



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Formación profesional en los currículos 2013–2018 de la
Escuela Profesional de Educación-Universidad Nacional
Mayor de San Marcos: una necesidad para su desarrollo
por competencias-2020**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Docencia en el Nivel Superior

AUTOR

Luis Alberto VASQUEZ MUÑOZ

ASESOR

Dr. Jorge Leoncio RIVERA MUÑOZ

Lima, Perú

2021



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Vasquez, L. (2021). *Formación profesional en los currículos 2013–2018 de la Escuela Profesional de Educación-Universidad Nacional Mayor de San Marcos: una necesidad para su desarrollo por competencias-2020*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Luis Alberto Vasquez Muñoz.
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	10564816
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-9980-5954
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Jorge Leoncio Rivera Muñoz
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08742823
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-8202-0691
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Hernando Díaz Andía
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06045204
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Carlos Alberto Giles Abarca
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	09279470
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Luis Martín Chávez Alván
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07295790
Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	Xavier Fuentes Avila
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06072422

Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.1.1. Teorías, diseño y ejecución del Currículo.
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Facultad de Educación – Universidad Nacional Mayor de San Marcos País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima Calle: Av. Carlos Germán Amezaga S/N Latitud: -12.05538 Longitud: -77.08508
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Noviembre 2018 – agosto 2021
URL de disciplinas OCDE	Educación General https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 91-DUPG-FE-2021-TR

En la ciudad de Lima, a los 29 días del mes de diciembre de 2021, siendo las 2:00 p.m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS CURRÍCULOS 2013-2018 DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN-UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS: UNA NECESIDAD PARA SU DESARROLLO POR COMPETENCIAS-2020**, para optar el **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **BUENO**, con la calificación de **DIECISEIS (16)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior** al Bach. **LUIS ALBERTO VASQUEZ MUÑOZ**.

En señal de conformidad, siendo las 3:09 p.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dr. HERNANDO DÍAZ ANDÍA
Presidente

Dr. JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ
Asesor

Mg. CARLOS ALBERTO GILES ABARCA
Jurado Informante

Mg. LUIS MARTÍN CHÁVEZ ALVÁN
Jurado Informante

Mg. XAVIER FUENTES AVILA
Miembro del Jurado

Dedicatoria:

A Dios, por permitir llegar a este momento de mi formación profesional en mi vida. A mis padres y en especial a mi madre JUSTINA PANCCA PACOMPÍA, por ser la persona que me ha acompañado durante todo mi camino estudiantil y gran parte de mi vida, que ha sido formarme con buenos sentimientos, hábitos y valores, demostrándome su cariño y su apoyo incondicional.

ÍNDICE

DEDICATORIA	I
ÍNDICE GENERAL	II
LISTA DE TABLAS	IV
LISTA DE GRÁFICOS	V
RESUMEN	VI
ABSTRAC	VII
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Situación problemática	3
1.2. Formulación del problema	
1.2.1. Problema principal	6
1.2.2. Problemas específicos	6
1.3. Justificación teórica	7
1.4. Justificación práctica	8
1.5. Objetivos de la investigación	
1.5.1 Objetivo general	10
1.5.2 Objetivos específicos	10
1.6. Hipótesis	
1.6.1 Hipótesis general	10
1.6.2 Hipótesis específicos	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Marco Filosófico de la investigación	12
2.2. Antecedentes de la investigación	13
2.3. Bases Teóricas	
2.3.1. Currículo	17
A. El diseño curricular	21
B. El desarrollo curricular	23
C. La evaluación curricular	28
D. La función del currículo	31

2.3.2. Contexto social y currículo	32
2.3.3. La demanda social	33
2.3.4. Competencias	40
2.3.5. Formación profesional	42
2.4. Marcos conceptuales	44
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	
3.1. Operacionalización de las variables	
3.1.1 Variable independiente	46
3.1.2 Variable dependiente	47
3.2. Tipo y diseño de la investigación	49
3.3. Población y muestra	50
3.4. Instrumento de Recolección de datos	
3.4.1 Técnicas de recolección de datos	50
3.4.2 Técnicas de análisis	51
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados	63
4.2. Prueba de hipótesis	65
4.3. Presentación de resultados	71
CONCLUSIONES	99
RECOMENDACIONES	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
Anexo 1 Encuesta	116

