



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**ANÁLISIS DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LAS
UNIVERSIDADES PERUANAS: CONCEPCIONES Y
APLICACIONES**

**PRESENTADA POR
MARCO ANTONIO LOVÓN CUEVA**

**ASESOR
ÁNGEL VELÁZQUEZ FERNÁNDEZ**

**TESIS
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN**

LIMA – PERÚ

2020



CC BY

Reconocimiento

El autor permite a otros distribuir y transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra, incluso con fines comerciales, siempre que sea reconocida la autoría de la creación original

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**ANÁLISIS DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS
EN LAS UNIVERSIDADES PERUANAS:
CONCEPCIONES Y APLICACIONES**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN**

**PRESENTADO POR:
MARCO ANTONIO LOVÓN CUEVA**

**ASESOR:
DR. ANGEL VELAZQUEZ FERNANDEZ**

LIMA, PERÚ

2020

**ANÁLISIS DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS
EN LAS UNIVERSIDADES PERUANAS:
CONCEPCIONES Y APLICACIONES**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. ANGEL VELÁZQUEZ FERNANDEZ

PRESIDENTE (A) DEL JURADO:

DR. VICENTE JUSTO PASTOR SANTIVAÑEZ LIMAS

MIEMBROS DEL JURADO:

Dr. CARLOS AUGUSTO ECHAIZ RODAS

Dr. OSCAR RUBÉN SILVA NEYRA

DEDICATORIA

A mis padres. Ellos siempre han apoyado mi desarrollo profesional y personal. A mis hermanos, porque son ejemplo del trabajo constante.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Angel Velázquez Fernández, quien no dudó en ser asesor en el tema presente de esta investigación. Le estoy agradecido por sus orientaciones, conversaciones y toma de decisiones pertinentes para la elaboración y desarrollo de este trabajo académico. A mis compañeros de posgrado, por su apoyo constante, su compañerismo y solidaridad: a Rosario, Liliana, Marleni, Ruth, Óscar y Gerardo. Mi gratitud a Consuelo por su valiosa amistad.

ÍNDICE

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	viii
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	16
2.1 Antecedentes de la investigación	16
2.2 Bases teóricas	19
2.2.1. Definición de competencia	19
2.2.2. El enfoque pedagógico por competencias	22
2.2.3. Concepción del enfoque en las universidades	27
2.2.4. Cuestionamientos al enfoque por competencias	33
2.3 Definiciones conceptuales	38
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	41
2.1. Diseño metodológico	41
2.2. Diseño muestral	41
2.3. Técnica de recolección de dato	41
2.3.1. Técnica	41
2.3.2. Instrumento	42

2.4. Aspectos éticos	42
CAPÍTULO III: RESULTADOS	43
3.1. Análisis descriptivo de los resultados	43
3.2. Análisis por enfoque que aplica en su universidad	58
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	64
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	71
5.1. Conclusiones	71
5.2. Resultados	72
FUENTES DE INFORMACIÓN	73
ANEXO 1: CUESTIONARIO SOBRE ENFOQUE DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS	80
ANEXO 2: LISTA DE UNIVERSIDADES EN QUE LABORAN LOS DOCENTES ENCUESTADOS	86
ANEXO 3: PROFESIONES DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS	87
ANEXO 4: RECONOCIMIENTO DE LAS CATEGORÍAS “OBJETIVOS” Y “COMPETENCIAS”, EN VALORES ABSOLUTOS	88
ANEXO 5: RECONOCIMIENTO DE LAS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS “OBJETIVOS” Y COMPETENCIAS”, DE ACUERDO CON LOS AÑOS DE EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES, EN VALORES ABSOLUTOS	90
ANEXO 6: RECONOCIMIENTO DE LAS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS SEGÚN LA PROFESIÓN DE LOS DOCENTES, EN VALORES ABSOLUTOS	95
ANEXO 7: RECONOCIMIENTO DE LAS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS SEGÚN LA PROFESIÓN DE LOS DOCENTES EN VALORES PORCENTUALES	98
ANEXO 8: RECONOCIMIENTO DE LAS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS “OBJETIVO” Y “COMPETENCIA” SEGÚN PROFESIÓN DE LOS DOCENTES	105

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Definiciones de competencia	20
Tabla 2	Dimensiones básicas de toda competencia	22
Tabla 3	Comparación entre objetivos y competencias	32
Tabla 4	Enfoques de formación que utiliza el docente	44
Tabla 5	Declaración sobre enfoque de formación por competencia	45
Tabla 6	Opiniones de los docentes sobre la capacitación recibida sobre el enfoque de formación por competencias	46
Tabla 7	Respuestas válidas sobre reconocimiento de las categorías “objetivo” y “competencia”	47
Tabla 8	Respuestas sobre reconocimiento de las categorías “objetivos” y “competencias”, en valores porcentuales	48
Tabla 9	Respuestas válidas sobre los fundamentos teóricos del enfoque de formación por competencias	51
Tabla 10	Opinión de los docentes sobre los fundamentos del enfoque de formación por competencias	51
Tabla 11	Respuestas válidas sobre las estrategias y de los recursos del enfoque de formación por competencias	53
Tabla 12	Opiniones de los docentes sobre las estrategias y de los recursos del enfoque de formación por competencias	53
Tabla 13	Respuestas válidas sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación	55
Tabla 14	Opiniones sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación	55
Tabla 15	Percepción de los encuestados sobre la aplicabilidad y eficacia del enfoque de formación por competencias	57
Tabla 16	Percepciones sobre el concepto de competencia	58
Tabla 17	Relación entre las variables años experiencia y reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivo” y “competencia”	59
Tabla 18	Cálculo de la Chi Cuadrado para la relación entre “las variables años experiencia” y el “reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivo” y “competencia””	59
Tabla 19	Relación profesión de los docentes y reconocimiento de categorías pedagógicas “objetivos” y “competencias”	60
Tabla 20	Cálculo de la Chi Cuadrado para la relación entre “la profesión de los docentes” y el “reconocimiento de categorías pedagógicas “objetivos” y “competencia””	60
Tabla 21	Percepción de los encuestados sobre la calidad de la capacitación recibida y su percepción acerca de la eficacia del enfoque de formación por competencias	61
Tabla 22	Cálculo de la Chi Cuadrado para la relación entre la “percepción de los encuestados sobre la calidad de la capacitación recibida” y su “percepción acerca de la eficacia del enfoque de formación por competencias”	62

Tabla 23	Lista de universidades en que laboran los docentes encuestados	86
Tabla 24	Profesiones de los docentes encuestados	87
Tabla 25	Respuestas sobre reconocimiento de las categorías “objetivos” y “competencias”, en valores absolutos	88
Tabla 26	Reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivos” y “competencias”, por los docentes que tienen entre 0 y 4 años de experiencia, en valores absolutos	90
Tabla 27	Reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivos” y “competencias” por los docentes que tienen entre 5 y 10 años de experiencia, en valores absolutos	92
Tabla 28	Reconocimiento de las categorías pedagógicas de los docentes que tienen entre 11 y 15 años de experiencia, en valores absolutos	93
Tabla 29	Reconocimiento de las categorías pedagógicas de los docentes que tienen más de 15 años de experiencia, en valores absolutos	94
Tabla 30	Reconocimiento de las categorías pedagógicas según los docentes que son profesionales en Educación, en valores absolutos	95
Tabla 31	Reconocimiento de las categorías pedagógicas según docentes que no son profesionales en Educación, en valores absolutos	97
Tabla 32	Reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivo” y “competencia” por los docentes que tienen entre 5 y 10 años de experiencia, en valores porcentuales	99
Tabla 33	Reconocimiento de las categorías pedagógicas de los docentes que tienen entre 11 y 15 años de experiencia, en valores porcentuales	100
Tabla 34	Reconocimiento de las categorías pedagógicas de los docentes que tienen más de 15 años de experiencia, en valores porcentuales	102
Tabla 35	Reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivo y competencia” según los docentes que son profesionales en Educación, en valores porcentuales	104
Tabla 36	Reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivo y competencia” según docentes que no son profesionales en Educación, en valores porcentuales	106

RESUMEN

La presente tesis tiene dos objetivos: analizar las principales concepciones que se emplean en las universidades peruanas sobre el enfoque por competencias en la actualidad y estudiar si existe coherencia entre las concepciones sobre el enfoque por competencias que declaran utilizar los docentes universitarios y las que realmente emplean en su práctica educativa. Para cumplir con dichos propósitos, se recoge la información que brindaron 218 docentes de diferentes universidades público y privadas peruanas. Para el recojo de datos, se ha empleado un cuestionario de 8 preguntas. Se trata de una investigación cuantitativa. Los resultados muestran que no es clara la concepción sobre el enfoque por competencias ni tampoco sobre su aplicación en el Perú.

Palabras clave: educación, universidad, competencia, docente, Perú.

ABSTRACT

This thesis has two objectives: to analyze the main conceptions that are used in Peruvian universities on the competency approach at present and to study if there is coherence between the conceptions about the competency approach that declare to use university professors and those that really employ in your educational practice. To fulfill these purposes, the information provided by 218 teachers from different Peruvian public and private universities is collected. For the collection of data, a questionnaire of 8 questions has been used. It is a quantitative investigation. The results show that the conception of the competency approach is not clear, nor is it clear about its application in Peru.

Keywords: education, university, competition, professor, Peru.

INTRODUCCIÓN

El enfoque de competencia surge en la educación universitaria como respuesta a los retos empresariales y sociales: el mundo globalizado demanda perfiles profesionales asociados con la sociedad de conocimiento. En el Perú, en estos últimos años, muchas universidades peruanas han optado por enseñar bajo un modelo educativo por competencias (Díaz Díaz, 2015). Este enfoque, en nuestro país, que ha sido traído desde la enseñanza escolar a la enseñanza universitaria, y desde el ámbito económico al espacio educativo, repercute en la enseñanza y aprendizaje tanto de las universidades públicas y privadas (Acosta y Camargo, 2017, Castrillón y Román, 2005, Cool, 2007, Flórez, 2010). Las universidades aceleran en estos años su incorporación. Las facultades de cada universidad han iniciado una serie de capacitaciones hacia el personal docente para que asimile el modelo. Su falta de implementación se ha convertido en una preocupación sobre todo por las autoridades universitarias. Choy (2010), por ejemplo, nos indica que muchas universidades peruanas públicas como privadas no han incluido aún su currículo basado en competencias. Para ella, es importante que un contador público esté formando bajo este modelo, pues de esa manera la Facultad de Contabilidad contará con profesionales competentes a disposición del actual mercado. En el área del Derecho, por ejemplo, la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú ha elaborado un manual para brindar las herramientas didácticas y de evaluación del enfoque por competencias para la formación jurídica.

Profesores, sobre todo de las carreras de Educación, personal de calidad académica, directores, decanos y rectores consideran que este enfoque permite que sus alumnos logren desarrollar ciertas habilidades que permitan insertarlos en el campo laboral y posibiliten el desarrollo de sus múltiples capacidades. “Sin duda la formación basada en competencias tiene una serie de ventajas importantes para la educación superior; en particular en aquellas carreras que enfatizan lo procedimental” (López y Narváez, 2019: 1).

Las diversas instituciones educativas plasman este enfoque en los currículos, en los sílabos, en los materiales y la misma enseñanza (Bravo, 2014). Este enfoque se ha transversalizado e impacta en la vida académica, en tanto que maestros y alumnos se ven afectados por las decisiones educativas basadas en la construcción de competencias.

Sin embargo, en el mismo espacio académico, muchos maestros cuando se les pregunta por el enfoque no saben qué responder o no pueden explicarlo. Tienen problemas para definir qué es la “competencia” o cómo como docente colabora con el logro de esta. Además, respecto de los materiales y las clases, a pesar de que los sílabos intentan reflejar el contenido por competencias, no suelen evidenciar este modelo, y si se evidencia, solo se presenta de manera genérica o confusa. Por ello, los semestres académicos universitarios son planificados con dudas al materializar el enfoque. Lo más problemático resulta cuando el enfoque no ha sido comprendido en la planificación del semestre académico. Por ejemplo, en el área de Humanidades, los cursos de lenguaje suelen pensarse en términos de la competencia comunicativa, pero dicho logro, en base al modelo por competencia, parece quedarse únicamente ilustrado en los sílabos y no en el desarrollo presencial de las clases (Chirinos, 2018). Finalmente, estas inquietudes se dificultan aún más cuando se planifican los cursos por materia, es decir los cursos específicos o de carreras profesionales. En carreras profesionales como el Derecho, la Ingeniería y la Medicina, o incluso la Música o el Arte, el enfoque no es comprendido del todo.

A partir de lo expuesto, se formulan los siguientes problemas de investigación:

- a) ¿Cuál son las principales concepciones que se emplean en las universidades peruanas sobre el “enfoque por competencias” en la actualidad?
- b) ¿Existe coherencia entre las concepciones sobre el “enfoque por competencias” que declaran utilizar los docentes universitarios y las que realmente emplean en su práctica educativa?

Sobre la base de las preguntas de investigación, se proponen los siguientes objetivos:

- a) Conocer cuáles son las principales concepciones que se emplean en las universidades peruanas sobre el “enfoque por competencias” en la actualidad.

- b) Conocer si existe coherencia entre las concepciones sobre el “enfoque por competencias” que declaran utilizar los docentes universitarios y las que realmente emplean en su práctica educativa.

Para analizar la concepción que los profesores peruanos tienen del enfoque de competencias, así como su aplicación, recurrimos a la administración de un cuestionario que arroje datos importantes sobre el tema. Este cuestionario sirve para determinar cómo los docentes creen o entienden el modelo por competencia y cómo está familiarizado con tal o cual definición y aplicación sobre la teoría de la competencia.

Justificación de la investigación

Un estudio como el presente es necesario. Este trabajo se justifica porque, en primer lugar, es importante conocer las distintas concepciones sobre el enfoque por competencias a nivel superior, puesto que de esta manera se revela que el concepto no es claro para muchas universidades peruanas. Esta sería una de las primeras investigaciones que intenta explicar desde una mirada crítica la adopción del enfoque por competencias en este nivel educativo. Hasta el momento, como sabemos, no se ha realizado ningún estudio cualitativo que analice detenidamente esta situación en el país.

En segundo lugar, es preciso reconocer que la investigación de la definición inadecuada de un término, si bien es cierto que se trata del análisis terminológico de un vocablo, nos permite conocer que un concepto mal comprendido o divergentemente comprendido puede conducir a la aplicación distorsionada de un enfoque educativo. En este sentido, el estudio pretende contribuir a la comprensión del término y, por tanto, del enfoque, y con ello a su aplicación práctica.

Limitaciones del estudio

Este es un primer estudio que se realiza en el Perú; por tanto, la principal limitación es la obtención de antecedentes directos. No obstante, hay información colateral útil y citada en la investigación.

Una segunda limitación es el acceso a la información, en tanto que las universidades privadas no suelen registrar la documentación sobre sus enfoques educativos con frecuencia y de forma abierta. Sin embargo, los datos recogidos para la tesis nos han

permitido ejecutar y avanzar en la investigación. En la misma línea, está el acceso a la información que nos pudieran brindar los profesores y coordinadores encuestados o entrevistados, pues no siempre cuentan con el tiempo requerido para realizar una encuesta o entrevista con la que se pueda profundizar por algunos aspectos. No obstante, se ha intentado lograr un grado de confianza y acercamiento con los encuestados para la obtención de los datos.

Viabilidad del estudio

La presente investigación es viable debido a que se contó con los siguientes recursos:

- Humanos: Se cuenta con el acceso a la población docente. Asimismo, el investigador ha sido coordinador de curso, por lo que entiende la planificación de la información.
- Financieros: Se cuenta con la capacidad económica suficiente para cubrir los gastos que demanden la presente indagación.
- Materiales: Se maneja la documentación publicada por las distintas universidades, así como con la información bibliográfica pertinente. La mayoría de estos han sido localizados vía on-line.

La presente investigación comprende cuatro capítulos. El primero trata el marco teórico; el segundo, el diseño metodológico; el tercero, los resultados; el cuarto, la discusión. Finalmente, se exponen las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes de la investigación

Entre los principales antecedentes de estudios, encontramos cinco estudios importantes, tres internacionales y dos nacionales:

Carmona (2008) realizó un estudio de política educativa mexicana, específicamente la de la educación media superior, en la que realiza una crítica al enfoque por competencias. Según Carmona, la educación mexicana está centrada más en el currículo, que en la práctica del docente. Es decir, no favorece el logro de las competencias de los alumnos que se requiere, pero a la vez no genera satisfacción en ellos. Para ello, aplicó una serie de cuestionarios y entrevistas a los alumnos de un plantel educativo. Esta tesis explica que los estudiantes no siempre están satisfechos con la educación que reciben en la institución educativa, porque el trabajo y las empresas les exigen más preparación. Si bien la educación y producción logran estar relacionadas para el desarrollo económico y social del país, dicha relación también repercute en los jóvenes que van sintiendo disconformidad con el modelo educativo por competencias. Para el autor, el enfoque no permite desarrollar creatividad y potencialidades humanas. Carmona también concluye que las competencias, que fueron conceptualizadas como una alternativa para la educación, han terminado por ser un fin último; por eso, en su aplicación, la institución no tiene en cuenta sus fundamentos conceptuales. Finalmente, indica que habría que revertir el modelo educativo basado en competencias, pues mutila capacidades humanas; por ejemplo, reduce la capacidad de los individuos de imaginar. Para él, dicho enfoque está más centrado en el paradigma económico.

Otra indagación realizada en México es la de López-Figueroa (2014) quien realizó un estudio de caso sobre las concepciones y la aplicación del enfoque por competencias en la docencia de educación media. Metodológicamente, estudió seis casos, tres de

una institución y tres de otras mexicanas en el 2012, en un contexto de reforma curricular. En su tesis, indica que el término competencias es polisémico, por lo que en su implementación se ha intentado reducirlo, generando confusión o comprensión empobrecida del término. Mayormente, ha derivado en planteamientos tecnocráticos, que en los éticos en la educación. El autor concluye que, si bien en el discurso los profesores reconocen las bondades del enfoque por competencias, al mismo tiempo manifiestan incredulidad sobre el modelo. Los profesores tienen confusiones sobre su aplicación y no encuentran una claridad didáctica sobre el proceso del aprendizaje, sobre todo si se enfoca en el desarrollo de competencias laborales. También, el investigador indica que la enseñanza por competencias no plantea un cambio en las formas de enseñanza y que hay inmovilismo en ponerlo en práctica. El modelo es visto por algunos profesores como una amenaza, una moda, o como algo “que siempre se ha hecho”. Es decir, los docentes no terminan por acomodar a su realidad el enfoque por percibirse como algo extraño o complejo.

