

**Universidad Católica de Santa María**  
**Escuela de Postgrado**  
**Doctorado en Educación**



**CURRÍCULO POR COMPETENCIAS Y DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DEL  
DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD ANDINA DEL CUSCO, 2018**

**Tesis presentada por la Magister:**

**Callo Sánchez, Herminia**

**Para optar el Grado Académico de:**

**Doctora en Educación**

**Asesora:**

**Dra. Arias Messa, Frigia Lucila**

**Arequipa – Perú**

**2021**

U.C.S.M.  
Escuela de Postgrado  
Señor  
Doctor José A. Villanueva Salas  
Director de la Escuela de Postgrado UCSM  
Presente. -

De mi consideración:

Asunto: Dictamen de borrador de Tesis (Levantamiento de observaciones)

Grado Académico: Doctor en Educación

Magíster: CALLO SÁNCHEZ, HERMINIA

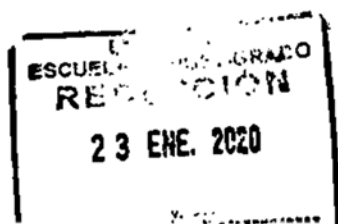
Título de la Tesis: CURRÍCULO POR COMPETENCIAS Y DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES  
DEL DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD ANDINA DEL CUSCO, 2018

Observaciones: sin observaciones

Resultado del dictamen: procede la sustentación de la tesis de investigación, salvo mejor  
parecer.

Fecha: Enero 2019.

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Cecilia Pérez Quintanilla



DICTAMEN DEL BORRADOR DE TESIS

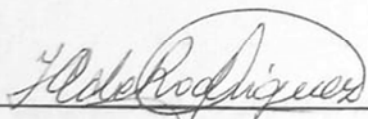
A : Dr. José Villanueva Vizcarra,  
Director de la Escuela de Postgrado  
De : Dra. Frigia Arias Messa.  
Graduando : CALLO SANCHEZ, Herminia  
Doctorado : En Educación.  
Enunciado: :CURRICULO POR COMPETENCIAS Y DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES EL  
DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE HUMANIDADES Y EDUCACION DE LA  
UNIVERSIDAD ANDINA DEL CUSCO, 2018.  
Resultado : APROBADA  
Fecha : 16/DICIEMBRE/2019

Señor Director:

Considero que se ha subsanado la mayor parte de las observaciones, sugiero que debe añadir un glosario de términos sobre el tema investigado.

Por lo expuesto le hago saber que el **Dictamen es Aprobatorio** para su consecución; salvo mejor parecer.

Atentamente,



Dra. Frigia Arias Messa

DICTAMINADORA.



**DICTAMEN DE BORRADOR DE TESIS**

**Para :** Sr. Dr. José Villanueva Sales  
Director de la Escuela de Postgrado de la UCSM

**Asunto :** Dictamen del Borrador de Tesis

**Grado :** Doctorado

**Graduando:** Herminia Callo Sánchez

**Título de la Investigación:** "CURRÍCULO POR COMPETENCIAS Y DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DEL DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE HUMANIDADES Y EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD ANDINA DEL CUSCO, 2018"

**Resultado:** APROBADO


**Observaciones:** Falta adjuntar Matrices de Sistematización de Datos y colocar las frecuencias en los cuadros de Resultado

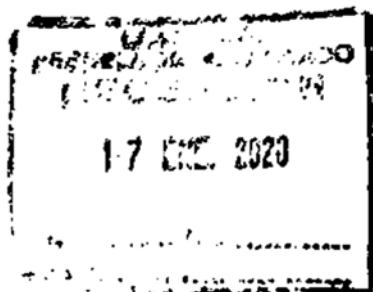
**Dictaminadora:** Dra. Tatiana Cateriano Chávez

**Fecha:** 17/01/2020

---

Atentamente

  
Dra. Tatiana Cateriano Chávez  
Docente Escuela de Postgrado



A mis padres:

Don Esteban y Doña Angélica

A mi esposo Wilberth Masias Zavaleta

A mis hijos con amor: Whiler, Herwil y Alejandra

A mis hermanos: Jesús, Abrahan, René y Lucha



“Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización Para el trabajo”

Bunk



“Artificio universal para enseñar todo a todos”

Comenio

Agradezco a nuestro Señor Padre Eterno, por darme la vida e iluminarme día a día en mi quehacer académico y darme la oportunidad en la conclusión del trabajo de investigación.

Mi reconocimiento y gratitud a la Escuela de Postgrado de la Universidad Católica Santa María de Arequipa por haberme permitido concretizar con mi sueño de optar al Grado de Doctora en Ciencias de la Educación.

A la Universidad Andina de Cusco, institución donde laboro y me dio la oportunidad de trabajar la recolección de datos para la conclusión del trabajo de investigación.

A mis colegas y estudiantes de la Universidad Andina de Cusco, quienes colaboraron durante el proceso de recolección de datos.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
HIPÓTESIS.....	2
OBJETIVOS .....	3
 <b>CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO</b>	
1. Currículo por competencias. ....	4
1.1 Elementos del currículo por competencias. ....	5
1.2 Procesos Básicos del Currículo.....	6
1.3 Las competencias una nueva moda pedagógica.....	8
1.4 Estructura conceptual de las competencias. ....	9
1.5 Clasificación de las competencias.....	10
1.6 El currículo como una estructura organizada de conocimientos.....	12
1.7 El currículo como base de experiencias de aprendizaje.....	12
1.8 Conceptuación del pensamiento complejo.....	13
1.9 Planificación Curricular.....	15
2. Desempeño docente .....	17
2.1 Funciones del desempeño docente.....	18
2.2 Fines de la evaluación del desempeño docente .....	19
2.3 Principios del evaluación del desempeño docente.....	20
2.4 La medición del desempeño.....	21
3. Antecedentes investigativos .....	22

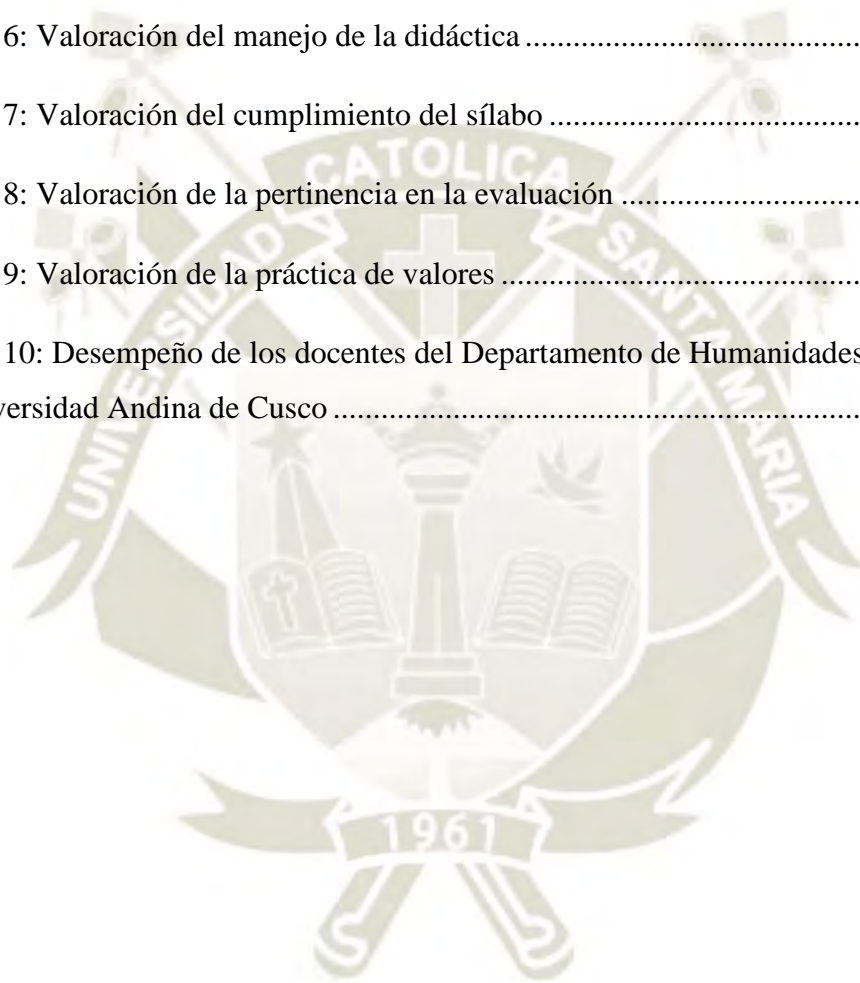
<b>CAPÍTULO II: METODOLOGIA</b> .....	27
1. Técnicas e instrumentos.....	28
1.1 Técnicas .....	28
1.2 Instrumentos.....	28
2. Campo de verificación .....	28
2.1 Ubicación Espacial.....	28
2.2. Ubicación Temporal.....	29
2.3 Población y muestra.....	29
2.4 Unidades de estudio .....	29
2.5 Muestra .....	30
2.6 Validación de instrumentos.....	31
3. Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	31
<b>CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b> .....	32
1.1 En cuanto al currículo por competencias .....	32
1.2 En cuanto al desempeño de los docentes .....	39
1.3 Prueba de hipótesis.....	46
1.4 Discusión.....	52
<b>CONCLUSIONES</b> .....	54
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	55
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	56
<b>ANEXOS</b> .....	60

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Valoración del nivel conceptual del currículo por competencias.....	32
Tabla 2: Valoración del nivel procedimental del currículo por competencias .....	34
Tabla 3: Valoración del nivel actitudinal del currículo por competencias .....	36
Tabla 4: Valoración general currículo por competencias .....	37
Tabla 5: Rangos.....	38
Tabla 6: Valoración del manejo de la didáctica por los docentes en un currículo por competencias .....	39
Tabla 7: Valoración del cumplimiento del sílabo en un currículo por competencias .....	41
Tabla 8: Valoración de la pertinencia de la evaluación en un currículo por competencias .....	42
Tabla 9: Valoración de la práctica de valores en un currículo por competencias .....	43
Tabla 10: Valoración general del desempeño de docentes en un currículo por competencias .....	44
Tabla 11: Puntajes e índices .....	45
Tabla 12: Hipótesis General .....	47
Tabla 13: Hipótesis Específica 1 .....	48
Tabla 14: Hipótesis Específica 2 .....	49
Tabla 15: Hipótesis Específica 3 .....	50

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura 2: Valoración del nivel conceptual.....	33
Figura 3: Valoración del nivel procedimental .....	35
Figura 4: Valoración del nivel actitudinal .....	36
Figura 5: Currículo por competencias .....	37
Figura 6: Valoración del manejo de la didáctica .....	40
Figura 7: Valoración del cumplimiento del sílabo .....	41
Figura 8: Valoración de la pertinencia en la evaluación .....	42
Figura 9: Valoración de la práctica de valores .....	43
Figura 10: Desempeño de los docentes del Departamento de Humanidades y Educación de la Universidad Andina de Cusco .....	44



## RESUMEN

El “ejercicio de una profesión no es la aplicación de conocimientos a los hechos, no al menos de modo directo. Los conocimientos no poseen ninguna virtud que genere, mágicamente, acciones para tratar los casos reales. Son indispensables determinadas técnicas y procedimientos, los cuales constituyen el meollo de la profesión, y son los que se aplican a los casos concretos y su inevitabilidad y su urgencia resultan tales que deben ser aprendidos en las universidades” (Peñaloza,2000), aquí es cuando emergen las competencias en el proceso de la formación universitaria. Aspecto importante que es menester considerar en todo currículo.

El estudio tuvo como objetivo evaluar el currículo por competencias y su relación con el desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina del Cusco, 2018.

El tipo de investigación es correlacional, la muestra la representaron 99 docentes y 374 estudiantes. La técnica utilizada fue la encuesta y los instrumentos fueron los cuestionarios. El resultado general del estudio a través de la prueba de la correlación de Spearman arrojó un valor de 6.25 corroborando la hipótesis general que indica que el currículo por competencias se relaciona directamente con el desempeño de los docentes. Los principales resultados han demostrado que con un 54.5% en el nivel conceptual, con un 52.5 % en el nivel procedimental y con un 40.6% y el porcentaje general de la valoración del currículo por competencias es casi siempre con un 49.2%. Se concluye que el currículo por competencias en sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal se relaciona directamente con el desempeño de los docentes. Se sugiere que en las instituciones de educación superior que deben realizarse en forma recurrente las capacitaciones del currículo por competencias para mejorar el desempeño de los docentes que coadyubará en el rendimiento académico de los estudiantes.

**Palabras Claves:** currículo por competencias, desempeño docente, formación profesional

## ABSTRACT

The “exercise of a profession is not the application of knowledge to the facts, not at least in a direct way. Knowledge does not have any virtue that magically generates actions to deal with real cases. Certain techniques and procedures are essential, which constitute the core of the profession, and are those that are applied to concrete cases and their inevitability and urgency are such that they must be learned in universities” (Peñaloza, 2000), here is when competencies emerge in the university training process. Important aspect that must be considered in any curriculum.

The objective of the study was to evaluate the curriculum for competencies and its relationship with the performance of the teachers of the Academic Department of Humanities and Education of the Universidad Andina del Cusco, 2018.

The type of research is correlational, the sample was represented by 99 teachers and 374 students. The technique used was the survey and the instruments were the questionnaires. The general result of the study through the Spearman correlation test yielded a value of 6.25, corroborating the general hypothesis that the curriculum for competencies is directly related to the performance of teachers. The main results have shown that with 54.5% at the conceptual level, with 52.5% at the procedural level and with 40.6% and the general percentage of the assessment of the curriculum for competencies is almost always 49.2%. It is concluded that the competency curriculum in its conceptual, procedural and attitudinal dimensions is directly related to the performance of teachers. It is suggested that in higher education institutions that curriculum for competencies should be carried out on a recurring basis to improve the performance of teachers that will contribute to the academic performance of students.

**Keywords:** curriculum for competencies, performance teacher, professional training.

## INTRODUCCIÓN

Sobre el concepto de competencia existe una basta literatura, y considerando como el eje central de desarrollo curricular en la formación del estudiante. Las competencias es el desarrollo de las capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que le permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos para solucionar problemas cotidianos en la vida social, académica. El hombre es un ser bio-Psico-Social, complejo que necesita actuar, experimentar para adquirir conocimientos, quiere decir que construye sus conocimientos.

En ese mismo contexto el estudio aborda dos temáticas que son relevantes en todo proceso de formación profesional, por una parte, el modelo por competencias recomendado a nivel internacional y el desempeño de los docentes universitarios quienes hoy se enfrentan al reto de la velocidad de la tecnología de la información y porque tienen que estar a la vanguardia de lo que acontece en Educación Superior

El presente trabajo de investigación “Currículo por competencias y desempeño académico de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina de Cusco, 2018”. Se justifica por la necesidad de conocer la correlación de las dos variables, el trabajo es original y fue factible concluirla. El estudio se ha estructurado en tres capítulos:

Primer capítulo, se presenta los argumentos y fundamentos teóricos en base a las variables de estudio: Currículo por competencias y Desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación, que constituyen la sostenibilidad a la investigación; así como los antecedentes investigativos, internacional, nacional y regional.

Segundo capítulo, presenta la metodología, la investigación es de nivel correlacional, diseño no experimental, investigación ex post facto, con una población total, así como la población y muestra, enseguida para el desarrollo del estudio se aplicó: técnicas, instrumentos, campo de verificación, manejo de datos estadísticos.

Tercer capítulo, se presentan los resultados luego del procesamiento y análisis de los datos, del mismo modo la discusión de resultados relevantes con el contexto actual de los conocimientos científicos y los antecedentes de la investigación. Finalmente, las conclusiones, recomendaciones y las referencias bibliográficas y los anexos.

## HIPÓTESIS

### HIPÓTESIS PRINCIPAL

Dado que el currículo por competencias está centrado en el quehacer del estudiante, quién construye sus propios aprendizajes en base a experiencias concretas bajo la orientación del docente quién a través de estrategias y procedimientos los estudiantes pueden adquirir conocimientos en las diversas áreas de su formación profesional; es probable que el currículo por competencias se relaciona directamente con el desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina

### HIPÓTESIS SECUNDARIAS

1. El nivel conceptual en el currículo se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina.
2. El nivel procedimental en el currículo se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina.
3. El nivel actitudinal en el currículo se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina.

## OBJETIVOS

### OBJETIVO PRINCIPAL

Evaluar el currículo por competencias y su relación con el desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina del Cusco.

### OBJETIVOS SECUNDARIOS

1. Identificar el nivel conceptual en el currículo por competencias y su relación con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina.
2. Establecer la relación que existe entre el nivel procedimental en el currículo por competencias con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina.
3. Precisar la relación que existe entre el nivel actitudinal en el currículo por competencias con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina.

## CAPÍTULO I

### MARCO TEÓRICO

#### 1. Currículo por competencias

“Si tomamos en cuenta la génesis del currículum como campo de estudio e investigación no es producto de un interés meramente académico, sino de una preocupación social y política por tratar y resolver las necesidades y problemas educativos de un país. Como ya se advertía hace tiempo, “es una conveniencia administrativa, no una necesidad intelectual” (Pinar y Grumet, 1981: 21). A principios del siglo pasado, los países desarrollados empiezan a preocuparse por la educación de su población como un problema político que requiere un tratamiento específico de reflexión y de investigación. Es en este contexto en el que nace el currículum como especialidad en Estados Unidos, en torno a la obra de Bobbitt, *The Currículum*, publicada en 1918. Esta obra es importante porque supuso no sólo el inicio de la especialidad, sino porque estableció unas pautas para su desarrollo que marcaron toda una época. Lo que pretenden los primeros estudios del currículum es darles un tratamiento sistemático y fundamentado a las decisiones de un país sobre qué y cómo enseñar. El continuador de las ideas de Bobbitt que más repercusión ha tenido hasta nuestros días ha sido Tyler (1998). Este autor clarificó y amplió la visión precedente del currículum y fue quien le dio vigor a una concepción curricular apoyada en la racionalidad tecnológica medios-fines. Tyler propuso un modelo lineal en su concepción, cuyo elemento central son los objetivos, todos los demás componentes del currículum son instrumentales respecto a esos objetivos. Este modelo ha ejercido una influencia notable en nuestro sistema educativo, hasta la fecha en el lenguaje de muchos profesores sigue persistiendo la alusión tanto a un currículum como a un modelo de evaluación con referencia a objetivos. En un esfuerzo de síntesis –tratándose de un campo de estudio tan vasto– diremos que como una reacción crítica a la tendencia tecnológica dominante en el currículum surgió el movimiento reconceptualista. Aunque esta corriente no constituyó un grupo homogéneo, sí mostró una tendencia común en cuanto a la consideración de la naturaleza práctica del currículum y su investigación. Después aparecieron los teóricos que entendieron la práctica del currículum como un proceso de investigación y finalmente, están los estudiosos del currículum que fundamentan su postura en la teoría crítica, que plantean una teoría curricular emancipadora. No existe acuerdo sobre el significado del currículum. Una definición de éste brinda no sólo referentes precisos para la teoría o la práctica, sino también una posición filosófica y de valor implícitas en ella.

