

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**TESIS**

**EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO DEL  
PROGRAMA DE LENGUA, LITERATURA, PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA  
DE LA UNA PUNO**

**PRESENTADA POR:**

**NATALI KENNET PACA VALLEJO**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**DOCTOR EN EDUCACIÓN**

**PUNO, PERÚ**

**2019**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**TESIS**



**EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO DEL  
PROGRAMA DE LENGUA, LITERATURA, PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA  
DE LA UNA PUNO**

**PRESENTADA POR:**

**NATALI KENNET PACA VALLEJO**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**DOCTOR EN EDUCACIÓN**

APROBADA POR EL SIGUIENTE JURADO:

PRESIDENTE



.....  
Dr. PERCY SAMUEL YÁBAR MIRANDA

PRIMER MIEMBRO



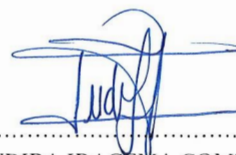
.....  
Dra. NANCY MÓNICA GARCÍA BEDOYA

SEGUNDO MIEMBRO



.....  
Dr. JORGE ALFREDO ORTIZ DEL CARPIO

ASESOR DE TESIS



.....  
Dra. INDIRA IRACEMA GOMEZ ARTETA

Puno, 23 de diciembre de 2019.

**ÁREA:** Educación.

**TEMA:** Evaluación de las competencias del perfil de egreso del programa lengua, literatura, psicología y filosofía de la UNA – Puno.

**LÍNEA:** Evaluación de la educación superior.

## DEDICATORIA

A Eduardo y Camila, mis amados hijos, quienes día a día motivan mis ganas de vivir y ser mejor persona.

A Mirta y Romeo, mis queridos padres, por ser siempre mi apoyo y el mejor ejemplo de vida.

### AGRADECIMIENTOS

- A la Universidad Nacional del Altiplano, institución en la cual trabajo, por haberme acogido en sus aulas durante mis estudios de doctorado y haberme brindado la oportunidad de alcanzar este objetivo.
- Al jurado de tesis por los comentarios y sugerencias que contribuyeron al presente trabajo.
- A la Dra. Indira Gómez Arteta, gran amiga y asesora de tesis, mi más grande y sincero agradecimiento por su apoyo y dirección durante todo este proceso.
- A los estudiantes del IX semestre del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía por su paciencia y apoyo en la ejecución de esta investigación.

**ÍNDICE GENERAL**

	<b>Pág.</b>
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	1

**CAPÍTULO I****REVISIÓN DE LITERATURA**

1.1	Antecedentes	2
1.2	Marco teórico	6
1.2.1	Perfil del egresado	6
1.2.1.1	Competencias	8
1.2.1.2	Competencias de egreso	10
1.2.1.3	Evaluación de competencias	13
1.2.2	Perfil de egreso y mecanismos para su desarrollo	16
1.2.2.1	Perfil de egreso y uso de estrategias	17
1.2.2.2	Perfil de egreso y uso de técnicas e instrumentos de evaluación	17
1.2.3	Nivel de logro de competencias	19

**CAPÍTULO II****PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

2.1	Planteamiento del problema	21
2.1.1	Enunciado general	21
2.1.2	Enunciados específicos	21
2.2	Justificación	22
2.3	Objetivos	22
2.3.1	Objetivo general	22
2.3.2	Objetivos específicos:	22

**CAPÍTULO III****MATERIALES Y MÉTODOS**

3.1	Lugar de estudio	24
3.2	Población y tamaño de muestra	24
3.3	Metodología	25

**CAPÍTULO IV****RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

4.1	Mecanismos de desarrollo y nivel de logro de las competencias del perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno	27
4.2	Mecanismos de desarrollo de las competencias del perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno	29
4.2.1	Mecanismos de desarrollo de las competencias del área de formación general del perfil de egreso	33
4.2.2	Mecanismos de desarrollo de las competencias del área de formación específica del perfil de egreso	36
4.2.3	Mecanismos de desarrollo de las competencias del área de formación especializada del perfil de egreso	39
4.3	Nivel de logro de las competencias del perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno	41
4.3.1	Nivel de logro de las competencias del área de formación general del perfil de egreso	43
4.3.2	Nivel de logro de las competencias del área de formación específica del perfil de egreso	46
4.3.3	Nivel de logro de la competencia del área de formación especializada del perfil de egreso	49
	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>51</b>
	<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>53</b>
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>54</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>59</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
1. Escala de evaluación de las competencias del perfil de egreso	20
2. Población	24
3. Nivel de logro de las competencias y coherencia con los mecanismos de desarrollo	28
4. Coherencia entre competencias del perfil de egreso y elementos que ayudan a desarrollarlas	29
5. Coherencia entre competencias generales del perfil de egreso y elementos que ayudan a desarrollarlas	34
6. Coherencia entre competencias específicas del perfil de egreso y elementos que ayudan a desarrollarlas	37
7. Coherencia entre competencia especializada del perfil de egreso y elementos que ayudan a desarrollarla	39
8. Nivel de logro de las competencias del perfil de egreso	41
9. Nivel de logro de las competencias generales del perfil de egreso	44
10. Nivel de logro de las competencias específicas del perfil de egreso	47
11. Nivel de logro de la competencia especializada del perfil de egreso	49
12. Resultados de la evaluación de comprensión y producción de textos	79
13. Resultados de la evaluación de comprensión de textos escritos (prueba escrita)	79
14. Resultados de la evaluación de comprensión de textos orales (prueba oral)	79
15. Resultados de la evaluación de producción de textos escritos (prueba escrita)	80
16. Resultados de la evaluación de producción de textos escritos (total)	80
17. Resultados de la evaluación de producción de textos orales (prueba oral)	80
18. Resultados de la evaluación de la competencia matemática	81
19. Resultados de la evaluación de la actuación y repercusión ambiental, social y económica (prueba escrita)	82
20. Resultados de la evaluación de la actuación y repercusión ambiental, social y económica (ensayo)	82
21. Resultados de la evaluación de la actuación y repercusión ambiental, social y económica (total)	82
22. Resultados de la evaluación de la habilidad en el uso de TIC (rúbrica)	83
23. Resultados de la evaluación de la habilidad en el uso de TIC (ensayo)	83

24. Resultados de la evaluación de la habilidad en el uso de TIC (total)	83
25. Resultados de la evaluación de la formación como ciudadano crítico e intercultural (prueba escrita)	84
26. Resultados de la evaluación de la formación como ciudadano crítico e intercultural (prueba oral)	84
27. Resultados de la evaluación de la formación como ciudadano crítico e intercultural (total)	84
28. Resultados de la evaluación de la competencia pedagógica	85
29. Resultados de la evaluación de gerencia educativa	86
30. Resultados de la evaluación de didáctica educativa	87
31. Resultados de la evaluación de investigación educativa	88
32. Resultados de la evaluación de la práctica pre profesional	89
33. Resultados de la evaluación de los saberes de las disciplinas de lengua, literatura, psicología y filosofía	90



**ÍNDICE DE FIGURAS**

	<b>Pág.</b>
1. Nivel de logro de las competencias del perfil de egreso	41
2. Nivel de logro de las competencias generales del perfil de egreso	45
3. Nivel de logro de las competencias específicas del perfil de egreso	48
4. Nivel de logro de la competencia especializada del perfil de egreso	50

## ÍNDICE DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
1. Prueba escrita para evaluar competencias del perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía	60
2. Prueba para evaluar comprensión y producción de textos orales	64
3. Rúbrica para evaluar comprensión de textos orales	65
4. Rúbrica para evaluar producción de textos orales	66
5. Rúbrica para evaluar producción de textos escritos	67
6. Rúbrica para evaluar la pregunta de opinión de la prueba escrita comprensión de lectura	68
7. Rúbrica para evaluar las preguntas abiertas repercusión y actuación ambiental, social y económica prueba escrita	69
8. Rúbrica para evaluar un ensayo	70
9. Prueba para evaluar la habilidad en el uso de TIC	71
10. Rúbrica para evaluar la habilidad en el uso de las TIC	72
11. Rúbrica para evaluar el perfil de egreso en la práctica pre profesional	73
12. Rúbrica para evaluar proyectos de investigación	75
13. Rúbrica para evaluar la pregunta referida a la formación como ciudadano crítico e intercultural planteada en la prueba escrita	77
14. Tabla de correlación entre las competencias del perfil de egreso y los instrumentos de evaluación	78
15. Nivel de logro de la competencia relacionada con comprensión y producción de textos	79
16. Nivel de logro de la competencia matemática	81
17. Nivel de logro de la competencia relacionada con la actuación y repercusión ambiental, social y económica	82
18. Nivel de logro de la competencia relacionada con el uso de TIC	83
19. Nivel de logro de la competencia relacionada con la formación del ciudadano crítico e intercultural	84
20. Nivel de logro de la competencia pedagógica	85
21. Nivel de logro de la competencia relacionada con gerencia educativa	86
22. Nivel de logro de la competencia relacionada con didáctica educativa	87
23. Nivel de logro de la competencia relacionada con investigación educativa	88
	viii



24. Nivel de logro de la competencia relacionada con la práctica pre profesional	89
25. Nivel de logro de la competencia del área de formación especializada	90

## RESUMEN

El propósito de este trabajo de investigación fue evaluar los mecanismos de desarrollo y el nivel de logro de las competencias del perfil de egreso planteadas en la estructura curricular 2015-2019 del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno. El problema de investigación, que surgió de la necesidad expresa de corroborar el desarrollo de las competencias del perfil de egreso, se resume en la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los mecanismos de desarrollo y el nivel de logro de las competencias del perfil de egreso planteadas en la estructura curricular 2015-2019 del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno? Para tal efecto, realizamos esta investigación desde la complementariedad metodológica, cuantitativa y cualitativa, aplicando diversas técnicas e instrumentos de investigación. Los resultados obtenidos evidencian que los mecanismos de desarrollo tienen coherencia media con las competencias del perfil de egreso planteadas en la estructura curricular 2015-2019 del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno. Así mismo, el nivel de logro de las competencias se encuentra en proceso de desarrollo. Estos resultados tendrán un impacto directo en los estudiantes y futuros egresados del Programa en la medida en que estos conduzcan a la toma de decisiones para la mejora continua; así mismo ayudarán a concretar uno de los estándares del Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior del SINEACE.

**Palabras clave:** Competencias, evaluación, mecanismos de desarrollo, nivel de logro y perfil de egreso.

## ABSTRACT

The purpose of this research work was to evaluate the development mechanisms and the level of achievement of the competencies of the egress profile raised in the curriculum structure 2015-2019 of the language, literature, psychology and philosophy program of UNA Puno. The research problem, which arose from the express need to corroborate the development of the skills of the egress profile, is summarized in the following question: What are the development mechanisms and the level of achievement of the competencies of the egress raised in the curriculum structure 2015-2019 of the language, literature, ¿psychology and philosophy program of UNA Puno? For this purpose, we carry out this research from methodological, quantitative and qualitative complementarity, applying various research techniques and instruments. The results obtained show that the development mechanisms have medium coherence with the competencies of the egress profile raised in the 2015-2019 curriculum structure of the UNA Puno. Likewise, the level of achievement of the skills is in the process of development. These results will have a direct impact on students and future program graduates to the extent that they lead to decision making for continuous improvement; they will also help to realize one of the standards of the accreditation model for higher education studies programs of SINEACE.

**Keywords:** Competencies, development mechanisms, egress profile, evaluation and level of achievement.

## INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación titulado “Evaluación de las competencias del perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno” está dividido en cuatro capítulos.

En el Capítulo I se hace una revisión de la literatura directamente relacionada con el tema de investigación. Se presenta los antecedentes de investigación y el marco teórico que comprende, básicamente, información acerca del perfil del egresado, los mecanismos utilizados para el desarrollo del perfil y el nivel de logro de las competencias del perfil de egreso.

En el Capítulo II se presenta el planteamiento del problema de investigación, el mismo que pone de manifiesto los enunciados, la justificación y los objetivos de investigación.

En el Capítulo III, denominado Materiales y Métodos, se da a conocer el lugar de estudio; población y tamaño de muestra; metodología; recolección de datos y los métodos estadísticos empleados.

En el Capítulo IV, se muestran los resultados obtenidos en tablas, las mismas que son analizadas e interpretadas. Asimismo, se lleva a cabo la discusión de los resultados en función de los antecedentes considerados para el presente estudio.

Finalmente, se consignan las conclusiones obtenidas a partir de los resultados de investigación; las recomendaciones que son producto de la experimentación; la bibliografía consultada; y los anexos.

## CAPÍTULO I

### REVISIÓN DE LITERATURA

#### 1.1 Antecedentes

Un estudio realizado en México, con el propósito de contribuir al debate teórico actual en torno a la evaluación de competencias, así como aportar algunos rudimentos de tipo metodológico que permitan a los profesores mejorar sus concepciones y prácticas de evaluación, concluye en que la evaluación de las competencias siempre será una aproximación al grado de dominio alcanzado en un momento determinado y de ninguna manera, una medición exacta de su consecución por parte del alumnado. Además, como las competencias requieren tiempo para su desarrollo y maduración, lo más probable es que el dominio pleno de algunas de ellas en realidad se logre fuera del contexto de la escuela, en otro momento posterior y lejos de la mirada del profesor/evaluador (Moreno, 2012).

Así mismo, los resultados de una investigación realizada en España afirman que la evaluación contribuye al conocimiento personal y profesional, sirviendo de base para el desarrollo de competencias y la realización del potencial que encierran los individuos [...] Una evaluación que cumpla con las funciones que le son propias habría de integrarse de manera efectiva en la gestión de las personas de la organización, y debería resultar creíble para todos los que de alguna manera participan en la misma (Gil, 2007).

Otro estudio, ejecutado en España; que, a modo de objetivo, se centra en cuatro retos, entre otros, que conlleva particularmente la evaluación de las competencias profesionales, que van desde diferentes dimensiones (conceptual, desarrollo-reconstructiva, estratégica y operativa), concluye en que la evaluación de competencias en educación superior retoma el sentido formativo y se constituye en una oportunidad de aprendizaje y

desarrollo, a la par que tiene una función autorreguladora, al hacer más conscientes a los estudiantes de su nivel (Tejada & Ruiz, 2016).

Una investigación realizada en Colombia, con el propósito de evaluar la configuración de perfiles profesionales en la educación superior y sus implicaciones en el currículo, concluye en que existe un posicionamiento reflexivo en torno a la importancia del currículo como oportunidad de cambio formativo y su incidencia en los perfiles profesionales para contextualizar la educación superior, incluyendo marcos de análisis basados en la emancipación social y el estudio de género en el diseño del perfil profesional (K. González & Mortigo, 2014).

También, un trabajo de investigación realizado en Costa Rica, orientado a detallar las competencias del perfil para el profesional en Educación Comercial en el contexto de la Universidad Nacional de Costa Rica, presenta como conclusión que a partir de los criterios, de los requerimientos de las fuentes curriculares y de las perspectivas curriculares de la Unidad Académica se concretaron ideas para la construcción de un perfil por competencias para este profesional. Las ideas que se proponen comprenden los fundamentos curriculares que basan el proyecto educativo en el que se plantea el perfil, conformado por: el objeto de estudio de la carrera, la competencia global o meta de formación, las competencias genéricas como ejes transversales y las competencias específicas, estas diferenciadas entre pedagógicas y disciplinares. Las competencias específicas propias de la disciplina se concentran en cuatro áreas de competencias: producción documental, soporte organizacional, recursos tecnológicos y administración de la información (Araya, 2012).

Así mismo, un análisis realizado en México, cuyo objetivo fue realizar un análisis del plan de estudios de la carrera de Psicología de la Universidad de Guadalajara tomando como referentes primordiales el perfil de egreso y los ejes de formación establecidos, concluye que el perfil de egreso, tanto en su dimensión formal como en su construcción gramatical, no permite distinguir y comunicar claramente sus elementos constitutivos (conocimientos, habilidades, actitudes...). De entrada, esta situación plantea la necesidad de modificar el actual perfil de egreso de manera tal que sea congruente con los fundamentos teóricos y metodológicos a partir de los cuales se rediseñe el currículum de la carrera (Lara, Pérez, & Ortega, 2004).



Adicionalmente, en un estudio realizado en México, orientado a evidenciar los logros de los docentes en torno a la formación integral y al desarrollo de la autonomía, revelando el área de oportunidad existente para fomentar la creatividad y la innovación, se obtuvo como resultado que: 1. la formación integral es fomentada, constante y conscientemente, *solo* por la mitad de los docentes; uno de cada cuatro docentes no lo hace o lo hace de manera inconstante; 2. El fomento a la autonomía, aunque se situó como la función que más realizan los docentes, mostró un comportamiento similar al señalado arriba; y 3. El impulso a la creatividad y el fomento a la innovación para resolver problemáticas son los factores que menos han permeado la práctica docente. Sólo una tercera parte de maestros implementa estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven el pensamiento lateral y admiten la variación de condiciones para que los estudiantes se ejerciten en ambientes similares a los laborales (Jiménez, Hernández, & González, 2013).

Otra investigación ejecutada en México, cuyo objetivo fue proponer una metodología de reformulación del currículum de la Licenciatura de Química Farmacéutica Bióloga de la Universidad Veracruzana, en el marco del Modelo Educativo Integral y Flexible a partir de la revisión del perfil de egreso del plan de estudios 2002 y la propuesta del Proyecto Tuning-América Latina para esta disciplina, concluye en que: 1. La realidad actual que vivimos, en la que el desarrollo económico y social se caracteriza por la incorporación de un nuevo factor productivo, basado en el conocimiento y en el manejo adecuado de la información, ha obligado a las universidades a asumir la actualización continua de los contenidos de sus programas académicos, así como la promoción de la creatividad y armonización de los estudios; 2. Todo ejercicio de diseño curricular debe iniciar por la definición del perfil profesional o de egreso de quién se pretende formar; y 3. Los perfiles de los profesionales universitarios no sólo deben satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino proyectarlos de acuerdo con las necesidades de las regiones y del país, por lo que es recomendable que su definición se realice a través de competencias. Las competencias representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender, el saber cómo actuar, y el saber cómo ser (Martínez, 2015).

Así mismo, un estudio realizado en Chile, cuyo objetivo fue evaluar la correspondencia y gradualidad en la consecución y desarrollo de las competencias y, por tanto, el grado de coherencia entre perfiles y evaluaciones, muestra como conclusión respecto de la relación entre las competencias declaradas en el perfil de egreso versus los indicadores de

evaluación, en general, para ninguno de los planes de evaluación e instrumentos analizados, podríamos sostener que la correspondencia con las competencias o habilidades asociadas a cada asignatura es nula. En todos los casos hay algún nivel de correspondencia, en cuanto a los ámbitos del desempeño, los verbos y las dimensiones que aborda la competencia o habilidad y los indicadores de evaluación (Möller & Gómez, 2014).

Otra investigación realizada en Ecuador, cuyo objetivo fue determinar la incidencia de las competencias del perfil de egreso de la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría en las diferentes modalidades de titulación aprobadas a partir de las percepciones de los estudiantes, evidenció en los resultados que el Proyecto de Investigación es la modalidad que mayores aportes realiza y que fomentar el conocimiento de las competencias del perfil de egreso de la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría cp., brindándoles a los estudiantes la posibilidad de desarrollar sus ideas puede contribuir positivamente en los índices de retención y graduación (Basantez, 2018).

