

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ  
Escuela de Posgrado**



**Participación docente en el currículo basado en  
competencias de la carrera de Hidrobiología y Pesquería**

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación con  
mención en Currículo que presenta:

*Katherine Sally Garcia Zevillanos*

Asesor:

*Diana Mercedes Revilla Figueroa*

Lima, 2025

## Informe de Similitud

Yo, Diana Mercedes Revilla Figueroa, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Participación docente en el currículo basado en competencias de la carrera de Hidrobiología y Pesquería de la autora Katherine Sally Garcia Zevillanos,

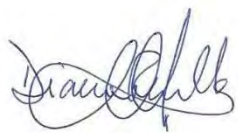
dejo constancia de lo siguiente:

El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 21/07/2025.

He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.

Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: San Miguel, 22 de julio de 2025

Apellidos y nombres de la asesora: Revilla Figueroa, Diana Mercedes	
DNI: 07655540	Firma: 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0002-6099-0064">https://orcid.org/0000-0002-6099-0064</a>	

## AGRADECIMIENTOS

A Dios, por brindarme la fuerza, sabiduría y paciencia necesarias para superar cada obstáculo. Gracias por iluminar mi ruta y darme la fortaleza para concluir esta etapa de mi vida.

A mi familia, por su amor incondicional y su apoyo constante. Gracias por creer en mí, por sus palabras de ánimo y por ser mi refugio en los momentos difíciles.

A la Dra. Jadira Jara, por su enseñanza y apoyo incondicional durante mi formación académica.

A mi asesora de tesis, la Dra. Diana Revilla, por su guía, comprensión, paciencia y valiosos consejos. Su dedicación fue esencial para la elaboración de este estudio.

A los doctores y docentes Pablo Ramírez, Ruth Garcia y Silvia Aguilar por brindarme su apoyo en el desarrollo de esta investigación. La dedicación de sus tiempos y motivaciones fueron importantes para cerrar este informe.

A los docentes de la Facultad de Ciencias Biológicas por participar de este estudio. Sus vivencias y opiniones fueron un factor medular para desarrollar esta investigación.

A mis amigos del grupo EJE, por sus oraciones, amistad y motivación. Su compañía espiritual ha sido un pilar importante en mi vida.

A mis amigas de la maestría, por compartir conmigo esta experiencia académica, por su apoyo y por los momentos de compañerismo y aprendizaje mutuo.

A mi enamorado Jair por su apoyo incondicional y motivación constante.

A todos ustedes, gracias por ser parte de este logro y por enriquecer mi vida con su presencia y apoyo.

## DEDICATORIA

A mi mamá, por su amor incondicional, fortaleza y sacrificio. Gracias por ser mi inspiración y mi impulso constante.

A mi papá, por su apoyo y guía. Gracias por enseñarme a perseverar y creer en mí misma.

A mis hermanos, por su cariño, compañía y motivación constante.

Esta tesis es el fruto de su amor y confianza en mí.



## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la participación de los docentes en la elaboración del currículo 2024 basado en competencias de la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería de una universidad pública. El enfoque de la investigación es cualitativo. Se aplicó el método de estudios de caso a fin de comprender y analizar a profundidad los niveles de participación de los docentes en el diseño curricular. Asimismo, tiene como categorías de estudios: niveles de participación en la elaboración del currículo y participación de los docentes en las etapas del diseño curricular; así como también, aplicando la técnica de la entrevista y el análisis documental para el recojo de información. Los resultados de la investigación indicaron que la participación de los docentes en el diseño curricular enfrentó los desafíos de los recursos económicos limitados, conflictos de horarios y carencias tecnológicas. Además, que los niveles de participación de los docentes estuvieron enmarcados en los niveles delegativo, de codecisión, de cogestión y de autogestión. A pesar de ello, colaboraron con las autoridades, revisando normativas y dialogando para consensuar.

**Palabras claves:** participación docente – diseño curricular – niveles de participación

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to analyze the participation of faculty members in the development of the 2024 competency-based curriculum for the professional program in Hydrobiology and Fisheries at a public university. The research follows a qualitative approach. A case study method was applied in order to deeply understand and analyze the levels of faculty participation in the curricular design. The study focuses on two main categories: levels of participation in curriculum development and faculty involvement in the stages of curricular design. Data was collected using interview techniques and document analysis.

The research findings indicated that faculty participation in the curricular design faced challenges such as limited financial resources, scheduling conflicts, and technological shortcomings. Furthermore, the levels of participation among faculty members were framed within delegated, co-decision, co-management, and self-management roles. Despite these challenges, faculty collaborated with university authorities by reviewing regulations and engaging in dialogue to reach consensus.

**Keywords:** teaching participation – curricular design – levels of participation

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>PRIMERA PARTE: MARCO DE INVESTIGACIÓN</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I. EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO BASADO EN COMPETENCIAS</b> .....	12
1.1. La importancia del currículo universitario .....	13
1.2. El modelo curricular basado en competencias en la universidad.....	15
1.3. Los elementos curriculares en un modelo basado en competencias.....	21
1.4. El proceso de diseño curricular universitario basado en competencias.....	23
1.5. Los actores que participan en el diseño curricular universitario basado en competencias .....	27
<b>CAPÍTULO II. LA PARTICIPACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL DISEÑO CURRICULAR</b> .....	28
2.1. Significado de la participación docente en el diseño curricular .....	28
2.2. Los niveles de participación de los docentes en el diseño curricular .....	29
2.2.1. Nivel Informativo .....	30
2.2.2. Nivel consultivo.....	30
2.2.3. Nivel propositivo .....	30
2.2.4. Nivel delegativo .....	31
2.2.5. Nivel de codecisión.....	31
2.2.6. Nivel de cogestión .....	31
2.2.7. Nivel de autogestión .....	32
2.3. Condiciones que influyen en la participación de los docentes .....	32
2.3.1. Liderazgo del gestor .....	32
2.3.2. Reconocimiento al involucramiento del docente .....	33
2.3.3. Promoción del Trabajo colaborativo.....	33
2.3.4. Orientaciones brindadas por la institución.....	33
2.3.5. Capacitación a los docentes .....	34
<b>SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b> ...	35
<b>CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	35
3.1. Enfoque metodológico .....	35
3.2. Tema y problema de investigación.....	36
3.3. Objetivos de la investigación.....	36
3.4. Método de investigación .....	36
3.5. Categorías de la investigación.....	37

<b>3.6. Muestra seleccionada</b> .....	38
<b>3.7. Técnicas e instrumentos de recojo de información</b> .....	39
3.7.1. <i>Diseño y elaboración de los instrumentos de recojo de información</i> .....	40
3.7.2. <i>Validación de instrumentos</i> .....	40
<b>3.8. Procedimientos para organizar la información recogida</b> .....	41
<b>3.9. Procedimientos y técnica para el análisis de datos</b> .....	44
<b>3.10. Principios éticos de la investigación</b> .....	45
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b> .....	47
<b>4.1. El proceso de diseño curricular en la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería</b> .....	47
<b>4.2. Niveles de participación en la elaboración del currículo</b> .....	53
4.2.1. <i>Los niveles de la participación desde la mirada de los docentes y autoridades</i> 53	
4.2.2. <i>Condiciones que influyeron en la participaron de los docentes</i> .....	57
<b>4.3. Participación de los docentes en las etapas del diseño curricular</b> .....	60
4.3.1. <i>Fundamentos del currículo</i> .....	61
4.3.2. <i>La evaluación de la situación de la carrera profesional</i> .....	62
4.3.3. <i>Objetivos educacionales</i> .....	63
4.3.4. <i>Perfil de egreso</i> .....	64
4.3.5. <i>Estructura del plan de estudios</i> .....	65
4.3.6. <i>Organización para la implementación del currículo</i> .....	66
4.3.7. <i>Sistema de evaluación de los aprendizajes</i> .....	67
<b>CONCLUSIONES</b> .....	68
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	70
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	71
<b>APENDICES</b> .....	79

## INTRODUCCIÓN

La Facultad de Ciencias Biológicas cuenta con una carrera profesional denominada “Hidrobiología y Pesquería”, la cual solo se oferta en una universidad de Lima, hecho que implica una diversidad de desafíos en relación con su oferta académica. Esta carrera profesional desarrolla su diseño curricular a partir de normativas externas a la universidad como la Ley Universitaria 30220 del año 2014 y sus modificaciones, el Modelo de Acreditación de SINEACE del año 2016 y las nuevas normativas de SUNEDU. De igual forma, busca velar institucionalmente por la misión y visión de la Facultad de Ciencias Biológicas.

Las autoridades y docentes durante mucho tiempo han diseñado la propuesta formativa a partir de jornadas curriculares como lo establece las normativas de la universidad; no obstante, en el diseño curricular del 2024 se evidencia un trabajo diferente por lo que en el presente estudio se reconoce y se detalla.

El análisis de la participación de los docentes universitarios durante el proceso del diseño curricular fue el objetivo principal de la presente investigación. Se buscó comprender de qué manera los docentes se involucran en cada una de las etapas de este proceso, y qué factores facilitaron o dificultaron su participación.

Esta carrera al no ofertarse en ninguna otra institución educativa de Lima resulta de interés porque plantea diversas incógnitas y numerosos retos en el desarrollo del diseño curricular. Al no existir programas similares con los cuales comparar o de los cuales extraer modelos, el diseño curricular de esta carrera requiere de una mayor participación docente con más compromiso y reflexión. Los docentes no se limitan en brindar aportes a favor del aprendizaje, evidenciándose al no brindar únicamente sus conocimientos disciplinares. Le adicionan a ese aporte sus experiencias prácticas y su visión sobre las competencias que los futuros profesionales deben desarrollar. Este contexto único ofrece una oportunidad valiosa para explorar el desarrollo del diseño curricular cuando no hay referentes externos y cómo los docentes asumen la responsabilidad de dar forma a un currículo innovador y pertinente.

El presente informe de tesis se organiza en cuatro capítulos. El primer capítulo, se centra en el currículo universitario, ofreciendo un marco conceptual acerca de la importancia, del enfoque educativo basado en competencias del

modelo curricular, el proceso de diseño curricular y los actores que intervienen.

En el segundo capítulo, se aborda la participación y el rol del docente durante el desarrollo curricular. Se explicita acerca del significado de la participación, los siete niveles de participación propuestos por Muñoz (2021): nivel informativo, consultivo, propositivo, delegativo, de codecisión, de cogestión y de autogestión. Además, se exploran diversos aspectos que pueden tener implicancia en el nivel de participación docente, como el liderazgo del gestor, el reconocimiento en el involucramiento, la promoción del trabajo colaborativo, las orientaciones de la institución y la capacitación a los docentes.

El tercer capítulo aborda el método de la investigación, siendo de enfoque cualitativo, el cual tuvo como diseño al estudio de casos. Esta metodología es adecuada para comprender fenómenos complejos y contextuales, como lo es la participación docente en la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería, en un currículo basado en competencias. En la presente investigación, en el proceso de recolección de la data se utilizaron técnicas de análisis documental y la ejecución de entrevistas semiestructuradas, teniendo como muestra a los docentes que participaron en la elaboración del diseño de la carrera, siendo curricular y de gran importancia para la comunidad académica. El análisis documental permitió examinar los documentos institucionales que fueron claves en el proceso como el Modelo Educativo, la Guía para diseñar y actualizar los planes de estudio, el Programa curricular 2024 aprobado y el reglamento que permite evaluar los aprendizajes. Las experiencias que tuvieron los docentes en diseño curricular fueron analizadas a través de las entrevistas, las cuales ofrecieron una perspectiva detallada de todo lo expuesto por parte de los docentes.

Finalmente, el cuarto capítulo se presentan los resultados y se discuten los principales hallazgos de la investigación. En el estudio resalta la participación de los docentes, siendo de forma activa y constante durante las diversas etapas curriculares del diseño, así como también al momento de evaluar la situación actual de la carrera profesional, los objetivos educacionales, el perfil de egreso y la estructura del plan de estudios, definidos como una propuesta que contiene cursos que ofertará la carrera profesional. A su vez, la participación fue facilitada por numerosos factores, destacando las reuniones virtuales y el liderazgo de la directora de la Escuela Profesional que impulsó y motivó al equipo académico.

Las reuniones virtuales permitieron una mayor flexibilidad y frecuencia en los encuentros, lo que favoreció la colaboración continua y efectiva entre los docentes, a pesar de las limitaciones de tiempo y actividades de investigación. Por otro lado, el liderazgo de la directora fue clave para organizar, motivar y guiar el proceso, asegurando que todos los docentes pudieran aportar con sus ideas y experiencias de manera significativa.

En conclusión, esta investigación destaca lo esencial que es la participación docente, siendo de gran importancia en el diseño del currículo, promoviendo el desarrollo de programas académicos pertinentes y de calidad. La singularidad de la carrera estudiada hace que este proceso sea aún más relevante, ya que existe poca literatura que puedan guiar el diseño. La colaboración activa de los docentes, facilitada por reuniones virtuales y un liderazgo efectivo, permitió construir un currículo adaptado a las necesidades del contexto profesional y educativo. Estos hallazgos son de gran importancia para diversas instituciones educativas, sirviendo como referencia para que puedan fortalecer la participación docente en sus procesos curriculares y enfrentar desafíos similares en el diseño de programas académicos únicos y contextualizados. Finalmente, la principal limitación de esta investigación fue el tiempo debido a que la ejecución de las entrevistas se programó durante las actividades académicas de los docentes.

## **PRIMERA PARTE: MARCO DE INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO I. EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO BASADO EN COMPETENCIAS**

Las universidades en el mundo tienen una tarea fundamental y esencial en diversas comunidades, debido a la responsabilidad que gira en torno a la formación de numerosos profesionales que culminan sus estudios y egresan de las instituciones que les proporcionaron conocimiento. Las instituciones educativas tienen como misión formar profesionales con capacidad resolutiva en ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales, entre otros. Así como generar investigación e innovación.

La universidad desde sus inicios fue un espacio de búsqueda de conocimiento, libertad de pensamiento, excelencia y criticidad. Es así, como la universidad configura las prácticas educativas-pedagógicas a partir de sus propuestas institucionales (Álvarez, 2010).

Para la universidad es importante que los profesionales puedan ser personas con un desempeño autónomo, con capacidad de trabajo colaborativo, integrando equipos multidisciplinarios y que puedan renovar las plataformas de conocimientos (Rojas, 2005; Mauki, Kitur, Ileri, & Ngala, 2020).

Esta necesidad es asumida en la propuesta formativa que ofrece la universidad, es decir, el currículo. El currículo en la universidad ha pasado por diferentes acepciones en relación a las teorías de aprendizaje que se han desarrollado y en cada una de ellas, autores como Díaz (2006), Zabalza (2012), Santivañez (2013), entre otros han tomado postura en relación a la definición, características y elementos que deben estar explícito.

En el contexto del siglo XXI, numerosas universidades a nivel nacional e internacional han adoptado el enfoque basado en competencias como eje central de sus procesos formativos, debido a los resultados favorables que ha demostrado en términos de pertinencia, calidad y empleabilidad profesional. En esta investigación, se aborda dicho enfoque, así como sus principales implicancias en el diseño y desarrollo del currículo universitario

En este primer capítulo se aborda la importancia del currículo universitario, el enfoque de un modelo a nivel curricular basado en competencias, los elementos curriculares, el proceso de diseño curricular y los actores que participan durante

la elaboración del currículo.

### **1.1. La importancia del currículo universitario**

El currículo en la universidad es importante debido a que evidencia la propuesta del proyecto formativo integral que asume una determinada carrera profesional para atender diversas necesidades sociales, económicas, culturales y políticas de la sociedad, a partir de su egresado.

En este marco, es necesario señalar qué entendemos por currículo universitario. Díaz (2006) resalta que el currículo es un concepto complejo y diverso. Su construcción se desarrolla a partir de saberes multidisciplinares relacionados con la sociología, la epistemología, la filosofía, la historia, la administración y la economía, fundamentando así los planes de estudios. Por otro lado, también se toma en cuenta el desempeño laboral de los egresados, considerando los estudios socioeconómicos y las trayectorias laborales.

En coherencia con Díaz (2006), Caruci, López y Sánchez (2012) también mencionan que el currículo universitario es una propuesta educativa propia de una construcción social, cuyo entorno debe estar adaptado al contexto que responde a los requerimientos del país y la región, formando recursos humanos necesarios.

Zabalza (2012) a su vez hace hincapié en los fundamentos que debe tener el currículo a fin de organizar los objetivos, contenidos y actividades. Un punto muy importante del autor es que señala un componente adicional que debe tener el currículo y es la articulación, debido a que se debe garantizar que el currículo tenga coherencia con los sujetos, por lo que, es esencial considerar las condiciones en las que se encuentran. Por ello, Zabalza (2012) menciona que el currículo vendría a ser un proyecto integrador y formativo, que se plantea de la siguiente manera:

- A. Proyecto: Está diseñado en su totalidad y proyecta una construcción formal del desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, a través de procesos educativos.
- B. Formativo: Evidencia contar con la mejora de la formación de los individuos que participan en él.
- C. Integrado: Evidencia unidad y coherencia interna, caracterizado por una estructura adecuada y continua.

Estos 3 componentes mencionados por Zabalza (2003) serán tomados en esta investigación para dirigirnos al término currículo.

Álvarez (2010) por su parte nos resalta que, en el sector universitario, el currículo actúa como un mediador que busca el alineamiento del modelo educativo de la universidad con las actividades que realizan los docentes y estudiantes. Este aspecto mediador está relacionado con la inclusión de nuevos cursos, las jerarquías que pueden existir entre ellos, la secuencia de enseñanza y el impacto en el aprendizaje de los discentes.

Esta propuesta formativa integrada implica a su vez, una toma de decisiones entre la comunidad educativa integrada por docentes, estudiantes, egresados, expertos, entre otros que considere la institución a fin de garantizar y analizar la secuencia de los contenidos.

Asimismo, los ajustes curriculares que se realizan en las universidades no solo responden a decisiones pedagógicas, sino también a dinámicas institucionales más amplias. Estas transformaciones suelen estar vinculadas a un crecimiento sustantivo de las instituciones, impulsado por la ampliación de la matrícula estudiantil, el aumento de la planta docente, mejoras en la infraestructura, la incorporación de recursos educativos y las nuevas demandas sociales en torno a la formación profesional (Litwin, 2006).

Según Litwin (2006), el currículo universitario enfrenta el desafío de transformarse significativamente, adaptándose a las imitaciones institucionales y a las demandas cambiantes del conocimiento, la tecnología y la sociedad.

A partir del análisis de estos referentes, entendemos el currículo universitario como una construcción social, formativa e integradora que orienta el desarrollo de un proyecto educativo institucional. Este proyecto se expresa en un plan de estudios que articula fundamentos teóricos, objetivos, contenidos, metodologías, secuencias formativas y criterios de evaluación, en coherencia con las necesidades del contexto, el perfil de egreso y los principios del modelo educativo de la universidad. Es un marco orientador dinámico y mediador que se construye colectivamente, y cuya estructura busca responder a los desafíos científicos, tecnológicos y sociales, garantizando la pertinencia, coherencia y mejora continua del proceso formativo.

La forma de concebir el currículo universitario sirve de sustento para el análisis del diseño curricular basado en competencias, poniendo especial énfasis

en su carácter formativo, contextual, articulado y participativo.

## **1.2. El modelo curricular basado en competencias en la universidad**

Diversos modelos curriculares forman parte de la dinámica de los diseños curriculares en la universidad, respondiendo a una opción institucional. Estos modelos se desarrollan conforme a las consideraciones establecidas por la universidad y las teorías de aprendizaje que los sustentan. En los últimos años, diversas universidades, tanto a nivel nacional como internacional, han orientado sus programas hacia el modelo basado en competencias. En el caso de las instituciones públicas peruanas trabajan el enfoque en coherencia con el Modelo de Acreditación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), el cual enfatiza la formación por competencias como un criterio fundamental para la calidad educativa y la alineación con los marcos nacionales. Este modelo busca garantizar que las instituciones educativas ofrezcan un servicio de calidad y que los egresados posean competencias pertinentes con el ámbito laboral.

