integrar el conocimiento del entorno en el diseño curricular innovador y contextualizado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pertinencia curricular.</li> <li>- Adaptación a contextos cambiantes.</li> <li>- Uso estratégico de la información del entorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje basado en proyectos (ABP).</li> <li>- Presentación y retroalimentación colaborativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar una propuesta curricular que integre oportunidades y fortalezas del entorno detectadas.</li> <li>- Presentación grupal y discusión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de pertinencia e innovación.</li> <li>- Evaluación entre pares y autoevaluación.</li> </ul>

El conocimiento del entorno se presenta como una competencia transversal indispensable para el docente de educación superior que busca diseñar currículos innovadores y pertinentes. Entender las necesidades de los diversos actores, así como las tendencias y oportunidades tanto nacionales como internacionales, permite actuar con mayor pertinencia y eficacia frente a los constantes cambios del contexto educativo y laboral. Esta competencia también implica una reflexión crítica sobre las fortalezas y debilidades personales e institucionales, lo que fortalece la capacidad de respuesta estratégica y la adaptación curricular. El desarrollo de competencias transversales como esta permite articular saberes y contextos, generando propuestas educativas que responden a la realidad y potencialidades del entorno. Por tanto, trabajar con metodologías activas que promuevan el análisis contextual, la colaboración y la integración de información estratégica es fundamental para que los docentes ejerzan un rol transformador, fundamentado en una comprensión integral y dinámica de su entorno.

Tabla 25. Módulo 13: Competencias Digitales

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
1. Reconocer el valor y la necesidad del desarrollo de competencias digitales en la docencia universitaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brecha digital docente.</li> <li>- Concepto de competencia digital (marco DigCompEdu).</li> <li>- Ética digital y pensamiento crítico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lluvia de ideas con pizarra digital.</li> <li>- Foro reflexivo sobre experiencias digitales.</li> <li>- Estudio breve de tendencias tecnológicas educativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foro en Padlet: “¿Qué me entusiasma o preocupa de lo digital en la docencia?”.</li> <li>- Juego tipo kahoot para explorar conceptos clave de competencias digitales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en foro con criterios de argumentación.</li> <li>- Resultados del juego (autoevaluación).</li> </ul>
2. Explorar herramientas tecnológicas para la enseñanza y la innovación curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas digitales para docencia, evaluación y colaboración.</li> <li>- Aplicaciones de IA educativa.</li> <li>- Curación y gestión de contenidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Micro talleres prácticos.</li> <li>- Rotación por estaciones digitales.</li> <li>- Clase invertida con video tutoriales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En equipos, experimentar estaciones con herramientas como: Canva, Genially, Edpuzzle, ChatGPT, Miro, Quizizz.</li> <li>- Reto: aplicar al menos 3 en un ejemplo didáctico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de cotejo del uso pertinente de herramientas.</li> <li>- Coevaluación con rúbrica simplificada.</li> </ul>
3. Diseñar una propuesta didáctica que integre herramientas digitales con criterio pedagógico y creativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño instruccional con TIC.</li> <li>- Tecnología con sentido pedagógico.</li> <li>- Creatividad digital docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje basado en retos.</li> <li>- Pensamiento de diseño (<i>design thinking</i>).</li> <li>- Técnica SCAMPER para mejorar propuestas con tecnología.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En pequeños grupos, diseñar una actividad didáctica original con tecnología (herramienta libre).</li> <li>- Aplicar SCAMPER para mejorarla.</li> <li>- Presentación con video IA tipo demo (ej. con Canva o Lumen5).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de creatividad, pertinencia pedagógica y uso técnico.</li> <li>- Evaluación entre pares y autoevaluación.</li> </ul>

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Estrategias e Instrumentos de Evaluación
4. Reflexionar sobre el papel de las competencias digitales en su ejercicio docente presente y futuro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actualización docente y alfabetización digital.</li> <li>- Tendencias futuras (IA, RA, aprendizaje adaptativo).</li> <li>- Uso responsable y sostenible de la tecnología.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario digital de aprendizaje.</li> <li>- Técnica del semáforo digital.</li> <li>- Curación colaborativa de recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartir en un mural colaborativo (Wakelet) una selección de herramientas útiles y explicar su elección.</li> <li>- Autoevaluación con rúbrica digital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala valorativa de reflexión.</li> <li>- Análisis cualitativo del mural compartido.</li> </ul>

La formación en competencias digitales no debe limitarse al dominio técnico de herramientas, sino fomentar un criterio claro sobre cuándo, cómo y por qué usarlas con fines pedagógicos. Como plantea el Marco Europeo de Competencia Digital Docente el uso de tecnologías debe estar alineado con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, la participación del estudiante y la adaptación a contextos diversos. Este módulo incorpora metodologías activas, retos creativos y herramientas accesibles para que el docente disfrute el uso de la tecnología, comprenda su valor y desarrolle propuestas didácticas que sean significativas, inclusivas y sostenibles. Desde esta perspectiva, el criterio, la creatividad y la capacidad de adaptación son tan importantes como la herramienta misma, consolidando una competencia digital integral, transversal y orientada al futuro.

Tabla 30. Módulo 14: Creatividad

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Evaluación y Evidencias
1. Comprender el valor de la creatividad como competencia docente para la innovación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creatividad como proceso y producto.</li> <li>- Mitos y bloqueos de la creatividad.</li> <li>- Pensamiento divergente vs. convergente.</li> <li>- Técnicas de generación de ideas (SCAMPER, metáforas, analogías).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapa conceptual colaborativo (Coggle / Miro).</li> <li>- Dinámica: "¿Y si...?" aplicada al aula universitaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear un mapa colaborativo de ideas sobre "¿Cómo sería una universidad sin creatividad?"</li> <li>- Idear soluciones inesperadas para problemas comunes del aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de cotejo de originalidad.</li> <li>- Registro reflexivo breve.</li> </ul>
2. Generar soluciones creativas en el diseño de estrategias didácticas para carreras innovadoras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creatividad aplicada a la didáctica.</li> <li>- Formas no convencionales de enseñar.</li> <li>Metodología ARA, guía para el diseño creativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica "Lego Digital Storytelling" (Mecabricks o Build with Chrome).</li> <li>- Desafío tipo <i>Design Sprint Express</i>.</li> <li>Aplicación de la metodología ARA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Challenge creativo con Legos digitales": trabajar por equipos en el desarrollo de una mini-historia visual que represente una metodología creativa para enseñar un concepto difícil de su área, siguiendo las fases del modelo ARA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de diseño e innovación.</li> <li>- Evaluación por votación cruzada (gamificada).</li> <li>- Reflexión final sobre la experiencia ARA.</li> </ul>
3. Aplicar la creatividad mediante técnicas expresivas y experienciales para	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creatividad emocional.</li> <li>- <i>Storytelling</i> educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatización educativa.</li> <li>- Juego de roles docente-estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En equipos, representar una escena de clase tradicional "bloqueada" y luego una versión creativa del mismo contenido (dramatización breve, 3-5 min).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de dramatización (claridad, creatividad, mensaje).</li> </ul>

<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Estrategias Metodológicas</b>	<b>Actividades de Aprendizaje</b>	<b>Evaluación y Evidencias</b>
<p>resolver problemas curriculares reales.</p> <p>4. Integrar técnicas creativas en el diseño curricular como recurso para potenciar la innovación.</p>	<p>- Aprendizaje multisensorial.</p> <p>- Creatividad curricular: formas flexibles, disruptivas y narrativas.</p> <p>- Diseño centrado en el aprendizaje creativo.</p>	<p>- Técnica “Cambio de sombrero mental”.</p> <p>- Técnica “Museo de ideas” (exposición de propuestas).</p> <p>- Ronda creativa de mejora colectiva.</p>	<p>- Usar vestuario o elementos digitales mínimos.</p> <p>- Cada grupo presenta una propuesta de actividad creativa integrada en currículo en formato libre (cartel, maqueta, herramienta digital, teatro, etc.).</p> <p>- Intercambio de ideas con <i>post-its</i> digitales.</p>	<p>- Retroalimentación grupal constructiva.</p> <p>- Rúbrica de viabilidad e innovación.</p> <p>- Registro de aportes colaborativos.</p>

El desarrollo de la creatividad debería, idealmente, potenciar la innovación pedagógica y redefinir la manera en la que concebimos la enseñanza y el aprendizaje en contextos dinámicos y cambiantes. Como competencia transversal y estratégica, la creatividad permite idear soluciones inéditas y agregar valor real al proceso educativo, promoviendo nuevas formas de comprender, enseñar y construir conocimiento. Este módulo se propuso como una experiencia formativa distinta: desde lo lúdico, lo expresivo y lo visual, los docentes aprenderán técnicas tratando a la creatividad como proceso, emoción y resultado. La creatividad profesional implica asumir riesgos, romper estructuras y favorecer ambientes donde el pensamiento divergente florezca. En esta línea, dramatizar, prototipar con recursos digitales, utilizar metáforas o plantear desafíos colaborativos diversifica las metodologías y forma docentes capaces de transformar el currículo desde dentro, con ideas frescas, pertinentes y con impacto en sus estudiantes. En este marco, la metodología ARA Arte–Realidad–Aprendizaje, propuesta por (Palacios, 2021) se incorpora como una guía práctica para estructurar el pensamiento creativo docente: a partir de la deconstrucción de conceptos y partir desde la creatividad como base, relacionándolos con la realidad directa de cada persona y logrando el aprendizaje de conceptos por medio de la reconstrucción de contenidos y así aplicar soluciones que transformen la práctica y potencien la innovación en el aula universitaria.

Tabla 27. Módulo 15: Articulación de Funciones Sustantivas con la Innovación

Objetivos de Aprendizaje	Contenidos Clave	Estrategias Metodológicas	Actividades de Aprendizaje	Evaluación y Evidencias
1. Comprender el valor estratégico de articular docencia, investigación y vinculación en un marco de innovación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funciones sustantivas en la educación superior.</li> <li>- Tensiones y oportunidades en su articulación.</li> <li>- Innovación como eje integrador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio de caso institucional.</li> <li>- Lluvia de ideas + categorización.</li> <li>- Análisis comparativo de buenas prácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de caso real o simulado de una institución que articula sus funciones sustantivas.</li> <li>- Identificar aciertos y vacíos.</li> <li>- Mapa visual: “nudos y puentes” entre docencia, investigación y extensión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de cotejo sobre análisis crítico.</li> <li>- Entrega del mapa colaborativo.</li> </ul>
2. Diseñar propuestas que integren innovación con funciones sustantivas a partir de problemáticas reales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innovación educativa institucional.</li> <li>- Currículo como eje articulador.</li> <li>- Enfoque de solución de problemas complejos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámica tipo laboratorio de innovación.</li> <li>- Técnica de pensamiento sistémico (círculo causal o iceberg de Senge).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo en equipos para diseñar una solución innovadora (producto, actividad, estrategia) que articule las tres funciones, respondiendo a un reto real o simulado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de viabilidad, articulación y originalidad.</li> <li>- Evaluación entre equipos.</li> </ul>
3. Aplicar tecnologías emergentes como apoyo a la integración de funciones sustantivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas para la investigación colaborativa, aula extendida, y gestión de proyectos comunitarios.</li> <li>- Ejemplos de ecosistemas digitales integrados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploración guiada de plataformas digitales integradoras (Moodle + IA, Google Workspace, Miro, Trello).</li> <li>- Curación de herramientas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simulación: crear una experiencia académica que involucre a estudiantes como investigadores y agentes comunitarios usando alguna tecnología.</li> <li>- Armar en Miro o Canva un prototipo de esa experiencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de propuesta con rúbrica de integración y aplicabilidad.</li> <li>- Presentación en plenaria.</li> </ul>
4. Integrar aprendizajes de los módulos previos en una	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil docente como integrador de saberes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Challenge</i> final: “Del aula al mundo”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada grupo diseña una propuesta educativa realista que articule docencia, investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica integradora final.</li> </ul>

<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	<b>Contenidos Clave</b>	<b>Estrategias Metodológicas</b>	<b>Actividades de Aprendizaje</b>	<b>Evaluación y Evidencias</b>
propuesta final con impacto educativo y social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liderazgo, autonomía, creatividad y gestión del cambio.</li> <li>- Proyección educativa con impacto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica: mapa de impacto o pitch narrativo institucional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>y extensión en el contexto de su institución.</li> <li>- Se presenta mediante un pitch narrativo con <i>storytelling</i> o video corto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica de <i>storytelling</i>/pitch.</li> <li>- Retroalimentación entre pares.</li> </ul>

El desarrollo integral de la función docente, es decir la articulación de las funciones sustantivas con la innovación en la educación superior exige mucho más que la experticia en un área disciplinar; requiere una visión sistémica capaz de integrar la docencia, la investigación y la vinculación con sentido, pertinencia e innovación. Esta competencia representa una postura profesional frente al cambio, al compromiso social y al propósito institucional. En este módulo final, se propone un enfoque práctico y estratégico donde el diseño curricular se convierte en el puente que une las funciones sustantivas, permitiendo que el conocimiento circule entre el aula, el laboratorio y la comunidad. Esta articulación es clave para construir universidades más democráticas, sostenibles y conectadas con su entorno. Este módulo cierra el proceso formativo consolidando un perfil docente capaz de liderar transformaciones, diseñar propuestas con sentido y responder a los desafíos del presente con visión de futuro.