Por su parte, un estudio realizado en México, que tuvo como propósito evaluar el perfil de egreso de profesores de francés, considerando las opiniones de los empleadores, concluye en que la “evaluación educativa es un proceso necesario en toda revisión curricular. Para esta revisión, es necesario considerar los diferentes elementos que constituyen la noosfera y analizar los puntos donde convergen. Dado que el objetivo de cualquier carrera es satisfacer demandas sociales, muchas veces cubiertas por empleadores, es fundamental escuchar la voz de este sector y considerar sus propuestas” (Pérez, Voisin, & Fernández, 2015).

Adicionalmente, una investigación ejecutada con el objetivo de analizar la contribución del área curricular de prácticas pre profesionales en la consolidación del perfil de egreso del bibliotecólogo y archivólogo de la Universidad del Zulia – Venezuela, concluye que el perfil de los egresados resulta altamente fortalecido con la estructura actual de prácticas profesionales, porque propician las vivencias que cimientan conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para el futuro desempeño. Las fases de ejecución de las prácticas profesionales establecen la adecuada prosecución que han de tener para lograr su propósito, considerando todos los momentos implicados en su desarrollo. Las dimensiones de las prácticas profesionales engloban los

distintos aspectos que intervienen en ellas, desde el punto de vista organizativo, curricular, institucional y relacional (Peña, Castellano, Díaz, & Padrón, 2016).

Asimismo, un trabajo realizado con el objetivo de conocer, a través de egresados, en qué medida las competencias declaradas en el perfil son logradas durante la formación. Se usó un instrumento con indicadores de desempeño del quehacer profesional. Al analizar los resultados en categorías referidas al logro de las competencias se consideró como deseable que más del 75 % de los egresados manifiesten el logro en grado Alto. Para el dominio asistencial 16 de 25 indicadores son alcanzados en grado Alto por más del 75 % de los egresados. En investigación 4 de 6 indicadores se presentan en igual categoría. Los dominios administración y educación no presentan indicadores en el rango deseable. Se concluye que las trayectorias de aprendizaje y malla curricular deben ser revisadas para asegurar el logro de todas las competencias comprometidas en el perfil en el nivel deseable (Maldonado & Vidal, 2015).

Otra investigación conducente a evaluar el perfil de egreso declarado en los planes comunes de universidad y de educación, la producción escrita, la experiencia de práctica profesional docente y las percepciones de los egresados sobre la formación recibida, en nueve programas de pedagogía de la Universidad Católica Silva Henríquez, en 2008 obtiene resultados por niveles de logro de la Prueba Total, en los que se aprecia que la mitad de los estudiantes (53%) alcanza un nivel de logro *Insuficiente* y un 37% *Regularmente suficiente* de desarrollo de competencias en los planes comunes evaluados. En cuanto a la Subprueba de Plan Común Educación, el eje de Planificación de la enseñanza muestra la mitad (51%) de sus estudiantes con logro *Insuficiente*, mientras que en el eje de producción escrita el 59% cuenta con habilidades *Regularmente suficientes* (Barrera, 2009).

## 1.2 Marco teórico

### 1.2.1 Perfil del egresado

Recién hace casi cuarenta años se dio inicio a la evaluación curricular como campo de la investigación educativa (Ruiz, 1992) Encaminada, fundamentalmente, a la elaboración y seguimiento de los perfiles de egreso, al análisis de congruencia y secuencia de los contenidos y asignaturas en los planes de estudio (Maldonado, 2007). En aquel tiempo, la evaluación de los programas académicos aún no era

concebida como una actividad colegiada en la que profesores, administradores, alumnos y exalumnos participaran. Muchas veces, los proyectos evaluativos no se articulaban con el presupuesto y planeación de la universidad; por el contrario, eran ahíncos aislados que por lo general no tenían incidencia directa en las políticas de la institución (Martínez, 2015).

El perfil de egreso puede ser considerado como una presentación condensada de los rasgos profesionales y personales procurados en el egresado. El diseño curricular que se vale del enfoque de competencias como estrategia para cimentar la estructura curricular, plantea competencias básicas, genéricas y específicas que se evidencian en el estudiante al término de su recorrido por el plan de estudios del programa (Veracruzana, 2012).

El perfil de egreso comprende un cúmulo de *competencias* (conocimientos, habilidades y actitudes) que un profesional o técnico debe dominar cuando se titula o graduarse en una carrera determinada. Partiendo del fundamento que lo que se certifica son *competencias*, entonces es imperativo consensuar el lenguaje en torno a ellas. El propósito no es certificar los “estudios” que la persona ha realizado sino su “competencia profesional” (Hernández, 2000).

Es así que el perfil de egreso se erige sobre el conglomerado de valores, características, aptitudes y capacidades que se desea formar en el futuro profesionista mediante el proceso educativo que lleva a cabo la universidad. La planificación y organización de este proceso educativo se cristaliza a través del plan de estudios y el programa académico (Martínez, 2015).

El perfil de egreso determina las competencias profesionales que habrá logrado el alumno al egresar de una carrera. Como tal atañe al producto del proceso de formación y simboliza la contribución de una institución educativa a la sociedad y su gente. Ellos son el referente principal para esbozar y edificar de los planes de estudio, programas de las diferentes materias, las prácticas docentes, la evaluación del aprendizaje, los recursos didácticos, etc. Estos se diseñan, construyen y ejecutan con el propósito de que los alumnos logren el perfil de egreso (Contreras, 2011).

“El perfil de egreso se convierte en un eje central y articulador del programa de estudio. El perfil de egreso se identifica como parte de la gestión estratégica y conduce además la planificación del programa; orienta el proceso de formación integral; y el logro del mismo debe verificarse en cada egresado” (SINEACE., 2016). El perfil del profesional universitario, además de satisfacer las exigencias sociales, debe proyectarlas en base a las necesidades regionales y nacionales, por lo que se recomienda que se le defina en base a competencias; ya que estas representan una combinación de atributos con respecto al conocer, comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser (Martínez, 2015).

Es fundamental que cada institución superior universitaria defina los perfiles de egreso en función de su entorno y que además considere las especificidades de la misión y visión, y los valores que se pretende desarrollar. En ese sentido, el perfil de egreso tiene consistencia interna y externa (Toro, 2012).

#### 1.2.1.1 Competencias

Una competencia puede definirse como la aptitud que posee un individuo para acoplar un conglomerado de capacidades para la consecución de un propósito determinado en una situación específica, con una actuación pertinente y sentido ético (MINEDU, 2016). Se dice que la persona es competente cuando sabe hacer las cosas, cuando puede resolver lo que encuentra. Las competencias responden con pertinencia a las exigencias del contexto, no por la existencia de un estímulo, sino porque dichas exigencias requieren que uno piense y ponga en práctica todo lo que sabe.

Una competencia es un saber hacer con conciencia. Es un *saber en acción*. Un saber cuya esencia no es “describir” la realidad, sino “modificarla”; no es detallar el problema sino solucionarlo; es saber el *qué*, pero también el saber *cómo* (Kaluf, 2004). Las competencias son, por tanto, propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

Las competencias no son inherentes a las personas ni permanentes; estas se desarrollan en el tiempo (Moreno, 2012). Por su naturaleza, no se

consiguen en abstracto, sino en situaciones auténticas, en espacios reales, a través de actividades concretas dentro del quehacer educativo. La consecución de una competencia está firmemente ligada a la apropiación de un cúmulo de saberes como conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc. (Coll, 2017) que instan de la persona actuaciones voluntarias, conscientes, racionales que revelan valores éticos” (Frade, 2009).

Una conducta competente implica conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pero el todo no es igual que la suma de sus partes; el producto es más complejo que la suma de estos elementos. La persona competente se vale de "toda su humanidad" para actuar, identificando con acierto la realidad temporal y espacial, y en este contexto es que las competencias se desarrollan y potencian (Moreno, 2012).

En un modelo educativo por competencias, el aprendizaje debe potenciar la integración del conocimiento con las habilidades genéricas y la comunicación de ideas (Argudín, 2001) lo que conlleva a que el educando, además de saber manejar sus conocimientos, tenga dominio de su interacción social, sus emociones y sentimientos, así como sus acciones; y que, además, sea capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los otros (Ortega, 2008).

En un diseño curricular por competencias, los programas deben ser establecidos de acuerdo a las competencias que se pretende lograr, en base a metas terminales integrales y no sobre la mera acumulación de conocimientos inertes. Las competencias están supeditadas al contexto, se delinear en concordancia con los aprendizajes esperados, de una manera concreta y no a partir de criterios abstractos (Frade, 2009), asumiendo que el individuo será capaz de integrar los conocimientos y las habilidades adquiridas de forma independiente (Camarena, 2010).

### 1.2.1.2 Competencias de egreso

Una competencia de egreso puede ser entendida como “una actuación apropiada que es avalada por conocimientos adecuados y coherentes con los principios éticos de quien la despliega” (Cabrera & González, 2006).

Las competencias de egreso se diferencian de las competencias profesionales, a pesar de ser sus antecesoras. Efectivamente, la educación universitaria no solo debe vincularse con lo laboral, sino que, como toda instrucción formal, debe ocuparse del individuo en su integridad, como un ser social y en desarrollo. En tal sentido, las competencias laborales certifican cierto desempeño profesional, pero no abarcan el íntegro de la formación del egresado, que circunscribe también los aspectos personal y social. Cabe destacar, además, que es posible enunciar en términos de competencias varios de las actuaciones de esferas distintas a la laboral, sin embargo, esto es más complejo debido a que podrían asumirse como simples acercamientos que revelar las actitudes y valores que los resguardan (CINDA, 2004).

En este entender, es posible definir el perfil profesional como el cúmulo de competencias para el desempeño de una profesión. El perfil define “qué es el profesional”, “qué debe conocer”, “qué debe saber hacer”, “qué actitudes debe evidenciar en su comportamiento”, “cuáles son sus deberes éticos” y “cómo debe actuar en el contexto social”. Respecto al perfil de egreso, este concierne a las competencias mínimas que debe poseer el sujeto al concluir sus estudios para integrarse a la práctica profesional.

Generalmente, cuando se definen las competencias de egreso en la educación superior se propende a priorizar las competencias laborales centradas en el eje de educación para la producción. Es también una práctica habitual definir tales competencias de egreso a partir de las competencias profesionales establecidas en base a un análisis ocupacional (CINDA, 2004).

La Convocatoria del Seminario Internacional sobre Currículo Universitario Basado en Competencias realizado en la Universidad del



Norte, de Barranquilla, Colombia en julio de 2005 deja sentado el hecho de que para construir un currículo basado en competencias se requiere precisarlas previamente en un perfil de egreso. Esto es, el conglomerado de capacidades que los alumnos tienen que evidenciar al concluir la carrera (M. González, 2006).

En el caso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía, las competencias del perfil del egresado han sido agrupadas en tres áreas: general, específica y especializada, de acuerdo a lo dispuesto en el Artículo 40 de la ley N° 30220, Ley Universitaria.

- **Área de formación general:** los estudios generales deben estar dirigidos a la formación integral de los estudiantes de pregrado (Artículo 41 de la ley N° 30220, Ley Universitaria).
- Comprende y produce textos orales y escritos de los géneros discursivos educativo y profesional a fin de formarse como individuos competentes y actuar como agentes sociales.
- Aplica los conocimientos, habilidades y actitudes matemáticas de manera espontánea a una variedad de situaciones, procedentes de otros campos del conocimiento y de la vida cotidiana.
- Valora las consecuencias de las actuaciones en cuanto a la repercusión ambiental, social y económica; así como, implementa actuaciones profesionales, respetuosas con el entorno ambiental, social y económico.
- Muestra ser proactivo y autónomo en la adquisición e integración de nuevos conocimientos; así como, muestra habilidad en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.
- Valora la diversidad en todas sus expresiones y la convivencia democrática en la sociedad con miras a formarse como ciudadano crítico e intercultural.



➤ **Área de formación específica:** Los estudios específicos son los estudios que proporcionan los conocimientos propios de la profesión (Artículo 42 de la ley N° 30220, Ley Universitaria).

- Aplica los saberes de la historia y teoría educativa, de la teoría y metodología curricular, de la psicología y de los enfoques pedagógicos, de manera reflexiva y crítica, en la planificación curricular, el proceso pedagógico y la evaluación, en función de los diferentes contextos.
- Gerencia los procesos de planificación, organización, dirección y control en las instituciones educativas para la mejora de los aprendizajes.
- Implementa diversas estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de aprendizajes de lengua, literatura, psicología y filosofía para que los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica, haciendo uso de recursos didácticos y de las TIC pertinentes al contexto.
- Realiza investigación científica y tecnológica pedagógica, aplicada al área de Comunicación, según los estándares del desarrollo y difusión de la ciencia y la tecnología en materia de educación.
- Demuestra dominio en la planificación, implementación y evaluación de procesos y proyectos educativos, en función de las características y necesidades de logros de aprendizaje de los estudiantes, en las instituciones educativas del nivel secundario.

➤ **Área de formación especializada:** Los estudios de especialidad son los estudios que proporcionan los conocimientos propios de la especialidad correspondiente (Artículo 42 de la ley N° 30220, Ley Universitaria).

- Aplica con dominio los saberes de las disciplinas de lengua, literatura, psicología y filosofía en el proceso de enseñanza para

que los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica y solucionen los problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos.

### 1.2.1.3 Evaluación de competencias

En los últimos tiempos se ha producido un conjunto de cambios a nivel curricular en las instituciones de formación superior, debido a que a nivel mundial existe una propensión hacia una educación más holística en los distintos espacios de aprendizaje y desempeños que integre el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades) el saber ser y convivir (valores y actitudes), y el emprendimiento. En este mismo escenario, otra tendencia es enfatizar el aprendizaje debido a que se tiene certeza de que el conocimiento es significativo en la medida en que es aprendido y no enseñado. En consecuencia, el interés se centra en valorar el resultado del aprendizaje en desempeños que garantizan una formación de orden superior y su inserción en el mundo social y laboral (MINEDU, 2010).

El proceso de evaluación por competencias involucra formas variadas de medición del desempeño estudiantil y su intención es establecer el nivel de dominio de una competencia en base a ciertos criterios y evidencias, lo que, a su vez, conllevará al establecimiento de logros y dificultades, a través de la metacognición, en procura de que el sujeto vaya siempre en busca del mejoramiento continuo (Tobón, 2005). Las competencias expresan el aprendizaje, logros, motivaciones y actitudes del estudiante acerca de las principales actividades del proceso educativo (Callison, 2002). Se trata de que el estudiante integre permanentemente el aprendizaje con la evaluación, siendo esto fundamental para la construcción y comunicación de significados (Condemarín & Medina, 2000).

La evaluación del desempeño debe llevarse a cabo en base a criterios e indicadores, a través de diversas técnicas e instrumentos enmarcados dentro de un enfoque de evaluación auténtica. Este modelo de evaluación auténtica asume una concepción constructivista del aprendizaje, se respalda en la base teórica del aprendizaje significativo de Ausubel, en la

perspectiva cognoscitiva de Novak y en la práctica reflexiva de Schon. La evaluación se centra en las competencias y desempeños del alumno durante el proceso de aprendizaje, a través de múltiples situaciones reales de aprendizaje y problemas complejos y significativos. (MINEDU, 2017)

La evaluación dentro de este enfoque se realiza con fines de retroalimentación, es decir con el propósito de guiar al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, empleando diferentes procedimientos y técnicas de evaluación. El proceso formativo debe entenderse como un sistema interrelacionado, orientado a la construcción del aprendizaje por parte del propio estudiante, en el que el docente instaura un ambiente sustentado en actividades que favorecen este aprendizaje (Biggs, 2008). Asumir este modelo implica procurar la alineación de cada uno de los componentes que forman parte del proceso de formación. Tales elementos interconectados son: los criterios de desempeño que se expresan en términos de resultados de aprendizaje, del logro que se espera del estudiante; otro elemento es la evaluación, la misma que se operativiza por medio de distintas clases y el uso de variados instrumentos; un último elemento, lo constituye las estrategias que el docente escoge para el logro de los aprendizajes.

El qué y cómo aprenden los alumnos está sujeto a cómo creen estos que se les evaluará (Biggs, 2008). Por eso es fundamental que el aprendiz sepa desde el inicio del proceso de formación lo que se espera de él como resultado de aprendizaje y los aspectos que se van a tomar en cuenta para la evaluación. Lo señalado permitirá que ellos se impliquen en el proceso y desarrollen aprendizajes profundos.

En concordancia con los estándares de calidad y pertinencia de la educación superior actual, se desea que los egresados universitarios logren determinadas capacidades y atributos personales, establecidos previamente en el perfil de egreso. El desarrollo de tales capacidades y atributos valida el diseño curricular correspondiente, así como su efectiva aplicación; por otro lado, prepara al futuro profesional para insertarse favorablemente en el mundo laboral. Estos dos aspectos suponen que

dichas capacidades y atributos fueron determinados de acuerdo al entorno laboral, lo que garantiza su pertinencia.

La propuesta de evaluación educativa debe superar aquella mirada estrecha que ha predominado hasta hace poco en este terreno, la misma que estuvo empeñada en la medición del producto de aprendizaje y desatendía el proceso; que se interesaba fundamentalmente por contenidos de tipo cognoscitivo; que consideraba al educador como protagonista del proceso; que utiliza pocos instrumentos; que se muestra homogeneizadora al no tener en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros (Moreno, 2012).

Una evaluación con las características mencionadas resulta contraproducente para una formación por competencias, ya que el desarrollo y la adquisición de estas demandan una participación activa y comprometida del alumno con su propio aprendizaje. Nadie puede adquirir las competencias por otro. Si esta afirmación es válida para cualquier tipo de aprendizaje, todavía es más acuciante para el caso de las competencias, porque sólo mediante su actuación "en contexto" el sujeto puede demostrar el grado de dominio que posee de las competencias logradas (Moreno, 2012).

Es necesario avanzar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje tratando de mantener entre ambas el equilibrio (Stiggins, 2002). Nos referimos a una evaluación formativa, interesada tanto en los procesos como en los productos, que toma en cuenta la complejidad del aprendizaje; y que, en ese sentido, prevé diferentes contenidos y los estima utilizando variadas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como distintas modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En consecuencia, la evaluación será continua, integral y humana, que aprecia y confía en la capacidad del alumno para aprender, y le transmite esta confianza en el intercambio diario (Moreno, 2012).

El carácter complejo de la evaluación de competencias se pone de manifiesto en el siguiente enunciado: “La evaluación de competencias debería incluir un insumo multivariado/multidimensional y multimétodo, incluyendo perspectivas múltiples en todos los niveles de desarrollo profesional” (Christiansen, 2004). Bajo esta concepción de “un saber actuar complejo” deberíamos tener en cuenta los siguientes atributos identificables en las competencias (Tardif, 2006):

- **Carácter integrador:** cada competencia demanda el uso de una variedad de recursos.
- **Carácter combinatorio:** cada competencia se apoya en una combinación particular de recursos.
- **Desarrollo incremental:** cada competencia se desarrolla a lo largo de la vida.
- **Carácter contextual:** cada competencia se lleva a cabo en contextos que orientan la acción.
- **Carácter evolutivo:** cada competencia se concibe a fin de integrar nuevos recursos y nuevas situaciones sin que su naturaleza se comprometa.