Un tercer estudio realizado en México es el de Barrales, Villalobos, Landín, Pérez, Cruz y Rodríguez (2012) quienes señalan que la Universidad Veracruzana ha adoptado el enfoque educativo basado en competencias a raíz de la demanda internacional de formar personas competentes en los diferentes ámbitos: profesional, personal y social. Y lo mismo ocurre con las dependencias educativas a nivel mundial. Para ello, dicha universidad ha ido capacitando a su personal docente e implementando un programa para este propósito, llamado Proyecto Aula, que sirve para retroalimentar la calidad de los procesos didácticos al identificar las debilidades y fortalezas del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este espacio, revisan los objetivos de aprendizaje, las actividades, estrategias de evaluación y calificación. La universidad apunta al desarrollo de las siguientes competencias en los estudiantes: capacidad de resolución de problemas, actualización constante, manejos de las TIC y capacidad de trabajo en equipo. Sin embargo, los autores indican que la Universidad Veracruzana enfrenta ciertos retos en la promoción de una formación centrada en el desarrollo de competencias, tales como el aceptar y cambiar de paradigma educativo o el incrementar la participación en un sistema de evaluación común interinstitucional para profesionales, que garantice el intercambio de estudiantes con otras instituciones educativas. Ellos también afirman que “hay académicos que adoptan actitudes de resistencia para sumarse al proyecto institucional, argumentando que siempre han trabajado así” (2012: 29). Frente a ello, el autor sostiene que la Universidad

Veracruzana debe generar al interior de sus dependencias “un mecanismo que le permita verificar la homogeneización de las competencias desarrolladas” (2012: 30). En otras palabras, se percibe un clima en el que el enfoque por competencias no siempre es aceptado.

En el Perú, Chirinos (2018) realizó un estudio sobre la evaluación del aprendizaje en los cursos de estudios generales de una universidad privada de Lima en el marco de formación de un enfoque de educación por competencias. Para ello, entrevistó a 7 docentes. En su investigación, la autora encontró que tanto la finalidad como el método de la evaluación del aprendizaje en esta universidad más que presentar características del enfoque por competencias registran características de la evaluación tradicional. Sus resultados mostraron que la evaluación es percibida como un recurso desligado del proceso de aprendizaje. También, halló que el diseño de los cursos no está basado en la formación por competencias y, por consiguiente, tampoco lo está la evaluación. Además, encontró que los docentes incorporan intuitivamente el enfoque o a veces en forma contradictoria. La autora evidencia que los profesores no han recibido por parte de la institución la capacitación sobre el enfoque por competencias. Esto podría explicar los resultados encontrados. Frente a los resultados encontrados, recomienda que la universidad revise u oriente el sistema de evaluación hacia la generación de condiciones que favorezcan el funcionamiento del aprendizaje por competencias.

También en el Perú, Ferreyra (2013) presenta un estudio en el que analiza las creencias de los docentes universitarios de Psicología de una universidad privada sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario. Ella entrevistó a 6 docentes. Su investigación le permitió ver que en el proceso de evaluación los profesores se planifican de acuerdo con sus creencias y no a partir de los objetivos de aprendizaje. Además, encontró que los docentes priorizan el resultado del aprendizaje antes que el proceso de una competencia, con excepción de aquellos que cuentan con una formación docente; de esta manera, según ella, los profesores se aproximan a una evaluación de tipo tradicional. Ferreyra, entonces, concluye que en el contexto universitario conviven ambas tendencias de evaluación de los aprendizajes.

Todos estos antecedentes muestran que el concepto de competencia y su aplicación no son homogéneos. Los investigadores han recogido información de las diversas situaciones en las que los docentes conciben y aplican el enfoque.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Definición de competencia

La Real Academia Española (2014) define el término competencia como «pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado». Es decir, significa tener sabiduría y experiencia en la ejecución de una actividad.

Desde la Lingüística, se entiende por competencia el saber con el que cuentan los hablantes para producir y comprender oraciones, y, asimismo, el saber de comunicarse, ese saber interactuar entre emisor y destinatario. A estas competencias se las ha llamado respectivamente competencia gramatical y competencia comunicativa. Según Noam Chomsky, los hablantes cuentan con una mente-cerebro capaz de permitir el análisis y comprensión de la información lingüística. Ser competente es ser capaz de utilizar la competencia lingüística en la producción y comprensión del lenguaje. En 1965, sostuvo que existen reglas y principios abstractos que regulan el sistema lingüístico. La competencia comunicativa, propuesta por Dell Hymes, en 1980, daba cuenta de los usos y actos concretos que el lenguaje da en ciertos contextos específicos. Hay una competencia de comunicar ideas, manejar las reglas de la interacción, trasladar y entender el mensaje, en un espacio y tiempo determinado.

Desde el ámbito educativo, el concepto de competencia ha sido entendido por el conductismo como una forma de responder a los estímulos, la misma que a partir de una constante práctica permite a los educandos mejorar en sus conocimientos y aprendizajes. Asimismo, para el conductismo las competencias se revelan en los comportamientos y en aquello que debe ser.

Para el constructivismo, la competencia se define como un saber, saber hacer, y saber y hacer con actitud. Este paradigma pone en el centro de la enseñanza al estudiante. Se deja de lado cualquier enfoque centrado solo en el conocimiento para pasar a un enfoque vinculado con los procesos de aprendizaje, generalmente individuales.

Asimismo, el término se ha empleado en los campos de la economía y la psicología. Se busca que las personas sean competentes en los trabajos como sinónimo de eficiencia. Y para los psicólogos resulta importante analizar los procesos cognitivos y sociales que intervienen en el aprendizaje, como la motivación y los estilos de aprendizaje, los que a su vez son motivo de interés de la Educación. Según Díaz Barriga (2006: 13), no puede perderse de vista que el vocablo competencia tiene un sentido utilitario dentro del mundo laboral. En el mundo del trabajo se “le concibe como

una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en la que se debe formar un técnico medio”.

Entre los investigadores en Educación encontramos a Tobón y Fernández (2012), quienes indican que “las competencias son pensadas como procesos que construyen, reconstruyen y afianzan las personas con el fin de comprender, analizar y resolver diferentes tareas y problemas de los entornos laborales, con conciencia reflexiva, autonomía y creatividad”. Ellos añaden que buscan “el crecimiento de la productividad de la organización desde la propia autorrealización personal, empleando de forma racional los recursos ambientales disponibles y teniendo en cuenta la complejidad e incertidumbre de la situación”. Es decir, se tratan de procesos de construcción que usan los aprendientes para entender diversos problemas, sobre todo los que demanda su entorno laboral.

En el plano educativo, el concepto de educación se vincula con varios aspectos: las instituciones, la sociedad, etc. Para Martínez (2013), la competencia es una construcción social, puesto que intervienen varios agentes educativos: la institución, la sociedad, el docente, los compañeros de estudio, y el mismo alumno, quien decide el sentido y la pertinencia de la información para construir sus propias capacidades y valores.

Debemos señalar que en este proceso de desarrollo del enfoque por competencias se han creado una serie definiciones del término de competencia con el fin de poder conceptualizarla. Así, un resumen de estas definiciones las registra Martínez, Cegarra y Rubio (2012, p. 378):

Tabla 1
Definiciones de competencia

Año	Autor	Definición
1992	Kane	Grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional.
1998	Stephenson y Yorke	Integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizadas adecuada y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes.
2001	Weinrt	Habilidad respecto a un dominio básico, pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad.

2002	Roe	Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Se adquiere mediante el <i>learning-by-doing</i> . A diferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes, no se pueden evaluar independientemente. También hay que distinguir las competencias de rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo.
2004	Perrenoud	Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento
2007	Collis	Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente.
2008	Prieto	Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas.
2010	Tobón et al	Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizando los diferentes saberes: ser, hacer y conocer

Fuente: Martínez, Cegarra y Rubio (2012, p. 378)

Esa variedad de conceptos dificulta la lectura del enfoque, su concepción y aplicación. Algunas definiciones son tan largas, hasta oscuras. Tanto los capacitadores como los capacitados bajo la formación de competencias se enfrentan, por ende, a la dificultad de su conceptualización. El problema no solo lo encuentran los educadores, sino el resto de los profesionales que deben asumir la enseñanza del modelo sea un arquitecto, un lingüista, un médico o un artista. En otro sentido, el concepto competencia ha generado dudas conceptuales (Ulloa, Jiménez, y Suárez, 2009). Esa complejidad se encuentra, inclusive, en los materiales pedagógicos. Para Montero (2010: 27), en España, por ejemplo, el concepto de competencia no es claro, tiene interpretaciones distintas, no encuentran una única definición para todo el país, varía la concepción entre universidades, materiales e investigaciones. Así señala lo siguiente:

La consulta de numerosas publicaciones, artículos, libros, páginas de diferentes universidades españolas y extranjeras, foros de enseñanza, trabajos de psicólogos, pedagogos o sociólogos hace ver que el concepto

de competencia es tremendamente diferente y disperso, no existe un acuerdo unánime y claro que proporcione una definición universalmente válida de lo que se entiende hoy día por competencia.

Montero especifica que ni los educadores ni los científicos sociales divergen en la comprensión del término competencia e incluso de su aplicación. No hay hasta ahora, que sepamos, un consenso sobre el concepto, como sí lo hubo con anteriores conceptos de los otros enfoques educativos, que se universalizaban y se aplicaban, pero la base de este es confusa. Los pedagogos y psicólogos entienden por ejemplo el término *zona próxima de aprendizaje*, en cualquier país que se encuentren.

Según Irigoyen, Jiménez y Acuña (2004), el concepto de competencia y los criterios instrumentales que se derivan de dicho enfoque sobre la planificación e implementación didácticas continúan enfrentando ciertas limitaciones teóricas y, por supuesto, prácticas entre los docentes que tiene que asumir dicha propuesta.

Cabe señalar que las competencias presentan un carácter evolutivo, no es que sean siempre fijas. Según Cano (2008: 6),

Se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no me resulta conocido. Las competencias tienen pues, un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Nunca se 'es' competente para siempre.

Es interesante que este autor nos haga ver que un estudiante logra ser competente en algo, pero sino sigue en el proceso, entonces perder esa cualidad.

1.2.2. El enfoque pedagógico por competencias

Se trata de un enfoque educativo que se inserta en la escuela para contribuir con la educación profesional del estudiante, quien egresado de la universidad debe insertarse en un trabajo y mostrar los logros obtenidos (Bozu, 2009, García, Tobón, y López, 2009, Tobón, 2004, Tobón, 2006, Tobón, 2006b, Tobón, 2007, Yániz, 2008, Zabalza, 2012, Zapata, 2015).

La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se basan hoy en este enfoque que forma a los alumnos por competencias: las decisiones didácticas se centran tanto en el estudiante, como en sus procesos y sus resultados. Según Martínez, Cegarra y Rubio (2012: 383).

Implica avanzar de un concepto de crédito basado en el trabajo docente a una idea de crédito basado en el esfuerzo y trabajo del estudiante, pasar de un currículum basado en el contenido a un currículum basado en la competencia.

De acuerdo con los gestores de este enfoque, se especializan en los educandos, más que en la trasmisión de conocimientos del profesor, o el despliegue de actividades que este debe desarrollar para realizar su clase. El alumno se convierte en el baluarte de este enfoque. Por eso, según Perrenoud (2004: 5), los profesores colaboran para que los estudiantes sean el centro del aprendizaje. Son ellos quienes buscarán aprender bajo este enfoque que pondera la cooperación entre los pares. Se asume, por tanto, que los anteriores enfoques no prestaban su mirada al principal sujeto del aprendizaje.

Para el autor:

Los docentes debemos estar conscientes, de que la enseñanza ha evolucionado, ya que en estos tiempos al ser el estudiante el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las principales competencias que se persiguen para que el estudiante desarrolle son: aprender a aprender, a razonar, a comunicarse, elaboración de proyectos por medio del trabajo cooperativo.

Los teóricos de este enfoque postulan que los docentes enciman a los estudiantes a que aprendan por ellos, se comuniquen con eficacia, emprendan sus propias indagaciones, colaboren con otros para la consecución de su aprendizaje.

En este contexto, buscan integrar el conocimiento, la acción y el modo en que se logra aprender, que supuestamente no abordaban los anteriores enfoques. Según Tobón (2006), las competencias se abordan por medio de la articulación, sistémica y en tejido, de las dimensiones cognoscitiva, procedimental y afectivo-motivacional. Estas dimensiones implican la relación e interacción entre el ser humano y el contexto. La dimensión cognoscitiva comprende todos los aspectos de orden cognoscitivo o conceptual. La dimensión procedimental comprende las habilidades procedimentales y las técnicas que se aprenden en el espacio académico. Para ello, se usa distintas clases de herramientas, materiales y equipos. De alguna manera, las competencias se refieren sobre todo a la realización de una actividad. La dimensión afectivo-motivacional comprende los valores, las actitudes, las disposiciones de la persona

para desempeñarse de forma idónea en una actividad relacionada con el perfil profesional.

Las dimensiones se pueden sintetizar de la siguiente manera:

Tabla 2

Dimensiones básicas de toda competencia

Dimensiones	Aspectos
Dimensión cognoscitiva	Conocimientos, hechos concretos, conceptos, teorías
Dimensión procedimental	Habilidades procedimentales y técnicas
Dimensión afectivo-motivacional	Actitudes y valores

Fuente: Adaptado de Tobón (2006)

En términos de diseño y desarrollo curricular, los centros educativos forman por competencias. El discurso de las competencias surge como “el lenguaje capaz de responder a la movilidad, la transferencia, el reconocimiento de los aprendizajes y la internacionalización de la educación superior” (García-San Pedro, 2009: 12). Este enfoque penetra hoy en día en las instituciones educativas y se percibe como necesario. Los gestores de la educación lo consideran útil, sobre todo porque inserta al estudiante con facilidad en la vida laboral. Por ello, buscan que sus profesores asuman este modelo.

Para este enfoque, las operaciones, los contenidos, y los juicios están integrados, de manera no mecánica ni en cadena. Según Martínez (2013), los aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales, ejes centrales de cualquier enfoque sobre competencias, no deben ser considerados como una sumatoria encadenada que termina en un resultado (el logro de la competencia), más bien deben ser analizados de forma integral de acuerdo con el contexto. En otras palabras, no son elementos separados, aprendidos en orden, uno a uno, o en desorden, inclusive, si se piensa que se pueden asimilar de cualquier manera, más bien, se internalizan en conjunto, mientras se conoce, se hace, se sensibiliza con lo que se aprende.

Como se expone, un enfoque por competencias permite el desarrollo integral para cumplir con las tareas y actividades que demanden la sociedad. En este enfoque se unen los dominios del aprendizaje, es decir, se integran las dimensiones cognitivas, motoras y afectivas. De acuerdo con Tacca (2011), para la Subsecretaría de Educación Media Superior de México,

Educar con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral, recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas. Se trata de activar eficazmente distintos dominios del aprendizaje; en la categorización más conocida, diríamos que se involucran las dimensiones cognitivas, afectivas y psicomotora.

Para este enfoque, el conocimiento no es lo único que debe enseñarse. Los estudios no pueden solo centrarse en adquirir saberes, sino más bien, busca que estos se entiendan y se apliquen, que sean útiles dentro de la sociedad. Siguiendo a Zabala y Arnau (2007: 45), los alumnos pueden conocer qué es un sintagma nominal, pero no basta. Puede ocurrir que no saben emplearlo para mejorar una frase escrita. Ellos pueden saber resolver una ecuación de segundo grado, pero sin saber qué que representa. Eso sucede a menudo en la escuela. Por eso, este enfoque considera que el conocimiento no es suficiente. “En fin, sabemos mucho y somos incapaces de utilizarlo para resolver situaciones en las que este conocimiento que tenemos nos podría ser muy valioso”. El conocimiento se activa para resolver problemas, enfrentarse a realidad, o intervenir en ella. Este enfoque prepara al alumno a que aplique esos conocimientos. Para Tobón (2006a), se busca trascender el énfasis puramente conceptual y aplicar el conocimiento de manera pertinente. Por eso, suelen inducir al estudiantado al análisis de casos que le ayudan a reaccionar.

Además, este enfoque pretende guiar a los estudiantes para que puedan adaptarse a cualquier situación profesional futura. Como la sociedad cambia, los egresados deben estar preparados para adaptarse al cambio y saber actuar. Según Martínez, Cegarra y Rubio (2012: 377):

Ciertamente lo que pretende la formación por competencias es que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permite aprender y desaprender a lo largo de su vida, sabiendo adaptarse a situaciones cambiantes.

En otras palabras, una buena formación en competencias asegurará que el profesional esté a la altura de los retos sociales, pues constantemente ha aprendido y desaprendido, para poder enfrentarse a las situaciones, incluso, más difíciles.

Asimismo, dentro del enfoque por competencias, se ha propuesto la existencia de un conjunto de competencias. Las universidades encargadas de diseñar los títulos universitarios han tenido que manejar la clasificación de competencias para ver los logros que han alcanzado sus estudiantes. Se han propuesto, por ejemplo, que hay competencias básicas o conocimientos básicos sobre saber hacer algo y que son importantes para vivir en sociedad; que hay competencias generales, también llamadas transversales, las cuales se desarrollan en varios cursos educativos, y son necesarias para el logro de muchas actividades, son comunes a muchos grados y se desarrollan potencialmente en todos los estudios, y sirven para cualquier profesión, es decir, sirven para varias profesiones u ocupaciones (de acuerdo con el proyecto Tuning, incluso, se dividen en instrumentales, sistémicas y personales).

Por otro lado, se encuentran las competencias específicas, aquellas en las que uno se especializa, caracterizan a una determinada profesión, en otras palabras, sirven para una ocupación o profesión (de acuerdo con el proyecto Tuning, se dividen en disciplinares, procedimentales y actitudinales). También se consideran que hay competencias metacognitivas, con las que se reflexiona sobre las competencias alcanzadas para mejorarlas. Al respecto, podemos citar las explicaciones que hace García (2009: 15) sobre los tipos de competencias:

- Competencias básicas o instrumentales. Son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales —que, normalmente, se adquieren en la formación general, básica u obligatoria — enfocadas a la comprensión y resolución de los problemas cotidianos y que permiten, posteriormente, el ingreso al trabajo. Por ejemplo, la comunicación oral, la escrita, la lectura o el cálculo.
- Competencias genéricas, transversales, intermedias, generativas o generales. Se relacionan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, transversales a distintos ámbitos profesionales. Podemos citar la capacidad para trabajar en equipo, el saber planificar o la habilidad para negociar.
- Competencias específicas, técnicas o especializadas. Se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y las competencias específicas de una determinada área de estudio, que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales o

académicos. Entre ellas, podemos encontrar la operación de maquinaria especializada, la formulación de proyectos de infraestructura, la elaboración de mapas cartográficos o la interpretación de variables climáticas.

- Meta-competencias, meta-qualities o “meta-skills”. Son competencias genéricas, de alto nivel, que trascienden a otras competencias y que parecen favorecerlas, mejorarlas o posibilitar la adquisición de otras. Generalmente, se basan en la introspección, la meta-cognición, la auto-evaluación, el análisis de problemas, la creatividad, y el auto-desarrollo (Sic).

(García, 2009: 15)

En la educación superior, según Tobón (2010), se trabaja fundamentalmente las segundas y terceras competencias.

Tobón (2007) considera que el enfoque por competencias es importante por las siguientes razones: aumento de la pertinencia de los programas educativos, de la gestión de la calidad, de la política educativa internacional, y de la movilidad.