Características Diferenciadoras del Programa de Formación Docente por Competencias para el Diseño Curricular de Carreras Innovadoras.

Este programa de formación nace a partir de un estudio de campo riguroso y los resultados evidenciaron, tanto de forma explícita como implícita, la necesidad de una formación orientada al desarrollo de estas competencias. A partir de estos hallazgos, se diseñó una propuesta que responde a esas demandas reales, y que se convierte en un modelo replicable, escalable y transformador, pensado para formar a quienes diseñan el futuro de la educación superior y que propone estas características principales:

Formación por competencias integrales y aplicadas.

Cada módulo se centra en una competencia clave del perfil docente identificado en esta investigación. Estas no solo se abordan como conceptos teóricos, sino como capacidades prácticas y transferibles, desarrolladas a través de metodologías activas, tecnología pertinente y reflexión crítica sobre el quehacer docente.

Modularidad conectada y flexible.

Aunque los módulos están secuenciados de manera estratégica, pueden ser abordados de manera no lineal, permitiendo rutas personalizadas de formación. Esta estructura fomenta la libertad profesional y la apropiación del proceso formativo.

Formación de formadores.

Los docentes que completen con éxito el itinerario formativo recibirán un certificado como formadores en competencias docentes para el diseño curricular, permitiéndoles liderar nuevas cohortes en sus instituciones. Esto garantiza escalabilidad y sostenibilidad institucional.

Certificación por avance y logro.

Se contempla una certificación modular y progresiva, que reconoce cada etapa completada y culmina en una acreditación final integral. Esta estructura motiva el progreso, reconoce el compromiso y facilita su validación ante organismos académicos.

Aplicación directa en el contexto institucional.

Cada módulo está diseñado para que los productos generados puedan transferirse a la realidad concreta del docente, permitiendo mejoras curriculares, rediseño de asignaturas, innovación en metodologías o articulación con la comunidad.

Uso estratégico de tecnologías emergentes.

A lo largo del programa se utilizan herramientas tecnológicas diversas, incluyendo inteligencia artificial, mapas visuales, entornos colaborativos digitales y recursos interactivos, siempre con criterio pedagógico, favoreciendo el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas reales.

Vinculación con otras ofertas formativas.

El modelo puede integrarse con programas de posgrado, diplomados, certificaciones internas o planes de desarrollo docente institucional, facilitando su incorporación en políticas institucionales de calidad e innovación educativa.

### Constitución de comunidades de aprendizaje.

Se promueve la construcción de redes de colaboración entre docentes, a través de espacios de intercambio, talleres colaborativos y desafíos compartidos, fortaleciendo el trabajo en equipo, la construcción colectiva del conocimiento y el liderazgo pedagógico.

Este programa de formación, basado en la investigación contextual y en la escucha activa del profesorado, propone un nuevo paradigma para la profesionalización docente en educación superior: uno que combina la flexibilidad con el rigor, la creatividad con la aplicabilidad, y la autonomía con el compromiso institucional. Su objetivo es formar competencias individuales y generar comunidades docentes capaces de rediseñar la educación desde adentro, con sentido, innovación e impacto real.

Tabla 28. Matriz general de evaluación por competencias

Módulo	Competencia	Producto/Evidencia (Punto 2)	Tipo de Evaluación (Punto 2 y 4)	Función en el Desarrollo de la Competencia (Punto 1)	Indicador de Progreso (Punto 3)	Relación con Módulos Posteriores o Anteriores (Punto 5)
1	Iniciativa	Propuesta de mejora curricular contextualizada	Evaluación auténtica + reflexiva	Activa la proactividad y la autonomía en la mejora académica	Inicia la toma de decisiones autónomas	Base para liderazgo y autonomía (módulos 4 y 10)
2	Disciplina	Planificación semanal y cumplimiento	Evaluación formativa + seguimiento	Estructura hábitos de cumplimiento organizacional	Establece compromiso con el ritmo de trabajo	Aporta al trabajo en equipo y organización (módulos 5 y 11)
3	Perseverancia	Bitácora de iteración de proyecto con retroalimentación	Reflexiva + formativa	Fortalece constancia y capacidad de adaptación ante el error	Avanza en la resistencia frente a obstáculos	Complementa tolerancia a la incertidumbre (módulo 8)
4	Liderazgo	<i>Pitch</i> grupal de propuesta curricular	Auténtica + coevaluación	Fomenta el compromiso colectivo y la visión compartida	Se evidencia influencia positiva en otros	Aporta a trabajo en equipo y articulación institucional (módulos 11 y 15)
5	Planificación y organización	Cronograma y matriz estratégica curricular	Auténtica + formativa	Aplica criterios de secuenciación, recursos y seguimiento	Se observa mejora en priorización y tiempos	Relacionado con gestión curricular (módulo 6)
6	Gestión curricular	Diseño de un plan curricular innovador	Auténtica + coevaluación	Integra planificación, diseño, y evaluación curricular	Producto integral articulado	Base para articulación institucional (módulo 15)

<b>Módulo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Producto/Evidencia (Punto 2)</b>	<b>Tipo de Evaluación (Punto 2 y 4)</b>	<b>Función en el Desarrollo de la Competencia (Punto 1)</b>	<b>Indicador de Progreso (Punto 3)</b>	<b>Relación con Módulos Posteriores o Anteriores (Punto 5)</b>
7	Flexibilidad	Rediseño de clase adaptado a cambio de contexto	Auténtica + reflexión	Aumenta capacidad de adaptación pedagógica	Mejora en toma de decisiones frente a cambios	Complementa tolerancia a la incertidumbre (módulo 8)
8	Tolerancia a la incertidumbre	Resolución de caso con escenarios ambiguos	Evaluación reflexiva	Desarrolla manejo emocional y cognitivo del error	Evolución en pensamiento estratégico en lo incierto	Apoya creatividad (módulo 14) y autonomía (módulo 10)
9	Aprendizaje continuo	Itinerario formativo personalizado	Diagnóstica + formativa	Promueve autorregulación y mejora continua	Se identifica mejora en saberes y prácticas	Vincula con competencias digitales (módulo 13)
10	Autonomía	Propuesta individual de innovación docente	Auténtica + reflexión	Impulsa toma de decisiones eficiente y con criterio	Se fortalece la independencia docente	Consolidación de lo aprendido en módulos anteriores
11	Trabajo en equipo	Video colaborativo generado con IA	Coevaluación + producto	Potencia colaboración y comunicación efectiva	Participación equitativa y sinérgica	Refuerza liderazgo y articulación (módulos 4 y 15)
12	Conocimiento del entorno	Análisis FODA institucional con mirada innovadora	Auténtica + análisis crítico	Relaciona contexto con oportunidades pedagógicas	Mejora la pertinencia de propuestas	Sustenta diseño curricular estratégico
13	Competencias digitales	Curaduría de herramientas aplicadas a innovación	Auténtica + reflexión crítica	Desarrolla juicio sobre el uso de tecnología educativa	Criterio en la selección y aplicación tecnológica	Apoya creatividad y flexibilidad

<b>Módulo</b>	<b>Competencia</b>	<b>Producto/Evidencia (Punto 2)</b>	<b>Tipo de Evaluación (Punto 2 y 4)</b>	<b>Función en el Desarrollo de la Competencia (Punto 1)</b>	<b>Indicador de Progreso (Punto 3)</b>	<b>Relación con Módulos Posteriores o Anteriores (Punto 5)</b>
14	Creatividad	Producto final tipo “challenge” con reto dramatizado	Evaluación auténtica + coevaluación	Genera soluciones innovadoras en contextos reales	Evidencia pensamiento divergente aplicado	Cierre de pensamiento lateral y competencias blandas
15	Articulación funciones sustantivas con la innovación	Propuesta integradora de docencia, investigación y vinculación	Evaluación auténtica + presentación integradora	Aplica visión sistémica e innovadora de la educación superior	Consolidación y transferencia de competencias	Cierre estratégico y formativo del programa

### **Valoración, evaluación, validación de la propuesta de transformación**

La propuesta de formación por competencias diseñada en este trabajo parte de un estudio de campo riguroso que garantiza su pertinencia en el contexto institucional. El proceso se inició a partir de una investigación y sustento teórico que permitió proponer el perfil por competencias enfocado en docentes de la PUCE para el diseño de currículos de carreras innovadoras; este perfil fue puesto a consideración de varios expertos por medio de entrevistas, quienes validaron el perfil de competencias propuesto. A partir de esta validación, se elaboró una encuesta de autopercepción sobre el desarrollo de dichas competencias, la cual fue sometida a un plan piloto y, posteriormente, revisada y aprobada por un comité experto. Esta encuesta fue aplicada a 88 docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), pertenecientes a las nueve facultades, lo que aseguró una muestra amplia y representativa. El análisis de los resultados permitió identificar las competencias con mayor necesidad de fortalecimiento, información que sirvió de base para la realización de grupos focales, donde se definieron las estrategias más adecuadas para una formación docente efectiva.

Esta propuesta se caracteriza por un enfoque específico, en el que cada módulo se desarrolla con base en competencias concretas, especialmente aquellas con mayor demanda. Estas fueron abordadas desde su definición y operacionalizadas a través de ejemplos de logro claros y contextualizados, lo que garantiza una formación alineada con las necesidades reales de la comunidad académica. Asimismo, la propuesta se distingue por su diseño metodológico, que incorpora actividades variadas, innovadoras, participativas, retadoras y originales. Entre ellas se incluyen el uso pedagógico de herramientas de inteligencia artificial, *challenges* colaborativos, la exploración creativa con legos digitales, la elaboración de productos audiovisuales, y la revisión crítica de conceptos clave como base para el desarrollo reflexivo. Estas estrategias fomentan un aprendizaje activo y significativo, respondiendo no solo a las competencias específicas, sino también al perfil de educador transformador que busca la PUCE.

Así mismo, la propuesta evidencia un alto nivel de validez, al cumplir de manera efectiva con su propósito formativo: desarrollar en el cuerpo docente las competencias

necesarias para el diseño de currículos orientados a carreras innovadoras. Esta validez se sustenta en un proceso integral y metodológicamente riguroso, que partió de una fundamentación teórica sólida para la construcción de un perfil de competencias, validado por expertos, seguido por el diseño y validación de un instrumento de autopercepción aplicado a una muestra representativa de 88 docentes de las nueve facultades. A partir del análisis de los resultados, se identificaron brechas formativas clave que orientaron el diseño de una propuesta estructurada en 15 módulos, cada uno enfocado en una competencia específica del perfil. Los módulos integran objetivos claros, actividades significativas, estrategias activas y tecnologías pertinentes, lo que asegura la coherencia interna y la aplicabilidad del programa. Además, la inclusión de metodologías innovadoras como el uso de IA, dramatización educativa, pitch narrativo y herramientas colaborativas, entre otras importantes, refuerza su pertinencia frente a los retos contemporáneos de la educación superior. En conjunto, la propuesta constituye una respuesta contextualizada, coherente y eficaz, cumpliendo sólidamente su función como estrategia formativa para la transformación curricular orientada a la innovación en las carreras universitarias.

Entonces, se confirma que la propuesta de formación por competencias resulta plenamente factible, tanto desde el punto de vista pedagógico como institucional. Su diseño flexible contempla múltiples modalidades de implementación —individual, grupal, presencial, en línea, a distancia, secuencial o no secuencial— lo que permite adaptarse a los distintos contextos, ritmos y necesidades del cuerpo docente. Esta versatilidad metodológica favorece la participación activa y progresiva de los docentes, quienes, al completar el proceso, no solo fortalecen su propio desarrollo profesional, sino que pueden convertirse en formadores, multiplicando el impacto de la propuesta y reduciendo significativamente los costos de implementación. La PUCE, por su parte, se encuentra en una etapa institucional orientada al cambio y la innovación; desde 2022 ha implementado nuevas carreras con enfoques innovadores, lo que evidencia la necesidad y pertinencia de una formación docente específica en diseño curricular para carreras innovadoras. La propuesta responde también a los requerimientos actuales de actualización permanente del rol docente, especialmente en el ámbito de la pedagogía y las competencias, lo que refuerza su aplicabilidad. Además, al estar estructurada por

competencias, se centra en el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y comportamientos clave, alineados con el crecimiento integral del profesional docente y, por extensión, con el desarrollo organizacional. Finalmente, la factibilidad se ve reforzada por la disponibilidad de infraestructura física y digital de la PUCE, su recurso humano calificado y el bajo costo de implementación, haciendo viable su puesta en marcha a corto y mediano plazo.