El currículum es una empresa humana, y como tal, está condicionada, en parte, por las circunstancias culturales e históricas en las que se basa. Por ende, la definición de currículum puede ser distinta en diferentes épocas y para distintas personas (Contreras, 1994). Así, para Stenhouse (1991: 29) “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”. Desde sus orígenes el currículum ha estado vinculado al desarrollo económico de la sociedad, una sociedad cada vez más exigente con el sistema educativo para que responda a las necesidades e intereses actuales. Este afán por la inmediatez del currículum le ha valido muchas críticas.” Moreno (2010).

A principios de la década de los ochenta, se visualiza que los cambios económicos pueden generar desigualdades si no se aplicaran políticas adecuadas para la formación integral del ser, surge así, la preocupación por la dimensión cultural, fundada en la dimensión pluridimensional, interdisciplinaria y en la revalorización de la persona (UNESCO; 1991). Ante este panorama la Comisión Económica para la América Latina (CEPAL; 1992) propone para el siglo XXI un desarrollo basado en el conocimiento, progreso técnico, la innovación y la creatividad. Ante esta realidad se considera un currículo por competencias ligada al desarrollo integral (Dimensión económica, social y cultural).

### 1.1 Elementos del currículo por competencias

- A. Los perfiles.** Son un recurso de orientación que anuncian los rasgos de formación que se pretende que logren los sujetos de formación una vez desarrollados, constituye la descripción pormenorizada de las cualidades de personalidad, las competencias y los conocimientos que el estudiante debe lograr como efecto de su paso por la acción instruccional. (Castillo, 2005, p.117).
- B. Competencias.** “Como principio de organización de formación, la competencia puede apreciarse en un conjunto de actitudes, de conocimientos y habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular” (Quellet, 2000, p.37)
- C. Los contenidos.** Responen a la pregunta **¿qué se aprende?** en función de los objetivos y/o competencias. Por lo general, se organizan en áreas de formación, niveles, ciclos, cursos o temas. Los criterios para seleccionar contenidos atienden exigencias de carácter pedagógico, psicológico y lógico. (González, 1987).

**D. Las estrategias.** Responden a la pregunta **¿cómo se aprende?** las estrategias determina el tipo de experiencias, condiciones e interacciones que se van a generar, con la finalidad de favorecer el aprendizaje de los alumnos. (González, 1987).

**E. La evaluación.** Responde a las preguntas **¿cuánto?** esta conformado por el conjunto de técnicas e instrumentos que nos brindan información sobre el nivel de logro alcanzado por los educandos en relación a los objetivos. Los resultados de la evaluación nos permiten, por ejemplo, tomar decisiones para mejorar o perfeccionar al trabajo educativo, proporcionar a los alumnos o ayudarlos a superar dificultades en su proceso de aprendizaje. (González, 1987).

## 1.2 Procesos básicos del currículo

El currículo pasa por una serie de procesos entendidos como la modificación a lo largo del tiempo de sus elementos estructurales (Chadwick, 1987). Los procesos básicos del currículo son: Diseño curricular, implementación curricular, desarrollo curricular y evaluación curricular.

### A. Diseño curricular

Es el proceso de estructuración de cada uno de los elementos del currículo, es decir el momento en que se definen, elaboran, seleccionan los distintos elementos curriculares consta de las siguientes etapas:

- Fundamentación
- Investigación diagnóstica
- Definición del perfil del egresado
- Selección de objetivos y/o competencias.
- Selección de contenidos
- Selección de estrategias de enseñanza
- Previsión del sistema de evaluación del aprendizaje.

Es necesario señalar que las etapas que hemos mencionado adquieren variadas denominaciones en los diferentes niveles educativos de nuestro país. Así por ejemplo, en el nivel de Educación Superior, la selección de objetivos, contenidos, estrategias y previsión de la evaluación del aprendizaje, forma parte de la denominada etapa de “elaboración del Plan de Estudios”. En el nivel de Educación Primaria, la selección de objetivos y contenidos (organizados en cursos o líneas de acción) constituyen la etapa de elaboración del “Programa Curricular”.

El proceso de diseño concluye en lo que comúnmente se denomina plan curricular y que nosotros llamamos “currículo básico”. Si es emitido por el estado y con carácter obligatorio lo denominamos “currículo oficial”.

### **B. Implementación curricular**

Es el proceso que consiste en adquirir, producir y poner en condiciones de funcionamiento todos aquellos elementos que han sido previstos en el diseño curricular.

Para las instituciones educativas, este proceso puede implicar la modificación de infraestructura, adquisición de equipamiento, la producción del material educativo, etc.

Para las instancias educativas a nivel regional, local e institucional, la implementación implica, además, llevar a cabo la tarea de diversificación curricular. La diversificación curricular como sub-proceso de la implementación lleva a los sujetos responsables de esta tarea (Director regional, director del centro educativo o instituto superior pedagógico, decano y equipo de docentes de una facultad) a operativizar el currículo a tales niveles que pueda ser utilizado por los maestros en el aula.

Para ilustrar lo que acabamos de explicar podríamos, podríamos describir el caso del Centro Educativo Inicial 040 de Ayacucho donde el equipo de profesores han adaptado (diversificado) la Estructura General Básica de Educación Inicial (Currículo Oficial) a las características y necesidades de los niños de la zona andina, siendo el área del desarrollo motor la que ha sido enriquecida con nuevos objetivos y estrategias de coordinación motora fina.

### **C. Ejecución curricular**

Es el proceso de realización de las acciones previstas en el diseño curricular y supone que las acciones de implementación están concluidas. Esta etapa es conocida también como “desarrollo del plan curricular”.

En la ejecución, el currículo oficial ya implementado, es desarrollado por los maestros con sus alumnos en el aula. Es el momento en que el currículo se actualiza en las interacciones didácticas que se generan entre maestros, alumnos y ambiente. La etapa de ejecución o desarrollo curricular es considerada como un espacio privilegiado para la investigación educativa, ya que constituye la etapa en que el currículo se experimenta o valida.

#### **D. Evaluación Curricular**

Entendemos por evaluación curricular al proceso de obtención y formulación de juicios válidos sobre los elementos y procesos del currículo. En este sentido, pueden ser objeto de evaluación los objetivos, contenidos, perfiles, etc. del currículo o el modo cómo se lleva a cabo el diseño, la implementación o ejecución curricular.

Los resultados de la evaluación permiten tomar decisiones para mejorar el currículo, haciéndolo más pertinente a la realidad y sus demandas por lo que es un proceso indispensable de mejora del sistema.

#### **E. Productos.**

Los variados procesos por los que pasa el currículo nos permiten obtener diferentes productos. Por ejemplo, el proceso de diseño curricular nos puede llevar a obtener como producto un “currículo oficial”; por otro lado, un proceso de implementación curricular podría concluir arrojándonos un “currículo diversificado”. Por último, el proceso de ejecución del currículo podría brindarnos como uno de sus productos un “clima educativo”. En fin son muchos y variados los productos que el currículo como sistema nos puede ofrecer.

### **1.3 Las competencias: una nueva moda pedagógica**

“Las competencias entraron a la educación por influencia -en gran medida- de factores externos tales como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía, con un bajo grado de estudio, análisis crítico y discusión por parte de la comunidad educativa (Gámez, 2001; Bustamante, 2002; Zubiría, 2002; Marín, 2002). Es por ello que, a pesar de la opinión de Torrado (2000) en el sentido de que el “tema de las competencias no corresponde a una nueva moda pedagógica y que, por el contrario, la idea ronda a la educación desde hace varios años trayendo vientos de cambio” (p. 38), la realidad es que en la actualidad las competencias sí están siendo asumidas como una moda, donde lo importante es relacionar toda situación educativa con dicho término, sin importar la rigurosidad con la cual se haga, puesto que el sólo hecho de mencionar la palabra da validez

a lo que se hace, ya que esté dentro del discurso socialmente aceptado. De continuar esta tendencia, el desenlace puede ser similar a otros términos en educación, los cuales se han publicitado con fuerza y luego han caído en el olvido (Bustamante, 2003).

En contra de la tendencia anterior, es esencial que cada docente asuma una perspectiva reflexiva sobre las competencias, considerando el proceso histórico que ha tenido este concepto, dado por la confluencia de aportes de múltiples escenarios (filosofía griega, filosofía moderna, sociología, lingüística; psicología cognitiva, psicología laboral, educación técnica y educación formal). A partir de esto, el reto es avanzar hacia la paulatina integración de todos estos aportes, para comenzar a establecer un orden, una matriz básica general que oriente la formación en los diversos campos del desempeño humano, sin tener como pretensión construir un término unívoco al estilo del positivismo lógico; más bien, de lo que se trata es de definir las lógicas de construcción del concepto y precisar unos límites básicos. Por consiguiente, el que las competencias sigan siendo una moda o dejen de serlo para convertirse en un enfoque riguroso en el campo pedagógico, dependerá del grado de apropiación crítica de esta perspectiva por parte de los administradores educativos, docentes, universidades, investigadores y comunidad.”

#### **1.4 Estructura conceptual de las competencias**

Mucho se ha dicho sobre las competencias, pero todavía hay grandes vacíos y desacuerdos frente a su definición (Soto, 2002). Esto constituye un serio obstáculo para la estructuración de programas educativos con base en este enfoque.

Además, la conceptualización del término competencias depende “del enfoque respecto de la gestión del talento humano, de la valoración que se otorgue al trabajador y al trabajo en la acumulación de valor. Se define también en forma diferente si se considera más significativo el aprendizaje individual o se incorpora el concepto de aprendizaje colectivo o si la pretensión es llegar a conformar organizaciones calificantes” (CORPOEDUCACIÓN - SENA, 2001, p. 14).

El término competencias es un concepto confuso en la cultura organizacional actual (Robotham y Jubb, 1996; Soto, 2002), en la medida en que no esté claro si las competencias se refieren a lo que las personas son capaces de hacer, deben ser capaces de hacer, tienen que hacer o realmente hacen para alcanzar el éxito en un puesto de trabajo o en una organización (Gil, 2000).

El significado de competencias es antiquísimo. En español se tienen dos términos *competere* y *competir*, los cuales provienen del verbo latino *competere* que significa ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir (Corominas, 1987). A partir del siglo XV *competere* adquiere el significado de pertenecer a, incumbir, corresponder a. De esta forma se constituye el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, cuyo significado es apto o adecuado. A partir del mismo siglo XV, *competere* se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos *competición*, *competencia*, *competidor*, *competitividad*, así como al adjetivo *competitivo* (Corominas, 1987; Corripio, 1984).

### 1.5 Clasificación de las competencias

Hay varias maneras de clasificar las competencias. La primera de ellas establece dos categorías amplias: *competencias diferenciadoras* y *competencias de umbral* (Gallego, 2000). Las primeras se refieren a aquellas características que posibilitan que una persona se desempeñe de forma superior a otras, en las mismas circunstancias de preparación y en condiciones idénticas (por este motivo le aportan ventajas competitivas a la organización en su conjunto); las segundas, en cambio, permiten un desempeño normal o adecuado en una tarea

Las competencias también pueden clasificarse en *laborales* y *profesionales*. Las primeras son propias de obreros calificados, se forman mediante estudios técnicos de educación para el trabajo y se aplican en labores muy específicas; las segundas, en cambio, son exclusivas de profesionales que han realizado estudios de educación superior (tecnológica o profesional) y se caracterizan por su alta flexibilidad y amplitud, así como por el abordaje de imprevistos y el afrontamiento de problemas de alto nivel de complejidad.

Otra clasificación de las competencias consiste en el establecimiento de cuatro clases generales (Echeverría, Isus y Sarasola, 1999): *competencias técnicas* (conocimientos y destrezas requeridos para abordar tareas profesionales en un amplio entorno laboral); *competencias metodológicas* (análisis y resolución de problemas); *competencias participativas* (saber colaborar en el trabajo y trabajar con otros) y *competencias personales* (participación activa en el trabajo, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades).

Una de las clasificaciones más extendidas consiste en dividir las competencias en competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas (Vargas, 1999a, 1999b). A continuación, se describe cada una de estas clases.

#### **A. Competencias básicas**

Son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias se caracterizan por: (1) constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias; (2) se forman en la educación básica y media; (3) posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana; (4) constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo.

#### **B. Competencias genéricas**

Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones. Por ejemplo, los profesionales de áreas tales como la administración de empresas, la contaduría y la economía comparten un conjunto de competencias genéricas tales como: análisis financiero y gestión empresarial. Este tema comienza a ser de gran importancia en la educación universitaria, la cual debe formar en los estudiantes competencias genéricas que les permitan afrontar los continuos cambios del quehacer profesional (Corominas, 2001).

#### **C. Competencias específicas**

Son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior.

Finalmente, las normas de competencia laboral se clasifican en: básicas, obligatorias, optativas y adicionales. Las competencias básicas son comunes a todo el campo ocupacional y se requieren como apoyo a las demás competencias (por ejemplo, trabajo en equipo y resolución de conflictos).

Las competencias obligatorias son aquellas competencias comunes a los puestos de trabajo de una determinada ocupación o campo ocupacional (son indispensables para obtener la titulación).

Las competencias optativas, por su parte, son competencias específicas a un grupo de puestos de trabajo de la ocupación o del campo ocupacional (para lograr la titulación se requiere competencia en una o varias normas optativas).

Por último, las competencias adicionales corresponden a funciones muy especializadas que solo desempeñan menos del 20% de las personas que laboran en el campo ocupacional, debido a la especialización tecnológica o productiva inherente a ellas.” Tobón (2007)

### **1.6 El currículo como estructura organizada de conocimientos.**

El currículum como suma de exigencias académicas o estructura organizada de conocimientos. En esta línea de pensamiento, las teorías curriculares ponen énfasis en lo académico como eje de la organización curricular se centran en el valor intrínseco que reviste el conocimiento para la educación de las personas. Desde esta perspectiva, el currículo es una planeación de conocimientos verdaderos, permanentes y esenciales que la escuela debe transmitir para que el alumno desarrolle su inteligencia. Así, las disciplinas científicas, humanistas, etc., es decir, las diversas áreas del conocimiento creadas por el hombre constituyen una fuente principal de apoyo a la hora de formular un currículo. Históricamente esto ha significado concebir el currículo como el conocimiento por transmitir, por enseñar, por ello, con frecuencia se asocia currículo con las materias o asignaturas. A partir de esta posición se infiere que el currículo es la propuesta organizada de lo que se debe enseñar en la escuela.

De todas las concepciones del currículo, esta es la más clásica por sus raíces históricas y su vigencia en el tiempo, sufre de vez en cuando los embates de otras teorías curriculares más centradas en aspectos psicológicos, sociales o técnicos. Sin embargo, el vaciamiento de contenidos que en estos tiempos evidencian los currículos se plantea hoy un intenso debate entre los defensores del plan curricular centrado en el valor intrínseco de los conocimientos y los que sostienen que es más importante que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento y adquieran estrategias de resolución de problemas.

Cabe resaltar que, para efectos de nuestro curso, se buscará encontrar un equilibrio entre estos elementos.

### **1.7 El currículo como base de experiencias de aprendizaje**

Respecto a la segunda línea, a partir de la incorporación de los alumnos al concepto de currículum, se comienza a pensar que la definición debe contemplar lo que el alumno ha de aprender para desempeñarse en el mundo actual. Lo anterior significa subrayar la adquisición y desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas y no solo de disciplinas del conocimiento.

Esta postura considera las experiencias de aprendizaje del sujeto como el núcleo de la planeación curricular y surge como una reacción a las suposiciones centradas en los conocimientos. Según está, el diseñador curricular debe preocuparse por la programación de experiencias de aprendizaje basado en el desarrollo físico, cognitivo, emocional, moral y social del aprendiz. La teoría curricular centrada en el alumno desarrolla una visión del currículo que no se puede excluir a nivel teórico y práctico- pues proporciona conceptos y orientaciones respecto a los procesos de aprendizaje de los alumnos, es decir respecto a cómo aprender. En esta posición es visible la preocupación por los procesos psicológicos de los alumnos, más que los intereses sociales o la detección de conocimientos valiosos y esenciales.

Esta posición ha sido básica para el surgimiento de concepciones didácticas que pretenden basar la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, es decir que han intentado responder la pregunta de cómo enseñar, basados en la interrogante de cómo aprende el alumno. En el caso hipotético que se aspira hacer un uso ortodoxo de esta postura, el riesgo consistirá por una parte en encontrar un equilibrio de aquellos aspectos contextuales del currículo, la dimensión social y cultural; y por otra, en reducir la importancia que tienen en el currículo los cuerpos organizados de conocimiento. Díaz - Barriga, F. (2011).