El modelo curricular basado en competencias tiene diferentes acepciones, según diversos autores. Jabif (2010) y Albanese, Mejicano, Anderson, & Gruppen (2008) indican que la terminología es imprecisa lo que ha generado a lo largo de los años diversas posturas y ausencia de consensos. Asimismo, su desarrollo también depende de las teorías de aprendizaje que la universidad decida optar.

En este estudio, la competencia es comprendida como un saber integral que desarrollan y poseen los estudiantes durante su formación, integrando conocimientos de la carrera, resolviendo problemas en situaciones complejas y demostrando valores, actitudes e interacción con su entorno.

Este saber integral guarda coherencia con los pilares del conocimiento: el saber conocer, relacionado con los conocimientos generales, conceptuales y disciplinares o específicos de la carrera. El saber hacer, los conocimientos operativos, procedimentales, acciones intelectuales esenciales y complejas para analizar y resolver problemas. El saber convivir, las interacciones sociales, la comunicación, el trabajo colaborativo y el liderazgo. Finalmente, el saber ser, relacionado con los valores y actitudes (Beneitone, et. al., 2007, Jabif, 2010; Johnstone, S. M., & Soares, L., 2014).

Asimismo, su comprensión se evidencia con mayor precisión en el saber en

acción, en donde el estudiante se desempeña eficazmente en su área profesional, adaptándose a nuevas situaciones y transmitiendo sus conocimientos, habilidades y actitudes (Díaz, 2006; Vargas, 2008 y Huerta, et al., 2017).

Las competencias en el ámbito universitario deben estar inmersas dentro de 3 características fundamentales como lo plantea Vargas (2008):

1. Correlacional, vinculada a diversas tareas, características y destrezas dentro de un marco conceptual.
2. Holística, diversidad de factores que fundamentan la función laboral, centrándolos en actividades del campo laboral.
3. Contextual, vinculado con entornos de la sociedad que evidencian aspectos sociales y culturales en el que se lleva a cabo un desempeño profesional.

Estas características, a su vez, están vinculadas con los tipos de competencia que se desarrollan en el nivel superior universitario: competencias generales, competencias específicas y competencias de especialidad.

Las competencias generales son aquellas que expresan la dimensión ética y valorativa, a su vez, son asumidas por varias carreras profesionales. Estas competencias describen los comportamientos asociados a los desempeños comunes tales como tomar decisiones, liderazgo, comunicación, solucionar problemáticas, investigar, habilidades interpersonales, entre otras (Beneidote, et al., 2007; Vargas, 2008; Tobón, 2015 y Pisté, et. al., 2016)

Las competencias específicas son las que están relacionadas con la disciplina en general. Asimismo, se vincula con los saberes generales de la formación profesional y otras afines. Estas competencias específicas permiten que el estudiante pueda desenvolverse y obtenga un óptimo desempeño en las actividades transversales de su profesión (Beneidote, et al., 2007; Vargas, 2008; Tobón, 2015 y Pisté, et al., 2016).

Las competencias de especialidad están relacionadas con los saberes técnicos, exclusivos y especializados de la profesión, se caracterizan por ser saberes más precisos. Suponen transferir las habilidades y procesos cognitivos a diversos contextos vinculadas con la profesión (Leyva, et al., 2015 y Pisté, et al., 2016).

Después de comprender lo que representa la competencia, describimos los modelos curriculares, que al igual que el término *competencia*, su descripción

contiene diferentes acepciones.

Los modelos curriculares pueden ser trabajados desde dos miradas: el primero, como modelo curricular centralizado, es decir, es aquel modelo curricular que ha sido trabajado por responsables políticos y administrativos acerca sobre qué enseñar y cómo. El segundo, como modelo curricular periférico cuando la propuesta es definida por la misma institución y por los mismos profesionales que lo llevarán a cabo (Zabalza, 2003).

Las posturas mencionadas por Zabalza (2003) son una realidad en las universidades peruanas. No obstante, se puede evidenciar con mayor énfasis en la actualidad que son las mismas instituciones quienes asumen su propio modelo educativo, enfoque y modelo curricular sobre qué tipo de egresado desea formar.

El modelo curricular es un enfoque teórico y metodológico que tiene por objetivo elaborar planes de estudio bajo una estructura organizada en diversas fases, siendo consideradas también como etapas del planteamiento curricular. (Velez y Teran, 2010; Pallisera, et. al. ,2010).

A lo largo del tiempo, han surgido muchos modelos curriculares. En un primer momento el basado en objetivos; seguidamente, aparecen colaboradores y críticos de esta época, dando origen a propuestas cualitativas; luego aparecen propuestas menos tecnológicas y la teoría crítica; finalmente, la basada en competencias (Velez y Teran, 2010).

**Tabla 1**

*Modelos curriculares*

Modelos curriculares	Principales representantes
Academicista	Dewey (1910), Montessori (1912)
Tecnológico	Tyler (1960), Taba (1945), Stufflebeam (1987) Glaser (1971), Pophan (1972)
Interpretativo/práctico	Schwab (1969), Walker (1971), Gimeno (1988), Stenhouse (1975)
Sociocríticos	Carr y Kemmis (1986), Atkin (1972), Giroux (1983), Eisner (1979), Freire (1970), Stake (1975), Pansza (1986)
Basado en Competencias	Díaz-Barriga (1990), Tobón (2004),

*Nota:* Organizado a partir de la información de Vélez y Terán (2010) y Chirinos y Ramos (2015)

Estos modelos curriculares han tenido su aporte en el sistema educativo. En la actualidad las universidades en el Perú están desarrollando un modelo basado en competencias, en el que el aprendizaje no consiste únicamente en la emisión de conocimiento académico, también implica la ejecución de procesos actitudinales y procedimentales. (Velez y Teran, 2010; Pallisera, et. al. ,2010).

Este modelo de acuerdo con Navas y Ospinas (2020) puede ser trabajado desde 3 perspectivas: el primero centrado en la formación para producción, cuyo modelo se sitúa en la teoría conductista y se llamó planificación del aprendizaje basado en competencias; el segundo, teniendo como enfoque al ejercicio óptimo y profesional, categorizado a nivel de competencias como enfoque funcional; y el tercer modelo encaminado hacia una educación integral orientada a formar a los profesionales en todos los ámbitos por lo que tendrían mayor resultado.

En el presente estudio nos centraremos en el modelo del currículo basado en competencias que encamina a los profesionales, en base a su formación de carácter personal, por lo que se analiza las propuestas de Diaz-Barriga y colaboradores (1990), Zabalza (2003) Vargas (2008), Hernández y Hernández (2009) y Santibañez (2013) debido a las implicancias y vigencias en varios currículos de la educación superior.

Asimismo, se aborda desde cinco etapas: fundamentos del currículo, definición de los perfiles, estructuración del plan de estudios, organización para la implementación del currículo y sistema de evaluación de los aprendizajes.

En este modelo el currículo constituye la expresión oficial de cómo se orientará la formación de los estudiantes y la propuesta curricular que se ejecutará en la institución. Asimismo, esta concepción refleja en muchas ocasiones las prácticas formativas de los docentes, la visión del conocimiento y aprendizaje, las responsabilidades sociales y éticas (Zabalza, 2003).

Uno de los perfiles que siempre debe definirse es el perfil de egreso. También se considera algo beneficioso reconocer el perfil de ingreso de los estudiantes. El perfil de egreso representa el inicio y la directriz para que el currículo pueda ser

diseñado. Es un proceso complejo que exige profundidad, asegurando la inclusión de los elementos necesarios para estructurar un currículo integral y coherente. Además, su elaboración debe basarse en una investigación rigurosa sobre los conocimientos, técnicas y procedimientos fundamentales para la profesión, considerando también las particularidades de la institución (Zabalza, 2003; Diaz-Barriga, 1999; Alvarado, Cárcamo, Garcia y Mella, 2008).

El currículo consta de una determinada organización y estructuración que se encuentran centradas en la coherencia y continuidad de los conocimientos y habilidades generales, así como específicas que el estudiante debe obtener para poder alcanzar las competencias alineadas al perfil de egreso. La estructura se evidencia en la organización de estos conocimientos en cursos o módulos que contienen el tiempo de la enseñanza y aprendizaje (Zabalza, 2003; Diaz-Barriga, 1999).

Además, la organización de los cursos o módulos pueden trabajarse desde una estructura cíclica, en donde los primeros ciclos son dedicados a la formación básica y los siguientes dedicados a la especialidad de la profesión; una duración semestral o anual de los estudios, considerando la infraestructura y equipamiento de la institución; y desde la interdisciplinariedad, demostrando cursos interconectados entre sí y no de manera aislada a partir de proyectos y evaluaciones conjuntas (Zabalza, 2003).

La definición de la metodología que impliquen a la didáctica en un modelo curricular basado en competencias debe hacer mención del carácter activo e interactivo que estas poseen, cuya función es protagonizar al estudiante en su aprendizaje; asimismo, se deben considerar los desafíos contemporáneos a fin de contribuir con la pertinencia educativa que sea capaz de guiar hacia una buena empleabilidad y al éxito profesional (Montes de Oca, 2016; Saravia, et al, 2024).

Dentro de este modelo basado en competencias, hay un proceso evaluador que implica la recopilación de evidencias del desempeño de los estudiantes en función del perfil de egreso, cuya finalidad es evaluar el aprendizaje. Cabe mencionar que, este sistema de evaluación facilita que los responsables del currículo tomen decisiones y planteen mejoras para futuras actualizaciones (Vargas, 2008; Vélez y Terán, 2008).

Es importante destacar que el modelo basado en competencias permite que el currículo sea:

- Pertinente: Evidenciando relación con el contexto social y demanda laboral
- Coherente: Articulando todos sus elementos internos, con la finalidad de que las competencias sean logradas satisfactoriamente, así como también se encarga de brindar garantías para el del cumplimiento de estas.
- Flexible: Permitiendo la utilización de diversos métodos para lograr los propósitos definidos.
- Logre aprendizajes centrado en el estudiante. Permitiendo la diversidad en las formas de aprendizaje ante los conocimientos adquiridos bajo la asimilación.
- Sea transversal e integrador: Trabajando en conjunto los contenidos, habilidades y actitudes para responder a las competencias estipuladas en el perfil de egreso.

De esa forma, cuando se diseña el currículo se asegura la relación con el contexto, la coherencia entre sus elementos, la diversidad de métodos, la integridad de los saberes y centrar al estudiante en el constructo de su aprendizaje.

El diseño del currículo visto como un proceso se enmarca desde lo cultural, tecnológico-productivo, filosófico y pedagógico para determinar las competencias del perfil de egreso que orientarán al contenido, a las estrategias y a la evaluación de los aprendizajes, a través de un sistema que permita el logro de determinadas competencias.

El desarrollo curricular está relacionado con el proceso didáctico y la implementación del currículo diseñado. En esta fase se evidencia la ejecución en base a competencias, el desarrollo de contenidos, la implementación de una determinada metodología y la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación curricular se vincula con la valoración de los elementos curriculares puestos en práctica a fin de evidenciar el nivel de logro y la propuesta de mejoras en base a las competencias

En cada uno de estos procesos los actores del currículo toman decisiones sobre las posibles mejoras en el diseño del currículo, con la finalidad de garantizar el logro de las competencias.

### 1.3. Los elementos curriculares en un modelo basado en competencias

La elaboración de un currículo basado en competencias implica contar con elementos articulados a este modelo y que su construcción pueda evidenciar coherencia y consistencia entre cada uno de ellos.

Entonces, para determinar los elementos del currículo, es importante en un primer momento situarnos en el diseño del currículo y sus implicancias.

Las características que corresponde atender a las autoridades y docentes universitarios a cargo del diseño del currículo basado en competencias, según Vargas (2008), Catalano, et. al. (2004) y Schmal y Ruiz-Tagle (2008) y Pasirella, et al. (2010), son:

1. Las competencias son pertinentes al contexto social y laboral.
2. Los contenidos se organizan con una estructura modular
3. Está presente el enfoque integrador entre los contenidos teóricos y prácticos; la metodología y la evaluación.
4. Las estrategias de enseñanzas se centran en el estudiante.
5. El carácter formativo del sistema de evaluación del aprendizaje

El diseño curricular tiene como propósito implementar estrategias dirigidas a todos los que integran la comunidad de la Institución Educativa, con el objetivo de fomentar la autorreflexión, la autocrítica, la contextualización, la comprensión y una visión multidimensional de la realidad (Tobón, 2015).

Estas estrategias están vinculadas con el accionar docente en la implementación del currículo. La práctica del docente cobra un gran valor, debido a que hace vivo el currículo desde su comprensión y experiencia. Asimismo, su práctica permitirá tomar futuras decisiones sobre procesos de actualización curricular y su vinculación con el contexto.

El diseño curricular basado en competencias implica la definición de 4 elementos (Zabalza, 2017, Diaz-Barriga, 1997, Hernández y Hernández, 2009, Santivañez, 2013 y Alvarado et al., 2008) que se presentan a continuación:

1. Perfil de egreso
2. Contenidos de aprendizaje
3. Estrategias didácticas
4. Evaluación de los aprendizajes

El perfil de egreso es definido como la caracterización académica y personal

en los rasgos y competencias que involucran conocimientos, habilidades, actitudes y valores del tipo de profesional que se desea formar. Asimismo, está acorde a la identidad profesional de la universidad que busca en su modelo educativo. Su declaración parte de una exhaustiva indagación en la literatura, el campo laboral y lo solicitado por parte de los sectores sociales, políticos, culturales, científicos y tecnológicos, partiendo de demandas propias de la sociedad. Este perfil de egreso declarado será el referente para la formación en el desarrollo de la integración teórico-práctica, en el que el docente construye un conocimiento integrado con saberes, conceptos, procedimientos y actitudes; y la pertinencia, relacionado con las situaciones reales y contextualizadas en el ámbito laboral que vinculará el docente (Alvarado, et al., 2008; Mora, 2001, Hawes, s/f; Vargas, 2008; Moller y Gomez, 2011 y Perez, 2020).

Los contenidos se desarrollan desde los ejes fundamentales de la formación académica, estableciéndose áreas formativas o módulos a partir de un análisis riguroso de los saberes disciplinares, las necesidades que el futuro profesional debe responder al contexto educativo y lo definido en el perfil de egreso (competencias). Deben ser seleccionados y organizados conforme a criterios pedagógicos, epistemológicos y metodológicos que garanticen una progresión coherente del aprendizaje, tanto en términos de profundidad conceptual como de aplicación práctica, facilitando la adquisición y consolidación del aprendizaje que los estudiantes deben dominar al finalizar sus estudios, siendo las competencias esenciales para concretarlas en su formación. (Alvarado et al., 2008 y Vargas, 2008).

Las estrategias didácticas evidencian el proceso que garantiza la operativización efectiva del plan de estudios mediante la planificación y gestión estructurada de recursos, tiempos y espacios para asegurar condiciones de calidad y el logro de las competencias definidas en el perfil de egreso. (Mora, 2001; Gonzalez y Larraín, 2003; Zabalza, 2017, Hernández y Hernández, 2009 y Escobar y Quenoran, 2022).

La evaluación de los aprendizajes hace referencia al grupo de indicadores, instrumentos y procedimientos que asume la carrera profesional para recabar información en torno al aprendizaje de los estudiantes, siendo un proceso relacionado con las competencias. Esta información permite a los docentes realizar la retroalimentación del progreso, la autoevaluación y reflexión, así como

también asociarse con procesos de gestión que velen por la calidad de la formación. (Alvarado, et al., 2008; Hernandez y Hernandez, 2009, Camargo, 2018)

Para garantizar el desarrollo del perfil de egreso y de los propósitos de la institución, estos elementos deben ser trabajados de forma articulada.

El currículo basado en competencias implica, entonces, iniciar con lo expuesto en el perfil del egresado, con el objetivo de formular competencias. Estas deben partir de una investigación sólida sobre la fundamentación de la carrera y el reconocimiento de las demandas que permitan tomar decisiones sobre el profesional que se insertará en el contexto laboral y social (Díaz-Barriga et al., 1990; y Vélez y Terán, 2008).

Es así que, a partir de ello, se establecen las competencias que atenderán a los problemas sociales, económicos, políticos y culturales. Esta definición, ayudará en la organización de los contenidos esenciales que deben tener los estudiantes al momento de insertarse en sus centros de trabajo, además, deben evidenciar coherencia con el perfil de egreso.

Dentro de este ámbito del currículo, el docente asume un rol esencial como mediador entre los saberes propuesto y el estudiante. Los docentes en este enfoque centran al estudiante como responsable de la construcción de sus saberes; es entonces, que el docente toma un rol de acompañante al momento de enseñar y de fomentar el aprendizaje. Además, las metodologías y materiales didácticos pasan a ser recursos que promueven el aprendizaje autónomo (Vargas, 2008).

#### **1.4. El proceso de diseño curricular universitario basado en competencias**

En el subcapítulo anterior se presentaron las etapas del diseño curricular; es así que en esta sección se abordan con mayor detalle a partir de la literatura de Díaz-Barriga, et. al. (1990), Vargas (2008), Zabalza (2003), Hernández y Hernández (2009), Camargo (2018):

##### **1. Fundamentos del currículo:**

El programa de estudios debe elaborarse con el fin de garantizar coherencia con el contexto social y laboral. Para ello, es fundamental construir una base sólida que permita tomar decisiones ante diversas situaciones, siendo necesaria la realización de una búsqueda de

información que aborde las necesidades de los ámbitos en los que se insertará el egresado. Además, es importante que este análisis considere la oferta formativa desarrollada en otras instituciones, tanto nacionales como internacionales. Finalmente, dicha investigación debe vincularse con los lineamientos universitarios para lograr un adecuado alineamiento curricular (Díaz-Barriga, 1990; Zabalza, 2003).

## 2. Definición de los perfiles:

Establecer una fundamentación clara facilitará una mejor alineación del perfil de ingreso y de egreso con su contexto. En el modelo basado en competencias, el perfil del egresado es el componente central, ya que permite la elaboración de los demás elementos, al ser un eje de referencia. Este perfil se expresa a través de competencias, entendidas como un saber integral. Dichas competencias deben conceptuarse partiendo de conocimientos, técnicas, procedimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes que deben de lograr los estudiantes al momento de finalizar su formación profesional. (Vargas, 2008, Zabalza, 2003, Díaz-Barriga, et al. 1990).

A continuación, se presentan los siguientes componentes para su construcción a partir de la revisión de Zabalza (2003), Diaz-Barriga, et al. (1990), Vargas (2008) y Alvarado, et. al. (2008):

- a. Definir la formación personal y social básica de un profesional. Esta declaración permitirá a la carrera profesional formar estudiantes que no solo tengan integrados saberes técnicos de la carrera sino también una formación en valores y actitudes que les permitan desenvolverse con su entorno.
- b. Definir los ámbitos laborales en el que se desempeñan los profesionales.
- c. Consultar a académicos y especialistas disciplinarios acerca de los contenidos y actitudes que se requieren de los futuros profesionales.
- d. Consultar a los egresados de la universidad en relación a su desempeño profesional. Así cómo, los desafíos que han observado durante sus labores.

- e. Consultar a los empleadores y externos. Estos empleadores deben formar parte de los ámbitos laborales en que se vienen desempeñando los profesionales.
- f. Articular las competencias con el contexto internacional, nacional, institucional y disciplinar.

Estos componentes presentados permitirán que el perfil del egresado pueda articularse con las necesidades y todo lo demandado que esté implicado con la carrera profesional.