Para desarrollar este enfoque, se requiere de capacitar a los docentes, es decir, acercarlos al modelo, pues el modelo no favorece la mejora en el aprendizaje. El Estado y las escuelas deben preocuparse, por tanto, por conducir a los docentes. Para Martín y Solari (2011: 13), “el enfoque de las competencias en sí mismo no garantiza que se genere cambio, a no ser que empiece a guiar la práctica docente y las decisiones que se toman en los centros escolares”. En estos años, muchas escuelas han iniciado trabajos de inducción para capacitar a los docentes en su concepción y manejo. La institución y el docente son los primeros actores que comprenden el modelo.

1.2.3. Concepción del enfoque en las universidades

El enfoque por competencia se inserta en las universidades frente a la demanda del mercado laboral que requiere profesionales competentes. Las universidades han visto conveniente considerar este enfoque, pues acerca al graduando a las necesidades sociales y laborales. En Europa, se dio paso al enfoque por competencias en las universidades desde que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la Declaración de Bolonia, en 1999, se planteó armonizar los diferentes sistemas

educativos de la Unión Europea con el fin de adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, específicamente a la sociedad del conocimiento, y, asimismo, simplificar el intercambio de titulados. Según Santiváñez (2007), las instituciones educativas preparan a los educandos competentes para resolver los obstáculos que la vida les presente en la sociedad del conocimiento.

El concepto de educación se ve afectado por la propuesta de la competencia. Así, los estudiantes universitarios tendrán que lograr alcanzar la competencia en su fase universitaria. Con este planteamiento, el estudiante se convierte en el motor que genera su propio aprendizaje; es decir, el rol del estudiante se modifica. También el docente es afectado por esta reforma. Ya no transmite solo contenidos, más bien guía al universitario hacia su profesión y empleo. La universidad pasa a desarrollar más actividades prácticas que los relacionen con el mundo laboral y la tecnología. El acuerdo de Bolonia, el Proyecto Tuning y las políticas educativas de la Unesco serán los referentes que las universidades han seguido para incluir el modelo por competencias (Palacios, Nuñez y Arnao, 2014: 5). Al proyecto Tuning le interesa los resultados de aprendizaje, es decir en lo que el estudiante será capaz de realizar al final del proceso educativo y en los procedimientos que le posibilitarán seguir aprendiendo autónomamente en su vida.

En las universidades este enfoque se percibe como una oportunidad. Según Rodríguez (2007: 163):

Con el modelo de competencias se aporta al conocimiento actualizado, valioso para los profesionales en el sentido de confrontar competencias y tomar iniciativa para fortalecerlas, excelente información para las empresas en la gestión de recursos humanos y para estas y las instituciones de educación una formación y una capacitación por competencias. A nivel personal, es una buena base para la auto-capacitación y para el diseño de la carrera.

Enseñar por competencias hace sentir a las universidades que están cumpliendo su compromiso con las empresas que requieren profesionales preparados, dispuestos a responder a los desafíos laborales.

Según Carrillo y Gálvez (2017: 10), las competencias se sitúan dentro de una carrera profesional universitaria que le permite al estudiante formarse y lograr las metas que

se le propone. Los gestores de la educación, por eso, se preocupan por incluir de forma organizada en sus planes el despliegue de las competencias que los alumnos tienen que alcanzar en los años de vida académica:

Las competencias adquieren sentido en el marco de un currículo universitario, es decir, el programa formativo de una carrera. Este programa debe conducir al estudiante a construir las competencias que le permitirán desempeñarse en su profesión. Por tanto, las competencias plantean las metas de formación y permiten trazar un camino para llegar a ellas.

Otros investigadores reconocen su importancia por representar un enfoque integral. Paredes e Inciarte (2013) indican que este modelo reúne el conocimiento con sociedad.

El análisis de la viabilidad del enfoque por competencias desde la concepción de formación profesional integral permitió develar que este enfoque representa una oportunidad para el logro de la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico en el nivel de Educación Superior, al ofrecer una nueva forma de concebir la educación que permite la integración de saberes con sentido social, la consideración del hombre como ser indivisible y trascendente.

Siguiendo a estos autores, el enfoque de competencias es visto como una ventaja para lograr contar con profesionales íntegros que posean una sensibilidad social. Los saberes y la sociedad encuentran una interrelación con este enfoque.

El enfoque por competencias impacta en el currículo y las visiones de la universidad. Para Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011), la formación universitaria se adapta a los avances de los conocimientos, y una opción es la educación basada en competencias (EBC).

Para Rueda (2009), este enfoque ayuda a revisar los diseños curriculares y las estrategias que permiten su logro; además, contribuye a diseñar formas de evaluación vinculadas con las competencias. Estas se enfocan en los avances graduales hacia el perfeccionamiento permanente. Con este enfoque, las evaluaciones se dirigen a cumplir un rol más formativo y a cumplir menos su función de certificación del

aprendizaje (función sumativa). Estos autores indican que con este modelo el profesor no es el único ente calificador: “Esto implica un desplazamiento del papel central del profesor como único agente de la evaluación, una mayor participación de otros actores en el diseño y la puesta en marcha de las distintas formas de evaluar”. En la práctica, por ejemplo, los compañeros pueden coevaluar a sus compañeros.

García-San Pedro (2009) concluye que la formación de competencias constituye el eje del cambio educativo. Este nuevo enfoque reorienta las decisiones didácticas de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Incluso, influye en los trazados curriculares. Como elemento integrador, permite poner en práctica las competencias adquiridas por los graduados. La visión de las competencias es la de la dimensión holística, en la que se integra el saber ser y el saber hacer para concretarse en una sabiduría profesional. Según García-San Pedro (2009: 26):

Esta visión se transmite a través de profesores comprometidos con su práctica docente, pues tiene componentes altamente vocacionales y motivacionales, y encuentra eco en una cultura institucional comprometida con la dimensión social de la profesión, abierta al contexto del que se nutre.

Sin embargo, Rueda (2009: 9) indica que los docentes según el nivel de enseñanza deben conducirse de distinta manera. No es lo mismo formar a un alumno de escuela que de la universidad. Las competencias, en otro sentido, son diferenciadas por las etapas de formación académica.

Es muy difícil sostener que las competencias docentes puedan ser las mismas para todas las instituciones escolares, ya se trate de la educación básica, media superior o superior, orientadas a la formación técnica o profesional, centradas en la docencia o la investigación, entre algunas de las posibles características distintivas que se pueden considerar para tal efecto.

Martínez, Cegarra y Rubio (2012) especifican que “la educación superior debe promover la generación de competencias profesionales, y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos”. En otras palabras, las universidades deben contemplar un modelo educativo en que se logre aprendizajes completos e integrados, no sumatorios. Para estos autores “debe garantizar la comprensión de lo que se transmite, a través del saber, saber hacer, y saber ser y estar; en otras palabras, debe

asegurar o acreditar el saber profesional”. Para ellos, además, “el modelo de evaluación por competencias tiene como objetivo la promoción del aprendizaje, por lo tanto, enfatiza la importancia de la monitorización del proceso como eje para la toma de decisiones y el mejoramiento continuo”. Este enfoque, como ya hemos ido señalando, pone atención en trabajar, supervisar, calificar el proceso, más que el propio resultado. Esta perspectiva, además, busca estandarizar el aprendizaje. Lo aprendido debe ser logrado por cada uno de los estudiantes. En este sentido, “lo que debe hacerse en el proceso de evaluación es la comparación de cada sujeto con el estándar de desempeño, el cual debe ir más allá del cúmulo de información”. Finalmente, resaltan, en este contexto de la estandarización, que uno es o no competente. Así, señalan que “en el caso de la evaluación de competencias resulta difícilmente graduable la posesión de una competencia porque en realidad se es competente o no se es competente para la función referida. No cabe posibilidad de ser medio competente o de ser más competente que competente”.

García (2009: 16) cita a Bowden *et. al.* para registrar las condiciones propias de las competencias en el ámbito universitario y precisa que estas son acordadas por una comunidad universitaria, son aprendidas y evaluadas durante el tiempo que se estudia en la universidad, no se restringen al conocimiento disciplinar, y preparan a los egresados como los agentes sociales de en un futuro desconocido.

Y añade que una competencia universitaria no una adquisición de saberes, la habilidad profesional concreta y descontextualizada adquirible con la práctica, una afirmación cerrada sobre lo que el alumno pueda ser capaz de hacer a lo largo de su vida profesional y personal, o un saber demostrable que no pueda medirse o captarse para su evaluación. En contraste, señala que una competencia universitaria ES un desempeño global y concreto en un área particular del saber; una respuesta de comprender el objeto de estudio de forma transversal, que permite dialogar con otras áreas que pueden contribuir con la resolución del problema; una manera de profundizar los saberes propios del área de conocimiento, para generar nuevos aprendizajes.

Lo que busca el enfoque por competencias es alejarse de un enfoque por objetivos, el cual ha sido concebido como un modelo centrado en la transmisión de conocimientos, en el que los aprendizajes se restringían a la repetición de la información, que no tenían aplicabilidad y funcionalidad. En otras palabras, el enfoque

por competencias se entiende como un modelo opuesto al enfoque por objetivos. Así, deconstruyen la idea de que el aprendizaje deba centrarse en propósitos o en la selección de los contenidos, más bien hay que enfocarse en su formación profesional, y en su misión de desarrollar su capacidad crítica. Salmerón (s. f.) plantea el siguiente cuadro comparativo entre objetivos y competencias:

Tabla 3

Comparación entre objetivos y competencias

Objetivos	Competencias
a) Son intenciones y/o propósitos concretos.	Hacen referencia al perfil académico-profesional.
b) Orientan la planificación.	Tienen un rango de generalidad, más allá de la planificación.
c) Definen lo que se va a conseguir al final del proceso formativo en la materia.	Se sitúan en el límite entre el final de la formación académica y social.
d) Sirven para seleccionar contenidos y actividades.	Engloban todas las dimensiones de la persona. Tratan de formar ciudadanos críticos y estudiantes competentes.
e) Hacen referencia al contenido de una materia o asignatura.	Pueden desarrollarse en materias distintas (transversalidad).
f) Se marcan de manera diferenciada: objetivos de conocimiento, procedimentales, actitudinales.	Pueden englobar objetivos de distintos contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes, valores).
g) Un programa basado en los contenidos de cada materia suele ser trabajado por cada profesor.	Un programa basado en competencias puede y debe ser trabajado conjuntamente por varios profesores desde distintas materias y áreas
h) Hay que atenerse al currículum basado en las materias que constituyen la carrera.	Supera el currículum basado en materias (más fragmentado) y tiende a una mayor interrelación e interdisciplinariedad.
i) Se enfatiza la enseñanza de la materia, de su conocimiento y comprensión, siendo el profesor, principalmente informador.	El profesorado pasa a ser organizador y facilitador del aprendizaje.
j) El contenido mismo es lo realmente importante y destacable junto con las habilidades intelectuales del alumno para su comprensión. El profesor ha de medir resultados en función de los objetivos e informar sobre su nivel de logro.	El profesorado se convierte, según el término utilizado por los anglosajones, en "coach", que ayuda, entrena, asesora y supervisa a cada estudiante en su aprendizaje, respetando su estilo de aprendizaje y basándose en sus previos.
k) La consideración del buen profesor en el modelo centrado en objetivos está muy relacionada con la capacidad de explicarse con claridad y de hacerse entender por los alumnos.	Requiere una actitud distinta de los estudiantes con una mayor implicación y compromiso y una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, que se fundamenta en su mayor autonomía.

Fuente: Salmerón (s. f.)

Como se ve, para este autor, hay una distinción entre un enfoque por objetivos y un enfoque por competencias. El primero se centra en el docente, el segundo no. Este más bien exige que el estudiante se involucre en su propio aprendizaje. En el primero, los profesores aleccionan, en el otro entrenan. Enfatizar los objetivos implica prestar atención a los contenidos, en el otro no es así.

1.2.4. Cuestionamientos al enfoque por competencias

Leyva, Ganga, Tejada, y Hernández (2015) señalan que la formación por competencias en la educación superior presenta limitaciones y algunos problemas tanto que produce cuestionamientos a su enseñanza, a su concepción, a su evaluación. El enfoque de formación por competencias se percibe como una propuesta de carácter programático y pragmático, marcadamente operacional, que apuntala a obligaciones económicas competitivas (Sacristán, 2008).

Carlos Barriga (2004) sostiene que el concepto de competencia permanece aún en la oscuridad semántica, pues es una palabra ambigua en la educación. Por un lado, refiere a un tipo de capacidad consistente en hacer algo. Por otro lado, indica el conjunto de procedimientos para hacer algo, es decir, el saber procedimental. Por último, también puede referir a hacer algo que evidencie una obra bien hecha, en otras palabras, la idoneidad o la excelencia.

Barriga señala que en el Perú las propuestas pedagógicas del Ministerio de Educación han asumido la definición de competencia planteada por Luis Pinto: “macrohabilidades que integran tres tipos de saberes o aprendizajes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser)” (2004: 54), el cual se ha difundido ampliamente en el país, incluso usado en los cursos de capacitación docente. Sin embargo, Barriga observa el concepto. Para él, la macrohabilidad “no es apropiada porque remite mentalmente a tamaño y no puede decirse que las habilidades sean grandes o pequeñas” (2004: 54). Además, indica que dicho concepto estaría conceptualizando partes y por tanto de él se deduce tres competencias: conceptual, procedimental y actitudinal, cuando en realidad se trata de insumos. Barriga señala que las competencias son comportamientos que “resultan de” y no es que “están formadas o compuestas de”. Para el autor, la definición de “compuesta de” es la responsable del fracaso del enfoque. Asimismo, precisa que la palabra competencia se usa erróneamente como un rótulo para toda clase de comportamiento. Por último, el autor sostiene que la manera en que el Ministerio de Educación ha conceptualizado las competencias y los objetivos ha imposibilitado un eficaz planteamiento de la acción educativa. De acuerdo con los críticos, no hay diferencias entre los conceptos competencias, habilidades, capacidades y destrezas. Se tratan de diferentes términos para designar lo mismo (López, 2006).

Díaz-Barriga (2006) se cuestiona si el concepto de competencias representa una innovación en la educación o se trata de una apariencia de cambio. Su preocupación parte de que se encuentran diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias desde mediados de la década de los noventa. Para el autor, la necesidad de incorporar nuevos modelos o conceptos es para justificar que “discursivamente se está innovando”. Según Díaz-Barriga (2006), dicha innovación no responde a una necesidad pedagógica, sino más bien a una política educativa que se asume en cada ciclo presidencial. En relación con todo ello, señala que uno de los enfoques que se emplea para mostrar innovación es el enfoque de formación por competencias, el cual tiene impacto en el ámbito de la educación superior. En esa propuesta curricular, adquiere dos elementos contradictorios:

por una parte, tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios (p. 15).

En otras palabras, es factible identificar las competencias generales, pero en el ámbito universitario las competencias específicas se pierden hasta confundirse con un enfoque por objetivos. Para el mismo autor, uno de los problemas también es la falta de experiencia en la generación de este modelo en el desarrollo curricular y una dimensión conceptual causante de la generación errática de procedimientos técnicos. Díaz-Barriga afirma que “si una certeza existe en este momento es que no existe claridad en cómo tal enfoque se puede aplicar en la educación básica o en la educación superior” (2006: 17). Por ello, sostiene que tan dificultoso es el enfoque que sus responsables de conducirlo y los docentes que reciben la propuesta no logran identificarse con él.

Macchiarola (2007) indica que el enfoque de formación por competencias, que ha cobrado fuerza desde la década de los 90, no es un constructo teórico unívoco. Y su innovación no es real, pues da nombre a viejos problemas curriculares. De acuerdo con él, “no da lo mismo cuál sea la definición o concepción de competencias que adoptemos. Cada una tiene su historia, su contexto de producción que le da sentido y consecuencias educativas que debemos sostener a revisión” (2007, p. 45). Además, señala que algunas limitaciones son su operacionalismo, su desagregación para su operacionalización y evaluación, su funcionalidad a prácticas profesionales

dominantes, su sesgo pragmatista o utilitarista, y su racionalidad técnica que busca prevalecer las competencias como resultado del aprendizaje. Sin embargo, más allá de ello, Macchiarola destaca las ventajas de este modelo. Para él, propicia el vínculo entre teoría y práctica, flexibiliza los diseños curriculares centrados en asignaturas hacia propuestas modulares, y favorece la descentración de enfoques puramente epistemológicos. Asimismo, el autor se anima a proponer una definición de competencias sobre la base de núcleos comunes, las cuales “son un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes vinculadas con la profesión, conducen a un desempeño adecuado en una ocupación determinada y refieren a productos finales observables y evaluables”. El mismo autor se inclina por la concepción constructivista de competencias, según la cual integra todos los saberes. Esta concepción destaca el conocimiento en acción consciente, fundamentado y situado; el saber hacer, el aprendizaje y la evaluación en contexto prácticos; la integración y uso de valores y afectos; la capacidad para la acción más que la ejecución observable; dimensiones metacognitivas y estrategias del aprender, y la conciencia moral.

Para García-San Pedro (2009), su adopción en el contexto universitario español constituye un desafío importante, sobre todo porque el profesorado es que debe llevar adelante el modelo por competencia. Tras haber encuestado a los propios participantes en procesos formativos planificados por competencias, encontró cuatro formas de ver dicho enfoque: el cambio de modelo es oportunidad de mejora de la calidad educativa, para otros genera confusión, para otros fortalece la identidad educativa y finalmente para algunos da miedo un trabajo sin orientaciones.

Incluso, finalmente, una de las dificultades se encuentra en saber qué compone la competencia. Algunos autores la dividen en tres y otros en cuatro a más. Schmelkes (1991) entiende por competencia un complejo que implica al menos cuatro componentes que son información, conocimiento, habilidad y actitud. Para Díaz Barriga (2014), la enunciación de competencias incluso trae complicaciones, pues su formulación simplifica procesos cognitivos que conducen a desdibujar el modelo y verse tan igual que el enfoque conductista:

Al desconocer la complejidad de tal articulación se suele realizar una simplificación que tiende a favorecer el retorno de la perspectiva de objetivos conductuales como elemento que permite redactar las

competencias. Algunos autores llegan a redactar un verbo, referido a lo que se espera que realice el sujeto, un objeto en el que tal práctica se lleve a cabo, y la expresión de las condiciones en las que se demanda un desempeño. En estricto sentido, estas propuestas son prácticamente idénticas a las que contenían los manuales de los años setenta del siglo pasado para redactar objetivos conductuales. (p. 17)

Barnett (cf. Latorre, 2013: 11) señala que el enfoque de formación por competencias está subordinado a las demandas de la economía global, el cual robotiza la enseñanza, pues las universidades van perdiendo su autonomía, y con ello se iría generando un clientelismo, dado que los alumnos asisten ya no para aprender, sino para conseguir un título, e incluso constriñe los comportamientos humanos a favor de comportamientos impuestos por el sistema económico. Ello se evidencia en sus palabras: “algunos autores cuestionan severamente todo intento de las universidades por ponerse a tono con las demandas de la sociedad”. Según Irigoyen, Jiménez y Acuña (2004: 261), el cuestionamiento a la formación por competencias se debe a que es percibido como un enfoque que únicamente sirve para el trabajo y aspectos técnicos, o que articule adecuadamente los aspectos teóricos con los prácticos; asimismo, se considera que soslaya los aspectos sociales y humanísticos. En otros términos, lo consideran como una alternativa eficientista, pues no pone énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico ni pone énfasis en la formación para el desarrollo humano. El enfoque, desde estas miradas, es percibido desfavorablemente. Recordemos que a nivel universitario el futuro profesional tiene que estar preparado, según la naturaleza de la profesión, para la investigación tanto científica como humanística. Entonces, no basta con saber, hacer, e involucrarse, sino el estudiante no percibe su entorno ni los problemas humanos, o no se cuestiona lo que hace, como lo hace y para quien lo hace. La formación universitaria exige que el egresado posea una cultura humanística y científica que le permita tener una visión integral de la naturaleza y el ser humano (Barriga, 2001: 131). Una síntesis de estas objeciones las compila Martínez, Cegarra y rubio (2012: 383). Se cree inicialmente que la formación por competencias es una tendencia educativa que se aprecia que ha llegado con una nueva terminología, y con una apariencia distinta de los planes de estudio. Sin embargo, los profesores siguen dictando como siempre; no encuentran cambios en

enseñar con lo que ellos piensan que es un modelo de objetivos con un modelo por competencias. Entonces, no se trata de una revolución educativa.

