



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 10-2019-D-UPNWSA

Lima, 21 de junio del 2019

VISTA:

El Acta de Directorio N°08-2019, que contiene la aprobación del Modelo de formación por Competencias – Modelo Educativo **UPNW**; y,

CONSIDERANDO:

Que, por Resolución N° 085-2004-CONAFU del 14 de abril de 2014, el Pleno del Consejo Nacional de Autorización de Funcionamiento de Univesidades (CONAFU), autorizó el funcionamiento definitivo de la Universidad Privada Norbert Wiener S.A.;

Que, el artículo 8° de la Ley Universitaria N° 30220, reconoce a la Universidades autonomía universitaria. La autonomía se manifiesta en los Regimenes Normativos; de Gobierno; Académico; Administrativo y Económico dentro de los alcances de la Ley;

Que, el artículo 33° los Estatutos de la Universidad, establece que corresponde al Directorio la representación legal y de gestión, que resulten necesarias para la administración y dirección de la Universidad.

Que, artículo 40° de la Ley Universitaria N° 30220, establece que los estudios de pregrado comprenden los estudios generales, los estudios específicos y de especialidad, con una duración mínima de cinco años, y se realizan un máximo de dos semestres académicos por año.

Que, en la sesión de directorio la Vicerrectora Académica, señora Maria Del Carmen Blázquez Quintana el MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS – MODELO EDUCATIVO UPNW, el mismo que fue revisado por los miembros del directorio.

POR TANTO:

Estando a lo acordado por el Directorio de la Universidad Privada Norbert Wiener S.A., en su sesión de fecha 21 de junio del 2019; de acuerdo con los sustentos detallados en el acta correspondiente y de conformidad a las atribuciones conferidas en el artículo 33° del Estatuto de la sociedad:

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO: APROBAR EL MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS – MODELO EDUCATIVO UPNW

ARTÍCULO SEGUNDO: Remitir la presente resolución al Rectorado, Vicerrectorado Académico, Secretaria General; para que en el ámbito de su competencia, emitan las disposiciones;



**Universidad
Norbert Wiener**

resoluciones y comunicaciones que resulten pertinentes para el cumplimiento de la misma, así como para su debido conocimiento y demás fines.

Regístrese, comuníquese y archívese.

Flor de Maria Horna Horna
Presidente del Directorio

Miguel Holguín Sifuentes
Secretario de Actas



Universidad
Norbert Wiener

UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER

MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS



Universidad
Norbert Wiener

2019

Autoridad Responsable		Firma	Fecha
Elaborado por:	Dra. Carmen Blázquez Quintana Vicerrectora Académica		02.04.2019
Revisado por:	Dr. Agustín Iza Stoll Rector		02.05.2019
Aprobado por:	Mg. Olga Flor Horna Horna Gerente General		07/05/2019





EXPERIENCIA EDUCATIVA EXCEPCIONAL

Modelo Educativo UPNW

Autor: Dra. Carmen Blázquez

Introducción

La Universidad Norbert Wiener es producto del crecimiento de una misión educativa, con profunda vocación de servicio, que se inició hace más de 50 años. Su fundador, el Dr. Alcibiades Horna Figueroa, realizó una lectura sensible de su tiempo: identificando la carencia, y en algunos casos ausencia, de formación del personal técnico y de apoyo en los servicios de salud tanto públicos como privados. Viendo en esta necesidad su rol histórico, y seguro de su contribución al progreso de la humanidad, fundó una institución dedicada a la formación en educación superior, que vio florecer con los años hasta constituirse en uno de los institutos más emblemáticos del Perú: "Daniel Alcides Carrión". El progreso sostenido de esta misión, constituida ya en visión, cristalizó para finales de siglo en la génesis de la Universidad Norbert Wiener.