### 1.2.2 Perfil de egreso y mecanismos para su desarrollo

Un currículo orientado al desarrollo de competencias debe contemplar una multiplicidad de tareas educativas, modalidades de enseñanza- aprendizaje, recursos materiales y humanos, y mecanismos de evaluación que impulsen la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc., en ambientes apropiados para que el alumno logre las competencias señaladas en el perfil de egreso (Gimeno, 1991).

La formación integral del estudiante debe fundarse en el perfil de egreso y enlazar los contenidos curriculares, los no curriculares, el servicio social, la tutoría y la extensión educativa (Jiménez *et al.*, 2013).

### 1.2.2.1 Perfil de egreso y uso de estrategias

En la actualidad, la formación profesional debe propiciar la creatividad e innovación para la solución de problemas que inciden en el desarrollo social. En ese entender, resulta necesario orientar el proceso formativo con metas, evaluación y estrategias didácticas que potencien los perfiles de egreso (Instituto Politecnico Nacional, 2000).

Al analizar los perfiles de egreso de la educación superior se aprecia que es imperativo que los egresados sepan procesar información, relacionar lo aprendido, actuar reflexiva y responsablemente, y resolver problemas en el ámbito específico de su profesión. En consecuencia, el docente deberá aproximar en lo posible la enseñanza-aprendizaje al entorno laboral de los futuros profesionales. La clave para conseguirlo está en los variados métodos de enseñanza, como el análisis de casos, el desarrollo de proyectos y el aprendizaje basado en problemas, entre los más distintivos (Jiménez *et al.*, 2013).

La información anterior devela la necesidad de emplear estrategias activas que promuevan en el aprendiz el desarrollo de cada uno de los elementos implicados en las competencias del perfil de egreso.

De esta forma, cuando hay claridad sobre las competencias que se pretende desarrollar, el docente debe plantearse ciertos cuestionamientos de fondo que lo llevarán a replantear su actuación diaria, reflexionando, en primer término, sobre el tipo de contenidos, metodologías y formas de evaluación que es posible aplicar (González, 2006). A partir de esto, lo importante será fomentar en los alumnos la reflexión sobre los cambios que deben operarse permanentemente (Aristimuño, 2004).

### 1.2.2.2 Perfil de egreso y uso de técnicas e instrumentos de evaluación

En el marco del enfoque por competencias una de las corrientes evaluativas más coherentes con este es la de la llamada “Evaluación Auténtica”. La implicación básica del término auténtico tienen que ver con una evaluación basada en actividades realistas y relevantes (Monereo,

2003). De esta manera, el término “auténtica” también estaría asociado a las exigencias cognitivas y tareas que cualquier profesional encontraría en su futuro desempeño laboral.

La evaluación y la enseñanza auténticas intentan certificar que los conocimientos y habilidades que logran los estudiantes puedan ser llevados a la práctica en contextos fuera del aula, lo que implicaría que estos han hecho suyo el aprendizaje (Sarmiento, 2013). La idea central es que si verdaderamente queremos enseñar a los estudiantes a pensar, decidir y actuar en el mundo real, la tarea de evaluación que se les plantee debe demandar en algún momento una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento en contraste con hablar o escribir sobre él (Padilla & Gil, 2008). En coherencia con este enfoque evaluativo, se plantean una serie de situaciones e instrumentos de evaluación, algunos de los cuales son: portafolios, rúbricas, registros anecdóticos, análisis de casos, proyectos, bitácoras, entre otros.

Es necesario remarcar que no todas las tareas de evaluación podrán asemejarse a las del campo laboral, ni todas las demandas del campo profesional son reproducibles en el ámbito universitario, por lo que la riqueza de una estrategia evaluativa debería considerar, primero las características propias de la asignatura y la disciplina, y luego combinar herramientas de la evaluación auténtica así como instrumentos más tradicionales, todo ello en concordancia con el tipo y nivel de las tareas cognitivas, procedimentales, actitudinales y meta-cognitivas definidas en los resultados de aprendizaje (Chile, 2017).

De esta manera, la evaluación por competencias, debe pasar de una evaluación por logros a una de procesos, lo que conlleva un seguimiento al proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado (Salas, 2009).

La evaluación de competencias demanda el establecimiento de criterios concretos para el diseño una actividad evaluativa de las competencias o el nivel de logro esperado en un tiempo determinado (Ramos & Levi, 2010).

### 1.2.3 Nivel de logro de competencias

Las competencias deben enunciarse e interpretarse desde un marco de referencia consonante al perfil académico, profesional y ocupacional del estudiante, así como a la misión y la visión institucionales. Una competencia se disgrega en distintos niveles, a cada uno de los cuales atañe uno o varios logros e indicadores, que evidencian la formación de competencias sin determinar tiempos (Quijano, 2003).

Se entiende por “logro” aquello que se desea obtener durante el desarrollo de los procesos formativos, es decir, algo previsto, esperado, buscado, hacia donde se encamina la tarea pedagógica (Latorre & Suárez, 2000). El logro valora el aprendizaje en relación a la persona, el campo de conocimiento, la sociedad y la cultura; comprende actitudes, habilidades, comportamientos, conocimientos, orientados hacia el desarrollo ético, social, político, comunitario, científico, tecnológico, estético y de comunicación de las personas.

Así también, el logro se instituye en descriptores que reflejan el avance de los procesos de aprendizaje relacionados con el conocimiento, competencias, desempeños y valores. Ligada a la noción de logro surge la de “indicador” como un indicio, señal, rasgo o conjunto de rasgos, datos e informaciones visibles que al ser cotejados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, pueden considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado o nivel que en un momento determinado presente el desarrollo humano.

Un indicador de logro es un claro indicio del nivel de comprensión y del tipo de razonamiento que alcanza el estudiante sobre la materia de estudio (Flórez, 1999).

Por otro lado, las competencias muestran distintos grados de complejidad, los mismos que dan lugar a diferentes niveles de competencia y admiten la transferencia de un nivel a otro que exhibe un grado de dominio y profundidad cada vez mayor, una elaboración conceptual más exigente (Bogoya & Torrado, 2000).

Consecuentemente, el paso de un nivel a otro requiere la realización de tareas de aprendizaje cada vez más complicadas y menos habituales llevadas a cabo en contextos distintos, favoreciendo así el desarrollo de la autonomía y la



responsabilidad social. En la medida en que se escala de un nivel a otro se demanda de principios elementales y de experiencias complejas para poner en práctica los saberes en contextos distintos; en otras palabras, es fundamental revelar un saber, un saber hacer y un saber ser en entornos académicos, laborales o cotidianos cada vez más autónomos.

Para evaluar el nivel de logro de las competencias se adaptó a los objetivos del presente estudio la escala de evaluación de competencias propuesta por el Ministerio de Educación para la Educación Básica (MINEDU, 2017).

Tabla 1

*Escala de evaluación de las competencias del perfil de egreso*

Nivel	Descripción	Baremo
Satisfactorio	Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.	16 – 20
En proceso	Cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.	11 – 15
Insatisfactorio	Cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.	0 – 10

## CAPÍTULO II

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 2.1 Planteamiento del problema

##### 2.1.1 Enunciado general

¿Cuál es el nivel de coherencia de los mecanismos de desarrollo y el nivel de logro de las competencias del perfil de egreso planteadas en la estructura curricular 2015-2019 del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno

##### 2.1.2 Enunciados específicos

- ¿Cuál es el nivel de coherencia entre las competencias del área de formación general del perfil de egreso y los mecanismos de desarrollo?
- ¿Cuál es el nivel de coherencia entre las competencias del área de formación específica del perfil de egreso y los mecanismos de desarrollo?
- ¿Cuál es el nivel de coherencia entre las competencias del área de formación especializada del perfil de egreso y los mecanismos de desarrollo?
- ¿Cuál es el nivel de logro de las competencias del área de formación general del perfil de egreso?
- ¿Cuál es el nivel de logro de las competencias del área de formación específica del perfil de egreso?

- ¿Cuál es el nivel de logro de las competencias del área de formación especializada del perfil de egreso?

## 2.2 Justificación

La evaluación de la calidad de los programas de educación superior conlleva la necesidad de ser, ella misma, cada vez de mejor calidad. Ahora, con las exigencias del gobierno, de los grupos de interés y de la sociedad en general, las universidades están obligadas a evaluar sus planes para hacerlos pertinentes.

En nuestro país, el Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) establece que los programas de estudio deben implementar mecanismos para asegurar que sus egresados logren desarrollar las competencias del perfil de egreso establecido en el currículo.

En ese sentido, se destaca el valor de la presente investigación que pretende contribuir con tal propósito, brindando información acerca del nivel de desarrollo de las competencias definidas en el perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno, lo que constituirá un punto de referencia para determinar si es necesario modificar o ajustar el currículo y reencaminar la práctica pedagógica; aporte que se torna aún más relevante si se tiene en cuenta que el plan de estudios vigente fenece en el 2019 y que está próxima la reestructuración curricular.

## 2.3 Objetivos

### 2.3.1 Objetivo general

Evaluar el nivel de coherencia de los mecanismos de desarrollo y el nivel de logro de las competencias del perfil de egreso planteadas en la estructura curricular 2015-2019 del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno.

### 2.3.2 Objetivos específicos:

- Evaluar el nivel de coherencia entre las competencias del área de formación general del perfil de egreso y los mecanismos de desarrollo.

- Evaluar el nivel de coherencia entre las competencias del área de formación específica del perfil de egreso y los mecanismos de desarrollo.
- Evaluar el nivel de coherencia entre las competencias del área de formación especializada del perfil de egreso y los mecanismos de desarrollo.
- Evaluar el nivel de logro de las competencias del área de formación general del perfil de egreso.
- Evaluar el nivel de logro de las competencias del área de formación específica del perfil de egreso.
- Evaluar el nivel de logro de las competencias del área de formación especializada del perfil de egreso.

## CAPÍTULO III

### MATERIALES Y MÉTODOS

#### 3.1 Lugar de estudio

Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

#### 3.2 Población y tamaño de muestra

La población está constituida por 408 estudiantes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la Universidad Nacional del Altiplano, matriculados en el semestre académico 2019-II.

Tabla 2  
*Población*

Semestre	Número de estudiantes
I	53
II	61
III	40
IV	50
V	35
VI	41
VII	19
VIII	38
IX	18
X	46
<b>Total</b>	<b>401</b>

Fuente: Nómina de matriculados en el semestre 2019-II

A través de un muestreo intencional, no probabilístico, se seleccionó como muestra a los 18 estudiantes del IX semestre, considerando que es el semestre superior en la implementación de la estructura curricular 2015-2019.

### 3.3 Metodología

El enfoque de investigación asumido en este estudio es el mixto: cuantitativo y cualitativo, según (Hernandez, Baptista, & Fernandez, 2010) este enfoque utiliza “las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales.

El presente estudio empleó el método evaluativo enfocado desde la complementariedad paradigmática (Cook & Reichardt, 2005). Si bien fue desarrollado mayoritariamente con una metodología cuantitativa, esta fue complementada con técnicas cualitativas. El método evaluativo consiste en aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y el grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos (Ruthman, 1977). La investigación evaluativa surge dentro del ámbito de las ciencias sociales a partir de la necesidad ciudadana de conocer y participar en el diseño de políticas públicas, empleando herramientas teórico metodológicas tanto para estimar la eficiencia y eficacia de los programas como para incidir en su operación (I. Salas & Murillo, 2010). Así, la recolección sistémica de información acerca de actividades, características y resultados de programas, permite realizar juicios acerca del programa, mejorar su efectividad, o informar la toma de futuras decisiones. Los expertos en investigación evaluativa coinciden en afirmar que esta se lleva a cabo con la intención de ser útil e influir en la toma de decisiones posterior. De hecho, los propios evaluadores dedican grandes esfuerzos a conseguir que sus sugerencias sean tenidas en cuenta y aplicadas convenientemente (Christie, 2007). Es un tipo de investigación aplicada, que incide sobre objetos sociales, sistemas, planes, programas, participantes, instituciones, agentes, recursos, etc. que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios y estándares científicos rigurosos múltiples, externos e internos, con el compromiso de proponer acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como planificación, mejora, certificación, acreditación, fiscalización, diagnóstico, reforma, penalización, incentivación, etc. (Escudero & Correa, 2006)

Para el recojo de información se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

- Para la dimensión relacionada a los mecanismos de desarrollo de las competencias del perfil de egreso se utilizaron el análisis documental y los grupos focales, como técnicas, y la ficha de análisis documental y la guía de preguntas, como instrumentos.

- Para la dimensión relacionada al nivel de logro de las competencias del perfil de egreso se utilizaron la observación, el examen y los grupos focales, como técnicas, y la rúbrica de evaluación, pruebas orales y escritas, y la guía de preguntas, como instrumentos.

Los métodos estadísticos empleados para procesar los datos fueron el análisis de frecuencias, representaciones gráficas y medidas de tendencia central.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### **4.1 Mecanismos de desarrollo y nivel de logro de las competencias del perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno**

Tomando en cuenta que el perfil de egreso define las competencias profesionales que habrán logrado los educandos al egresar de una carrera y que, por tanto, atañe al resultado de un proceso de formación y simboliza la contribución que una institución educativa hace a la sociedad y a las personas que son el principal referente para el diseño de los planes de estudio, las prácticas docentes, la evaluación de aprendizajes, los recursos didácticos (Contreras, 2011), se ha evaluado el perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía, específicamente, el nivel de logro de las competencias y los mecanismos para su desarrollo. A continuación, se presentan dichos resultados, tomando en cuenta que estas dos dimensiones constituyen los objetivos específicos de la presente investigación.



Tabla 3

*Nivel de logro de las competencias y coherencia con los mecanismos de desarrollo*

COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO	NIVEL DE COHERENCIA				NIVEL DE LOGRO
	COMPONENTES CURRICULARES	COMPETENCIAS DEL SÍLABO DE LOS COMPONENTES CURRICULARES	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL	ALTO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	EN PROCESO
ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA	ALTO	MEDIO	MEDIO	MEDIO	SATISFACTORIO
ÁREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA	ALTO	MEDIO	ALTO	ALTO	EN PROCESO
<b>PROMEDIO</b>	<b>ALTO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>EN PROCESO</b>

Fuente: Instrumentos de evaluación de la presente investigación.

En relación a la coherencia entre las competencias del perfil de egreso y los elementos que ayudan a desarrollarlas, observamos que, en promedio, esta se encuentra en el nivel medio. Cabe destacar que se obtiene dicho resultado a pesar de que los componentes curriculares propuestos en la estructura curricular muestran un alto nivel de coherencia con las competencias enunciadas en el perfil de egreso. En cuanto al nivel de logro de las competencias del perfil de egreso, se percibe que, en promedio, se encuentran en proceso de desarrollo, pese a que los resultados del área específica son satisfactorios.

Este resultado se vincula directamente con un estudio realizado en México, cuyo propósito fue contribuir al debate en torno a la evaluación de competencias, así como aportar elementos de tipo metodológico que permitan a los profesores mejorar sus concepciones y prácticas de evaluación, y que concluyó en que la evaluación de las competencias requieren tiempo para su desarrollo y maduración, lo más probable es que el dominio pleno de algunas de ellas en realidad se logre fuera del contexto de la escuela, en otro momento posterior y lejos de la mirada del profesor/evaluador; y además, que su evaluación siempre será una aproximación al grado de dominio alcanzado en un momento determinado y de ninguna manera, una medición exacta de su consecución por parte del alumnado (Moreno, 2012).

Mucho se ha debatido sobre la imposibilidad de las instituciones educativas de proporcionar absolutamente todos los conocimientos y habilidades propias de cada

profesión (Coronado, 2009) (Montero, 2009), por lo que resulta imprescindible potenciar el desarrollo del estudiante y promover su autonomía intelectual y ética. Así, se puede contribuir a la formación de profesionistas críticos, capaces de aprender a lo largo de su vida, que aporten al desarrollo sustentable de la sociedad al resolver los problemas propios de su profesión.

#### 4.2 Mecanismos de desarrollo de las competencias del perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno

Considerando que un currículo basado en competencias debe precisar tareas educativas, modalidades de enseñanza-aprendizaje, medios, recursos y mecanismos de evaluación que favorezcan el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc., en contextos apropiados para que los estudiantes las adquieran y, por tanto, logren el perfil de egreso (Gimeno, 1991), se han evaluado los mecanismos de desarrollo de las competencias del perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía a través de una ficha de registro documental orientada a verificar la coherencia entre las competencias del perfil y los elementos que ayudan a desarrollarlas: componentes curriculares y sus competencias, estrategias utilizadas, técnicas e instrumentos de evaluación. Esta información se ha complementado con las opiniones de los estudiantes que se han formado con este perfil de egreso, quienes han indicado sus apreciaciones sobre dicha coherencia.

Tabla 4  
*Coherencia entre competencias del perfil de egreso y elementos que ayudan a desarrollarlas*

COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO	COHERENCIA											
	COMPONENTES CURRICULARES			COMPETENCIA DEL SÍLABO DE LOS COMPONENTES CURRICULARES			ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL			X		X			X				X
ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA			X		X			X				X
ÁREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA			X		X					X		X
NIVEL	ALTO			MEDIO			MEDIO			MEDIO		

Fuente: Ficha de análisis documental

**Leyenda:**

- 1 BAJO: Ningún elemento ayuda a desarrollar la competencia del perfil de egreso.
- 2 MEDIO: Algunos elementos ayudan a desarrollar la competencia del perfil de egreso.
- 3 ALTO: Todos los elementos ayudan a desarrollar la competencia del perfil de egreso.

Se afirma que existe un nivel medio de coherencia entre las competencias del perfil de egreso y los elementos que ayudan a desarrollarlas, destacando que los componentes curriculares propuestos en la estructura curricular apoyan directamente a desarrollar dichas competencias, encontrando un alto nivel de coherencia en este aspecto. Las competencias consignadas en los sílabos de los componentes curriculares tienen una coherencia media en relación a las competencias del perfil de egreso, ya que no abordan completamente las implicancias de estas últimas, dejando de lado, sobre todo en el área general, el aspecto actitudinal. Así mismo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje propuestas en cada componente curricular y las técnicas e instrumentos de evaluación se relacionan parcialmente al desarrollo de las competencias del perfil, teniendo un nivel medio de coherencia.