Según Díaz-Barriga (2014: 10), el debate educativo hoy en día ha pasado de pensar la formación del alumno a la producción en serie o del sujeto de la educación a actores con desempeños prescritos y comparables para que sean objeto constante de medición de resultados. Para el autor, el enfoque de formación por competencias lo que hace es moldear alumnos. Estos son medidos generalmente bajo lista de cotejos, rúbricas y portafolios (Barrales, Villalobos, Landín, Vences, Cruz y Rodríguez, 2012). Su aprendizaje es cualitativamente cuantificado para ver si ha sido logrado lo que se busca. Desde un punto de vista crítico, se puede decir que se busca examinar que haya sido moldeado adecuadamente.

El autor también indica que la actual educación usa, por ejemplo, la taxonomía de Bloom en los planes y programas educativos para simplificar o reducir la construcción de una identidad personal de cada sujeto. Se trata de una tendencia centrada en resultados mensurables y universales. Busca estandarizar todo, ver todo por igual, o lograr resultados iguales. Cabe señalar que el modelo no refiere a la diversidad o a la multiculturalidad. Al parecer, es un modelo que conduce a los alumnos a un tipo de cultura. En este contexto, los saberes y las prácticas culturales no occidentales generan tensión en el modelo.

Barnett (en Latorre, 2013: 11) sostiene que este enfoque es un “signo de retroceso en la autonomía y la calidad del trabajo universitario”, pues la “la educación superior ha dejado de ser un bien cultural y ha pasado a ser un bien económico”; en ella las universidades dejan de ser instituciones de élites y se convierten en lugares de adquisición de títulos superiores. En otras palabras, “se pierde autonomía, los cuerpos docentes se proletarizan, y utilizamos abordajes como la enseñanza por problemas, que no son otra cosa que una técnica más de la sociedad industrial”. En otro sentido, es un enfoque de industrialización del individuo.

Finalmente, para Ruiz (2009), el enfoque de formación por competencias es una “suplantación terminológica” que no conduce un cambio conceptual ni epistemológico, respecto de las nociones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Este autor considera que este enfoque tiene el mismo planteamiento que los otros enfoques. No encuentro alguna novedad u originalidad. Se hace lo mismo con otro nombre y otros maquillajes.

Como se aprecia, en la formulación de una competencia estas terminan por formularse tan similar a un objetivo conductual presentes en los manuales educativos de hace unos cuarenta o cincuenta años. En otras palabras, es modelo incluso es difícil de ser pensado.

Más aún, resulta extraño que el modelo por competencias haga pocas alusiones a la formación que los profesores necesitarán para poner en uso dicho planteamiento (Sacristán, 2008). La teoría pone énfasis en el estudiante, pero no hay directrices sobre el papel, funciones, desarrollos del maestro. No hay una guía esencial para ellos. Lo que lleva a tener distintas maneras de contemplar el modelo. Cada profesor se orienta por la interpretación que hace del modelo o de la que recibe de sus gestores.

A pesar de las confusiones, hay una predisposición positiva a implementar el modelo por competencia por parte de los estudiantes. Según Choy (2010: 185), quien aplicó una encuesta sobre la importancia del modelo formativo a 500 estudiantes entre universidades públicas y privadas, el 92% de los entrevistados valora que las universidades desarrollen un plan de estudios por competencias. Además, el 71% de los sujetos encuestados considera necesaria tomar un examen de competencias de egreso.

1.4. Definiciones conceptuales

Actitud. Predisposición para realizar una actividad.

Aprendizaje por descubrimiento de Bruner. Teoría que promueve que el estudiante adquiera por sí mismo los conocimientos, asociaciones y relaciones entre conceptos, a través de un descubrimiento progresivo guiado por la curiosidad durante una exploración.

Aprendizaje significativo de Ausubel. Teoría que explica que el estudiante aprende vinculando la nueva información con los conocimientos previos que posee.

Capacitación docente. Programa para formar, actualizar y perfeccionar a los educadores bajo algún enfoque educativo que colabore con la calidad de la educación y su desarrollo profesional.

Conductismo. Enfoque que busca explicar y predecir el comportamiento de los estudiantes en relación con los estímulos que se encuentran en su entorno de aprendizaje.

Conectivismo. Teoría que explica que el aprendizaje se genera por medio de las conexiones dentro de una amplia gama de redes, influida por la tecnología.

Constructivismo. Enfoque que explica que el aprendizaje es esencialmente activo, continuo y subjetivo, pues el estudiante modifica el conocimiento de acuerdo con sus aspectos cognitivos, experiencias, afectos y aspectos sociales de su comportamiento.

Docente. Profesional que enseña, facilita la adquisición de aprendizaje y transmite valores.

Enfoque educativo. Modelo pedagógico que orienta la práctica de la enseñanza a una concepción o directriz teórica.

Enfoque histórico-cultural de Vygotsky. Teoría que explica que el estudiante aprende mediante la interacción con otros en la realización de actividades sociales compartidas.

Epistemología genética de Piaget. Teoría que explica que el desarrollo cognitivo de los estudiantes es producto de una reorganización progresiva de sus procesos cognitivos como resultado de la maduración biológica y la experiencia ambiental, por lo que el estudiante pasa de estados de menor conocimiento a estados mayores al usar hipótesis de descartes.

Estilos de aprendizaje de Kolb. Teoría que explica que los alumnos poseen diferentes estilos para aprender, para ello priorizan las conceptualizaciones, reflexiones, inmersiones y aplicaciones.

Enfoque de formación por competencias. Modelo educativo que busca el desarrollo las competencias de los estudiantes.

Inteligencias múltiples. Teoría que propone que los seres humanos desarrollan varios tipos de inteligencia, que en la escuela debe también prestar atención.

Logro de aprendizaje. Objetivo o competencia que se espera de un estudiante.

Objetivo en general. Logro que se alcanza en la actividad académica.

Objetivo conductual. Patrón de conducta que se alcanza en la actividad académica.

Pedagogía. Ciencia que estudia la educación, su avance, propósitos, metodología, como un fenómeno social y cultural.

Perfil del egresado. Requisitos que cumplen los estudiantes al culminar sus estudios.

Psicología cognitiva. Teoría que analiza los procesos mentales internos de los estudiantes implicados en la adquisición de conocimientos.

Saber. Conocimiento adquirido.

Resultado de aprendizaje. Enunciado que declara las actividades educativas que un estudiante logra al finalizar un periodo de aprendizaje.

Rutas de Aprendizaje. Pautas graduales e integradas que indica las maneras y metas de aprender y han sido aplicadas por el Ministerio de Educación en Perú, para el planeamiento pedagógico en la educación básica.

Sílabo. Documento que registra la organización de un curso, materia o asignatura en una universidad.

Taxonomía de Bloom. Criterios de clasificación y ordenación del aprendizaje desarrollado por Benjamín Bloom.

Teoría. Sistema hipotético de proposiciones y conceptos que contribuye a explicar una parte la realidad.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Diseño metodológico

El diseño utilizado en el desarrollo de la investigación es no experimental, y de corte descriptivo. Se estudian determinadas las diversas concepciones que tienen los docentes sobre el enfoque de formación por competencias en universidades peruanas de Lima y las opiniones sobre su aplicación en la práctica pedagógica.

Nuestra investigación es cuantitativa, pues se cuantifica la información, a partir de los datos extraídos de una encuesta planteada, pero a la vez que se realiza un análisis hermenéutico, consideramos que se inclina por un enfoque mixto (Flick, 2004 [2002], Velázquez y Rey, 2006; Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014). Empleamos una serie de tablas en que colocamos el porcentaje y la totalidad de los resultados. Seguidamente, procedemos con la interpretación, dentro de los resultados. Consideramos que no basta la data cuantitativa, dado que la inferencia nos ayuda a explicar las opiniones y razones de los sujetos encuestados para resolver los objetivos de la indagación.

2.2. Diseño muestral

La investigación es no probabilística. Se trabajó con la parte de la población a la que se pudo tener acceso. No obstante, se trató de que estuviera representado el mayor universo de universidades posibles, las cuales fueron treinta en total, la mayoría de ellas, de la capital del país. De este modo, se logró encuestar a 218 docentes universitarios.

Los docentes pertenecen a 28 universidades. En la tabla 23, del anexo, se presenta la relación de universidades. Los docentes encuestados pertenecen a once disciplinas, profesionales no solo de Educación, sino de las diversas especialidades

de Humanidades, Salud, Ingeniería. El detalle de la información se presenta en la Tabla 24 de los anexos.

2.3. Técnica de recolección de datos

2.3.1. Técnicas

En la recolección de los datos, se empleó la técnica de la encuesta, en su modalidad de cuestionario estructurado.

2.3.2. Instrumento

El cuestionario aplicado está confeccionado por una serie de ocho preguntas referidas a las variables de estudio. Este instrumento se presenta como anexo.

2.3. Aspectos éticos

La presente investigación concuerda con la normatividad universitaria: se tiene en cuenta los principios jurídicos y éticos de una investigación inédita. Respecto de la propiedad intelectual, se respeta los créditos u opiniones de terceros y se propone una tesis original. Al final de la investigación, se consignan las referencias bibliográficas empleadas en el presente estudio. Finalmente, se indica que la tesis es elaborada en su integridad por el autor.

Respecto de los sujetos encuestados, se considera tres principios que respetan su condición de participante: no fueron expuestos a situaciones o experiencias que los perjudique en sus centros laborales, sus declaraciones son confidenciales y solo se emplean con fines de investigación (principio de beneficencia), los sujetos decidieron participar o no, o dejar de participar en los cuestionarios al rehusarse comentar alguna información (principio de respeto), la información general recogida se mantiene en confidencia, solo se registran los datos del análisis de los datos; y es reportada o accesible a las partes involucradas en la investigación (principio de justicia).

Respecto de la calidad y objetividad de la investigación, se indica que la tesis cumple con el rigor académico. La credibilidad se ve en la forma cómo se recoge la data y cuánto se aproxime a la verdad y el objetivo propuesto. La auditabilidad permite que cualquier investigador siga la sucesión de los capítulos escritos en el entendimiento del estudio. Y la transferibilidad permite generalizar los resultados a escenarios académicos similares al estudiado.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos partes. En la primera, el análisis descriptivo que muestra los resultados obtenidos para cada una de las preguntas del cuestionario. En este caso, se transcribe la pregunta; luego, en los casos que resulta pertinente, se plantean las respuestas que el autor considera válidas, en función del marco teórico; a continuación, los resultados y, por último, la interpretación de estos.

En la segunda parte se muestran los resultados de las relaciones entre las variables que se consideran de interés para los fines del presente estudio.

3.1. Análisis descriptivo de los resultados

PREGUNTA 1.

En su actividad educativa, seleccione con un aspa los enfoques de formación que usted utiliza.

Tenga en cuenta la siguiente simbología: T = totalmente; P = parcialmente; N = no la utilizo NS = no sé si la utilizo.

Análisis de posibles respuestas

Esta pregunta sirve para conocer la concepción sobre el contenido de los diferentes enfoques en la enseñanza universitaria. Entre las alternativas, aparece uno que no corresponde a ningún enfoque (resultados de aprendizaje).

Tabla 4

Enfoques de formación que utiliza el docente

Enfoque	T	P	T+P	N	NS
a) Competencias	67%	28%	95%	2%	3%
b) Objetivos conductuales	18%	41%	59%	12%	29%
c) Taxonomía de Bloom	26%	33%	59%	13%	28%
d) Objetivos en general	52%	29%	81%	5%	13%
e) Resultados de aprendizaje	56%	25%	81%	2%	17%
f) Otro (especifique)	No hubo respuestas				

Fuente: Elaboración propia

Interpretación de los resultados

Las respuestas muestran confusión entre los encuestados acerca del contenido de los diferentes enfoques de formación que utiliza, pues más del 50% acepta que utilizan totalmente hasta tres de ellos en la enseñanza universitaria, uno de los cuales incluso no constituye un enfoque de formación. Asimismo, las sumas de total y parcialmente en esas tres alternativas son de 95%, 81% y 81%. En las otras dos probables respuestas la suma es de 59% en ambos casos, lo que enfatiza el grado de confusión entre los docentes.

PREGUNTA 2.

2.1. ¿En la institución educativa en que usted se desempeña se declara el enfoque de formación por competencias, como parte constituyente de la política institucional?

Análisis de posibles respuestas

Esta pregunta solo sirve como control, para comparar con las respuestas de preguntas posteriores.

Tabla 5

Declaración sobre enfoque de formación por competencia

¿Se declara el enfoque de formación por competencias, como parte constituyente de la política institucional?			
Sí	204 (94%)	No	14 (6%)

Fuente: Elaboración propia

Interpretación de los resultados

De los 218 encuestados, 204 docentes, es decir el 94%, señalaron que el enfoque forma parte constituyente de la política de su universidad, mientras que 14 docentes, el 6%, indicaron que no.

2.2. Si respondió afirmativamente, ¿usted considera que ha sido capacitado o que tiene la formación o capacidades necesarias para aplicarlo de manera eficaz? Responda marcando un aspa (X), en la siguiente tabla, la alternativa que considere que mejor refleja su situación. Escoja solo una de ellas. Si contestó No, pase a la siguiente pregunta.

Análisis de posibles respuestas

El objeto de esta pregunta es conocer la percepción de los docentes encuestados acerca de su capacidad para aplicar correctamente el enfoque de formación por competencias, poder compararla con respuestas posteriores y obtener información acerca de la eficacia de la capacitación.

Además, estas respuestas se cruzarán con la 2.1, para conocer si en las instituciones en las que se declara aplicar el enfoque ha habido una capacitación adecuada en opinión de los docentes encuestados.

Tabla 6

Opiniones de los docentes sobre la capacitación recibida sobre el enfoque de formación por competencias

Niveles de capacitación	Total	%
He sido capacitado adecuadamente, entiendo completamente el enfoque y lo puedo aplicar de manera adecuada.	103	50.4%
He sido capacitado, pero no lo suficiente, entiendo solo parcialmente el enfoque, pero creo que puedo aplicarlo progresivamente.	84	41.2%
He sido capacitado, pero no lo suficiente, entiendo solo parcialmente el enfoque, por lo que no creo que pueda aplicarlo adecuadamente.	4	2.0%
No he sido capacitado, aunque lo he aprendido de manera autodidacta y creo que lo puedo aplicar adecuadamente.	10	4.9%
No he sido capacitado, pero he tratado de aprenderlo de manera autodidacta y considero que no puedo aplicarlo adecuadamente.	3	1.5%
Total	204	100%

Fuente: Elaboración propia

Interpretación de los resultados

Los resultados muestran que, así como la gran mayoría de los docentes declara que, en su institución se aplica el enfoque de formación por competencias (94%), una proporción cercana (91.6%) manifiesta haber sido capacitado, aunque solo el 50.4% lo ha sido adecuadamente. El resto no ha sido capacitado lo suficiente o no ha sido capacitado.

PREGUNTA 3.

De los siguientes enunciados, marque con un aspa (X) la categoría educacional a la que corresponde cada uno de los enunciados, de acuerdo con su criterio. Tenga en cuenta la siguiente simbología:

O = objetivo de aprendizaje; C = competencia; O + C = objetivo y competencia a la vez; N = ni objetivo ni competencia.

Análisis de posibles respuestas

Se consideran correctas si se reconoce como objetivo o competencia cualquier enunciado que esté formulado con alguna de las formas verbales posibles que se refieran a la realización de una actividad. Por ejemplo: “diseña” sería un objetivo o competencia, pero “domina”, no.

No se pretende analizar la capacidad de establecer las diferencias que puede haber entre objetivos y competencias, dada la diversidad de enfoques, sino que se reconozca que, en ambos casos, debe referirse a una actividad.

A continuación, se muestra las respuestas que se van a considerar como válidas.

Tabla 7

Respuestas válidas sobre reconocimiento de las categorías “objetivo” y “competencia”

N.º	Enunciado	O	C	O+C	N
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis				x
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica				x
3.	Compromiso con la calidad				x
4.	Compromiso ético				x
5.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.				x
6.	Conocimiento de la historia nacional.				x
7.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión				x
8.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	x	x	x	
9.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica	x	x	x	

10.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, en diferentes contextos sociales.	x	x	x	
11.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.	x	x	x	
12.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	x	x	x	
13.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).				x
14.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.				x
15.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	x	x	x	
16.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.				x
17.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación				x
18.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.	x	x	x	
19.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	x	x	x	
20.	Responsabilidad social y compromiso ciudadano				x

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestran los resultados de los encuestados:

Tabla 8

Respuestas sobre reconocimiento de las categorías “objetivos” y “competencias”, en valores porcentuales

N.º	Enunciado	O%	C%	O+C %	O+C+ (O+C) %	N	% Válidas
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	17%	50%	22%	89%	11%	11%
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	18%	46%	26%	90%	10%	10%
3.	Compromiso con la calidad	31%	21%	20%	72%	28%	28%
4.	Compromiso ético	29%	22%	19%	70%	30%	30%
5.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.	32%	27%	25%	84%	16%	16%
6.	Conocimiento de la historia nacional.	45%	17%	11%	73%	27%	27%
7.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	41%	17%	20%	78%	22%	22%
8.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	24%	37%	26%	87%	13%	87%

9.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica	23%	33%	34%	90%	10%	90%
10.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, en diferentes contextos sociales.	23%	33%	34%	90%	10%	90%
11.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.	21%	37%	34%	92%	8%	92%
12.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	25%	38%	29%	93%	7%	93%
13.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).	29%	32%	30%	91%	9%	9%
14.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	35%	32%	26%	93%	7%	7%
15.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	31%	30%	20%	81%	19%	81%
16.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.	17%	50%	18%	85%	15%	15%
17.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	14%	53%	20%	87%	13%	13%
18.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.	28%	36%	18%	81%	19%	81%
19.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	20%	36%	28%	85%	15%	85%

20.	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	19%	34%	17%	70%	30%	30%
	Promedio respuestas válidas						46%

Fuente: Elaboración propia

Interpretación de los resultados

El porcentaje promedio de respuestas válidas, de acuerdo con los puntos de vista del presente estudio es de 46%.