### **1.8 Conceptuación del pensamiento complejo**

Todo lo que pasa en y alrededor de los procesos formativos se da en el marco de interdependencias dinámicas y autoorganizativas que producen continuos cambios, donde los diversos componentes encierran una pluridimensionalidad que integra aspectos cognitivos, afectivos, administrativos, políticos y tecnológicos (Ruiz, 2000). Inicialmente, a mediados de la década de los 50, se desarrolló la teoría general de sistemas, la cual brinda un referente para comprender la organización dinámica de la educación como un sistema integrado por subsistemas interrelacionados. El pensamiento complejo complementa la epistemología sistémica posibilitando un método de construcción de saberes que tiene en cuenta el entrelazado de las partes, la construcción de relaciones, el caos, el cambio y la incertidumbre. Morin (2000) se refiere a la complejidad en los siguientes términos: “Lo esperado no se cumple y un Dios abre la puerta a lo inesperado. Esto es la complejidad. No se puede determinar de modo seguro, con exactitud, lo que va a venir. En consecuencia, no fiarse de la probabilidad, siempre debe verse la posibilidad de lo improbable... Toda acción una vez lanzada entra en un juego de interacción y hay retroacciones en el medio en el cual se efectúa. Toda esta interacción y retroacción puede desviar sus fines. Incluso llevar a un

resultado contrario al que se esperaba. Significa que por saber lo que va a ocurrir de una acción se debe integrar en el conocimiento el papel de su contexto, de su ambiente (p.36). El pensamiento complejo constituye un método de construcción del saber humano desde un punto de vista hermenéutico, o sea, interpretativo y comprensivo, retornando la explicación, la cuantificación y la objetivación”. Es un método que, en cuanto camino, no esté hecho ni trazado, sino que se hace caminando, como bien lo expresa el poema de Machado (1998) caminante, no hay camino, se hace camino al andar... Por ende, el pensamiento complejo consiste en una nueva racionalidad en el abordaje del mundo y del ser humano, donde se entretrejen las partes y elementos para comprender los procesos en su interrelación, recursividad, organización, diferencia, oposición, y complementación, dentro de factores de orden y de incertidumbre. Así lo expresa Morin (2000): *Complexus* significa lo que este tejido en conjunto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que tienen un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre sí, la complejidad es, de hecho, la unión entre la unidad y la multiplicidad. A diferencia de la epistemología tradicional que asume el conocimiento sólo desde el ámbito cognitivo, el pensamiento complejo lo aborda como un proceso que es, a la vez, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, por lo cual se enlaza con la vida humana y la relación social (Morin, 1994). Por lo tanto, la construcción de conocimiento debe tener en cuenta las relaciones entre el hombre, la sociedad, la vida y el mundo (Rozo, 2003). Es importante aclarar que el pensamiento complejo no rechaza la certeza en beneficio de la incertidumbre, la separación en beneficio de la inseparabilidad, ni la lógica para autorizarse todas las transgresiones. Antes, por el contrario, esta epistemología consiste en hacer una ida y vuelta constante entre certezas e incertidumbres, entre lo elemental y lo global, entre lo separable y lo inseparable. El “pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona” (Morin, 2000, p.67). No se trata de abandonar los principios de la ciencia clásica-orden, separabilidad, lógica- sino de integrados en un esquema que es al mismo tiempo más amplio y más rico. No se trata de oponer un holismo global y vacío a un reduccionismo sistemático, se trata de incorporar lo concreto de las partes a la totalidad, articulando los principios de orden y de desorden, de separación y de unión, de autonomía y de dependencia, que son al mismo tiempo complementarios, competidores y antagonistas en el seno del universo (Morín 1997)

## 1.9 Planificación Curricular

“La Planificación es un proceso presente en todos los enfoques y paradigmas administrativos surgidos desde la revolución industrial hasta la actualidad, se inicia con Taylor-Fayol quienes la concibieron como previsión, pero de manera incipiente, hasta llegar a lo que hoy se conoce como planificación estratégica y sus diferentes enfoques. En términos generales, puede definirse como el proceso mediante el cual se logran los objetivos fijados en una organización a través del cumplimiento de planes, previamente elaborados en un tiempo determinado. Existen diferentes acepciones del término, las cuales son producto de la evolución histórica y disciplinar.

Señala Corredor (2004) que la planificación es la primera fase del proceso administrativo que sistematiza previamente objetivos y políticas, en planes y programas de acción, mientras que Ander-Egg (2004) la considera una matriz de series sucesivas e interdependientes de decisiones sistemáticas relacionadas entre sí, dentro de una situación dinámica e interactiva. Se planifica por la necesidad de reducir la incertidumbre sobre la base de un mejor conocimiento de la realidad (diagnóstico) y la previsión de lo que puede acontecer de mantenerse algunas situaciones (prognosis). Por otra parte, la planeación para Bateman y Snell (2004) es un proceso de toma de decisiones en forma sistemática acerca de las metas y actividades que una persona, grupo, unidad de trabajo o toda organización perseguirán en el futuro; en tal sentido, es menester especificar los objetivos que se aspiran alcanzar y las acciones a ejecutar.

Entre las actividades de planeación se tiene: Análisis de las situaciones actuales, anticipación al futuro, determinación de objetivos, decisión de los tipos de actividades, elección de estrategias corporativas y de negocios y finalmente, determinación de los recursos para lograr las metas de la organización. Según la visión estratégica, la planificación es continua y sistemática y relaciona el futuro con las decisiones actuales, expresadas en la formulación de un conjunto de planes interrelacionados, en un contexto de cambios situacionales que exige necesariamente la elección de escenarios, para tomar las decisiones en el momento oportuno con el uso de la estrategia como herramienta fundamental (Kaplan y Norton, 2004). Para Mintzberg et al (1997) la estrategia es un plan, un curso de acción general o específico, una pauta de acción; es un patrón o modelo en el flujo de acciones a seguir, es una posición; es decir la fuerza mediadora entre la organización y el medio ambiente; y por último, es una perspectiva que mira hacia dentro, hacia el colectivo interno. La estrategia incluye las metas, las políticas y la secuencia de las acciones como elementos esenciales. La planificación

estratégica se aplica generalmente en empresas cuyo objetivo principal es la productividad y el lucro, siendo la competencia el factor clave para determinar estrategias. Sin embargo, también las organizaciones con fines sociales, educativos o de salud han incorporado en su quehacer gerencial los principios de este enfoque, dada las ventajas de utilizar una metodología administrativa que proporcione direccionalidad a la acción. El proceso de planificación estratégica implica el diagnóstico y análisis de la situación interna y externa de la organización, el planteamiento del sistema de objetivos corporativos (Misión, visión, valores y objetivos estratégicos de la organización); la selección de estrategias y finalmente el diseño del plan estratégico y planes de acción (medio y corto plazo) por áreas, de acuerdo al tamaño y características de la organización (Sainz de Vicuña, 2003). La planificación es un proceso con una intencionalidad eminentemente práctica. Se planifica para la acción y supone las posibilidades de unarelación causal entre lo programado, lo ejecutado y los resultados obtenidos. Puede ser utilizada para mantener las condiciones existentes o para impulsar reformas y cambios estructurales, lo cual requiere voluntad política para generar los resultados que se aspiran. La planificación estratégica puede concebirse para toda la nación o para un sector determinado, cuyo propósito es la implementación de la política nacional. Del mismo modo, puede utilizarse para una institución en particular, tal es el caso de las instituciones educativas, en las cuales la estrategia por excelencia es el currículo, de éste se generan los planes de acciones operativas, de mediano o corto plazo. Es común que la educación asuma conceptos de otras ciencias en especial de la administración, para la planificación educativa, puede utilizarse cualquiera de los paradigmas y enfoques, la concepción asumida de planificación y de educación puede dar lugar a diferentes currículos, es así como se observa en los teóricos sobre planificación curricular propuestas basadas en el enfoque administrativo en boga. En tal sentido, la planificación ha estado presente en el currículo a partir de la década de los veinte, sistematizándose para mediados de los cincuenta, cuando comienza a verse el currículo como plan”. En sus comienzos estuvo más relacionada con la organización de estrategias instruccionales y recursos didácticos que como instrumento orientador del desarrollo del currículo; es decir, estaba referido a la planificación del micro currículo o diseño instruccional de cada asignatura, con poca importancia en cuanto a su poder orientador en los niveles macro (fines) y meso (plan curricular). Navarro y otros (2010)

## 2. Desempeño docente

Son variados los términos para referirse al desempeño docente, algunos prefieren desempeño del maestro o desempeño profesional pedagógico; lo que sí es cierto es que en la actualidad es de vital importancia el estudio del desempeño de los docentes toda vez que este es un productor de la calidad del servicio que se brinda al estudiante e impacta directamente en su aprendizaje; pero sin que pierda su naturaleza que es el de permitirle al docente su desarrollo integral.

Es así como Montenegro afirma que “el *desempeño docente* se entiende como el cumplimiento de sus funciones; éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Así mismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos: el contexto sociocultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente una actividad mediante una acción reflexiva”. Y más adelante agrega el porqué es importante medir este desempeño: “El desempeño se evalúa para mejorar la calidad educativa y calificar la profesión docente.

El desempeño docente está determinado por un conjunto de relaciones e interrelaciones. En un intento por simplificar esa complejidad Montenegro nos dice: “Podrían considerarse tres tipos de factores: los asociados al mismo docente, los asociados al estudiante y los asociados al contexto” Y continúa señalando: “Entre los *factores asociados al docente* está su formación profesional, sus condiciones de salud y el grado de motivación y compromiso con su labor; la formación profesional provee el conocimiento para abordar el trabajo educativo con claridad, planeación precisa, ejecución organizada y evaluación constante. A mayor calidad de formación, mejores posibilidades de desempeñarse con eficiencia. Así mismo, mientras mejores sean sus condiciones de salud física y mental, mejores posibilidades tendrán para ejercer sus funciones. La salud y el bienestar general dependen a su vez, de las condiciones de vida de la satisfacción de las necesidades básicas, incluyendo el afecto.

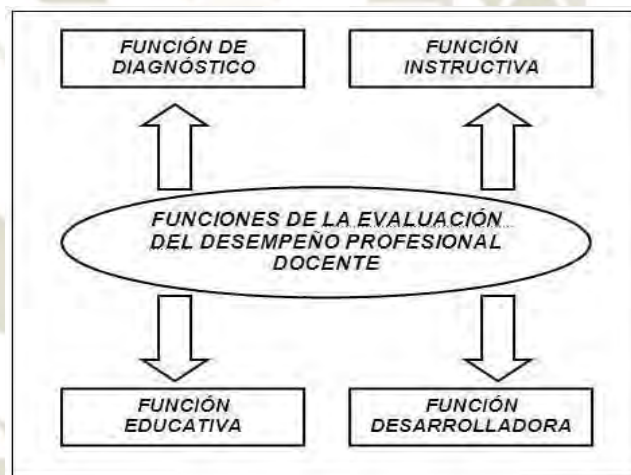
Valdés señala que el *desempeño de un profesor* es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

El desempeño se refuerza con el grado de compromiso, con la convicción que la labor educativa es vital para el desarrollo individual y social. De allí la importancia de la manifestación constante de actitudes que demuestren compromiso con el trabajo como son la puntualidad, el cumplimiento de la jornada, las excelentes relaciones con los estudiantes, la realización de las actividades pedagógicas organizadas, dedicación, concentración y entusiasmo.

## 2.1 Funciones del desempeño docente

El investigador cubano Valdés en la necesidad de precisar, qué funciones debiera cumplir un proceso sistemático de evaluación del desempeño docente, plantea:

Funciones del desempeño docente



Fuente: Valdés, H. (2004)

### A. Función de diagnóstico:

“La evaluación profesoral debe caracterizar el desempeño del maestro en un período determinado, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva al director y a él mismo, de guía para la derivación de acciones de capacitación y superación que coadyuven a la erradicación de sus imperfecciones.

**B. Función instructiva:**

Es el proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del docente. Por lo tanto, los actores involucrados en dicho proceso se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje.

**C. Función educativa:**

Existe una importante relación entre los resultados de la evaluación docente y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia su trabajo como educadores. A partir del hecho de que el docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por maestros, padres, alumnos y directivos, tiene la oportunidad de trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias señaladas.

**D. Función desarrolladora:**

Función se percibe como la de mayor importancia y se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente la relación intersíquica pasa a ser intrapsíquica, es decir el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño; y en consecuencia reduce el temor a sus propios errores. En efecto, toma conciencia y comprende con más claridad de todo lo que no sabe y necesita conocer; y como resultado de este proceso de madurez personal, la necesidad de perfeccionamiento se convierte en su tarea existencial como profesional y como persona.

**2.2 Fines de la evaluación del desempeño docente**

En atención a este aspecto, existe consenso en considerar que la razón de ser de un proceso de evaluación del desempeño docente consiste en determinar las cualidades profesionales y personales, que facilitan el desarrollo de estrategias de formación adecuadas para el personal docente. Dentro de este marco de ideas, se puede señalar posibles metas de este tipo de evaluación del desempeño docente, dentro del sistema educativo; entre dichos fines figura el *mejoramiento de las instituciones educativas y del proceso de enseñanza en el aula*, cuando se logra integrar eficazmente la evaluación del desempeño docente con la mejora de la institución educativa, lo cual favorece una mayor eficacia en el crecimiento personal del educador y del rendimiento académico de los alumnos.

De allí pues, que se pueda elaborar como resultado de la evaluación, un perfil ideal del docente, en donde los objetivos de las instituciones educativas se asuman como metas de su

propio crecimiento personal; es decir, los objetivos de la institución educativa se convierten en horizontes y metas del crecimiento personal del educador. Es por eso, que los esfuerzos que realiza el personal docente tienden a tener una mayor influencia, cuando persiguen un objetivo con todo su ser, más allá de intereses inmediatos, tan deseado que estimule la imaginación y las capacidades creativas. Otro de los fines, *la responsabilidad y el desarrollo profesional* entraña una fuerte visión de la enseñanza como profesión con sus propios estándares, ética e incentivos intrínsecos para la persona consagrada. Aun cuando las responsabilidades son un elemento clave en este punto de vista, la responsabilidad aquí se refiere fundamentalmente a la profesión y a sus estándares de práctica y ética, más que hacia entidades externas.

### **2.3 Principios de la evaluación del desempeño docente**

Valdés, H. (2004) coincide con Bacharach (1989) e identificó *cuatro principios* para la aplicación de un modelo de evaluación del desempeño del docente enfatizando el desarrollo profesional docente. A continuación, exponemos de manera sintética estos principios:

#### **A. Evaluación basada en las capacidades frente a aquella basada en el rendimiento**

Esta forma de concebir la evaluación del desempeño docente tiende a responsabilizar al profesor de las deficiencias que se presentan en el sistema educativo, sin evaluar ninguna otra dimensión; es decir, el educador resulta ser el único responsable de los resultados del proceso de enseñanza, lo cual sería una visión reduccionista del proceso educativo integral. En lo esencial, se enfatiza que la mejora del proceso educativo consiste en programar talleres de capacitación para los docentes; se explica, que muchas políticas del Ministerio de Educación pretendan solucionar las fallas del sistema educativo a fuerza de procesos de capacitación; sin tomar en cuenta las otras dimensiones personales de los educadores, ni de los múltiples factores que intervienen en el proceso educativo formal.

#### **B. Criterios de desarrollo frente a criterios de evaluación uniforme**

Este principio implica especificar criterios de evaluación múltiples que reflejen el estadio de desarrollo de un profesor o un grupo de docentes en vez de formular un único grupo de criterios y luego aplicarlo uniformemente a todos ellos. Si hemos de tomar en serio la noción de desarrollo profesional del docente.

### **C. Evaluaciones subjetivas frente a evaluaciones objetivas**

Reconoce la naturaleza subjetiva de la enseñanza en el proceso de evaluación del profesorado. La fuente de dicha subjetividad debería reconocerse de inmediato: es difícil conseguir un sistema de evaluación objetivo en la educación porque la enseñanza no es simplemente la aplicación técnica de un conjunto de procedimientos claramente definidos para actuar ante problemas claros y predecibles. En lugar de ello, la enseñanza implica el ejercicio de la razón para soluciones alternativas en situaciones inherentemente inciertas.

### **D. Evaluaciones formativas frente a evaluaciones sumativas**

Este último principio implica la utilización del sistema de evaluación como un conjunto de técnicas de diagnóstico diseñadas para fomentar la mejora del docente, en vez de como un proceso formulado para producir una valoración a favor o en su contra.” (Valdez, 2006)

## **2.4 La medición del desempeño**

La utilización de indicadores de desempeño en la evaluación del desempeño es un punto crítico de articulación entre los postulados de la gerencia del desempeño y el proceso de transformación educativa, y la piedra angular del marco teórico. El Cuadro de Mando Integral, aunque no sirve como herramienta para hacer evaluación del desempeño, resulta esencial para la implementación de un sistema de evaluación del desempeño porque permite traducir la estrategia en parámetros referenciales para la evaluación, y ésta en acción, porque es irremplazable para poder medir y comunicar los resultados a quienes deben producir una iniciativa de acción claves y actividades estratégicas para el logro de objetivos y metas, y porque encadena todo ello con el desarrollo laboral y las compensaciones del personal. No puede hablarse de aplicar procesos de evaluación del desempeño sin:

- La internalización de los objetivos, metas e indicadores por todos los involucrados.
- Implementación de un sistema de evaluación de desempeño a partir de la definición de las mejores prácticas laborales y de los dueños de procesos para obtener logros con excelencia, a fin de articular la filosofía del Cuadro de Mando Integral con las de la Evaluación del Desempeño, la Administración de Procesos y la Calidad Total.
- La comprensión de que el propósito de la evaluación del desempeño es mejorar el desempeño en el futuro y no sólo la del evaluado.
- La utilización de un sistema de medición del desempeño basado en indicadores y competencias básicas observables.

No existe un sistema perfecto de evaluación del desempeño, pero se necesita uno para asegurar desempeños productivos con calidad, sabiendo que el sistema que fuere, siempre se verá afectado por la presencia del factor humano. Siempre se generarán problemas de evaluación, pero no es posible para las organizaciones vivir sin un sistema de evaluación del desempeño basado en estrategias, metas, indicadores y feedback. (Fernández, 2004).

### **3. Antecedentes investigativos**

#### **A. Antecedentes investigativos internacionales**

##### **Champin, D. (2014)**

Presentó una investigación en España sobre los modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias para los médicos en donde propone el modelo de gestión, su proceso de recolección de datos se trabajó en base a entrevistas, entre los años 2010 y 2013. Se obtuvo como resultado que esta metodología de estudio por competencias tenía ventajas en comparación a la tradicional. Por supuesto luego de verificar el desarrollo de cursos de extensión como escenarios de capacitación tanto para docentes como para autoridades.

##### **Castro, N. (2014)**

Desarrolló una investigación sobre: Currículo y responsabilidad social en la formación de ingenieros civiles en las escuelas militares de Colombia. Aquí se releva la importancia de la responsabilidad social dentro de la formación profesional, de allí que se considere al currículo como la plasmación de una concepción de la educación, aquel que dirija a través del plan de estudios los procesos formativos del futuro ingeniero civil orientando el tipo de sujeto que requiere la nueva sociedad y en especial el tipo de profesional que debe ostentar los conocimientos específicos de la ingeniería civil al igual que los valores en responsabilidad social para apoyar la intervención en la solución de problemas sociales.

##### **Pavié, A. (2012)**

Con la investigación sobre las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones, en Chile. Según sus resultados llega a las siguientes conclusiones: a). que las competencias se dan a partir de tres componentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes. b). Unido a lo anterior se desprenden tres aspectos importantes que tienen que ver con el saber hacer, el hacer y el ser. c) que es necesario contar con un perfil que nos da las características de lo que ingresa y de aquel que

egresa. d). No se establece como relevante al liderazgo. e). La enseñanza se sigue centrando en la pasividad del estudiante y esto no mejora los aprendizajes. f). Se sigue la tendencia de lo teórico y no en demostrar la aplicación del conocimiento.