Las innovaciones educativas y nuestro modelo educativo

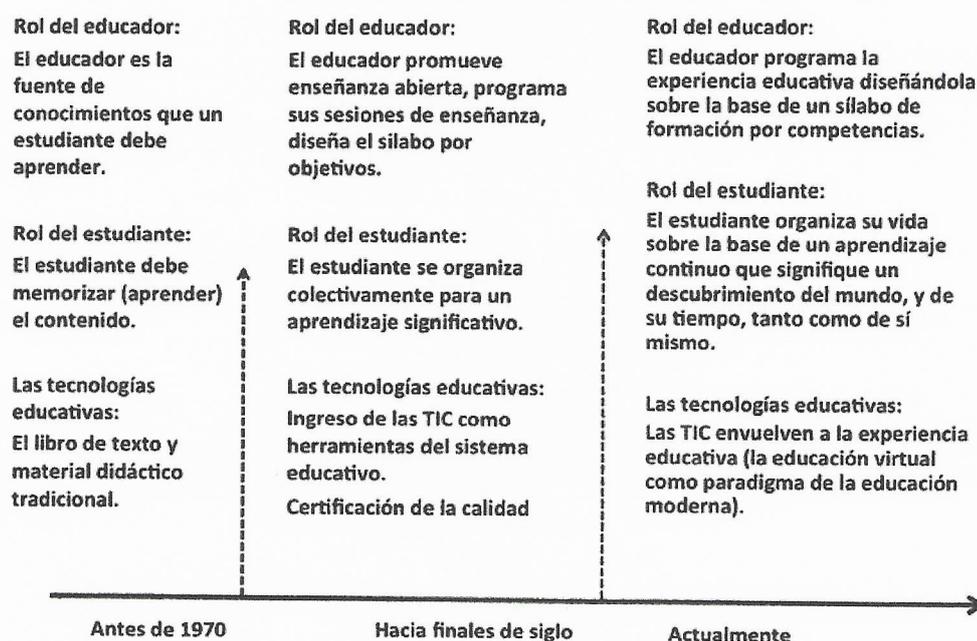
Podemos plantar las raíces de nuestro modelo educativo en la segunda mitad del siglo XX, en particular: 1968, fecha capital en la historia cultural del mundo; años en que se proponen y discuten modelos educativos basados en teorías del aprendizaje centradas en la explicación del sujeto de la educación, en el rol trascendente del educador (no visto ya como la fuente del conocimiento, sino como un constructor de la experiencia) y del desarrollo y aplicación de tecnologías educativas que tenían lugar, casi en simultáneo, en varios puntos neurálgicos del planeta. Esta es la época en la que el cognitivismo empieza a remontar sobre el conductismo para permitirle al sistema educativo dar cuenta de aquellos aspectos hasta entonces velados por la falta de métodos o diseños paradigmáticos. El modernismo de esta época es el espíritu profundo que inspira la posición de nuestro modelo educativo que, como todo fenómeno vital, se ha visto determinado por los cambios sucesivos que ha tenido la ciencia pedagógica de las últimas décadas: la inserción de los diseños instruccionales, el desarrollo de los ambientes virtuales de aprendizaje, la ciencia transferida al aula, y el nexo entre el sistema educativo y el sistema laboral, el crecimiento de la información que impacta en la formación del ser, que llega al punto de dar estructura a la sociedad (sociedad de la información) y que, finalmente, hace de la educación la herramienta más importante para la construcción de la libertad de las personas





(Becerra & La Serna, 2016; Díaz Barriga, 2006; Silva Quiroz & Maturana Castillo, 2017). Es en este caldo de cultivo de innovaciones educativas, en la segunda mitad del siglo XX (y que se resume en la Figura 1) donde podemos ubicar los determinantes de nuestro modelo.

Figura 1. Innovaciones educativas de la segunda mitad del siglo XX



A lo largo de la historia de la humanidad se pueden coleccionar diversas definiciones de enseñanza, las cuales oscilan desde la consideración de la misma como arte y/o como ciencia. No vamos a tomar partido por alguna de ellas ya que la misma historia demuestra el valor de asumir una visión sistémica e integrativa que sepa rescatar de cada paradigma pedagógico su real valor, ponderando cada una a la luz de su contexto y sus métodos. El devenir del hacer educativo, a lo largo de todo este tiempo, nos muestra que el resultado del acto educativo es el desarrollo evolutivo de la complejidad (Cano García, 2018). Así, luego de la experiencia educativa (que concita tanto al estudiante como al educador, y con ambos a todo el contexto institucional universitario), se pasa de un saber específico a un saber integrado, este saber integrado no es simplemente un saber general, sino un saber complejo (en el sentido en que lo complejo amplifica a lo específico en término de grados de libertad). Este paso a la complejidad, que resulta de toda la experiencia educativa, es, por ejemplo, lo que se traduce en el tránsito de los conocimientos específicos (no a los conocimientos generales sino) a los





conocimientos integrados. A estos saberes complejos, a estos conocimientos integrados, es que definiremos como competencias.