Asimismo, se pueden apreciar algunas cuestiones relevantes:

- Aún en los casos en que los enunciados no están enunciados como actividades, hay un importante porcentaje que los consideran como objetivos o competencias. En el caso de estas últimas llegan a ser 50% más en varios casos.
- El tipo de enunciado es indiferente para que gran parte de los encuestados lo considere como competencia. Enunciados como: “Domina...”, “Habilidades para...” o “Capacidades para...” son considerados como competencias, como promedio, en un porcentaje más alto que los que están formulados como actividades: “Diseña...”, “Desarrolla...”, “Evalúa...”, etc.
- Los enunciados que no reflejan verbos de manera directa o indirecta, tales como: “Conocimientos sobre...” y “Compromiso con...” llegan a alcanzar un valor de alrededor del 25%.

Como anexo, se presentan las respuestas a esta pregunta diferenciando por grupos de edades: 0 a 4, 5 a 10, 11 a 15 y más de 15 años.

PREGUNTA 4.

Marque con aspa (X) las alternativas que considere adecuadas.

El enfoque de formación por competencias en la educación universitaria se fundamenta en el(los) siguiente(s) enfoque(s) o teorías del aprendizaje:

Análisis de posibles respuestas

Se considera como válida cualquiera de las posibles respuestas marcadas con (x), las cuales pueden responder a la mayoría de los enfoques por competencias que se han analizado. Se considera válida también la respuesta 1, pues es cierto que el enfoque de formación por competencia no puede atribuirse a ningún enfoque específico, de

manera exclusiva. La respuesta a la pregunta 14 solo es válida si la alternativa enunciada fuera pertinente.

Tabla 9

Respuestas válidas sobre los fundamentos teóricos del enfoque de formación por competencias

N°	Teoría o Enfoque	Opciones válidas
1.	No se fundamenta en ninguna teoría o enfoque del aprendizaje en específico.	X
2.	La Epistemología Genética de Piaget	X
3.	El Conductismo	X
4.	La Psicología Cognitiva	X
5.	Las Inteligencias Múltiples	-
6.	La Teoría de los Logros de Aprendizaje	-
7.	El Conectivismo	-
8.	El Aprendizaje Significativo de Ausubel	X
9.	Los Estilos de Aprendizaje de Kolb	-
10.	Las Rutas de Aprendizaje	-
11.	El Enfoque Histórico – Cultural de Vygotsky	X
12.	El Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner	X
13.	El Constructivismo	X
14.	Ha creado su propio enfoque del aprendizaje, el cual es (enúncielo):	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10

Opinión de los docentes sobre los fundamentos del enfoque de formación por competencias

N°	Teoría o Enfoque	Validez	f	%
1.	No se fundamenta en ninguna teoría o enfoque del aprendizaje en específico.	x	9	9%
2.	La Epistemología Genética de Piaget	x	59	27%
3.	El Conductismo	x	39	18%
4.	La Psicología Cognitiva	x	81	37%
5.	Las Inteligencias Múltiples	-	96	44%
6.	La Teoría de los Logros de Aprendizaje	-	102	47%
7.	El Conectivismo	-	29	13%
8.	El Aprendizaje Significativo de Ausubel	x	82	38%
9.	Los Estilos de Aprendizaje de Kolb	-	50	23%
10.	Las Rutas de Aprendizaje	-	59	27%
11.	El Enfoque Histórico – Cultural de Vygotsky	x	60	28%
12.	El Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner	x	70	32%
13.	El Constructivismo	x	116	53%
14.	Ha creado su propio enfoque del aprendizaje, el cual es (enúncielo):		0	0%

Fuente: Elaboración propia

Interpretación de los resultados

De las posibles respuestas consideradas como válidas, solo el Constructivismo obtiene un porcentaje mayor al 50%, aunque solo llega al 53%. Llama la atención, sin embargo, el alto nivel de respuestas que alcanza la Teoría de los Logros de Aprendizaje, la cual no existe y ocupa el segundo lugar, así como otras no relacionadas de ninguna manera con el enfoque curricular por competencias como las Inteligencias Múltiples y las Rutas de Aprendizaje. Esta última tampoco constituye una teoría educativa.

PREGUNTA 5.

De las siguientes estrategias y recursos didácticos, marque con un aspa (X) las alternativas que usted considere pertinentes para la formación de competencias en la educación universitaria. Considere la siguiente simbología:

S = Sí; N = No; D = depende de la forma y las circunstancias en que se utilice.

Análisis de posibles respuestas

En este caso, se parte de la premisa de que las estrategias didácticas pueden ser útiles para diversos enfoques, dependiendo de la forma en que se utilicen, especialmente del modo en que se combinen entre sí. Sin embargo, es cierto también que la actividad práctica del alumno contribuye en mayor medida a la formación de competencias, que cuando se encuentra en una situación pasiva de recepción de la información. Por lo tanto, aunque la respuesta totalmente válida sería “Depende” (D), también se acepta, para los fines de la siguiente investigación, las que expresan una actitud activa del alumno en el aprendizaje (S).

Las únicas opciones que no se considerarían, como formadoras de competencias, de por sí, son las siguientes: la clase magistral, las exposiciones en PPT y los videos didácticos; aunque sí se considera la “D” como válida.

Primero, colocamos las posibles respuestas que debían marcarse, y luego los resultados obtenidos.

Tabla 11

Respuestas válidas sobre las estrategias y de los recursos del enfoque de formación por competencias

Estrategias y recursos		Respuestas válidas
1.	Trabajo en equipo	S, D
2.	Laboratorios de simulación	S, D
3.	Clase magistral	D, N
4.	Exposición dialogada	S, D
5.	Prácticas en empresas y otras organizaciones	S, D
6.	Experimentos de laboratorio	S, D
7.	Exposiciones en PPT	D, N
8.	Estudio de fuentes bibliográficas impresas	D, N
9.	Estudio de fuentes bibliográficas virtuales	D, N
10.	Mapas mentales y conceptuales	S, D
11.	Investigaciones	S, D
12.	Elaboración de proyectos	S, D
13.	Clases virtuales	D, N
14.	Videos didácticos	D, N
15.	Aprendizaje basado en Problemas (ABP)	S, D
16.	Estudio independiente (autoaprendizaje o para repasar las clases y realización de las tareas académicas)	D, N

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12

Opiniones de los docentes sobre las estrategias y de los recursos del enfoque de formación por competencias

N.º	Estrategias y recursos	S	D	N	Válidas
1.	Trabajo en equipo	95%	4%	1%	99%
2.	Laboratorios de simulación	61%	24%	15%	85%
3.	Clase magistral	30%	50%	20%	70%
4.	Exposición dialogada	75%	12%	13%	87%
5.	Prácticas en empresas y otras organizaciones	67%	22%	11%	89%
6.	Experimentos de laboratorio	66%	22%	12%	88%
7.	Exposiciones en PPT	43%	32%	25%	57%
8.	Estudio de fuentes bibliográficas impresas	50%	30%	20%	50%
9.	Estudio de fuentes bibliográficas virtuales	55%	26%	19%	45%
10.	Mapas mentales y conceptuales	75%	12%	11%	83%
11.	Investigaciones	88%	8%	4%	96%
12.	Elaboración de proyectos	89%	6%	5%	95%
13.	Clases virtuales	42%	33%	25%	58%
14.	Videos didácticos	54%	27%	9%	36%

15.	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	83%	11%	6%	94%
16.	Estudio independiente (autoaprendizaje o para repasar las clases y realización de las tareas académicas)	50%	31%	19%	50%
	Promedio de respuestas válidas				74%

Fuente: Elaboración propia

Interpretación de los resultados

De acuerdo con los datos obtenidos, solo en una de las opciones, el 50% seleccionó la opción totalmente correcta “Depende”. En el resto, los valores son inferiores, lo cual significa que se le atribuye valor formativo a la estrategia didáctica, sin considerar las exigencias y el contexto de su aplicación. Llama la atención el alto porcentaje que obtienen, como formadoras de competencias, la clase magistral (30%), las exposiciones en PPT (43%) y los videos didácticos (54%).

PREGUNTA 6.

De los siguientes procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje, marque las alternativas que considere pertinentes, para la evaluación del proceso de formación de competencias en la educación universitaria.

Utilice la siguiente simbología: S = Sí; N = No; D = depende de la forma y las circunstancias en que se utilice.

Análisis de posibles respuestas

En este caso, se parte de la premisa de que los procedimientos de evaluación pueden ser útiles para diversos enfoques, dependiendo de la forma en que se utilicen, especialmente del modo en que se combinen entre sí. Por lo tanto, todas pueden considerarse pertinente, pero en dependencia de la forma en que se aplique (opción “D”). Asimismo, algunas son más usualmente utilizadas para la evaluación del aprendizaje en el marco del enfoque analizado, ya que proporcionan evidencias directas de la ejecución de la actividad y son las señaladas con “S” (proyectos de investigación y de otro tipo, lista de cotejo, observación del desempeño del estudiante en la práctica, rúbrica y evaluación de la participación en los equipos de trabajo). Primero, colocamos las posibles respuestas que debían marcarse, y luego los resultados dados.

Tabla 13

Respuestas válidas sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación

	Procedimientos e instrumentos	Respuestas válidas
1.	Pruebas (exámenes) escritas	D, N
2.	Pruebas (exámenes) orales	D, N
3.	Proyectos de investigación y de otro tipo	S, D
4.	Revisión de las tareas de clase	D, N
5.	Preguntas abiertas (de desarrollo)	D, N
6.	Preguntas de selección múltiple	D, N
7.	Preguntas de verdadero o falso	D, N
8.	Ensayos y monografías	D, N
9.	Revisión de resúmenes de lectura	D, N
10.	Lista de cotejo	S, D
11.	Observación del desempeño del estudiante en la práctica	S, D
12.	Evaluación continua en la clase y en las tareas extraclase	D, N
13.	Rúbricas	S, D
14.	Evaluación por los compañeros de clase	D, N
15.	Evaluación de la participación en los equipos de trabajo	S, D

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14

Opiniones sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación

N.º	Sobre procedimientos de evaluación	S	D	N	Válidas
1.	Pruebas (exámenes) escritas	50%	24%	26%	50%
2.	Pruebas (exámenes) orales	50%	26%	24%	50%
3.	Proyectos de investigación y de otro tipo	81%	11%	8%	92%
4.	Revisión de las tareas de clase	36%	39%	25%	64%
5.	Preguntas abiertas (de desarrollo)	67%	20%	13%	33%
6.	Preguntas de selección múltiple	26%	49%	25%	74%
7.	Preguntas de verdadero o falso	19%	59%	22%	81%
8.	Ensayos y monografías	64%	19%	17%	36%
9.	Revisión de resúmenes de lectura	45%	32%	23%	55%
10.	Lista de cotejo	46%	33%	21%	79%
11.	Observación del desempeño del estudiante en la práctica	78%	15%	7%	93%
12.	Evaluación continua en la clase y en las tareas extraclase	67%	20%	13%	33%
13.	Rúbrica	71%	18%	11%	90%

14.	Evaluación por los compañeros de clase	48%	31%	21%	52%
15.	Evaluación de la participación en los equipos de trabajo	74%	12%	14%	86%
	Promedio de respuestas válidas				64%

Fuente: Elaboración propia

Interpretación de los resultados

Es de resaltar que cuatro de las opciones que obtienen mayores respuestas válidas son las que habíamos señalado de antemano como pertinente de por sí, para la evaluación de las competencias: proyectos de investigación y de otro tipo (81%), observación del desempeño del estudiante en la práctica (78%), evaluación de la participación en los equipos de trabajo (74%) y rúbrica (71%).

Entre las opciones restantes, la respuesta “D” no es mayoritariamente significativa, lo que significa que, en este caso no se consideran como muy influyentes las exigencias y el contexto de la aplicación de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

PREGUNTA 7.

Revise los enunciados de la a) a la g) y encierre en un círculo la letra de la alternativa que considere adecuada. Solo seleccione una de ellas.

En su criterio, el enfoque de formación por competencias:

- Es eficaz para la mejora de la formación universitaria, porque pone el énfasis en las actividades que los futuros profesionales deben realizar, cuando se incorporen a su actividad laboral.
- Es eficaz porque tiene en cuenta de manera integral, las habilidades, los conocimientos y las actitudes y valores.
- A pesar de que plantea que tiene en cuenta de manera integral, las habilidades, los conocimientos y las actitudes y valores, en realidad no es así porque, en la práctica educativa seguimos tratando de manera separada los componentes procedimentales, conceptuales y actitudinales.
- Es lo mismo que los objetivos, pero con otro nombre. Seguimos haciendo lo mismo de antes en nuestra práctica educativa.
- En teoría parece bueno, pero no se puede aplicar en la práctica, pues no los profesores universitarios no somos expertos en Pedagogía.

- f) En teoría parece bueno, pero no se puede aplicar en la práctica, pues es muy trabajoso. A pesar de que declaramos trabajar por competencias seguimos haciendo lo mismo.
- g) No se puede aplicar, porque los profesores que debemos aplicarlo no lo entendemos.

Análisis de posibles respuestas

Cualquiera respuesta es válida. Lo importante es conocer la opinión general que tienen los docentes encuestados acerca del enfoque de formación por competencias.

Tabla 15

Percepción de los encuestados sobre la aplicabilidad y eficacia del enfoque de formación por competencias

Enunciado	respuestas	
a. Es eficaz para la mejora de la formación universitaria, porque pone el énfasis en las actividades que los futuros profesionales deben realizar, cuando se incorporen a su actividad laboral.	72	33%
b. Es eficaz porque tiene en cuenta de manera integral, las habilidades, los conocimientos y las actitudes y valores.	85	39%
c. A pesar de que plantea que tiene en cuenta de manera integral, las habilidades, los conocimientos y las actitudes y valores, en realidad no es así porque, en la práctica educativa seguimos tratando de manera separada los componentes procedimentales, conceptuales y actitudinales.	34	16%
d. Es lo mismo que los objetivos, pero con otro nombre. Seguimos haciendo lo mismo de antes en nuestra práctica educativa.	9	4%
e. En teoría parece bueno, pero no se puede aplicar en la práctica, pues no los profesores universitarios no somos expertos en pedagogía.	12	6%
f. En teoría parece bueno, pero no se puede aplicar en la práctica, pues es muy trabajoso. A pesar de que declaramos trabajar por competencias seguimos haciendo lo mismo.	4	2%
g. No se puede aplicar, porque los profesores que debemos aplicarlo no lo entendemos.	1	0,5%
Total	207	100%

Fuente: Elaboración propia

Interpretación de los resultados

En las respuestas a estas preguntas se muestra una visión optimista de los docentes acerca del enfoque de formación por competencias, ya que el 72% de los encuestados —suma de la primera y segunda opción— considera que es eficaz, aunque lo hagan por razones diferentes.

PREGUNTA 8.

Seleccione cuál de las siguientes afirmaciones es la correcta. Encierre en un círculo la letra de la alternativa correspondiente. Solo seleccione una de ellas:

- a) Las capacidades están compuestas por competencias, las competencias por habilidades y estas por destrezas.
- b) Las destrezas están compuestas por habilidades, las habilidades por competencias y estas por capacidades.
- c) Las habilidades están compuestas por destrezas, las destrezas por competencias y estas por capacidades.
- d) Las competencias están compuestas por capacidades, las capacidades por destrezas y estas por habilidades.
- e) Competencias, habilidades, capacidades y destrezas son diferentes términos para designar lo mismo.

Análisis de posibles respuestas

Se considera como correcta la respuesta e), pues estos cuatro términos constituyen sinónimos en español.

Tabla 16
Percepciones sobre el concepto de competencia

	Percepciones	Respuestas	%
a)	Las capacidades están compuestas por competencias, las competencias por habilidades y estas por destrezas	41	19%
b)	Las destrezas están compuestas por habilidades, las competencias por habilidades y estas por destrezas	10	5%
c)	Las habilidades están compuestas por destrezas, las destrezas por competencias y estas por capacidades	19	8%
d)	Las competencias están compuestas por capacidades, las capacidades por destrezas y estas por habilidades	127	59%
e)	Competencias, habilidades, capacidades y destrezas son diferentes términos para designar lo mismo	19	9%
	Total	216	100%

Fuente: Elaboración propia

Interpretación de los resultados

La respuesta mayoritaria es la del inciso d) y la única considerada correcta en el marco de este estudio era la opción e), la cual solo obtiene el 9%.

A continuación, se precisa las respuestas en relación entre el tiempo de servicio de los docentes y el reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivo” y “competencia”.

3.2. Análisis de las relaciones entre las variables

En este apartado se analizan las relaciones entre las variables que se han considerado de interés, para los fines del presente estudio, a partir de las respuestas del cuestionario. Estas relaciones son las siguientes:

- Años de experiencia docente y correcto reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivo” y “competencia”.
- Profesión del docente y el correcto reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivo” y “competencia”.
- Percepción de los docentes sobre la calidad de la capacitación recibida acerca de enfoque de formación por competencias y percepción sobre la aplicabilidad y eficacia de éste.

Para establecer estas relaciones se calculó la Chi Cuadrado, para cada una de las relaciones.

Tabla 17

Relación entre las variables años experiencia y reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivo” y “competencia”

Años de experiencia / Respuestas validas	% respuestas válidas	% respuestas no válidas
0 – 4	41.8%	58.2
5 – 10	50.35	49.65
11 – 15	46.15	53.85
+ 15	48.35	51.65

Tabla 18

Cálculo de la Chi Cuadrado para la relación entre “las variables años experiencia” y el “reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivo” y “competencia””

Tabla de frecuencias observadas

Años de experiencia	Porcentaje respuestas		
	Válidas	No válidas	Total
0 a 4	41.80	58.20	100
5 a 10	50.35	49.65	100
11 a 15	46.15	53.85	100
Más de 15	48.35	51.65	100
TOTAL	186.65	213.35	400.00

Tabla de frecuencias esperadas

Años de experiencia	Porcentaje respuestas		
	Válidas	No válidas	Total
0 a 4 años	47	53	100
5 a 10	47	53	100
11 a 15 años	47	53	100
Más de 15 años	47	53	100
TOTAL	187	213	400

Valor Chi Cuadrado	1.62
Grados de libertad (GL)	3
Valor crítico de la Chi - Cuadrado para 0.05	7.851

Interpretación de los resultados

Al comparar el valor de la Chi Cuadrado (1.62) con el valor crítico de esta distribución, para 3 grados de libertad (7.851), se puede comprobar que es significativamente menor, por lo que se concluye que no existe relación significativa entre las variables “años de experiencia” y “reconocimiento de las categorías pedagógicas”, para un nivel de confianza de 0.05.