La propuesta de formación por competencias presenta un alto nivel de aplicabilidad. Si bien ha sido diseñada específicamente para el contexto de la PUCE, su estructura modular, la claridad en la descripción de competencias, objetivos, actividades y metodologías, así como su fundamentación teórica y práctica, permiten su adaptación a otras instituciones de educación superior, e incluso a otros niveles educativos. La propuesta no es exclusiva ni cerrada, sino abierta a ajustes según las necesidades de cada institución, lo que amplía su potencial de replicabilidad. Aunque, como toda propuesta formativa, requiere eventualmente una revisión y actualización de contenidos, esta condición no representa una barrera para su aplicación en otros contextos. Además, las condiciones tecnológicas mínimas que requiere —como acceso a internet y plataformas básicas— son hoy ampliamente disponibles, lo que facilita su implementación en entornos diversos, incluidos aquellos que adoptan modelos híbridos, virtuales o a distancia. En suma, se trata de una propuesta versátil, escalable y transferible, que puede ser útil para fortalecer el desarrollo docente en distintas realidades educativas.

Aunque una propuesta de formación docente, por sí sola, no constituye una innovación, esta propuesta en particular se distingue por varios elementos que le otorgan carácter de novedad y originalidad. En primer lugar, ha sido construida a partir de un perfil de competencias diseñado específicamente para el contexto universitario, validado por un comité de expertos, lo que garantiza su pertinencia y solidez conceptual. Además, incorpora contenidos actualizados y contextualizados a la realidad institucional de la PUCE, pero al mismo tiempo suficientemente amplios y adaptables para su aplicación en otros entornos educativos, lo que la convierte en una propuesta dinámica, flexible y viva. Su estructura modular permite una formación segmentada,

pero con posibilidad de desarrollo continuo, respondiendo a distintas trayectorias docentes y niveles de avance. Por otra parte, incluye actividades y metodologías activas y emergentes, con un enfoque pedagógico que promueve el aprendizaje significativo, el uso de tecnologías, el pensamiento crítico y la transversalidad del autoconocimiento. En conjunto, estos componentes hacen de esta propuesta una alternativa formativa distinta a las tradicionales, con un enfoque integral y transformador, alineado con las necesidades actuales de la educación superior.

Esta propuesta marca un punto de inflexión frente a la necesidad institucional de fortalecer capacidades para el diseño de currículos orientados a carreras innovadoras. A través de un enfoque integral, flexible y contextualizado, la propuesta ofrece una respuesta concreta y viable al desafío de actualizar y empoderar al cuerpo docente frente a las nuevas exigencias de la educación superior. Su estructura modular, basada en un perfil de competencias validado, junto con el uso de metodologías activas, herramientas tecnológicas y contenidos alineados a la realidad institucional, constituye una estrategia formativa coherente, aplicable y sostenible. Esta propuesta impulsa el desarrollo profesional individual del docente y además, contribuye directamente al fortalecimiento del desarrollo organizacional de la PUCE, al crear las condiciones para una cultura académica orientada a la innovación. Con ello, se transforma el estado inicial del problema, pasando de una necesidad identificada a una ruta de acción concreta y de alto impacto, que se proyecta como una base sólida para futuras estrategias de formación docente en contextos similares.

## CONCLUSIONES

La investigación cumplió con los objetivos planteados, tanto el general como los específicos, ya que se diseñó y validó un perfil ideal de competencias para docentes diseñadores de currículos en carreras innovadoras, construido sobre una base teórica sólida sustentada en autores clave en formación por competencias, innovación educativa y diseño curricular. Este perfil, concebido como un marco de referencia institucional para orientar los procesos de desarrollo docente, fue sometido a validación por expertos, lo que le otorgó rigor conceptual y pertinencia práctica.

A partir de esta validación, se diseñó un instrumento de autopercepción con altos estándares metodológicos, que alcanzó un alfa de Cronbach de 0.94, demostrando una confiabilidad interna sobresaliente. Su aplicación a una muestra de 88 docentes de las nueve facultades de la PUCE permitió obtener una visión amplia del estado actual de las competencias docentes en relación con el diseño curricular para carreras innovadoras. Los resultados mostraron una heterogeneidad significativa en los niveles de autopercepción, evidenciando la coexistencia de fortalezas y brechas competenciales entre facultades y áreas.

El análisis estadístico confirmó la aceptabilidad general del nivel competencial percibido, al tiempo que destacó diferencias significativas entre competencias y facultades, lo que valida la necesidad de intervenciones formativas diferenciadas. La integración de técnicas cualitativas, como los grupos focales, enriqueció la interpretación de los datos y permitió comprender con mayor profundidad las percepciones, tensiones y propuestas del profesorado, reforzando la validez interna del estudio mediante la triangulación de resultados.

El producto final del proceso fue una propuesta de programa de formación por competencias estructurada en quince módulos, cada uno enfocado en una competencia específica del perfil validado. Este programa incorpora metodologías activas, tecnologías educativas y actividades reflexivas, y se caracteriza por su flexibilidad y adaptabilidad, permitiendo que los docentes elijan los módulos según sus necesidades

individuales. Además, se plantea un modelo de formación en cascada, donde los participantes que culminen el programa puedan convertirse en formadores de sus pares, promoviendo la sostenibilidad, autonomía y liderazgo académico dentro de las facultades.

En conjunto, los resultados de esta investigación aportan evidencia empírica y herramientas concretas para fortalecer la formación docente en la PUCE, impulsando una cultura de innovación curricular y desarrollo profesional continuo alineada con las demandas de la educación superior contemporánea.

## RECOMENDACIONES

A partir del desarrollo del presente estudio y de las reflexiones emergentes durante su ejecución, se plantean las siguientes recomendaciones, clasificadas en tres categorías: académicas, metodológicas y prácticas.

La experiencia de haber desarrollado una investigación de tipo mixto representa uno de los principales aciertos metodológicos de este estudio. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos permitió una comprensión más integral del fenómeno investigado. En particular, los datos cuantitativos aportaron una base sólida para el análisis estadístico, la validación de hipótesis y la identificación de patrones generales. Por otro lado, la información cualitativa, especialmente la proveniente de los grupos focales, proporcionó una visión más humana, directa y situada sobre cómo los docentes viven y comprenden el proceso de innovación curricular.

En función de esta experiencia, se recomienda que futuras investigaciones sobre competencias docentes, formación o innovación educativa mantengan este enfoque mixto o lo profundicen mediante el uso de técnicas cualitativas adicionales, como entrevistas narrativas, estudios de caso o análisis de trayectorias profesionales. También se sugiere la aplicación de diseños longitudinales que permitan observar la evolución de las competencias a lo largo del tiempo, especialmente tras la implementación de programas de formación.

Un aspecto destacado de este estudio fue el diseño riguroso y validado del instrumento de medición de la autopercepción competencial. El proceso de construcción basado en un perfil validado por expertos, seguido de pruebas estadísticas permitió obtener resultados precisos y confiables. En este sentido, se recomienda que se fomente la elaboración de instrumentos similares en futuras investigaciones, particularmente en el contexto ecuatoriano, donde aún existe una limitada disponibilidad de herramientas adaptadas a la realidad local de la educación superior.

Además, sería valioso adaptar este tipo de instrumentos a distintos perfiles docentes, niveles de experiencia, disciplinas y contextos institucionales, para lograr mediciones más ajustadas y pertinentes. La triangulación metodológica debe considerarse como una

técnica de validación, y enfoque necesario para abordar la complejidad del fenómeno educativo desde distintas perspectivas complementarias.

La universidad y la comunidad académica deben asumir que el diseño de currículos innovadores no puede ser entendido como un proceso estático o puntual, sino como una práctica en permanente evolución, en diálogo constante con los cambios sociales, tecnológicos, culturales y laborales. En este sentido, se recomienda fortalecer una visión institucional que conciba la formación docente como un proceso continuo y flexible, alineado con las necesidades del presente y del futuro. Resulta indispensable que el perfil de competencias del docente para diseñado de currículos de carreras innovadoras se actualice periódicamente, incorporando dimensiones emergentes como el pensamiento prospectivo, la sostenibilidad curricular, la ética de la innovación y el uso pedagógico crítico y reflexivo de nuevas tecnologías.

Asimismo, es pertinente fomentar la integración de metodologías emergentes en el desarrollo profesional docente, tales como el aprendizaje basado en retos, el pensamiento de diseño, el aprendizaje adaptativo, la gamificación, o la incorporación crítica de herramientas de inteligencia artificial. Estas metodologías, sin duda, enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje y además preparan a los docentes para afrontar escenarios educativos cambiantes, más centrados en el estudiante y en la resolución creativa de problemas.

Adicionalmente, se recomienda consolidar redes de colaboración académica entre facultades y con otras instituciones de educación superior, tanto a nivel nacional como regional, que permitan compartir experiencias, buenas prácticas y modelos exitosos de innovación curricular. Esta articulación interinstitucional enriquecería el desarrollo del perfil docente y posicionaría a la universidad como un referente en la transformación educativa basada en competencias.

Desde el punto de vista operativo, se sugiere que la implementación del programa de formación por competencias se realice de manera progresiva, iniciando con un plan piloto en una o varias facultades. Este piloto permitirá evaluar la aplicabilidad real del programa, ajustar su contenido, recoger retroalimentación directa de los participantes y sentar las bases para una expansión institucional informada. La participación de

docentes en esta etapa debe estar acompañada de estrategias de motivación, incentivos académicos y reconocimiento institucional, de modo que se fomente una apropiación auténtica del proceso formativo.

Asimismo, se sugiere que el programa esté alineado con los procesos institucionales de evaluación docente, promoción académica y desarrollo profesional, de modo que su aplicación tenga un impacto real en la carrera docente. La posibilidad de que docentes capacitados se conviertan en futuros formadores es también una estrategia de sostenibilidad que fortalece el liderazgo entre pares y consolida una cultura de aprendizaje y mejora continua dentro de la universidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alles, M. (2019). *Formación, Capacitación, Desarrollo - Volumen 1* (Ediciones Granica, Vol. 1).
- Alles, M. (2020). *Formación en la práctica: Volumen 2* (2ª ed., Vol. 2). Ediciones Granica.
- Alles, M. (2022). *Nuevo enfoque Diccionario de Competencias. La trilogía. Las 60 competencias más utilizadas en el siglo XXI* (1ª ed., Vol. 1). Granica.
- Alles, Ma. (2009). *Diccionario de competencias. La trilogía* (1ª ed., Vol. 1). Granica.
- Arancibia, H., Castillo, P., & Saldaña José. (2018). A vueltas con la innovación educativa. En D. Vaillant, C. Ryan, B. Jarauta, N. Fernández, & F. Presutti (Eds.), *Innovación educativa: perspectivas y desafíos* (pp. 7–16).
- Arias, J. (2020). Plantear y formular un problema de investigación; un ejercicio de razonamiento. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 301–313.
- Arroyo, R. (2022). *Habilidades gerenciales. Desarrollo de destrezas, competencias y actitud* (Ecoediciones Ediciones S.A.S., Ed.; Tercera).
- Barrón, C., Valenzuela, G., & Ayala, A. (2016). Innovaciones curriculares desde la perspectiva de los docentes. Estudio de caso. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–8.
- Bedoya, C. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Revista Memorias*.
- Bello, A. A., Diaz, C., Hernandez, G., & Pérez, K. E. (2022). Cognitive and pedagogical foundations of active learning. *MENDIVE Revista de Educación*, 20(4), 1353–1368.
- Beltramino, T., & Theiler, J. (2017). Extensión universitaria e innovación social: reflexiones en torno a los vínculos entre la universidad y los actores sociales. *Revista de Extensión Universitaria*, E(7), 84–96.

- Bolívar, A. (2010). El perfil docente universitario: competencias y desarrollo profesional. *Educación XXI*, 13(1), 35–58.
- Bueno, C., Torelló, Ó., Tejada, J., & Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), 115–132.
- Canals, A. (2003). *La gestión del conocimiento*. <http://www.uoc.edu/dt/20251/index.html>
- Carbonell, J. (2016). Pedagogías del siglo XXI. Alternativas de innovación educativa. *Bordón*, 68(4).
- Carrasco Diaz, E. (s. f.). *Capacitación, desarrollo organizacional y ambidestreza*.
- Carrillo Hernández, M. T. D. J., & Martínez, B. B. (2021). Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso. *Revista Educación*, 137–154. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45086>
- Carrizosa, E. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Revista Internacional y comparada de relaciones laborales y derecho del empleo*, 7(1), 84–112.
- Castro, J., Gómez, L., & Camargo, E. (2023). La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Tecnura*, 27(75), 140–174.
- Cepeda, G. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa. Principios de aplicación práctica para estudios de casos. *Dialnet*, 29, 57–82.
- Chiavenato, I. (1999). *Administración de recursos humanos* (5ª ed., Vol. 1). McGraw Hill.
- Chinchay, J., Bartolomé, A., & Ozoriaga, E. (2023). Las habilidades blandas y su práctica en docentes. *Revista peruana de investigación e innovación educativa. Universidad Mayor de San Marcos*, 3(2), 1–9.