Estas especificaciones tienen contradicciones notorias, si consideramos las percepciones de los mismos sujetos implicados en la investigación. Así, en un primer focus group se ha podido conocer que los estudiantes, en su totalidad, desconocen las competencias del perfil de egreso, razón por la cual se les dio a conocer dichas competencias y se les otorgó un tiempo para analizarlas y evaluar cómo y cuánto las han desarrollado en su formación. En un segundo focus group se ha conocido mayor información acerca de lo que los estudiantes piensan sobre los mecanismos orientados al desarrollo de las competencias del perfil de egreso, precisando lo siguiente:

- Los componentes curriculares que han trabajado desde primer semestre ayudaron en un 50% al desarrollo de las competencias generales del perfil de egreso, mencionando fundamentalmente como debilidad que existe una desorganización en la distribución de los cursos, así afirmaron que “hay cursos que se han debido llevar antes y hay cursos que se han debido de llevar después y pensamos que la estructura curricular en la cual nos hemos formado ha estado poco adecuada y eso ha llevado a que trabajemos cursos que ni siquiera teníamos idea de lo que eran en los primeros semestres, o sea nos hemos perdido y cuando verdaderamente debimos de saberlo nos pusieron otros cursos”, por ejemplo “el curso de estrategias deberíamos de haber llevado en el octavo semestre o

bien en el séptimo para empezar a hacer nuestras sesiones simuladas; pero lo hicimos en primero, cuando teníamos poca necesidad o al menos no entendíamos esa necesidad”. Así mismo, se resaltó un factor importante que tiene que ver con el desarrollo de los componentes curriculares y es el factor tiempo puesto que “la distribución que se le da en tiempo a un curso, a veces no es suficiente, mucho menos con las actividades que tiene la universidad”.

- Estos resultados distan mucho de los presentados en un trabajo en el que se pone de manifiesto el hecho de que existe un 91% de cumplimiento de las competencias establecidas como necesarias, lo que responde a la ubicación estratégica de las asignaturas en el plan de la carrera, de manera que permiten una articulación tanto vertical (entre asignaturas que se enseñan en diferentes ciclos) como horizontal (entre disciplinas se enseñan en el mismo ciclo) de disciplinas básico-médicas y odontológicas. (Ortiz *et al*, 2015)
- Las estrategias utilizadas en los componentes curriculares no han satisfecho sus expectativas y consideran que no hay ayudado mucho a desarrollar las competencias ni de las asignaturas ni del perfil de egreso, ya que en su mayoría son estrategias que corresponden a un enfoque educativo tradicional, “traen muchas diapositivas, las proyectan aquí y las leen, eso es muy incómodo y aburrido”, “a veces nos dan temas para exponer y ni siquiera hay fuentes en las que podemos encontrar información, no nos orientan”, “la gran mayoría se ha dedicado a usar estrategias tradicionales, como dictar, hacer exponer o hablar de unas diapositivas, pero no se basan en la realidad”, “necesitamos metodología activa que, además, nos haga participar a todos”, “si nos piden porcentajes, solo un 20% de docentes han usado estrategias que fomenten el comentario, la interacción y el desarrollo de un aprendizaje atractivo; el otro 80% fueron tradicionales, trajeron las diapositivas, las leyeron, explicaron, nos dieron temas para exponer y ni siquiera hicieron comentarios luego de las exposiciones”. Estos resultados se asemejan a los expuestos en un trabajo que pone de manifiesto que las estrategias metodológicas más empleadas en las sesiones de aprendizaje son la exposición y el trabajo grupal; lo que disiente de lo declarado en los programas, en los que se consideran, principalmente el ABP; trabajos de proyectos; portafolio y actividades fuera del aula como visitas a centros laborales. (Márquez *et al.*, 2010)
- Las técnicas e instrumentos de evaluación fueron diversos, algunos bien orientados y otros con ciertas debilidades, siendo la principal falencia el proceso de comunicación

de resultados de evaluación, “recordando un breve análisis de los cursos que hemos llevado, no ha habido ningún docente que haya dicho cuál era el porcentaje de cada nota, no nos hacían ver el registro, solo nos mostraban las últimas notas y sucede por eso que no sabemos qué tipo de instrumento utilizan, no sabemos que registros han tenido en cuenta, o sea no sabemos realmente cómo lo hizo; a pesar de que está planteado en su sílabo, no sabemos si en la práctica utilizaron esos instrumentos”. En la mayoría de los casos, los estudiantes indican que no saben qué es lo que evalúan sus docentes ni los instrumentos que utilizan, puesto que nunca se los muestran, eso los lleva a firmar que la evaluación es subjetiva “la mayoría de los docentes son subjetivos, pone las notas a su criterio y también hay docentes que han llegado a confundirse de nota, por ejemplo, una persona que merecía un 14, le puso 07 y cuando repreguntas al docente, está perdido, no sabe cómo evaluar, la mayoría de los docentes son subjetivos”. Adicionalmente, los estudiantes indican que la mayoría de sus docentes usan solo la evaluación sumativa, tomando un examen al final y una revisión de cuadernos, generando que solo se evalúen algunos conocimientos; pero no las competencias. Estos resultados son similares a los encontrados en un estudio en el que a pesar de que todos los perfiles declaran la contextualización del proceso de enseñanza a las especificidades de los alumnos, solo una asignatura de diez contempla en sus instrumentos indicadores relacionados con esto. En ese sentido, son coherentes los planteamientos expresados por los estudiantes en los grupos focales, encauzados a conseguir una evaluación que logre medir de mejor forma el desarrollo de las competencias señaladas en un plan de evaluación que debe adecuarse a las necesidades del estudiante. (Möller & Gómez, 2014)

En términos generales, nuestros resultados, en cuanto a estrategias metodológicas y técnicas de evaluación, se asemejan a los hallazgos de un estudio en el que se explicita el bajo porcentaje de programas cuyos diseños evidencian una articulación lógica entre las competencias, la metodología para desarrollarlas y las estrategias de evaluación que dan cuenta de su logro al final del proceso. Presentándose la menor coherencia en la relación entre objetivos/competencias y estrategias de evaluación; y en menor grado, pero no menos importante, en la relación entre objetivos/competencias y metodologías. (Márquez *et al.*, 2010)

#### **4.2.1 Mecanismos de desarrollo de las competencias del área de formación general del perfil de egreso**

De modo general, existe una coherencia media entre las competencias generales del perfil de egreso y los elementos que ayudan a concretarlas: componentes curriculares, competencias de los componentes curriculares, estrategias propuestas por componente curricular, técnicas e instrumentos de evaluación planteados para cada componente (Tabla 5).

Tabla 5  
*Coherencia entre competencias generales del perfil de egreso y elementos que ayudan a desarrollarias*

COMPETENCIAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL	COHERENCIA														
	COMPONENTES CURRICULARES			COMPETENCIA DEL SÍLABO DE LOS COMPONENTES CURRICULARES			ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN					
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
1. Comprende y produce textos orales y escritos de los géneros discursivos educativo y profesional a fin de formarse como individuos competentes y actuar como agentes sociales.			X		X		X				X				X
2. Aplica los conocimientos, habilidades y actitudes matemáticas de manera espontánea a una variedad de situaciones, procedentes de otros campos del conocimiento y de la vida cotidiana.			X		X					X					X
3. Valora las consecuencias de las actuaciones en cuanto a la repercusión ambiental, social y económica; así como, implementa actuaciones profesionales, respetuosas con el entorno ambiental, social y económico.			X		X						X				X
4. Muestra ser proactivo y autónomo en la adquisición e integración de nuevos conocimientos; así como, muestra habilidad en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.			X		X						X				X
5. Valora la diversidad en todas sus expresiones y la convivencia democrática en la sociedad con miras a formarse como ciudadano crítico e intercultural.			X		X						X				X
	<b>NIVEL</b>	<b>ALTO</b>		<b>MEDIO</b>		<b>MEDIO</b>		<b>MEDIO</b>		<b>MEDIO</b>		<b>MEDIO</b>		<b>MEDIO</b>	<b>MEDIO</b>

Fuente: Ficha de análisis documental

**Leyenda:**

1 BAJO: Ningún elemento ayuda a desarrollar la competencia del perfil de egreso.

2 MEDIO: Algunos elementos ayudan a desarrollar la competencia del perfil de egreso.

3 ALTO: Todos los elementos ayudan a desarrollar la competencia del perfil de egreso.

El nivel de articulación medio entre los elementos mencionados implica que se está trabajando para lograr las competencias generales, haciendo las siguientes precisiones:

- Los doce componentes curriculares orientados al desarrollo de las cinco competencias generales, se relacionan directamente con ellas, encontrando un nivel de coherencia alto.
- Las competencias de los componentes curriculares orientados al logro de las competencias del perfil de egreso tienen una coherencia media con estas últimas, notándose un vacío en el componente actitudinal, sobre todo.
- Las estrategias de enseñanza-aprendizaje propuestas tienen una coherencia media en relación a las competencias generales del perfil de egreso, notándose la ausencia de aquellas formas de trabajo orientadas a la realización de acciones que evidencien el desarrollo de la competencia. Puesto que el docente deberá acercar lo más posible la enseñanza-aprendizaje al contexto laboral de los futuros profesionistas. La clave para lograrlo se encuentra en variados métodos de enseñanza, como el análisis de casos, el desarrollo de proyectos y el aprendizaje basado en problemas, entre los más representativos (Jiménez, Hernández, & González, 2013)
- Las técnicas e instrumentos de evaluación tienen un nivel de coherencia medio en relación a las competencias del perfil de egreso, identificándose, en su mayoría, instrumentos que ayudan e evidenciar solo el aspecto cognitivo, dejando de lado la evaluación de competencias que exige una evaluación formativa. Este proceso debe pasar de una evaluación por logros a una de procesos, lo que conlleva un seguimiento al proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado. (W. Salas, 2009) (Salas, 2009).



#### **4.2.2 Mecanismos de desarrollo de las competencias del área de formación específica del perfil de egreso**

Existe una coherencia media entre las competencias específicas del perfil de egreso y los elementos que ayudan a concretarlas: componentes curriculares, competencias de los componentes curriculares, estrategias propuestas por componente curricular, técnicas e instrumentos de evaluación planteados para cada componente (Tabla 6).

Tabla 6  
Coherencia entre competencias específicas del perfil de egreso y elementos que ayudan a desarrollarias

COMPETENCIAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA	COHERENCIA											
	COMPONENTES CURRICULARES			SÍLABO DE LOS COMPONENTES CURRICULARES			ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Aplica los saberes de la historia y teoría educativa, de la teoría y metodología curricular, de la psicología y de los enfoques pedagógicos, de manera reflexiva y crítica, en la planificación curricular, el proceso pedagógico y la evaluación, en función de los diferentes contextos.			X		X			X			X	
2. Gerencia los procesos de planificación, organización, dirección y control en las instituciones educativas para la mejora de los aprendizajes.			X		X			X			X	
3. Implementa diversas estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de aprendizajes de lengua, literatura, psicología y filosofía para que los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica, haciendo uso de recursos didácticos y de las TIC pertinentes al contexto.			X		X					X		
4. Realiza investigación científica y tecnológica pedagógica, aplicada al área de Comunicación, según los estándares del desarrollo y difusión de la ciencia y la tecnología en materia de educación.			X		X			X			X	
5. Demuestra dominio en la planificación, implementación y evaluación de procesos y proyectos educativos, en función de las características y necesidades de logros de aprendizaje de los estudiantes, en las instituciones educativas del nivel secundario.			X		X					X		
	<b>NIVEL</b>			<b>MEDIO</b>			<b>MEDIO</b>			<b>MEDIO</b>		
	<b>ALTO</b>			<b>MEDIO</b>			<b>MEDIO</b>			<b>MEDIO</b>		

Fuente: Ficha de análisis documental

**Leyenda:**

1 BAJO: Ningún elemento ayuda a desarrollar la competencia del perfil de egreso.

2 MEDIO: Algunos elementos ayudan a desarrollar la competencia del perfil de egreso.

3 ALTO: Todos los elementos ayudan a desarrollar la competencia del perfil de egreso.

El nivel de articulación entre las competencias específicas del perfil de egreso y los elementos que ayudan a concretarlas es medio, destacando los siguientes aspectos:

- Todos los componentes curriculares están altamente relacionados a las competencias específicas del perfil de egreso.
- Las competencias de los componentes curriculares, consignadas en los sílabos, tienen una coherencia media con las competencias del perfil de egreso; evidenciándose, en algunos casos, que en el sílabo se consigna una competencia incompleta y, en otros, la competencia solo se relaciona en parte al rasgo del perfil de egreso evaluado.
- Las estrategias de enseñanza-aprendizaje propuestas en los sílabos, de modo general, tienen una coherencia media en relación a las competencias específicas del perfil de egreso. De modo puntual, se resalta que las competencias específicas 3 y 5, referidas a la implementación de diversas estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de aprendizajes de lengua, literatura, psicología y filosofía; y la demostración de dominio en la planificación, implementación y evaluación de procesos y proyectos educativos, respectivamente, tienen una relación alta con las estrategias propuestas en los sílabos de los componentes curriculares orientados a su desarrollo, proponiéndose formas de trabajo activas, orientadas a la realización de acciones concretas que promueven el desarrollo de la competencia.
- Las técnicas e instrumentos de evaluación tienen un nivel de coherencia medio en relación a las competencias específicas del perfil de egreso,



encontrándose como debilidad el uso de instrumentos que no ayudan a evaluar integralmente el aprendizaje. Sin embargo, en la competencia específica 5, referida a la demostración de dominio en la planificación, implementación y evaluación de procesos y proyectos educativos, las técnicas e instrumentos planteados en los sílabos de las asignaturas que están orientadas a desarrollarla, tienen una coherencia alta, pues en todos los casos se evidencia una evaluación es formativa que evalúa todos los componentes de la competencia.

**4.2.3 Mecanismos de desarrollo de las competencias del área de formación especializada del perfil de egreso**

Existe una coherencia media entre las competencias especializadas del perfil de egreso y los elementos que ayudan a concretarlas: componentes curriculares, competencias de los componentes curriculares, estrategias propuestas por componente curricular, técnicas e instrumentos de evaluación planteados para cada componente (Tabla 7).

Tabla 7  
*Coherencia entre competencia especializada del perfil de egreso y elementos que ayudan a desarrollarla*

COMPETENCIA DEL ÁREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA	COHERENCIA											
	COMPONENTES CURRICULARES			COMPETENCIAS DE LOS COMPONENTES CURRICULARES			ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Aplica con dominio los saberes de las disciplinas de lengua, literatura, psicología y filosofía en el proceso de enseñanza para que los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica y solucionen los problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos.			X		X				X			X
<b>NIVEL</b>	<b>ALTO</b>			<b>MEDIO</b>			<b>ALTO</b>			<b>ALTO</b>		

Fuente: Ficha de análisis documental

**Leyenda:**

1 BAJO: Ningún elemento ayuda a desarrollar la competencia del perfil de egreso.

2 MEDIO: Algunos elementos ayudan a desarrollar la competencia del perfil de egreso.

3 ALTO: Todos los elementos ayudan a desarrollar la competencia del perfil de egreso.

El nivel de articulación entre la competencia especializada del perfil de egreso y los elementos que ayudan a concretarlas es alto, destacando los siguientes aspectos:

- Los 24 componentes curriculares están altamente relacionados a la competencia especializada del perfil de egreso.
- Las competencias de los componentes curriculares, consignadas en los sílabos, tienen una coherencia media con la competencia especializada del perfil de egreso; mostrándose, en la mayoría de los casos, la ausencia del saber ser en su redacción.
- Las estrategias de enseñanza-aprendizaje propuestas en los sílabos tienen una coherencia alta en relación a la competencia especializada del perfil de egreso. Se evidencia que todas las estrategias planteadas están orientadas a desarrollar varios aspectos de la competencia, de una manera activa, dándole al estudiante la posibilidad de ser el actor principal en su proceso de aprendizaje.
- Las técnicas e instrumentos de evaluación tienen un nivel de coherencia alto en relación a la competencia especializada del perfil de egreso, mostrando que se busca evaluar integralmente al estudiante y de la manera más objetiva posible, siendo la rúbrica el instrumento que más se propone utilizar.

### 4.3 Nivel de logro de las competencias del perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno

Tomando en cuenta que el desarrollo de competencias se exhibe en distintos grados de complejidad, los mismos que gestan diferentes niveles de competencia y posibilitan la transferencia de un nivel a otro, lo que al mismo tiempo evidencia un grado de dominio y profundidad cada vez mayor, una construcción conceptual más estricta y minuciosa (Bogoya & Torrado, 2000) se ha evaluado el nivel de logro de las competencias del perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía, empleando diferentes instrumentos de evaluación que fueron aplicados a los estudiantes que constituyen la muestra del presente estudio.

Tabla 8

*Nivel de logro de las competencias del perfil de egreso*

COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Área de Formación General	5	27%	10	56%	3	17%	18	100%
Área de Formación Específica	9	50%	6	33%	3	17%	18	100%
Área de Formación Especializada	2	11%	16	89%	0	0%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>5</b>	<b>28%</b>	<b>11</b>	<b>61%</b>	<b>2</b>	<b>11%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Instrumentos de evaluación de la presente investigación.

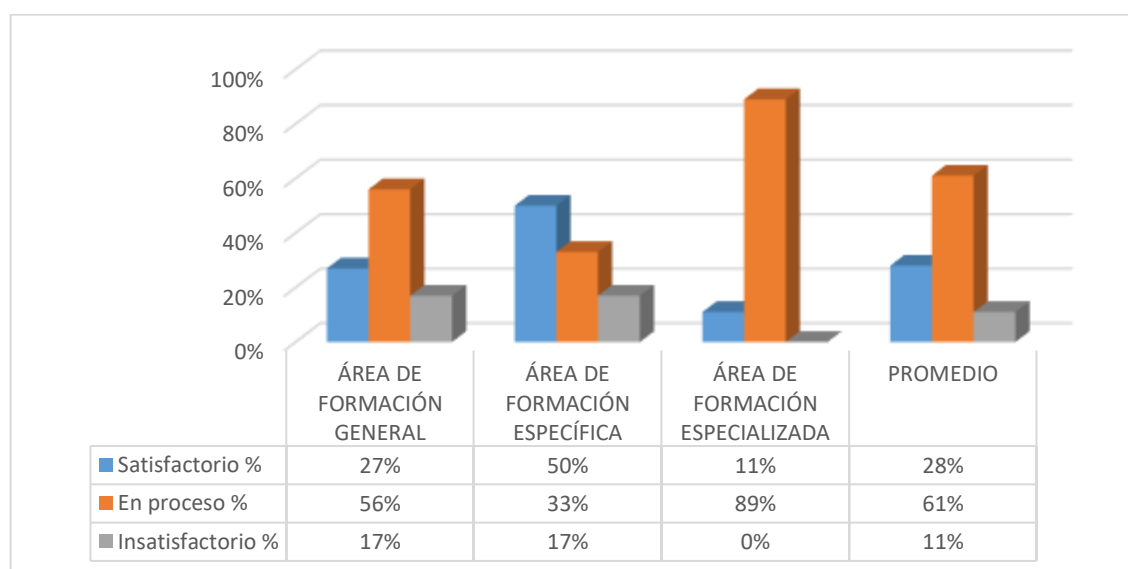


Figura 1. Nivel de logro de las competencias del perfil de egreso

En promedio, el desarrollo de las competencias del perfil de egreso se encuentra en el nivel *En proceso*, con 61%; además, el 28% de estudiantes desarrollaron estas competencias de forma satisfactoria, quedando solo un 11% de estudiantes en el nivel de desarrollo Insatisfactorio. Esta información se ratifica con las opiniones encontradas en los grupos focales con los estudiantes de IX semestre, quienes afirman estar logrando las competencias del perfil de egreso en un 50%. Este resultado es inferior al encontrado en un estudio realizado con el objetivo de conocer, a través de egresados, en qué medida las competencias declaradas en el perfil son logradas durante la formación, cuyo resultado evidencia que más del 75 % de los egresados manifiesten el logro en grado Alto. (Maldonado Rojas & Vidal Flores, 2015)

La competencia que mayor desarrollo evidencia es la que corresponde al área de formación especializada, pues, como se visualiza, el 89% de los estudiantes se encuentra en el nivel *En proceso*, mientras que el 11%, en el nivel *Satisfactorio*; es decir, el 100% de los estudiantes lograron desarrollar esta competencia o están en proceso de hacerlo.