Lista de Tablas

Tabla 1: Validación del instrumento por juicio de expertos	52
Tabla 2: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor filosófico	75
Tabla 3: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor político	79
Tabla 4: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor económico	82
Tabla 5: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor social	85
Tabla 6: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor vinculación con el contexto social	877
Tabla 7: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor instructivo	899
Tabla 8: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor proceso de enseñanza – aprendizaje	92
Tabla 9: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor evaluación y seguimiento	955
Tabla 10: Frecuencias generales de la evaluación del currículo por competencias y sus dimensiones	977

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor filosófico	76
Gráfico 2: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor político	80
Gráfico 3: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor económico	83
Gráfico 4: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor social	85
Gráfico 5: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor vinculación con el contexto social	87
Gráfico 6: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor instructivo	90
Gráfico 7: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor proceso de enseñanza aprendizaje	92
Gráfico 8: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor evaluación y seguimiento	95
Gráfico 9: Frecuencias generales de la evaluación del currículo por competencias y sus dimensiones	98

Resumen

La formación profesional por competencias constituye la expresión más evidente de la capacidad de respuesta de la Universidad a las necesidades sociales. En el caso de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, ello no ocurre, así, dado que los currículos 2013 y 2018 carecen de dicho atributo.

Palabras clave: Formación profesional, currículo, competencias.

Abstract

Vocational training by competences constitutes the most evident expression of the University's capacity to respond to social needs. In the case of the Faculty of Education of the National University of San Marcos, this does not happen, since the curricula 2013 and 2018 lack this attribut.

Keywords: Vocational training, curriculum, competencies

INTRODUCCIÓN

Las universidades cumplen un rol trascendental en el desarrollo de todos los países ya que constituyen centros de formación profesional y de investigación, aportando asimismo conocimiento científico.

En tal sentido, su papel en la sociedad trasciende toda acción pública y privada en beneficio de la aquella, de modo que su labor está indisolublemente ligada a los problemas sociales, los cuales sirven como insumos para el desarrollo curricular, la investigación y el desarrollo científico.

Ha quedado atrás el tiempo en que el currículo se elaboraba al interior del claustro universitario sin tomar en cuenta las necesidades de la sociedad.

En el caso particular de la educación, el estudio de la demanda social cobra especial importancia, debido a que los titulados tendrán la delicada labor de formar a los niños y adolescentes del país, para lo cual es preciso tomar en cuenta las diversas variables presentes en la dinámica social.

En ese sentido, la presente investigación tiene como objetivo demostrar la necesidad que el currículo de formación profesional de educadores de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos sea desarrollado teniendo en cuenta las competencias que la sociedad demanda a los educadores.

Para el efecto, el Capítulo I desarrolla el problema de investigación, exponiendo la situación problemática; formulando los

problemas de investigación; los objetivos; la justificación y la formulación de hipótesis.

El Capítulo II expone el marco teórico, comprendiendo el marco filosófico, los antecedentes de la investigación, las bases teóricas y el glosario de términos.

En el Capítulo III se presentan la metodología, identificando las variables y expone la metodología considerando la población y la muestra, el tipo y diseño de investigación, las técnicas de recolección de datos y las técnicas de análisis.

En el Capítulo IV, se exponen los resultados y discusión, abarcando el Análisis, interpretación y discusión de resultados, la prueba de hipótesis y la presentación de resultados, para, finalmente exponer las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Situación problemática

La formación profesional universitaria ha cobrado desde hace varias décadas, un interés especial no solo como un mecanismo de superación personal y de movilidad social, sino, sobre todo, por su valor como factor de desarrollo del capital humano que favorece el crecimiento social y económico.

Desde esa perspectiva, el logro de mejores competencias de los futuros profesionales se ha convertido en el centro de la atención de las instituciones de formación superior, como una respuesta a las múltiples necesidades sociales, cuestión en la que no puede estar ausente la consideración del perfil por competencias del futuro profesional.

Si bien dicha posición se ha convertido en un paradigma en países del Primer Mundo, existen todavía carreras profesionales en las cuales el enfoque de desarrollo del currículo es endógeno, sin tomar en cuenta la realidad social, constituyendo este hecho una grave debilidad, puesto que, a diferencia de los actuales enfoques, deja de lado a los usuarios finales del servicio.