### 3. Estructuración del plan de estudios:

Su definición parte de la exposición de las competencias, siendo un proceso que organiza y señala de forma secuencial los conocimientos, las habilidades vinculadas a la carrera profesional y las actitudes implicadas que intervienen en la formación profesional de los estudiantes. Su construcción también forma parte de una decisión entre los actores responsables del diseño curricular; asimismo debe ser trabajado en las siguientes áreas (Zabalza, 2003; Vargas, 2008; Hernández y Hernández, 2009):

- a. Estudios de formación general: Relacionado con los contenidos de desarrollo personal y contenidos básicos. Estos contenidos permiten que el estudiante pueda presentar un mejor rendimiento como estudiante y calidad de persona; tales como saber buscar información, manejo de técnicas de estudios, manejo de técnicas comunicativas y expresivas, mejorar su atención y concentración, entre otras que defina la institución para enriquecer diferentes dimensiones de los estudiantes.
- b. Estudios de formación específica: Vinculado con los contenidos básicos de la profesión. Estos contenidos juegan un papel primordial puesto su construcción corresponde a un conjunto de carreras de una misma área de formación. Pensemos en todo caso, en un área de ingeniería en dónde estos contenidos ayudarán a dar una formación básica de la carrera y que permitirá el desarrollo de otras más especializadas.
- c. Estudios de formación especializada: Relacionada con los

contenidos más especializados de la carrera profesional que abordan problemas específicos de la profesión. Asimismo, evidencian contenidos más prácticos.

Dependiendo la decisión de los actores que diseñan el currículo estos contenidos pueden estructurarse en módulos de formación, en ciclos formativos o estructura semestral.

4. Organización para la implementación del currículo:

Enfocado en asegurar su implementación efectiva a través de una gestión eficiente de recursos, tiempos y espacios, este proceso requiere una planificación estratégica que optimice la asignación del personal, el uso de espacios propios de una adecuada infraestructura y la planificación y organización de diversas actividades académicas, garantizando estándares de calidad. Desde una perspectiva sistémica, integra metodologías y numerosas estrategias al momento de enseñar y de fomentar el aprendizaje, con la finalidad de que potencien el logro de competencias en los estudiantes. De esta manera, la implementación curricular no solo estructura la enseñanza a lo largo de la formación, sino que también contribuye a la educación integral del estudiante y facilita su adaptación a distintos entornos. (Camargo, 2018; Santibañez, 2013, Hernandez y Hernandez, 2009 Vargas, 2008).

5. Sistema de evaluación de los aprendizajes:

Con la finalidad de valorar el conocimiento adquirido y el aprendizaje óptimo de los estudiantes, este proceso se vincula con diversas técnicas e instrumentos que asumen los profesionales de la carrera, en relación con el perfil de egreso. La formulación de este sistema implica la construcción de indicadores que permitan reconocer los alcances para reformular o diseñar un nuevo currículo. Esta evaluación basada en competencias permite conocer las áreas de desempeño que se encuentran sin mayor alcance, siendo consideradas como áreas a fortalecer por parte de los docentes para poder alcanzar las competencias bajo niveles esperados (Hernandez y Hernandez, 2009; Vargas, 2008).

### **1.5. Los actores que participan en el diseño curricular universitario basado en competencias**

El diseño curricular basado en competencias se caracteriza por ser pertinente, coherente, flexible, centrado en el estudiante, transversal, integrador y, fundamentalmente, participativo. Esta última característica implica que el currículo no puede ser concebido como un producto elaborado exclusivamente por especialistas, sino como una construcción colectiva y reflexiva, con la participación activa de diversos actores institucionales y sociales.

Según Tovar y Sarmiento (2011), el diseño curricular debe involucrar a estudiantes, docentes, directivos, egresados, profesionales del sector y representantes institucionales, generando una propuesta con mayor legitimidad, solidez y correspondencia con el entorno profesional. De esta manera, el currículo se convierte en una herramienta dinámica, que responde a las necesidades formativas y contextuales, fruto del trabajo colaborativo entre los actores implicados.

Como señalan Huertas et al. (2017), esta participación debe entenderse no solo como una fase formal de consulta, sino como una dimensión estructural del proceso de diseño curricular, garantizando una visión compartida y plural. Este enfoque favorece el alineamiento del currículo con las demandas del entorno y fortalece la pertinencia social de la formación profesional.

En particular, esta investigación se enfocará en el rol del docente universitario, considerado un actor clave tanto en el diseño como en la implementación del currículo. Su participación no solo responde a su experiencia pedagógica, sino también a su capacidad de articular contenidos, metodologías y evaluación en coherencia con el perfil de egreso. En el siguiente capítulo se profundizará en los niveles y condiciones que determinan dicha participación.

## **CAPÍTULO II. LA PARTICIPACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL DISEÑO CURRICULAR**

El currículo universitario parte de la investigación de necesidades contextuales. Esta investigación requiere de seleccionar actores claves que nos permitan integrar información específica sobre la carrera profesional.

Los actores claves que están inmersos en el diseño del currículo son estudiantes, docentes, egresados, directivos, expertos, entre otros que determine la institución.

En este estudio tomaremos en cuenta de manera particular el rol del docente al momento de participar en el diseño curricular, debido a que es un ente clave en el diseño, pero a su vez, por tener la responsabilidad de implementar el currículo, por lo que sus acciones y decisiones son importantes en todas las etapas del currículo.

En este capítulo, se abordará de manera específica lo siguiente: la esencia del rol docente, lo que significa su participación, los niveles que acompañan dicha participación y las condiciones que influyen.

### **2.1. Significado de la participación docente en el diseño curricular**

En la gestión académica de la universidad encontramos numerosos factores, así como en el desenvolvimiento académico de sus integrantes, siendo la intervención docente clave en las etapas de los procesos de gestión académicos y administrativos, hecho que implica una concepción amplia de su rol.

La construcción e implementación del currículo son procesos inherentes a la docencia universitaria lo que implicaría que estos actores puedan involucrarse de manera activa.

Según Jiménez (2002), los docentes universitarios son agentes clave en la educación, ya que actúan como mediadores entre los estudiantes y el currículo establecido. La mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza se lleva a cabo al momento de diseñar actividades que fortalezcan diversas competencias.

La participación de los docentes se entiende como un proceso de implicación en las decisiones de una determinada institución educativa, sea en aspectos ligados a la gestión administrativa o a la gestión académica (Gutierrez, 2019; Muñoz, 2021; Haapaniemi, Venäläinen, Malin, & Palojoki, 2020; Shahbazi, Rahmani, J., Ghaderi, & Esmaili, 2021).

Este involucramiento en la gestión académica implica las etapas del currículo mencionadas en el capítulo anterior, por lo que la experticia del docente es importante en la definición de las competencias, la organización de los contenidos, la metodología y la aplicación del sistema de evaluación debido a que interactúa con los estudiantes (Rojas, 2012).

Asimismo, es importante mencionar que el rol de los docentes al momento de ejercer la debida participación pasa por niveles, de acuerdo a su involucramiento al momento de tomar decisiones que tienen como eje principal al currículo.

A partir del análisis de la literatura podemos mencionar que existen diversos autores que proponen diferentes niveles de participación docente, tales como Melo (2016), Muñoz (2021), Yaguna (2022) y Montes (2018). Para efectos de esta investigación, consideramos la propuesta establecida por Muñoz (2021), quien propone siete niveles de participación que se aplican al caso del diseño curricular:

- a. Nivel informativo
- b. Nivel consultivo
- c. Nivel propositivo
- d. Nivel delegativo
- e. Nivel de codecisión
- f. Nivel de cogestión
- g. Nivel de autogestión

Estos niveles serán definidos en el subcapítulo siguiente a fin de contextualizarlos con mayor detalle.

Por otro lado, es de suma importancia hacer mención de que la participación docente a su vez vendría a ser una estrategia para intervenir en una determinada institución, permitiendo que puedan compartir objetivos, métodos de trabajo, responsabilidad de acciones y decisiones en equipo en la gestión administrativa y académica (Tovar y Sarmiento, 2011).

Es así como, el diseño del currículo evidencia las tomas de decisiones de los actores involucrados, de manera específica de los docentes debido a que tienen una responsabilidad inherente sobre estos procesos.

## **2.2. Los niveles de participación de los docentes en el diseño curricular**

En este apartado, describiremos cada nivel de participación de acuerdo con Muñoz (2021).

### *2.2.1. Nivel Informativo*

En este nivel se ubica el docente que recibe información sobre las decisiones curriculares que se han tomado en la unidad académica o en la universidad. Esto quiere decir, que el docente solo recepciona las decisiones tomadas por los demás miembros de una determinada institución, sean autoridades u otros docentes, y no participa de manera activa ni tampoco brinda recomendaciones u observaciones en el diseño curricular. Esto quiere decir, que es una participación unidireccional sin lugar algún diálogo o comunicación con las autoridades responsables del diseño curricular.

Esta información, en algunas ocasiones es entregada mediante correos electrónicos y/o avisos por medios de comunicación.

Los docentes en este nivel son en algunas ocasiones, personas que no muestran interés en participar o no pueden hacerlo por diversas situaciones por la carga lectiva, responsabilidades familiares, entre otros. Estas situaciones conllevan al docente solo a recepcionar la información sobre las decisiones curriculares.

### *2.2.2. Nivel consultivo*

En este nivel los docentes pueden comunicarse de manera bidireccional con los responsables del diseño curricular. Los docentes manifiestan sus preocupaciones, así como sus sugerencias en la definición de los elementos curriculares; no obstante, no necesariamente son tomadas en cuenta en el diseño curricular. Se puede mencionar, además, que al igual que el nivel informativo, las actividades curriculares son planificadas por las autoridades; sin embargo, en este nivel los docentes suelen recibir la invitación a participan de las jornadas curriculares, así como de las reuniones programadas.

### *2.2.3. Nivel propositivo*

Este nivel se refiere al docente que tiene iniciativas de participar en las reuniones y también presenta propuestas en la construcción del currículo. Asimismo, elaboran y emiten argumentos que pueden tener una postura favorable o contraria a las propuestas presentadas; sin embargo, al igual que el nivel consultivo es la autoridad quien considera si la pertinencia de la propuesta.

En este nivel, los docentes también participan en las jornadas curriculares o

reuniones que organizan las autoridades responsables del diseño curricular a fin de brindar recomendaciones sobre lo trabajado.

Por otro lado, en algunas ocasiones estas opiniones pueden ser enviadas a través de otros docentes que asumen una responsabilidad de delegados, o también pueden ser enviadas por medios formales como el correo electrónico; sin embargo, estas propuestas, observaciones o sugerencias no siempre son tomadas en cuenta en el diseño curricular como en el anterior nivel, debido a que no tienen una responsabilidad directa con el proceso de diseño curricular.

#### *2.2.4. Nivel delegativo*

Este nivel se vincula con la elección de un docente representante al momento de tomar decisiones que estén ligadas al currículo. La selección se da por otros docentes y este asume un rol con mayor protagonismo en la definición del currículo.

La participación de este docente es activa y su opinión es tomada en cuenta en las propuestas sobre los elementos del diseño curricular. Asimismo, este docente comunica las decisiones tomadas al resto de los docentes que lo seleccionaron; sin embargo, esta delegación puede resultar no vinculante y que sus decisiones sean tomadas de manera autónoma.

#### *2.2.5. Nivel de codecisión*

En este nivel los docentes forman parte de las decisiones curriculares. Asimismo, asumen responsabilidades compartidas durante el diseño curricular.

Se visualiza el diálogo, la argumentación y negociación entre los responsables y los docentes a fin de tener un diseño curricular articulado con las decisiones grupales.

#### *2.2.6. Nivel de cogestión*

En este nivel los docentes son los implicados en la toma de decisiones acerca del diseño curricular.

Esta implicación conlleva a un intercambio entre pares hacia una visión compartida. Los docentes toman iniciativas, sugerencias y propuestas de cómo abordar el currículo, sin que las autoridades responsables asuman el liderazgo de organizar las reuniones o jornadas.

### *2.2.7. Nivel de autogestión*

Este nivel refleja a un docente que es libre y autónomo al tomar decisiones sobre el diseño curricular. Además, participa activamente al momento de elaborar componentes curriculares, así como también al momento de organizar actividades, con la finalidad de garantizar la determinación y el cumplimiento de metas propias de la institución. El docente es capaz de tomar decisiones con compromiso, así como también asume sus actos con responsabilidad.

Los niveles mencionados, a su vez, corresponden a un modelo de liderazgo compartido entre todos los docentes, lo que implica que un docente en el nivel de autogestión puede participar en todas las fases del currículo sin tener una responsabilidad directa, ya que lo considera como una parte inherente de su rol.

## **2.3. Condiciones que influyen en la participación de los docentes**

La participación integral a lo largo del proceso curricular es una característica que no todos los docentes pueden llegar a tener, lo cual se debe a diversos condicionantes que podrían influir positiva o negativamente en la participación.

### *2.3.1. Liderazgo del gestor*

Cuando mencionamos que existen diversos condicionantes que pueden influir en la participación de los docentes, el liderazgo del gestor es primordial debido a que, si es un motivador, guía y mediador en situaciones de conflictos podrá consensuar de manera pertinente con los docentes en las decisiones de los procesos curriculares. Asimismo, su desempeño será clave para vincular su liderazgo con la calidad de procesos (Maya, et al., 2019).

Este liderazgo es importante porque si un gestor evidencia tener un liderazgo compartido, en el sentido que permite que otros actores claves puedan involucrarse y tomar decisiones, conlleva a que la organización y definición de los elementos curriculares puedan desarrollarse a partir de un propósito común y de manera colaborativa; por el contrario, si el liderazgo es autoritario, los actores suprimen sus propuestas y dejan su desarrollo en la cabeza del gestor, el currículo no recogerá las necesidades ni será contextualizado a la realidad profesional, dejando al docente solo como un implementador.

En tal sentido, este condicionante es un factor clave en la participación docente, por lo que su influencia se caracterizará al momento de participar y en

los distintos niveles en los que se encuentran los docentes.

### *2.3.2. Reconocimiento al involucramiento del docente*

Los docentes universitarios para involucrarse en las diversas etapas del diseño del currículo deben sentirse motivados y que sus sugerencias y/o propuestas sean reconocidas. Asimismo, es importante que el gestor de la Institución pueda evaluar los esfuerzos de los docentes y su contribución en el diseño curricular a fin de mantener las buenas prácticas o plantear una mejora en el proceso (Scattolon, 2020).

El reconocimiento docente entonces es otro factor influyente en la participación de los docentes, puesto que ayudará en la motivación de las responsabilidades que asume; sin embargo, si este condicionante no se visualiza en la definición del diseño curricular probablemente pueda generar poco entusiasmo en futuros procesos.

### *2.3.3. Promoción del Trabajo colaborativo*

El diseño curricular implica un trabajo colaborativo que permita llegar a consensos a partir de una visión compartida. Esta colaboración permitirá que se aseguren cada una de las etapas del currículo.

El trabajo colaborativo entre los docentes los motiva en cada uno de los procesos que se realicen en la universidad porque permite que la carga pueda ser compartida; asimismo, mejora la calidad educativa, se desarrollan competencias docentes, empodera habilidades cognitivas y se fomenta una mejor convivencia y comunicación (Auris, 2021)

Por el contrario, cuando esto no ocurre los docentes no logran afianzar las metas compartidas, generando distintos desacuerdos y posturas en relación al currículo.

### *2.3.4. Orientaciones brindadas por la institución*

La universidad es la encargada de brindar los lineamientos administrativos y académicos que permita a los responsables de diferentes procesos tener las directrices claras a fin de conseguir avances significativos en la producción científica, tecnológica y pedagógica, razón por la cual se vuelve importante y necesario que las autoridades puedan dar atención a las prácticas de orientación

educativa y con mucha mayor precisión, el currículo (Sánchez, 2017).

Las orientaciones permitirán que los responsables puedan vincular sus decisiones a los lineamientos o directrices y que los elementos curriculares puedan ser definidos a partir de procesos claros.

#### *2.3.5. Capacitación a los docentes*

La capacitación de los docentes en los diferentes procesos de formación permitirá que los docentes puedan desarrollar mejores habilidades y actitudes frente a las situaciones curriculares (Obregón, 2024).

Los docentes deben adquirir numerosas herramientas que le permitan atender con coherencia y pertinencia el diseño curricular; así como la definición de los elementos curriculares. Es así que se vuelve esencial la adquisición de estas herramientas en el plano curricular.



## SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se explica la forma como se ha diseñado y ejecutado la investigación, justificando el problema, presentando los objetivos. Asimismo, se realiza una descripción del método empleado en el estudio, las diversas técnicas utilizadas y los instrumentos abordados al momento de recolectar los datos, además de los aspectos éticos considerados en el estudio y los procedimientos seguidos para analizar la información recabada.

#### 3.1. Enfoque metodológico

El estudio es asumido bajo el enfoque cualitativo, debido a que tiene como fin comprender la participación de los docentes de la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería en el contexto universitario en las diferentes etapas del diseño curricular desde sus propias vivencias y experiencias (Sánchez, 2019; Mejía, 2017; Guerrero, 2016).

Las características más relevantes del enfoque cualitativo que permitieron el desarrollo del estudio son:

- Comprensión a fondo de las interpretaciones y valores que los docentes asignaron a sus experiencias y cómo interactuaron en el diseño curricular.
- Involucramiento del investigador en el entorno analizado, lo cual puede influir en su interpretación. Esta cercanía requiere una reflexión constante sobre cómo la perspectiva del investigador podría impactar los resultados, promoviendo una postura crítica y consciente durante el proceso de análisis.
- No se adhirió a un esquema fijo; en cambio, se ajustó a las herramientas y procesos a las características únicas de los docentes que fueron estudiados.
- Se puso en práctica habilidades críticas y profunda para asegurar la comprensión de los contextos estudiados.
- Se desentrañaron las interacciones de los docentes y sus responsabilidades que ejercieron, considerando influencias institucionales, históricas y políticas.
- Se empleó técnicas como las entrevistas y análisis documental priorizando el contexto institucional y los detalles necesarios.

### **3.2. Tema y problema de investigación**

La línea que se aborda en la investigación, propia del diseño del currículo, nos muestra que la temática se vincula con el enfoque de la participación de los docentes en el diseño del currículo basado en competencias. Por lo tanto, el presente estudio responde al problema: ¿cómo se desarrolla la participación de los docentes en la elaboración del currículo 2024 basado en competencias de la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería de la Facultad de Ciencias Biológicas de una universidad pública de Lima?

### **3.3. Objetivos de la investigación**

#### **Objetivo general**

Analizar la participación de los docentes en la elaboración del currículo 2024 basado en competencias de la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería de la Facultad de Ciencias Biológicas.

#### **Objetivos específicos**

Caracterizar los niveles de participación en la elaboración del currículo basado en competencias de la carrera de Biología con mención en Hidrobiología y Pesquería.

Describir la participación de los docentes en las diferentes etapas del diseño del currículo basado en competencias de la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería.

### **3.4. Método de investigación**

El estudio de casos es el método elegido para la presente investigación, debido a la particularidad del estudio; así como, comprender y analizar a profundidad los niveles de participación en el diseño del currículo por parte de los docentes de la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería.

De acuerdo con Stake (1995) y Sharan (2019) el método de estudio de casos vendría a ser una estrategia investigativa que tiene como eje central el análisis de un determinado fenómeno, siendo un método caracterizado por ser sumamente detallado. En este caso, el fenómeno sería la manera en que los docentes participan en el proceso que implica la renovación y la mejora de la oferta de la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería.

Para el presente estudio, se ha optado por un caso único, siendo de tipo

instrumental, lo que permite realizar un análisis detallado y profundo del fenómeno estudiado a través de un solo caso. La selección de este caso se basó en un criterio clave: su capacidad para ofrecer el máximo provecho en términos de conocimiento o aprendizaje sobre el objeto de estudio (Stake, 1998). El tipo instrumental nos ayudará a abordar el caso, que es el rol de la participación de los docentes en las etapas del diseño del currículo de la carrera de Hidrobiología y Pesquería.

El caso se ubica en una institución pública ubicada en Lima, siendo una universidad que tiene 73 carreras profesionales, de las cuales una de ellas es Hidrobiología y Pesquería. Esta carrera profesional pasó por diversos procesos de diseños curriculares desde su creación en el año 1996. En el año 2022, el Vicerrectorado Académico solicitó a las Escuelas Profesionales de las diversas facultades que inicien con el proceso de diseño curricular debido a que correspondía con normativas institucionales. Para la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería la organización del proceso inició con la máxima autoridad, el Decano seguido de la Vicedecana Académica y la directora de la Escuela Profesional, quienes planificaron las actividades a partir de las etapas y estructura del currículo aprobadas por el Vicerrectorado Académico. Asimismo, se organizaron a los docentes en comisiones para el desarrollo de las actividades programadas. Finalmente, de acuerdo con las experiencias compartidas por los docentes, las actividades han tenido una duración aproximadamente de 1 año.