En relación a las competencias del área de formación específica, el 50% de estudiantes las desarrollaron de forma satisfactoria y el 33% están en proceso de desarrollo, lo que implica que 83% de estudiantes las desarrollaron o están en proceso de lograrlo. Igual resultado se observa en cuanto a las competencias del área de formación general puesto que 27% de estudiantes las desarrollaron de forma satisfactoria y 56%, están en proceso de hacerlo.

Los resultados del área de formación general pueden contrastarse con los hallados en un estudio llevado a cabo en la Universidad de Talca, en los que en el caso específico de la carrera de tecnología médica, la valoración de las competencias genéricas del perfil de egreso evidencian que estas se han estado desarrollando en el currículo de formación, dado que tanto los egresados como los empleadores tienen una alta valoración de las mismas (Maldonado & Vidal, 2015). Es necesario propiciar el desarrollo de este tipo de competencias que coadyuvan a la formación integral del profesional que, en su condición de persona, aporta a una sociedad más justa y humana, en la que se superponen la excelencia profesional y la optimización humana, para hacer frente a las demandas del mercado laboral.

En cuanto a los hallazgos en el área de formación específica, estos difieren de los expuestos en un trabajo enfocado en el saber y saber hacer dentro del campo pedagógico.

La observación del “quehacer pedagógico” evidenció que la mayor parte de los alumnos practicantes son eficientes en la formulación de propósitos, relacionarlos con los planes de estudio, enunciar contenidos, diseñar actividades, uso de recursos durante la práctica profesional, entre otros. (CINDA, 2004)

#### **4.3.1 Nivel de logro de las competencias del área de formación general del perfil de egreso**

En términos generales, el desarrollo de las competencias del área de formación general se encuentra en el nivel En proceso, lo cual significa que los estudiantes se encuentran cerca del nivel de logro esperado (Tabla 9).



Tabla 9  
Nivel de logro de las competencias generales del perfil de egreso

COMPETENCIAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL	Satisfactorio				En proceso				Insatisfactorio				TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Comprende y produce textos orales y escritos de los géneros discursivos educativo y profesional a fin de formarse como individuos competentes y actuar como agentes sociales.	4	22%	10	56%	4	22%	18	100%						
2. Aplica los conocimientos, habilidades y actitudes matemáticas de manera espontánea a una variedad de situaciones, procedentes de otros campos del conocimiento y de la vida cotidiana.	3	17%	8	44%	7	39%	18	100%						
3. Valora las consecuencias de las actuaciones en cuanto a la repercusión ambiental, social y económica; así como, implementa actuaciones profesionales, respetuosas con el entorno ambiental, social y económico.	6	33%	10	56%	2	11%	18	100%						
4. Muestra ser proactivo y autónomo en la adquisición e integración de nuevos conocimientos; así como, muestra habilidad en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.	6	33%	11	61%	1	6%	18	100%						
5. Valora la diversidad en todas sus expresiones y la convivencia democrática en la sociedad con miras a formarse como ciudadano crítico e intercultural.	5	27%	10	56%	3	17%	18	100%						
<b>PROMEDIO</b>	<b>5</b>	<b>27%</b>	<b>10</b>	<b>56%</b>	<b>3</b>	<b>17%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>						

Fuente: Instrumentos de evaluación de la presente investigación.

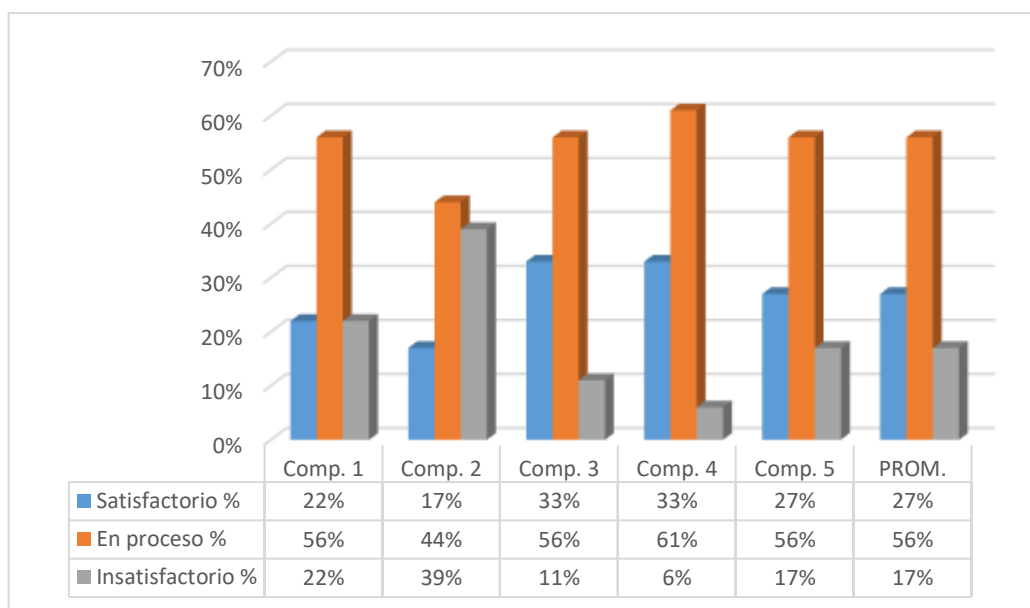


Figura 2. Nivel de logro de las competencias generales del perfil de egreso

Se aprecia que, en promedio, el desarrollo de las competencias del área de formación general se encuentra en el nivel En proceso. La competencia que mayor desarrollo evidencia es “Muestra ser proactivo y autónomo en la adquisición e integración de nuevos conocimientos; así como, muestra habilidad en el uso de las tecnologías de la información y comunicación”, pues el 61% de los estudiantes se encuentra en el nivel En proceso y el 33%, en el nivel Satisfactorio; es decir, el 94% de los estudiantes lograron desarrollar esta competencia o están en proceso de hacerlo. En cambio, se advierte que la competencia que se desarrolló en menor grado es “Aplica los conocimientos, habilidades y actitudes matemáticas de manera espontánea a una variedad de situaciones, procedentes de otros campos del conocimiento y de la vida cotidiana”, puesto que, el 44% de estudiantes se encuentra en el nivel En proceso y el 39%, en el nivel Insatisfactorio; es decir, solo el 17% de los estudiantes desarrollaron esta competencia de manera satisfactoria, frente al 83% que están en proceso de hacerlo o simplemente no lo lograron.

Otra capacidad cuyo desarrollo resulta preocupante es “Comprende y produce textos orales y escritos de los géneros discursivos educativo y profesional a fin de formarse como individuos competentes y actuar como agentes sociales” debido a que solo el 22% de estudiantes logró situarse en el nivel Satisfactorio, frente a otro 22% que se encuentra en el nivel Insatisfactorio, mientras que el 56% de

estudiantes, poco más de la mitad, se encuentra en proceso de logro. Este resultado es muy similar al encontrado por (Barrera, 2009) que en su estudio demuestra que en relación a la Subprueba de Plan Común Educación, el eje de producción escrita alcanza un desarrollo Regularmente suficiente (59%); el 26% se encuentra entre Insuficiente y muy insuficiente; y el 14% alcanza el nivel Suficiente en los Programas de Pedagogía.

En relación a las competencias “Valora las consecuencias de las actuaciones en cuanto a la repercusión ambiental, social y económica; así como, implementa actuaciones profesionales, respetuosas con el entorno ambiental, social y económico” y “Valora la diversidad en todas sus expresiones y la convivencia democrática en la sociedad con miras a formarse como ciudadano crítico e intercultural”, ambas se manifiestan principalmente entre los niveles En proceso y Satisfactorio, con 89% y 83%, respectivamente.

#### **4.3.2 Nivel de logro de las competencias del área de formación específica del perfil de egreso**

El estudio demuestra que el desarrollo de las competencias del área de formación específica se encuentra en el nivel Satisfactorio, lo cual implica que los estudiantes evidencian el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en las tareas propuestas (Tabla 10).

Tabla 10  
Nivel de logro de las competencias específicas del perfil de egreso

	COMPETENCIAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA				ESCALA			
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Aplica los saberes de la historia y teoría educativa, de la teoría y metodología curricular, de la psicología y de los enfoques pedagógicos, de manera reflexiva y crítica, en la planificación curricular, el proceso pedagógico y la evaluación, en función de los diferentes contextos.	9	50%	8	44%	1	6%	18	100%
7. Gerencia los procesos de planificación, organización, dirección y control en las instituciones educativas para la mejora de los aprendizajes.	18	100%	0	0%	0	0%	18	100%
8. Implementa diversas estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de aprendizajes de lengua, literatura, psicología y filosofía para que los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica, haciendo uso de recursos didácticos y de las TIC pertinentes al contexto.	6	33%	5	28%	7	39%	18	100%
9. Realiza investigación científica y tecnológica pedagógica, aplicada al área de Comunicación, según los estándares del desarrollo y difusión de la ciencia y la tecnología en materia de educación.	5	28%	10	55%	3	17%	18	100%
10. Demuestra dominio en la planificación, implementación y evaluación de procesos y proyectos educativos, en función de las características y necesidades de logros de aprendizaje de los estudiantes, en las instituciones educativas del nivel secundario.	8	44%	7	39%	3	17%	18	100%
	<b>9</b>	<b>50%</b>	<b>6</b>	<b>33%</b>	<b>3</b>	<b>17%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>
	<b>PROMEDIO</b>							

Fuente: Instrumentos de evaluación de la presente investigación.

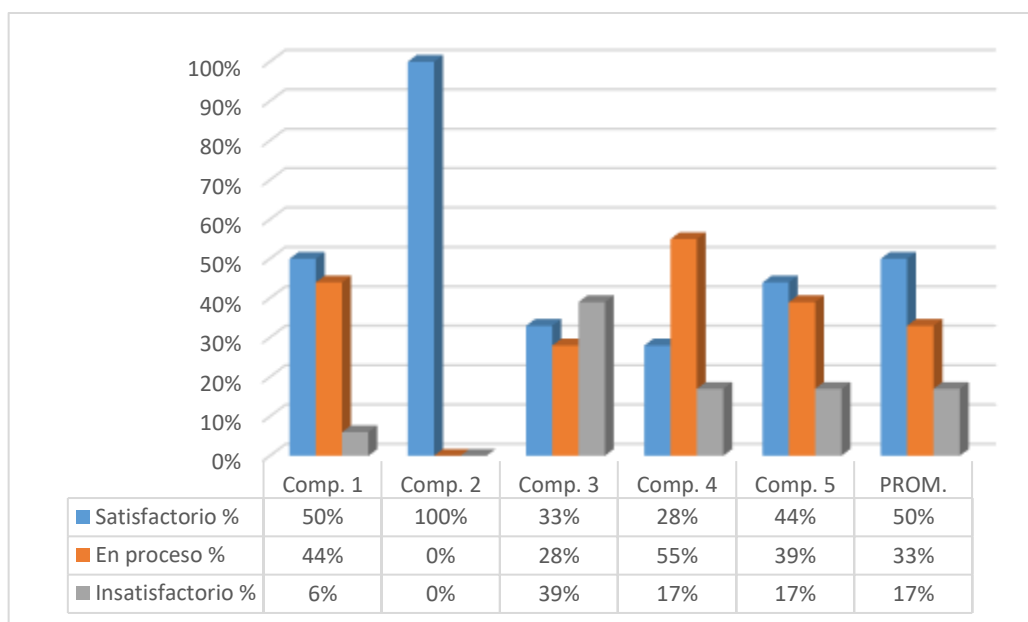


Figura 3. Nivel de logro de las competencias específicas del perfil de egreso

El desarrollo de las competencias del área de formación específica, en promedio, se encuentra en el nivel Satisfactorio. La competencia que mayor desarrollo evidencia es “Gerencia los procesos de planificación, organización, dirección y control en las instituciones educativas para la mejora de los aprendizajes”, pues el 100% de los estudiantes se encuentra en el nivel Satisfactorio, lo que significa que han logrado el nivel esperado. En cambio, se advierte que la competencia que se desarrolló en menor grado es “Implementa diversas estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de aprendizajes de lengua, literatura, psicología y filosofía para que los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica, haciendo uso de recursos didácticos y de las TIC pertinentes al contexto”, puesto que, el 28% de estudiantes se encuentra en el nivel En proceso y el 39%, en el nivel Insatisfactorio; es decir, el 67% de los estudiantes no ha logrado desarrollar esta competencia de manera satisfactoria, frente al 33% que sí lo hizo.

Otra capacidad cuyo desarrollo se muestra alentador es “Aplica los saberes de la historia y teoría educativa, de la teoría y metodología curricular, de la psicología y de los enfoques pedagógicos, de manera reflexiva y crítica, en la planificación curricular, el proceso pedagógico y la evaluación, en función de los diferentes contextos” debido a que 50% de los estudiantes logró situarse en el nivel Satisfactorio y otro 44% que se encuentra en el nivel En proceso, quedando solo un 6% en el nivel Insatisfactorio. Este resultado se percibe aún más alentador

frente al hallado por Barrera (2009) en un estudio que demuestra que en el eje de Planificación de la enseñanza, la mitad (51%) de sus estudiantes alcanzó logro Insuficiente; 31% evidenció un desarrollo Regularmente suficiente; y solo el 7%, un nivel de logro Suficiente en los Programas de Pedagogía.

En cuanto a las competencias “Realiza investigación científica y tecnológica pedagógica, aplicada al área de Comunicación, según los estándares del desarrollo y difusión de la ciencia y la tecnología en materia de educación” y “Demuestra dominio en la planificación, implementación y evaluación de procesos y proyectos educativos, en función de las características y necesidades de logros de aprendizaje de los estudiantes, en las instituciones educativas del nivel secundaria” ambas se manifiestan principalmente entre los niveles En proceso y Satisfactorio, con 83%; y solo un 17% de estudiantes se ubican en el nivel Insatisfactorio.

#### 4.3.3 Nivel de logro de la competencia del área de formación especializada del perfil de egreso

La competencia que corresponde al área de formación específica del perfil de egreso se encuentra en proceso de desarrollo; de este resultado se infiere que los estudiantes se encuentran cerca del nivel de logro esperado (Tabla 11).

Tabla 11

*Nivel de logro de la competencia especializada del perfil de egreso*

COMPETENCIA DEL ÁREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA	ESCALA							
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
11. Aplica con dominio los saberes de las disciplinas de lengua, literatura, psicología y filosofía en el proceso de enseñanza para que los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica y solucionen los problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos.	2	11%	16	89%	0	0%	18	100%

Fuente: Instrumentos de evaluación de la presente investigación.

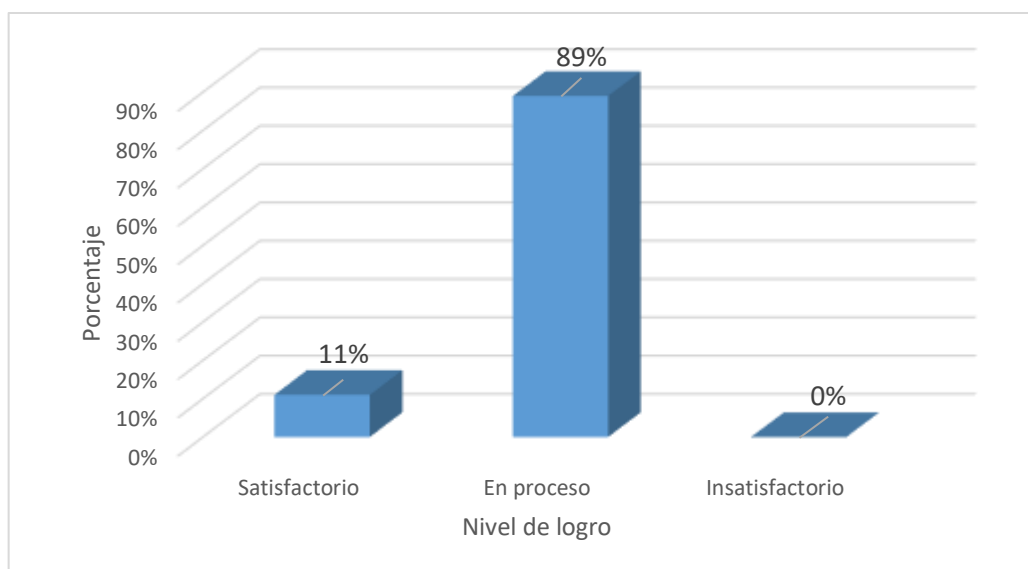


Figura 4. Nivel de logro de la competencia especializada del perfil de egreso

Se afirma que la competencia “Aplica con dominio los saberes de las disciplinas de lengua, literatura, psicología y filosofía en el proceso de enseñanza para que los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica y solucionen los problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos” se encuentra en proceso de desarrollo, con un 89%; y el 11% de estudiantes se encuentra en el nivel Satisfactorio, lo que significa que la mayor parte de estudiantes está próximo a alcanzar el nivel esperado respecto a esta competencia.

Al analizar esta competencia se resalta la complejidad de su contenido, por ello fue evaluada a través de una rúbrica orientada a visualizar el aspecto práctico que demuestra el estudiante al aplicar sus saberes disciplinares durante el desarrollo de sesiones de aprendizaje. Encontrar un nivel de desarrollo que está en proceso no concuerda con los resultados obtenidos al evaluar los mecanismos de desarrollo de esta competencia, ya que se encontró un nivel satisfactorio de coherencia entre esta competencia especializada y los elementos que ayudan a desarrollarla; esto implica que existe falta de relación entre lo planteado en los documentos curriculares y los resultados esperados en los estudiantes.

## CONCLUSIONES

- Los mecanismos de desarrollo muestran coherencia media con las competencias del perfil de egreso planteadas en la estructura curricular 2015-2019 del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno. Así mismo, el nivel de logro de las competencias se encuentra en proceso de desarrollo.
- Existe coherencia media entre las competencias del área de formación general del perfil de egreso y los elementos que ayudan a concretarlas, como son los componentes curriculares, las competencias de los componentes curriculares, las estrategias propuestas por componente curricular y las técnicas e instrumentos de evaluación planteados para cada componente.
- Existe coherencia media entre las competencias del área de formación específica del perfil de egreso y los elementos que ayudan a concretarlas, como son componentes curriculares, competencias de los componentes curriculares, estrategias propuestas por componente curricular y técnicas de instrumentos de evaluación plantados para cada componente.
- Existe una coherencia alta entre las competencias del área de formación especializada del perfil de egreso y los elementos que ayudan a concretarlas: componentes curriculares, competencias de los componentes curriculares, estrategias propuestas por componente curricular, técnicas e instrumentos de evaluación planteados para cada componente.
- El nivel de logro de las competencias del área de formación general del perfil de egreso se encuentra en proceso, con 56%, lo cual significa que los estudiantes se encuentran cerca del nivel de logro esperado.