- Concepción, M., & Rodríguez, F. (2016). Gestión curricular universitaria en la adaptación al enfoque de competencias. *Opción*, 32(11), 315–335.
- Constitución de la República del Ecuador, Pub. L. No. Registro Oficina 449, Asamblea Nacional (2008).
- Cruz, M., & Gómez, S. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos The qualitative-quantitative dichotomy: integration possibilities and mixed designs. En *Campo Abierto: Vol. monográfico*.
- De Ketele, J. (2008). El docente universitario frente a los nuevos desafíos de la educación superior. *Revista de Educación Superior*, 37, 1–18.
- Dessler, G. (2015). *Administración de Recursos Humanos* (G. Domínguez, Ed.; 14ª ed., Vol. 1). Pearson.
- Díaz, G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista chilena de radiología*, 26(3), 100–104.
- Díaz, V., & Sanhueza, C. (2020). Elaboración y validación de un instrumento evaluativo para monitorear la adquisición de competencias blandas en estudiantes de pregrado. *Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980 - 2020)*, 91, 812–836.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37–57.
- Dirección de Informática y Dirección de Aseguramiento de la Calidad. PUCE. (2025, noviembre). *Ignatius. Sistema de información y estadísticas*. PUCE.
- Dolan, S., Valle, R., Jackson, S., & Schuler, R. (2003). *La gestión de los recursos humanos. Preparando profesionales para el siglo XXI* (S. Figueras, Ed.; 2ª ed., Vol. 1). Mc.GrawHill.
- Emanuel, E. (2018). ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. *Pautas éticas en investigación en sujetos humanos: Nuevas perspectivas*, 83–95.

- Falcón, A. L., & Ramos Serpa, G. (2021). *ACERCA DE LOS MÉTODOS TEÓRICOS Y EMPÍRICOS DE INVESTIGACIÓN: SIGNIFICACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ABOUT THEORETICAL AND EMPIRICAL RESEARCH METHODS: SIGNIFICANCE FOR EDUCATIONAL RESEARCH*. <https://orcid.org/0000-0003-3172-555X>
- García, J., Guzmán, A., & Murrillo, G. (2014). Evaluación de competencias y módulos en un currículo innovador: El caso de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC de la Universidad de Costa Rica. *Perfiles Educativos*, 36(143), 67–85.
- García, M. (2013). Aprendizaje y clima organizacional como determinantes del cambio organizacional. En L. Delgado (Ed.), *Psicología Organizacional. Perspectivas y avances* (Primera, pp. 109–124). Ecoe Ediciones.
- Gauthier, C. (2006). La política sobre formación de docentes en Québec. *Revista de Educación*, 340, 165–185.
- Gómez, L., Balkin, D., & Cardy, R. (2016). *Gestión de Recursos Humanos* (M. Martín, Ed.; 8ª ed., Vol. 1). Pearson.
- González, E., & García, I. (2021). Internacionalización del currículo en México desde la innovación de asignaturas en inglés. *Scielo, Actualidades investigativas en Educación*, 21(2), 1–31.
- González, L., & Dousdebés, A. (2021). Estudio de la Cultura Organizacional; situación en el aula y desarrollo universitario en las instituciones de educación superior del Ecuador. Caso: PUCE. *PUCE*, 1–25.
- Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *ELSEVIER Metodología de investigación en educación médica*, 2(1), 55–60.
- Hassan, I., Elamin, M., Awad, A., Abdelgadir, M., Ahmed, M., Ayyad, F., Salih, K., & Ishag, R. (2024). The engagement chasm: Time for competency-based training in employee engagement for healthcare and beyond. *Work*, 77(4), 1075–1087.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2017). *Metodología de la Investigación* (M. Casas, Ed.). McGraw Hill.
- IESALC. (2021). Reuniendo conocimientos mundiales sobre los futuros de la educación superior. *iescal,unesco.org*.
- Jamaica, F. (2015). *Los beneficios de la capacitación y el desarrollo del personal de las pequeñas empresas*. Universidad Militar Nueva Granada.
- Laines, C., Silva, I., & Estrella, V. (2024). *Demanda de trabajadores con habilidades blandas y nivel de empleabilidad de egresados universitarios*. *10(1)*, 34–53.
- León, R., & Zerpa, M. (2021). Socioformación y el diseño curricular en la construcción de saberes. *Areté*, *8(15)*, 85–105.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas* (1ª ed., Vol. 1). Ediciones Gestión 2000, S.A.
- Ley Orgánica de Educación Superior, Asamblea Nacional (2010).
- Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J., & Hernández, A. (2018). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (1ª ed., Vol. 1). Tirant Humanidades.
- Llanos, D., Ausin, V., & Abella, V. (2024). Interpersonal and Intrapersonal Skills for Sustainability in the Educational Robotics Classroom. *Sustainability MDPI*, *16(11)*.
- Loor, W., & Gamboa, M. (2023). Diseño curricular basado en competencias profesionales en la Licenciatura en Educación en la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador. *Revista Didasc*, *14(2)*, 385–403.
- López, C. (2019). Modelo para fomentar el aprendizaje activo en las Plataformas LMS con base en Design Thinking y la Taxonomía de Bloom con un enfoque ágil. *Universidad de Granada. Departamento de Arquitectura y Tecnología de Computadores*, *9(1)*, 119–127.

- López, E., Castañon, A., Sifuentes, M., Flores, C., Helmes, L., Vaillard, E., & Lucero, R. (2018). Aaptación y validación de un instrumento con la metodología SERVQUAL en clínicas de docencia y servicios estomatológicos. *Revista Odontológica Mexicana*, 22(2), 65–88.
- López, P. (s. f.). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*.
- López, P. (2014). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 1.
- Lozano, S., Suescún, E., Vallejo, P., Marzo, R., & Correa, D. (2020). Comparando dos estrategias de aprendizaje activo para enseñar Scrum en un curso introductorio de ingeniería de softare. *Ingeniari. Revista Chilena de Ingeniería*, 28(1), 83–94.
- MAGIS 2021 - 2025, PUCE (2021).
- Mathus, B., & Herrera, A. (2018). Un desafío central para la innovación curricular. Un análisis crítico desde la experiencia de la Universidad Tecnológica Metropolitana. En *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos* (1ª ed., Vol. 1, pp. 43–72). Instituto de Historia y Ciencias Sociales - Facultad de Humanidades - Universidad de Valparaíso.
- Maturana, G., & Guzmán, F. (2019). Las competencias blandas como complemento de las competencias duras en la formación escolar. *Revista EURITIMIA - Investigación, Ciencia y Pedagogía*, 1(1), 1–84.
- Medina Romero, M. Á., Hurtado Tiza, D. R., Muñoz Murillo, J. P., Ochoa Cervantez, D. O., & Izundegui Ordóñez, G. (2023). Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo. En *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.  
<https://doi.org/10.35622/inudi.b.105>
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. (1ª ed., Vol. 1). Oficina Internacional del Trabajo - Conocer.
- Modelo Educativo de la PUCE, PUCE (2017).

- Montoya, O. (2004). Schumpeter, Innovación y determinismo tecnológico. *0122-1701*, 10(25).
- Morales, S. (2019). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Educación médica*, 63(3), 46–56.
- Moreira, M. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente 1 Meaningful learning: a subjacent concept*.
- Navarro, Y., Pereira, M., Pereira, L., & Fonseca, N. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Revista de Estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 202–216.
- Noyola, G. (2008). *Capital Humano: gestión por competencias laborales en la administración pública* (1ª ed., Vol. 1). Ediciones Trillas.
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Artigos*, 47(164), 632–649.
- Núñez, N., Llatas, L., & Loaiza, S. (2022). Capacitación docente y gestión del currículo por competencias: perspectivas y retos en la enseñanza presencial y la educación remota. *Scielo*, 48(2), 237–256.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la C. y la C. (2025). *Innovación educativa*. OEI.
- Orozco, A. (2017). *El impacto de la capacitación* (T. Bogdanski, P. Santana, & A. Portillo, Eds.; Primera). UNID, Editorial Digital.
- Oviedo, H., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 1–9.
- Palacios, A. (2021). *Arte, Realidad y Aprendizaje* [Disertación]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

- Pavié, A. (2021). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67–80.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (1ª ed., Vol. 1). GRAÓ.
- Perrenoud, P. (2019). *La organización del trabajo, clave para cualquier educación diferenciada* (M. Torjada, Ed.; 1ª ed., Vol. 1). GRAÓ.
- Pila, J., Andagoya, W., & Fuertes, M. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Educare*, 24(2), 212–232.
- Pinilla, A. (2010). Competencias en educación universitaria . *Revista EDUCyT*, 2, 128–141.
- Plan-de-Creación-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado\_compressed (2021).
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2025). *Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. PUCE - Informática.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Dirección de Informática. (2023). *Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. PUCE.
- Prado, C., & Díaz, O. (2014). Desarrollo del talento humano como factor clave para el desarrollo organizacional, una visión desde los líderes de gestión humana en empresas de Bogotá D.C. *Elsevier*, 5(11), 39–48.
- PUCE. (2022). *Proyecto Académico PUCE 2021 - 2025*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Ramírez, N. (2020). *Lectura 16 Tendencias de la innovación educativa en los contextos sociales Análisis del mapeo de literatura*. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n1/2215-2644-edu-44-01-00001.pdf>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1–5.

- Reglamento de armonización de la nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos que confieren las instituciones de educación superior del Ecuador, Pub. L. No. RPC-SO-27-No. 289-2014, CES, Ecuador 1 (2014).
- Reglamento de Régimen Académico, Pub. L. No. RPC-SE-08-No.023-2022, Consejo de Educación Superior 1 (2022).
- Robbins, S. (2003). *Comportamiento Organizacional* (Décima Edición). Pearson Education.
- Rodríguez, E., Alarcón, P., Molina, R., Espinoza, D., Palacios, F., & Crespo, R. (2021). *La profesión docente universitaria en el siglo XXI: un enfoque desde la pedagogía, la didáctica y las TIC* (K. Velásquez, Ed.; 1ª ed., Vol. 1). Editorial Tecnocientífica Americana.
- Rodríguez, J., & Reguant, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *Revista d'Innovació i Recerca en Educaió, 1*, 1–13.
- Rodríguez, R., González, D., Ayala, M., González, B., Hernández-Pozas, O., Madero, S., Martínez, A., & Quijano, E. (2009). Desarrollo de competencias. *Modalidad, Experiencia Profesional*.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2017). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *Métodos y técnicas de investigación social*, 2–21.
- Sánchez, E., & Flores, J. (2012). La formación docente y el desarrollo curricular como alternativas de innovación educativa. *Educare, 17*(1), 166–181.
- Sánchez Reyes, C. (2019). *ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR, UN RETO DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA*. 4(3), 39–47. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1984>


- Sánchez, S., Heredia, E., De la Fuente, J., Villanueva, M., & Velázquez, L. (2016). *Aspectos metodológicos en la investigación odontológica* (J. Tejada, B. Flores, & I. Paiz, Eds.; Solar Editoriales). Editorial Alfíl.
- Sandoval, F., Miguel, V., & Montaña, N. (2010). Evolución del concepto de competencia laboral. *Universidad Central de Venezuela*, 1–20.
- Sarmiento, P., & Tovar, M. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, 38(4), 54–63.
- Sepúlveda, C. (2013). La innovación curricular en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. *Revista Hospital Clínica Universidad Chile*, 5–12.
- Silva, G., Manuel, J., Borré, R., Fernández, H., Jaramillo, V., & Yelena, F. (2021). Planificación estratégica situacional: Un proceso metódico-práctico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 94, 762–783. <https://orcid.org/0000-0001-9929-0172>
- Soler, M., & Martínez, N. (2014). Gestión curricular. Base de calidad académica. *Experiencia Docente, revista electrónica*, 1, 9–20.
- Soto, A., & Sánchez, J. (2017). Perfil del innovador curricular: Una propuesta de profesionalización docente para una institución de educación superior. *Debates en Evaluación y Currículo / Congreso Internacional de Educación Currículum 2017*, 1(3).
- Soto, V., & Durán, M. (2010). El trabajo de campo: clave en la investigación cualitativa. *Scielo - Aquichan*, 10(3), 253–266.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work modelos for superior performance* (Jhon Wiley & Sons, Ed.; 1ª ed., Vol. 1). Jhon Wiley & Sons, Inc.
- Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36–45.
- Tejada, J., & Navío, A. (2015). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 1–15.