### 3.5. Categorías de la investigación

Se presentan las categorías en la siguiente tabla que fueron planteadas desde la teoría. Asimismo, es importante señalar que no emergieron otras categorías después del análisis de resultados, por lo que se mantiene lo previsto para el recojo de información:

**Tabla 2**

*Categorías*

<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>
Niveles de participación en la elaboración del currículo	Es la identificación del nivel de involucramiento de los docentes en torno a la elaboración del currículo universitario, que se da a partir de las condiciones que ofrece la institución. Estos niveles pueden ser cualquiera de los 7 que se reconocen desde la literatura: informativo, propositivo, delegativo, de codecisión, de cogestión y de autogestión. También algunos otros que se hayan generado en la propia práctica de trabajo

<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>
	curricular en la Facultad.
Participación de los docentes en las etapas del diseño curricular	Es el mecanismo de involucramiento de los docentes en las tomas de decisiones en las etapas del diseño del currículo de la carrera en la que son docentes: fundamentos del currículo, perfil de egreso, estructuración del plan de estudios, organización para la implementación, el sistema de evaluación de los aprendizajes y otros que la propia carrera o facultad hayan considerado.

*Nota:* Elaboración propia

Si bien en la definición de la categoría de “Participación de los docentes en las etapas del diseño curricular” se establece 5 etapas del diseño curricular de acuerdo con Díaz-Barriga, et. al. (1990), Vargas (2008), Zabalza (2003), Hernández y Hernández (2009) y Camargo (2018); no obstante, emergen 2 etapas más, las cuales son evaluación de la situación de la carrera profesional y objetivos educacionales, en el desarrollo de las entrevistas y el análisis de los documentos.

### **3.6. Muestra seleccionada**

Se procedió a establecer la muestra de documentos y del personal (docentes y autoridades) que participó en el diseño del currículo.

Todo trabajo del currículo en una facultad implica el uso de diferentes documentos, los normativos, los propios de la unidad académica y los institucionales. En esta investigación se seleccionaron cuatro de los documentos que fueron los más consultados en el proceso de diseño del currículo.

**Tabla 3**

*Datos de los documentos seleccionados*

<b>Código</b>	<b>Nombre del documento</b>
DOC01	Guía para el diseño y actualización de planes de estudios
DOC02	Modelo Educativo 2020
DOC03	Programa Curricular de Ciencias Biológicas
DOC04	Reglamento general de evaluación de los aprendizajes

*Nota:* Elaboración propia

En relación con los informantes, se tienen a docentes y autoridades pertenecientes a la Facultad de Ciencias Biológicas. Se estableció dos criterios únicos para todos: aceptación y disponibilidad de tiempo del docente, sea de Tiempo Completo o Tiempo Parcial, y de la autoridad y de su aceptación para participar en la entrevista.

En total, aceptaron participar 9 informantes (ver Tabla 4), entre autoridades (A) y docentes (D), quienes estuvieron de acuerdo en participar de la investigación.

**Tabla 4**

*Datos de los entrevistados*

Informante	Código	Cargo	Tiempo en el cargo	Antigüedad en la facultad
1	A1	Decano	4 años	33 años
2	A2	Vicedecana Académica	4 años	35 años
3	A3	Directora de la Escuela Profesional	2 años	12 años
4	D1	Coordinador de Estudios Generales	3 años	25 años
5	D2	Docente miembro de la comisión de actualización curricular del Departamento Académico de Hidrobiología y Pesquería	-	11 años
6	D3	Docente del Departamento Académico de Hidrobiología y Pesquería	-	15 años
7	D4	Docente del Departamento Académico de Hidrobiología y Pesquería	-	6 años
8	D5	Docente del Departamento Académico de Hidrobiología y Pesquería	-	4 años
9	D6	Docente del Departamento Académico de Hidrobiología y Pesquería	-	3 años

*Nota:* Elaboración propia

### 3.7. Técnicas e instrumentos de recojo de información

Para este estudio, se han seleccionado como técnicas la entrevista y el análisis documental que permitirá tener una noción más profunda de la presente investigación. La entrevista permite que se respondan los objetivos de la investigación, así como también es apropiada para recopilar información, teniendo consonancia con el enfoque, que en este caso vendría a ser cualitativo, y el método de estudio de caso determinado. Es un instrumento eficaz para obtener información de los docentes, por lo que se vincula directamente con los componentes institucionales (Mann, 2016, Trainor, 2012, Qu and Dumay, 2011, Husband, 2020 y González, et al., 2022).

En el contexto de la investigación, la guía de entrevista semiestructurada fue el instrumento empleado en el estudio, diseñada previamente con preguntas específicas por el investigador. Asimismo, se incluyó preguntas adicionales con la finalidad de profundizar puntos clave en el presente estudio.

La entrevista semiestructurada, favoreció la definición de preguntas preestablecidas con la flexibilidad de incorporar nuevas preguntas durante la interacción. Se elaboró un guion lo que permitió profundizar en temas de interés que surjan a lo largo de la conversación con las autoridades o docentes, logrando un equilibrio entre la estructura y la capacidad de explorar de manera más detallada los aspectos relevantes emergentes durante la entrevista (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Gaudet y Robert, 2018).

De este modo, la entrevista semiestructurada ha permitido en esta investigación contar con una herramienta flexible que facilitó el análisis del rol a nivel de participación que los docentes han tenido en el diseño del currículo.

En cuanto a la técnica del análisis documental permitió la construcción del conocimiento, teniendo como principales insumos diversos artículos, revistas, libros y tesis. Asimismo, favoreció el alineamiento de la información entre lo mencionado por los entrevistados y lo descrito en los documentos (Arias, 2023; Rizo, 2015; Peña y Pirela, 2007; Morales, 2003; Finol y Nava, 2001).

### *3.7.1. Diseño y elaboración de los instrumentos de recojo de información*

La guía de entrevista semiestructurada (Anexo 1), se diseñó con el propósito de que tuviera coherencia con los objetivos de la investigación y de la entrevista. Es importante señalar que las preguntas se diseñaron de manera abierta para facilitar la obtención de información por parte de los informantes. Además, el marco conceptual también fue considerado para orientar mejor la formulación de las preguntas.

Por otro lado, se construyó una guía de entrevista diseñada para recoger información de autoridades y otra para docentes, con el fin de recolectar información relevante (Anexo 1). Finalmente, en algunos casos se incluyeron posibles repreguntas.

La matriz de análisis de documentos (Anexo 2) se elaboró teniendo en cuenta la segunda categoría sobre la participación de los docentes en las etapas del diseño curricular.

### *3.7.2. Validación de instrumentos*

Los dos instrumentos empleados en la presente investigación, siendo la guía de entrevista semiestructurada y la matriz de análisis, fueron validados por dos

especialistas expertas en el área de investigación y currículo a través de una de validación instrumentos. Cada uno recibió una carta de invitación explicando sobre su labor y adjuntando los documentos que debía utilizar: la matriz de consistencia, el diseño de los instrumentos, el guion y la matriz de análisis de documentos, y el informe de validación.

Las mejoras a los instrumentos se realizaron después de las observaciones y recomendaciones que presentaron las especialistas con el apoyo de la asesora del estudio.

Las oportunidades de mejora que brindaron los validadores estuvieron en coherencia con tres (3) temas de indagación. En relación con el tema “involucramiento de los docentes en el diseño curricular”, la cuarta pregunta debía ser mejorada por una que permita indagar las razones por las que los docentes consideran que no participaron. Asimismo, agregar una pregunta sobre “resistencia” de los docentes.

En relación con el tema “desarrollo de las reuniones”, se sugirió que se pueda agregar una pregunta relacionada con el tiempo que tomó la construcción curricular y la periodicidad de las reuniones. Así como, el proceso de invitación a los docentes a participar del diseño y los documentos que revisaron durante la reunión. Y, en relación con el tema “participación en las etapas del diseño curricular”, se recomendó que se pudiera agregar una fila adicional sobre la toma de decisiones y los mecanismos de participación.

Estas recomendaciones se integraron en el diseño de los instrumentos en coordinación y apoyo de la asesora de la presente investigación.

### **3.8. Procedimientos para organizar la información recogida**

El estudio gira en torno a una pregunta formulada, la cual plantea la presente investigación, por lo que el recojo de la data adquirida a través de técnicas permite obtener respuestas que servirán de base al estudio y a futuras investigaciones. Para el caso de la guía de entrevista semiestructurada, se elaboró dos guiones que permitió recabar información sobre los dos grupos de informantes, docentes y autoridades. Se entrevistó a un grupo de informantes en las instalaciones de la Facultad asegurando un espacio disponible y adecuado para entrevistar a cada participante. Hubo un grupo al que se entrevistó en forma virtual usando la plataforma zoom Las entrevistas duraron entre 45 y 60 minutos. Estas nos

ayudaron a recabar información sobre las experiencias, opiniones y vivencias de cada uno de ellos cuando participaron en las diversas etapas del diseño curricular 2024.

A continuación, se procedió a transcribir las entrevistas realizadas. Posteriormente, se creó una matriz en Excel para organizar los resultados según las categorías y los hallazgos obtenidos en cada entrevista, lo que permitió un análisis riguroso como se presenta en el siguiente ejemplo.

**Tabla 5**

*Extracto de la matriz de hallazgos sobre el proceso del diseño curricular desde la perspectiva de las autoridades entrevistadas*

<b>Informantes</b>	<b>Año/ periodo</b>	<b>Rol</b>	<b>Motivo/ finalidad</b>	<b>Tareas o acciones realizadas</b>	<b>Lugar del desarrollo del currículo</b>	<b>Duración</b>
A1	<p>"Se inició en el año 2022 aproximadamente, como parte de las actividades programadas en la facultad" (A1, p. 1)</p> <p>hasta que en el año 2023 se aprobó un primer plan que se discontinuó (...), para finalmente tener un plan definitivo en el año 24, que está en ejecución plena (A1, p.1).</p>	<p>"conducir el proceso como decano. Estaba a cargo de todo el proceso, de dar los lineamientos, supervisar básicamente el cumplimiento del proceso" (A1, p.2)</p>	<p>"para renovar los programas curriculares de pregrado y postgrado" (A1, p. 1)</p>	<p>"de acuerdo a las directivas que adhirieron, tenemos que manejar cada mención como si fuera una escuela, y eso nos cambió un poco el esquema tradicional que teníamos de formulación de planes curriculares." (A1, p. 2)</p>	<p>"Han sido varias jornadas que se han se realizaban en las salas de decanato o en otros ambientes, para finalmente tener un documento definitivo, que es el que finalmente se aprobó con resolución rectoral." (A1, p5)</p>	<p>"Un proceso que ha demorado varios meses." (A1, p5)</p> <p>"Prácticamente año y medio en proceso y de la presentación al Consejo de Facultad y su aprobación respectiva. Luego vienen algunos meses más para que se haga la resolución rectoral." (A1, p5)</p>
A2	<p>"El diseño curricular del 2024 empezó a planificarse, ..., desde comienzos del 2023 (A2, p. 2)</p>	<p>"(...) el rol es como vicedecana académica, por lo que tengo que apoyar la labor que hacen las escuelas profesionales, quienes son la entidad</p>	<p>"debido a la necesidad, porque se tenía un plan curricular del 2018 que no se había vuelto a mejorar, y ya ha pasado el tiempo necesario" (A2, p. 2)</p>	<p>"(...) realizando capacitaciones a los docentes en varios aspectos para que puedan ejercer de manera adecuada la elaboración, o dar sus opiniones y</p>	<p>"sí, en realidad han sido varias reuniones en la sala del Decanato, avanzando por partes el proceso." (A2, p5)</p>	

Informantes	Año/ periodo	Rol	Motivo/ finalidad	Tareas o acciones realizadas	Lugar del desarrollo del currículo	Duración
		responsable de actualizar los planes curriculares." (A1, p2)		puntos de vista, pero con conocimiento, debidamente capacitados en los temas relacionados con el plan curricular." (A2, p2)		
A3	"El diseño curricular empezó a mediados del 2023, inclusive un poco antes, creo que en marzo del 2023" (A3, p.1)	"(...) en ese momento yo formaba parte de ser directora de la Escuela Profesional de Ciencias Biológicas" (A3, p2)	"Vicerrectorado Académico nos solicitaron de forma urgente que se actualizarán los planes según directivas, resoluciones rectorales que tenemos en la universidad, en donde todos los planes curriculares deben de ser actualizados cada 3 años" (A3, p.1)	"dirigiendo sobre todo las actividades que tenemos que realizar para este urgente plan 2023, con las limitaciones que teníamos, tuvimos que sacar adelante ese plan 2023." (A3, p2)		"Nos ha tomado más o menos, desde organizar y todo eso, de mayo a diciembre del 2023. Sí, de mayo a diciembre del 2023." (A3, p.6)

*Nota:* Elaborado en base a las matrices de entrevistados

Asimismo, para la organización de la información de los documentos seleccionados, también se desarrolló una matriz de análisis que permitió identificar información que permitió el diseño del currículo.

#### **Tabla 6**

*Extracto de la matriz de hallazgos sobre el proceso del diseño curricular desde el análisis de los documentos*

	<b>Finalidad</b>	<b>Dirigida</b>	<b>Participantes</b>	<b>Organización de los Estudios Generales</b>
<b>DOC01</b>	<p>"La presente Guía para el Diseño y Actualización Curricular del Pregrado, como herramienta de apoyo a la gestión académica, brinda las orientaciones para desarrollar y actualizar el plan curricular de las escuelas profesionales (EP) y el plan de estudios de la Escuela de Estudios Generales (EEG); alinear los planes curriculares con el Modelo." (DOC01, p8)</p> <p>"(...) facilita el análisis y evaluación de los siguientes aspectos: situación de la carrera profesional; diagnóstico de la EEG y las EP; alineamiento del currículo con el Modelo Educativo 2020; perfiles de ingreso y egreso; plan de estudios y la tabla de equivalencias." (DOC01, p8)</p>	<p>"Está dirigida a los decanos, vicedecanos, directores de escuela profesional, directores de departamento, comités de gestión de las EP, director general de la EEG o quien haga sus veces, directores de las áreas académicas de la EEG, estudiantes, docentes, egresados y graduados y otros grupos de interés que cada EP o la EEG definan." (DOC01, p8)</p>	<p>"La Escuela Profesional (...) es la organización encargada del diseño y actualización curricular de la carrera profesional." (DOC01, p9)</p> <p>"(...) conjuntamente con el Comité de Gestión/ Consejo Directivo, constituye equipos de trabajo considerando a los interesados internos (docentes, estudiantes, egresados, graduados) y externos que determine la EP/EEG." (DOC01, p9)</p>	
<b>DOC02</b>	<p>"(...) el Modelo educativo de la UNMSM 2020 es la guía de trabajo para el diseño y desarrollo de la investigación, la formación profesional y las actividades de extensión universitaria y proyección social de la universidad, como señala su misión institucional." (DOC02, p11))</p>	<p>"La formación profesional y académica se realiza por medio de programas estructurados en planes curriculares específicos, a cargo de las escuelas profesionales, facultades y áreas académicas de la universidad." (DOC02, p57)</p>		<p>"Los estudios generales en la UNMSM son desarrollados en el primer y segundo ciclo o el primer año académico, mediante actividades orientadas al logro de los aprendizajes que se articulan bajo el concepto de multidisciplinariedad y que se organizan en lo operacional por afinidad académica para cada una de las cinco áreas de la UNMSM" (DOC02, p59)</p>

Nota: Elaborado en base a las matrices de análisis de los documentos

### **3.9. Procedimientos y técnica para el análisis de datos**

Tras organizar la información en la matriz presentada, se procedió al análisis de los resultados aplicando la categorización y codificación previamente establecidas. Este enfoque se alinea con la técnica de análisis temático, definida por Braun y Clarke (2006) como un método para identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos. Revista Publicando

Al identificar las palabras clave en las respuestas organizadas, se reconocieron similitudes y diferencias entre las opiniones de los entrevistados. Según Bardin (1977), el análisis temático implica descubrir los "núcleos de sentido" que componen una comunicación y cuya presencia puede significar algo relevante para el objeto de estudio. SciELO Argentina

Las similitudes detectadas permitieron identificar aspectos clave en cada categoría, tales como: el proceso del diseño curricular desde la perspectiva de las autoridades, la participación del docente en las etapas del diseño curricular, las etapas del diseño curricular, las condiciones sobre la participación en el diseño curricular y la resistencia docente. Por otro lado, las diferencias resaltaron las particularidades de las experiencias de cada autoridad y docente en relación con las etapas del diseño curricular; sin embargo, no surgieron categorías emergentes, ya que las opiniones se enmarcaron dentro de las categorías predefinidas.

Finalmente, para el análisis de los documentos, se utilizó la categoría de "participación de los docentes en las etapas del Diseño Curricular", por ser la más precisa para examinar la documentación seleccionada. Esta revisión permitió contrastar los resultados de las experiencias vividas por las autoridades y los docentes, quienes orientaron la programación de las actividades del diseño curricular, los productos obtenidos, así como el reconocimiento de los momentos de participación de los docentes, las etapas del diseño curricular y la organización asumida por la institución.

### **3.10. Principios éticos de la investigación**

La presente investigación tiene como parte de sus principios éticos de acuerdo con los protocolos éticos de la universidad el respeto por las personas, lo que implicó reconocer y valorar las decisiones de los participantes en todo momento. Además, se contempló los principios de beneficencia y no maleficencia,

garantizando el bienestar de los docentes involucrados. La justicia que permitió trabajar equidad y confidencialidad de la información proporcionada; así como la integridad científica, asegurando que la información se maneje con total honestidad y conforme a las buenas prácticas. Por último, la responsabilidad estuvo vinculada con las implicancias de llevar a cabo y difundir los resultados de la investigación.

Dado que el enfoque de esta investigación es cualitativo, se reconoce el involucramiento directo de la investigadora en el entorno analizado, lo cual puede influir en la interpretación de los resultados. Este aspecto fue abordado desde una perspectiva reflexiva y ética, promoviendo una constante revisión crítica de las propias percepciones y decisiones. La cercanía con el contexto se considera una fortaleza metodológica para la comprensión profunda del fenómeno, pero también exige transparencia y vigilancia ética en todo el proceso. Por ello, se aplicaron estrategias de autorreflexión para reducir el sesgo interpretativo y asegurar que los hallazgos emergieran de manera rigurosa, honesta y respetuosa.

Para proteger la confidencialidad de la data, cada participante firmó un consentimiento informado (Anexo 3), y los documentos analizados se trataron de manera confidencial, contando con la autorización pertinente.

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En el presente capítulo se muestran los resultados obtenidos en la entrevista y en el análisis de los documentos. Los resultados se han organizado a partir de las dos categorías del estudio; no obstante, se ha agregado un apartado adicional con el fin de brindar detalles sobre el proceso de diseño curricular que se desarrolló en la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería. En el caso de la categoría de *“Niveles de participación en la elaboración del currículo”* se identificó dos indicadores de categorías: los niveles de la participación desde la mirada de los docentes y autoridades y condiciones que influyeron en el momento de la participación de los docentes. En relación con la categoría “participación de los docentes en las etapas del diseño curricular” se reconocieron 7 etapas para diseñar el currículo, reconociendo que emergieron 2 más: fundamentos del currículo, evaluación de la situación de la carrera profesional, objetivos educacionales, perfil de egreso, estructura del plan de estudios, organización para la implementación del currículo y la evaluación de los aprendizajes; siendo parcialmente coherente con el marco conceptual debido a que desde la revisión literaria se asumen 5 etapas del diseño curricular; no obstante, para los entrevistados y en los documentos institucionales, asumen 7 etapas, haciendo mucho más interesante el estudio y los resultados.