- El nivel de logro de las competencias del área de formación específica del perfil de egreso es satisfactorio, con 50%, lo cual significa que los estudiantes evidencian el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en las tareas propuestas.
- El nivel de logro de las competencias del área de formación especializada del perfil de egreso se encuentra en proceso, con 89%, resultado que nos permite inferir que los estudiantes se encuentran cerca del nivel de logro esperado.

## RECOMENDACIONES

- A los directivos del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno analizar los resultados de la presente investigación para establecer estrategias que permitan a los estudiantes alcanzar un nivel de logro satisfactorio de las competencias del perfil de egreso y para lograr una coherencia alta entre dichas competencias y sus mecanismos de desarrollo.
- A los miembros del Comité de Rediseño Curricular del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno, reformular las competencias del perfil de egreso, de modo que se hagan más operativas para poder desarrollarlas de modo concreto. Esto conllevará a que los mecanismos curriculares (cartas descriptivas y sílabos) también sean más claros.
- Al Director Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNA Puno asignar la carga académica tomando en cuenta, de forma estricta, la especialidad de los docentes para optimizar su desempeño y, de esa manera, contrarrestar la negativa percepción que tienen los estudiantes acerca de estos.
- A los docentes del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía de la UNA Puno elaborar sus documentos de planificación curricular, orientando sus actividades al logro de las competencias del perfil de egreso. Así, deben proponer estrategias de aprendizaje activo que favorezcan la construcción de aprendizajes y no la memorización de contenidos; de la misma manera, utilizar un sistema de evaluación formativa, que incluya instrumentos apropiados para la evaluación de competencias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Araya, I. (2012). Construyendo el perfil por competencias para el profesional en Educación Comercial. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 203–226.
- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Revista de Educación/Nueva Época.*, (16).
- Aristimuño, A. (2004). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Montevideo: Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay. Retrieved from <http://www.ucla.edu.ve/viacadem/dtaa/CompetenciasenEducacionSuperior.pdf>
- Barrera, S. (2009). Evaluación del perfil de egreso en programas de pedagogía, una experiencia pilot en la UCSH. *Foro Educacional*, 85–102.
- Basantez, J. (2018). Las competencias del perfil de egreso de la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría cp. y su incidencia en las modalidades de titulación. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1–20.
- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bogoya, D., & Torrado, C. M. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cabrera, K., & González, L. (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Callison, D. (2002). Modelos de instrucción. *ERIC*, 36–37.
- Camarena, P. (2010). *Aportaciones de investigación al aprendizaje y enseñanza de la matemática en ingeniería. (Tesis doctoral)*. Academia de Ingeniería de México., México.
- Chile, U. C. de. (2017). *Evaluación para el aprendizaje*. Santiago: Universidad Central de Chile.
- Christiansen, M. (2004). *Assessment of Competence. The Ultimate Frontier for Improving*

*Professional Competence.*

- Christie, C. (2007). Reported influence of evaluation data on decision makers actions: An empirical examination. *American Journal of Evaluation*, 8–25.
- CINDA, C. I. (2004). *Competencias de egresados universitarios*. Santiago: Alfabeta Artes Gráficas.
- Coll, C. (2017). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Innovación Educativa*, 161, 34–39. Retrieved from [http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/G\\_Recursos\\_orientacion/g\\_7\\_competencias\\_basicas/g\\_7\\_1.docum.basicos/1.40.Algo\\_mas\\_que\\_moda.pdf](http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_7_competencias_basicas/g_7_1.docum.basicos/1.40.Algo_mas_que_moda.pdf)
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *La evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Andrés Bello.
- Contreras, J. L. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas*, (15), 109. <https://doi.org/10.17163/uni.n15.2011.04>
- Cook, T., & Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Escudero, T., & Correa, A. (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagogía y cognición*. Bogotá: McGraw Hill.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde pre escolar hasta el bachillerato*. México: InteligenciaEducativa.
- Gil, J. (2007). La Evaluación de Competencias Laborales. *Educación*, XXI(10), 83–106.
- Gimeno, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, K., & Mortigo, A. (2014). La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y sus implicaciones en el currículo. *Revista Científica "General José María Córdova"*, 12(14), 165–182.
- González, M. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores*, 95–117.
- Hernández, D. (2000). Políticas de certificación de competencias en América Latina. *Boletín Cinterfo*, (152), 31–50.
- Hernandez, R., Baptista, P., & Fernandez, C. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Jiménez, J., Hernández, J., & González, M. (2013). Competencias Profesionales en la

- Educación Superior: justificación, evaluación y análisis. *Innovación Educativa.*, 13(61), 45–65.
- Kaluf, C. (2004). *Reflexiones sobre competencias y educación*. Santiago: CINDA.
- Lara, B., Pérez, I., & Ortega, P. Y. (2004). No Title. *Revista de Educación y Desarrollo*, 55–69.
- Maldonado, M., & Vidal, S. (2015). Evaluación de competencias profesionales en egresados de tecnología médica. *Educación Médica Superior*, 29(3). Retrieved from <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/467>
- Maldonado Rojas, M. (2007). Valoración de la formación recibida usando un perfil de referencia basado en competencias profesionales. *Revista de La Fundación Educación Médica*, 10(4), 39. <https://doi.org/10.33588/fem.104.7>
- Márquez M., Sandoval, J., Torres, M. C., & Pavié, S. (2010). Estudio de caso de la coherencia interna de programas de asignaturas en seis carreras que promueven competencias de la Universidad Austral de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 117-133.
- Martínez, L. (2015). Evaluación del perfil de egreso: primer paso para la reformulación del currículum. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 21, 210–221.
- MINEDU. (2010). *Sistema de Evaluación para ser aplicada en los Diseños Curriculares Básicos Nacionales*. Lima: MINEDU.
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional*. Lima: MINEDU.
- MINEDU. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- Möller, I., & Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad En La Educación*, (41), 17–49.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32(julio), 71–89.
- Montero, A. (2009). *Las competencias en educación. Competencias educativas, diseño y desarrollo del currículo en los centros*. Sevilla: Guadalturia ediciones.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 1–20.
- Nacional, I. P. (2000). *Materiales para la reforma académica (tomo I )Un nuevo Modelo para el Instituto Politécnico Nacional*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Ortega, R. (2008). Competencias para una educación cosmopolita. *Andalucía Educativa.*, (66), 27–30.
- Ortiz, A. M., Venegas, M. P., & Espinoza, M. X. . (2015). Diseño de un sistema para la

- verificación del desarrollo de una competencia del perfil del egresado. *FEM: Revista de La Fundación Educación Médica*, 18(1), 71-77.
- Padilla, M. T., & Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-486.
- Peña, T., Castellano, Y., Díaz, D., & Padrón, W. (2016). Las Prácticas Profesionales como Potenciadoras del Perfil de Egreso. Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de La Universidad del Zulia. *Paradigma*, 37(1), 211-230.
- Pérez, M. E., Voisin, S., & Fernández, J. A. (2015). Evaluación del Perfil de Egreso de Profesores de Francés de Parte de los Empleadores: Propuestas De Mejora Y Desarrollo. *Actualidades Investigativas En Educación.*, 15(1), 1-16.
- Quijano, M. (2003). Propuesta modelo de evaluación por competencias. *Revista Escuela de Administración de Negocios*.
- Ramos, E., & Levi, G. (2010). Evaluación de competencias en matemáticas aplicadas a las ciencias sociales del curso de acceso para mayores de 25 años. *III Jornadas de Investigación En Innovación Docente En La UNED*.
- Ruiz, E. (1992). La Investigación Curricular en México. *Perfiles Educativos*, (57-58), 45-51.
- Ruthman, L. (1977). *Evaluation Research Methods: a Basic Guide*. New York: Sage.
- Salas, I., & Murillo, F. (2010). No Title. *Tribuna de Economía*, (857), 153-163. Retrieved from <https://www.yumpu.com/es/document/read/13345906/la-evaluacion-de-los-programas-publicos-en-mexico-revistasice>
- Salas, W. (2009). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Sarmiento, R. (2013). La Evaluación auténtica en el contexto universitario: Qué es. Por qué se hace necesaria. Para qué utilizarla y Cómo implementarla. *CIMA*, 3.
- SINEACE. (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Lima.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Tardif, J. (2006). *Evaluation des competences*. Montreal: Les Éditions des Chenelière Inc.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de Competencias Profesionales en Educación Superior: Retos e Implicancias. *Educación XXI*, 19(1), 17-37.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.

Toro, J. (2012). *Gestión interna de la calidad en las instituciones de educación superior*.

Chile: CINDA.

Veracruzana, U. (2012). *Evaluación curricular*. Veracruz: Universidad Veracruzana.



**ANEXOS**



**Anexo 1.** Prueba escrita para evaluar competencias del perfil de egreso del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía

**I. Lee con atención el siguiente artículo de opinión.**

**Ciudadano ambiental, ciudadano responsable**

Patty Altamirano

Un tema que debería ponerse en agenda y que pasa desapercibido es el de crear desde el colegio a los ciudadanos ambientales. Es decir, aplicar la noción de ciudadanía ambiental no solo desde el ámbito político o filosófico, sino ir más allá, como indica el pensador inglés Dobson, concientizar en los derechos y deberes de cada persona.

Con ello se buscaría que los nuevos ciudadanos puedan participar en los cambios sociales, como parte de la sociedad y, apoyándonos en el concepto de Mrazek (1996), convertirse en esa persona que ha aceptado esta responsabilidad y se compromete a actuar para tal efecto.

Uno de los objetivos es generar conciencia pública al informar sobre lo que sucede con el medio ambiente. Un ciudadano ambiental ejerce la crítica de los problemas a su alrededor, pero también comprende, se interesa y reclama sus derechos ambientales.

Para los jóvenes que se están formando, un ciudadano ambiental estaría dentro de sus expectativas, ya que ellos observan el voluntariado como algo dentro del quehacer diario, en este caso ser un voluntario comprometido a aprender más acerca del ambiente, según Mrazek, e involucrarse con la acción ambiental responsable.

En la formación de la ciudadanía ambiental conjugan nociones de aprendizaje y de participación comprometida, es decir conocer y aprender sintiéndose responsables de la problemática ambiental, contribuir con la solución para luego enseñar a no cometer esos errores.

Es importante reconocer que un ciudadano ambiental está consciente de que el problema que afecta al ecosistema tiene efectos sobre la salud, la economía y la calidad de vida. Para formar un ciudadano ambiental se necesita tiempo y paciencia, además de hacer suyos hábitos que puedan influenciar en el resto de personas con las que se convive.

Puedo agregar que la participación de estos ciudadanos en actividades de prevención o mitigación de problemas es compleja, porque las acciones están vinculadas a diversos factores y valores de responsabilidad, solidaridad, compromiso, honestidad, transparencia.

Hay que recordar que los impactos ambientales producidos por el hombre, siguen deteriorando el planeta, por ello los ciudadanos ambientales juegan un papel importante y decisivo para realizar cambios en las sociedades. Esperemos que en el currículo de la educación de los jóvenes se pueda incluir la ciudadanía ambiental como un tópico que contemple una política ambiental y cultural con el fin de formar ciudadanos comprometidos con el cuidado del entorno y el respeto al planeta.

**II. Responde las siguientes preguntas (20 pts.)**

1. ¿Qué nociones conjugan en la formación de la ciudadanía ambiental?
  - A) Política y filosofía
  - B) Derechos y deberes
  - C) Aprendizaje y participación comprometida
  - D) Crítica, comprensión e interés



- B) No, porque promueve un errado concepto de interculturalidad y convivencia entre diferentes.
- C) No, porque promueve la tolerancia y respeto de los compañeros del aula con su nuevo compañero.
- D) Sí, porque promueve el paternalismo a las minorías culturales para evitar que sean maltratados.

Amplía y justifica tu respuesta, analizando la importancia de la interculturalidad, su verdadero concepto, las causas probables que motivaron la actuación del docente y el impacto que esta podría tener. Además, plantea alternativas para resolver el problema identificado en este caso.

#### IV. Resuelve los siguientes ejercicios (20 pts.)

##### Matemática

1. En un teatro las entradas de adultos, costaban \$5. y la de niños \$2. Concurrieron 326 espectadores y se recaudaron \$1090. ¿Cuántos eran adultos y cuántos niños?
  - A) 146 y 180
  - B) 126 y 160
  - C) 156 y 196
  - D) 166 y 186
2. Si 40 libros cuestan lo mismo que 20 cuadernos, y 18 lápices lo mismo que 4 borradores, ¿cuántos cuadernos nos pueden dar por 60 lápices, si el precio de 30 libros equivale a 40 borradores?
  - A) 5
  - B) 6
  - C) 7
  - D) 8
3. Renato pagó S/.8750 por un automóvil, S/.830 por cambio de llantas y S/.200 por afinarlo. Después lo alquiló durante dos años a razón de S/.1500 por trimestre, y luego lo vendió por S/.7750. ¿Cuánto ganó Renato?
  - A) S/. 9790
  - B) S/. 9700
  - C) S/. 9890
  - D) S/. 9970
4. Cuando son exactamente las 6:00 horas un reloj marca las 5:40 horas; se sabe que el reloj siempre se retrasa 4 minutos cada 2 horas, ¿a qué hora marcó correctamente la hora por última vez?
  - A) 4:00h
  - B) 18:30h
  - C) 8:00h
  - D) 20:00h
5. Un cubo de madera de 2 m de arista es cortado en cubitos de 2.5 cm de arista. Los cubitos obtenidos son colocados en línea recta, juntos, uno a continuación de otro sobre un plano horizontal, formando una fila. Halle la longitud de la fila.

- A) 128 Km
- B) 5.12 km
- C) 12.8 Km
- D) 256 km



**Anexo 3.** Rúbrica para evaluar comprensión de textos orales

<b>Criterio</b>	<b>Satisfactorio (3)</b>	<b>En proceso (2)</b>	<b>Insatisfactorio (1)</b>
Contenido del discurso.	Identifica con claridad y precisión el tema del texto.	Identifica el tema del texto pero incluye información adicional irrelevante.	No identifica el tema del texto.
Propósito comunicativo.	Identifica con facilidad y precisión la intención comunicativa	Identifica con dificultad e imprecisión la intención comunicativa.	No identifica la intención comunicativa.
Información relevante e irrelevante.	Distingue claramente la información relevante e irrelevante.	Distingue la información relevante pero la confunde con la irrelevante.	No distingue información relevante e irrelevante.
Estructura del discurso.	Identifica todas las partes del discurso.	Identifica algunas partes del discurso.	No identifica las partes del discurso.
Códigos verbales no	Identifica con claridad el significado de los elementos no lingüísticos.	Identifica el significado de algunos elementos no lingüísticos.	No identifica el significado de los elementos no lingüísticos.
<b>Sub total (sumar columnas)</b>			
<b>Total</b>			
<b>Escala vigesimal (Regla de tres simple)</b>			

**Anexo 4. Rúbrica para evaluar producción de textos orales**

<b>Criterio</b>	<b>Satisfactorio (3)</b>	<b>En proceso (2)</b>	<b>Insatisfactorio (1)</b>
Pronunciación, claridad, fluidez	Pronuncia con claridad y fluidez todas las ideas que expone.	Pronuncia con cierta claridad y fluidez, pero con algunas pausas y bloqueos.	Pronuncia sin claridad o sin fluidez y con continuos bloqueos o pausas.
Volumen, entonación, velocidad	Volumen y entonación adecuados. La velocidad facilita la comprensión.	El volumen o la entonación no son adecuados. La velocidad entorpece la comprensión	Ni el volumen ni la entonación son adecuados. La velocidad impide la comprensión
Postura, expresión corporal	Orienta la postura hacia la audiencia y mantiene el contacto ocular. Sin signos de nerviosismo.	Ocasionalmente orienta la postura hacia la audiencia y mantiene el contacto ocular. Tiene algún signo de nerviosismo.	No orienta la postura hacia la audiencia ni mantiene el contacto ocular. Signos de nerviosismo evidentes.
Organización de las ideas	Ordena las ideas en torno al tema, evitando dejar vacíos.	Ordena algunas ideas en torno al tema, dejando algunos vacíos.	No ordena las ideas en torno al tema, dejando muchos vacíos.
Vocabulario	Utiliza un vocabulario amplio y adecuado.	Utiliza vocabulario limitado o inadecuado.	Utiliza un vocabulario limitado e inadecuado.
Recursos no verbales	Utiliza adecuadamente los recursos no verbales.	Utiliza algunos recursos no verbales.	No utiliza recursos no verbales.
<b>Sub total (sumar columnas)</b>			
<b>Total</b>			
<b>Escala vigesimal (Regla de tres simple)</b>			

**Anexo 5. Rúbrica para evaluar producción de textos escritos**

<b>Criterios</b>	<b>Satisfactorio (3)</b>	<b>En proceso (2)</b>	<b>Insatisfactorio (1)</b>
Adecuación	Adecua el texto al propósito comunicativo.	Adecua, parcialmente, el texto al propósito comunicativo.	No adecua el texto al propósito comunicativo.
Coherencia	Ordena las ideas en torno al tema, evitando dejar vacíos en las ideas.	Ordena algunas ideas en torno al tema, dejando algunos vacíos.	No ordena las ideas en torno al tema, dejando muchos vacíos en las ideas.
Cohesión	Usa, de forma pertinente, referentes y conectores para relacionar las ideas.	Usa, con cierta pertinencia, referentes y conectores para relacionar las ideas.	Usa, de forma impertinente, referentes y conectores para relacionar las ideas.
Convenciones del lenguaje	Emplea de forma apropiada recursos gramaticales y ortográficos.	Emplea recursos gramaticales y ortográficos, de forma apropiada.	Emplea de forma inapropiada recursos gramaticales y ortográficos.
Forma	Usa letra legible.	Usa letra poco legible.	Usa letra ilegible.
<b>Sub total (sumar columnas)</b>			
<b>Total</b>			
<b>Escala vigesimal (Regla de tres simple)</b>			



**Anexo 6.** Rúbrica para evaluar la pregunta de opinión de la prueba escrita comprensión de lectura

5. ¿Qué opinas acerca del planteamiento de la autora? (4 pts.)

4 pts.	3 pts.	2 pts.	1 pts.
Fundamenta una opinión pertinente a la propuesta y con argumentos sólidos.	Fundamenta su opinión con argumentos sólidos.	Presenta su opinión con fundamentos poco claros.	Presenta su opinión sin fundamentarla.