El concepto de “competencia” domina actualmente el diseño del currículo y de la metodología de la enseñanza en el nivel de la educación superior, ya que debe reflejar los problemas sociales a los que se verá enfrentado el futuro profesional, para lo cual la institución debe realizar el estudio de la demanda social, contando para el efecto

con la participación de los llamados “grupos de interés”. (CINDA, 2005)

Actualmente, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, están vigentes los currículos 2013 y 2018. El currículo 2013, si bien hace referencia a una base filosófica y teleológica, define currículo como “...un documento de previsión que contiene el conjunto de decisiones adoptadas institucionalmente, con la finalidad de conducir, del modo más eficiente posible, el proceso de formación profesional universitaria. Intenta plasmar, en una primera instancia, la concepción de educación asumida y los fines de la educación adoptados. Abarca el espacio comprendido entre los fines de la educación y el trabajo docente”.

El Plan de Estudios 2018, por su parte, define el currículo universitario como “...un documento normativo donde se plasma la visión y la misión de la Universidad, integrado por elementos, componentes y experiencias. Como documento normativo permite identificar y especificar las competencias del perfil del egresado en relación a las demandas profesionales laborales y productivas que exige la sociedad. La formación que se brinda es integral, organizada en asignaturas que articulan los fundamentos del campo educativo, con competencias académicas, de investigación, de responsabilidad social y de gestión, mediante el uso intensivo de la tecnología, con una visión integral del país y del sector educativo”.

El Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA señala que el currículo es “*una construcción social*” (Grundy, 1991), concepto cuya amplitud implica una visión y un compromiso por parte de la universidad acerca de y con la sociedad, donde la institución desarrolla una concepción de la sociedad y sus problemas, a partir de lo cual diseña un proyecto educativo.

Dicho proyecto debe ser sometido al escrutinio de los grupos de interés, pues, de esa manera, se logrará una mayor certeza de la posible efectividad de la acción pedagógica de la universidad, ya que establece un diálogo entre la universidad y la sociedad.

En ese sentido, el Ministerio de Educación (http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/marco_curricular.pdf), lo considera como "...un subsistema educativo complejo, global, dinámico y orgánico, diversificable y flexible, en el que se articulan componentes, interactúan personas y grupos sociales y se suceden procesos estrechamente vinculados entre sí, con el objeto de diseñar, producir y evaluar aprendizajes buscando una educación integral de óptima calidad. Subsistema que, en Formación Docente, se mantiene en permanente actualización y creación de nuevos saberes sobre la base de una estrecha relación entre la investigación y la práctica", concepto que dista significativamente del formulado por la Facultad de Educación.

A la vez el Ministerio de Educación distingue entre

"...CURRÍCULO DISEÑADO, contenido en los llamados documentos curriculares, de un CURRÍCULO REALIZADO (logrado, enseñado y aprendido, vivido) y de un CURRÍCULO EVALUADO, que informa sobre el proceso y los resultados..."

Por otra parte, diferenciamos el CURRÍCULO (educativo intencional) –diseñado, producido y evaluado- de un CURRÍCULO ESCONDIDO U OCULTO, constituido por el conjunto de aprendizajes no formales, más o menos espontáneos, que se producen en el contacto diario con el ambiente escolar, familiar y comunitario y con los medios de comunicación social e informatizados. Ellos están en permanente interacción con el aprendizaje intencionado de la institución, muchas veces apoyando y completando lo

diseñado, pero otras veces interfiriendo y hasta obstaculizando determinados logros, especialmente en el terreno de lo afectivo y actitudinal”.
(http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/marco_curricular.pdf.)

Para la UNESCO (2017) el currículo es “...una construcción educativa, política y social, de ida y vuelta entre instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo...”

Como podemos apreciar, si bien entre los diversos autores no existe una única concepción acerca de la definición del currículo, es obvio que las definiciones van más allá de considerarlo un “documento” sin referencia a la sociedad a la que debe servir.

En ese orden de ideas, los currículos de la Escuela Profesional de Educación, están afectados no solo de una errada concepción, sino que además adolecen de falta de posibilidad de articular la acción educativa a las necesidades sociales al no estar en condiciones de identificar las competencias necesarias para el exitoso desempeño profesional de sus egresados.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema principal

¿En qué medida los currículos de formación profesional 2013 y 2018 de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, ofrecen una formación por competencias?

1.2.2. Problemas específicos

A. ¿La Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, ha desarrollado una adecuada definición del currículo?

- B. ¿La definición del currículo de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, permite establecer las competencias que requiere el futuro profesional?