## **B. Antecedentes investigativos nacionales**

### **Oscoco, R. (2015)**

La investigación que en este caso corresponde a la segunda variable de nuestro estudio tuvo como objetivo analizar cómo el desempeño docente en la forma de atención semipresencial optimiza el logro de competencias de los estudiantes del Centro Piloto Madre Teresa de Calcuta en San Juan de Lurigancho.

Se sustenta bajo el enfoque cuantitativo, cuyo método aplicado es el hipotético deductivo; para recoger información se elaboró dos cuestionarios que fue aplicado a los docentes, el primero para evaluar el desempeño docente y el segundo para evaluar el logro de competencias de los estudiantes del Centro Piloto en ambos casos se aplicó la técnica de la encuesta, estos datos obtenidos fueron transcritos a la base de datos en el Paquete Estadístico para la Ciencias Sociales (SPSS 22.0). Este resultado estadísticamente es significativo para ( $p = ,019 < ,05$ ). Se concluye que a mayor desempeño docente se tiene un mayor logro de competencias en estos estudiantes; esto se refleja en la investigación donde se tienen altos logros de competencias y los docentes muestran un eficiente desempeño.

### **Meneses, L. (2015)**

Quien investiga al sur de nuestro país sobre la influencia de la ejecución del currículo por competencias en el aprendizaje de capacidades y sus efectos en el ejercicio profesional de los Trabajadores Sociales en Puno.

Durante el desarrollo se corrobora que la ejecución del currículo por competencias influye en el aprendizaje de capacidades; y sus efectos en el ejercicio profesional se dan a nivel metodológico y deontológico en los que el Trabajador Social tiene mayor capacidad de intervención y en menor medida aplica la capacidad teórica en el sustento epistemológico de su intervención y producción de conocimiento. Estos resultados permitieron reconstruir y construir nuevos aportes teóricos que se constituyen en el referente teórico que permitió diseñar un modelo educativo del aprendizaje crítico de competencias basado en problemas.

**Pareja, L. (2017)**

Presenta la tesis doctoral: Los enfoques de aprendizaje y su relación las competencias genéricas en estudiantes de noveno ciclo de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Perú.

La investigación se ubica en un paradigma cuantitativo y un diseño no experimental, transversal y correlacional. Se utilizó una muestra de 576 estudiantes (69,% mujeres; edad promedio 23 años) de carreras pedagógicas de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”; a los cuales se les aplicó el Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje de John Biggs adaptado por Torre (2007) y el Cuestionario de Competencias Genéricas del Proyecto Tuning para Latinoamérica. Se utilizó las pruebas estadísticas Rho de Spearman para contrastar las hipótesis. Los resultados a los que arriba el estudio que existe una relación positiva y significativa entre el enfoque de aprendizaje con las competencias genéricas; relación negativa y significativa entre el enfoque superficial y las competencias genéricas; asimismo, el enfoque de aprendizaje profundo se relaciona positiva y significativamente con las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Si bien el estudio correlaciona el enfoque de los aprendizajes con las competencias esto implica que deban desarrollarse en las universidades peruanas los procesos de revisión y/o actualización de las mallas curriculares y que las metodologías de enseñanza- aprendizaje conduzcan hacia la formación integral con conocimientos profundos de la realidad y de su profesión, y que se encuentren preparados para dar salidas creativas y sostenibles a los diferentes escenarios problemáticos que se plantean en nuestra realidad.

**C. Antecedentes investigativos locales****Calderon, J. (2018)**

Presenta el trabajo de investigación: Nivel de correspondencia entre las competencias específicas del Tuning Latinoamericano con el perfil profesional y plan de estudios del currículo-2005 de la especialidad de Ciencias Naturales de la Escuela Profesional de Educación UNSAAC- 2018. Los resultados de la investigación muestran que existe un nivel bajo de correspondencia entre el perfil profesional del egreso de la especialidad de ciencias naturales del plan curricular 2005, con los estándares de Educación de la UNSAAC. Asimismo, la correspondencia que existe entre las competencias específicas del perfil del egreso con las asignaturas del plan de estudio son mínimas, según el plan curricular del 2005 de la especialidad de Ciencias Naturales. Por otra parte, el nivel de percepción que tienen

los egresados sobre la correspondencia que existe entre las competencias específicas del perfil del egreso de la especialidad de Ciencias Naturales del plan curricular del 2005, con los estándares de competencias específicas del Tuning Latinoamericano, es regular de acuerdo al baremo de evaluación aplicado.

**Barrionuevo, P. (2017)**

Presenta la tesis: Modelo de desempeño por competencias para microempresas en ferretería de Puerto Maldonado. En el trabajo de investigación se propuso una metodología en que se relacionan varios métodos existentes y se analizaron los resultados, con el fin de identificar las oportunidades de mejoras de los empleados dentro de una MYPE ferretera y demostrar la importancia que conlleva realizar una evaluación de desempeño por competencias, como una herramienta fundamental para el desarrollo de los recursos humanos de una microempresa. Mostrando como esta se convierte en un factor indispensable de análisis y control, permitiendo identificar el nivel de desempeño actual del empleado y su nivel de contribución al logro de los objetivos y metas de la organización, con el objeto de poder desarrollar profesionalmente a los evaluados, mejorar permanentemente los resultados de la organización y aprovechar adecuadamente los recursos humanos. Por ello, el trabajo de investigación concluye con el análisis y diseño de un modelo de evaluación de desempeño basado en competencias para las MYPES ferreteras de Puerto Maldonado.

**Peñalva, Z. (2016)**

Presenta la tesis: Programa de capital humano basado en competencias del servicio Nacional de Capacitación para la industria de la construcción sede zonal SENCICO. Cusco. Período 2016.

Trabajo de investigación realizado en la UNSAAC, los resultados de esta investigación confirman que solo el 48% de los encuestados refiere el cumplimiento de las expectativas de desarrollo profesional previstas antes de la ejecución de las actividades de formación recibidas. La mayoría de ellas tienen mejores estándares de productividad y están dentro del mercado laboral; lo contrario es el 52% que aun busca insertarse en el mercado laboral. El presente proyecto de tesis tiene por finalidad determinar en qué medida la inversión en formación de capital humano técnico influye en la inserción laboral de los egresados de la sede SENCICO zonal Cusco, que nos permitirá orientar la ejecución de la investigación. Para ello se elaborará instrumentos de investigación para cada una de las variables, grupos

focales y entrevistas a profundidad. Se aborda el problema en base de varias teorías que articulan y apoyan la aplicación de la gestión por competencias, para que sea posible nuestra hipótesis: “La gestión por competencias incide en el desarrollo en las empresas minero metalúrgicas del Perú 2012”, siempre que se aplique el proceso metodológico propuesto.



## CAPÍTULO II

### METODOLOGÍA

La presente investigación es aplicada, para Bunge, (1999). La ciencia aplicada, en lugar de ocuparse de problemas generales, utiliza los conocimientos de la ciencia básica en vista a posibles aplicaciones prácticas, aun cuando no emprenda ninguna investigación técnica.

El nivel de la investigación es correlacional, estos estudios según Hernández, Fernández y Baptista (2010) “Miden dos o más variables que se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación. La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas.

El estudio respondió a un diseño no experimental porque estos estudios se realizan sin la manipulación de variables.

Fue una investigación ex post facto pues los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y la investigación se limita a la observación de situaciones ya existentes dada la capacidad de influir sobre las variables y sus efectos”. (Kerlinger, 1983).

Diseño de la Investigación

MUESTRA	MEDICIÓN DE LA VARIABLE	RESULTADO (Impacto)	RELACIÓN
$M_1$	$V_1(x)$	$r_1$	R
$M_2$	$V_2(y)$	$r_2$	

*Fuente: Kerlinger, 1983*

Dónde:

$M_1, M_2$ : “Muestras representativas de las variables  $V_1$  y  $V_2$ .”

$x, y$  : “Medición de la variable a través de sus indicadores”.

$r_1, r_2$  : “Resultados de la medición de cada variable”.

$R$  : “Nivel de relación o impacto entre las variables”

Dónde:  $M$  es expresado como la muestra,  $M_1$  y  $M_2$  representa la observación relevante que se recoge de la mencionada muestra y ( $R$ ) es la relación entre el currículo por competencias y desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina del Cusco.

## 1. Técnicas e instrumentos

### 1.1 Técnicas

Para la variable independiente: currículo por competencias y para la variable dependiente: desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina del Cusco utilizó a técnica de cuestionario.

### 1.2 Instrumentos

Para Hernández, Fernández y Baptista, (2010) “ La validez en términos generales se refiere al grado en que el instrumento realmente como para la variable dependiente, instrumentos que fueron validados por expertos en metodología para instrumentos que se anexan al presente documento.

Los instrumentos que se utilizaron en el estudio fueron los cuestionarios tanto para la variable independiente el cuestionario sobre currículo por competencias y para la variable dependiente el cuestionario sobre desempeño de los docentes del Departamento de Humanidades y Educación de la Universidad Andina de Cusco.

## 2. Campo de verificación

### 2.1 Ubicación Espacial

El trabajo de investigación se realizó en el Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina de Cusco ubicada en el Distrito de San Jerónimo de la Provincia y Departamento de Cusco.

### 2.2 Ubicación Temporal

El estudio de acuerdo a la temporalidad considerará el año 2018.

### 2.3 Población y muestra

La investigación consideró a los estudiantes y docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina del Cusco.

### 2.4 Unidades de estudio

Las unidades de estudio están constituidas por el modelo curricular que correspondea la variable independiente y para la variable dependiente el desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación.

#### Población de estudio

	N° de Docentes	N° de Estudiantes
Antropología: Hombre, Cultura y Sociedad	16	1566
Lengua Nativa: Quechua I	15	2149
Seminario Taller de Comunicación Oral y Escrita	14	1457
Técnicas de estudio y de Investigación	16	1505
Historia del Perú contemporáneo	4	856
Lengua Nativa: Quechua II	12	2035
Pensamiento Filosófico ética y ciudadanía	10	1794
Realidad Nacional y Globalización	12	1595
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>12957</b>

### 2.5 Muestra

Se utilizó el muestreo probabilístico al azar necesario para la investigación, la selección de la unidad muestral se realizó de forma aleatoria aplicando la formula estadística para determinar el tamaño de la muestra, teniendo en consideración la población finita referida a 12 957 estudiantes del primer ciclo en asignaturas de estudios de formación general matriculados el semestre 2018 – II. La muestra aleatoria la representaron 374 estudiantes

y 99 docentes (muestra censal) del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina del Cusco.

$N = 12957$  tamaño poblacional

$Z_{1-\alpha}^2 = 1.96$  Valor de la normal estándar al 95% de confiabilidad

$p = 0.5$  Probabilidad de éxito

$q = 0.5$  Probabilidad de fracaso

$E = 0.05$  Error de estimación.

$$n = \frac{NZ_{1-\alpha}^2 pq}{(N-1)E^2 + Z_{1-\alpha}^2 pq}$$

$$n = \frac{12957 (1.96)^2 (0.5)(0.5)}{(12957-1)(0.05)^2 + (1.96)^2 (0.5)(0.5)}$$

$$n = 373.13 = 374$$

Estratificación proporcional de acuerdo al número de estudiantes por asignatura:

Asignatura	N° de Estudiantes	ponderación	Muestra
Antropología: Hombre, Cultura y Sociedad	1566	0.12	45
Lengua Nativa: Quechua I	2149	0.17	62
Seminario Taller de Comunicación Oral y Escrita	1457	0.11	42
Técnicas de estudio y de Investigación	1505	0.12	43
Historia del Perú contemporáneo	856	0.07	25
Lengua Nativa: Quechua II	2035	0.16	59
Pensamiento Filosófico ética y ciudadanía	1794	0.14	52
Realidad Nacional y Globalización	1595	0.12	46
Total	12957	1	374

## 2.6 Validación de instrumentos

El instrumento 1, sobre el cuestionario: currículo por competencias, fue construido en base a los indicadores: nivel conceptual, procedimental y actitudinal; los índices y escala valorativa, que fueron validados por juicio de expertos, metodólogos (Se adjunta en los anexos).

El instrumento 2, sobre el cuestionario: desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación se ha considerado los indicadores: el manejo de la didáctica, cumplimiento de sílabo, pertinencia en la evaluación y la práctica de valores, considerando los índices y la escala valorativa que fueron validados por expertos, metodólogos ( Se adjunta en los anexos)

## 3. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de los datos se utilizaron según el estudio, hojas de datos, Excel, procesos de tabulación, tablas de interpretación y análisis relacional de resultados.

En la presente investigación se aplicó la prueba **coeficiente de correlación de Spearman** para evaluar las hipótesis específicas y la hipótesis general culminando con la prueba de hipótesis.

El cuestionario que fue aplicado a las personas que representan la muestra en base a las variables de estudio. De la misma manera se tuvo en cuenta los indicadores y los índices que se plasmaron en las preguntas.

Los datos recopilados, resultado de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias y Humanidades, fueron ingresados a una hoja de Excel los cuales fueron importados al programa IBM SPSS versión 26 para la tabulación.

Para el análisis descriptivo se utilizaron tablas de frecuencias y porcentajes con sus respectivas figuras, para el proceso y análisis inferencial correspondiente a la correlación entre las variables, se utilizó la prueba estadística no paramétrica de Rho de Spearman, considerando significancia estadística menor a 0.05, logrando contrastar las hipótesis específicas y general propuesta en la investigación, con nivel de confiabilidad al 95%

## CAPÍTULO III

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

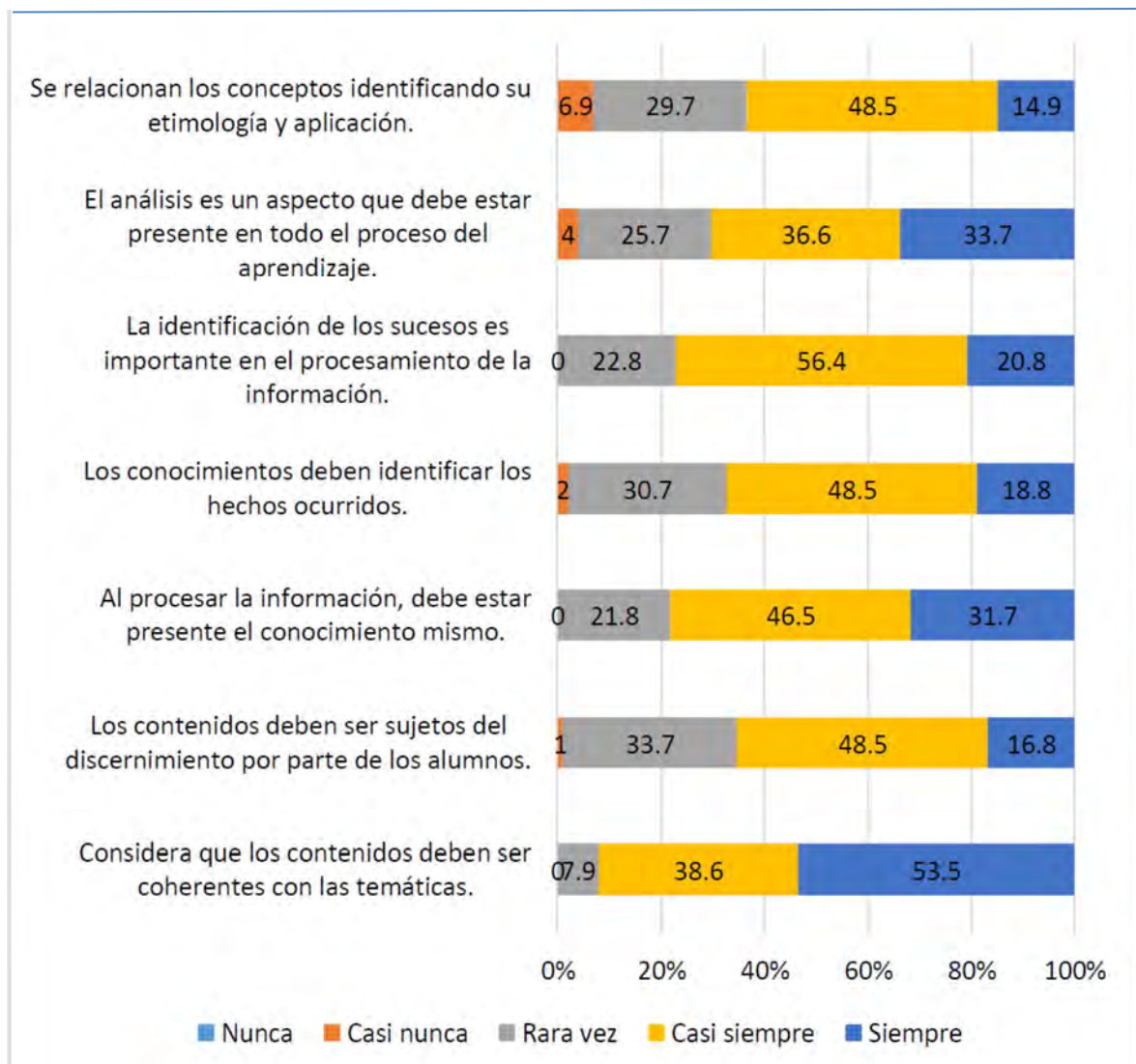
#### 1.1. En cuanto al Currículo por competencias.

Este estudio analizó los indicadores que conforman esta variable: nivel conceptual (tabla 4), nivel procedimental (tabla 5), nivel actitudinal (tabla 6). Se consolidó con la apreciación general de la variable (tabla 7). Se empleó el cuestionario valorativo01 como instrumento de análisis.