La estructura tripartita de las competencias

Nos vemos completamente reflejados en esta definición de competencias: “Una competencia es el desempeño eficiente y eficaz de una actividad, y entraña una compleja red de saberes (saber qué, saber cómo y saber ser) respecto a un segmento grande o pequeño de la experiencia humana en el mundo. Implica, así mismo, tener conciencia sobre el propio ser (Gabriel, ¿Por qué el mundo no existe?, 2013) (Gabriel, Yo no soy mi cerebro. Filosofía de la mente para el siglo XXI., 2018) empeño”. (1) Si, como hemos dicho, las competencias son esencialmente saberes complejos e integrados, es que vamos a definir (Bunge, 2002) al “saber qué” como al saber de tipo declarativo y categorial, al “saber cómo” como al saber de tipo procedimental y al “saber ser” como al saber de tipo actitudinal, tal como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Visión tripartita de las competencias



El “saber declarativo” es el dominio de conceptos, es conocimiento que la persona asimila en su estructura cognitiva, en su mente, que involucra procesos de comprensión, elaboración, organización y recuperación de la información. Este saber es significativo y la persona lo puede replicar con su lenguaje, generar nuevas relaciones como analogías y metáforas, diferencias niveles de categorías y subcomponentes, finalmente esta comprensión implica evocación del





conocimiento en el momento oportuno y según las demandas específicas que tenga la persona en la resolución de un problema. El “saber categorial” nos informa, también, del mundo y de nosotros, pero lo hace con un sentido jerárquico, ordenado en su estructura, implicando una orientación y un orden. Un conocimiento se imprime en la memoria a largo plazo en la medida en que está ordenado dentro de una categoría. Immanuel Kant en su obra “Crítica de la Razón Pura” (1781) nos muestra una teoría del conocimiento que postula que el sujeto construye su realidad y la ordena en categorías (Gabriel, 2013; 2018). Varios siglos más tarde, en nuestro tiempo contemporáneo, la investigación en neurociencias justamente apuntala en la misma dirección (Kandel, 2013; Jurado & Rosselli, 2007): el aprendizaje significativo se da de modo relacional, el cerebro, de modo natural, aprehende el mundo categorizándolo sobre la base de sus sentidos y posteriormente sobre la complejización del lenguaje que, en última instancia, es la herramienta que posee toda persona para poder organizar los productos de su relación con el mundo (Kandel, Schwartz & Jesse, 1996; Kandel, Schwartz & Jesse, 2000).

El “saber procedimental” es la puesta en práctica del saber declarativo y categorial. Requiere poner en práctica una secuencia de acciones que permiten un desempeño. Podríamos decir que es un saber práctico que involucra íntegramente al conocimiento ya como hecho tanto como categoría. Es en el “saber procedimental” en donde se van a inaugurar los espacios para la innovación, entendiendo por innovación al surgimiento de un saber declarativo o categorial que alumbró, de modo inédito y original, un desempeño eficaz y eficiente (Jurado & Rosselli, 2007). Actualmente, la evidencia en neurociencias nos permite concluir que un estudiante sólo cuando se le posiciona en la obligación de aplicar, desarrollar y complejizar sus propios conocimientos es que los lleva hacia el límite de la originalidad (Sawyer, 2011). De este modo, la “práctica” no es solo el lugar de la aplicación de la “teoría” sino el lugar mismo (un saber en sí) que refleja la complejidad y realización significativa de todo saber declarativo y categorial.

El “saber actitudinal” conocido como la dimensión afectiva del estudiante, tanto en términos subjetivos (cómo se siente el estudiante) como en términos objetivos (la motivación del estudiante). En el aprendizaje, la motivación definida por el interés garantiza aprendizajes a largo plazo o duraderos. La estructura psicoafectiva y valorativa del ser es lo que media la eficacia y eficiencia de los saberes declarativos y categoriales en el contexto de los saberes procedimentales (Srinivasan y col., 2018). A lo largo del último medio siglo, es probablemente el “saber actitudinal” lo que más se ha estudiado llegando incluso a plantearse que es el centro





de toda experiencia educativa (Morin, 1999). Dentro del “saber actitudinal” podemos ubicar a las llamadas capacidades blandas, y que, tal como se ha revelado por la investigación reciente, puede (el “saber actitudinal”) posicionarse como el mediador que garantiza la necesaria complejización de todo conocimiento. Por otra parte, la estructura del “saber actitudinal” puede rastrearse hasta los mismos orígenes de la socialización de la persona (incluso hasta las etapas finales de la vida intrauterina), siendo por ello el componente de toda competencia más difícil de informar (en el sentido que tiene y conlleva toda experiencia educativa: dar forma desde adentro).