Tabla 19

Relación profesión de los docentes y reconocimiento de categorías pedagógicas “objetivos” y “competencias”

Profesión	% respuestas válidas	% respuestas no válidas
Educadores	49.3	50.7
No educadores	45.95	54.05

Tabla 20

Cálculo de la Chi Cuadrado para la relación entre “la profesión de los docentes” y el “reconocimiento de categorías pedagógicas “objetivos” y “competencia””

Tabla de frecuencias observadas

Profesión / Respuestas	% Respuestas válidas	% Respuestas no válidas	Total
Educadores	49.3	50.7	100.00
No educadores	45.95	54.05	100.00
Total	95.25	104.75	200.00

Tabla de frecuencias esperadas

Profesión	% Respuestas válidas	% Respuestas no válidas	Total
Educadores	47.63	52.38	100.00
No educadores	47.63	52.38	100.00
TOTAL	95.25	104.75	200.00

Valor Chi Cuadrado	0.22
Grados de libertad	1
Valor crítico de la Chi Cuadrado	3.841

Interpretación de los resultados

Al comparar el valor de la Chi Cuadrado (0.22), con el valor crítico de esta distribución, para 1 grado de libertad (3.841), se puede comprobar que es significativamente menor, por lo que se concluye que no existe relación significativa entre las variables “profesión de los docentes” y “reconocimiento de las categorías pedagógicas”, para un nivel de confianza de 0.05. Es decir, el hecho que un docente sea educador de profesión no lo capacita para reconocer mejor las categorías pedagógicas “objetivo” y “competencia”, que los que no lo son.

Tabla 21

Percepción de los encuestados sobre la calidad de la capacitación recibida y su percepción acerca de la eficacia del enfoque de formación por competencias

Percepción sobre la eficacia del enfoque	Capacitación adecuada		Capacitación no adecuada	
	f	%	f	%
Es eficaz para la mejora de la formación universitaria, porque pone el énfasis en las actividades que los futuros profesionales deben realizar, cuando se incorporen a su actividad laboral.	40	37%	28	28%
Es eficaz porque tiene en cuenta de manera integral, las habilidades, los conocimientos y las actitudes y valores.	45	43%	36	35%
A pesar de que plantea que tiene en cuenta de manera integral, las habilidades, los conocimientos y las actitudes y valores, en realidad no es así porque, en la práctica educativa seguimos tratando de manera separada los componentes procedimentales, conceptuales y actitudinales.	11	11%	21	21%
Es lo mismo que los objetivos, pero con otro nombre. Seguimos haciendo lo mismo de antes en nuestra práctica educativa.	3	4%	4	4%
En teoría parece bueno, pero no se puede aplicar en la práctica, pues no los profesores universitarios no somos expertos en Pedagogía.	3	4%	8	8%

En teoría parece bueno, pero no se puede aplicar en la práctica, pues es muy trabajoso. A pesar de que declaramos trabajar por competencias seguimos haciendo lo mismo.	1	1%	3	3%
No se puede aplicar, porque los profesores que debemos aplicarlo no lo entendemos.	0	0%	1	1%
Total	103	100%	101	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 22

Cálculo de la Chi Cuadrado para la relación entre la “percepción de los encuestados sobre la calidad de la capacitación recibida” y su “percepción acerca de la eficacia del enfoque de formación por competencias”

Tabla de frecuencias realmente observadas

Capacitación / Respuestas	% Enfoque eficaz	% Enfoque no eficaz	Total
Capacitación adecuada	80	20	100.00
Capacitación no adecuada	63	37	100.00
Total	143	57	200.00

Tabla de frecuencias esperadas

Capacitación/ Respuestas	% Enfoque eficaz	% Enfoque no eficaz	Total
Capacitación adecuada	71.50	28.50	100.00
Capacitación no adecuada	71.50	28.50	100.00
Total	143.00	57.00	200.00

Cálculo Chi cuadrado

Celda	fo	Fe	fo-fe	(fo-fe) ²	(fo-fe) ² /fe
f11	80	71.50	8.50	72.25	1.01
f12	20	28.50	-8.50	72.25	2.54
f21	63	71.50	-8.50	72.25	1.01
f22	37	28.50	8.50	72.25	2.54
Total					7.09

Grados de libertad	$(2-1)(2-1) = 1$
Valor crítico de la Chi Cuadrado	3.841

Interpretación de los resultados

Al comparar el valor de la Chi Cuadrado (7.09), con el valor crítico de esta distribución, para 1 grado de libertad (3.841), se puede comprobar que es significativamente mayor, por lo que se concluye que existe relación significativa entre las variables “percepción de los encuestados sobre la calidad de la capacitación recibida” y “percepción acerca de la eficacia del enfoque de formación por competencias”, para un nivel de confianza de 0.05. Es decir, los docentes que consideran que han recibido una capacitación adecuada consideran en mayor medida que, el enfoque de formación por competencias es eficaz, en comparación con los que consideran que no han sido capacitados adecuadamente.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

En este apartado se discuten dichos resultados en relación con los objetivos de la investigación.

La investigación tuvo como objetivo analizar las concepciones y aplicaciones del enfoque de formación por competencias en las universidades peruanas. Para desarrollar la presente investigación, los datos se recolectaron a partir de la aplicación de un cuestionario a docentes de las diferentes universidades públicas y privadas peruanas. Se administró el cuestionario a 218 docentes peruanos entre los meses de marzo a mayo del 2019.

Respecto de nuestro primer objetivo, conocer cuáles son las principales concepciones que se emplean en las universidades peruanas sobre el enfoque de formación por competencias en la actualidad, podemos señalar que de acuerdo con los resultados obtenidos los docentes peruanos poseen un conocimiento disperso sobre la concepción del enfoque de formación por competencias. No hay una única concepción del modelo porque los docentes entienden el enfoque desde sus propias experiencias o desde lo que creen que es el enfoque. Algunos incluso, a pesar de haber sido capacitados, muestran confusión en sus propias concepciones simplemente o desconocen el enfoque. Algunas investigaciones sostienen que consideran el enfoque una propuesta viable para la educación de profesionales universitarios a pesar de que no hay consenso ni una interpretación homogénea de competencia, mas bien se tratan de acercamiento al enfoque de formación por competencias (Ortiz, Rodríguez, Sardiñas, Balado, & Portuondo, 2016).

Los resultados no muestran homogeneidad sobre el concepto de competencias. De manera particular, entre los profesores con formación pedagógica y no pedagógica, ambos tienen en común el no poseer los fundamentos teóricos conceptuales del modelo. La diferencia entre ellos es mínima. Lo mismo ocurre entre los docentes con

mayor o menor tiempo de servicio. En ambos casos hay un desconocimiento muy similar sobre la concepción del enfoque de formación por competencias. En la investigación de Gonzalez-Bernal (2018) se señala que los docentes llegan a conocer e identificarse con la parte formal del enfoque de formación por competencias cuando se pasa a este modelo y se deja el modelo tradicional por objetivos, pero no dominan el trasfondo teórico-conceptual. Para Lessard (cf. Luengo, Luzón y Torres, 2008: 5): “Hay que tener cuidado al decir que hay una aceptación neutral de la política del enfoque de formación por competencias, ya que hay bastantes reticencias, no sólo por la polisemia del concepto, sino también por las dificultades reales de poder hacer efectiva y poner en práctica una auténtica formación por competencias, dado que es bastante complicado y muy difícil”.

Respecto de nuestro segundo objetivo, conocer si existe coherencia entre las concepciones sobre el “enfoque de formación por competencias” que declaran utilizar los docentes universitarios y las que realmente emplean en su práctica educativa, podemos indicar que no existe una coherencia. Los docentes aplican el enfoque de formación por competencias como lo entienden o creen que se aplica. El 94 % de los docentes declaran que el enfoque de formación por competencias forma parte de su institución académica; por tanto, trabajan con el enfoque. Sin embargo, sus confusiones conceptuales muestran percepciones diferentes sobre su aplicación. Algunos docentes señalan que aplican, por ejemplo, el enfoque de formación por competencias en la utilización de procedimientos e instrumentos de evaluación y en la utilización de estrategias y recursos didácticos, pero no están de acuerdo con que estos se usen de acuerdo con la situación o contexto pedagógico. Esto se relaciona con lo que afirma Villa y Villa (2007:19): si no logra cambiar la concepción de educación en la forma de planear, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces el aprendizaje basado en el enfoque de formación por competencias será finalmente “una moda pasajera, una oportunidad perdida, un sueño educativo más”. Sobre el punto, el estudio de Martínez (2014) permite indicar que si bien los profesores pueden dominar el planteamiento que puede traer el enfoque de formación por competencias, aún los profesores no logran concretarlo en sus salones de clase. La situación se complica si el enfoque resulta confuso al evaluar y titular al profesional. Al respecto Martínez, Cegarra y Rubio (2012: 374) señalan que los resultados de aprendizaje en las universidades se van midiendo a través de las competencias, pero no todas las universidades logran desarrollar sistemas de

evaluación por competencias. No es fácil evaluar y menos pensar en cómo evaluar con competencias.

García y Tobón (2008: 36) señalan que esto ocurre por falta de análisis crítico, falta de estudio riguroso del tema, ausencia de investigación en el área y resistencia al cambio en las instituciones de educación superior. Siguiendo sus afirmaciones, las competencias no son una moda, pues es un enfoque que se viene desarrollando desde hace varias décadas a partir de otros enfoques educativos, sociales y empresariales, con unos principios teóricos claros y una solidez en cuanto a su aplicación metodológica. Y según Díaz Flores (2018), se puede llegar a un manejo eficiente del enfoque de formación por competencias. Sin embargo, nuestros datos muestran que miradas heterogéneas de concebir y aplicar el modelo.

Al respecto de la aplicación del enfoque de formación por competencias en las instituciones educativas peruanas, hemos visto que los profesores a pesar de declarar que emplean el enfoque de formación por competencias señalan al mismo tiempo que aplican competencias, objetivos conductuales y la taxonomía de Bloom en la institución en la que se enseña por competencias, y hasta señalan que aplican resultados de aprendizaje, cuando este último no es un enfoque. Es decir, los docentes presentan una confusión. Ello hace ver que no conocen el enfoque o creen que el enfoque incluye todo, o que su institución a pesar de enseñar por competencias, como profesores usan de todo (Del Rey y Sanchez-Parga, 2011). Según Salcedo (2011), la formación por objetivos sigue siendo importante en la enseñanza y aprendizaje. Bustamante, Oyarzún, Grandón y Abarza (2015) encontraron que los docentes universitarios en Chile declaran y practican el modelo tradicional de enseñanza, de carácter cognitivo, en vez del desarrollo de capacidades que se asocian con la enseñanza basada en competencias.

Esto contrasta con la declaración de haber sido capacitados (Galvis, 2007). Según los resultados, hemos visto que más de la mitad de los docentes han sido capacitados, pero casi solo la mitad precisó que lo entiende y sabe aplicarlo. Sin embargo, en relación con el resto de la información, la capacitación no ha garantizado la comprensión del enfoque. Cabe cuestionarse qué tipo de capacitación reciben. La confusión también puede haberse generado por los capacitadores que al mismo tiempo son docentes que no tienen en claro la concepción y aplicación del enfoque de formación por competencias. Apenas, los capacitados adecuadamente y los capacitados no tan adecuadamente perciben conocer el modelo por competencia. En

otras palabras, en general, es un amplio grupo de docentes que no entiende el enfoque. Algunos estudios, como el de Asún, Zúñiga, & Ayala (2013), señalan que mientras más se capacite al profesor, se conseguirá el “docente universitario competente” ideal.

Considerando el tiempo de servicio y la profesión, los docentes no coinciden en el reconocimiento de categorías pedagógicas sobre la competencia. La confusión en general se evidencia más en los encuestados que han marcado indiscriminadamente las categorías como si solo fueran, por ejemplo, objetivos, o solo competencias.

Asimismo, sobre las teorías que sustentan supuestamente el enfoque de formación por competencias, hemos visto también que hay confusiones, a pesar de los años o experiencia laboral y la formación docente. Para casi todos los encuestados, el modelo por competencias se fundamenta en una, dos o más teorías específicas. De preferencia, marcaron en el siguiente orden dicha fundamentación: el constructivismo, la teoría de los logros de aprendizaje, las inteligencias múltiples, el aprendizaje significativo de Ausubel, la psicología cognitiva, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, el enfoque histórico-cultural de Vygotsky, las rutas de aprendizaje, la epistemología genética de Piaget, el conductismo los estilos de aprendizaje de Kolb, e incluso el conductismo. La confusión se debe, al parecer, que en las capacitaciones sobre competencias se suelen mencionar esas teorías y sus metodologías sin explicar detenidamente las distinciones teóricas y prácticas entre ellas y con el modelo por competencia en tanto las hubiera si fuera el caso. O incluso se basan en lo que han leído sobre el enfoque. Avalo (2018, p. 4) sostiene que las malas capacitaciones alejan a los docentes de desarrollar competencias necesarias para los estudiantes y de tener una capacidad de manejar estrategias basadas en este modelo para el aprendizaje del alumnado. Para Barrales, Villalobos, Landín, Vences, Cruz y Rodríguez (2012: 23), “este tipo de formación se encuentra sustentado en un enfoque socioformativo, la educación humanista, el pensamiento complejo de Morin y el paradigma holográfico (totalidad, universalidad del conocimiento), desde una perspectiva ética”. Es decir, al percibirse como un enfoque amplio los docentes citan todo lo que escuchan o asimilan de las capacitaciones.

En relación con los recursos didácticos, pocos fueron los encuestados quienes identificaron que todos los recursos se pueden emplear en el enfoque de formación por competencias. La confusión en la aplicación del enfoque también se presenta en el manejo de recursos.

En relación con los procedimientos y e instrumentos de evaluación, también pocos fueron los encuestados quienes identificaron que todos se pueden emplear en el enfoque de formación por competencias. Se piensa que los procedimientos que se han venido utilizando fuera del enfoque de formación por competencias no se pueden emplear en este. Los tratan como relegados, frente a los procedimientos que se consideran innovadores.

Sobre la percepción de la aplicación del enfoque de formación por competencias, hubo una mayoría que consideró que el enfoque de formación por competencias “Es eficaz para la mejora de la formación universitaria, porque pone el énfasis en las actividades que los futuros profesionales deben realizar, cuando se incorporen a su actividad laboral”. Sin embargo, como vimos en los resultados, no todos piensan ello. Curiosamente, a pesar de que hay confusiones en la comprensión del enfoque y su aplicación, casi nadie estuvo de acuerdo en señalar que el enfoque no se puede aplicar porque no lo entienden. De acuerdo con Camperos (2008, p. 10), incluso, hay profesores que piensan que el enfoque de competencias solo se aplica para el proceso evaluativo. En su preocupación sugiere que se contemple para los demás aspectos. Esto nos hace ver la falta de articulación entre la aplicación y el modelo. Moreno (2012) señala que hay instrumentos que no ayudan a medir competencias, sobre todo las pruebas escritas las considera un instrumento poco efectivo para este fin. Es decir, hay profesores que valoran ciertos instrumentos y otros no. En relación con las técnicas e instrumentos de evaluación, las pruebas que los profesores declaran como medios para desarrollar competencias, terminan por hacer que los estudiantes más bien desarrollen habilidades de memoria. Esto contradice la aplicación del modelo (Acebedo- Afanador, Aznar-Díaz, & Hinojo-Lucena, 2017).

Respecto del conocimiento de la terminología de qué se entiende por competencia, la mayoría de encuestados ve que las competencias están compuestas por capacidades, las capacidades por destrezas y estas por habilidades. Este conocimiento es compartido por los profesores, pero en la práctica no pueden diferenciarlo, apenas pueden distinguirlo en la redacción de una competencia en un sílabo de curso. Son pocos los docentes que creen que las competencias, las habilidades, las capacidades y las destrezas son diferentes términos para designar lo mismo. Teóricamente, el manejo de una competencia puede ser manejado, pero en la planificación, enseñanza y evaluación, terminan por hacer y designar lo mismo. En este contexto, cabe señalar a Barnett (Latorre, 2013: 11) quien critica la definición de

competencia, puesto que es entendida como una imposición, más que como un logro: “las competencias no pueden guiar nuestros diseños curriculares pues ‘las competencias’, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras definidas por otros. En este sentido, las competencias reducen la autenticidad de la acción humana”. Es decir, siguen siendo lo mismo. Lo importante cómo el enfoque permite desplegar el desarrollo de la persona sin etiquetar si realmente se trata de una capacidad o una destreza. Según Latorre (2013: 12), “el problema de fondo parecería estar —siempre según las críticas de esta corriente opositora— en que la mentalidad instrumental que anima el enfoque de formación por competencias está orientada a dominar la realidad y no a reflexionar sobre ella”. Según López (2016: 319), el enfoque es criticable si busca solo formar trabajadores o profesionales preparados para el trabajo: “Si la meta única, encubierta, tras el concepto de competencia es la de formar profesionales altamente cualificados —expertos en el saber hacer— parece, a todas luces, insuficiente, ya que representa una visión reductiva de la educación, en tanto que esta ha de proporcionar un amplio horizonte de desarrollo integral”. Para este autor, interpretar y aplicar el enfoque de formación por competencias debe ir más allá de la meta instrumental.

En relación con las dificultades de su aplicación, resulta interesante leer la opinión de Lessard (Luengo, Luzón y Torres, 2008: 5), pues sugiere que, por la naturaleza del enfoque, este recoge todo e intenta llegar a desarrollar todo (busca explicar y trabajar componentes educativos importante, tales como el ser, el saber, el saber hacer, la investigación, la ética, etc.), muchas veces sin que la institución que lo aplique tenga un concepto claro de qué es competencia, además porque sabemos que desde el mismo campo teórico se han elaborado diversos conceptos de la palabra competencia (del plano conductista, cognitivista, constructivista, del campo laboral o funcional, del paradigma sistémico-complejo), y, además, el enfoque en cuestión es muy complicado cuando trata de ser aplicado: “Me parece que antes de entrar en la cuestión de la neutralidad del enfoque de formación por competencias, hay que insistir en la idea de que la aplicación del enfoque de formación por competencias es controvertida”. Para el autor, entonces el enfoque genera controversia, aunque llama la atención de los gestores educativos. Así afirma que “Estos enfoques centrados en las competencias seducen, pero cuentan también con sus opositores”. Agrega que los críticos del modelo encuentran vaguedades, imprecisiones o vacíos: “Algunos alegan que es una caverna de Alibabá, es decir, de todo y nada, otros afirman que el mismo concepto de

competencia engloba planteamientos dispares, y que, precisamente, su fortaleza en el plano de la convergencia es su debilidad en el plano intelectual". En el estudio de (Araujo, Rochera, & Martínez, 2017: 476) se sostiene que los profesores se esfuerzan en el desarrollo del enfoque de formación por competencias; sin embargo, la valoración es distinta y siguen presentándose inconsistencias. Climent (2010) indica que quienes promueven los sistemas de formación por competencias con frecuencia sobreestiman sus ventajas y fortalezas, mientras que subestiman sus desventajas y debilidades.

Cabe indicar que en el contexto de la pandemia de la COVID-19, por ejemplo, la educación virtual presentó retos y dificultades para desarrollar las clases con un enfoque por competencias. Es más, los profesores han plasmado sus metodologías y prácticas de enseñanza como han podido contemplarlas; en ocasiones, recurrieron a un enfoque por objetivos, frente a una educación en donde algunos estudiantes universitarios contaban con los recursos tecnológicos necesarios y espacios de estudio, mientras otros no (Lovón y Cisneros, 2020).