1.3. Justificación teórica

La formación profesional en general, y en especial la formación profesional universitaria no se conciben en la actualidad sin la consideración de las competencias como pilar fundamental para un óptimo desempeño laboral.

Vásquez (2010) entiende que, a pesar de las diferentes concepciones del currículo, el denominador común entre ellas es el acuerdo respecto a lo considerar a las competencias como "...un conjunto de conocimientos, habilidades, y actitudes que un profesional debe mostrar en su desempeño en cierta área ocupacional".

Las competencias tienen una finalidad predecible respecto a qué tan bien va a desempeñarse un profesional en su campo laboral. De allí la importancia de establecer el perfil por competencias, teniendo en cuenta que la sociedad está sometida a cambios cada vez más frecuentes e intensos, especialmente en el proceso de la globalización, proceso en el cual lo único permanente es el cambio.

En los últimos años hemos percibido el rápido cambio del rol que el docente cumple frente al educando y este hecho nos informa que los cambios en la sociedad están forzando los cambios en la educación y en las nuevas necesidades que esta enfrenta.

En coincidencia con nuestras afirmaciones, el Informe Final del Proyecto Tuning hace hincapié en la importancia de la formación educativa en armonía con las necesidades de la sociedad y su influencia en la posibilidad de "...ocupar un lugar en la sociedad del

conocimiento...”, tarea en la que las competencias ocupan un lugar de especial relevancia.

Dichas competencias, de acuerdo al Informe Tuning, tienen cuatro grandes líneas de trabajo:

- 1) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas);
- 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias;
- 3) créditos académicos;
- 4) calidad de los programas.”

En ese orden de ideas, la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos no puede mantenerse al margen de los avances científicos y tecnológicos en materia de formación profesional. En consecuencia, es preciso analizar el concepto de currículo adoptado por nuestra Facultad y, a partir de ello, indagar sobre las necesidades sociales a fin de arribar a un diseño que considere las competencias del futuro docente, que le permitan llevar a cabo una efectiva labor pedagógica.

1.4. Justificación práctica

La formación profesional en la carrera de educación, por su naturaleza, tiene especial relevancia dado que el quehacer educativo está orientado a formar ciudadanos desde la Educación Inicial hasta la finalización de la Educación Básica.

Actualmente, no se concibe la formación profesional como una mera transmisión de información. Por el contrario, dicha formación debe estar ligada a la sociedad, de manera tal que los futuros profesionales estén en capacidad de satisfacer las necesidades sociales en materia educativa.

En tal sentido, la presente investigación pretende analizar los currículos vigentes en la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a fin de determinar la medida en que estos desarrollan una formación profesional por competencias y, consecuentemente, proponer las alternativas que fueren necesarias.

La sociedad reclama cada vez con mayor insistencia un papel más activo de las universidades en la solución de los problemas que afronta.

Nuestra educación viene siendo cuestionada no solo por el escaso presupuesto que le asigna el Estado, sino también por los bajos niveles de rendimiento de los educandos de Nivel Básico, especialmente en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, situación que tiene enorme influencia en las posibilidades de desarrollo del país.

Parte importante de la citada problemática tiene que ver con la calidad profesional de los docentes a quienes se les califica como poseedores de un bajo nivel académico.

Sin embargo, asignar deficiencias a los docentes resulta injustificado, habida cuenta que las universidades no han sabido responder a las demandas sociales en cuanto a competencias formativas de los futuros docentes, puesto que siempre consideraron que el currículo es una tarea que deben abordar sin analizar la realidad social.

Actualmente, dicha práctica resulta obsoleta y contraproducente para la formación profesional de los docentes, considerando nuestra diversidad cultural y geográfica, que informan de una realidad social cuya problemática no puede abordarse con un currículo rígido y diseñado dentro del claustro universitario, sin

haberse analizado las competencias que el futuro docente debe poseer para llevar a cabo una labor pedagógica exitosa.

En ese sentido, consideramos que la formación profesional en la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, debe contribuir a las necesidades educativas de la sociedad, con un conjunto de competencias debidamente identificadas.

1.5. Objetivos de la investigación

1.5.1. Objetivo general

Demostrar que los currículos de formación profesional 2013 y 2018 de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, carecen de la posibilidad de ofrecer una formación por competencias.

1.5.2. Objetivos específicos

- A) Demostrar que la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, no ha desarrollado una adecuada definición del currículo.
- B) Demostrar que la definición del currículo de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, no permite establecer las competencias que requiere el futuro profesional.