Es en la integración de este saber declarativo, categorial, procedimental y actitudinal que nace el saber “integrado” (o complejo) que configura a toda competencia.

Las competencias excepcionales

La experiencia educativa en general principia en la educación inicial, se continúa en la primaria y, de modo regular se cierra en la educación secundaria. A todo esto, suele denominarse como “educación básica regular” y constituye la primera parte, y a veces la única, del sistema educativo (Ministerio de Educación del Perú, 2016a). La experiencia de la educación básica regular se espera que se traduzca en “competencias básicas” definidas en términos de desempeños y logros (Ministerio de Educación del Perú, 2016b). Lo singular de la experiencia universitaria (que, en línea con lo anterior, podría considerarse una segunda parte del sistema educativo) es que no se encuentra enteramente centrada en el espacio educativo, sino que orienta su convivencia hacia el espacio laboral (La Serna, 2011; Contreras Pulache, 2015). La experiencia universitaria es una inversión a largo plazo, que se ha constituido en nuestro país en el mediador más eficaz y eficiente entre el sistema educativo y el mundo laboral (Yamada, 2006).

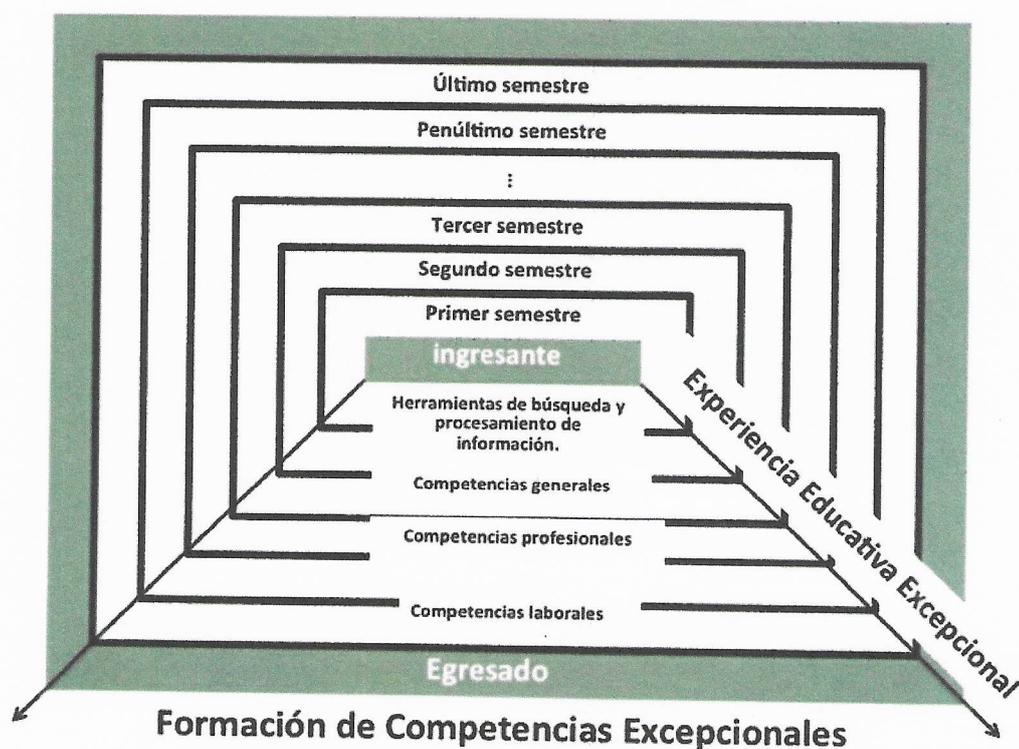
Así, vamos a diferenciar esencialmente dos tipos de competencias: las competencias básicas (que son resultado del paso del estudiante por la educación básica regular y que reflejan, en última instancia, las aspiraciones de un espacio enteramente educativo) y las competencias excepcionales (que son resultado del paso del estudiante por la experiencia educativa universitaria, y que por lo mismo ya no solo evidencian un espacio educativo, sino que conjugan también un espacio laboral). Siguiendo con lo que hemos relatado, diremos que las competencias excepcionales no son agregados mecánicos a las competencias básicas, sino que son una construcción que resulta de la complejización e integración de las competencias básicas con las que ingresa un estudiante a la universidad (Roe, 2002). Es en el paso por la