### **4.1. El proceso de diseño curricular en la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería**

Este apartado describe y analiza algunas cuestiones que permitieron que este proceso se realiza para la carrera de Hidrobiología y Pesquería. Uno de los temas es el periodo que comprende esta tarea para los actores que vivieron el proceso, lo otro es, quiénes asumieron la responsabilidad, cuáles fueron las etapas que siguieron y se termina reconociendo algunas condiciones que afectaron esta tarea.

La carrera de Hidrobiología y Pesquería actualizó su plan de estudios en el año 2022, después de haber vivido el mismo proceso en el año 2017, tomando en cuenta el marco normativo universitario. En esta ocasión ese proceso requería el involucramiento de diversos actores como docentes, estudiantes, egresados y grupos de interés externos que no fueron involucrados en anteriores procesos de actualización curricular; por lo que este proceso de diseño curricular fue

participativo involucrando más a los docentes de la facultad.

Después que las autoridades académicas tomaron la decisión de renovar el currículo formativo en el año 2022, ellos se organizaron para realizar las actividades programadas tal como lo menciona una de las autoridades entrevistadas, “Se inició en el año 2022 aproximadamente, como parte de las actividades programadas en la facultad (...) para renovar los programas curriculares de pregrado y postgrado” (A1, p. 1).

A pesar del poco tiempo que ha pasado no todas las autoridades coinciden con el periodo exacto del inicio del proceso, algunos de ellos precisan que se empezó a inicios del año 2023 y otros manifiestan que fue a mediados del mismo año. Esto ocurre debido a la complejidad del proceso y las distintas funciones que tuvo cada autoridad y docente en el diseño curricular. La duración del mismo proceso varía a su vez, en la vivencia de cada uno.

Prácticamente año y medio en proceso y de la presentación al Consejo de Facultad y su aprobación respectiva. Luego vienen algunos meses más para que se haga la resolución rectoral (A1, p.5).

(...) Yo creo que ha sido un trabajo intenso de por lo menos unos seis meses, seis o siete meses hasta 2023, donde ya teníamos que tener incluso en las vacaciones, es decir, en enero y febrero de 2023 (...) (D1, p.3).

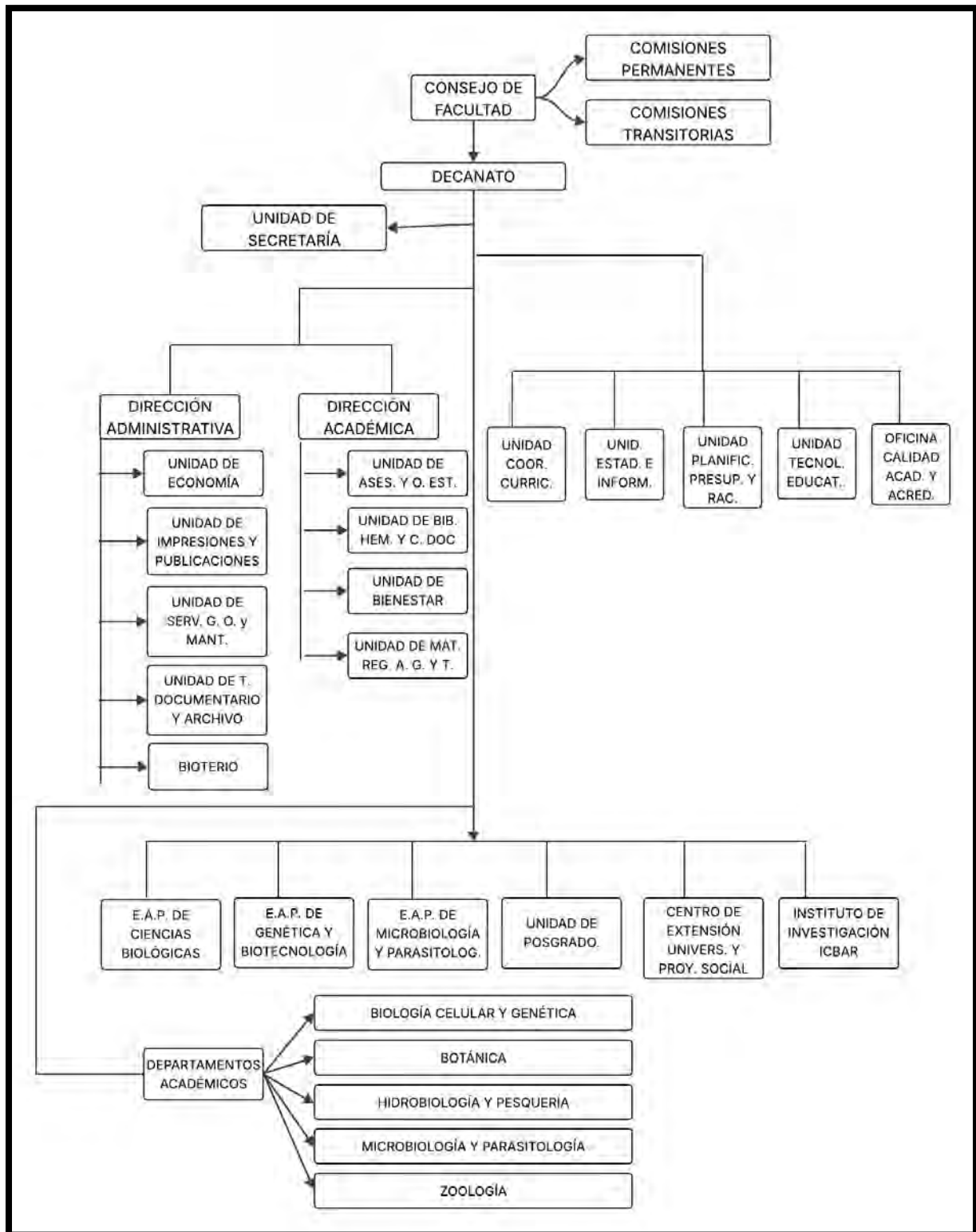
El currículo ha tomado, pienso que, desde las primeras reuniones hasta el final, tal vez unos cuatro meses desde la primera reunión o quizá me quedó corto, pero es en el orden de meses. Cuatro o cinco meses (...) (D2, p.3).

La organización de este proceso fue realizada por la dirección de la Escuela Profesional, el Comité de Gestión (A1, A2), la Unidad de Coordinación Curricular (A2) y los grupos de los docentes (D1) como mencionaron los entrevistados y en cumplimiento de las normas institucionales (DOC01).

A continuación, se presenta una imagen del organigrama de la Institución, publicada en su MOF 2014.

**Figura 1**

*Organigrama de la Facultad de Ciencias Biológicas*



*Nota.* Imagen elaborada a partir del organigrama presentado en el MOF 2015 de la facultad

De acuerdo con la figura, se evidencia que existe una organización en la facultad que, de acuerdo a sus funciones, asumen diferentes tareas en el proceso de diseño curricular. Como se puede observar, el órgano máximo de gobierno en la facultad es el consejo de facultad, que tiene la responsabilidad de aprobar el diseño curricular de la carrera profesional. Seguidamente, está el decanato y vicedecanato académico (antes llamado "dirección académica") quienes asumen el liderazgo de los procesos académicos; así como las unidades de línea que asesoran los procesos, como es el caso de la Unidad de Coordinación Curricular, que brinda soporte técnico en los procesos curriculares. Finalmente, los responsables directos del proceso que son las escuelas profesionales.

De acuerdo con los entrevistados, se inició el trabajo con el Comité de Gestión seguido de la Unidad de Coordinación Curricular, el Decanato y el Vicedecanato (A2, A3), por lo que podemos asumir que aún no se contaba con la participación directa del resto de los docentes sino con los responsables. Esta forma de trabajo se debe a su vez a un cumplimiento con las normas institucionales "la Escuela Profesional (...) es la instancia que tiene a cargo el diseño del currículo y su actualización, así como de la carrera profesional, en torno a demandas internas y externas" (DOC01, p9), por lo que la organización del diseño curricular y los actores que se involucran forman parte de las decisiones de la unidad orgánica responsable, en este caso, la Escuela Profesional.

Por otro lado, los docentes afirmaron haber tenido un rol activo en el diseño (D2) como especialistas (D5) por lo que participaron asiduamente en cada reunión. Algunos de ellos, asumieron incluso dos roles, uno como miembro del comité de gestión y otro como docente de la especialidad (D4, D5); esta participación de los docentes también se refleja en el DOC01 que señala que adicionalmente a la responsabilidad de la Escuela Profesional sobre la actualización y diseño curricular, también los docentes, estudiantes, egresados y graduados pueden participar de este proceso. Desde la literatura, Jiménez (2002), Muñoz (2015) señala que esta situación es importante debido a que los docentes universitarios son agentes claves en el proceso curricular, ya que son los mediadores entre el currículo y los estudiantes

Otro punto importante en el diseño curricular es en relación con las actividades realizadas para el proceso que estuvo marcado por aspectos internos tales como la coordinación entre los docentes para llevar a cabo las tareas, las responsabilidades de la Dirección de la Escuela Profesional; así como los externos a

la facultad, cómo la coordinación con otras facultades de una misma área académica y los alcances que brindaba el Vicerrectorado Académico.

Uno de los entrevistados precisa sobre la dinámica del diseño curricular en coherencia con la interacción con otras facultades del área académica, lo que generó dinámicas de trabajo diversas (D1).

Durante el diseño del currículo, se realizaron diversas actividades que permitieron elaborar la propuesta final del documento. Estas actividades estuvieron enmarcadas por las etapas que, desde la teoría, se establecieron 5 de acuerdo con Zabalza (2003), Díaz Barriga (1990), Vargas (2008), Hernández y Hernández (2009), Camargo (2018) y Santibañez (2013); no obstante, a partir del análisis de los resultados, se identificaron 7 etapas en el diseño curricular que trabajaron los docentes y las autoridades: fundamentos del currículo, la evaluación de la situación de la carrera profesional, objetivos educacionales, perfil de egreso, estructura del plan de estudios, organización para la implementación del currículo y el sistema de evaluación de los aprendizajes. Siendo las etapas de “evaluación de la situación de la carrera profesional y los objetivos educacionales” emergentes para este estudio.

Durante la primera etapa, las autoridades (A1, A2) indican que realizaron una reunión entre los miembros de los comités curriculares a fin de discutir sobre los fundamentos epistemológicos, axiológicos y pedagógicos. Asimismo, este punto fue importante debido a que se articularon con las necesidades y demandas del campo profesional, cómo también es mencionado por Díaz Barriga (1990)

En la segunda etapa, siendo una etapa emergente para este estudio, de acuerdo con los docentes D1, D2 y D4 se planteó desarrollar una evaluación de la carrera profesional, considerando encuestas y entrevistas a los egresados, el análisis del contexto nacional e internacional de la carrera y las principales fortalezas y debilidades. Asimismo, el DOC01 considera como parte del proceso de diseño curricular esta etapa a fin de garantiza la pertinencia con las demandas del entorno laboral.

En la tercera etapa, la definición de los objetivos educacionales surge desde la literatura institucional, siendo también una etapa emergente; así como de la experiencia de las autoridades y docentes. Esta etapa se llevó a cabo durante jornadas curriculares, dónde fueron discutidos y analizados, permitiendo una construcción colectiva.

En la cuarta etapa, los docentes se reunieron en plenarias para definir las

competencias del perfil de egreso que estuvo compuesto por tres tipos de competencias: generales, específicas y de especialidad en coherencia con Beneidote, et. al. (2007), Vargas (2008), Tobón (2015), Leyva, et. al. (2015) y Pisté, et. al. (2016). Asimismo, la construcción incluyó la participación de especialistas de distintas institucionales nacionales que contratan egresados de la carrera profesional.

En la quinta etapa, los docentes D2, D3, D4 y D5 afirmaron que la definición de la estructura del plan de estudios se trabajó en coherencia con las competencias del perfil de egreso, siendo consecuente con Zabalza (2003), Vargas (2008) y Hernández y Hernández (2009). Además, esta estructura se trabajó considerando la documentación institucional.

En la sexta y séptima etapa, no se evidenció un trabajo participativo de parte de los docentes ni de las autoridades; sin embargo, dentro de la documentación institucional (DOC03) debió ser desarrollada a fin de aprobar el currículo. Por otro lado, son etapas importantes desde las perspectivas de los autores como Camargo (2018), Santibañez (2013), Vargas (2008), Hernández y Hernández (2009) quienes aseguran que la organización para implementar el currículo y la evaluación contribuye a la educación integral de los estudiantes.

Es importante destacar que, durante la organización de las actividades en cada una de las etapas, se presentó que uno de los principales desafíos identificados fue la dificultad para lograr una articulación efectiva para el desarrollo de las reuniones entre los docentes y autoridades, debido a la diversidad de horarios y la carga laboral (D1, D2, D5 y D6). La participación en reuniones y actividades de consenso se vio condicionada por la simultaneidad de compromisos en distintas instituciones, lo que limitó la disponibilidad de varios docentes para el desarrollo del proceso. A pesar de ello, se avanzó en la construcción del diseño curricular, el cual requería aprobación de los docentes antes de ser sometido a validación por las instancias superiores. Como resultado de estas gestiones, se logró consensuar una nueva malla curricular, que fue aprobada por la instancia máxima de la facultad, que vendría a ser el Consejo de Facultad, quedando pendiente de validación a nivel institucional (A1, A2 y A3)

Finalmente, el fortalecimiento del diseño curricular se sustentó en algunas estrategias realizadas como la socialización y formación docente a partir de capacitaciones organizados desde el Vicedecanato Académico permitiendo la consolidación de la estructura de los elementos curriculares y la coherencia interna entre ellas y la pertinencia con las exigencias formativas del contexto académico y

profesional.

## **4.2. Niveles de participación en la elaboración del currículo**

Como aspecto clave en el currículo a nivel universitario se tiene a la participación docente, siendo esencial para asegurar la calidad y relevancia del proceso curricular, ya que, al estar directamente involucrados en el proceso educativo, pueden contribuir con su conocimiento especializado en la carrera y su experiencia pedagógica. Su participación permite conectar las demandas del entorno profesional y contextual con las competencias del perfil del egresado y los objetivos institucionales, garantizando que los contenidos, los enfoques metodológicos y las estrategias de enseñanza se alineen con lo que demanda mercado laboral y la ciencia.

Además, la colaboración con autoridades académicas y comités de gestión favorece la toma de decisiones informadas y promueve la constante actualización del currículo en respuesta a los cambios desarrollados en la sociedad, la ciencia y la tecnología. Así, la participación docente no solo refuerza el diseño curricular, sino que también promueve tener a gran escala un compromiso con la mejora de la educación superior, proceso que debe ser óptimo y continuo.

Finalmente, en este contexto, se busca analizar la participación de los docentes según los niveles establecidos en el marco conceptual, particularmente a partir de la propuesta de Muñoz (2021), quien describe siete niveles de participación: informativo, consultivo, propositivo, delegativo, de codecisión, de cogestión y de autogestión.

### *4.2.1. Los niveles de la participación desde la mirada de los docentes y autoridades*

En este apartado se analiza los principales niveles que se evidencia de la participación de los docentes universitarios y de las autoridades de la institución en el diseño del currículo de la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería.

De acuerdo con Jimenez (2002) la participación de los docentes es fundamental para la práctica educativa, puesto que asumen un papel mediador entre el estudiante y el currículo diseñado. Tal como se ha explicado en el primer capítulo.

Desde el análisis de la experiencia de los docentes, ellos se reconocen con características de participación que puede asociarse a 4 niveles bien marcados: delegativo, de codecisión, de cogestión y autogestión. A continuación, se presenta el

siguiente cuadro:

**Tabla 7**

*Características que evidenciaron los docentes en el diseño curricular*

Nivel de participación	Características de los docentes de Hidrobiología y Pesquería
Nivel delegativo	Asume la responsabilidad y compromiso de las tareas que recibe en el diseño curricular. Propone los temas que se podrían vincular con el diseño curricular. Asigna roles a sus demás colegas. Divide los trabajos para que todos puedan hacerse responsables del proceso.
Nivel de codecisión	Forma parte de las decisiones curriculares. Fundamenta y vincula su propuesta con el de los demás. Consensa con sus demás colegas
Nivel de cogestión	Participa de todas las reuniones para garantizar el desarrollo del proceso de diseño curricular. Tiene una participación con visión compartida de los propósitos institucionales.
Nivel de autogestión	Motivación intrínseca de los procesos de diseño curricular a fin de garantizar su coherencia y pertinencia.

*Nota:* Elaboración propia

En relación con el nivel delegativo, los docentes indicaron que estuvo marcada por la designación de roles específicos dentro de un esquema de liderazgo y trabajo colaborativo.

En un primer momento, fue una instancia mayor la que inició la delegación, el Vicerrectorado Académico, dando la responsabilidad de la coordinación de los Estudios Generales, estableciendo además la figura de un coordinador general para supervisar y articular los esfuerzos del equipo de trabajo con las otras facultades del área académica (D1). Este rol fue asumido por un docente que, además de coordinar, debía garantizar la integración de los distintos aportes dentro del proceso de diseño curricular.

En un segundo momento, la delegación se vio nivel de facultad. En particular, se identificó el papel activo de la directora de la Escuela Profesional de Ciencias Biológicas, quien impulsó discusiones, propuso temas y facilitó el consenso entre los participantes. Su liderazgo permitió estructurar una metodología en la que cada integrante del equipo asumía responsabilidades específicas, ya sea a través de la

discusión de propuestas o de la redacción de los documentos curriculares. Esta estrategia fomentó una mayor participación y distribuyó equitativamente la carga de trabajo entre los docentes involucrados (D2, D5). La experiencia fue valorada positivamente por los participantes, destacando el trabajo conjunto: “(...) todos los profesores hemos estado en el grupo, activamente participando. Hemos tenido un trabajo bastante armonioso (D1, p.5).”

En este nivel de participación el liderazgo del responsable permite que la distribución de tareas, la estructuración de los contenidos y la asignación de responsabilidades dentro del equipo pueda asegurar y contribuir de manera significativa en el área de especialización, Hidrobiología y Pesquería; así como facilitar las decisiones tomadas y la integración de esfuerzos.

En el caso del nivel de codecisión, los docentes entrevistados mencionaron que estuvieron participando activamente en la construcción del currículo a través de un proceso de consulta y validación, en el que los docentes tuvieron la oportunidad de revisar, corregir y debatir las propuestas curriculares antes de su consolidación final (D1, D6). También mencionaron que este fue un proceso iterativo, especialmente durante la elaboración de la malla curricular, en la que la directora de escuela desempeñó un rol clave. Una autoridad explicó:

“Directa o indirectamente han participado (...). Se define la permanencia de determinadas materias o cursos, así como también, se proponen nuevas asignaturas de acuerdo a las necesidades que hay en el Perfil de Egreso (A1, p.2).”

Asimismo, de manera mucho más específica los docentes reconocieron que se dio un proceso iterativo al momento de elaborar la malla curricular, en el que la directora de escuela desempeñó un papel clave en la revisión y modificación de las propuestas.

El nivel de codecisión en los docentes se reflejó de manera más clara en la deliberación sobre la pertinencia de los cursos dentro del plan de estudios debido a que fue la etapa en dónde los participantes analizaron críticamente la adecuación de cada curso en función de las competencias del perfil de egreso de la especialidad, lo que llevó a un debate sobre la inclusión o modificación de determinados cursos

Los docentes tuvieron un nivel de codecisión significativo en el proceso de diseño curricular, aunque su participación estuvo mediada por un mecanismo de validación y ajuste progresivo de propuestas. Si bien no fueron los responsables

finales de la aprobación, su intervención en la revisión, corrección y discusión del diseño curricular demuestra un proceso de construcción colectiva en el que sus aportes fueron considerados y, en muchos casos, incorporados.