- Tiana, A. (2003). El enfoque de competencias en la universidad: ¿una nueva oportunidad para el desarrollo profesional docente? *Educación y Futuro*, 8, 75–86.
- Tobón, S. (2013). *Educación basada en competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª ed.). ECOE.
- Torres, A., Becerra, N., Gutiérrez, B., & Álvarez, C. (2024). Percepción de los académicos del Departamento de Ciencias Médicas de la Facultad de Medicina y Odontología de la Universidad de Antofagasta sobre la importancia de la investigación formativa en la educación médica. *Revista Española de Educación Médica*, 3(61).
- Tovar, M., & Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4), 508–517.
- Tünnermann, C. (2010). Conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *UDUAL*, 47, 31–46.
- UIIX. (2022). *Líneas de Investigación - Doctorado en Educación e Innovación*.
- Vera, F., & Morales, M. (2022). Aprendizaje activo versus enseñanza tradicional: Estudio de caso con estudiantes de grado de un Tecnológico mexicano. *REVISTA ELECTRÓNICA TRANSFORMAR TRANSFORMAR ELECTRONIC JOURNAL*, 3(3), 4–15.  
<https://orcid.org/0000-0003-3859-405>
- Werther, W., & Davis, H. (2012). *Administración de personal y recursos humanos* (Sexta, Vol. 1). Mc Graw Hill.
- Zabalza, M. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 1(217), 459–490.

## Anexos

### Anexo 1. Informe Comité de Ética

28/8/24, 2:51 p.m. Acta de Resolución del Comité de Ética CEC-007/2024 - Documentos de Google


 Universidad de Investigación e Innovación de México

**UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE MÉXICO**  
**DIRECCIÓN ACADÉMICA DE POSTGRADO**  
**UNIDAD DE INVESTIGACIÓN DE POSTGRADO**  
**COMITÉ DE ÉTICA CIENTÍFICA**

**ACTA DE RESOLUCIÓN INTERNA CEC-007/2024**

**Vistos:**

Que, la Universidad, a través de la Unidad de Investigación, determina la creación ad-hoc del Comité de Ética Científica, denominado CEC. El CEC, tiene como mandato asegurar el compromiso ético de los investigadores, así como certificar y supervisar que las investigaciones que estén sometidas a su consideración, sean llevadas a cabo, o promovidas por la Universidad como por terceros, cumplan con los principios éticos de la investigación.

Que, acorde a la normativa, el comité estará conformado por miembros de la academia, especialistas en investigación, expertos en el campo de estudio que corresponda y autoridades de la Universidad, siendo la Unidad de Investigación la instancia responsable de la convocatoria y estructuración.

Que entre las funciones del CEC, están evaluar, aprobar, rechazar, sugerir modificaciones, supervisar o detener investigaciones que involucren a seres humanos, animales y ecosistemas en el marco de las normas éticas nacionales e internacionales.

Que, en sentido a lo anterior, son tareas del CEC evaluar los proyectos para procurar el respeto a los derechos de los seres humanos, el bienestar animal y la protección de los ecosistemas en la investigación, así como velar por la rigurosidad científica, manejando de forma confidencial los protocolos de investigación propuestos las deliberaciones internas sobre cada uno de ellos y la información personal sobre los participantes de las investigaciones.

**Considerando:**

Que, los programas de Doctorado de la Universidad, contemplan con actividad central y sustantiva la elaboración de una investigación científica, realizada en cumplimiento a los estándares institucionales, denominando la misma Trabajo de Tesis Doctoral.

Que, la estudiante Alba Lucía González Solís se encuentra matriculada en la Versión I, del Doctorado en Educación e Innovación.

Que, la mencionada estudiante plantea desarrollar su trabajo de Tesis Doctoral en el tema: "Competencias docentes para diseño de currículos innovadores en carreras de la PUCE, sede Quito, durante 2024".

Que, la estudiante referida ha remitido el perfil de su tesis doctoral a la Unidad de Investigación de Postgrado - UIP, para la valoración y liberación del Comité de Ética Científica.

Que, en cumplimiento con la normativa vigente, la Directora de la UIP ha convocado a los siguientes miembros de la comunidad académica a conformar el comité para la valoración



del mencionado trabajo: Dr. Cristian Torres Salvador, Dr. Luis D. Fernandez, Mtra. Karen Zambrana y Mtro. Marcelo Mercado Despot.

Que, en cumplimiento a las políticas de objetividad de la evaluación, la UIP ha proporcionado una rúbrica al CEC para la instrumentación de su análisis.

Que, en fecha 14 de agosto, ha proporcionado al comité el documento remitido por la estudiante.

Que, en fecha 23 de agosto, el comité ha sesionado para la valoración del trabajo presentado.

Que, habiéndose valorado la propuesta de la doctorando en virtud a los principios establecidos en el reglamento de ética científica de la Universidad para la investigación con seres humanos, con animales y con ecosistemas.

El Comité de Ética Científica, en uso de sus facultades,

**Resuelve:**

Artículo I. La Universidad de Investigación e Innovación de México, a través de la Unidad de Investigación de Postgrado, con base al informe del Comité de Ética Científica, determina que no existen observaciones a la propuesta investigación científica que realizará la estudiante Alba Lucía González Solís, en el marco del Doctorado en Educación e Innovación. Por tanto, la investigación propuesta tiene Visto Bueno para su realización.

Es dado en Cuernavaca, Morelos, México, a los veintitrés días del mes de agosto de dos mil veinticuatro años.

Ejecutese, comuníquese, archívese.

Firman, en conformidad, los miembros del comité:

Dra. Odalys Peñate López.

Dr. Cristian Fernando Torres Salvador

Dr. Pedro Luis Díaz Fernandez

Mtra. Karen Zambrana Fernandez

Mtro. Marcelo Mercado Despot

## **Anexo 2. Guía de Entrevista a Expertos para Validación de Perfil**

### **Introducción:**

#### **1. Presentación de la Entrevista**

- Agradecer al entrevistado por su participación y tiempo.
- Explicar el propósito de la entrevista: validar un perfil por competencias propuesto para los docentes encargados de diseñar currículos de carreras innovadoras.
- Aclarar que el perfil ya ha sido elaborado, pero se busca su retroalimentación para garantizar que cubra de manera adecuada las competencias necesarias.

#### **2. Contexto**

- Porque es importante diseñar un perfil por competencias. Si bien los procesos de innovación en la educación demandan conocimientos y experiencia en el campo de la educación y de la innovación, normalmente, por su naturaleza, los procesos innovadores, por significar en esencia *CAMBIO*, también demandan competencias específicas para romper esquemas y asumir un rol de innovación.
- Explicar que la entrevista servirá para ajustar y mejorar el perfil propuesto, basándose en la experiencia y experticia del entrevistado.

#### **3. Presentación del Perfil**

- Explicar brevemente el perfil propuesto, resaltando las competencias clave que se consideran necesarias para los docentes.
- Entregar un documento al experto.

#### **4. Preguntas**

- Pregunta 1: "¿Qué impresión le deja el perfil propuesto? ¿Cree que refleja de manera adecuada las competencias necesarias para docentes que diseñen carreras innovadoras?"
- Pregunta 2: "¿Encuentra alguna competencia que le parezca fundamental para este tipo de docentes que no esté incluida en el perfil?"
- Pregunta 3: "En su opinión, ¿el perfil propuesto responde adecuadamente a los retos y demandas de la educación superior actual, especialmente en cuanto a la innovación curricular? ¿Qué aspectos deberían ajustarse para hacer el perfil más pertinente?"
- Pregunta 4: "¿Hay tendencias emergentes o futuras en la educación superior que deberían incluirse en este perfil por competencias, especialmente relacionadas con la innovación educativa, que aún no se han incluido?"
- Pregunta 5: ¿Hay algún aspecto del perfil que cree que deba modificarse o ampliarse? ¿Qué recomendaciones específicas tiene para mejorar este perfil?"
- Pregunta 6: ¿Hay alguna competencia adicional que considere que es fundamental para un docente que diseña currículos de carreras innovadoras, pero que no está incluida en el perfil?"
- Pregunta 7: "Para cerrar, ¿considera que el perfil propuesto es adecuado como base para formar docentes que lideren el diseño de currículos innovadores? ¿Cree que hay algo más que deberíamos tener en cuenta?"

### **Cierre de la Entrevista**

- Agradecer nuevamente al entrevistado por su tiempo y valiosa retroalimentación.

- Asegurar que los comentarios y sugerencias serán utilizados para ajustar y mejorar el perfil, asegurando su efectividad en la formación de docentes para carreras innovadoras.

### **Anexo 3: Extractos de Hojas de Vida de Expertos para Revisión de Perfil por Competencias**

Pablo Beltrán Ayala

Es economista y académico ecuatoriano con una sólida formación en políticas públicas y administración. Obtuvo su Doctorado (Ph.D.) en Política Pública en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) en México. Además, posee dos maestrías: una en Administración (MBA) por la Universidad San Francisco de Quito (USFQ) y otra en Ciencias, con especialidad en Economía y Organización del Comercio y Servicios, por la Universidad de Gdansk en Polonia. Su carrera académica se ha desarrollado principalmente en la USFQ, donde ha ocupado diversos cargos, incluyendo Decano del Colegio de Ciencias Policiales y de la Escuela de Economía, así como Vicedecano en varias facultades. También ha sido docente invitado en instituciones como la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, la Universidad Técnica de Ambato y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. En el ámbito institucional, el Dr. Beltrán Ayala fue designado Presidente del Consejo de Educación Superior de Ecuador en mayo de 2022 y reelegido para el período 2024-2027. En su gestión, ha promovido la transparencia y la eficiencia en los procesos del sistema de educación superior, destacando la importancia de la cooperación entre instituciones educativas para fortalecer el sistema y responder efectivamente a las necesidades de la sociedad ecuatoriana.

Carlos Corrales Gaitero

Es un académico y docente español con una sólida trayectoria en el ámbito de la educación superior. Es Profesor Principal en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), donde también lidera el Grupo de Investigación en Aprendizaje-Servicio.

Su formación académica incluye una Maestría en Educación y un Doctorado en Educación. A lo largo de su carrera, ha desempeñado roles clave en la PUCE, como Coordinador de Vinculación con la Colectividad, Coordinador de la Maestría en

Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, y director nacional de Innovación Educativa.

Además, ha sido autor y coautor de múltiples publicaciones académicas, incluyendo artículos, capítulos de libros y libros completos, abordando temas como la inclusión educativa, el aprendizaje-servicio y la innovación pedagógica.

#### Rafael Melgarejo Heredia

Es un académico colombo-ecuatoriano con un enfoque interdisciplinario en áreas como inteligencia artificial, epistemología, educación y tecnologías de la información. Actualmente se desempeña como docente en la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y en la Facultad Internacional de Innovación PUCE–Icam. Su formación académica incluye un Doctorado en Filosofía (PhD) en Web Science por la Universidad de Southampton, Reino Unido (2015–2019). Melgarejo Heredia lidera el Grupo de Investigación en Inteligencia Artificial de la PUCE y participa en proyectos interdisciplinarios que abordan temas como la gobernanza y ética de la inteligencia artificial en la educación, la innovación educativa, así como tecnologías de la información y medio ambiente. Ha publicado diversos artículos y capítulos de libros en revistas académicas y congresos internacionales, incluyendo trabajos sobre valores e imaginarios sociales en internet, impacto del uso de plataformas digitales en la investigación universitaria, proyectos de investigación interdisciplinarios y estudios sobre digitalidad. Su labor académica contribuye a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, especialmente en educación de calidad e innovación tecnológica.

#### Jaime Moreno Villegas

Es consultor e instructor internacional en recursos humanos, especializado en la elaboración de modelos de competencias, principalmente para el área laboral, así como en evaluaciones para selección de personal, diseño de cuadros de mando para áreas de recursos humanos y cálculo del retorno de inversión de programas de capacitación (ROI). Ha sido Profesor Principal y Decano de la Facultad de Psicología de la Pontificia

Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Su formación académica incluye la Licenciatura en Psicología Industrial, un Doctorado en Psicología Organizacional y un Máster en Educación (MS en Educación). Su principal línea de trabajo se centra en el desarrollo de instrumentos psicométricos y en la investigación para el desarrollo de competencias laborales.

Nora Fernández Mora

Economista y docente universitaria en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Actualmente se desempeña como Coordinadora Nacional de Diseño Curricular de la PUCE y profesora en la Facultad de Economía y Gestión Empresarial. Su trabajo académico se centra en economía de la energía, desarrollo sustentable, pobreza, desigualdad y mercado laboral. Lidera el grupo de investigación Economía de la Energía y Desarrollo Sustentable (EEDS), vinculado al Observatorio de Política Socio Ambiental (OPSA). Ha participado en la elaboración de informes y proyectos vinculados a políticas públicas y transición energética, contribuyendo a la integración de la investigación en el diseño curricular y la formación interdisciplinaria de estudiantes.