Tabla 1: Valoración del nivel conceptual del currículo por competencias

N°	INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA									
		Nunca		Casi nunca		Rara vez		Casi siempre		Siempre	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Considera que los contenidos deben ser coherentes con las temáticas.	0	0	0	0	8	7.9	39	38.6	54	53.5
2	Los contenidos deben ser sujetos del discernimiento por parte de los alumnos.	0	0	1	1	34	33.7	49	48.5	17	16.8
3	Al procesar la información, debe estar presente el conocimiento mismo.	0	0	0	0	22	21.8	47	46.5	32	31.7
4	Los conocimientos deben identificar los hechos ocurridos.	0	0	2	2	31	30.7	49	48.5	19	18.8
5	La identificación de los sucesos es importante en el procesamiento de la información.	0	0	0	0	23	22.8	57	56.4	21	20.8
6	El análisis es un aspecto que debe estar presente en todo el proceso del aprendizaje.	0	0	4	4	26	25.7	37	36.6	34	33.7
7	Se relacionan los conceptos identificando su etimología y aplicación.	0	0	7	6.9	30	29.7	49	48.5	15	14.9
Total		0	0	0	0	26	25.7	55	54.5	20	19.8

Figura 1: Valoración del nivel conceptual del currículo por competencias



La tabla 1, nos muestra la distribución de la valoración del nivel conceptual del Currículo por Competencias, el porcentaje mayor corresponde a considerar que la identificación de los sucesos es importante en el proceso de la información (56.4 %). Los porcentajes medios corresponde a que los contenidos deben ser coherentes con las temáticas (53.5%) y los contenidos deben ser sujetos al discernimiento por parte de los alumnos; asimismo, los conocimientos deben identificar los hechos ocurridos y se relacionan los conceptos identificando su etimología y aplicación (48.5%) y al procesar la información, debe estar presente el conocimiento mismo (46.5%). Los porcentajes menores considera que el análisis es un aspecto que debe estar presente en todo proceso de aprendizaje con un (36.6%). Se

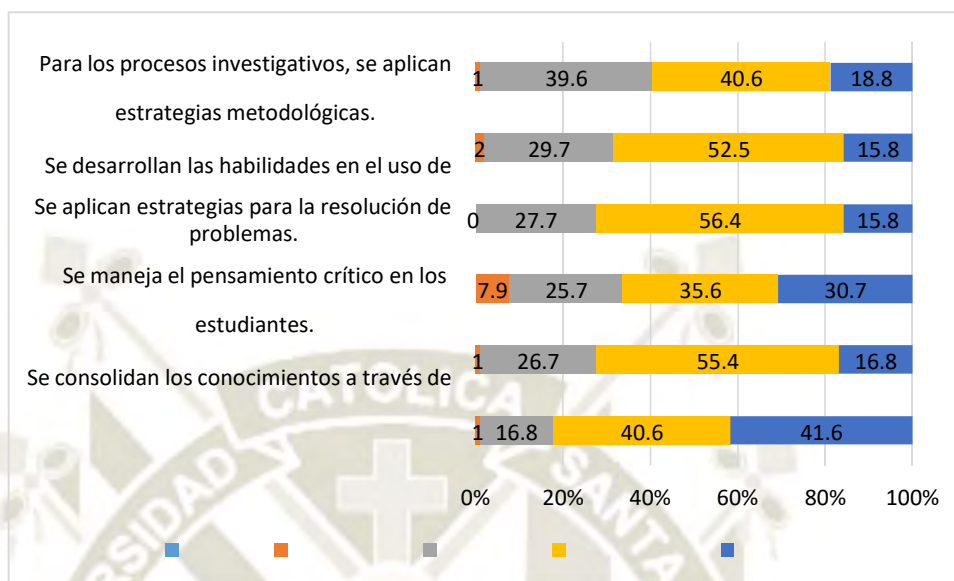
dice, que el porcentaje general de la valoración del nivel conceptual es casi siempre con un (54.5%), lo que indica que los conocimientos que corresponden al dominio conceptual tienen una valoración importante en el currículo por competencias.

Tabla 2: Valoración del nivel procedimental del currículo por competencias

N°	INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA									
		Nunca		Casi nunca		Rara vez		Casi siempre		Siempre	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1	Este modelo enfatiza las competencias comunicacionales tan importantes en la formación.	0	0	1	1	17	16.8	41	40.6	42	41.6
2	Se consolidan los conocimientos a través de su aplicación.	0	0	1	1	27	26.7	56	55.4	17	16.8
3	Se maneja el pensamiento crítico en los estudiantes.	0	0	8	7.9	26	25.7	36	35.6	31	30.7
4	Se aplican estrategias para la resolución de problemas.	0	0	0	0	28	27.7	57	56.4	16	15.8
5	Se desarrollan las habilidades en el uso de la tecnología.	0	0	2	2	30	29.7	53	52.5	16	15.8
6	Para los procesos investigativos, se aplican estrategias metodológicas.	0	0	1	1	40	39.6	41	40.6	19	18.8
Total		0	0	0	0	24	23.8	53	52.5	24	23.8



Figura 2: Valoración del nivel procedimental

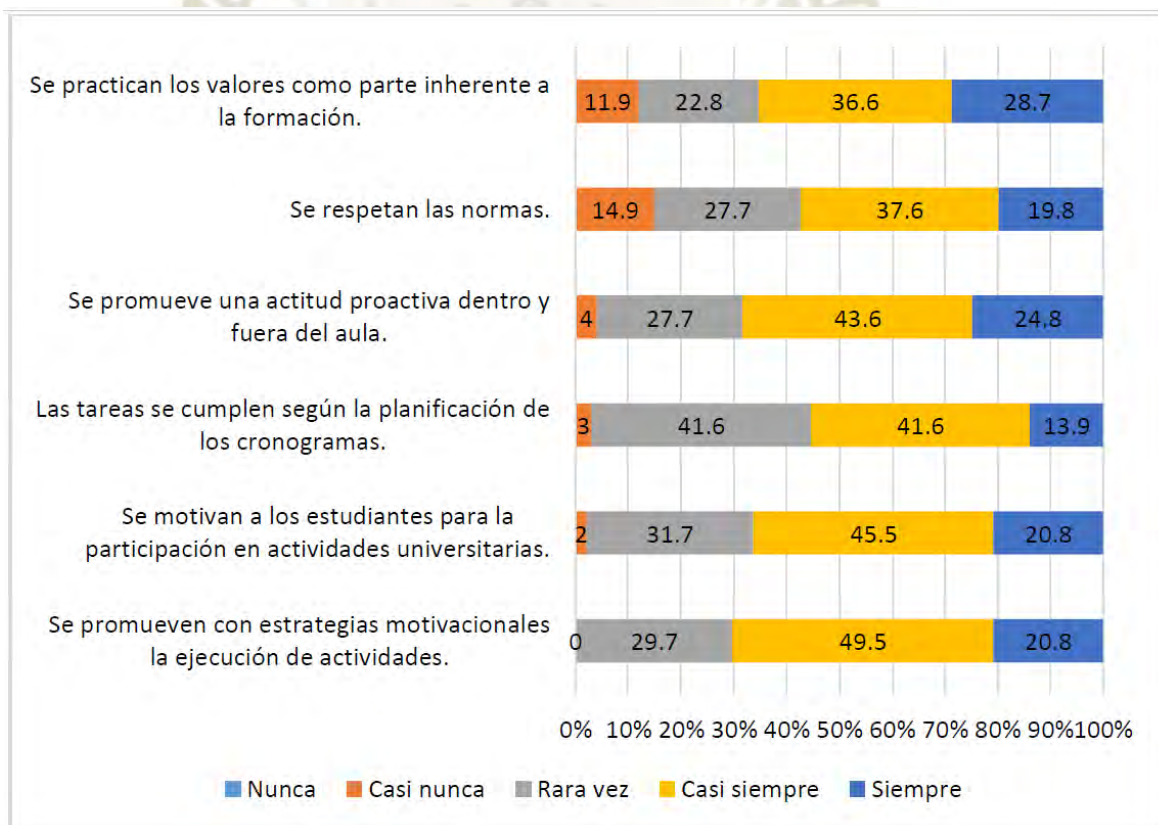


La tabla 2, nos muestra la distribución de la valoración del nivel procedimental. El porcentaje mayor corresponde a que se aplican estrategias para la resolución de problemas (56.4%). Los porcentajes medios corresponden a consolidar los conocimientos a través de su aplicación y se desarrollan habilidades en el uso de la tecnología (55.4% y 52.5% respectivamente). Los porcentajes menores corresponden para los procesos investigativos se aplican estrategias metodológicas y este modelo enfatiza las competencias comunicacionales tan importantes en la formación y se maneja el pensamiento crítico en los estudiantes (41.6%, 35.6% en forma respectiva). En conclusión, el porcentaje general de la valoración del nivel procedimental es casi siempre con un 52.5 % según lo muestra la tabla 4, lo que indica que es importante las estrategias, conocimientos, técnicas y su aplicación en la solución de problemas en un currículo por competencias.

**Tabla 3: Valoración del nivel actitudinal del currículo por competencias**

Nº	INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA									
		Nunca		Casi nunca		Rara vez		Casi siempre		Siempre	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Se promueven con estrategias motivacionales la ejecución de actividades.	0	0	0	0	30	29.7	50	49.5	21	20.8
2	Se motivan a los estudiantes para la participación en actividades universitarias.	0	0	2	2	32	31.7	46	45.5	21	20.8
3	Las tareas se cumplen según la planificación de los cronogramas.	0	0	3	3	42	41.6	42	41.6	14	13.9
4	Se promueve una actitud proactiva dentro y fuera del aula.	0	0	4	4	28	27.7	44	43.6	25	24.8
5	Se respetan las normas.	0	0	15	14.9	28	27.7	38	37.6	20	19.8
6	Se practican los valores como parte inherente a la formación.	0	0	12	11.9	23	22.8	37	36.6	29	28.7
Total		0	0	0	0	35	34.7	41	40.6	25	24.8

Figura 3: Valoración del nivel actitudinal



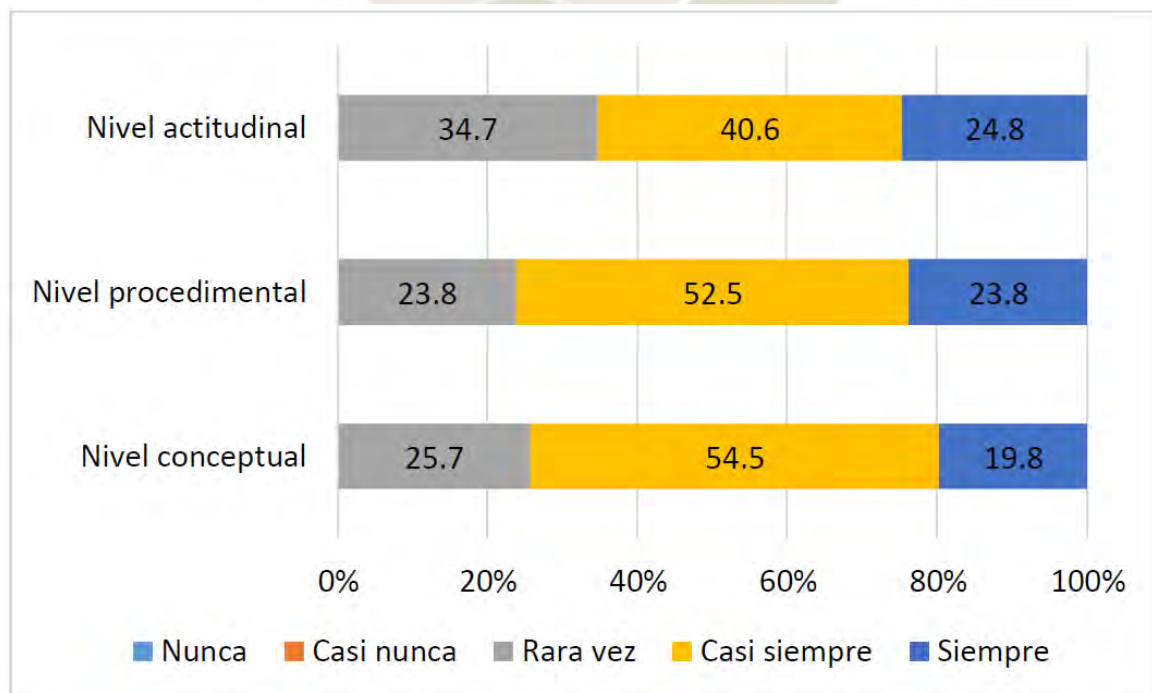
La tabla 3, nos muestra la distribución de la valoración del nivel actitudinal. Los porcentajes mayores corresponden a que se promueven con Estrategias motivacionales la ejecución de actividades, se motivan a los estudiantes para la participación en actividades

universitarias y se promueve una actitud proactiva dentro y fuera del aula (49.5%, 45.5%, 43.6% en forma respectiva). El porcentaje medio corresponde a que las tareas se cumplen según la planificación de los cronogramas (41.6%). Los porcentajes menores corresponden a que se respetan las normas y que se practican los valores como parte inherente a la formación (37.6% y 36.6%). En conclusión, el porcentaje general de la valoración del nivel actitudinal es casi siempre con un 40.6% según lo muestra la tabla.

Tabla 4: Valoración general del currículo por competencias

Nº	INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA									
		Nunca		Casi nunca		Rara vez		Casi siempre		Siempre	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1	Nivel conceptual	0	0	0	0	26	25.7	55	54.5	20	19.8
2	Nivel procedimental	0	0	0	0	24	23.8	53	52.5	24	23.8
3	Nivel actitudinal	0	0	0	0	35	34.7	41	40.6	25	24.8

Figura 4: Currículo por competencias



La tabla 4, nos muestra la distribución de la valoración general del Currículo por competencias. El porcentaje mayor corresponde al nivel conceptual (54.5%). El porcentaje medio corresponde al nivel procedimental (52.5%). El porcentaje menor corresponde al nivel actitudinal (40.6%). En conclusión, el porcentaje general de la valoración del Currículo por competencias es casi siempre con un 49.2% según lo muestra la tabla.

Si interpretamos la siguiente tabla, observamos que según la escala valorativa que corresponde a 5 (siempre) es decir, el 100%, evaluando el resultado con respecto al nivel conceptual (54.5%), nivel procedimental (52.5%) y el nivel actitudinal (40.6%).

Tabla 5: Rangos

ÍNDICE	RANGO	PUNTAJE
A	Siempre	5
B	Casi siempre	4
C	Rara vez	3
D	Casi nunca	2
E	Nunca	1

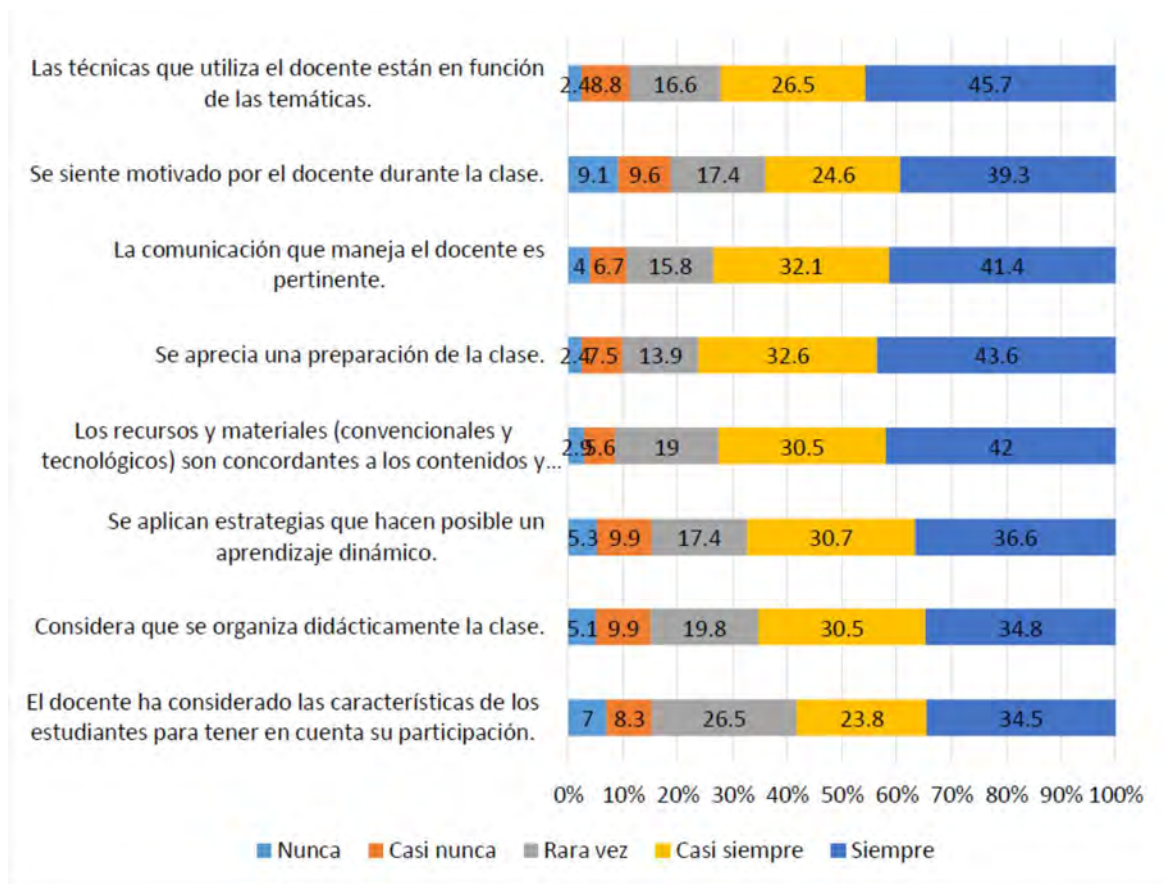
## 1.2. En cuanto al Desempeño de los docentes

Este estudio analizó los indicadores que conforma esta variable: Manejo de la didáctica (tabla 8), cumplimiento del sílabo (tabla 9), pertinencia en la evaluación (tabla 10) y práctica de valores (tabla 11). Se consolidó con la apreciación general de la variable (tabla 12). Se empleó el cuestionario valorativo 02 como instrumento de análisis. (anexo 03).