En relación con el nivel de cogestión, el proceso de diseño curricular se desarrolló con un alto nivel de cogestión docente, evidenciado una participación activa y constante de algunos profesores a lo largo del proceso. La afirmación de un docente sobre su involucramiento en "el 99%" (D4) de las actividades refleja un grado significativo de compromiso y responsabilidad en la toma de decisiones y ejecución de las actividades. Esto sugiere que, en ciertos casos, los docentes no solo actuaron como colaboradores, sino como actores clave en el diseño. Uno de los participantes entrevistados expresó: "En general, yo diría que el grupo siempre estuvo con muy buena predisposición a participar (D1, p.5)."

Este involucramiento no solo se tradujo en aportes académicos, sino también en una oportunidad de desarrollo profesional. Uno de los docentes reconoció: "(...) no tanto porque esto fuese obligatorio, sino porque sabíamos que era una prioridad (D4, p.5)."

En base a las declaraciones de los participantes entrevistados se reconoce que la participación se vio impulsada por el sentido de responsabilidad compartida más que por una imposición institucional.

Asimismo, la participación docente no solo se limitó a la intervención en discusiones y reuniones, sino que también se convirtió en una oportunidad de desarrollo profesional. Un docente reconoció la importancia de su participación a pesar de no estar inicialmente familiarizado con los modelos educativos del país (D6), lo que indica que el proceso de cogestión también funcionó como un espacio de aprendizaje y adaptación. Este aspecto refuerza la idea de que la construcción curricular no solo beneficia a la institución y a los estudiantes, sino que también tiene un impacto directo en la formación y el crecimiento de los propios docentes.

En relación con el nivel de autogestión, los docentes entrevistados evidencian un alto nivel de autogestión en el diseño curricular, reflejado en su iniciativa y compromiso más allá de las obligaciones formales. La participación activa de algunos docentes, en particular aquellos con especialización en áreas específicas, demuestra que asumieron un rol propositivo y de liderazgo en la construcción del currículo. La declaración de un docente sobre su implicación como especialista (D5), resalta el nivel de responsabilidad asumido en la formulación del plan de estudios, lo que

sugiere una autogestión basada en el conocimiento y la experticia disciplinar.

Asimismo, se evidenció que la motivación docente trascendió la mera enseñanza en aula, extendiéndose a la consolidación y desarrollo de su área académica. Al respecto uno de los docentes expresó: “Quiero contribuir al fortalecimiento de la escuela de Ciencias Biológicas (D3, p.4).”

El interés en contribuir con su Escuela Profesional indica tener una visión amplia de su rol, donde la gestión curricular es vista como parte inherente de su labor profesional. Esta perspectiva muestra que la autogestión no solo implica la ejecución de tareas asignadas, sino también una toma de iniciativa orientada al crecimiento institucional y disciplinar.

Finalmente, el compromiso con el proceso de reforma curricular no estuvo determinado únicamente por la obligatoriedad institucional, sino por la conciencia de su importancia. La afirmación de que la participación docente respondió a una prioridad más que a un requerimiento obligatorio (D4) refuerza la idea de que la autogestión estuvo impulsada por un sentido de responsabilidad académica y profesional. Este nivel de autonomía permitió que el proceso no dependiera exclusivamente de las autoridades responsables del proceso, sino que también fuera impulsado por el interés genuino de los docentes en mejorar la formación académica.

#### *4.2.2. Condiciones que influyeron en la participación de los docentes*

La participación de los docentes estuvo condicionada por diversos factores tanto institucionales como personales que impactaron en el nivel de participación de los docentes. Estas condiciones pueden agruparse en cuatro dimensiones principales que surgieron a partir del análisis de las entrevistas: recursos económicos, disponibilidad de tiempo, estrategias de comunicación y coordinación, factores logísticos y tecnológicos, y transparencia en la gestión de información.

##### *a. Disponibilidad de Recursos Económicos*

El acceso a financiamiento fue un elemento clave para la gestión del proceso del diseño curricular (Fullan, 2007). En un inicio, la falta de presupuesto limitó la realización de reuniones con actores clave, restringiendo la difusión y socialización de la actualización curricular (A3). Sin embargo, la asignación de recursos en la segunda mitad del año 2023 permitió gestionar estrategias de comunicación, implementando afiches y medios digitales para sensibilizar a los docentes sobre la importancia de su participación en el diseño curricular (A2).

#### b. Disponibilidad de tiempo y conflictos de horarios

Uno de los principales condicionantes de la participación fue la superposición de responsabilidades docentes con las actividades de diseño curricular. La carga académica, las investigaciones de campo y los compromisos administrativos dificultaron algunas de la asistencia a reuniones y sesiones de trabajo. Como lo expresó un docente entrevistado: “Las labores de investigación, por lo menos en Ciencias Biológicas, es lo más común (...), entonces a veces lo que ocurre es que no podíamos estar presentes porque estábamos, no sé, pues en un sitio sin señal” (D1, p.6).

Además, factores personales, como problemas de salud o actividades previamente programadas, impidieron la participación de algunos docentes como lo mencionó uno del grupo de docentes entrevistado: “Fue simplemente que estuve en otras reuniones preestablecidas y no pude en su momento cancelar o postergar (D4, p.6).”

Esta situación no es inusual, ya que, como señala Bolívar (2012), la sobrecarga laboral docente impacta directamente en su capacidad de involucrarse en procesos de innovación curricular, afectando la calidad y profundidad de las contribuciones.

Para mitigar esta situación en futuros procesos, el participante D5 sugirió que se podría asignar un día libre dentro de la carga horaria docente destinado exclusivamente a actividades curriculares, con el propósito de garantizar una participación más equitativa y efectiva.

#### c. Estrategias de Comunicación y Coordinación

La implementación de estrategias de comunicación efectivas favoreció la participación docente. La planificación de reuniones virtuales en horarios flexibles y la posibilidad de grabarlas facilitaron la integración de los docentes que no podían asistir en tiempo real (D2). Además, el uso de herramientas digitales y mensajería instantánea optimizó el flujo de información, asegurando que todos los involucrados tuvieran acceso a los documentos y avances del proceso (D4, D6). Como afirma Laurillard (2013), la tecnología educativa desempeña un papel clave en la gestión del conocimiento y en la mejora de la colaboración en entornos académicos, permitiendo que los docentes participen de manera más eficiente en los procesos de cambio, como lo mencionó D2: “Fue simplemente que estuve en

otras reuniones preestablecidas y no pude en su momento cancelar o postergar (p.6).”

Asimismo, la articulación con las otras escuelas profesionales de la facultad que ya estaban en su propio proceso de diseño curricular permitió generar sinergias y mejores consensos.

#### d. Factores Logísticos y Tecnológicos

Las condiciones de conectividad representaron una barrera para la participación de algunos docentes, especialmente aquellos que trabajan de forma remota desde regiones alejadas, como el Instituto de Investigación IVITA en la selva (A2). Las dificultades en el acceso a internet limitaron su involucramiento en las reuniones virtuales, reduciendo su incidencia en el proceso de diseño curricular. Como indica Zabalza (2003), la participación del profesorado en procesos de mejora curricular es clave para garantizar su compromiso con la innovación educativa, pero está condicionada por factores estructurales como la disponibilidad de recursos y la carga laboral. Adicionalmente, se identificó que algunos docentes no tenían claridad sobre el propósito integral del rediseño curricular, lo que afectó su nivel de compromiso y participación (D3). Finalmente, la presión por cumplir con los plazos establecidos generó una sensación de urgencia en las etapas finales del proceso, lo que pudo haber limitado la profundidad del debate y las decisiones tomadas.

#### e. Transparencia en la gestión de la Información

Uno de los elementos clave que promovió la participación fue la disponibilidad de información clara y accesible:

La directora de la Escuela Profesional de Ciencias Biológicas siempre brindó y envió la información oportunamente, bastante clara (...), facilitó la participación, no solo mía, sino creo que, de todos (...). Tengamos bien claro todos los archivos que necesitamos, lo que necesitábamos hacer, las fechas (...) (D2, p.5).

Como señala Bolívar (2007), la participación docente en procesos de cambio educativo se fortalece cuando existe una comunicación efectiva y liderazgo distribuido, facilitando el acceso a información relevante y promoviendo el compromiso colectivo. Esta práctica permitió que los docentes comprendieran el proceso y sus implicancias, reduciendo incertidumbres y promoviendo un

involucramiento más informado y crítico.

#### **4.3. Participación de los docentes en las etapas del diseño curricular**

El análisis de la información evidencia que los docentes no identifican claramente las etapas del diseño curricular como procesos estructurados, mientras que las autoridades sí reconocen estas etapas. Sin embargo, en la práctica, los docentes mencionan diversas actividades que corresponden a dichas etapas, lo que sugiere una comprensión fragmentada del proceso. Desde la literatura, el diseño curricular se reconocen cinco etapas fundamentales: fundamentos del currículo, perfil de egreso, estructuración del plan de estudios, organización para la implementación del currículo y sistema de evaluación de los aprendizajes

A pesar de su reconocimiento en el ámbito teórico, en la práctica los docentes no identifican explícitamente estas etapas, lo que podría deberse a una falta de formación en diseño curricular o porque siguen las normativas institucionales. En contraste, las autoridades sí reconocen estas etapas y las utilizan como marco para estructurar la actualización curricular.

La universidad cuenta con documentos normativos que orientan el diseño y actualización curricular, como la guía para el diseño y actualización de planes de estudios y el modelo educativo de la universidad. Estos documentos establecen lineamientos y criterios para alinear los planes curriculares con la misión institucional y los objetivos educativos.

El DOC01 brinda directrices sobre cómo actualizar los planes de estudio, mientras que el DOC02 define el modelo educativo como un marco de referencia para el diseño curricular, la formación profesional y la proyección social de la universidad. Estos lineamientos fueron utilizados tanto por las autoridades como por los docentes para estructurar el currículo, asegurando coherencia con el plan estratégico institucional.

El análisis de los documentos sugiere que, además de las cinco etapas clásicas, existen otras etapas en la práctica docente que no siempre son consideradas en la literatura. Entre ellas se identifican:

- a. Evaluación de la situación de la carrera profesional: análisis del contexto actual del programa académico. Este punto es coherente con Hernández y Hernández (2009) quien hace referencia sobre la relación de un diagnóstico

de los referentes filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos de la carrera profesional que podrían influir en la concepción del currículo. En esta investigación, se estaría asumiendo como una etapa emergente a partir del análisis de los resultados de los entrevistados. Asimismo, se considera en este estudio que es una etapa importante que debe ser desarrollada para el diseño curricular.

- b. Definición de objetivos educacionales: establecimiento logros esperados de los egresados en el ámbito profesional. En la revisión de la literatura de los autores como Zabalza (2017), Díaz-Barriga y otros (1990), Hernández y Hernández (2009), Santivañez (2013) y Vargas (2008) que se establecieron como base para el presente estudio, no hacen mención sobre esta etapa. No obstante, para el presente estudio, se considera importante de abordar debido a que se identificó como una etapa clave en documentos institucionales y para los docentes.

Estos elementos reflejan la experiencia de los docentes en la actualización curricular y evidencian una interacción entre la teoría y la práctica.

#### 4.3.1. *Fundamentos del currículo*

La fundamentación del currículo es un aspecto esencial en el diseño y actualización curricular, respaldado por tres dimensiones clave: epistemológicas, axiológicas y pedagógicas. Los fundamentos epistemológicos están relacionados con el conocimiento y la naturaleza del saber en la disciplina, los axiológicos con los valores y principios éticos que guían la formación profesional, y los pedagógicos con las estrategias de enseñanza y aprendizaje dentro del currículo. Estos fundamentos son necesarios para la construcción de un currículo coherente y alineado con los objetivos educacionales y las competencias.

Las autoridades reconocen la importancia de estos fundamentos en la actualización curricular. En particular, la autoridad A2 señaló: "(...) se ha estado discutiendo específicamente los fundamentos de cómo o por qué se tiene que mejorar el plan curricular, qué es lo que tiene que hacer y cuál es el aporte de esta especialidad (A2, p.7)."

Este enfoque refleja una preocupación por asegurar que el currículo responda adecuadamente a las necesidades y demandas del campo profesional, lo que implica un proceso de reflexión y análisis de los fundamentos que orientan la

formación académica.

Los docentes tienen la perspectiva de que la definición de los fundamentos, aunque no siempre identificados explícitamente como epistemológicos, axiológicos o pedagógicos, forman parte del análisis en la actualización del currículo. Según los docentes entrevistados, el trabajo de evaluación y revisión de los fundamentos curriculares fue clave para identificar qué áreas del currículo debían ser mejoradas (D3, D6), lo que confirma que estos fundamentos son relevantes en el proceso de diseño del currículo, incluso si no siempre se conceptualizan de manera formal.

Entonces, la fundamentación del currículo debe ser un eje central en el proceso de diseño del currículo.

#### *4.3.2. La evaluación de la situación de la carrera profesional*

En la revisión del marco concepción del diseño curricular, aunque no se ha considerado formalmente como una de las etapas principales, la etapa de evaluación se presenta como un elemento fundamental que la institución efectivamente trabaja, tanto desde los documentos institucionales como desde la experiencia de los docentes y autoridades. La presente etapa está vinculada con la evaluación y reflexión sobre el estado actual de la carrera, integrando ambos aspectos a nivel profesional, partiendo de necesidades y demandas del mercado en el mundo laboral, y documentos internos y externos, permitiendo que el currículo se ajuste y se actualice de manera pertinente.

Desde la experiencia de las autoridades y docentes, se destaca que uno de los primeros pasos en el diseño curricular fue el análisis exhaustivo de los planes de estudio existentes.

Según los docentes D1, D2 y D4, se planteó la necesidad de partir del diagnóstico realizado dentro de la facultad, el cual evidenció que no se podía ratificar el Plan de Estudios 2018 como estaba planteado inicialmente por el Vicerrectorado debido a que esta evaluación sustentó con diversos insumos, como encuestas y entrevistas a egresados, que proporcionaron información valiosa sobre las habilidades y competencias que los profesionales formados en la carrera estaban empleando en el mercado laboral, la necesidad de actualizar el currículo. Al respecto, D1 manifestó: "(...) porque una cosa es plantear un currículo ideal, y otra cosa es lo que el mercado laboral requiere por lo que los

egresados nos ayudaron identificando (...) (p.6).”

Por otro lado, se llevó a cabo un análisis del contexto nacional e internacional de la carrera en Hidrobiología y Pesquería, abarcando factores económicos, políticos, sociales y culturales, lo que permitió una mejor comprensión de las demandas del mercado laboral y de las tendencias globales que podrían influir en la formación de los futuros profesionales (A2, A3 y D3). Asimismo, A2 enfatizó: "(...) una bibliografía actualizada (...) que evidencie la necesidad del aporte del biólogo con mención en Hidrobiología y Pesquería (...) (p.7-8).”

Además, se debatieron las fortalezas y debilidades del programa actual, a partir del diagnóstico de la situación de la carrera y de los egresados (A2).

Es así como este proceso también vinculado en el DOC01 es esencial para garantizar la pertinencia y actualización del currículo, ya que permitió identificar áreas de mejora y ajustarlo a las demandas del entorno laboral (D1).

La evaluación de la carrera profesional es una etapa fundamental que, aunque no se ha formalizado dentro de esta investigación en el marco conceptual a partir del análisis de las entrevistas y de los documentos debe ser considerada como parte esencial del mismo.

#### 4.3.3. *Objetivos educacionales*

La definición de los objetivos educacionales surge como una etapa emergente que ha sido identificada tanto en los documentos institucionales como en la experiencia de los docentes y autoridades. Si bien esta etapa no está contemplada explícitamente en la literatura del diseño curricular, su importancia se ha evidenciado en el desarrollo del proceso, ya que permite establecer con claridad los logros que se espera que los egresados alcancen en su ámbito profesional.

Desde la documentación institucional y la práctica docente, los objetivos educacionales son entendidos como declaraciones fundamentales que describen los grandes resultados que se espera que los graduados logren en el ejercicio de la carrera profesional (DOC03). Según la autoridad A2 explicó: "(...) se han estado discutiendo y analizando los objetivos educacionales (...) también se ha plasmado en la reunión plenaria con todos los docentes (...) (p.9)", resaltando el carácter colectivo de su construcción.

Asimismo, la adecuación de estos objetivos fue un proceso deliberado y

reflexivo en el que se consideraron diferentes perspectivas y necesidades del contexto formativo y profesional (D1).

El proceso de formulación de los objetivos educacionales también involucró la revisión y adaptación de estos a los lineamientos institucionales y a las demandas del campo profesional. Como menciona un docente, el trabajo se centró en analizar y adecuar estos objetivos para que fueran coherentes con el enfoque del programa de la carrera y las necesidades laborales (D3). Esto evidencia la importancia de contar con un marco contextual y laboral claro de referencia que oriente el diseño de los objetivos y garantice la alineación entre los otros elementos del currículo.

Es así como, la definición de los objetivos educacionales es una etapa que sería importante incluir en las etapas del diseño curricular. Su inclusión podría permitir estructurar y alinear de manera más precisa el perfil del egresado y asegurar que responda a las exigencias académicas e institucionales, así como a las expectativas del sector profesional.

#### *4.3.4. Perfil de egreso*

El perfil de egreso es una fase fundamental en el diseño curricular, ya que permite definir las competencias que los estudiantes deben alcanzar al finalizar su formación. Según Zabalza (2017), Vargas (2008), Hernández y Hernández (2009), Díaz-Barriga, et. al. (1990) y Santivañez (2013) y los documentos institucionales tales como DOC01 y DOC02, este perfil está compuesto por tres tipos de competencias: generales, específicas y de especialidad.

La definición del perfil de egreso debe realizarse desde un proceso participativo que incluya reuniones plenarias con docentes y autoridades, así como la consulta con otros actores relevantes del sector profesional. Como mencionan dos docentes, se establecieron inicialmente las competencias generales y específicas a fin de correlacionarlo con la organización de la malla curricular y la distribución de créditos (D1, D2).

Asimismo, el proceso de construcción del perfil de egreso también incluyó la consulta con instituciones clave como el Ministerio del Ambiente, el Instituto del Mar del Perú (IMARPE), el Instituto Geológico, Minero y Metalúrgico (INGEMMET), el Servicio Nacional de Sanidad Agraria (SENASA) y el Servicio Nacional de Áreas Naturales Protegidas por el Estado (SERNANP). La

participación de estos organismos permitió contrastar las competencias actuales con las requeridas en el ámbito profesional y detectar áreas que necesitaban mayor énfasis en la formación de los egresados (D2, D4).

Además del perfil del egresado, el Comité de Gestión detalló otros perfiles fundamentales, como el perfil del egresado declarado en el Modelo Educativo de la universidad, con el objetivo de alinear las competencias iniciales de los estudiantes con las exigencias de la carrera profesional (A2, D3). Esta fase permitió establecer una coherencia entre los distintos niveles de formación y garantizar que los egresados consoliden las competencias de la especialidad de Hidrobiología y Pesquería (D6).

Entonces, la formulación del perfil de egreso fue una fase clave en el diseño curricular, caracterizada por la participación de docentes, autoridades y actores externos del sector profesional. La integración de competencias generales, específicas y de especialidad aseguró un diseño alineado con las exigencias del entorno laboral y académico, fortaleciendo la pertinencia y calidad del currículo.

#### *4.3.5. Estructura del plan de estudios*

La estructuración del plan de estudios fue realizada en coherencia con las competencias del perfil del egresado. Se establecieron tres áreas curriculares de acuerdo con los docentes D2, D3, D4 y D5: estudios generales, estudios específicos y estudios de especialidad, cada una con una función específica en la formación de los estudiantes.

Según la documentación institucional (DOC02), la estructura curricular se organiza de la siguiente manera: los estudios generales se desarrollan en los dos primeros ciclos y brindan competencias básicas para la formación académica. Los estudios específicos se imparten en el tercer y cuarto ciclo, enfocándose en conocimientos multidisciplinarios esenciales para la facultad. Finalmente, los estudios de especialidad se implementan desde el quinto ciclo y están centrados en la formación profesional especializada; esto concuerda con lo señalado por A2: "(...) Los primeros ciclos tienen cursos que brindan competencias generales (...), y luego en los últimos ciclos están los cursos que le brindan al egresado las competencias de la especialidad (p.9)."