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

1. Bajo la denominación de “competencia” y “enfoque de formación de competencias” subsisten un conjunto un conjunto diverso de concepciones y prácticas pedagógicas, que ponen de manifiesto que, desde el punto de vista fáctico, dicho término no se refiere a un hecho único, sino a una diversidad de hechos que responden a la misma denominación.
2. Entre los docentes universitarios peruanos existen diversas concepciones entre los docentes y las instituciones acerca del enfoque de formación por competencias y fundamentalmente sobre el significado del concepto de “competencia”, desde el punto de vista pedagógico.
3. Existen divergencias entre las concepciones sobre el enfoque de formación por competencia que los docentes poseen y las técnicas didácticas que declaran deben utilizarse para lograr estas competencias.
4. Existen divergencias entre las concepciones sobre el enfoque de formación por competencia que los docentes poseen y los procedimientos e instrumentos que declaran deben utilizarse para medir el nivel de logro de los aprendizajes.
5. Existe una relación estadísticamente significativa entre la percepción que tienen los docentes acerca de la calidad de la capacitación recibida sobre el enfoque de formación por competencias y su percepción acerca de la eficacia de este.
6. No existe una relación estadísticamente significativa entre los años de experiencia del docente y su nivel de comprensión de las categorías pedagógicas “objetivo” y “competencia”.

7. No existe una relación estadísticamente significativa entre la profesión del docente y su nivel de comprensión de las categorías pedagógicas “objetivo” y “competencia”.

5.2. Recomendaciones

1. Se sugiere que se realicen investigaciones similares a la presente. Las indagaciones sobre el enfoque de formación por competencias en el país se sitúan en cómo se ha implementado el enfoque, pero no hay trabajos sobre los problemas conceptuales y aplicativos de este. Nosotros hemos estudiado las respuestas que brindan docentes de varias universidades, pero es necesario recoger las respuestas de más docentes pertenecientes a universidades no vistas en esta tesis. Más aún, es necesario comparar los resultados con investigaciones que se realicen en otros países. Probablemente, las diferencias también se presenten en muchas universidades del mundo. Entonces, si es así, es necesario evaluar la pertinencia del modelo, sobre todo en el nivel universitario, donde se desarrolla la capacidad crítica e investigativa de los alumnos.
2. Se sugiere a las universidades que apuestan por el enfoque de formación por competencias asegurar que en sus capacitaciones los docentes logren comprender el enfoque y aplicarlo. No basta con las declaraciones del uso del enfoque, sino es necesario evaluar cómo se aplica. Para ello, es necesario una coordinación y una comunicación entre universidades, para evitar aplicaciones y concepciones particulares.
3. Finalmente, es necesario discutir la existencia del enfoque de formación por competencias. En el debate académico tiene que contemplarse el manejo conceptual disperso y la diversidad de aplicaciones que los docentes hacen en las universidades. Los profesores peruanos que sienten que en una universidad se aplica un modelo por competencia y en otra, otro, es motivo para seguir analizando y problematizando el enfoque.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Acebedo- Afanador, M. Aznar-Díaz, I. & Hinojo-Lucena, F. (2017). Instrumentos para la Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias: Estudio de caso. *Información tecnológica*, 28(3), 107-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000300012>
- Acosta, A. y Camargo, B. (2017). *Una aproximación crítica al modelo de educación por competencias en la educación básica y media desde la propuesta de desarrollo basado en lo humano*. Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Recuperado de: <https://bit.ly/2UW8k4g>
- Araujo, D., Rochera, M., & Martínez, S. Evaluación de competencias en la primaria mexicana a través de un proyecto de ciencias naturales en la asignatura de Español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 475- 504. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14050493007.pdf>
- Avalo, G. (2018). *Mejoramos la comprensión lectora en los estudiantes del nivel primaria. Plan de acción*. (Trabajo Académico para optar el título de segunda especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima).
- Asún, R., Zúñiga, C., & Ayala, M. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, (38), 277-304. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>
- Barrales, A., Villalobos, M., Landín, M., Pérez, M., Cruz, I. y Rodríguez, A. (2012). El enfoque educativo basado en competencias, un reto que enfrenta la Universidad Veracruzana. *Educación*, 21(41), 23-29. Recuperado de: <https://bit.ly/2oCgeos>

- Barriga H., C. (2004). En torno al concepto de competencia. *Educación*, 1(1), 43-57.
Recuperado de: <https://bit.ly/2cZpLhZ>
- Barriga, H., C. (2011). La formación docente en la universidad. *Investigación Educativa*, 15(28), p. 129-138.
- Bravo, P. (2014). *El currículum basado en competencias y sus implicancias en la docencia universitaria: un estudio de caso sobre las representaciones sociales de académicos* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. Recuperado de: <https://bit.ly/2Wf7Yat>
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa*, 2(2), 87-97. Recuperado de <http://bit.ly/2sE7xeQ>
- Bustamante, M., Oyarzún, C., Grandón, M., & Abarza, C (2015). Fundamentos de la Enseñanza por Competencias a Nivel de Postgrado en dos Universidades Públicas Chilenas. *Formación universitaria*, 8(6), 23-30.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000600004>
- Camperos, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere*, 12(43), 805-814. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400017&lng=es&tlng=es
- Carmona, D. (2008). *Educación por competencias: estudiantes y globalización. Un estudio de política educativa del CONALEP* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México. Recuperado de: <https://bit.ly/2VyGDTJ>
- Carrillo, G. y Gálvez, A. (2017). Formación por competencias. Métodos de formación jurídica. Lima: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Castrillón, E. y Román, C. (2005). Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. *Revista Virtual de la Universidad Católica del Norte*, 16, 1-34. Recuperado de: <https://bit.ly/2vxDTqV>
- Chirinos, U. (2018). *La evaluación del aprendizaje en los cursos de estudios generales de una universidad privada de Lima: diagnóstico y recomendaciones para la gestión educativa en el marco de un enfoque de educación por competencias* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de: <https://bit.ly/2WkuBuf>

- Choy, (2010). Formación por competencias en las facultades de Ciencias Contables de las universidades públicas en el Perú. *Quipukamayoc. Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 17(34), pp. 173-189.
- Climént Bonilla, Juan B. (2010). Sesgos comunes en la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(2), 1-25. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000200004&lng=es&tlng=es.
- Cool, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-339. Recuperado de: <https://bit.ly/2FraJNG>
- Del Rey, A. y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15, 233-246. Recuperado de: <https://bit.ly/2JblnN9>
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado de: <https://bit.ly/2ecmQ7L>
- Díaz Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidades y tendencias*. Lima: Fundación Santillana. Recuperado de: <https://bit.ly/2XetFrs>
- Díaz Flores, G. (2018). *Eficiente manejo del enfoque de formación por competencias* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de: <https://bit.ly/2WirlPL>
- Ferreira, A. (2013). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de: <https://bit.ly/2WmAeYL>
- Flick, U. (2004 [2002]). *Introducción a la investigación cualitativa*. Traducción de Tomás del Amo. Madrid: Ediciones Morata.
- Flórez, A. (2010). El sentido de las competencias en la formación universitaria. *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, 5(1), 77-82. Recuperado de: <https://bit.ly/2DMfbrc>
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16(1). Recuperado de <http://bit.ly/2sEebSf>

- García-San Pedro, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas*, 16, 11-28. Recuperado de: <https://bit.ly/2cLtNYh>
- García, J. y Tobón, S. (2008) (coord.). *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: Editorial A. B. Representaciones Generales, S. R. L.
- García, J., Tobón, S. y López, N. (2009). *Guía sintética para la gestión del currículum por competencias. Enfoque sistémico complejo*. Lima: Editorial A. B. Representaciones Generales, S. R. L.
- Gonzales-Bernal, M. (2008). Alcance y límites de un currículo basado en competencias. *Educación y Educadores*, 11(1), 69-102. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942008000100006&lng=en&tlng=es
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Irigoyen, J. J.; Jiménez, M. y Acuña, K. (2004). Evaluación competencial del aprendizaje. En J. J. Irigoyen y M. Jiménez. *Análisis funcional del comportamiento y educación* (pp. 75-105). Hermosillo: Editorial UniSon.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266. Recuperado de: <https://bit.ly/2cuXFfH>
- Latorre Ariño, Marino (2013). *Diseño curricular por capacidades y competencias en educación superior*. Lima: Universidad Marcelino Champagnat, Facultad de Educación.
- Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J. y Hernández, A. (coord.) (2015). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Monterrey: Tirant lo Blanch. Recuperado de: <https://bit.ly/2DlaWoQ>
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322.
- López-Figueroa, M. (2014). *El enfoque de formación por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media* (Tesis doctoral).

- Doctorado Interinstitucional en Educación, Puebla, México: UIA Puebla.
Recuperado de: <https://bit.ly/2tcWGbb>
- López, F. y Narváez, J. (2019). Calidad en la educación superior basado en competencias en la universidad de Guayaquil hacia la formación del talento humano. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 3(2), 1-10.
- Lovón, M. y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). Recuperado de <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/588/1086>
- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). El enfoque de formación por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://bit.ly/2scdtu6>
- Macchiarola, V (2007). Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas. *Revista Argentina de Enseñanza de Ingeniería*, 8(14), 39-46. Recuperado de: <https://bit.ly/2LIUBEn>
- Martín, E. y Solari, M. (2011). ¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía? *Tejuelo*, 12, 9-25. Recuperado de: <https://bit.ly/2WmwK8D>
- Martínez, H. (2013). El enfoque de formación por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano. Aspectos básicos y diseño curricular. *Revista de Psicología*, 21(1), 9-22. Recuperado de: <https://bit.ly/2VGaqd2>
- Martínez, S. (2014). *Análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación preescolar* (tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona).
- Martínez, A., Cegarra, J. y Rubio, J. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 373-386. Recuperado de: <https://bit.ly/2PH4viy>
- Montero, M. (2010), El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, (9), 19-37.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 1-20. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es.

- Ortiz, M., Rodríguez, I., Sardiñas, M., Balado, R., & Portuondo, O. (2016). Enfoque de competencias en el proceso formativo del especialista en Pediatría. *Revista Cubana de Pediatría*, 88(2) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312016000200013&lng=es&tng=es.
- Palacios, P., Núñez, N. y Arnao, M. (2014). Formación universitaria basada en competencias. *Flumen*, 7(1), 3-13.
- Paredes, Í. y Inciarte, A. (2013). Enfoque de formación por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia*, 19(2), 125-138. Recuperado de: <https://bit.ly/2GQAiJF>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. Colombia: Planeta.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque de formación por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16. Recuperado de: <https://bit.ly/2PLteSW>
- Ruiz, G. (2009). El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o “lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño”? *Estudios pedagógicos*, 35(1), pp. 287-299.
- Salmerón, H. (s. f.). *Planificación y diseño de la docencia en educación superior desde los planteamientos de formación por competencias*. Granada: Universidad de Granada.
- Sacristán, G. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Santiváñez, V. (2007). *Diseño curricular*. Lima: Fundación Iberoamericana para el Desarrollo de la Educación (FIDE).
- Salcedo, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, 32(91), 113-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549007.pdf>
- Schmelkes, Silvia (1991). *Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina*. Trabajo realizado por encargo de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Tacca, Daniel (2011). El ‘nuevo’ enfoque pedagógico: las competencias. *Investigación Educativa*, 15(28), 163-185. Recuperado de: <https://bit.ly/2gJHOuH>

- Tobón, S. (2004). *Formación Basada en competencia: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2006a). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. (2006b). *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. (2ª ed.). Bogotá: ECOE
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, 16, 14-28.
- Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Education.
- Tobón, S. y Fernández, J. (2002). *El enfoque socioformativo complejo: Un modelo para la pedagogía social Iberoamericana*. Medellín: FUNORIE.
- Ulloa, N., Jiménez, C. y Suárez, P. (2009). *Concepciones de competencias, sus implicancias en el currículo y en el rol del docente*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Recuperado de: <https://bit.ly/2cSzeVG>
- Velázquez, A. y Rey, N. (2006). *Metodología de la investigación científica*. Lima: San Marcos.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-13. Recuperado de: <https://bit.ly/2WoDoLC>
- Zabalza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32. Recuperado de: <https://bit.ly/2Dt1OMW>
- Zapata, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 24-33. Recuperado de: <https://bit.ly/2VfaUaz>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 40-46.

ANEXO 1

CUESTIONARIO SOBRE ENFOQUE DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Este cuestionario es absolutamente anónimo. Este contiene 9 preguntas. Antes de contestarlo, lea cada pregunta por completo.

Años que ejerce la actividad docente: ____

Formación profesional (si cuenta con dos carreras, consigne la primera): ____

Si usted trabaja en más de una universidad, responda en referencia con la que más se identifique: ____

PREGUNTA 1. Antes de registrar su respuesta, lea la pregunta completa.

En su actividad educativa, seleccione con un aspa los enfoques de formación que usted utiliza. Tenga en cuenta la siguiente simbología: T = totalmente; P = parcialmente; N = no la utilizo
NS = no sé si la utilizo

Enfoque	T	P	N	NS
a) Competencias				
b) Objetivos conductuales				
c) Taxonomía de Bloom				
d) Objetivos en general				
e) Resultados de aprendizaje				
f) Otro (<i>especifique</i>)				

PREGUNTA 2. Antes de registrar su respuesta, lea la pregunta completa.

2.1. ¿En la institución educativa en que usted se desempeña se declara el enfoque de formación por competencias, como parte constituyente de la política institucional?

Sí ____ No ____

2.2. Si respondió afirmativamente, ¿usted considera que ha sido capacitado o que tiene la formación o capacidades necesarias para aplicarlo de manera eficaz? Responda marcando un aspa (X), en la siguiente tabla, la alternativa que considere que mejor refleja su situación. Escoja solo una de ellas. Si contestó No, pase a la siguiente pregunta.

a) He sido capacitado adecuadamente, entiendo completamente el enfoque y lo puedo aplicar de manera adecuada.	
---	--

b) He sido capacitado, pero no lo suficiente, entiendo solo parcialmente el enfoque, pero creo que puedo aplicarlo progresivamente.	
c) He sido capacitado, pero no lo suficiente, entiendo solo parcialmente el enfoque, por lo que no creo que pueda aplicarlo adecuadamente.	
d) No he sido capacitado, aunque lo he aprendido de manera autodidacta y creo que lo puedo aplicar adecuadamente.	
e) No he sido capacitado, pero he tratado de aprenderlo de manera autodidacta y considero que no puedo aplicarlo adecuadamente.	

PREGUNTA 3. Antes de registrar su respuesta, lea la pregunta completa.

De los siguientes enunciados, marque con un aspa (X) la categoría educacional a la que corresponde, de acuerdo a su criterio. Tenga en cuenta la siguiente simbología:

O = objetivo de aprendizaje; C = competencia; O + C = objetivo y competencia a la vez;

N = ni objetivo ni competencia.

	Enunciado	O	C	O+C	N
21.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis				
22.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica				
23.	Compromiso con la calidad				
24.	Compromiso ético				
25.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.				
26.	Conocimiento de la historia nacional.				
27.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión				
28.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.				
29.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica				
30.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, en diferentes contextos sociales.				

31.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.				
32.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.				
33.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).				
34.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.				
35.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.				
36.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.				
37.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación				
38.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.				
39.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.				
40.	Responsabilidad social y compromiso ciudadano				

PREGUNTA 4. Antes de registrar su respuesta, lea la pregunta completa.

Marque con aspa (X) las alternativas que considere adecuadas. El enfoque de formación por competencias en la educación universitaria se fundamenta en el(los) siguiente(s) enfoque(s) o teorías del aprendizaje:

15.	No se fundamenta en ninguna teoría o enfoque del aprendizaje en específico.	
16.	La Epistemología Genética de Piaget	
17.	El Conductismo	
18.	La Psicología Cognitiva	
19.	Las Inteligencias Múltiples	
20.	La Teoría de los Logros de Aprendizaje	

21.	El Conectivismo	
22.	El Aprendizaje Significativo de Ausubel	
23.	Los Estilos de Aprendizaje de Kolb	
24.	Las Rutas de Aprendizaje	
25.	El Enfoque Histórico – Cultural de Vigotsky	
26.	El Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner	
27.	El Constructivismo	
28.	Ha creado su propio enfoque del aprendizaje, el cual es (enúncielo): _____	

PREGUNTA 5. Antes de registrar su respuesta, lea la pregunta completa.

De las siguientes estrategias y recursos didácticos, marque con un aspa (X) las alternativas que considere que usted considere pertinentes, para la formación de competencias en la educación universitaria. Considere la siguiente simbología:

S = Sí; N = No; D = depende de la forma y las circunstancias en que se utilice.

17.	Trabajo en equipo	
18.	Laboratorios de simulación	
19.	Clase magistral	
20.	Exposición dialogada	
21.	Prácticas en empresas y otras organizaciones	
22.	Experimentos de laboratorio	
23.	Exposiciones en PPT	
24.	Estudio de fuentes bibliográficas impresas	
25.	Estudio de fuentes bibliográficas virtuales	
26.	Mapas mentales y conceptuales	
27.	Investigaciones	
28.	Elaboración de proyectos	
29.	Clases virtuales	
30.	Videos didácticos	
31.	Aprendizaje basado en Problemas (ABP)	

32.	Estudio independiente (autoaprendizaje o para repasar las clases y realización de las tareas académicas)	
-----	--	--

PREGUNTA 6. Antes de registrar su respuesta, lea la pregunta completa.

De los siguientes procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje, marque las alternativas que considere pertinentes, para la evaluación del proceso de formación de competencias en la educación universitaria.

Utilice la siguiente simbología: S = Sí; N = No; D = depende de la forma y las circunstancias en que se utilice.

16.	Pruebas (exámenes) escritas	
17.	Pruebas (exámenes) orales	
18.	Proyectos de investigación y de otro tipo	
19.	Revisión de las tareas de clase	
20.	Preguntas abiertas (de desarrollo)	
21.	Preguntas de selección múltiple	
22.	Preguntas de verdadero o falso	
23.	Ensayos y monografías	
24.	Revisión de resúmenes de lectura	
25.	Lista de cotejo	
26.	Observación del desempeño del estudiante en la práctica	
27.	Evaluación continua en la clase y en las tareas extraclase	
28.	Rúbricas	
29.	Evaluación por los compañeros de clase	
30.	Evaluación de la participación en los equipos de trabajo	

PREGUNTA 7. Antes de registrar su respuesta, lea la pregunta completa.

Encierre en un círculo la letra de la alternativa que considere adecuada; seleccione una sola de ellas. Revise los enunciados de la a) a la g).

En su criterio, el enfoque de formación por competencias:

- a. Es eficaz para la mejora de la formación universitaria, porque pone el énfasis en las actividades que los futuros profesionales deben realizar, cuando se incorporen a su actividad laboral.
- b. Es eficaz porque tiene en cuenta de manera integral, las habilidades, los conocimientos y las actitudes y valores.

- c. A pesar de que plantea que tiene en cuenta de manera integral, las habilidades, los conocimientos y las actitudes y valores, en realidad no es así porque, en la práctica educativa seguimos tratando de manera separada los componentes procedimentales, conceptuales y actitudinales.
- d. Es lo mismo que los objetivos, pero con otro nombre. Seguimos haciendo lo mismo de antes en nuestra práctica educativa.
- e. En teoría parece bueno, pero no se puede aplicar en la práctica, pues no los profesores universitarios no somos expertos en Pedagogía.
- f. En teoría parece bueno, pero no se puede aplicar en la práctica, pues es muy trabajoso. A pesar de que declaramos trabajar por competencias seguimos haciendo lo mismo.
- g. No se puede aplicar, porque los profesores que debemos aplicarlo no lo entendemos.