## Anexo 4: Formato Invitación a Expertos para Entrevistas



Solicitud de entrevista - Innovación en la educación superior Usuarios externos Recibidos x

**Alba Lucía González Solís** <agonzalezs@comunidad.uiix.edu.mx>  
para pablo.beltran

**Economista**

Estimado Economista [REDACTED]

Reciba un cordial saludo.

Mi nombre es Alba Lucía González y actualmente me encuentro desarrollando una investigación enfocada en el diseño de un plan de capacitación por competencias para docentes encargados de diseñar currículos innovadores en la educación superior durante el año 2025, como parte de mis estudios de doctorado en el campo de la educación e innovación.

En el marco de este estudio, estoy realizando entrevistas a referentes clave en el ámbito de la innovación educativa, que puedan aportar una visión estratégica y fundamentada sobre el perfil por competencias necesarias para docentes que estén a cargo de innovación curricular en la educación superior. En este contexto, me permito solicitarle una cita para una entrevista, en la fecha y horario que usted disponga, ya sea de forma presencial o virtual.

Contar con su experiencia y visión sería sumamente enriquecedor para mi investigación, considerando su destacada trayectoria tanto en el campo profesional como en la docencia, y su liderazgo dentro del Consejo de Educación Superior.

La entrevista tendría una duración aproximada de 45 minutos y los insumos recogidos serán utilizados exclusivamente con fines académicos, resguardando la confidencialidad y el respeto por su tiempo y opinión.

Quedo a su disposición para cualquier información adicional y agradezco de antemano su atención a esta solicitud.

Con aprecio y respeto,

**Alba Lucía González S.**  
Doctorando  
Universidad de Investigación e Innovación de México  
Cel. 09999-35073

## Anexo 5: Anexo 4. Detalle y descripción de los Criterios para evaluar.

### 1. Iniciativa

- Identifica oportunidades para actuar sin necesidad de instrucciones.
- Propone ideas o soluciones nuevas ante situaciones o problemas.
- Toma acciones concretas para avanzar proyectos o tareas.

### 2. Disciplina

- Cumple con las normas, horarios y responsabilidades establecidas.
- Mantiene constancia en la realización de tareas asignadas.
- Controla las distracciones y se enfoca en los objetivos.

### 3. Perseverancia

- Mantiene el esfuerzo ante dificultades o fracasos.
- Busca alternativas cuando enfrenta obstáculos.
- Completa las tareas aun cuando requieren tiempo o dedicación prolongada.

### 4. Liderazgo

- Motiva y orienta a otros para lograr objetivos comunes.
- Asume responsabilidades y toma decisiones grupales efectivas.
- Facilita la comunicación y resolución de conflictos dentro del equipo.

### 5. Planificación y organización

- Establece metas claras y secuencia lógica de actividades.
- Gestiona recursos y tiempos para cumplir con los objetivos.
- Ajusta planes de acuerdo con cambios o imprevistos.

### 6. Gestión curricular

- Diseña y adapta contenidos de acuerdo con objetivos educativos.
- Integra metodologías y recursos adecuados para el aprendizaje.

- Evalúa y mejora continuamente los programas curriculares.

### **7. Flexibilidad**

- Se adapta a cambios inesperados o nuevas condiciones.
- Modifica estrategias para alcanzar metas ante diferentes circunstancias.
- Mantiene actitud abierta ante nuevas ideas o métodos.

### **8. Tolerancia a la incertidumbre**

- Mantiene la calma y claridad en situaciones poco definidas.
- Toma decisiones razonadas aun con información incompleta.
- Aprende de la experiencia para manejar futuras incertidumbres.

### **9. Toma de decisiones**

- Analiza opciones y consecuencias antes de elegir una alternativa.
- Justifica la selección basada en objetivos y contexto.
- Asume responsabilidad por las decisiones tomadas.

### **10. Autonomía**

- Actúa con iniciativa y sin supervisión constante.
- Resuelve problemas nuevos con criterios propios.
- Gestiona eficientemente su tiempo y recursos.

### **11. Trabajo en equipo**

- Colabora activamente y escucha opiniones diversas.
- Reconoce y potencia las fortalezas de los miembros del grupo.
- Contribuye al logro de objetivos comunes con compromiso.

### **12. Conocimiento del entorno**

- Identifica necesidades, tendencias y oportunidades del contexto.
- Considera fortalezas y debilidades propias e institucionales.

- Integra esta información en su toma de decisiones y acciones.

### **13. Competencias digitales**

- Utiliza herramientas tecnológicas adecuadas según la situación.
- Integra recursos digitales para mejorar procesos y resultados.
- Aprende y actualiza conocimientos tecnológicos continuamente.

### **14. Sentido de pertenencia**

- Muestra compromiso y responsabilidad con su grupo o institución.
- Promueve valores y cultura organizacional.
- Participa activamente en actividades colectivas.

### **15. Habilidades de negociación**

- Formula propuestas que consideran necesidades y expectativas mutuas.
- Escucha y busca acuerdos beneficiosos para todas las partes.
- Formaliza compromisos claros y respetados.

### **16. Creatividad**

- Propone soluciones originales y pertinentes a problemas o situaciones.
- Explora diferentes perspectivas para agregar valor.
- Implementa ideas innovadoras con efectividad.

### **17. Aprendizaje continuo**

- Identifica áreas de mejora personal y profesional.
- Busca activamente formación y experiencias nuevas.
- Aplica y comparte los conocimientos adquiridos.

### **18. Articulación de funciones sustantivas con la innovación**

- Integra actividades de docencia, investigación y extensión con enfoques innovadores.

- Propone y ejecuta prácticas que mejoran la calidad educativa.

Promueve la colaboración interdisciplinaria para impactar positivamente en la comunidad.

## **Anexo 6: Preguntas para Encuesta de Autopercepción Basada en criterios de evaluación.**

### **INTRODUCCIÓN:**

El presente cuestionario tiene como objetivo evaluar el nivel de desarrollo de diversas competencias profesionales en los docentes de la PUCE, a través de una autoevaluación basada en la percepción personal. Se solicita responder cada ítem con sinceridad y en base a la frecuencia o grado en que considera cumplir con lo descrito, utilizando la escala propuesta. Los resultados permitirán identificar áreas de fortaleza y oportunidad, y así diseñar un programa de capacitación por competencias alineado a las necesidades reales del cuerpo docente.

#### **1. Iniciativa**

- Identifico oportunidades para actuar sin que me lo indiquen.
- Propongo ideas o soluciones nuevas frente a problemas o situaciones.
- Busco acciones concretas que impulsan el avance de proyectos o tareas.

#### **2. Disciplina**

- Cumplo consistentemente con las normas, horarios y responsabilidades asignadas.
- Mantengo la constancia necesaria para finalizar las tareas a tiempo.
- Gestiono las distracciones para enfocarme en los objetivos planteados.

#### **3. Perseverancia**

- Mantengo mi esfuerzo y compromiso aun cuando enfrento dificultades o fracasos.
- Busco alternativas cuando encuentro obstáculos en mi trabajo.
- Completo mis tareas, aunque requieran tiempo y dedicación prolongada.

#### **4. Liderazgo**

- Motivo y guío a mis colegas hacia el logro de objetivos comunes.
- Asumo responsabilidades y tomo decisiones en beneficio del equipo.
- Facilito la comunicación efectiva y ayudo a resolver conflictos dentro del grupo.

### **5. Planificación y organización**

- Establezco metas claras y estructuro mis actividades de forma lógica.
- Gestiono eficazmente los recursos y tiempos para cumplir mis objetivos.
- Ajusto mis planes cuando surgen cambios o imprevistos.

### **6. Gestión curricular**

- Diseño y adapto contenidos alineados con los objetivos educativos.
- Integro metodologías y recursos adecuados para favorecer el aprendizaje.
- Evalúo y mejoro continuamente los programas curriculares que implemento.

### **7. Flexibilidad**

- Me adapto fácilmente a cambios y nuevas condiciones en mi trabajo.
- Modifico estrategias para alcanzar mis metas en distintas circunstancias.
- Mantengo una actitud abierta frente a nuevas ideas y métodos.

### **8. Tolerancia a la incertidumbre**

- Mantengo la calma y claridad mental en situaciones poco definidas o ambiguas.
- Tomo decisiones razonadas aun cuando la información es limitada.
- Aprendo de mis experiencias para manejar mejor la incertidumbre futura.

### **9. Toma de decisiones**

- Analizo opciones y consecuencias antes de elegir una alternativa.
- Justifico mis decisiones basándome en los objetivos y contexto.
- Asumo la responsabilidad por los resultados de mis decisiones.

### **10. Autonomía**

- Actúo con iniciativa propia y sin supervisión constante.
- Resuelvo problemas nuevos aplicando criterio e independencia.
- Gestiono eficazmente mi tiempo y recursos para cumplir objetivos.

### **11. Trabajo en equipo**

- Colaboro activamente y valoro las opiniones y aportes de mis colegas.
- Reconozco y potencio las fortalezas individuales dentro del grupo.
- Contribuyo comprometidamente al logro de objetivos comunes.

### **12. Conocimiento del entorno**

- Identifico necesidades, tendencias y oportunidades del contexto educativo.
- Reconozco fortalezas y debilidades propias e institucionales.
- Aplico este conocimiento para fundamentar mis decisiones y acciones.

### **13. Competencias digitales**

- Utilizo herramientas tecnológicas adecuadas según la situación.
- Integro recursos digitales que mejoran mis procesos y resultados.
- Actualizo continuamente mis conocimientos y habilidades digitales.

### **14. Sentido de pertenencia**

- Muestro compromiso y responsabilidad con mi institución educativa.
- Promuevo los valores y la cultura organizacional.
- Participo activamente en actividades colectivas y de comunidad.

### **15. Habilidades de negociación**

- Formulo propuestas que consideran las necesidades y expectativas de todos.
- Escucho atentamente y busco acuerdos beneficiosos para las partes.
- Formalizo compromisos claros y me aseguro de su cumplimiento.

### **16. Creatividad**

- c. Propongo soluciones originales y adecuadas para resolver problemas o situaciones.
- d. Exploro diferentes perspectivas para generar valor añadido.
- e. Implemento ideas innovadoras con eficacia en mi práctica docente.

### **17. Aprendizaje continuo**

- b. Busco activamente formación y experiencias que me permitan crecer.
- c. Aplico y comparto los conocimientos adquiridos para mejorar mi práctica.

### **18. Articulación de funciones sustantivas con la innovación**

- Integro docencia, investigación y extensión a través de prácticas innovadoras.
- Propongo y ejecuto iniciativas que elevan la calidad educativa.

## **Anexo 6: Anexo 6. Preguntas para Encuesta de Autopercepción Basada en criterios de evaluación.**

### **INTRODUCCIÓN:**

El presente cuestionario tiene como objetivo evaluar el nivel de desarrollo de diversas competencias profesionales en los docentes de la PUCE, a través de una autoevaluación basada en la percepción personal. Se solicita responder cada ítem con sinceridad y en base a la frecuencia o grado en que considera cumplir con lo descrito, utilizando la escala propuesta. Los resultados permitirán identificar áreas de fortaleza y oportunidad, y así diseñar un programa de capacitación por competencias alineado a las necesidades reales del cuerpo docente.

#### **1. Iniciativa**

- Identifico oportunidades para actuar sin que me lo indiquen.
- Propongo ideas o soluciones nuevas frente a problemas o situaciones.
- Busco acciones concretas que impulsan el avance de proyectos o tareas.

#### **2. Disciplina**

- Cumpló consistentemente con las normas, horarios y responsabilidades asignadas.
- Mantengo la constancia necesaria para finalizar las tareas a tiempo.
- Gestiono las distracciones para enfocarme en los objetivos planteados.

#### **3. Perseverancia**

- Mantengo mi esfuerzo y compromiso aun cuando enfrento dificultades o fracasos.
- Busco alternativas cuando encuentro obstáculos en mi trabajo.
- Completo mis tareas aunque requieran tiempo y dedicación prolongada.

#### **4. Liderazgo**

- Motivo y guío a mis colegas hacia el logro de objetivos comunes.
- Asumo responsabilidades y tomo decisiones en beneficio del equipo.
- Facilito la comunicación efectiva y ayudo a resolver conflictos dentro del grupo.

### **5. Planificación y organización**

- Establezco metas claras y estructuro mis actividades de forma lógica.
- Gestiono eficazmente los recursos y tiempos para cumplir mis objetivos.
- Ajusto mis planes cuando surgen cambios o imprevistos.