Los docentes y autoridades tuvieron un rol activo en la organización curricular, enfatizando la coherencia entre los cursos y las competencias, asegurando así

una progresión en la formación de los estudiantes. En este sentido, los primeros ciclos proporcionan las competencias generales, mientras que los últimos ciclos desarrollan competencias específicas y de la especialidad. Además, los docentes realizaron una revisión y actualización de los cursos basándose en documentos normativos y en la pertinencia de la carrera, para lo cual llevaron a cabo reuniones donde analizaron la permanencia, modificación o eliminación de cursos. También se evaluaron las sumillas de los cursos y se ajustaron los créditos conforme a las exigencias institucionales y del SINEACE, que de acuerdo con las autoridades mantienen la coherencia con esa institución. Desde la experiencia un docente mencionó: "La estrategia fue revisar exhaustivamente los cursos, muchos de los cuales dictábamos en función a la normativa (...) (D4, p.4)."

Para reforzar la pertinencia del plan de estudios, los docentes D3, D4 y D4 indicaron que se tuvo la participación de egresados y especialistas en el campo laboral. Se consultó a profesionales de instituciones como el Ministerio del Ambiente, IMARPE, INGEMMET, SENASA y SERNANP, quienes aportaron también en la relación de contenidos que podrían incluirse dentro de la nueva malla curricular, enfatizando la investigación como parte esencial de la formación.

Es así como, esta etapa fue también esencial en el diseño curricular y evidenció la coherencia en la progresión de cursos, la vinculación con el mercado laboral y la participación activa de docentes y actores externos como factores clave para su formulación exitosa.

#### *4.3.6. Organización para la implementación del currículo*

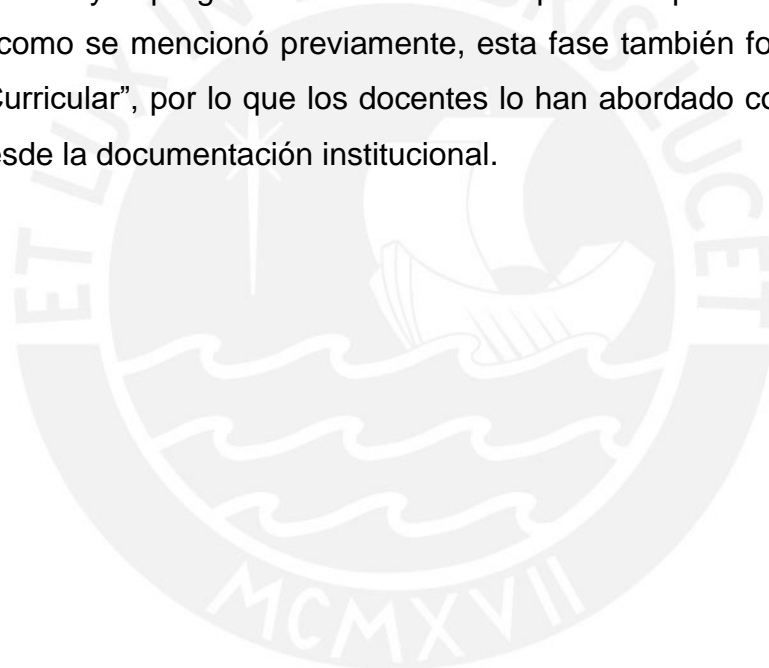
Esta etapa no fue abordada desde la perspectiva de las autoridades y docentes; pero, desde el análisis documental se aborda como parte de la gestión curricular, considerando más elementos como estrategias, evaluación, tutorías, obtención del grado y título, y la gestión de la infraestructura.

En este sentido, se identificó que la institución considera dentro de sus lineamientos aspectos clave como la tutoría, la graduación, la investigación formativa y el seguimiento a los egresados, todos ellos documentados en el DOC03. Sin embargo, el análisis evidencia que ni las autoridades ni los docentes mencionaron una participación activa en la dirección o ejecución de esta etapa, lo que sugiere que su desarrollo ha sido gestionado principalmente desde la documentación institucional.

A pesar de esta ausencia de referencias directas a su involucramiento, se identificaron elementos que influyen en la implementación curricular. Según lo mencionado por un docente, se revisaron aspectos relacionados con el acompañamiento a los estudiantes durante su formación, así como con la vinculación con grupos de interés y el seguimiento a egresados. Este último aspecto fue señalado como un elemento crucial para la mejora de los planes curriculares, dado que permite retroalimentar la formación académica a partir de la experiencia profesional de los graduados.

#### *4.3.7. Sistema de evaluación de los aprendizajes*

Al igual que en la etapa anterior, no se encontró evidencia de que los docentes o autoridades hayan programado actividades específicas para su desarrollo. Sin embargo, como se mencionó previamente, esta fase también forma parte de la “Gestión Curricular”, por lo que los docentes lo han abordado como en el punto anterior desde la documentación institucional.



## CONCLUSIONES

La carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería de la Facultad de Ciencias Biológicas asumió el reto de diseñar el currículo en el periodo de 2022 a 2024 a solicitud de las autoridades de la universidad. Para lograr esa tarea se organizó e incorporó a varios actores, entre ellos, a los docentes, logrando de ese modo una propuesta participativa y consensuada para todos los actores involucrados.

Si bien en la literatura se reconocen cinco etapas del diseño de un currículo, tanto las autoridades como los docentes entrevistados, identificaron haber vivido siete etapas al diseñar el nuevo currículo. Las dos etapas vividas solo por este grupo se refieren a la evaluación de la situación de la carrera profesional y definir los objetivos educacionales. Ambas etapas necesarias en el proceso para lograr una propuesta acorde a la realidad y necesidades de la carrera.

Las autoridades involucradas en el proceso mostraron mayor claridad sobre las etapas del diseño curricular y su alineación con la normativa institucional. En el caso de los docentes, su participación se centró en actividades específicas como la evaluación de la carrera con grupos de interés externos (egresados y empleadores), la construcción del perfil del egresado, la definición de objetivos educacionales y la propuesta de los contenidos formativos de la carrera.

Un hallazgo significativo fue la importancia que le reconocieron a la etapa de la fundamentación del currículo, la cual se estructuró en torno a tres dimensiones esenciales: epistemológica, axiológica y pedagógica. Estas dimensiones permitieron garantizar la coherencia académica y social del currículo. Asimismo, la formulación del perfil de egreso representó un hito clave en el proceso, ya que involucró no solo a docentes y autoridades, sino también a actores externos del sector profesional. Esto aseguró una definición precisa de las competencias requeridas para la inserción laboral de los egresados.

Además, la estructuración del plan de estudios se llevó a cabo en función del perfil de egreso, asegurando que los contenidos y cursos propuestos respondieran de manera efectiva a las competencias definidas. No obstante, se identificó una brecha en la planificación de la implementación curricular y en el diseño de un sistema de evaluación de aprendizajes y competencias, ya que no se encontró evidencia de un abordaje explícito de estos aspectos por parte de las

autoridades y docentes. Sin embargo, el análisis documental sugiere que estos elementos forman parte de la gestión curricular en etapas posteriores del proceso.

Los docentes participaron en diferentes momentos y realizando diversas tareas. Los datos permiten identificar cuatro de los siete niveles de participación docente que propone Muñoz (2021): el delegativo, en el que se evidenció la responsabilidad y compromiso en el desarrollo de las actividades; de codecisión, formando parte de las decisiones curriculares; de cogestión, participando en todas las reuniones y con visión compartida; y de autogestión, guiados por una motivación intrínseca. El rol activo en las reuniones y la toma de decisiones fue impulsado por el liderazgo de la directora de la Escuela Profesional, quien promovió un trabajo colaborativo basado en la asignación de roles, la construcción de consensos y la asunción compartida de responsabilidades. Factores como la motivación, el compromiso y la disponibilidad de recursos fueron determinantes para sostener la participación docente a lo largo del proceso.

Asimismo, la participación estuvo condicionada por elementos logísticos y tecnológicos. La disponibilidad de recursos económicos y de tiempo influyó en la continuidad del proceso, mientras que las estrategias de comunicación implementadas, como reuniones virtuales y mensajería instantánea, optimizaron la organización y transferencia de información. La transparencia en la gestión de la información también desempeñó un papel clave, generando confianza entre los participantes y facilitando una toma de decisiones más informada y consensuada.

En síntesis, el proceso de participación docente en la elaboración del currículo 2024 estuvo marcado por una combinación de liderazgo, colaboración y gestión eficiente de la información, pero también por desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos, el acceso a la tecnología y la necesidad de mayor claridad en algunos aspectos estratégicos del diseño curricular. Estos hallazgos resaltan la importancia de fortalecer mecanismos de acompañamiento y planificación para garantizar una implementación efectiva y sostenible del currículo basado en competencias.

## RECOMENDACIONES

Las siguientes recomendaciones se orientan a motivar la participación de los docentes en las universidades, en torno al proceso del diseño del currículo. Estas propuestas están dirigidas a las autoridades, los docentes y las unidades encargadas de los procesos curriculares.

Primero, desde el ámbito investigativo, se recomienda que el análisis de la participación de los docentes en el diseño del currículo se siga estudiando en otras carreras a fin de continuar analizando el impacto en la efectividad del currículo y su implementación. Además, se sugiere ahondar en cuáles son las etapas que el equipo de currículo de las carreras profesionales sigue cuando desean crear o actualizar un plan de estudios.

Segundo, para la institución en estudio, que ofreció las facilidades para ejecutar la investigación, se recomienda fortalecer la planificación del diseño curricular mediante estrategias que aseguren la disponibilidad de recursos humanos, financieros y tecnológicos adecuados. De igual manera, es fundamental establecer un monitoreo continuo a la implementación y ejecución curricular, favoreciendo la toma de decisiones en forma oportuna y una retroalimentación efectiva en la mejora del currículo. Asimismo, se sugiere optimizar las estrategias de comunicación entre docentes y autoridades que permita tomar decisiones informadas.

Tercero, para el caso de otras carreras profesionales a fines al área académica de ciencias, se recomienda fomentar una participación activa y colaborativa de los docentes al momento de concretizar el proceso de diseño del currículo y la actualización curricular, asegurando que la estructura académica responda a las necesidades del sector. Además, es clave integrar la visión de actores externos, como empleadores y egresados, en la formulación del perfil del egresado, con el objetivo de garantizar una adecuada formación de estudiantes a nivel profesional, con competencias alineadas a las exigencias del ámbito laboral. En este sentido, resulta imprescindible estructurar el plan de estudios en coherencia con el perfil de egreso, evitando la fragmentación de contenidos y asegurando la actualización constante de los cursos.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Albanese, M., Mejicano, G., Anderson, M., & Gruppen, L. (2008). Building a competency-based curriculum: The agony and the ecstasy. *Advances in Health Sciences Education*, 15, 439–454.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-008-9118-2>
- Alvarado, A., Cárcamo, A., Garcia, A. y Mella, E. (2008). Marco conceptual orientador para el diseño curricular contemporáneo. En CINDA (Ed). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior* (pp. 95-114). <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2008/12/disenio-curricular-basado-en-competencias-y-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior.pdf>
- Álvarez, M. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y pensamiento*. 29 (56).  
<https://www.redalyc.org/pdf/860/86019348004.pdf>
- Auris (2021). Trabajo colaborativo e interdisciplinario en la docencia universitaria. *Universidad Católica de Trujillo*, s/n (s/v)  
<https://www.researchgate.net/publication/356026298> Trabajo colaborativo e interdisciplinario en la docencia universitaria
- Bardin, L. (1977). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.  
[https://books.google.com.pe/books?id=lvhoTqll\\_EQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=lvhoTqll_EQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false)
- Beneitone, P., et. al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en America Latina*. Universidad de Deusto. <https://decsa.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacio%CC%81n-superior-en-america-latina.pdf>
- Bolívar, A. (2007). *La educación como proceso, la profesión docente como problema*. Ediciones Morata.
- Bolívar, A. (2012). Políticas de liderazgo y cambio educativo: Una revisión internacional. *REICE*. 10 (3). <https://revistas.uam.es/reice/issue/view/346/470>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://www.researchgate.net/publication/235356393> Using thematic analysis in psychology

- Camargo, M. (2018). Procesos curriculares desde y para la educación media. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1276/Dise%C3%B1o%20curricular%20y%20transformaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caruci, M., Lopez, A. y Sanchez, B. (2012). El currículo universitario: teoría, actualidad y posicionamiento. *EFDeportes* 17(170). <https://www.efdeportes.com/efd170/el-curriculo-universitario-teoria-actualidad.htm>
- Catalano, A. M., Avolio De Cols, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. CINTIFOR. [https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/dis\\_curr.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/dis_curr.pdf)
- Diaz, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2). 1-13. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324015129/3.pdf>
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*. 28 (111). 7-36. [http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002&script=sci\\_arttext](http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002&script=sci_arttext)
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162–167. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72706-6)
- Diaz-Barriga et. al. (1990). *Metodología del diseño curricular para educación superior*. Trillas. <https://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/metodolog%C3%8Da%20de%20dise%C3%91o%20curricular%20para%20educaci%C3%93n%20superior.pdf>
- Escobar, A. (2022). Evaluación de los graduados de enfermería sobre los contenidos curriculares y su aplicación en la práctica. [Tesis para la licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/36793/1/Escobar%20P%C3%A9rez%20Adriana%20Estefan%20C3%ADa.pdf>
- Feria, H., Matilla, M. y Mantecon, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Revista didascalía*, 11 (3), 62-79. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7692391.pdf>

- Fidhel, G. (2020). Participación docente en el diseño curricular de las carreras profesionales de un Instituto de educación superior tecnológico. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17293>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gonzalez, L y Larrain, A. (2004). Formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales. En CINDA (Ed). *Currículo universitario basado en competencias* (p. 24-57). [https://cinda.cl/publicaciones/#flipbook-df\\_2397/5/](https://cinda.cl/publicaciones/#flipbook-df_2397/5/)
- Guerrero, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1–9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920538>
- Gutierrez, P. (2019). La participación docente en la evaluación de los planes de estudios en una universidad privada limeña. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://www.proquest.com/openview/0474ab4a8fe061966e51c50275e5d9c9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A., & Palojoiki, P. (2020). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 546–562. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>
- Hernández, M. y Hernández, R. (2009). El diseño curricular, su importancia para diseñar programas. *Odiseo s/n* (s/v) <https://odiseo.com.mx/marcatexto/el-diseno-curricular-su-importancia-para-disenar-programas/>
- Huerta, M., Penadillo, R. y Kaqui, M. (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(1), p. 83-106. <https://rieoei.org/RIE/article/view/609/1148>
- Husband, G. (2020). Ethical Data Collection and Recognizing the Impact of Semi-Structured Interviews on Research Respondents. *Education sciences*, 10(8). <https://doi.org/10.3390/educsci10080206>
- Jabif, L. (2010). Competencias y situaciones: un matrimonio inseparable. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 6(2), 4-22 <https://caes.ort.edu.uy/innovaportal/file/66720/1/competencias-y-situaciones-jabif.pdf>

- Jimenez, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles educativos*, 24 (96). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982002000200005](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000200005)
- Johnstone, S. M., & Soares, L. (2014). Principles for developing competency-based education programs. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46(2), 12–19. <https://doi.org/10.1080/00091383.2014.89670>
- Laurillard, D. (2013). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315012940>
- Levine, E. y Patrick, S. (2019). What is competency-based education? An updated definition. Aurora Intitute. s/v. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604019.pdf>
- Leyva, O., et. al. (2015). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. PROFOCIE. <http://eprints.uanl.mx/10923/1/Libro%20Formaci%C3%B3n%20por%20Competencias.pdf>
- Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín*, 28(46), 25-31. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/6883/6300/19244>
- Mann, S. (2016). *The Research Interview: Reflective Practice and Reflexivity in Research Processes*. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137353368>
- Manzur, S., Balcazar, A. y Ponce, M. (2021). El Modelo Educativo basado en Competencias: Factor clave en la Educación Superior de las Universidades Politécnicas de México. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*. 9 (1). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-78902021000700016](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000700016)
- Mauki, M., Kitur, J., Ireri, N., & Ngala, F. (2020). Competency-based curriculum implementation and the role of the universities in Kenya. *Impact: Journal of Transformation*, 3(1), 45–52. <http://library.africainternational.edu/index.php/impact/article/view/48>

- Maya, E., Aldana, J., Iseas, J. (2019). Liderazgo Directivo y Educación de Calidad. *CIENCIAMATRIA*, 5(9), 114-129. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7088747.pdf>
- Mejia, H. (2017). La metodología de investigación evaluativa una alternativa para la valoración de proyectos. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 3(5), 734–744. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v3i5.5945>
- Melo, N. (2016). La participación efectiva de docentes y directivos docentes de instituciones educativas en la gestión integral del sistema educativo de Bogotá. *SIGNOS - Investigación en sistemas de gestión*, 6(2), 25. <https://doi.org/10.15332/s2145-1389.2014.0002.02>
- Moller, I. y Gomez, H. (2011). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en educación*, 41(1) [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652014000200002#:~:text=Asimismo%2C%20Hawes%20\(2010\)%20conci be,y%20sus%20competencias%20clave%20asociadas](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652014000200002#:~:text=Asimismo%2C%20Hawes%20(2010)%20conci be,y%20sus%20competencias%20clave%20asociadas)
- Montes, U. (2018). La participación docente en la elaboración del proyecto curricular institucional de una institución educativa parroquial del distrito de Breña. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/12589>
- Mora, A. (2001). Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura. *Revista de educación*, 25(2), 147-156, <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025213.pdf>
- Muñoz, D. (2021). *La participación de los docentes del área de Comunicación en la gestión institucional de una escuela pública de San Martín de Porres*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19463>
- Navas-Ríos, M. y Ospino, J. (2020). Diseño Curricular por Competencias en Educación Superior. La Experiencia de Dos Universidades en Colombia. *Pedagogía y Sociología de la Educación*, 15(2), 195-217. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/6729/6059>
- Obregón, L. (2024). Capacitación y desempeño de los docentes en una universidad privada de Lima. *Horizontes*, 8(33), 859 – 871. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1426/260>

- Pallisera, M., et. al. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (4), 1- 13 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3187412>
- Pérez, D. (2020). La estructura del diseño curricular. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(1), 85-95. DOI: <https://doi.org/10.46954/revistages.v1i1.7>
- Pisté, S., Ávila, F., Aguirre, V. y Sáenz, J. (2016). Las competencias en educación superior, un tema pendiente en la universidad mexicana. *Cultura Científica y Tecnológica*, 53(7), <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/1577>
- Qu, S.Q. y Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Reyes, A. (2010). Enfoque curricular basado en competencias en la educación médica. *Comunidad y salud*. 8 (1). [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1690-32932010000100008](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932010000100008)
- Rojas, A. (2005). Formación por competencias: un desafío impostergable. En CINDA (Ed). *Currículo universitario basado en competencias* (p. 76-93). <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/curriculo-universitario-basado-en-competencias.pdf>
- Rojas, C. (2012). Participación de los y las docentes en la transformación curricular. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1). 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723363012.pdf>
- Sánchez, P. (2017). La orientación educativa en la universidad desde la perspectiva de los profesores. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 39-45. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202017000300006](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300006)
- Santibañez, V. (2013). *Diseño curricular a partir de competencias*. Ediciones de la U. [https://books.google.com.pe/books/about/Dise%C3%B1o\\_curricular\\_a\\_partir\\_de\\_competenc.html?id=I\\_SnswEACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.pe/books/about/Dise%C3%B1o_curricular_a_partir_de_competenc.html?id=I_SnswEACAAJ&redir_esc=y)
- Saravia, H., Saavedra, P., Felices, L., Campos, M. y Janampa, J. (2024). La aplicación del diseño curricular por competencias en la Educación Superior: Una revisión

- sistemática 2019-2023. *Comuni@cción* 15 (1). 92-104.  
<https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.995>
- Scattolon, L (2020). Evaluación del docente universitario y necesidades de reconocimiento: análisis y relación. *Educación*, 26(1), 73-88.  
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2187/2254>
- Schmal, R., y Ruiz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniare Revista chilena de ingeniería*, 16 (1), 147-158. <http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v16n1/ART04.pdf>
- Shahbazi, S., Rahmani, J., Ghaderi, M., & Esmaili, R. (2021). Designing a Curriculum Model for Intercultural Competencies of Teacher Students at Farhangian University. *Sociology of Education*, 6(2), 256-277.  
[https://www.iase-jrn.ir/article\\_254099\\_en.html](https://www.iase-jrn.ir/article_254099_en.html)
- Syomwene, A. (2023). Designing competency based higher education curriculum: strategies and actions. *European Journal of Education Studies*, 10 (7), 23-36.  
<https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/4862>
- Tobón, S. (2015). *Formación basada en competencias*. Ecoe Ediciones.  
<https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Tovar, M. y Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42 (4), 508-517.  
<https://www.redalyc.org/pdf/283/28321543012.pdf>
- Trainor, A. (2012). *Reviewing Qualitative Research in the Social Sciences*.  
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203813324-14/interview-research-audrey-trainor>
- Vargas, M. (2008). Diseño Curricular por competencias. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro\\_diseno\\_curricular\\_por\\_competencias\\_anfei.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular_por_competencias_anfei.pdf)
- Velez, G. y Terán, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*, 6(1). 55-65.  
[http://online.aliat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/4Modelos\\_diseno\\_curricular.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/4Modelos_diseno_curricular.pdf)

- Yaguna, J., Yaguna, M., y Caicedo, C. (2022). Participación en la gestión educativa como vigencia de los derechos humanos. *Revista venezolana de gerencia*, 27(100), 1443–1461. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.10>
- Zabalza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista docencia universitaria*, 10(3), 17-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132166>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.