educación universitaria (desde el primer al último semestre académico) donde tendrá lugar la formación de estas competencias excepcionales (en su naturaleza de saberes integrados), tal como se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Las competencias excepcionales



Debemos aducir además que las competencias excepcionales, y dado el carácter laboral que orienta a la experiencia universitaria, se estructuran de un modo progresivo. Así, en la Figura 3 se muestra, además, cómo las competencias básicas que tiene un estudiante al ingresar a la universidad se van construyendo en todos los aspectos de excepcionalidad de modo progresivo y envolvente.

Modelo centrado en la experiencia

Ahora bien, para asegurar la formación de competencias excepcionales (aquellas que se cultivan como producto de la experiencia educativa universitaria) es que, en nuestro modelo educativo, el estudiante se constituye en el centro en torno al cual encuentra su significancia todo acto educativo. Cuando decimos experiencia educativa, hacemos referencia, por tanto, al





conjunto de momentos significativos que vive una persona durante una época de su vida (en nuestro caso: su paso por la universidad). En específico, para nuestra universidad, dicha experiencia se encuentra organizada a lo largo de una serie de semestres académicos y resulta de la articulación de una serie de componentes. Todos estos componentes del modelo educativo se encuentran centrados, orientados hacia, la experiencia del sujeto de la educación. Esta experiencia ya no vista como un simple recuerdo o memoria, sino como espacios de

construcción de competencias (que siguen un patrón de complejización en su desarrollo formativo), o espacios de libertad siendo del orden personal (para asegurar el ejercicio de la libertad individual y de identidad), social (para asegurar el ejercicio de la libertad cultural) y global (para asegurar el ejercicio de la libertad trascendental). En el primero de estos planos (el plano personal), el estudiante tiene la posibilidad de edificar su personalidad en términos de integridad, perseverancia, liderazgo y emprendimiento. En el segundo de estos planos (el plano social), el estudiante ve reafirmada su vocación social (su determinación epigenética irremediable hacia la cultura, el conocimiento y la interpretación de la realidad); se incluyen en este plano las siguientes edificaciones potenciales: enfoque en las personas, trabajo en equipo, excelencia operacional, pasión por el servicio y orientación a resultados. Finalmente, en el tercero de estos planos (el plano global), el estudiante ve la oportunidad de una realización trascendental ligada a la investigación, a la generación de conocimiento original o al aporte innovador de tecnologías. Es en este plano global que el educador comprende que las TIC no son ya una herramienta útil sino un fenómeno que ha invadido y trascendido todos los rincones del sistema educativo (Silva Quiroz & Maturana Castillo, 2017).