### **6. Gestión curricular**

- Diseño y adapto contenidos alineados con los objetivos educativos.
- Integro metodologías y recursos adecuados para favorecer el aprendizaje.
- Evalúo y mejoro continuamente los programas curriculares que implemento.

### **7. Flexibilidad**

- Me adapto fácilmente a cambios y nuevas condiciones en mi trabajo.
- Modifico estrategias para alcanzar mis metas en distintas circunstancias.
- Mantengo una actitud abierta frente a nuevas ideas y métodos.

### **8. Tolerancia a la incertidumbre**

- Mantengo la calma y claridad mental en situaciones poco definidas o ambiguas.
- Tomo decisiones razonadas aun cuando la información es limitada.
- Aprendo de mis experiencias para manejar mejor la incertidumbre futura.

### **9. Toma de decisiones**

- Analizo opciones y consecuencias antes de elegir una alternativa.
- Justifico mis decisiones basándome en los objetivos y contexto.
- Asumo la responsabilidad por los resultados de mis decisiones.

### **10. Autonomía**

- Actúo con iniciativa propia y sin supervisión constante.
- Resuelvo problemas nuevos aplicando criterio e independencia.
- Gestiono eficazmente mi tiempo y recursos para cumplir objetivos.

### **11. Trabajo en equipo**

- Colaboro activamente y valoro las opiniones y aportes de mis colegas.
- Reconozco y potencio las fortalezas individuales dentro del grupo.
- Contribuyo comprometidamente al logro de objetivos comunes.

### **12. Conocimiento del entorno**

- Identifico necesidades, tendencias y oportunidades del contexto educativo.
- Reconozco fortalezas y debilidades propias e institucionales.
- Aplico este conocimiento para fundamentar mis decisiones y acciones.

### **13. Competencias digitales**

- Utilizo herramientas tecnológicas adecuadas según la situación.
- Integro recursos digitales que mejoran mis procesos y resultados.
- Actualizo continuamente mis conocimientos y habilidades digitales.

### **14. Sentido de pertenencia**

- Muestro compromiso y responsabilidad con mi institución educativa.
- Promuevo los valores y la cultura organizacional.
- Participo activamente en actividades colectivas y de comunidad.

### **15. Habilidades de negociación**

- Formulo propuestas que consideran las necesidades y expectativas de todos.
- Escucho atentamente y busco acuerdos beneficiosos para las partes.
- Formalizo compromisos claros y me aseguro de su cumplimiento.

### **16. Creatividad**

- a. Propongo soluciones originales y adecuadas para resolver problemas o situaciones.
- b. Exploro diferentes perspectivas para generar valor añadido.
- c. Implemento ideas innovadoras con eficacia en mi práctica docente.

### **17. Aprendizaje continuo**

- a. Busco activamente formación y experiencias que me permitan crecer.
- b. Aplico y comparto los conocimientos adquiridos para mejorar mi práctica.

### **18. Articulación de funciones sustantivas con la innovación**

- Integro docencia, investigación y extensión a través de prácticas innovadoras.
- Propongo y ejecuto iniciativas que elevan la calidad educativa.
- Fomento la colaboración interdisciplinaria para generar impacto social positivo.

## **Anexo 7. Extractos de Hoja de Vida de Expertos en Investigación y Validación de Instrumentos de Investigación.**

Cristina Orbe Nájera

Es psicóloga clínica y docente universitaria en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Actualmente, se desempeña como profesora titular en la Facultad de Salud y Bienestar y lidera el Grupo de Investigación Materno Infantil, donde coordina proyectos interdisciplinarios enfocados en el desarrollo infantil, la salud mental perinatal y la psicología clínica. Su formación incluye una Maestría en Educación y estudios avanzados en Psicología. Su producción científica abarca temas como el autismo, el desarrollo psíquico, el psicoanálisis, el arte y la sociedad, así como la sexualidad, el género y la cultura. Ha dirigido investigaciones significativas, como el estudio sobre la situación socioafectiva del duelo perinatal en Quito, y ha publicado artículos que abordan la responsabilidad social universitaria y la infantilización del estudiante universitario. Su trabajo contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente en salud y bienestar. Además, ha participado en la elaboración de informes como el Informe Sombra CEDAW 2020, una mirada desde las organizaciones de mujeres de la sociedad civil a los derechos de las niñas, adolescentes y mujeres ecuatorianas, en colaboración con la Coalición Nacional de Mujeres del Ecuador y otras organizaciones de la sociedad civil. Su enfoque interdisciplinario y su compromiso con la justicia social reflejan su visión de la psicología como una herramienta para comprender y transformar la sociedad de manera integral.

Marie France Merlyn

Es psicóloga clínica y docente universitaria en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), donde lidera el Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Sexualidad, Género y Cultura. Posee una Maestría en Ciencias Psicológicas por la *Université Catholique de Louvain*. Su labor investigativa se centra en el estudio de emociones, acoso escolar, terapia psicológica, integración social de inmigrantes, bienestar mental, sexualidad, apego, sexismo, masculinidades, pornografía, desarrollo humano, discriminación y estereotipos de género. Además, ha desarrollado y validado

diversos instrumentos psicométricos en contextos ecuatorianos, asegurando su validez y confiabilidad para la investigación y la práctica clínica. Entre sus estudios destacan la adaptación del *Parental Bonding Instrument* (PBI) en jóvenes universitarios, la validación del Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI) en población adulta ecuatoriana y el análisis psicométrico de la Escala de Cansancio Emocional en estudiantes durante la pandemia de COVID-19. Su trabajo combina rigor metodológico con impacto social, contribuyendo al conocimiento científico y al desarrollo de herramientas confiables para evaluar fenómenos psicológicos y sociales en el país, y alineándose con objetivos de desarrollo sostenible relacionados con la salud, la educación y la reducción de desigualdades.

Grace Latorre Vaca

Es psicóloga industrial y docente universitaria en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), donde se desempeña como profesora titular y forma parte del Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Sexualidad, Género y Cultura. Posee un Magíster en Psicología Clínica, otro en Gestión Estratégica de Recursos Humanos y competencias y su trabajo académico se centra en el estudio de los estilos de apego adulto, la regulación emocional, la hipersexualización de la cultura, la autosexualización de las mujeres y la salud mental en el trabajo. Su enfoque investigativo incluye el desarrollo, adaptación y validación de instrumentos psicométricos, destacándose estudios como la adaptación del *Experiences in Close Relationships-Revised* (ECR-R) para población ecuatoriana y la evaluación de propiedades psicométricas en escalas relacionadas con apego y regulación emocional. Ha liderado proyectos de investigación sobre dependencia emocional, estilos de apego y su relación con la salud mental laboral, produciendo evidencia científica que combina rigor metodológico con relevancia social. Su labor contribuye al fortalecimiento de herramientas confiables para la investigación y la práctica clínica en Ecuador, aportando al desarrollo de conocimiento útil y validado para contextos locales y alineado con estándares internacionales de psicometría.

Alberto Palacios Proaño

Es artista plástico con más de 25 años de trayectoria y un perfil de gran reconocimiento nacional e internacional. Actualmente se desempeña como docente universitario en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), donde combina su experiencia artística con la enseñanza y la investigación. Es creador de la metodología ARA (Arte, Realidad, Aprendizaje), un proyecto innovador orientado a la integración del arte en procesos educativos, que incluye la investigación y validación de herramientas pedagógicas para potenciar la creatividad y el aprendizaje significativo. Su trabajo combina la práctica artística, la docencia y la investigación aplicada, contribuyendo a la innovación educativa y al desarrollo de nuevas formas de enseñanza basadas en experiencias creativas y multidisciplinarias.

## Anexo 8: Encuesta Validada y Aplicada para el Plan Piloto

---

26/10/25, 11:47 a.m.

Encuesta competencias docentes Plan Piloto

### Encuesta competencias docentes Plan Piloto

El presente cuestionario tiene como objetivo evaluar el nivel de desarrollo de diversas competencias profesionales en los docentes de educación superior, a través de una autoevaluación basada en la percepción personal. Se solicita responder cada ítem con sinceridad, considerando la frecuencia o el grado en que se identifica con lo descrito, utilizando la escala propuesta.

Es importante que esta reflexión se realice desde su experiencia en el ejercicio docente entendido en sentido amplio, es decir, considerando no solo la actividad de enseñanza, sino también otras funciones sustantivas que forman parte del rol docente en la educación superior, como la investigación, la vinculación con la sociedad, la gestión académica u otras responsabilidades institucionales que desempeñe.

Los resultados obtenidos serán anónimos y los datos permitirán identificar áreas de fortaleza y oportunidad, para diseñar un programa de capacitación por competencias alineado a las necesidades reales del cuerpo docente.

*\* Indica que la pregunta es obligatoria*

---

1. Identifico oportunidades para actuar sin que me lo indiquen. (1) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre

26/10/25, 11:47 a.m.

Encuesta competencias docentes Plan Piloto

2. 2. Tomo acciones concretas que impulsan el avance de proyectos o tareas. (1) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

3. 3. Cumpló con las normas, horarios y responsabilidades asignadas. (2) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

4. 4. Mantengo la constancia necesaria para finalizar las tareas a tiempo. (2) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

26/10/25, 11:47 a.m.

Encuesta competencias docentes Plan Piloto

5. 5. Busco alternativas cuando encuentro obstáculos en mi trabajo. (3) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

6. 6. Completo mis tareas aunque requieran tiempo y dedicación prolongada. (3) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

7. 7. Guío y motivo a mis colegas hacia el logro de las metas comunes. (4) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

26/10/25, 11:47 a.m.

Encuesta competencias docentes Plan Piloto

8. 8. Mantengo la comunicación efectiva dentro del equipo de trabajo. (4) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

9. 9. Gestiono las distracciones para enfocarme en los objetivos planteados. (2) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

10. 10. Gestiono eficazmente todos los recursos (incluido el tiempo) para cumplir mis objetivos. (5) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

26/10/25, 11:47 a.m.

Encuesta competencias docentes Plan Piloto

11. 11. Propongo ideas o soluciones nuevas frente a problemas o situaciones de mi trabajo. (6) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

12. 12. Integro metodologías y recursos adecuados para favorecer el aprendizaje. (6) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

13. 13. Me adapto a cambios y nuevas condiciones en mi trabajo. (7) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

14. 14. Mantengo una actitud abierta frente a nuevas ideas y métodos. (7) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

15. 15. Tomo decisiones razonadas aun cuando la información es limitada. (8) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

16. 16. Mantengo la calma en situaciones poco definidas o ambiguas. (8) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

26/10/25, 11:47 a.m.

Encuesta competencias docentes Plan Piloto

17. 17. Análisis de opciones y consecuencias antes de elegir una alternativa. (9) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

18. 18. Asumo la responsabilidad por los resultados de mis decisiones. (9) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

19. 19. Tomo decisiones en beneficio del equipo. (Debe evaluar su comportamiento en general, más allá de las características particulares del equipo o equipos con los que trabaja). (4) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

25/10/25, 11:47 a.m.

Encuesta competencias docentes Plan Piloto

20. 20. Resuelvo problemas nuevos aplicando criterio e independencia. (10) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

21. 21. Valoro las opiniones y aportes de mis colegas. (11) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

22. 22. Contribuyo comprometidamente al logro de objetivos comunes. (11) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

26/10/25, 11:47 a.m.

Encuesta competencias docentes Plan Piloto

23. 23. Identifico oportunidades, necesidades o tendencias del contexto de la educación superior. (12) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

24. 24. Reconozco fortalezas y/o debilidades propias e institucionales. (12) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

25. 25. Utilizo herramientas tecnológicas adecuadas según la situación. (13) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

26. 26. Actualizo continuamente mis conocimientos y habilidades digitales. (13) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

27. 27. Muestro compromiso y responsabilidad con la institución en la que trabajo. \*  
(14)

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

28. 28. Escucho atentamente y busco acuerdos beneficiosos para las partes en una negociación. (15) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

26/10/25, 11:47 a.m.

Encuesta competencias docentes Plan Piloto

29. 29. Aplico y/o comparto los conocimientos adquiridos para mejorar mi práctica. \*

(17)

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre

30. 30. Integro docencia, investigación y/o vinculación a través de prácticas innovadoras. (18) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre

---

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

## Anexo 8: Encuesta Aplicada del Plan Piloto

25/10/25, 11:48 a.m.

Competencias docentes en Innovación

### Competencias docentes en innovación

El presente cuestionario tiene como objetivo evaluar el nivel de desarrollo de diversas competencias profesionales en los docentes de educación superior, a través de una autoevaluación basada en la percepción personal. Se solicita responder cada ítem con sinceridad, considerando la frecuencia o el grado en que se identifica con lo descrito, utilizando la escala propuesta.