**Tabla 6: Valoración del Manejo de la didáctica por los docentes en un currículo por competencias**

N <sup>o</sup>	INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA									
		Nunca		Casi nunca		Rara vez		Casi siempre		Siempre	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1	El docente ha considerado las características de los estudiantes para tener en cuenta su participación.	26	7	31	8.3	99	26.5	89	23.8	129	34.5
2	Considera que se organiza didácticamente la clase.	19	5.1	37	9.9	74	19.8	114	30.5	130	34.8
3	Se aplican estrategias que hacen posible un aprendizaje dinámico.	20	5.3	37	9.9	65	17.4	115	30.7	137	36.6
4	Los recursos y materiales (convencionales y tecnológicos) son concordantes a los contenidos y temáticas.	11	2.9	21	5.6	71	19	114	30.5	157	42
5	Se aprecia una preparación de la clase.	9	2.4	28	7.5	52	13.9	122	32.6	163	43.6
6	La comunicación que maneja el docente es pertinente.	15	4	25	6.7	59	15.8	120	32.1	155	41.4
7	Se siente motivado por el docente durante la clase.	34	9.1	36	9.6	65	17.4	92	24.6	147	39.3
8	Las técnicas que utiliza el docente están en función de las temáticas.	9	2.4	33	8.8	62	16.6	99	26.5	171	45.7
	Total	6	1.6	30	8	68	18.2	124	33.2	146	39

Figura 6: Valoración del manejo de la didáctica



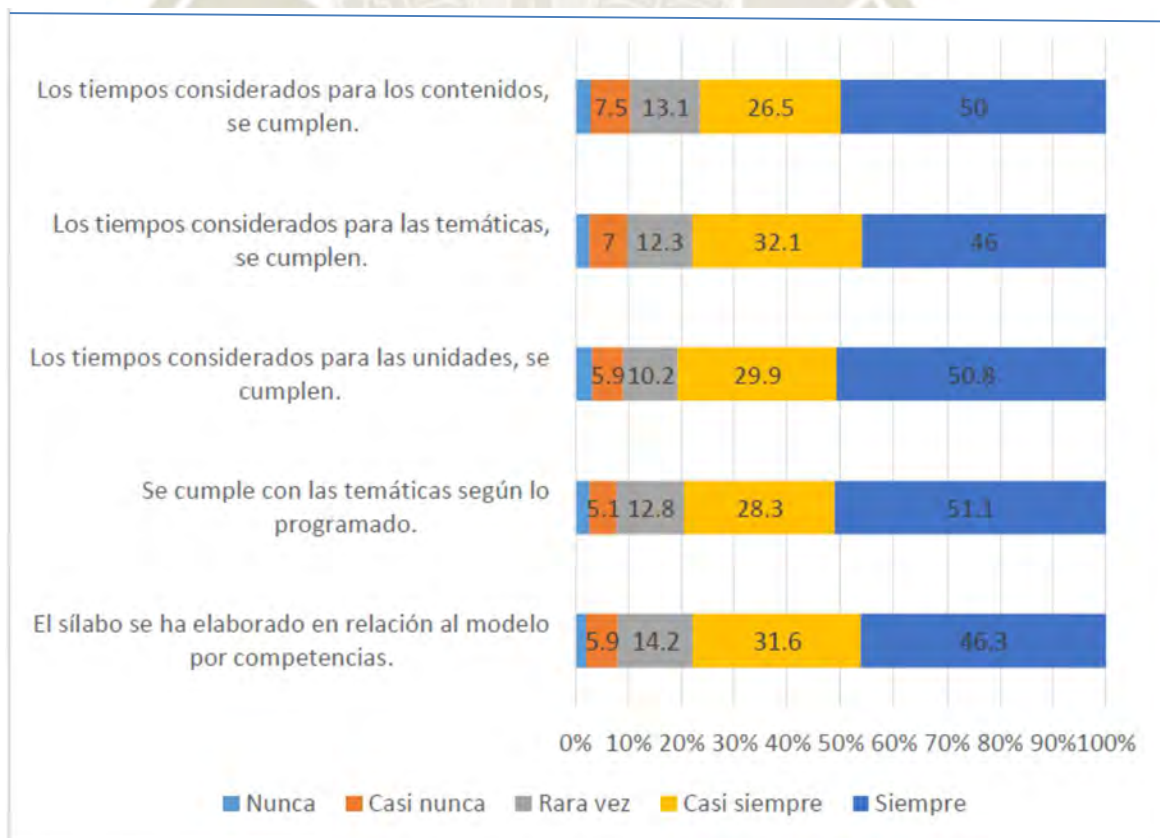
La tabla 6, nos muestra la distribución de la valoración del manejo de la didáctica. Los porcentajes mayores corresponden a las técnicas que utiliza el docente están en función de las temáticas, se aprecia una preparación de clase, los recursos y materiales (convencionales y tecnológicos) son concordantes a los contenidos y temáticas, la comunicación que maneja el docente es pertinente (45.7%, 43.6%, 42% y 41.4% en forma respectiva). Los porcentajes menores corresponden a que se sienten motivados por el docente durante la clase, aplican estrategias que hacen posible un aprendizaje dinámico, considera que se organiza didácticamente la clase y el docente ha considerado las características de los estudiantes para tener en cuenta su participación (39.3%, 36.6%, 34.8%, 34.5% en forma respectiva). En conclusión, el porcentaje general de la valoración del manejo de la didáctica es siempre con un 39.00% según lo muestra la tabla, lo que nos muestra que las técnicas que utiliza el docente están en función de las temáticas, se aprecia que una preparación de clase, el manejo de los recursos y materiales son concordantes con los contenidos lo aplican de acuerdo a las características de los estudiantes, los contenidos y las técnicas que aplica son pertinentes

para el proceso de enseñanza aprendizaje y que la comunicación que maneja el docente es pertinente.

Tabla 7: Valoración del cumplimiento del sílabo en un currículo por competencias

Nº	INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA									
		Nunca		Casi nunca		Rara vez		Casi siempre		Siempre	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	El sílabo se ha elaborado en relación al modelo por competencias.	8	2.1	22	5.9	53	14.2	118	31.6	173	46.3
2	Se cumple con las temáticas según lo programado.	10	2.7	19	5.1	48	12.8	106	28.3	191	51.1
3	Los tiempos considerados para las unidades, se cumplen.	12	3.2	22	5.9	38	10.2	112	29.9	190	50.8
4	Los tiempos considerados para las temáticas, se cumplen.	10	2.7	26	7	46	12.3	120	32.1	172	46
5	Los tiempos considerados para los contenidos, se cumplen.	11	2.9	28	7.5	49	13.1	99	26.5	187	50
Total		6	1.6	24	6.4	43	11.5	118	31.6	183	48.9

Figura 7: Valoración de cumplimiento de sílabo

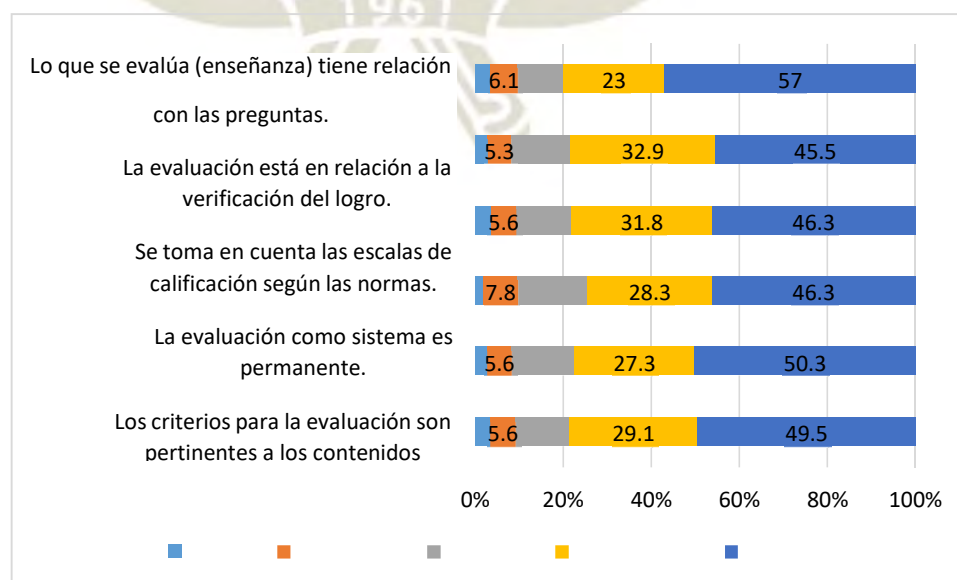


La tabla 7, nos muestra la distribución de la valoración del cumplimiento del sílabo. Los porcentaje mayores corresponden a se cumple con las temáticas según lo programado y también con los tiempos considerados para las unidades (51.1%, 50.8%, 50% en forma respectiva). Los porcentajes menores corresponden a que el sílabo se ha elaborado en relación al modelo por competencias, se cumplen con los tiempos considerados para las temáticas (46.3%, 46% en forma respectiva). En conclusión, el porcentaje general de la valoración del cumplimiento del sílabo es siempre con un 48.90% según lo muestra la tabla.

Tabla 8 : Valoración de la pertinencia en la evaluación en un currículo por competencias

Nº	INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA									
		Nunca		Casi nunca		Rara vez		Casi siempre		Siempre	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1	El sistema de evaluación es concordante con las normas.	13	3.5	21	5.6	46	12.3	109	29.1	185	49.5
2	Los criterios para la evaluación son pertinentes a los contenidos	10	2.7	21	5.6	53	14.2	102	27.3	188	50.3
3	La evaluación como sistema es permanente.	7	1.9	29	7.8	59	15.8	106	28.3	173	46.3
4	Se toma en cuenta las escalas de calificación según las normas.	14	3.7	21	5.6	47	12.6	119	31.8	173	46.3
5	La evaluación está en relación a la verificación del logro.	11	2.9	20	5.3	50	13.4	123	32.9	170	45.5
6	Lo que se evalúa (enseñanza) tiene relación con las preguntas.	13	3.5	23	6.1	39	10.4	86	23	213	57
Total		5	1.3	24	6.4	42	11.2	103	27.5	200	53.5

Figura 8: Valoración de la pertinencia en la evaluación en un currículo por competencias

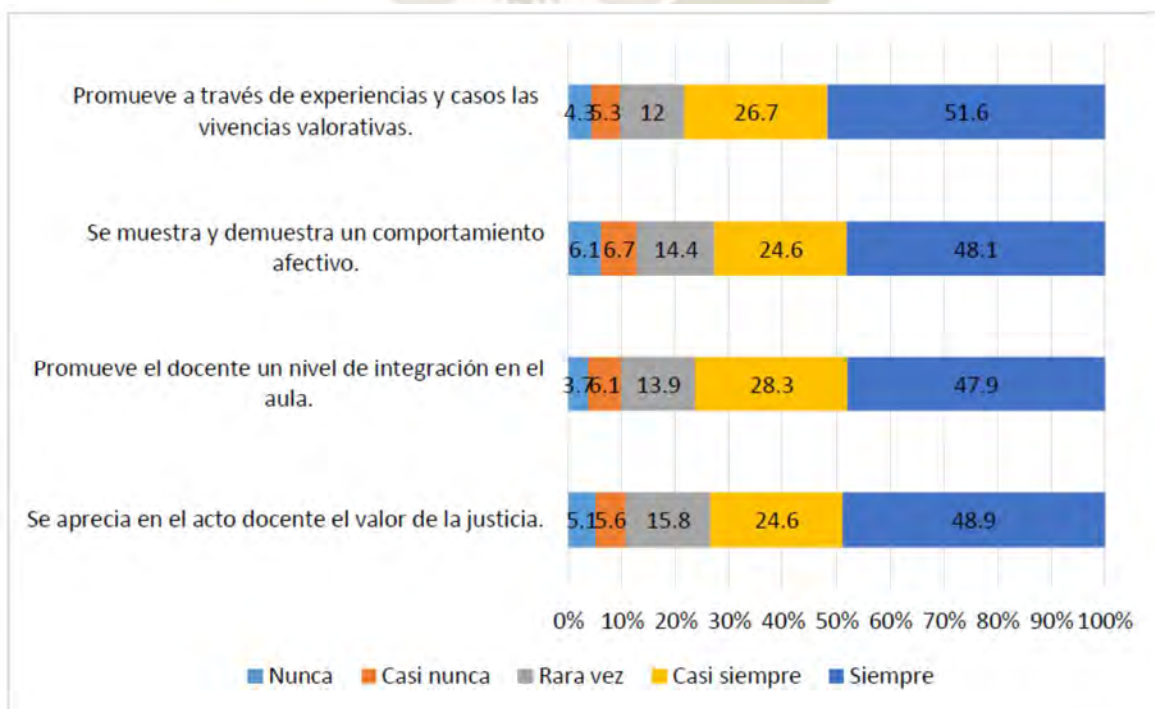


La tabla 8, nos muestra la distribución de la valoración de la pertinencia en la evaluación en un currículo por competencias. Los porcentajes mayores corresponden a que lo que se evalúa (enseñanza) tiene relación con las preguntas, los criterios para la evaluación son pertinentes a los contenidos, el sistema de evaluación es concordante con las normas, (57%, 50.3%, y 49% respectivamente). Los porcentajes menores corresponden a la evaluación como sistema es permanente, se toma en cuenta las escalas de calificación según las normas y la evaluación está en relación a la verificación del logro (46.3% y 45.5% en forma respectiva). En conclusión, el porcentaje general de la valoración de la pertinencia en la evaluación es siempre es con un 53.5% según lo muestra el gráfico 8.

Tabla 9 : Valoración de la práctica de valores en un currículo por competencias

N°	INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA									
		Nunca		Casi nunca		Rara vez		Casi siempre		Siempre	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Se aprecia en el acto docente el valor de la justicia.	19	5.1	21	5.6	59	15.8	92	24.6	183	48.9
2	Promueve el docente un nivel de integración en el aula.	14	3.7	23	6.1	52	13.9	106	28.3	179	47.9
3	Se muestra y demuestra un comportamiento afectivo.	23	6.1	25	6.7	54	14.4	92	24.6	180	48.1
4	Promueve a través de experiencias y casos las vivencias valorativas.	16	4.3	20	5.3	45	12	100	26.7	193	51.6
Total		6	1.6	23	6.1	51	13.6	81	21.7	213	57.0

Figura 9: Valoración de la práctica de valores en un currículo por competencias

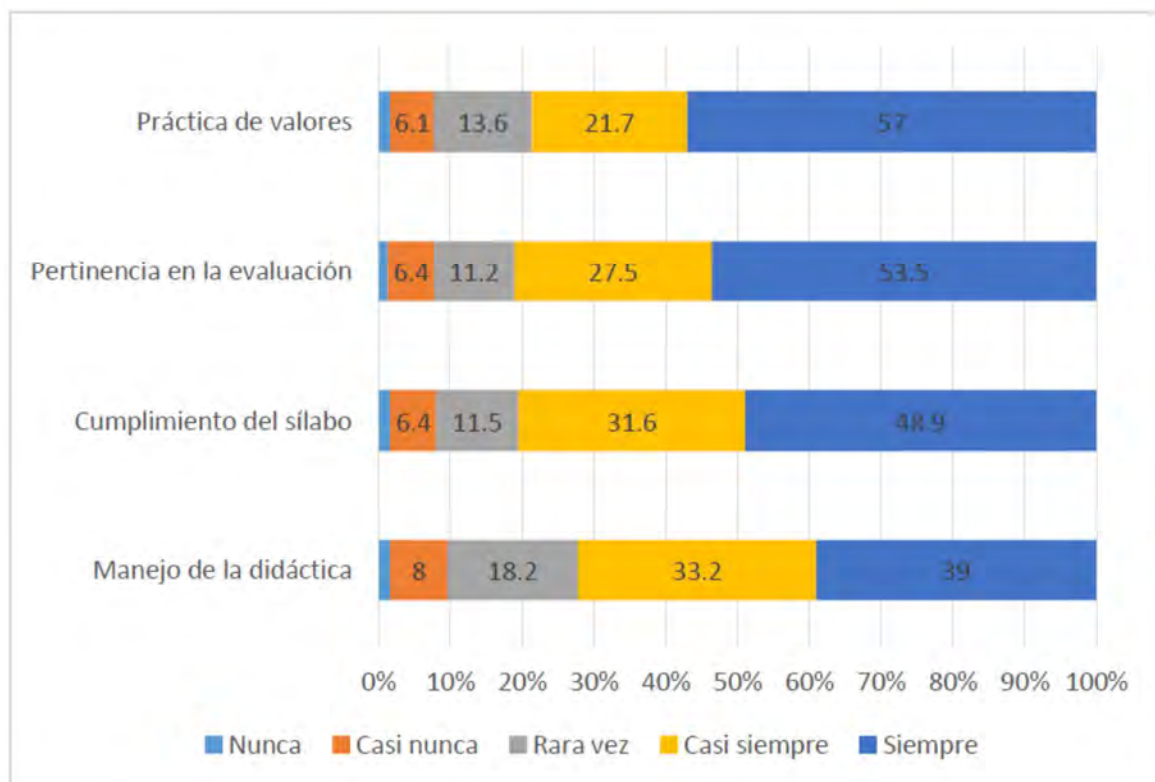


La tabla 9, nos muestra la distribución de la valoración de la práctica de valores. El porcentaje mayor corresponde a que promueve a través de experiencias y casos las vivencias valorativas, se aprecia en el acto docente el valor de la justicia (51.6% y 48.9% en forma respectiva). Los porcentaje medios corresponden corresponde a se muestra y demuestra un comportamiento afectivo y promueve el docente un nivel de integración en el aula (48.1% y 47.9% en forma respectiva). En conclusión, el porcentaje general de la valoración de la práctica de valores es siempre con un 57.00% según lo muestra la tabla.

**Tabla 10 : Valoración general del desempeño de los docentes en un currículo por competencias**

N°	INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA									
		Nunca		Casi nunca		Rara vez		Casi siempre		Siempre	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1	Manejo de la didáctica	6	1.6	30	8	68	18.2	124	33.2	146	39
2	Cumplimiento del sílabo	6	1.6	24	6.4	43	11.5	118	31.6	183	48.9
3	Pertinencia en la evaluación	5	1.3	24	6.4	42	11.2	103	27.5	200	53.5
4	Práctica de valores	6	1.6	23	6.1	51	13.6	81	21.7	213	57.0

Gráfico 10: Desempeño de los docentes en un currículo por competencias



La tabla 10, nos muestra la distribución de la valoración general del desempeño de los docentes. Los porcentajes mayores corresponden a la práctica de valores (57%), pertinencia en la evaluación (53.5%). El porcentaje medio corresponde al cumplimiento del sílabo (48.9%). El porcentaje menor corresponde al manejo de la didáctica (39%). En conclusión, el porcentaje general de la valoración del desempeño de los docentes es siempre con un 49.6% según lo muestra la tabla.

Al interpretar la siguiente tabla general observamos que según la escala valorativa que corresponde a 5 (siempre) es decir, el 100%, evaluando el resultado con respecto a la práctica de valores (57%), pertinencia en la evaluación (53.5%), cumplimiento del sílabo (48.9%) y el menor corresponde al manejo de la didáctica (39%). vemos que arroja un nivel bajo.

Tabla 11: Puntajes e índices

PUNTAJES E ÍNDICES					
NIVEL	1	2	3	4	5
	E	D	C	B	A
<b>Alto</b>		2.5	3.5	4.5	
	1.5	2.4	3.4	4.4	
	1.4	2.3	3.3	4.3	5.0
	1.3	2.2	3.2	4.2	4.9
<b>Medio</b>		2.1	3.1	4.1	
	1.2	2.0	3.0	4.0	4.8
		1.9	2.9	3.9	
<b>Bajo</b>		1.8	2.8	3.8	
	1.1	1.7	2.7	3.7	4.7
	1.0	1.6	2.6	3.6	4.8

ÍNDICE	RANGO	PUNTAJE
A	Siempre	5
B	Casi siempre	4
C	Rara vez	3
D	Casi nunca	2
E	Nunca	1

### 1.3. Prueba de hipótesis

#### Hipótesis general

##### 1-Hipótesis

**H1:** El currículo por competencias se relaciona directamente con el desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina del Cusco.