## APÉNDICES

### APÉNDICE 1 Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Pablo Gutiérrez	15 de noviembre de 2023
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Lileya Manrique Carmen Sandoval Gimena Burga	9 de abril de 2024
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Carmen Sandoval Diana Revilla	11 de junio de 2024
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Diana Revilla Carmen Sandoval	17 de setiembre de 2024
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Mónica Manhey Marcelo Pérez	19 de noviembre de 2024
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Diana Revilla	19 de diciembre de 2024
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Diana Revilla	08 de abril de 2025
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1	26 de mayo de 2025
	Jurado 2	05 de junio de 2025

## APÉNDICE 2 Diseño de instrumento para la entrevista

### Entrevista semiestructurada

#### DISEÑO

1. **Objetivo(s) de la entrevista.**

Describir la participación de los docentes en las diferentes etapas del diseño curricular basado en competencias de la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería

2. **Tipo de entrevista:**

Semiestructurada

3. **Fuentes:**

- Decano de la Facultad de Ciencias Biológicas
- Vicedecana Académica de la Facultad de Ciencias Biológicas
- Directora de la Escuela Profesional de Ciencias Biológicas
- Presidenta de la comisión de actualización curricular
- Coordinador de Estudios Generales de la Facultad de Ciencias Biológicas
- Docentes nombrados de departamento académico de Hidrobiología y Pesquería

4. **Tiempo de la entrevista y lugar:**

La entrevista se realizará presencial o virtual, según la disponibilidad de las personas que participarán de la investigación.

**5. Listado de temas, asuntos a tratar y el planteamiento de las cuestiones.**

Categorías	Listado de temas	Asunto a tratar	Planteamiento de cuestiones	Fuentes					
				Decano	Vicedecana Académica	Directora de la Escuela Profesional	Presidenta	Coordinador de Estudios Generales	Docentes nombrados
<i>Niveles de participación en la elaboración del currículo</i>	<i>Involucramiento de los docentes en el diseño curricular</i>	1. Razones de la participación de los docentes	¿Cuándo iniciaron el diseño curricular? ¿qué rol tuvo en el diseño curricular? ¿Participaron todos los docentes en el diseño curricular? ¿Cómo se promovió la participación de los docentes?						
		2. Importancia de la participación docente en el diseño curricular	¿considera usted que en todo proceso curricular participen los docentes? ¿por qué?						
		3. Selección de los docentes para las comisiones de actualización curricular	¿Qué acciones realizaron para promover la participación de los docentes?						
		4. Convocatoria docente	¿Cómo organizó a los docentes para el proceso de diseño curricular						
		5. Desarrollo de las reuniones	Tengo entendido que se realizaron reuniones para la elaboración del currículo de la carrera profesional ¿En qué consistieron las reuniones?						
	<i>Condiciones de la participación docente durante el diseño curricular</i>	1. Aspectos que facilitaron la participación de los	¿Usted participó en el diseño curricular? ¿Qué situaciones o aspectos facilitaron su						

Categorías	Listado de temas	Asunto a tratar	Planteamiento de cuestiones	Fuentes					
				Decano	Vicedecana Académica	Directora de la Escuela Profesional	Presidenta	Coordinador de Estudios Generales	Docentes nombrados
		docentes	participación?						
		2. Aspectos que dificultaron la participación de los docentes	¿Tuvo dificultades para participar de todas las actividades programadas para la elaboración del currículo de su carrera profesional? ¿a qué se debió?						
Participación de los docentes en las etapas del diseño curricular	Participación en las etapas del diseño curricular	1. Etapas del diseño curricular en el que se involucraron los docentes	¿En qué consistió el diseño del currículo 2024 de la carrera de Hidrobiología y Pesquería? ¿cuáles fueron las principales actividades que realizó? ¿cuánto tiempo le tomó participar en las actividades?						
		2. Toma de decisiones	Puede comentarme cuáles de las actividades fue más significativa para usted ¿por qué?						

**APÉNDICE 3 Diseño de instrumento para el análisis de documentos**  
**Técnica del análisis de documento**

**DISEÑO DEL INSTRUMENTO**

**1. Objetivo ¿qué información se requiere encontrar en las fuentes escritas?**

Analizar las fuentes de información que facilitaron la participación de los docentes de la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería para diseñar el currículo basado en competencias 2024.

Analizar fuentes que sirvieron de orientación para el diseño curricular 2024 de la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería.

**2. Nombre de Fuente o documento a analizar.**

Código	Fuente escrita
D01	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Guía para el diseño y actualización de planes de estudios</li> </ul>
D02	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Modelo Educativo 2020</li> </ul>
D03	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Programa Curricular de Ciencias Biológicas</li> </ul>
D04	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reglamento general de evaluación de los aprendizajes</li> </ul>

**3. Descripción de la fuente o documento a analizar:**

Código	Documentos	¿Quién emite el documento ?	¿Quién lo utiliza?	Tipo de documento	Finalidad	Bajo qué soporte (impreso, virtual, otros)
D01	Guía para el diseño y actualización de planes de estudios	La universidad	Todos los docentes que participan en el proceso de diseño o actualización	Público	Orienta en el diseño y actualización de los currículos de las Escuelas Profesionales	Virtual

Código	Documentos	¿Quién emite el documento ?	¿Quién lo utiliza?	Tipo de documento	Finalidad	Bajo qué soporte (impreso, virtual, otros)
			curricular.			
D02	Modelo Educativo 2020	La universidad	Todas las facultades	Público	Orienta los procesos administrativos y pedagógicos de la universidad	Virtual
D03	Programa Curricular de Ciencias Biológicas	La Facultad de Ciencias Biológicas	La Escuela Profesional de Ciencias Biológicas	Privado de la Facultad	Orienta la propuesta pedagógica de la Escuela Profesional	Virtual
D04	Reglamento general de evaluación de los aprendizajes	La universidad	Todas las facultades	Público	Orienta el sistema de evaluación de los aprendizajes en la universidad	Virtual

#### 4. Categoría de investigación

Categorías	Aspectos a indagar
Participación de los docentes en las etapas del diseño curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología para el diseño curricular</li> <li>• Etapas del diseño curricular</li> <li>• Participación de los docentes en el diseño curricular</li> </ul>

#### 5. Matriz de datos generales de los documentos. (yo propongo la matriz)

##### 5.1. D01

Código	D01
--------	-----

<b>Documento</b>	<b>Guía para el diseño y actualización de planes de estudios</b>	
<b>Aspectos</b>	<b>Metodología para el diseño curricular</b>	
<b>Criterio</b>	<b>Cita textual del documento</b>	<b>Comentario y/o observación</b>
Fundamentos		
Evaluación curricular		
Prospectiva de la carrera		
Diagnóstico de la carrera		
Alineamiento del currículo con el Modelo Educativo		
Perfil de egreso		
Estructura del currículo		
Lineamientos para la gestión curricular		

<b>Código</b>	<b>D01</b>
---------------	------------

<b>Documento</b>	<b>Guía para el diseño y actualización de planes de estudios</b>	
<b>Aspectos</b>	<b>Etapas del diseño curricular</b>	
<b>Criterio</b>	<b>Cita textual del documento</b>	<b>Comentario y/o observación</b>
Fundamentos del currículo		
Objetivos educativos		
Perfil de egreso		
Estructura curricular		
Organización de la implementación curricular		
Gestión curricular		
Evaluación curricular		

<b>Código</b>	<b>D01</b>
<b>Documento</b>	<b>Guía para el diseño y actualización de planes de estudios</b>
<b>Aspectos</b>	<b>Participación de los docentes en el diseño curricular</b>

<b>Criterio</b>	<b>Cita textual del documento</b>	<b>Comentario y/o observación</b>
Organización para la actualización curricular		

### 5.2. D02

<b>Código</b>	D02	
<b>Documento</b>	Modelo Educativo 2020	
<b>Aspectos</b>	Metodología para el diseño curricular	
<b>Criterio</b>	<b>Cita textual del documento</b>	<b>Comentario y/o observación</b>
Perfil de egreso		

### 5.3. D03

<b>Código</b>	D03	
<b>Documento</b>	Programa Curricular de Ciencias Biológicas	
<b>Aspectos</b>	Metodología para el diseño curricular	
<b>Criterio</b>	<b>Cita textual del documento</b>	<b>Comentario y/o observación</b>
Alineamiento con el Modelo Educativo		

Fundamento contextual		
Diagnóstico de la carrera profesional		
Perfil de egreso		
Estructura curricular		
Gestión curricular		
Evaluación curricular		

<b>Código</b>	<b>D03</b>	
<b>Documento</b>	<b>Programa Curricular de Ciencias Biológicas</b>	
<b>Aspectos</b>	<b>Etapas del diseño curricular</b>	
<b>Criterio</b>	<b>Cita textual del documento</b>	<b>Comentario y/o observación</b>
Fundamentos del currículo		
Objetivos educacionales		
Perfil de egreso		
Estructura curricular		
Organización de la implementación curricular		

Gestión curricular		
Evaluación curricular		

<b>Código</b>	<b>D03</b>	
<b>Documento</b>	<b>Programa Curricular de Ciencias Biológicas</b>	
<b>Aspectos</b>	<b>Participación de los docentes en el diseño curricular</b>	
<b>Criterio</b>	<b>Cita textual del documento</b>	<b>Comentario y/o observación</b>
Organización docente		

### 5.3. D04

<b>Código</b>	<b>D04</b>	
<b>Documento</b>	<b>Reglamento general de evaluación de los aprendizajes</b>	
<b>Aspectos</b>	<b>Metodología para el diseño curricular</b>	
<b>Criterio</b>	<b>Cita textual del documento</b>	<b>Comentario y/o observación</b>
Evaluación de las competencias		

## APÉNDICE 4 Validación de instrumentos

### VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Estimada doctora ...

Reciba mi saludo cordial y deseo de bienestar integral

A continuación, usted podrá encontrar las indicaciones para la validación del diseño de las entrevistas y las matrices del análisis documental (Ver anexo 3), que tiene como objetivo: *Analizar la participación de los docentes en la elaboración del currículo 2024 de la carrera profesional de Biología con mención en Hidrobiología y Pesquería de una universidad pública de Lima.*

Los criterios de validez que se han seleccionado son los siguiente:

- **Coherencia**  
Nivel de correspondencia lógica entre la pregunta y la subcategoría, de tal manera que la pregunta no aborde otros temas ajenos.
- **Representatividad**  
Selección de las preguntas más adecuadas para corresponder a la subcategoría. Es decir, qué tan bien representa la pregunta a la subcategoría
- **Claridad**  
Correcta formulación de los ítems y preguntas.

En ese sentido, se han elaborado preguntas dicotómicas, en función de los criterios ya mencionado, para poder revisar y validar cada pregunta. Para ello, se ha dispuesto la siguiente matriz de investigación, en la que usted podrá encontrar los temas de indagación y las preguntas.

Además, en la sección derecha se han colocado las preguntas de validación por criterio, a las que deberá responder SÍ o NO. Usted podrá realizar algún comentario adicional, si así lo considera.

Sin otro particular, me despido de usted agradeciendo su gentil atención a la presente

Atentamente,

Lic. Katherine Sally Garcia Zevillanos

1. INSTRUMENTO N°1: Guion de entrevista semiestructura a directivos (Decano, Vicedecana Académica y directora de Escuela Profesional)

FICHA DE VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA		Coherencia		Representatividad		Claridad		Comentarios o sugerencias
		¿El ítem es coherente con la categoría?		¿Los ítems son representativos de la categoría?		¿El ítem es claro y comprensible?		
Temas de indagación	ITEMS	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
<i>Involucramiento de los docentes en el diseño curricular</i>	<i>¿Cuándo iniciaron el diseño curricular? ¿qué rol tuvo en el diseño curricular?</i>							
	<i>¿Participaron todos los docentes en el diseño curricular? ¿Cómo se promovió la participación de los docentes?</i>							
	<i>¿considera usted que en todo proceso curricular participen los docentes? ¿por qué?</i>							
	<i>¿Qué acciones realizaron para promover la participación de los docentes?</i>							
	<i>¿Cómo organizó a los docentes para el proceso de diseño curricular?</i>							

2. INSTRUMENTO N°2: Guion de entrevista semiestructura a la presidenta de la comisión, coordinador de los estudios generales y docentes nombrados

FICHA DE VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA		Coherencia		Representatividad		Claridad		Comentarios o sugerencias
		¿El ítem es coherente con la categoría?		¿Los ítems son representativos de la categoría?		¿El ítem es claro y comprensible?		
Temas de indagación	ITEMS	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
<i>Desarrollo de las reuniones</i>	<i>Tengo entendido que se realizaron reuniones para la elaboración del currículum de la carrera profesional ¿En qué consistieron las reuniones?</i>							
<i>Condiciones de la participación docente durante el diseño curricular</i>	<i>¿Usted participó en el diseño curricular? ¿Qué situaciones o aspectos facilitaron su participación?</i>							
	<i>¿Tuvo dificultades para participar de todas las actividades programadas para la elaboración del currículum de su carrera profesional? ¿a qué se debió?</i>							
<i>Participación en las etapas del diseño curricular</i>	<i>¿En qué consistió el diseño del currículum 2024 de la carrera de Hidrobiología y Pesquería? ¿cuáles fueron las principales actividades que realizó? ¿cuánto tiempo le tomó participar en las actividades?</i>							
	<i>Puede comentarme cuáles de las actividades fue más significativa para usted ¿por qué?</i>							

3. INSTRUMENTO N°3: Guía de análisis documental “Guía para el diseño y actualización de planes de estudios”

FICHA DE VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL		Coherencia		Representatividad		Claridad		Comentarios o sugerencias
		¿El ítem es coherente con la categoría?		¿Los ítems son representativos de la categoría?		¿El ítem es claro y comprensible?		
Temas de indagación	ITEMS	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
<i>Metodología para el diseño curricular</i>	<i>Fundamentos</i>							
	<i>Evaluación curricular</i>							
	<i>Prospectiva de la carrera</i>							
	<i>Diagnóstico de la carrera</i>							
	<i>Alineamiento del currículo con el Modelo Educativo</i>							
	<i>Perfil de egreso</i>							
	<i>Estructura del currículo</i>							
	<i>Lineamientos para la gestión curricular</i>							
<i>Etapas del diseño curricular</i>	<i>Fundamentos del currículo</i>							
	<i>Objetivos educacionales</i>							
	<i>Perfil de egreso</i>							
	<i>Estructura curricular</i>							
	<i>Organización de la implementación curricular</i>							
	<i>Gestión curricular</i>							
	<i>Evaluación curricular</i>							
<i>Participación de los docentes en el diseño curricular</i>	<i>Organización para la actualización curricular</i>							

4. INSTRUMENTO N°4: Guía de análisis documental “Modelo Educativo 2020”

FICHA DE VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL		Coherencia		Representatividad		Claridad		Comentarios o sugerencias
		¿El ítem es coherente con la categoría?		¿Los ítems son representativos de la categoría?		¿El ítem es claro y comprensible?		
Temas de indagación	ITEMS	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
<i>Metodología para el diseño curricular</i>	<i>Perfil de egreso</i>							

5. INSTRUMENTO N°5: Guía de análisis documental “Programa Curricular de Ciencias Biológicas”

FICHA DE VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL		Coherencia		Representatividad		Claridad		Comentarios o sugerencias
		¿El ítem es coherente con la categoría?		¿Los ítems son representativos de la categoría?		¿El ítem es claro y comprensible?		
Temas de indagación	ITEMS	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
<i>Metodología para el diseño curricular</i>	<i>Alineamiento con el Modelo Educativo</i>							
	<i>Fundamento contextual</i>							
	<i>Diagnóstico de la carrera profesional</i>							
	<i>Perfil de egreso</i>							
	<i>Estructura curricular</i>							
	<i>Gestión curricular</i>							
<i>Etapas del diseño curricular</i>	<i>Evaluación curricular</i>							
	<i>Fundamentos del currículo</i>							
	<i>Objetivos educacionales</i>							
	<i>Perfil de egreso</i>							

FICHA DE VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL		Coherencia		Representatividad		Claridad		Comentarios o sugerencias
		¿El ítem es coherente con la categoría?		¿Los ítems son representativos de la categoría?		¿El ítem es claro y comprensible?		
Temas de indagación	ITEMS	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
	<i>Estructura curricular</i>							
	<i>Organización de la implementación curricular</i>							
	<i>Gestión curricular</i>							
	<i>Evaluación curricular</i>							
<i>Participación de los docentes en el diseño curricular</i>	<i>Organización docente</i>							

6. INSTRUMENTO N°5: Guía de análisis documental “Reglamento de evaluación de los aprendizajes”

FICHA DE VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL		Coherencia		Representatividad		Claridad		Comentarios o sugerencias
		¿El ítem es coherente con la categoría?		¿Los ítems son representativos de la categoría?		¿El ítem es claro y comprensible?		
Temas de indagación	ITEMS	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
<i>Metodología para el diseño curricular</i>	<i>Evaluación de las competencias</i>							

Nombre y Apellido	
Formación académica	
Área de experiencia profesional	
Cargo actual	
Institución	

## PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Katherine Sally Garcia Zevillanos*, estudiante del programa de posgrado en Educación con mención en Currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación, denominada "**Participación docente en el currículo basado en competencias de la carrera de Hidrobiología y Pesquería**", tiene como objetivo principal **analizar la participación de los docentes en la elaboración del currículo 2024 basado en competencias de la carrera profesional de Hidrobiología y Pesquería de la Facultad de Ciencias Biológicas**.

Se le ha contactado a usted en calidad de docente de la especialidad. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente 30 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis que tiene como fin la obtención del grado de maestría.

Asimismo, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación (audio) y las notas de las entrevistas *serán almacenadas únicamente por los investigadores en su computadora personal, luego de haber publicado la investigación, y solamente ellos tendrán acceso a la misma*. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la investigación a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [kagarciaz@pucp.edu.pe](mailto:kagarciaz@pucp.edu.pe) o al número 921001363. Además, el estudio respeta los principios éticos de la investigación de la universidad, como responsabilidad, respeto e integridad científica.

---

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera **confidencial**, es decir, que en la investigación **no** se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y los investigadores utilizarán un código de identificación o pseudónimo. Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

---

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
Correo electrónico del participante: _____		

---

Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha
-------------------------------------	-------	-------