PREGUNTA 8. Antes de registrar su respuesta, lea la pregunta completa.

Seleccione cuál de las siguientes afirmaciones es la correcta. Encierre en un círculo la letra de la alternativa correspondiente. Solo seleccione una de ellas:

- a) Las capacidades están compuestas por competencias, las competencias por habilidades y estas por destrezas.
- b) Las destrezas están compuestas por habilidades, las habilidades por competencias y estas por capacidades.
- c) Las habilidades están compuestas por destrezas, las destrezas por competencias y estas por capacidades.
- d) Las competencias están compuestas por capacidades, las capacidades por destrezas y estas por habilidades.
- e) Competencias, habilidades, capacidades y destrezas son diferentes términos para designar lo mismo.

Agradezco su colaboración por completar el presente cuestionario.

ANEXO 2
LISTA DE UNIVERSIDADES EN QUE LABORAN LOS DOCENTES
ENCUESTADOS

Tabla 23

Lista de universidades en que laboran los docentes encuestados

N.º	Universidad	Sigla
1.	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	UPC
2.	Universidad de San Martín de Porres	USMP
3.	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	UNMSM
4.	Universidad de Lima	UDLIMA
5.	Universidad San Ignacio de Loyola	USIL
6.	Universidad Ricardo Palma	URP
7.	Universidad Privada del Norte	UPN
8.	Pontificia Universidad Católica del Perú	PUCP
9.	Universidad Cesar Vallejos	UCV
10.	Universidad Nacional del Altiplano	UNAP
11.	Universidad Peruana Cayetano Heredia	UPCH
12.	Universidad Científica del Sur	UCSUR
13.	Universidad Norbert Wiener	U Wiener
14.	Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión	UNJFSC
15.	Universidad del Pacífico	UP
16.	Universidad Alas Peruanas	UAP
17.	Universidad Continental	U Continental
18.	Universidad de Ciencias y Artes de América Latina	UCAL
19.	Universidad Femenina del Sagrado Corazón	UNIFE
20.	Universidad Nacional Agraria La Molina	UNALM
21.	Universidad Nacional de Ingeniería	UNI
22.	Universidad Nacional de Música	UNM
23.	Universidad Nacional del Callao	UNAC
24.	Universidad Nacional Federico Villarreal	UNFV
25.	Universidad Privada San Juan Bautista	UPSJB
26.	Universidad Seminario Evangélico de Lima	USEL
27.	Universidad Tecnológica del Perú	UTP
28.	Escuela de Administración de Negocios	ESAN
Total		

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 3
PROFESIONES DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS

Tabla 24

Profesiones de los docentes encuestados

N.º	Carreras profesionales
1.	Humanidades (Lingüística, Literatura, Comunicación, Bibliotecología)
2.	Educación
3.	Arquitectura e Ingenierías
4.	Matemática y Ciencias Básicas
5.	Gestión (Economía, Administración, Contabilidad, Turismo)
6.	Medicina
7.	Otras Ciencias De Salud
8.	Ciencias Sociales
9.	Psicología
10.	Arte y Música
11.	Teología
<hr/>	
Total	

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 4

RECONOCIMIENTO DE LAS CATEGORÍAS “OBJETIVOS” Y “COMPETENCIAS”, EN VALORES ABSOLUTOS

Tabla 25

Respuestas sobre reconocimiento de las categorías “objetivos” y “competencias”, en valores absolutos

Respuestas correctas marcadas con una (x)						
N.º	Enunciado	O	C	O+C	O+C+ (O+C)	N
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	39	109	48	196	X-22
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	40	101	55	197	X- 22
3.	Compromiso con la calidad	68	46	43	157	X-61
4.	Compromiso ético	63	48	41	152	X-66
5.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.	70	58	55	183	X-34
6.	Conocimiento de la historia nacional.	98	38	24	160	X-58
7.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	89	36	43	168	X-50
8.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	X-53	X-81	X-57	191	27
9.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica	X-51	X-73	X-75	199	19
10.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, en diferentes contextos sociales.	X-51	X-73	X-75	199	19
11.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.	X-46	X-81	X-73	200	18
12.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	X-55	X-82	X-64	201	17
13.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).	64	69	66	199	X-19
14.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	76	69	56	201	X-17

15.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	X-67	X-66	X-44	177	41
16.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.	36	110	40	186	X-32
17.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	31	115	43	189	X-29
18.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.	X-60	X-78	X-40	178	40
19.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	X-43	X-79	X-62	184	34
20.	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	42	74	37	153	X-65

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 5

RECONOCIMIENTO DE LAS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS “OBJETIVOS” Y COMPETENCIAS”, DE ACUERDO CON LOS AÑOS DE EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES, EN VALORES ABSOLUTOS

Tabla 26

Reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivos” y competencias”, por los docentes que tienen entre 0 y 4 años de experiencia, en valores absolutos

Respuestas correctas marcadas con una (x)					
N.º	Enunciado	O	C	O+C	N
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	11	25	12	X2
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	13	17	16	X4
3.	Compromiso con la calidad	13	11	13	X13
4.	Compromiso ético	13	10	12	X15
5.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.	17	16	10	X7
6.	Conocimiento de la historia nacional.	22	12	5	X11
7.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	23	6	11	X10
8.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	X14	X21	X8	7
9.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica	X16	X12	X16	6
10.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, en diferentes contextos sociales.	X8	X15	X17	10
11.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.	X11	X16	X16	7
12.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	X10	X16	X16	8
13.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).	18	13	13	X6
14.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	21	9	17	X3

15.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	X15	X11	X15	9
16.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.	10	23	9	X8
17.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	7	26	11	X6
18.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.	X16	X13	X13	8
19.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	X9	X14	X16	11
20.	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	10	15	9	X16

Fuente: Elaboración propia

Tabla 27

Reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivos” y “competencias” por los docentes que tienen entre 5 y 10 años de experiencia, en valores absolutos

Respuestas correctas marcadas con una (x)					
N.º	Enunciado	O	C	O+C	N
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	11	36	10	X9
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	10	35	14	X7
3.	Compromiso con la calidad	22	11	14	X19
4.	Compromiso ético	21	17	8	X20
5.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.	22	20	14	X10
6.	Conocimiento de la historia nacional.	32	11	9	X14
7.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	28	14	11	X13
8.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	X21	X23	X16	6
9.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica	X19	X22	X20	5
10.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, en diferentes contextos sociales.	X19	X19	X24	6
11.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.	X19	X21	X22	4
12.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	X22	X22	X19	3
13.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).	24	16	22	X4
14.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	22	23	17	X4
15.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	X22	X21	X12	11
16.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.	8	36	13	X9
17.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	10	34	14	X8
18.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.	X19	X26	X14	7

19.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	X18	X22	X20	6
20.	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	11	24	10	X21

Fuente: Elaboración propia

Tabla 28

Reconocimiento de las categorías pedagógicas de los docentes que tienen entre 11 y 15 años de experiencia, en valores absolutos

Respuestas correctas marcadas con una (x)					
N.º	Enunciado	O	C	O+C	N
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	4	11	4	X3
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	2	9	8	X3
3.	Compromiso con la calidad	6	6	3	X7
4.	Compromiso ético	5	6	5	X7
5.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.	6	11	3	X3
6.	Conocimiento de la historia nacional.	10	4	2	X6
7.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	8	5	4	X5
8.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	X4	X6	X7	5
9.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica	X2	X9	X8	3
10.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, en diferentes contextos sociales.	X2	X11	X7	2
11.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.	X3	X10	X8	1
12.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	X3	X10	X8	1
13.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).	5	10	6	X1
14.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	7	8	7	x0
15.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	X6	X6	X3	7

16.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.	4	12	4	X2
17.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	3	12	3	X4
18.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.	X6	X7	X1	8
19.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	X1	X12	X3	6
20.	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	5	8	1	X8

Fuente: Elaboración propia

Tabla 29

Reconocimiento de las categorías pedagógicas de los docentes que tienen más de 15 años de experiencia, en valores absolutos

Respuestas correctas marcadas con una (x)					
N.º	Enunciado	O	C	O+C	N
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	14	36	19	X8
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	14	38	18	X17
3.	Compromiso con la calidad	26	17	12	X22
4.	Compromiso ético	22	15	16	X24
5.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.	23	16	25	X14
6.	Conocimiento de la historia nacional.	34	10	7	X26
7.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	29	10	17	X21
8.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	X13	X30	X26	8
9.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica	X15	X27	X29	6
10.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, en diferentes contextos sociales.	X14	X33	X25	5

11.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.	X12	X32	X28	5
12.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	X19	X33	X21	4
13.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).	17	28	24	X4
14.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	25	28	15	x9
15.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	X23	X27	X13	14
16.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.	13	38	14	X12
17.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	9	43	14	X11
18.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.	X18	X30	X12	17
19.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	X25	X29	X23	10
20.	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	16	26	15	X20

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 6 RECONOCIMIENTO DE LAS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS SEGÚN LA PROFESIÓN DE LOS DOCENTES, EN VALORES ABSOLUTOS

Tabla 30
Reconocimiento de las categorías pedagógicas según los docentes que son profesionales en Educación, en valores absolutos

Respuestas correctas marcadas con una (x)					
N.º	Enunciado	O	C	O+ C	N
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	6	19	6	X10
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	9	15	9	X8
3.	Compromiso con la calidad	12	8	6	X15
4.	Compromiso ético	10	5	8	X18
5.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.	11	11	9	X11

6.	Conocimiento de la historia nacional.	17	5	4	X15
7.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	16	7	7	X11
8.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	X8	X17	X11	5
9.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica	X8	X15	X13	5
10.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, en diferentes contextos sociales.	X6	X15	X13	7
11.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.	X6	X14	X16	5
12.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	X7	X17	X13	4
13.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).	8	15	14	X4
14.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	8	13	15	x5
15.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	X11	X14	X8	8
16.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.	8	18	10	X5
17.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	8	18	7	X8
18.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.	X12	X15	X7	7
19.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	X8	X17	X9	7
20.	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	10	9	9	X13

Fuente: Elaboración propia

Tabla 31

Reconocimiento de las categorías pedagógicas según docentes que no son profesionales en Educación, en valores absolutos

Respuestas correctas marcadas con una (x)					
N.º	Enunciado	O	C	O+C	N
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	34	91	41	X12
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	31	87	47	X13
3.	Compromiso con la calidad	56	38	37	X47
4.	Compromiso ético	53	44	32	X49
5.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.	62	47	47	X23
6.	Conocimiento de la historia nacional.	82	33	20	X43
7.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	73	30	36	X39
8.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	X46	X65	X46	21
9.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica	X44	X58	X62	15
10.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, en diferentes contextos sociales.	X37	X66	X60	15
11.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.	X40	X68	X58	12
12.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	X49	X66	X51	12
13.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).	56	54	52	X16
14.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	70	56	41	x11
15.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	X57	X52	X36	33
16.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.	28	92	31	X27
17.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	24	97	36	X21

18.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.	X49	X63	X33	33
19.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	X37	X62	X53	26
	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	32	65	29	X52

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 7

RECONOCIMIENTO DE LAS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS SEGÚN LA PROFESIÓN DE LOS DOCENTES EN VALORES PORCENTUALES

Tabla 32

Reconocimiento de las categorías pedagógicas objetivo” y “competencia por los docentes que tienen entre 5 y 10 años de experiencia, en valores porcentuales

Respuestas correctas marcadas con una (x)						
N.º	Enunciado	O %	C %	O+C %	N %	% válidas
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	17%	55%	15%	X-14%	14%
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	15%	53%	21%	X-11%	11%
3.	Compromiso con la calidad	33%	17%	21%	X-29%	29%
4.	Compromiso ético	32%	26%	12%	X-30%	30%
5.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.	33%	29%	21%	X-15%	15%
6.	Conocimiento de la historia nacional.	48%	17%	14%	X-21%	21%
7.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	42%	21%	17%	X-20%	20%
8.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	X-32%	X-35%	X-24%	9%	91%
9.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica	X-29%	X-33%	X-20%	8%	82%
10.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel	X-29%	X-29%	X-36%	9%	94%

de rendimiento, en diferentes contextos sociales.

11.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.	X-29%	X-32%	X-33%	6%	94%
12.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	X-33%	X-33%	X-29%	5%	95%
13.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).	36%	24%	33%	X-6%	96%
14.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	33%	35%	26%	X-6%	6%
15.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	X-33%	X-32%	X-18%	17%	83%
16.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.	12%	55%	20%	X-14%	14%
17.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	15%	52%	21%	X-12%	12%
18.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.	X-29%	X-39%	X-21%	11%	89%
19.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	X-27%	X-33%	X-30%	9%	90%
20.	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	17%	36%	15%	X-32%	21%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 33

Reconocimiento de las categorías pedagógicas de los docentes que tienen entre 11 y 15 años de experiencia, en valores porcentuales

Respuestas correctas marcadas con una (x)						
N.º	Enunciado					% válidas
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	17%	48%	17%	X-13%	13%
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	9%	39%	35%	X-13%	13%
3.	Compromiso con la calidad	26%	26%	13%	X-30%	30%
4.	Compromiso ético	22%	26%	22%	X-30%	30%
5.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.	26%	43%	13%	X-13%	13%
6.	Conocimiento de la historia nacional.	43%	17%	9%	X-26%	26%
7.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	35%	22%	17%	X-22%	22%
8.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	X-17%	X-26%	X-30%	22%	73%
9.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica	X-9%	X-39%	X-35%	13%	83%
10.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, en diferentes contextos sociales.	X-9%	X-48%	X-30%	9%	87%
11.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.	X-13%	X-43%	X-35%	4%	91%
12.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	X-13%	X-43%	X-35%	4%	91%
13.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).	22%	43%	26%	X-4%	96%

14.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	30%	35%	30%	x0%	0%
15.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	X-26%	X-26%	X-13%	30%	65%
16.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.	17%	52%	17%	X-9%	9%
17.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	13%	52%	13%	X-17%	17%
18.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.	X-26%	X-30%	X-4%	35%	60%
19.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	X-4%	X-52%	X-13%	26%	69%
20.	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	22%	35%	4%	X-35%	35%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 34

Reconocimiento de las categorías pedagógicas de los docentes que tienen más de 15 años de experiencia, en valores porcentuales

Respuestas correctas marcadas con una (x)						
N.º	Enunciado					% válidas
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	18%	47%	25%	X-10%	10%
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	18%	49%	23%	X-22%	22%
3.	Compromiso con la calidad	34%	22%	16%	X-29%	29%
4.	Compromiso ético	29%	19%	21%	X-31%	31%
5.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.	30%	19%	32%	X-18%	18%
6.	Conocimiento de la historia nacional.	44%	13%	9%	X-34%	34%
7.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	38%	13%	22%	X-27%	27%
8.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	X-17%	X-39%	X-34%	10%	90%
9.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica	X-19%	X-35%	X-38%	8%	92%
10.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, en diferentes contextos sociales.	X-18%	X-43%	X-32%	6%	93%
11.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.	X-16%	X-42%	X-36%	6%	94%
12.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	X-25%	X-43%	X-27%	5%	95%
13.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).	22%	36%	31%	X-5%	5%

14.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	32%	36%	19%	X-12%	12%
15.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	X-30%	X-35%	X-17%	18%	82%
16.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.	17%	49%	18%	X-16%	16%
17.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	12%	56%	18%	X-14%	14%
18.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.	X-23%	X-39%	X-16%	22%	78%
19.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	X-32%	X-38%	X-30%	13%	100%
20.	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	21%	34%	19%	X-26%	26%

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 8

RECONOCIMIENTO DE LAS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS “OBJETIVO” Y “COMPETENCIA” SEGÚN PROFESIÓN DE LOS DOCENTES

Tabla 35

Reconocimiento de las categorías pedagógicas “objetivo y competencia” según los docentes que son profesionales en Educación, en valores porcentuales

Respuestas correctas marcadas con una (x)						
N.º	Enunciado	O	C	O+C	N	% válidas
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	15%	46%	15%	X-24%	24%
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	22%	37%	22%	X-20%	20%
3.	Compromiso con la calidad	29%	20%	15%	X-37%	37%
4.	Compromiso ético	24%	12%	20%	X-44%	44%
5.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.	27%	27%	19%	X-27%	27%
6.	Conocimiento de la historia nacional.	41%	12%	10%	X-37%	37%
7.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	39%	17%	17%	X-27%	27%
8.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	X-20%	X-41%	X-27%	12%	88%
9.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica	X-20%	X-37%	X-32%	12%	89%
10.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, en diferentes contextos sociales.	X-15%	X-37%	X-32%	17%	84%
11.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.	X-14%	X-34%	X-39%	12%	87%

12.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	X-17%	X-41%	X-32%	10%	90%
13.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).	20%	37%	34%	X-10%	10%
14.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	20%	32%	37%	X-12%	12%
15.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	X-27%	X-33%	X-20%	20%	80%
16.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.	20%	44%	24%	X-12%	12%
17.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	20%	44%	17%	X-20%	20%
18.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.	X-29%	X-37%	X-17%	17%	83%
19.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	X-20%	X-41%	X-22%	17%	83%
20.	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	24%	22%	22%	X-32%	32%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 36

Reconocimiento de las categorías pedagógicas "objetivo y competencia" según docentes que no son profesionales en Educación, en valores porcentuales

Respuestas correctas marcadas con una (x)						
N.º	Enunciado	O	C	O+C	N	% válidas
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	19%	51%	23%	x-7%	12%
2.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	17%	49%	26%	X-7%	13%
3.	Compromiso con la calidad	31%	22%	21%	X-26%	26%
4.	Compromiso ético	30%	25%	18%	X-28%	28%
5.	Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.	34%	26%	26%	X-14%	14%
6.	Conocimiento de la historia nacional.	46%	19%	11%	X-24%	24%
7.	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	41%	17%	20%	X-22%	22%
8.	Desarrolla un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	X-26%	X-36%	X-26%	12%	88%
9.	Diseña el currículo del programa universitario, teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral, el desarrollo científico y tecnológico y la necesaria interrelación entre teoría y práctica	X-24%	X-33%	X-35%	8%	92%
10.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, en diferentes contextos sociales.	X-21%	X-37%	X-34%	8%	92%
11.	Diseña y evalúa proyectos de intervención educativa, con un alto nivel de rendimiento, con responsabilidad social, en democracia y buscando el desarrollo humano.	X-22%	X-38%	X-33%	7%	93%
12.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	X-28%	X-37%	X-29%	6%	94%
13.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).	31%	30%	29%	X-10%	10%

14.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	39%	31%	23%	X-6%	6%
15.	Evalúa el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	X-32%	X-29%	X-20%	19%	81%
16.	Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.	16%	52%	17%	X-15%	15%
17.	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	13%	54%	20%	X-12%	12%
18.	Identifica las interrelaciones funcionales de la organización.	X-28%	X-35%	X-19%	19%	82%
19.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	X-21%	X-35%	X-30%	15%	86%
	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	18%	37%	16%	X-29%	29%

Fuente: Elaboración propia

Análisis del enfoque por competencias en las universidades peruanas:
concepciones y aplicaciones

© Marco Antonio Lovón Cueva
marcolovoncueva@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9182-6072>