**Anexo 7.** Rúbrica para evaluar las preguntas abiertas repercusión y actuación ambiental, social y económica prueba escrita

<b>Criterio</b>	<b>Satisfactorio (3)</b>	<b>En proceso (2)</b>	<b>Insatisfactorio (1)</b>
5. ¿Qué opinas acerca del planteamiento de la autora?	Presenta una opinión que destaca la importancia de formar ciudadanos ambientales, justificándola con argumentos sólidos.	Presenta una opinión que no destaca, claramente, la importancia de formar ciudadanos ambientales y la apoya con fundamentos poco claros.	Presenta una opinión que no destaca la importancia de formar ciudadanos ambientales. Presenta una opinión que destaca la importancia de formar ciudadanos ambientales, pero no la apoya con fundamentos sólidos.
6. ¿Qué haces, en concreto, para cuidar el entorno ambiental, social y económico?	Describe una actuación profesional respetuosa con el entorno ambiental, social y económico. Describe una actuación que tiene impacto positivo sobre el entorno ambiental, social y económico.	Describe una actuación profesional relativamente respetuosa con el entorno ambiental, social y económico. Describe una actuación que tiene relativo impacto positivo sobre el entorno ambiental, social y económico.	Describe una actuación profesional poco respetuosa con el entorno ambiental, social y económico. Describe una actuación que tiene poco impacto positivo sobre el entorno ambiental, social y económico.
7. ¿Qué propones para mejorar el cuidado el entorno ambiental, social y económico?	Presenta propuestas que contribuirían de manera contundente al cuidado del entorno ambiental, social y económico. Las propuestas son viables y tendrán impacto sobre un grupo considerable de personas.	Presenta propuestas que contribuirían de alguna manera al cuidado del entorno ambiental, social y económico. Algunas de las propuestas son viables y tendrán impacto sobre un pequeño grupo de personas.	Presenta propuestas que no contribuirían al cuidado del entorno ambiental, social y económico. Las propuestas no son viables y tendrán impacto sobre muy pocas personas.
<b>Sub total (sumar columnas)</b>			
<b>Total</b>			
<b>Escala vigesimal (Regla de tres simple)</b>			

**Anexo 8.** Rúbrica para evaluar un ensayo

<b>Criterios</b>	<b>Satisfactorio 3</b>	<b>En proceso 2</b>	<b>Insatisfactorio 1</b>
Propósito	Destaca la importancia de una actuación respetuosa con el entorno ambiental, social y económico.	Hace referencia a la importancia de una actuación respetuosa con el entorno ambiental, social y económico.	No destaca la importancia de una actuación respetuosa con el entorno ambiental, social y económico.
Título	Es pertinente con el tema tratado. Llama la atención del lector Es conciso (cuatro a cinco palabras).	Es pertinente con el tema tratado. Es conciso (cuatro a cinco palabras).	No es pertinente con el tema tratado. Es extenso (más de 6 palabras). No hay título
Introducción	Se plantea y delimita el tema con claridad y precisión. Se identifica una contextualización (que ubica en el tiempo, espacio o perspectiva metodológica).	Se plantea y delimita el tema con cierta claridad y precisión. La contextualización es insuficiente	El tema se plantea vagamente. No hay contextualización. No se plantea ni delimita el tema. No hay contextualización.
Tesis	Está en la introducción. Se formula con claridad y precisión. Es una sola tesis.	Se formula la tesis en la introducción con cierta claridad y precisión. Es una sola tesis.	La tesis es vaga o imprecisa o hay más de una tesis. No hay una tesis explícita ni se sugiere.
Argumentos	Se plantean con claridad al menos tres argumentos que sustentan la tesis. Cada argumento se desarrolla en párrafos separados. Los argumentos se justifican con evidencias pertinentes y suficientes.	Se plantean uno o dos argumentos que sustentan la tesis. Cada argumento se desarrolla en párrafos separados. Las evidencias que sustentan los argumentos son insuficientes o no son pertinentes.	Se plantean uno o dos argumentos que no son pertinentes. Presenta evidencias y ejemplos que no son relevantes ni consistentes con la tesis planteada ni están explicados de manera suficiente.
Secuencia y cohesión	Los argumentos y evidencias presentan un orden lógico y están apoyados en elementos de conexión explícitos y apropiados.	Algunos de los argumentos y evidencias no presentan ni orden lógico ni cohesión, lo que dificulta seguir el pensamiento del autor.	Los argumentos y evidencias no presentan ni un orden lógico ni una estructuración clara. Existe muchos problemas de cohesión
Conclusión	La conclusión recapitula los puntos clave de la argumentación. Reitera la tesis sin incluir argumento nuevo.	• La conclusión resume la tesis o solo retoma algunos de los argumentos. Incluye un argumento nuevo	La conclusión no se deriva de los argumentos presentados y no retoma la tesis.
<b>Sub total (Sumar columnas)</b>			
<b>Total</b>			
<b>Escala vigesimal (Regla de tres simple)</b>			

**Anexo 9.** Prueba para evaluar la habilidad en el uso de TIC

**Elabora un breve ensayo acerca de la importancia de una actuación respetuosa con el entorno ambiental, social y económico, empleando de forma adecuada los recursos tecnológicos.**

**Anexo 10. Rúbrica para evaluar la habilidad en el uso de las TIC**

<b>Crterios</b>	<b>Satisfactorio 3</b>	<b>En proceso 2</b>	<b>Insatisfactorio 1</b>
Uso adecuado de la web	Hace uso adecuado de la web, según el propósito establecido.	Muestra algunas limitaciones para hacer uso de la web, según el propósito establecido.	Hace uso inadecuado de la web que no se ajusta al propósito establecido.
Resolución de problemas	Resuelve los problemas o dificultades que pueda encontrar de forma autónoma. Pide apoyo solo después de intentarlo por sí mismo.	Pide apoyo para resolver los problemas o dificultades que pueda encontrar sin intentar resolverlas por sí mismo.	Tienen limitaciones para resolver los problemas o dificultades que encuentra aún después de recibir apoyo.
Búsqueda y extracción de la información	Busca y extrae información, contrastando fuentes confiables y relevantes.	Busca y extrae información, contrastando fuentes, sin asegurarse que sean confiables y relevantes.	Busca y extrae información de una sola fuente, sea o no confiable y relevante.
Selección de información	Selecciona información aplicando criterios de calidad, veracidad y pertinencia, según el propósito establecido.	Selecciona la información según el propósito establecido.	Muestra dificultades para seleccionar información, según el propósito establecido.
	Selecciona información actualizada, incluye datos de los últimos 3 años.	Selecciona información actualizada, incluye datos de los últimos 5 años.	Selecciona información desactualizada, incluye datos anteriores a los últimos 5 años.
Tratamiento de la información	Organiza la información de forma conveniente, creativa y original, facilitando la comprensión.	Organiza la información de forma conveniente, facilitando la comprensión.	Organiza la información de forma poco conveniente, imposibilitando la comprensión.
Cita fuentes de consulta	Cita las fuentes consultadas ciñéndose al formato APA.	Cita algunas fuentes consultadas ciñéndose al formato APA.	No cita las fuentes consultadas / Cita las fuentes consultadas, pero no se ciñe al formato APA.
Reflexión sobre el uso de la tecnología	Comprende el uso de la tecnología como un medio para aprender a aprender.	Comprende que la tecnología favorece la búsqueda de información.	Comprende el uso de la tecnología como un medio con fines diferentes a los educativos.
<b>Sub total (sumar columnas)</b>			
<b>Total</b>			
<b>Escala vigesimal (Regla de tres simple)</b>			

**Anexo 11. Rúbrica para evaluar el perfil de egreso en la práctica pre profesional**

CRITERIOS		Nivel III: SATISFACTORIO (3)	Nivel II: EN PROCESO (2)	Nivel III: INSATISFACTORIO (1)
PLANIFICACIÓN	Presentación	Presenta los documentos de planificación curricular (planificación anual, unidad didáctica y sesión de aprendizaje), completos y organizados.	Presenta algunos documentos de planificación curricular (planificación anual, unidad didáctica y sesión de aprendizaje), organizados.	Presenta los documentos de planificación curricular (planificación anual, unidad didáctica y sesión de aprendizaje) desordenados e incoherentes o no los.
	Propósito	El propósito de aprendizaje se visualiza y guarda relación directa con las competencias, capacidades, desempeños y las evidencias de aprendizaje.	El propósito de aprendizaje guarda alguna relación con las competencias, capacidades, desempeños y las evidencias de aprendizaje.	El propósito de aprendizaje no guarda relación con las competencias, capacidades, desempeños y las evidencias de aprendizaje.
	Secuencia didáctica	Diseña todos los procesos pedagógicos de forma coherente con los momentos de la sesión (inicio, desarrollo, cierre), incluyendo estrategias, recursos didácticos y sistema de evaluación de aprendizaje.	Diseña algunos procesos pedagógicos de forma coherente con los momentos de la sesión (inicio, desarrollo, cierre), incluyendo estrategias, recursos didácticos y sistema de evaluación de aprendizaje.	Diseña procesos pedagógicos de forma incoherente con los momentos de la sesión (inicio, desarrollo, cierre), incluyendo estrategias, recursos didácticos y sistema de evaluación de aprendizaje.
IMPLEMENTACIÓN	Conocimientos disciplinares	Demuestra conocimiento y dominio integral de teorías y enfoques educativos actuales, así como saberes históricos y disciplinares.	Demuestra conocimiento y dominio parcial de teorías y enfoques educativos actuales, así como saberes históricos y disciplinares.	Demuestra desconocimiento y escaso dominio de teorías y enfoques educativos actuales, así como saberes históricos y disciplinares.
		Demuestra el conocimiento y dominio integral de saberes de lengua, literatura, psicología y filosofía, para promover aprendizajes integrales y disciplinares.	Demuestra el conocimiento y dominio parcial de saberes de lengua, literatura, psicología y filosofía, promoviendo aprendizajes incompletos en los saberes de lengua, literatura, psicología y filosofía.	Demuestra el desconocimiento y poco dominio de saberes de lengua, literatura, psicología y filosofía, promoviendo aprendizajes incompletos y disciplinares.
	Ejecución de los procesos pedagógicos planificados	Realiza actividades retadoras, contextualizadas y dinámicas en la ejecución de todos los procesos pedagógicos, propiciando el aprendizaje activo de los estudiantes.	Realiza actividades retadoras, contextualizadas y dinámicas en la ejecución de algunos procesos pedagógicos, propiciando, de alguna manera, el aprendizaje activo de los estudiantes.	Realiza actividades poco retadoras, contextualizadas y dinámicas en la ejecución de los procesos pedagógicos, propiciando el aprendizaje pasivo de los estudiantes.

	<b>Estrategias</b>	Utiliza estrategias metodológicas diversas, adecuadas con los propósitos de aprendizaje, de manera creativa y considerando las características de los estudiantes.	Utiliza algunas estrategias metodológicas, adecuadas con los propósitos de aprendizaje, con cierta creatividad y considerando las características de los estudiantes.	Utiliza inadecuadamente estrategias metodológicas, sin considerar los propósitos de aprendizaje, con poca creatividad y sin considerar las características de los estudiantes.
	<b>Recursos educativos</b>	Utiliza diversos recursos educativos adecuados con los propósitos de aprendizaje, diseñados creativamente y considerando las	Utiliza algunos recursos educativos adecuados con los propósitos de aprendizaje, diseñados con cierta creatividad y considerando las	Utiliza inadecuadamente recursos educativos, sin considerar los propósitos de aprendizaje, diseñados con escasa creatividad y sin considerando las
		Utiliza TIC de manera pertinente para apoyar y concretar el aprendizaje de los	Utiliza TIC con cierta pertinencia para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.	Utiliza TIC de manera impertinente para distraer a los estudiantes.
<b>Actitud</b>	Demuestra una actitud proactiva y empática, respetando siempre la diversidad y convivencia democrática.	Demuestra una actitud algo proactiva y empática, respetando algunas veces la diversidad y convivencia democrática.	Demuestra una actitud pasiva y nada empática, sin respetar la diversidad y convivencia democrática.	
<b>EVALUACIÓN</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	Aplica la evaluación formativa en toda la sesión, retroalimentando permanentemente el aprendizaje de los estudiantes.	Aplica la evaluación formativa y sumativa en toda la sesión, retroalimentando esporádicamente el aprendizaje de los estudiantes.	Aplica la evaluación sumativa en toda la sesión, sin retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes.
	<b>Técnicas e instrumentos</b>	Utiliza técnicas e instrumentos de evaluación relacionados directamente con el propósito de la sesión.	Utiliza técnicas e instrumentos de evaluación relacionados parcialmente con el propósito de la sesión.	Utiliza técnicas e instrumentos de evaluación incoherentes con el propósito de la sesión.
		Utiliza instrumentos elaborados con pertinencia y respetando su estructura, para recoger información válida y confiable.	Utiliza instrumentos elaborados con cierta pertinencia y respetando algunas partes de su estructura, para recoger información relativamente válida y confiable.	Utiliza instrumentos elaborados con poca pertinencia y sin respetar su estructura, permitiendo recoger información no válida ni confiable.
<b>Sub total (sumar columnas)</b>				
<b>Total</b>				
<b>Escala vigesimal (Regla de tres simple)</b>				

**Anexo 12.** Rúbrica para evaluar proyectos de investigación

<b>Criterios</b>	<b>Satisfactorio (3)</b>	<b>En proceso (2)</b>	<b>Insatisfactorio (1)</b>
Título	El título refleja lo que se pretende investigar.	El título refleja, parcialmente, lo que se pretende investigar.	El título no refleja lo que se pretende investigar.
Planteamiento del problema	El planteamiento del problema explica la situación general que origina la interrogante.	El planteamiento del problema explica, parcialmente, la situación general que origina la interrogante.	El planteamiento del problema no explica la situación general que origina la interrogante.
Formulación del problema	La formulación del problema constituye una pregunta precisa, delimitada en cuanto a población, espacio y tiempo.	La formulación del problema constituye una pregunta que precisa, parcialmente, la delimitación de población, espacio y tiempo.	La formulación del problema no constituye una pregunta precisa, delimitada en cuanto a población, espacio y tiempo.
Objetivos	Los objetivos expresan los aspectos que se desean indagar y conocer.	Los objetivos expresan, parcialmente, los aspectos que se desean indagar y conocer.	Los objetivos no expresan los aspectos que se desean indagar y conocer.
Justificación	La justificación explica por qué y para qué se realizará el estudio, su importancia y posibles contribuciones o aportes.	La justificación explica, parcialmente, por qué y para qué se realizará el estudio, su importancia y posibles contribuciones o aportes.	La justificación no explica por qué y para qué se realizará el estudio, su importancia y posibles contribuciones o aportes.
Antecedentes	Los antecedentes son investigaciones previas relacionadas con el problema.	Algunos de los antecedentes son investigaciones previas relacionadas con el problema.	Los antecedentes no son investigaciones previas relacionadas con el problema.
Bases teóricas	Las bases teóricas constituyen enfoques y posiciones de distintos autores que permiten sustentar la investigación.	Las bases teóricas constituyen, parcialmente, enfoques y posiciones de distintos autores que permiten sustentar la investigación.	Las bases teóricas no constituyen enfoques y posiciones de distintos autores que permiten sustentar la investigación.
Definición de términos	La definición de términos expresa el significado de los conceptos o vocablos inmersos en el problema y objetivos.	Parte de la definición de términos expresa el significado de los conceptos o vocablos inmersos en el problema y objetivos.	La definición de términos no expresa el significado de los conceptos o vocablos inmersos en el problema y objetivos.





Nivel y diseño de investigación	El nivel y diseño de investigación son pertinentes para el logro de los objetivos.	El nivel y diseño de investigación son, relativamente, pertinentes para el logro de los objetivos.	El nivel y diseño de investigación no son pertinentes para el logro de los objetivos.
Técnicas e instrumentos	Las técnicas e instrumentos corresponden al diseño de investigación.	Las técnicas e instrumentos corresponden, parcialmente, al diseño de investigación.	Las técnicas e instrumentos no corresponden al diseño de investigación.
Sub total (sumar columnas)			
Total			
Escala vigesimal (Regla de tres simple)			

**Anexo 13.** Rúbrica para evaluar la pregunta referida a la formación como ciudadano crítico e intercultural planteada en la prueba escrita

<b>Criterios</b>	<b>Satisfactorio (3)</b>	<b>En proceso (2)</b>	<b>Insatisfactorio (1)</b>
Importancia de la interculturalidad	Hace referencia a la importancia de la interculturalidad en la educación.	Hace cierta referencia a la importancia de la interculturalidad en la educación.	No hace referencia a la importancia de la interculturalidad en la educación.
Identifica el concepto de interculturalidad	Identifica el verdadero concepto de interculturalidad.	Muestra dificultades para identificar el verdadero concepto de interculturalidad.	No identifica el verdadero concepto de interculturalidad.
Identifica las causas	Identifica las causas que motivaron la actuación del docente.	Identifica causas que no se relacionan directamente con la actuación del docente.	No identifica las causas que motivaron la actuación del docente.
Evalúa el impacto	Evalúa el impacto de lo vertido por el docente.	La evaluación del impacto de lo vertido por el docente es inadecuada.	No evalúa el impacto de lo vertido por el docente.
Presenta opciones de solución	Plantea alternativas de solución para promover la interculturalidad.	Presenta opciones de solución, pero no son viables.	No presenta opciones de solución para promover la interculturalidad.
<b>Sub total (sumar columnas)</b>			
<b>Total</b>			
<b>Escala vigesimal (Regla de tres simple)</b>			

**Anexo 14.** Tabla de correlación entre las competencias del perfil de egreso y los instrumentos de evaluación

COMPETENCIAS	INSTRUMENTOS	ÍTEMS
1. Comprende y produce textos orales y escritos de los géneros discursivos educativo y profesional a fin de formarse como individuos competentes y actuar como agentes sociales.	Prueba escrita	II.1 - II.5
	Prueba oral	Todos
	Ensayo	Todos
2. Aplica los conocimientos, habilidades y actitudes matemáticas de manera espontánea a una variedad de situaciones, procedentes de otros campos del conocimiento y de la vida cotidiana.	Prueba escrita	IV.1 - IV.10
3. Valora las consecuencias de las actuaciones en cuanto a la repercusión ambiental, social y económica; así como, implementa actuaciones profesionales, respetuosas con el entorno ambiental, social y económico.	Prueba escrita	II.5. II.6. II.7.
	Ensayo	Todos
4. Muestra ser proactivo y autónomo en la adquisición e integración de nuevos conocimientos; así como, muestra habilidad en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.	Rúbrica para evaluar uso de TICs	Todos
	Ensayo	Todos
5. Valora la diversidad en todas sus expresiones y la convivencia democrática en la sociedad con miras a formarse como ciudadano crítico e intercultural.	Prueba escrita	III.
	Prueba oral	Todos
6. Aplica los saberes de la historia y teoría educativa, de la teoría y metodología curricular, de la psicología y de los enfoques pedagógicos, de manera reflexiva y crítica, en la planificación curricular, el proceso pedagógico y la evaluación, en función de los diferentes contextos.	Rúbrica para evaluar el perfil de egreso en la práctica pre profesional	Todos
7. Gerencia los procesos de planificación, organización, dirección y control en las instituciones educativas para la mejora de los aprendizajes.	Notas de Práctica de Diseño Curricular	
8. Implementa diversas estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de aprendizajes de lengua, literatura, psicología y filosofía para que los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica, haciendo uso de recursos didácticos y de las TIC pertinentes al contexto.	Rúbrica para evaluar el perfil de egreso en la práctica pre profesional	Todos
9. Realiza investigación científica y tecnológica pedagógica, aplicada al área de Comunicación, según los estándares del desarrollo y difusión de la ciencia y la tecnología en materia de educación.	Rúbrica para evaluar los proyectos de investigación presentados al VRI	Todos
10. Demuestra dominio en la planificación, implementación y evaluación de procesos y proyectos educativos, en función de las características y necesidades de logros de aprendizaje de los estudiantes, en las instituciones educativas del nivel secundario.	Rúbrica para evaluar el perfil de egreso en la práctica pre profesional	Todos
11. Aplica con dominio los saberes de las disciplinas de lengua, literatura, psicología y filosofía en el proceso de enseñanza para que los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica y solucionen los problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos.	Rúbrica para evaluar el perfil de egreso en la práctica pre profesional	Todos

**Anexo 15.** Nivel de logro de la competencia relacionada con comprensión y producción de textos

Tabla 12

*Resultados de la evaluación de comprensión y producción de textos*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio		F	%
	F	%	f	%	f	%		
1. Comprensión de textos escritos	4	22%	9	50%	5	28%	18	100%
2. Comprensión de textos orales	4	22%	10	56%	4	22%	18	100%
3. Producción de textos escritos (prueba escrita y ensayo)	4	22%	11	61%	3	17%	18	100%
4. Producción de textos orales	4	22%	10	56%	4	22%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>4</b>	<b>22%</b>	<b>10</b>	<b>56%</b>	<b>4</b>	<b>22%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Prueba escrita, rúbrica de evaluación de comprensión de textos orales, rúbrica de evaluación de producción de textos escritos, rúbrica de evaluación de un ensayo y rúbrica de evaluación de producción de textos orales.