**H0:** El currículo por competencias no se relaciona directamente con el desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina del Cusco.

##### 2-Nivel de significación: 5%

**3-Estadístico de prueba:** Correlación de Spearman

Tabla 12: Hipótesis General

Correlaciones

		Currículo por competencias	Desempeño de los docentes
Rho de Spearman	Currículo por competencias	1.000	,625
	Coeficiente de correlación		
	Valor p		.000
	N	473	473
	Desempeño de los docentes	,625	1.000
	Coeficiente de correlación		
	Valor p	.000	
	N	473	473

**4-Decisión:** Como  $p < 0.05$  se rechaza  $H_0$

**5-Conclusión:** Hay evidencia que el currículo por competencias se relaciona directamente con el desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina.

**Hipótesis específica 1**

**1-Hipótesis**

**H1:** El nivel conceptual en el currículo se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina.

**Ho:** El nivel conceptual en el currículo no se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina.

**2-Nivel de significación:** 5%

**3-Estadístico de prueba:** Correlación de Spearman

Tabla 13 : Hipótesis Específica 1

**Correlaciones**

	Nivel conceptual	Desempeño de los docentes
Rho de Spearman de Nivel conceptual	1.000	,605
Coeficiente de correlación		
Valor p		.000
N	473	473
Desempeño de los docentes	,605	1.000
Coeficiente de correlación		
Valor p	.000	
N	473	473

**4-Decisión:** Como  $p < 0.05$  se rechaza  $H_0$

**5-Conclusión:** Hay evidencia que el nivel conceptual en el currículo se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina.

## Hipótesis específica 2

### Hipótesis

**H1:** El nivel procedimental en el currículo se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina.

**Ho:** El nivel procedimental en el currículo no se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina.

**2-Nivel de significación:** 5%

**3-Estadístico de prueba:** Correlación de Spearman

Tabla 14: Hipótesis Específica 2

### Correlaciones

		Nivel procedimental	Desempeño de los docentes
Rho de Spearman	Nivel procedimental	1.000	,661
	Coeficiente de correlación		
	Valor p		.000
Desempeño de los docentes	Nivel procedimental	,661	1.000
	Coeficiente de correlación		
	Valor p	.000	
		N	N
		473	473

**4-Decisión:** Como  $p < 0.05$  se rechaza  $H_0$

**5-Conclusión:** Hay evidencia que el nivel procedimental en el currículo se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina.

### Hipótesis específica 3

#### 1-Hipótesis

**H1:** El nivel actitudinal en el currículo se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina.

**Ho:** El nivel actitudinal en el currículo no se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina.

**2-Nivel de significación:** 5%

**3-Estadístico de prueba:** Correlación de Spearman

Tabla 15: Hipótesis Específica 3

Correlaciones

	Nivel actitudinal	Desempeño de los docentes
Rho de Spearman	1.000	,647
Coeficiente de correlación		
Valor p		.000
N	473	473
Desempeño de los docentes	,647	1.000
Coeficiente de correlación		
Valor p	.000	
N	473	473

**Decisión:** Como  $p < 0.05$  se rechaza  $H_0$

**4- Conclusión:** Hay evidencia que el nivel actitudinal en el currículo se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina del Cusco.



#### 1.4 Discusión

Se ha demostrado en la presente investigación que el currículo por competencias obtuvo el rango de (casi siempre) estableciéndose un nivel alto de relación con respecto al desempeño de los docentes (siempre) de Estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación.

Encontramos a Champin, M. (2014) quien trabaja una investigación sobre los Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias: Por lo que, se tiene la importancia de la aplicación de los modelos de evaluación de aprendizaje por competencias fue novedoso en España para los docentes y autoridades y estudiantes.

Asimismo, Pavié, A. (2012), con la investigación sobre las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones, en Chile. Según sus resultados llega a las siguientes conclusiones: que las competencias se dan a partir de tres componentes los conocimientos, las habilidades y las actitudes que implican con el saber hacer, el hacer y el ser; sin embargo la enseñanza sigue centrada en la pasividad del estudiante, priorizando la tendencia teórica y no en demostrar la aplicación del conocimiento.

Con el presente trabajo de investigación podemos indicar que el nivel conceptual que corresponde al componente de los conocimientos, las habilidades con el componente procedimental y las actitudes con el componente actitudinal en el Departamento Académico de Humanidades y Educación sus resultados tienen el rango de (casi siempre) lo que indica un nivel alto de relación con respecto al desempeño de los docentes en el Departamento Académico de Humanidades y Educación.

Por lo manifestado, podemos indicar que el currículo por competencias fue novedoso en España y que tuvo resultados previo a capacitaciones y la aplicación de herramientas de evaluación, en Chile se aplica las competencias a través de conocimientos, habilidades y actitudes. Comparando con el presente trabajo de investigación, el estudio se ha centrado en la valoración conceptual, procedimental y actitudinal, lo que indica que hay un nivel alto de relación entre las competencias y el desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación.

Con relación a la segunda variable tenemos a Oscco, R.(2015), quien trabaja en la investigación analizar cómo el desempeño docente en la forma de atención semipresencial optimiza el logro de competencias de los estudiantes del Centro Piloto Madre Teresa de Calcuta en San Juan de Lurigancho, se concluye que a mayor desempeño docente se tiene un

mayor logro de competencias en estos estudiantes; esto se refleja en la investigación donde se tienen altos logros de competencias y los docentes muestran un eficiente desempeño.

Pareja, L. (2017) presenta la tesis doctoral: Los enfoques de aprendizaje y su relación Las competencias genéricas en estudiantes de noveno ciclo de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Perú.

La investigación se ubica en un paradigma cuantitativo y un diseño no experimental, transversal y correlacional. Los resultados a los que arriba el estudio que existe una relación positiva y significativa entre el enfoque de aprendizaje con las competencias genéricas; relación negativa y significativa entre el enfoque superficial y las competencias genéricas; asimismo, el enfoque de aprendizaje profundo se relaciona positiva y significativamente con las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Si bien el estudio correlaciona el enfoque de los aprendizajes con las competencias esto implica que deban desarrollarse en las universidades peruanas los procesos de revisión y/o actualización de las mallas curriculares y que las metodologías de enseñanza-aprendizaje conduzcan hacia la formación integral con conocimientos profundos de la realidad y de su profesión, y que se encuentren preparados para dar salidas creativas y sostenibles a los diferentes escenarios problemáticos que se plantean en nuestra realidad.

Según la hipótesis del presente estudio: Currículo por competencias y desempeño de los docentes del departamento académico de humanidades y educación de la Universidad Andina del Cusco, con los argumentos expuestos anteriormente se comprobó la relación directa entre la variable independiente y dependiente validando la hipótesis postulada. Lo que nos indica que los docentes conocen los procesos del currículo por competencias que está centrado en el estudiante quien es protagonista de su aprendizaje con la orientación de los docentes quienes manejan la didáctica, el desarrollo de los contenidos, la evaluación aplicando estrategias concordantes con las competencias que conduce a la formación integral del estudiante.

## CONCLUSIONES

**Primera.** Se ha demostrado mediante el estudio que el currículo por competencias obtuvo un resultado casi siempre, estableciéndose un nivel alto de relación con respecto al desempeño de los docentes cuyo resultado es siempre, lo que se demuestra en la Valoración General del Currículo por Competencias: en el nivel Conceptual, Procedimental y Actitudinal.

**Segunda.** El nivel conceptual se relaciona con un resultado casi siempre, con respecto al desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina del Cusco

**Tercera.** Se ha demostrado que la valoración del nivel procedimental con un resultado casi siempre, se relaciona con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina del Cusco.

**Cuarta.** En el estudio se ha verificado que el porcentaje general de la valoración del nivel actitudinal con un resultado casi siempre, lo que evidencia un nivel alto de relación con respecto al desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina del Cusco.

## RECOMENDACIONES

**Primera.** Considerar dentro de las políticas de gestión académica en las universidades el manejo y desarrollo del modelo por competencias que hoy no solamente es una recomendación sino una exigencia en las actividades académicas asegurando los procesos de formación profesional para una formación integral

**Segunda.** Promover la aplicación de estrategias metodológicas centradas en el estudiante en el nivel conceptual, procedimental y actitudinal; valorando los conocimientos, las habilidades, destrezas y potenciar el nivel actitudinal en lo que corresponde a los valores.

**Tercera.** Desarrollar programas de capacitación a los docentes universitarios con relación al currículo por competencias y sensibilizar los docentes sobre los cambios que se han dado en el campo de la Pedagogía, y que su labor está orientado al quehacer del estudiante quien es el que construye sus aprendizajes con la orientación del docente que es guía, haciendo reflexionar el papel del docente universitario es de mucha responsabilidad en el proceso de Enseñanza Aprendizaje.

**Cuarta.** Considerar el manejo de estrategias didácticas por parte de los docentes en la organización académica universitaria a través de un proceso permanente de evaluación de sus prácticas docentes que conduzca a la consolidación del modelo curricular planteado.

Asimismo, que en las instituciones educativas se tome como cultura la evaluación de desempeño docente conducente a mejorar la labor académica de los estudiantes.

**Quinta.** Propiciar políticas curriculares en la universidad que permitan integrar los procesos académicos y administrativos en dirección a una formación de calidad. Estas políticas curriculares deben estar consideradas en base al modelo de competencias, es decir que formen parte de los lineamientos de formación donde se refleje el cambio del docente y por ende del estudiante, buscando la formación integral que conduzca a que el estudiante desarrolle conocimientos, habilidades y destrezas en su formación profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balestrini, M (1997). Como realizar un Proyecto de investigación. Venezuela. Barrantes, E. (2001).
- Barrantes (Eds), El concepto de competencia. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Política Social, evaluación educativa y competencias básicas.
- Una mirada desde las políticas internacionales. En E. Torres, L.F. Marín , G. Bustamante , J.H Gómez y E. Barrantes (Eds), El concepto de competencia. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Bunge, M. (1999). La investigación Científica. Su Estrategia y su Filosofía. Editorial Ariel. Barcelona – España.
- Castro N. (2014). Con la tesis doctoral: Currículo y responsabilidad social en la formación de ingenieros civiles en las escuelas militares de Colombia- generación de capital social educativo- (2006-2012). Universidad Santo Tomás. Colombia.
- Castillo, M (2005) Enseñar a estudiar...aprende a aprender. Madrid. Pearson Educación
- Chadwick, Cl (1985). Principios Básicos del Currículum: Definición, enfoques y concepciones. Documento de trabajo.
- Champin, D. (2014). Con la tesis doctoral: Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias: El caso del currículo por competencias destinado a la formación de médicos. Universitat Politècnica de Catalunya. España.
- Chiavenato, I. (2010). Administración de Recursos Humanos. 5ta edición. Colombia:Mac Graw Hill.
- Corrales Et Al. (2006). Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior. Ministerio de Educación. Perú.
- Cuenca, R. (2008). Educación. En R. Barrantes et al., La investigación económica y social en el Perú (127.169). Lima: CIES.
- Díaz - Barriga, F. (2011). Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior. México, D.F.: Trillas.

- Fernández, E. (2004). La evaluación del desempeño docente Universidad Nacional de Formosa. Argentina.
- Ferrater, M. (2001). Diccionario de Filosofía, tomo e-j, Ed. Ariel S.A., Barcelona, España.
- García, D. (2006). Metodología del Trabajo de Investigación. Editorial Trillas S. A. de C.V. México.
- González, V. (2000). La orientación profesional como estrategia educativa para el desarrollo de intereses profesionales y de la responsabilidad del estudiante universitario”. Informe de investigación. CEPES. Universidad de La Habana.
- González, V. (2000a). “Educación de valores y desarrollo profesional en el estudiante universitario”. Revista Cubana de Educación Superior Vol XX (3) pp. 78- 84
- González, V. (2001). La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes. Monografía. CEPES. Universidad de La Habana.
- González, V. (2002). La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes. Ponencia. 3era Convención Internacional de Educación Superior. Universidad 2002. Ciudad Habana. Cuba.
- Hernández, Fernández Y Baptista (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill
- Hernández, R. (2002). Metodología de la Investigación. Tercera Edición McGraw- Hill/interamericana Editores S. A. México.
- Hernández, R. (2006). Fundamentos de Metodología de la Investigación. Tercera Edición McGraw-Hill/ Interamericana Editores S. A. México
- Hernández, R. (2010). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill/ interamericana Editores S. A. México.
- Levin, R. & Rubin, D. (1996). Estadística para administración y economía. Person. México.
- Leiton, R. (2006). Con la tesis doctoral: Diseños curriculares basados en competencias y desafíos de la universidad. Universidad de Granada. España.

- Malpica, M. (2002). Punto de vista pedagógico, en Argüelles, Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México, Limusa.
- Mejía, E. (2005). Metodología de la investigación científica. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Meneses, L. (2015). Con la tesis doctoral: Influencia de la ejecución del currículo por competencias en el aprendizaje de capacidades y sus efectos en el ejercicio profesional de los trabajadores sociales del sur del Perú en el año 2013. Universidad Andina “Néstor Cáceres Velásquez”. Perú.
- Mertens, L. (2004). Competencia laboral, sistema, seguimiento y modelos, Montevideo. Uruguay.
- Montenegro, I. (2003) Evaluación del desempeño docente, fundamentos, modelos e instrumentos. Bogotá: Cooperativa editorial del Magisterio.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. Revista de la Educación Superior. México.
- Morín, E. (1997). La necesidad de un pensamiento complejo. En S. González (Ed.), Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Navarro Y Otros (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular Telos, vol. 12, núm. 2. Maracaibo, Venezuela
- Oscoco, R. (2015). Con la tesis doctoral: Optimización del desempeño docente en la forma de atención semipresencial y el logro de competencias en los estudiantes del centro piloto madre Teresa de Calcuta de educación básica alternativa de San Juan de Lurigancho, 2014. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Perú.
- Pareja, L. (2017) Con la tesis doctoral: Los enfoques de aprendizaje y su relación con las competencias genéricas en estudiantes de noveno ciclo de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Perú.
- Pavié, A. (2012). Con la tesis doctoral: Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial. Universidad de Valladolid. España.

- Piscoya, L. (2003). Investigación científica y educacional, un enfoque epistemológico Amaru Editores, Perú
- Popper, K. (1994). La lógica de la investigación científica. Editorial Tecnos, España.
- Rodriguez, M. (1991). Teoría y diseño de la investigación científica, Ediciones Atusparia, Perú
- Rodriguez, M. (2002). La ciencia, Fondo editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú
- Roman, M. Y Diez, E. (2000). El curriculum como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. Revista Enfoques Educativos, Vol 2 N°2. Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Sabino C. (2000). El proceso de investigación. Editorial Panapo, Caracas, Venezuela. Salvador H., Mercado. (2003). ¿Cómo hacer una Tesis? 3.ª Ed. Limusa Noriega Editores México.
- Sánchez, H. Y Reyes, C. (2009). Metodología y diseños en la investigación científica. Lima: Editorial Visión Universitaria. Perú
- Sánchez, H. (1998). Metodología y Diseño de la investigación Científica. Editorial Mantaro-Perú.
- Tamayo, M (2005). Metodología formal de la investigación científica. 2ª ed. México:Limusa.
- Valdés V. (2006). Evaluación del Desempeño docente. Ponencia presentada por Cuba. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño docente. Ciudad de México.
- Vargas, M. (2008) Diseño curricular por competencias, Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería ANFEI. México.



**Anexo 1: Matriz de consistencia**

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES	METODOLOGÍA
<b>Problema general</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Hipótesis general</b>	Currículo por competencias	1.1 Nivel Conceptual 1.2 Nivel procedimental 1.3 Nivel actitudinal	TIPO Aplicada NIVEL Evaluativo DISEÑO No experimental
¿Qué relación existe entre el currículo por competencias con el desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades Educación, de la Universidad Andina del Cusco - 2018?	Evaluar el currículo por competencias y su relación con el desempeño docente del Departamento Académico de Humanidades y Educación, Cusco.	El currículo por competencias se relaciona directamente con el desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación, Cusco.			
<b>Problemas específicos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Hipótesis específicas</b>	Desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina del Cusco - 2018	2.1 Manejo de la didáctica 2.2 Cumplimiento del sílabo 2.3 Pertinencia en la evaluación	<b>POBLACIÓN</b> Estudiantes y docentes de la Universidad Andina del Cusco. <b>MUESTRA</b> 99 docente y 374 estudiantes
a. ¿Cómo se relaciona el nivel conceptual en el currículo con el desempeño de los docentes del Departamento Académico	a. Identificar el nivel conceptual en el currículo por competencias y su relación con el desempeño de los docentes de estudios de	. El nivel conceptual en el currículo se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del			

<p>de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina del Cusco - 2018?</p> <p>b. ¿Qué relación existe entre el nivel procedimental en el currículo con el desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina del Cusco - 2018?</p> <p>c. ¿Cómo se relaciona el nivel actitudinal en el currículo con el desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina del Cusco - 2018?</p>	<p>Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina del Cusco. Cusco 2018.</p> <p>b. Establecer la relación que existe entre el nivel procedimental en el currículo por competencias con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina del Cusco. Cusco 2018.</p> <p>c. Evaluar la relación que existe entre el nivel actitudinal en el currículo por competencias con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina del Cusco. Cusco 2018.</p>	<p>Departamento Académico de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina del Cusco. Cusco 2018.</p> <p>. El nivel procedimental en el currículo se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina del Cusco. Cusco 2018.</p> <p>. El nivel actitudinal en el currículo se relaciona directamente con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina del Cusco. Cusco 2018.</p>	<p>2.4 Práctica de valores.</p>	<p><b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</b></p> <p>Para la variable independiente y dependiente se utilizó la técnica de encuesta. Los instrumentos son los cuestionarios.</p>
---	--	---	---------------------------------	--