Es importante que esta reflexión se realice desde su experiencia en el ejercicio docente entendido en sentido amplio, es decir, considerando no solo la actividad de enseñanza, sino también otras funciones sustantivas que forman parte del rol docente en la educación superior, como la investigación, la vinculación con la sociedad, la gestión académica u otras responsabilidades institucionales que desempeñe.

Los resultados obtenidos serán anónimos y los datos permitirán identificar áreas de fortaleza y oportunidad, para diseñar un programa de capacitación por competencias alineado a las necesidades reales del cuerpo docente.

*\* Indica que la pregunta es obligatoria*

1. 1. Identifico oportunidades para actuar sin que me lo indiquen. (1) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

2. 2. Tomo acciones concretas que impulsan el avance de proyectos o tareas. (1) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

26/10/25, 11:48 a.m.

Competencias docentes en innovación

3. 3. Cumpro con las normas, horarios y responsabilidades asignadas. (2) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

4. 4. Mantengo la constancia necesaria para finalizar las tareas a tiempo. (2) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

5. 5. Busco alternativas cuando encuentro obstáculos en mi trabajo. (3) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

26/10/25, 11:48 a.m.

Competencias docentes en innovación

6. 6. Completo mis tareas aunque requieran tiempo y dedicación prolongada. (3) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

7. 7. Guío y motivo a mis colegas hacia el logro de las metas comunes. (4) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

8. 8. Mantengo la comunicación efectiva dentro del equipo de trabajo. (4) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

26/10/25, 11:48 a.m.

Competencias docentes en innovación

9. 9. Gestiono las distracciones para enfocarme en los objetivos planteados. (2) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

10. 10. Gestiono eficazmente todos los recursos (incluido el tiempo) para cumplir mis objetivos. (5) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

11. 11. Propongo ideas o soluciones nuevas frente a problemas o situaciones de mi trabajo. (6) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

12. 12. Integro metodologías y recursos adecuados para favorecer el aprendizaje. (6) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

13. 13. Me adapto a cambios y nuevas condiciones en mi trabajo. (7) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

14. 14. Mantengo una actitud abierta frente a nuevas ideas y métodos. (7) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

15. 15. Tomo decisiones razonadas aun cuando la información es limitada. (8) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

16. 16. Mantengo la calma en situaciones poco definidas o ambiguas. (8) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

17. 17. Analizo opciones y consecuencias antes de elegir una alternativa. (9) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

28/10/25, 11:48 a.m.

Competencias docentes en innovación

18. 18. Asumo la responsabilidad por los resultados de mis decisiones. (9) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

19. 19. Tomo decisiones en beneficio del equipo. (Debe evaluar su comportamiento en general, más allá de las características particulares del equipo o equipos con los que trabaja). (4) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

20. 20. Resuelvo problemas nuevos aplicando criterio e independencia. (10) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

26/10/25, 11:48 a.m.

Competencias docentes en innovación

21. 21. Valoro las opiniones y aportes de mis colegas. (11) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

22. 22. Contribuyo comprometidamente al logro de objetivos comunes. (11) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

23. 23. Identifico oportunidades, necesidades o tendencias del contexto de la educación superior. (12) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

24. 24. Reconozco fortalezas y/o debilidades propias e institucionales. (12) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

25. 25. Utilizo herramientas tecnológicas adecuadas según la situación. (13) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

26. 26. Actualizo continuamente mis conocimientos y habilidades digitales. (13) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

26/10/25, 11:48 a.m.

Competencias docentes en innovación

27. 27. Muestro compromiso y responsabilidad con la institución en la que trabajo. \*  
(14)

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

28. 28. Escucho atentamente y busco acuerdos beneficiosos para las partes en una negociación. (15) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

29. 29. Aplico y/o comparto los conocimientos adquiridos para mejorar mi práctica. \*  
(17)

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca  
 A veces  
 Frecuentemente  
 Siempre

---

28/10/25, 11:48 a.m.

Competencias docentes en innovación

30. 30. Integro docencia, investigación y/o vinculación a través de prácticas innovadoras. (18) \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre

---

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

## Anexo 9: Guía de Preguntas Para el Grupo Focal

### Introducción

1. ¿Podrían compartir brevemente su experiencia en el diseño curricular y en la innovación educativa dentro de la PUCE?
2. ¿Qué importancia le atribuyen al desarrollo de competencias docentes para el diseño de currículos innovadores?

### Validación de resultados cuantitativos

3. Según la encuesta, competencias como **disciplina, planificación y organización y trabajo en equipo** mostraron altos niveles de desarrollo. ¿Están de acuerdo con estos resultados? ¿Por qué?
4. En contraste, competencias como **creatividad, competencias digitales y tolerancia a la incertidumbre** registraron niveles más bajos. ¿Qué factores creen que afectan el desarrollo de estas competencias?
5. ¿Consideran que estas competencias reflejan las necesidades reales para diseñar currículos innovadores?

### Profundización en competencias específicas

6. ¿Cuáles son, en su experiencia, los principales desafíos para desarrollar competencias como creatividad y competencias digitales?
7. ¿Qué estrategias o apoyos institucionales podrían facilitar el desarrollo de estas competencias?
8. ¿Cómo influyen estas competencias en la calidad y la innovación del diseño curricular?

### Estrategias para la formación

9. ¿Qué características debería tener un programa de formación por competencias para docentes orientado al diseño curricular innovador?
10. ¿Qué métodos o actividades consideran más efectivos para fortalecer estas competencias (talleres, mentorías, proyectos colaborativos, etc.)?

11. ¿Cómo podría incentivarse la aplicación práctica de estas competencias en el trabajo docente y curricular?

### **Cierre**

12. ¿Hay algún otro aspecto que consideren importante para fortalecer las competencias docentes relacionadas con el diseño curricular y la innovación?
13. ¿Tienen alguna recomendación adicional para el diseño del programa de formación?

## Anexo 10: Recomendaciones de entrevistados para validar perfil de competencias

Entrevistados	Sugerencias
Entrevistado 1 (Representante CES)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Clasificar las competencias por grupos o similitudes.</li> <li>● Incluir competencias de carácter didáctico y pedagógico, como por ejemplo: Diseño y planificación curricular, Integración de enfoques pedagógicos en el currículo, articulación vertical y horizontal de contenidos, evaluación curricular y mejora continua, interdisciplinariedad y contextualización del currículo.</li> </ul>
Entrevistado 2 Experto en innovación curricular	<p>Incluir la competencia “Creatividad”</p> <p>Incluir la competencia “Minuciosidad”</p> <p>Formar en diseño de mesocurrículo (malla curricular).</p>
Entrevistado 3 Experto en competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Clasificar las competencias por grupos o similitudes: (i) innovación investigación, (ii) competencias personales (iii) competencias didácticas/pedagógicas (iv) diseño, implementación y evaluación de currículos.</li> <li>● Capacidad para convencer, vender, explicar particularidades.</li> <li>● Conocimientos para hacer un estudio de pertinencia, factibilidad, oportunidad y de mercado.</li> <li>● Definir los logros de cada competencia.</li> </ul>
Entrevistado 4 Experto en la aplicación de	<p>Cambiar la competencia “innovación” por la competencia “creatividad”.</p>

---

currículos innovadores	<p>Cambiar la competencia “aprender a aprender” por la competencia “aprendizaje continuo”.</p> <p>Cambiar la competencia “flexibilidad” por la competencia “adaptación a los cambios”.</p> <p>Cambiar la competencia “manejo de TIC (IA) por la competencia “competencias digitales”</p> <p>Cambiar el nombre de “poder de autonomía” a “autonomía”</p> <p>Eliminar la competencia “compromiso ético”.</p>
Entrevistado 5 Experta curricular.	<p>Incluir competencias relacionadas con funciones sustantivas (investigación y vinculación)</p> <p>Incluir competencia relacionada con el sentido de pertenencia a la institución, ya que representarán a la institución a la que pertenecen.</p>

---

### Anexo 11. Resultados de la aplicación de los grupos focales

Pregunt a número	Grupo 1 8 docentes Facultades: Salud_Bienestar, Derecho_Sociedad, Aprendizaje_Comunicación y Hábitat	Grupo 2 5 docentes Facultades: Filosofía_Teología, CC.Exactas y Salud_Bienestar	Grupo 3 7 docentes Facultades: Aprendizaje_Comunicación, Economía_Administración, Hábitat, CC.Exactas
1 y 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Es fundamental para responder a los cambios del entorno y a las nuevas demandas del sector profesional.”</li> <li>- “Diseñar currículo sin entender bien las competencias es improvisar.”</li> <li>- “Nos permite innovar con propósito y no solo por moda.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Es la base para construir programas que formen profesionales competentes y contextualizados.”</li> <li>- “Permite que el diseño curricular no se quede solo en el papel, sino que se implemente con eficacia.”</li> <li>- “Desarrollar estas competencias impacta directamente en la formación de nuestros estudiantes.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Una formación sólida en competencias hace que el currículo tenga coherencia con la práctica docente.”</li> <li>- “Ayuda a traducir objetivos institucionales en propuestas educativas reales.”</li> <li>- “Sin competencias como planificación e innovación, el currículo se queda en lo tradicional.”</li> <li>- “Sí, pero más por cumplimiento que por reflexión pedagógica.”</li> <li>- “Nos falta articular esa planificación con innovación real.”</li> <li>- “Está desarrollada, pero no siempre adaptada a nuevos contextos.”</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sí, porque están muy asociadas a la práctica docente diaria y a exigencias institucionales.”</li> <li>- “Se trabajan de forma natural por la estructura misma de la universidad.”</li> <li>- “Pero planificación aún se limita a nivel operativo, falta pensar en términos de innovación.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “En general sí, pero en algunos casos se confunde disciplina con rigidez.”</li> <li>- “Planificamos mucho, pero no siempre con enfoque en resultados de aprendizaje.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sí, pero más por cumplimiento que por reflexión pedagógica.”</li> <li>- “Nos falta articular esa planificación con innovación real.”</li> <li>- “Está desarrollada, pero no siempre adaptada a nuevos contextos.”</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Aún existe resistencia a salir de la zona de confort metodológica.”</li> <li>- “La tecnología avanza más rápido que nuestra capacitación.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “No es que falte creatividad, sino espacios para desarrollarla.”</li> <li>- “Hay una brecha generacional en el uso de herramientas digitales.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “La creatividad se ve como algo accesorio, no esencial.”</li> <li>- “En digital, hay quienes apenas manejan lo básico.”</li> </ul>

---

	- “No se incentiva la creatividad institucionalmente.”	- “Se necesita formación constante, especialmente en lo digital y ahora en IA”.	- “Faltan políticas claras que promuevan innovación con soporte tecnológico.”
<b>5 y 6</b>	- “La carga docente no deja tiempo para la innovación.”	- “La rutina limita mucho el desarrollo de competencias creativas.”	- “Las normativas curriculares a veces restringen la flexibilidad.”
	- “No hay espacios para la experimentación sin temor a fallar.”	- “Falta reconocimiento institucional al esfuerzo por innovar.”	- “La cultura organizacional aún es muy vertical.”
	- “La capacitación no siempre está alineada a nuestras realidades.”	- “No hay incentivos ni tiempo para ir más allá del mínimo requerido.”	- “No hay acompañamiento suficiente para aplicar lo aprendido.”
<b>7, 8 y 9</b>	- “Formación por proyectos o casos reales.”	- “Cursos breves, enfocados y prácticos.”	- “Micro talleres aplicados en contexto.”
	- “Mentorías o acompañamiento entre pares.”	- “Diplomados por competencias específicas.”	- “Formación continua, pero bien articulada a necesidades reales.”
	- “Espacios de innovación docente interdisciplinarios.”	- “Aulas invertidas o laboratorios de innovación docente.”	- “Evaluación de impacto de la formación en la práctica.”
<b>10 y 11</b>	- “Diagnóstico inicial y rutas personalizadas.”	- “Flexibilidad de horarios y modalidades.” - “Enfoque en resultados y evidencias de aprendizaje.”	- “Aplicación práctica inmediata, no solo teoría.”
	- “Enfoque en diseño curricular por competencias, no solo contenidos.”	- “Módulos articulados con los desafíos institucionales.”	- “Vinculación con proyectos de innovación en la PUCE.”
	- “Integrar trabajo interdisciplinario real.”	- “A través de incentivos concretos como carga académica reconocida o publicaciones.”	- “Evaluación progresiva por niveles de logro.”
<b>12 y 13</b>	- “Vincular la formación a procesos reales de rediseño curricular.”	- “Integrar la capacitación como requisito para liderar rediseños curriculares.”	- “Diseñar proyectos de rediseño curricular como parte del programa formativo.”
	- “Crear redes internas de innovación docente.”	- “Espacios para compartir experiencias entre facultades.”	- “Asignar acompañamiento o tutores pedagógicos.”
	- “Dar seguimiento institucional al uso de lo aprendido.”		- “Evaluar impacto del rediseño desde las competencias del docente.”

---