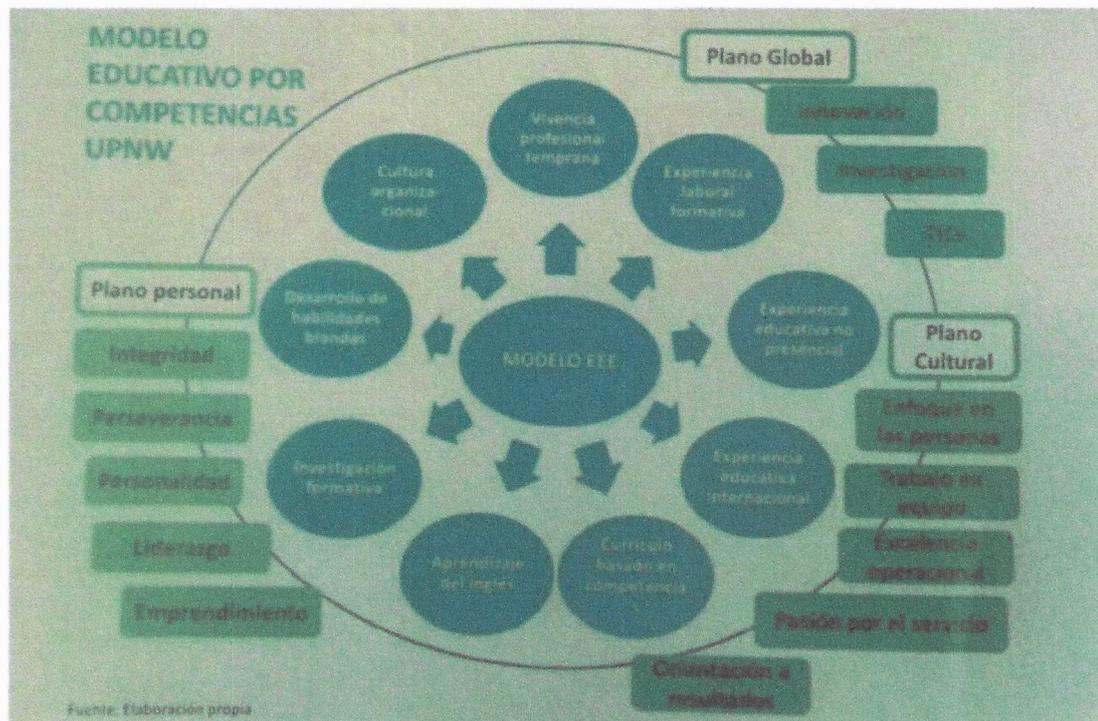
Como hemos dicho, todo el modelo educativo, con sus componentes, se orienta hacia el florecimiento de estos tres planos de desarrollo del estudiante. De este modo, el logro de competencias excepcionales en el estudiante, producto de un modelo educativo excepcional, se dará solo cuando dicho modelo educativo se centre en los tres planos del desarrollo personal. Siendo que finalmente, una vez estructuradas las competencias. Estas se pueden estudiar según su estructura tripartita, según su desarrollo formativo y según su emergencia en cada plano de agencia.

La Figura 4 muestra, en resumen, lo hasta aquí expuesto como necesidad: centrar el modelo educativo en la experiencia del estudiante. Y buscar en este estudiante el descubrimiento de sus competencias excepcionales.





Figura 4. Modelo: Experiencia Educativa Excepcional



Bibliografía

- Silva Quiroz, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17 (73), 117-131.
- Cano García, E. (2018). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Becerra, A. M., & La Serna, K. (Edits.). (2016). *Diseño curricular por competencias*. Lima, Perú: Fondo editorial de la Universidad del Pacífico.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36.
- Bunge, M. (2002). *Ser, saber, hacer*. México: PAIDOS.
- Gabriel, M. (2013). *¿Por qué el mundo no existe?* México: OCEANO.
- Gabriel, M. (2018). *Yo no soy mi cerebro. Filosofía de la mente para el siglo XXI*. (2ª edición ed.). Barcelona, España: Pasado & Presente.
- Kandel, E. (2013). *La era del inconsciente: la exploración del inconsciente en el arte, la mente y el cerebro*. España: Paidós.





- Kandel, E., Schwartz, J., & Jesse, T. (2000). Principios de neurociencia. España: McGraw-Hill Interamericana.
- Kandel, E., Schwartz, J., & Jesse, T. (1996). Neurociencia y conducta. España: Pearson.
- Jurado, M., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding. *Neuropsychol Rev* , 17, 213-233.
- Sawyer, K. (2011). The cognitive neuroscience of creativity: a critical review. *Creativity research journal* , 23 (2), 137-154.
- Srinivasan, S., Greenspan, R., Stevens, C., & Grover, D. (2018). Deep(er) learning. *The Journal of Neuroscience* , 1-30.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona, España: UNESCO.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). Currículo Nacional. Lima, Perú: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). Programa curricular de educación secundaria. Lima, Perú: MINEDU.
- La Serna, K. (Ed.). (2011). Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad. Lima, Perú: Fondo editorial de la Universidad del Pacífico.
- Contreras Pulache, H. (2015). El talento desde una perspectiva neurosocial. En *Evidencia para políticas públicas en educación superior* (pág. 196). Lima, Perú: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.
- Yamada, G. (2006). Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿vale la pena el esfuerzo? Lima, Perú: Fondo editorial Universidad del Pacífico.
- Roe, R. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist* , 7 (3), 192-202.