**Anexo 2: Instrumento 1**

**CUESTIONARIO SOBRE CURRÍCULO POR COMPETENCIAS**

INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA				
<b>NIVEL CONCEPTUAL</b>					
1. Considera que los contenidos deben ser coherentes con las temáticas.	1	2	3	4	5
2. Los contenidos deben ser sujetos del discernimiento por parte de los alumnos.	1	2	3	4	5
3. Al procesar la información, debe estar presente el conocimiento mismo.	1	2	3	4	5
4. Los conocimientos deben identificar los hechos ocurridos.	1	2	3	4	5
5. La identificación de los sucesos es importante en el procesamiento de la información.	1	2	3	4	5
6. El análisis es un aspecto que debe estar presente en todo el proceso del aprendizaje.	1	2	3	4	5
7. Se relacionan los conceptos identificando su etimología y aplicación.	1	2	3	4	5
<b>NIVEL PROCEDIMENTAL</b>					
8. Este modelo enfatiza las competencias comunicacionales tan importantes en la formación.	1	2	3	4	5

9. Se consolidan los conocimientos a través de su aplicación.	1	2	3	4	5
10. Se maneja el pensamiento crítico en los estudiantes.	1	2	3	4	5
11. Se aplican estrategias para la resolución de problemas.	1	2	3	4	5
12. Se desarrollan las habilidades en el uso de la tecnología.	1	2	3	4	5
13. Para los procesos investigativos, se aplican estrategias metodológicas.	1	2	3	4	5
<b>NIVEL ACTITUDINAL</b>					
14. Se promueven con estrategias motivacionales la ejecución de actividades.	1	2	3	4	5
15. Se motivan a los estudiantes para la participación en actividades universitarias.	1	2	3	4	5
16. Las tareas se cumplen según la planificación de los cronogramas.	1	2	3	4	5
17. Se promueve una actitud proactiva dentro y fuera del aula.	1	2	3	4	5
18. Se respetan las normas.	1	2	3	4	5
19. Se practican los valores como parte inherente a la formación.	1	2	3	4	5

## ESCALA VALORATIVA

ÍNDICE	RANGO	PUNTAJE
A	Siempre	5
B	Casi siempre	4
C	Rara vez	3
D	Casi Nunca	2
E	Nunca	1

**Anexo 3: Instrumento 2**

**CUESTIONARIO SOBRE DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DEL  
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD  
ANDINA DEL CUSCO, 2018**

INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA				
<b>MANEJO DE LA DIDÁCTICA</b>					
1. El docente ha considerado las características de los estudiantes para tener en cuenta su participación.	1	2	3	4	5
2. Considera que se organiza didácticamente la clase.	1	2	3	4	5
3. Se aplican estrategias que hacen posible un aprendizaje dinámico.	1	2	3	4	5
4. Los recursos y materiales (convencionales y tecnológicos) son concordantes a los contenidos y temáticas.	1	2	3	4	5
5. Se aprecia una preparación de la clase.	1	2	3	4	5
6. La comunicación que maneja el docente es pertinente.	1	2	3	4	5
7. Se siente motivado por el docente durante la clase.	1	2	3	4	5
8. Las técnicas que utiliza el docente están en función de las temáticas.	1	2	3	4	5
<b>CUMPLIMIENTO DEL SÍLABO</b>					
9. El sílabo se ha elaborado en relación al modelo por competencias.	1	2	3	4	5
10. Se cumple con las temáticas según lo programado.	1	2	3	4	5

11. Los tiempos considerados para las unidades, se cumplen.	1	2	3	4	5
12. Los tiempos considerados para las temáticas, se cumplen.	1	2	3	4	5
13. Los tiempos considerados para los contenidos, se cumplen.	1	2	3	4	5
<b>PERTINENCIA EN LA EVALUACIÓN</b>					
14. El sistema de evaluación es concordante con las normas.	1	2	3	4	5
15. Los criterios para la evaluación son pertinentes a los contenidos	1	2	3	4	5
16. La evaluación como sistema es permanente.	1	2	3	4	5
17. Se toma en cuenta las escalas de calificación según las normas.	1	2	3	4	5
18. La evaluación está en relación a la verificación del logro.	1	2	3	4	5
19. Lo que se evalúa (enseñanza) tiene relación con las preguntas.	1	2	3	4	5
<b>PRÁCTICA DE VALORES</b>					
20. Se aprecia en el acto docente el valor de la justicia.	1	2	3	4	5
21. Promueve el docente un nivel de integración en el aula.	1	2	3	4	5
22. Se muestra y demuestra un comportamiento afectivo.	1	2	3	4	5
23. Promueve a través de experiencias y casos las vivencias valorativas.	1	2	3	4	5

### ESCALA VALORATIVA

ÍNDICE	RANGO	PUNTAJE
A	Siempre	5
B	Casi siempre	4
C	Rara vez	3
D	Casi Nunca	2
E	Nunca	1

## MATRIZ DE ANÁLISIS DE VARIABLE CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

VARIABLES	DEFINICIÓN DE VARIABLES	INDICADORES	SUB INDICADORES
CURRÍCULO POR COMPETENCIAS	Es la forma de aprender; concede mayor importancia a enseñar la forma de aprender, que a la asimilación de conocimientos; logra mayor pertinencia que en el enfoque basado en disciplinas o especialidades académicas, y permite mayor flexibilidad que con otros métodos.	Nivel conceptual	1.Contenidos de las temáticas 2.Discernimiento de contenidos 3Procesamiento de la información 4. Identificación de hechos 5. Identificación de sucesos 6. Análisis 7. Relación de conceptos
		Nivel procedimental	1. Competencias comunicacionales 2. Aplicación de los conocimientos 3. Manejo del pensamiento crítico 4. Resolución de problemas 5. Habilidades en el uso de la tecnología 6. Uso de estrategias de investigación
		Nivel actitudinal	1. Ejecución de actividades 2. Participación en actividades 3. Cumplimiento de tareas 4. Actitud proactiva 5. Respeto a las normas 6. Práctica de valores

### ESCALA VALORATIVA

ÍNDICE	RANGO	PUNTAJE
A	Siempre	5
B	Casi siempre	4
C	Rara vez	3
D	Casi Nunca	2
E	Nunca	1

**MATRIZ DE ANÁLISIS DE VARIABLE DESEMPEÑO DOCENTE**

VARIABLES	DEFINICIÓN DE VARIABLES	INDICADORES	SUB INDICADORES
<b>DESEMPEÑO DOCENTE</b>	Es el equilibrio entre cumplimiento de las tareas pedagógicas asignadas y el resultado de la labor educativa que se ve reflejada en las capacidades logradas por los estudiantes.	Manejo de la didáctica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento de las características de los estudiantes</li> <li>2. Organización didáctica</li> <li>3. Aplicación de estrategias</li> <li>4. manejo de recursos y materiales</li> <li>5. Preparación de las clases</li> <li>6. Pertinencia en la comunicación</li> <li>7. Motivación</li> <li>8. Uso de las técnicas didácticas</li> </ol>
		Cumplimiento del sílabo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concordancia con el modelo curricular</li> <li>2. Programación curricular</li> <li>3. Cumplimiento de los tiempos</li> <li>4. Tiempo en las temáticas</li> <li>5. Tiempo en los contenidos</li> </ol>
		Pertinencia en la evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cumplimiento de las normas</li> <li>2. cumplimiento de los criterios</li> <li>3. Proceso permanente</li> <li>4. Escalas de calificación</li> <li>5. Verificación del logro</li> <li>6. Concordancia de las preguntas y la enseñanza</li> </ol>
		Práctica de valores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relevancia del sentido de justicia</li> <li>2. Nivel de integración</li> <li>3. Comportamiento afectivo</li> <li>4. Vivencias valorativas</li> </ol>

**ESCALA VALORATIVA**

ÍNDICE	RANGO	PUNTAJE
A	Siempre	5
B	Casi siempre	4
C	Rara vez	3
D	Casi Nunca	2
E	Nunca	1

**DECRETO N° 012-2018-FCSyHH-UAC.**

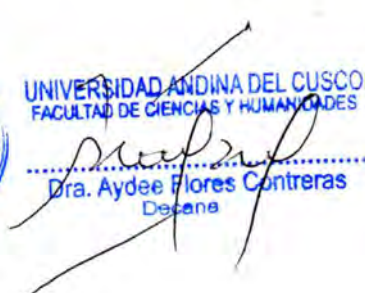
Cusco, 12 de octubre de 2018.

**VISTA** la solicitud presentada por la **Mgt. HERMINIA CALLO SANCHEZ**, Profesora Principal a tiempo completo del Departamento Académico de Humanidades y Educación, solicitando autorización para aplicar dos instrumentos de recopilación de datos para desarrollar el trabajo de investigación intitulado: "Currículo por competencias y desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la Universidad Andina del cusco, 2018", entre los integrantes de la unidad académica que administra la Facultad de Ciencias y Humanidades; por lo que estando a las facultades otorgadas por el Estatuto Universitario, la Decana de la Facultad de Ciencias y Humanidades, **DECRETA: AUTORIZAR** a la **Mgt. HERMINIA CALLO SANCHEZ**, la aplicación de los dos instrumentos de recopilación de datos: a.- Currículo por Competencias, y b.- Desempeño de los docentes del Departamento Académico de Humanidades y Educación de la UAC; dese cuenta a las dependencias administrativas y académicas que corresponda, para que se les brinde las facilidades pertinentes.- Reg.

FCSyHH/AFC/huc.  
CC.- Dpto. Acad. HHyED.  
- Recurrente.  
- Archivo.



UNIVERSIDAD ANDINA DEL CUSCO  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
.....  
Dra. Aydee Flores Contreras  
Decana



Fecha:10/12/2018

<b>SEMESTRE 2018-2</b>	
<b>ASIGNATURA</b>	<b>N° Matriculados</b>
ANTROPOLOGIA: HOMBRE, CULTURA Y SOCIEDAD	1566
LENGUA NATIVA: QUECHUA I	2149
SEMINARIO TALLER DE COMUNICACION ORAL Y ESCRITA	1457
TECNICA DE ESTUDIO Y DE INVESTIGACION	1505
HISTORIA DEL PERU CONTEMPORANEO	856
LENGUA NATIVA: QUECHUA II	2035
PENSAMIENTO FILOSOFICO ETICA Y CIUDADANIA	1794
REALIDAD NACIONAL Y GLOBALIZACION	1595
<b>TOTAL</b>	<b>12957</b>





PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e  
Información Universitaria y  
Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
HUERTAS BAZALAR, WILFREDO DNI 08012735	DOCTOR EN EDUCACION Fecha de Diploma:25/02/2005	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL
HUERTAS BAZALAR, WILFREDO DNI 08012735	MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de Diploma:30/10/1989	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE
HUERTAS BAZALAR, WILFREDO DNI 08012735	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de Diploma:20/03/1987	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE





PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e  
Información Universitaria y  
Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
PUENTE SALDAÑA, ROSA ERNESTINA DNI 07246463	MAESTRA EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de Diploma:14/12/2000	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL
PUENTE SALDAÑA, ROSA ERNESTINA DNI 07246463	DOCTORA EN EDUCACION Fecha de Diploma:26/08/2004	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL
PUENTE SALDAÑA, ROSA ERNESTINA DNI 07246463	LICENCIADA EN EDUCACION SECUNDARIA Fecha de Diploma:02/04/1986	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL
PUENTE SALDAÑA, ROSA ERNESTINA DNI 07246463	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de Diploma:15/01/1986	UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA ASOCIACIÓN CIVIL



## Anexo 4. Validación de expertos N°1

### VALIDACIÓN DE EXPERTO

**TÍTULO DE LA TESIS:** Currículo por competencias y desempeño de los docentes del departamento de humanidades y educación de la Universidad Andina DEL Cusco, 2018.

**CUESTIONARIO DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE Y DEPENDIENTE:** el currículo por competencias y su relación con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina del Cusco. 2018.

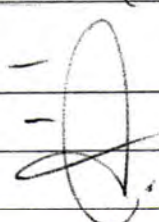
#### 1. INSTRUCCIONES GENERALES.

**Dr. Wilfredo Huertas Bazalar**

Valore en la Escala Valorativa del 1 al 5, el grado de relevancia que asigna a los ítems correspondientes a la variable independiente y sus indicadores: Nivel conceptual, nivel procedimental y nivel actitudinal.

Para su respuesta, circule el número que a su Juicio de Experto estime conveniente. Si considera hacer una modificación o introducir otro (s) ítem (s), por favor indicar en el espacio de observaciones.

#### 2. DATOS DEL EXPERTO (A)

1	Nombres y Apellidos:	Wilfredo Huertas Bazalar
2	Grado (s) en:	Educación
3	Docente de Posgrado en:	Universidad San Marcos, Wicay
4	Otro dato que el experto considere:	
5	Observaciones	
6	Firma	

#### 3. ESCALA VALORATIVA

		RANGO	PUNTAJE
Escala Valorativa		Siempre	5
		Casi siempre	4
		A veces	3
		Casi Nunca	2
		Nunca	1

## Anexo 5. Validación de expertos N°2

### VALIDACIÓN DE EXPERTO

**TÍTULO DE LA TESIS:** Currículo por competencias y desempeño de los docentes del departamento de humanidades y educación de la Universidad Andina DEL Cusco, 2018.

**CUESTIONARIO DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE Y DEPENDIENTE:** el currículo por competencias y su relación con el desempeño de los docentes de estudios de Formación General del Departamento Académico de Humanidades y Educación, de la Universidad Andina del Cusco. 2018.

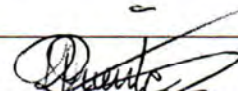
#### 1. INSTRUCCIONES GENERALES.

**Dra. Rosa Puente Saldaña**

Valore en la Escala Valorativa del 1 al 5, el grado de relevancia que asigna a los ítems correspondientes a la variable independiente y sus indicadores: Nivel conceptual, nivel procedimental y nivel actitudinal.

Para su respuesta, circule el número que a su Juicio de Experto estime conveniente. Si considera hacer una modificación o introducir otro (s) ítem (s), por favor indicar en el espacio de observaciones.

#### 2. DATOS DEL EXPERTO (A)

1	Nombres y Apellidos:	Rosa Puente Saldaña
2	Grado (s) en:	Educación
3	Docente de Posgrado en:	San Marcos, UPAO, Privada del Cusco
4	Otro dato que el experto considere:	-
5	Observaciones	-
6	Firma	

#### 3. ESCALA VALORATIVA

		RANGO	PUNTAJE
Escala Valorativa		Siempre	5
		Casi siempre	4
		A veces	3
		Casi Nunca	2
		Nunca	1



**PROPUESTA PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO DE CURRÍCULO  
BASADO EN COMPETENCIAS**

## 1.Nombre de la propuesta

Propuesta para la Aplicación del Modelo de Currículo Basado en Competencias

## II. Objetivo general

Aplicar y evaluar el Plan de Estudios basado en competencias al final de cada semestre académico en la Universidad Andina de Cusco.

## III. Alcance

<b>Población Referencial</b>	
<b>Docentes nombrados</b>	143
<b>Docentes contratados</b>	887
<b>Total</b>	1030

## IV. Justificación

Como lo expresara Peñaloza, el escenario es simple y está frente a nuestros ojos, solo se deben establecer aquellas competencias y acudir a la experiencia, allí hay que hacer que nuestros estudiantes realicen las acciones que las competencias requieran y correspondan. Las competencias son acciones realizadas idóneamente apoyadas y guiadas por un conjunto de actos internos. Por ello un perfil profesional debe mostrar de modo general todos los objetivos que presiden la preparación de los alumnos para una carrera. Los detalles, lo que comprende y corresponde a las asignaturas debe tener un ámbito para su realización, así tenemos a los talleres activos que constituye nuestra propuesta para las competencias en un proceso de formación universitaria.

Trabajar los talleres al finalizar cada semestre y entrar en los procesos de evaluación del Plan de Estudios es productivo, se identificará los logros, aciertos y errores que hubieran pasado durante el semestre académico en el proceso enseñanza-aprendizaje, de tal manera se pueda tomar decisiones para mejorar el desempeño de los docentes.

Esto permite considerar al taller como una alternativa de concreción de las competencias, éste nos da el mejor momento para hacer, vivir y sentir la práctica, es decir permite la construcción colectiva del aprendizaje. El taller es un ejemplo y modelo de trabajo vivencial, un requisito indispensable es la participación y compromiso de los integrantes. En el taller, según Ander-Egg (2005) “el acto pedagógico está centrado en el grupo que debe realizar un trabajo y constituye la situación de aprendizaje. Pero en el acto de enseñar la responsabilidad principal es el docente, y ello implica y exige competencia profesional. Y la responsabilidad de aprender es un proceso eminentemente personal que debe asumir cada alumno, como tarea insoslayable e intransferible. Por otra parte para que el alumno aprenda verdaderamente, debe poder expresarse libremente y razonar sin estar coartado por la disciplina o autoridad formal del docente. En el taller se constituyen los grupos de trabajo, llevando a cabo un proceso de aprendizaje en equipo, ya sea por el trabajo de reflexión conjunta, por la acción (las actividades concretas que exige la realización del taller). Las relaciones y cooperación de los alumnos entre sí dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje son parte sustancial de la pedagogía del taller. De este modo los saberes, capacidades y habilidades de cada uno son tenidos en cuenta como un elemento fundamental de la dinámica del proceso de enseñanza/aprendizaje. El conocimiento de cada uno y de todos confluye en el trabajo colectivo. Considerando el conjunto de las relaciones pedagógicas dentro del taller, habría que dejar atrás los papeles o roles antes desempeñados como docentes y alumnos, para comenzar el aprendizaje de nuevos roles en una pedagogía de la responsabilidad compartida. El trabajo individual (que también tiene su espacio e importancia) se integra en la producción grupal o en equipo.”(pp.15-19). Las competencias, con su componente de acción externa son indispensables como parte de una educación completa, y son primordiales, en todo el sistema educativo. La propuesta es aplicarlas en escenarios de talleres activos y consolidarlas.

## **V. Metodología**

La metodología será desarrollada en talleres activos dirigida por la comisión académica de cada escuela profesional, quienes previamente con la Dirección de Desarrollo Académico acordarán los tópicos a socializar en cada taller.

## VI. Programa de Actividades y calendario 2020

Escuelas Profesionales	Nº de hrs.	Cronograma	Horario
Administración		Última Semana Sem. 2020-I 2020-II	Lunes a viernes 08:00 -13:00 hrs.
Administración de negoc. Internac.			
Arquitectura			
Contabilidad			
Derecho			
Educación			
Economía			
Enfermería			
Estomatología			
Finanzas			



Ingeniería Ambiental	25hrs.		
Ingeniería Civil			
Ingeniería de Sistemas			
Ingeniería Industrial			
Marketing			
Medicina Humana			
Obstetricia			
Psicología			
Tecnología Médica			
Turismo			

### **Bibliografía**

Ander- Egg. (2005) El taller una alternativa para la renovación pedagógica. Editorial Magisterio Río de la Plata. Buenos Aires. Argentina quinta edición.