Tabla 13

*Resultados de la evaluación de comprensión de textos escritos (prueba escrita)*

SATISFACTORIO		ESCALA				TOTAL	
		EN PROCESO		INSATISFACTORIO			
F	%	F	%	f	%	F	%
4	22%	9	50%	5	28%	18	100%

Fuente: Prueba escrita

Tabla 14

*Resultados de la evaluación de comprensión de textos orales (prueba oral)*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio		F	%
	F	%	f	%	F	%		
1. Contenido del discurso	4	22%	11	61%	3	17%	18	100%
2. Propósito comunicativo	2	11%	10	56%	6	33%	18	100%
3. Información relevante e irrelevante	3	17%	11	61%	4	22%	18	100%
4. Estructura del discurso	2	11%	10	56%	6	33%	18	100%
5. Códigos no verbales	9	50%	7	39%	2	11%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>4</b>	<b>22%</b>	<b>10</b>	<b>56%</b>	<b>4</b>	<b>22%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica de evaluación de comprensión de textos orales

Tabla 15

Resultados de la evaluación de producción de textos escritos (prueba escrita)

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio			
	f	%	f	%	f	%		
1. Adecuación	5	28%	10	55%	3	17%	18	100%
2. Coherencia	2	11%	9	50%	7	39%	18	100%
3. Cohesión	3	17%	11	61%	4	22%	18	100%
4. Convenciones del lenguaje	3	17%	9	50%	6	33%	18	100%
5. Forma	6	33%	11	61%	1	6%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>4</b>	<b>22%</b>	<b>10</b>	<b>56%</b>	<b>4</b>	<b>22%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica de evaluación de producción de textos escritos

Tabla 16

Resultados de la evaluación de producción de textos escritos (total)

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio			
	F	%	f	%	F	%		
1. Prueba escrita	4	22%	10	56%	4	22%	18	100%
2. Ensayo	4	22%	12	67%	2	11%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>4</b>	<b>22%</b>	<b>11</b>	<b>61%</b>	<b>3</b>	<b>17%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica de evaluación de producción de textos escritos y rúbrica de evaluación de un ensayo

Tabla 17

Resultados de la evaluación de producción de textos orales (prueba oral)

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio			
	F	%	f	%	F	%		
1. Pronunciación, claridad, fluidez	2	11%	13	72%	3	17%	18	100%
2. Volumen, entonación, velocidad	4	22%	10	56%	4	22%	18	100%
3. Postura, expresión corporal	5	28%	11	61%	2	11%	18	100%
4. Organización de las ideas	3	17%	9	50%	6	33%	18	100%
5. Vocabulario	1	6%	8	44%	9	50%	18	100%
6. Recursos no verbales	1	61%	7	39%	0	0%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>4</b>	<b>22%</b>	<b>10</b>	<b>56%</b>	<b>4</b>	<b>22%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica de evaluación de producción de textos orales

**Anexo 16.** Nivel de logro de la competencia matemática

Tabla 18

*Resultados de la evaluación de la competencia matemática*

ESCALA						TOTAL	
SATISFACTORIO		EN PROCESO		INSATISFACTORIO			
F	%	F	%	F	%	F	%
3	17%	8	44%	7	39%	18	100%

Fuente: Prueba escrita

**Anexo 17.** Nivel de logro de la competencia relacionada con la actuación y repercusión ambiental, social y económica

Tabla 19

*Resultados de la evaluación de la actuación y repercusión ambiental, social y económica (prueba escrita)*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio			
	F	%	F	%	F	%		
6. ¿Qué opinas acerca del planteamiento de la autora?	13	72%	5	28%	0	0%	18	100%
7. ¿Qué haces, en concreto, para cuidar el entorno ambiental, social y económico?	7	39%	8	44%	3	17%	18	100%
8. ¿Qué propones para mejorar el cuidado el entorno ambiental, social y económico?	8	44%	8	44%	2	12%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>9</b>	<b>50%</b>	<b>7</b>	<b>38%</b>	<b>2</b>	<b>12%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica para evaluar las preguntas de repercusión y actuación ambiental de la prueba escrita

Tabla 20

*Resultados de la evaluación de la actuación y repercusión ambiental, social y económica (ensayo)*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio			
	F	%	f	%	F	%		
1. Propósito	5	28%	11	61%	2	11%	18	100%
2. Título	7	39%	10	55%	1	6%	18	100%
3. Introducción	2	11%	14	78%	2	11%	18	100%
4. Tesis	2	11%	13	72%	3	17%	18	100%
5. Argumentos	4	22%	12	67%	2	11%	18	100%
6. Secuencia y cohesión	5	28%	11	61%	2	11%	18	100%
7. Conclusión	2	11%	13	72%	3	17%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>4</b>	<b>22%</b>	<b>12</b>	<b>67%</b>	<b>2</b>	<b>11%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica para evaluar un ensayo

Tabla 21

*Resultados de la evaluación de la actuación y repercusión ambiental, social y económica (total)*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio			
	F	%	f	%	F	%		
1. Prueba escrita	9	50%	7	39%	2	11%	18	100%
2. Ensayo	4	22%	12	67%	2	11%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>6</b>	<b>33%</b>	<b>10</b>	<b>56%</b>	<b>2</b>	<b>11%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Prueba escrita y rúbrica de evaluación de un ensayo.

**Anexo 18.** Nivel de logro de la competencia relacionada con el uso de TIC

Tabla 22

*Resultados de la evaluación de la habilidad en el uso de TIC (rúbrica)*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio			
	f	%	f	%	F	%	f	%
1. Uso adecuado de la web	13	72%	3	17%	2	11%	18	100%
2. Resolución de problemas	12	67%	6	33%	0	0%	18	100%
3. Búsqueda y extracción de la información	8	44%	9	50%	1	6%	18	100%
4. Selección de información de calidad	5	28%	11	61%	2	11%	18	100%
5. Selección de información actualizada	4	22%	11	61%	3	17%	18	100%
6. Tratamiento de la información	6	33%	12	67%	0	0%	18	100%
7. Cita fuentes de consulta	7	38%	10	56%	1	6%	18	100%
8. Reflexión sobre el uso de la tecnología	5	28%	11	61%	2	11%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>8</b>	<b>41%</b>	<b>9</b>	<b>51%</b>	<b>1</b>	<b>8%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica para evaluar la habilidad en el uso de TIC

Tabla 23

*Resultados de la evaluación de la habilidad en el uso de TIC (ensayo)*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio			
	F	%	f	%	f	%	f	%
1. Propósito	5	28%	11	61%	2	11%	18	100%
2. Título	7	39%	10	55%	1	6%	18	100%
3. Introducción	2	11%	14	78%	2	11%	18	100%
4. Tesis	2	11%	13	72%	3	17%	18	100%
5. Argumentos	4	22%	12	67%	2	11%	18	100%
6. Secuencia y cohesión	5	28%	11	61%	2	11%	18	100%
7. Conclusión	2	11%	13	72%	3	17%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>4</b>	<b>22%</b>	<b>12</b>	<b>67%</b>	<b>2</b>	<b>11%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica para evaluar un ensayo

Tabla 24

*Resultados de la evaluación de la habilidad en el uso de TIC (total)*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio			
	f	%	F	%	f	%	f	%
1. Ensayo	4	22%	12	67%	2	11%	18	100%
2. Rúbrica	8	44%	9	50%	1	6%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>6</b>	<b>33%</b>	<b>11</b>	<b>61%</b>	<b>1</b>	<b>6%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica para evaluar la habilidad en el uso de TIC y prueba escrita.



**Anexo 19.** Nivel de logro de la competencia relacionada con la formación del ciudadano crítico e intercultural

Tabla 25

*Resultados de la evaluación de la formación como ciudadano crítico e intercultural (prueba escrita)*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio		f	%
	f	%	F	%	f	%		
1. Importancia de la interculturalidad	8	44%	7	39%	3	17%	18	100%
2. Identifica el concepto de interculturalidad	9	50%	6	33%	3	17%	18	100%
3. Identifica las causas	3	17%	11	61%	4	22%	18	100%
4. Evalúa el impacto	4	22%	12	67%	2	11%	18	100%
5. Presenta opciones de solución	6	33%	11	61%	1	6%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>6</b>	<b>33%</b>	<b>9</b>	<b>52%</b>	<b>3</b>	<b>15%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica para evaluar el análisis de un caso

Tabla 26

*Resultados de la evaluación de la formación como ciudadano crítico e intercultural (prueba oral)*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio		F	%
	F	%	f	%	f	%		
1. Comprensión de textos orales	4	22%	10	56%	4	22%	18	100%
2. Producción de textos orales	4	22%	10	56%	4	22%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>4</b>	<b>22%</b>	<b>10</b>	<b>56%</b>	<b>4</b>	<b>22%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica de evaluación de comprensión de textos orales y rúbrica de evaluación de producción de textos orales.

Tabla 27

*Resultados de la evaluación de la formación como ciudadano crítico e intercultural (total)*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio		F	%
	F	%	f	%	f	%		
1. Prueba escrita	6	33%	9	50%	3	17%	18	100%
2. Prueba oral	4	22%	10	56%	4	22%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>5</b>	<b>27%</b>	<b>10</b>	<b>56%</b>	<b>3</b>	<b>17%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Prueba escrita, rúbrica de evaluación de comprensión de textos orales y rúbrica de evaluación de producción de textos orales.

**Anexo 20.** Nivel de logro de la competencia pedagógica

Tabla 28

*Resultados de la evaluación de la competencia pedagógica*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio			
	F	%	f	%	f	%	f	%
1. El propósito de aprendizaje se visualiza y guarda relación directa con las competencias, capacidades, desempeños y las evidencias de aprendizaje.	14	78%	4	22%	0	0%	18	100%
2. Diseña todos los procesos pedagógicos de forma coherente con los momentos de la sesión (inicio, desarrollo, cierre), incluyendo estrategias, recursos didácticos y sistema de evaluación de modo pertinente.	15	83%	2	11%	1	6%	18	100%
3. Demuestra conocimiento y dominio integral de teorías y enfoques educativos actuales, así como saberes históricos y psicológicos en su actuar como docente.	5	28%	13	72%	0	0%	18	100%
4. Realiza actividades retadoras, contextualizadas y dinámicas en la ejecución de todos los procesos pedagógicos, propiciando el aprendizaje activo de los estudiantes.	3	16%	14	78%	1	6%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>9</b>	<b>50%</b>	<b>8</b>	<b>44%</b>	<b>1</b>	<b>6%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica de evaluación del perfil de egreso en la práctica pre profesional

**Anexo 21.** Nivel de logro de la competencia relacionada con gerencia educativa

Tabla 29

*Resultados de la evaluación de gerencia educativa*

ESCALA						TOTAL	
SATISFACTORIO		EN PROCESO		INSATISFACTORIO			
F	%	F	%	f	%	f	%
<b>18</b>	100%	0	0%	0	0%	18	100%

Fuente: Acta de notas de la asignatura de Práctica de Diseño Curricular de VI semestre

**Anexo 22.** Nivel de logro de la competencia relacionada con didáctica educativa

Tabla 30

*Resultados de la evaluación de didáctica educativa*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio			
	f	%	F	%	f	%	f	%
1. Utiliza estrategias metodológicas diversas, adecuadas con los propósitos de aprendizaje, de manera creativa y considerando las características de los estudiantes.	7	38%	10	56%	1	6%	18	100%
2. Utiliza diversos recursos educativos adecuados con los propósitos de aprendizaje, diseñados creativamente y considerando las condiciones del contexto educativo.	8	44%	10	56%	0	0%	18	100%
3. Utiliza TIC de manera pertinente para apoyar y concretar el aprendizaje de los estudiantes.	4	22%	1	6%	13	72%	18	100%
4. Aplica la evaluación formativa en toda la sesión, retroalimentando permanentemente el aprendizaje de los estudiantes.	5	28%	0	0%	13	72%	18	100%
5. Utiliza técnicas e instrumentos de evaluación relacionados directamente con el propósito de la sesión.	5	28%	0	0%	13	72%	18	100%
6. Utiliza instrumentos elaborados con pertinencia y respetando su estructura, para recoger información válida y confiable.	9	50%	9	50%	0	0%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>6</b>	<b>33%</b>	<b>5</b>	<b>28%</b>	<b>7</b>	<b>39%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica de evaluación del uso de TIC

**Anexo 23.** Nivel de logro de la competencia relacionada con investigación educativa

Tabla 31

*Resultados de la evaluación de investigación educativa*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio		f	%
	f	%	F	%	f	%		
1. El título refleja lo que se pretende investigar.	16	89%	2	11%	0	0	18	100%
2. El planteamiento del problema explica la situación general que origina la interrogante.	2	11%	15	83%	1	6%	18	100%
3. La formulación del problema constituye una pregunta precisa, delimitada en cuanto a población, espacio y tiempo.	14	78%	3	16%	1	6%	18	100%
4. Los objetivos expresan los aspectos que se desean indagar y conocer.	1	6%	15	83%	2	11%	18	100%
5. La justificación explica por qué y para qué se realizará el estudio, su importancia y posibles contribuciones o aportes.	2	11%	16	89%	0	0%	18	100%
6. Los antecedentes son investigaciones previas relacionadas con el problema.	0	0%	5	28%	13	72%	18	100%
7. Las bases teóricas constituyen enfoques y posiciones de distintos autores que permiten sustentar la investigación.	2	11%	14	78%	2	11%	18	100%
8. La definición de términos expresa el significado de los conceptos o vocablos inmersos en el problema y objetivos.	1	6%	15	83%	2	11%	18	100%
9. El nivel y diseño de investigación son pertinentes para el logro de los objetivos.	15	83%	3	17%	0	0%	18	100%
10. Las técnicas e instrumentos corresponden al diseño de investigación.	0	0%	14	78%	4	22%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>5</b>	<b>28%</b>	<b>10</b>	<b>55%</b>	<b>3</b>	<b>17%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica para evaluar proyectos de investigación

**Anexo 24.** Nivel de logro de la competencia relacionada con la práctica pre profesional

Tabla 32

*Resultados de la evaluación de la práctica pre profesional*

CRITERIOS	ESCALA						TOTAL	
	Satisfactorio		En proceso		Insatisfactorio			
	F	%	f	%	f	%	f	%
1. Presenta los documentos de planificación curricular (planificación anual, unidad didáctica y sesión de aprendizaje), completos y organizados coherentemente.	9	50%	9	50%	0	0%	18	100%
2. El propósito de aprendizaje se visualiza y guarda relación directa con las competencias, capacidades, desempeños y las evidencias de aprendizaje.	14	78%	4	22%	0	0%	18	100%
3. Diseña todos los procesos pedagógicos de forma coherente con los momentos de la sesión (inicio, desarrollo, cierre), incluyendo estrategias, recursos didácticos y sistema de evaluación de modo pertinente.	15	83%	2	11%	1	6%	18	100%
4. Demuestra conocimiento y dominio integral de teorías y enfoques educativos actuales, así como saberes históricos y psicológicos en su actuar como docente.	5	28%	13	72%	0	0%	18	100%
5. Demuestra el conocimiento y dominio integral de saberes de lengua, literatura, psicología y filosofía, para promover aprendizajes integrales y contextualizados en los estudiantes.	2	11%	16	89%	0	0%	18	100%
6. Realiza actividades retadoras, contextualizadas y dinámicas en la ejecución de todos los procesos pedagógicos, propiciando el aprendizaje activo de los estudiantes.	3	16%	14	78%	1	6%	18	100%
7. Utiliza estrategias metodológicas diversas, adecuadas con los propósitos de aprendizaje, de manera creativa y considerando las características de los estudiantes.	7	38%	10	56%	1	6%	18	100%
8. Utiliza diversos recursos educativos adecuados con los propósitos de aprendizaje, diseñados creativamente y considerando las condiciones del contexto educativo.	8	44%	10	56%	0	0%	18	100%
9. Utiliza TIC de manera pertinente para apoyar y concretar el aprendizaje de los estudiantes.	4	22%	1	6%	13	72%	18	100%
10. Demuestra una actitud proactiva y empática, respetando siempre la diversidad y convivencia democrática.	12	67%	6	33%	0	0%	18	100%
11. Aplica la evaluación formativa en toda la sesión, retroalimentando permanentemente el aprendizaje de los estudiantes.	5	28%	0	0%	13	72%	18	100%
12. Utiliza técnicas e instrumentos de evaluación relacionados directamente con el propósito de la sesión.	5	28%	0	0%	13	72%	18	100%
13. Utiliza instrumentos elaborados con pertinencia y respetando su estructura, para recoger información válida y confiable.	9	50%	9	50%	0	0%	18	100%
<b>PROMEDIO</b>	<b>8</b>	<b>44%</b>	<b>7</b>	<b>39%</b>	<b>3</b>	<b>17%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fuente: Rúbrica de evaluación del perfil de egreso en la práctica pre profesional

**Anexo 25.** Nivel de logro de la competencia del área de formación especializada

Tabla 33

*Resultados de la evaluación de los saberes de las disciplinas de lengua, literatura, psicología y filosofía*

SATISFACTORIO		ESCALA				TOTAL	
		EN PROCESO		INSATISFACTORIO			
<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
2	11%	16	89%	0	0%	18	100%

Fuente: Rúbrica de evaluación del perfil de egreso en la práctica pre profesional