1.6. Formulación de la hipótesis.

1.6.1 Hipótesis principal.

H1 Los currículos de formación profesional 2013 y 2018 de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de

Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, carecen de la posibilidad de ofrecer una formación por competencias.

H0 Los currículos de formación profesional 2013 y 2018 de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, no carecen de la posibilidad de ofrecer una formación por competencias.

1.6.2 Hipótesis secundarias.

A) Hipótesis secundaria 1

H1 La Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, no ha desarrollado una adecuada definición del currículo.

H0 La Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, ha desarrollado una adecuada definición del currículo.

B) Hipótesis secundaria 2

H1 La definición del currículo de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, no permite establecer las competencias que requiere el futuro profesional.

H0 La definición del currículo de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, permite establecer las competencias que requiere el futuro profesional.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Marco Filosófico de la investigación

Desde el punto de vista teleológico, la formación profesional universitaria exige conocer a profundidad los problemas que aquejan a la sociedad y, en tal sentido, estar en capacidad para contribuir a su solución. Quiere decir que la universidad tiene fundamentalmente una finalidad social, razón por la cual asume un compromiso con la problemática que afecta a la comunidad de su área de influencia.

Tal compromiso, implica el involucramiento de los grupos de interés de las diversas carreras que ofrece la institución universitaria.

En el caso específico de la formación de educadores, la universidad debe estar en capacidad de poder responder de manera óptima a las necesidades sociales, considerando las múltiples variables que afectan a un sistema educativo, de manera que el estudio de la demanda social le permita identificar el perfil por competencias que la sociedad espera que exhiba el futuro docente.

Nuestro país se caracteriza por su diversidad en diversos aspectos: así, posee una geografía diversa que condiciona distintas formas de comportamiento, costumbres y creencias que varían de una región a otra, así como una gran diversidad de lenguas que dificultan la comunicación de los docentes con la comunidad y los estudiantes.

Desde el punto de vista socioeconómico, la formación profesional también afronta un reto, porque los futuros docentes

deberán trabajar con comunidades que padecen carencias socioculturales que dificultan el proceso de enseñanza aprendizaje.

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2013) señala:

“Como enfoque filosófico asume la lógica de construcción de la realidad en tres niveles que constituyen los aspectos de la acción de conocer: 1. Nivel Ontológico, la educación universitaria como un ente real que se manifiesta de diferentes formas. 2. Nivel Epistemológico, la educación universitaria como objeto de conocimiento con diversas teorías, conceptos, enfoques de la ciencia sobre ella. 3. Nivel Paradigmático, la educación universitaria como representación de la realidad.”

Desde esa perspectiva, la presente investigación intenta contribuir a la formación profesional docente con un enfoque filosófico integrador e intercultural, a través del análisis del currículo y la necesidad de su planteamiento por competencias que realmente respondan a las necesidades del país

2.2. Antecedentes de la investigación

2.2.1. Antecedentes nacionales

A. Hernández (2014) en su tesis “Competencias profesionales de los Docentes para la Evaluación de los Aprendizajes en los Estudiantes del Nivel Primario y Secundario de la I.E.P.

Peruano Español de Chiclayo”, estudio sustentado “...en un Modelo Teórico desde la perspectiva socioformativa de las competencias...”, se fijó como objetivo “...diseñar un programa de capacitación por competencias profesionales relacionadas con la evaluación de los aprendizajes dirigido a los profesores...”, concluyendo que “...existe un cambio en el discurso pedagógico de los profesores; sin embargo

en la práctica éste no se concreta, de tal manera que la forma clásica y tradicional de la evaluación de los conocimientos es la que predomina”.

- B. Chávez (2017) en su tesis “El Currículo por Competencias y Desempeño Docente en la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad del Callao”, investigación aplicada con enfoque cuantitativo, se propuso como objetivo “Establecer la relación existente entre el currículo por competencias y el desempeño docente en la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao”, concluyendo que “...queda demostrado que el currículo por competencias tiene alta consistencia interna, que permite concluir que su relación con el desempeño docente es significativa alta”.
- C. Vidal (2018). en su tesis “Implicancias de la implementación del enfoque curricular por competencias”, investigación cualitativa y descriptiva, se fijó como objetivo “Comprender las implicancias de la implementación del enfoque curricular por competencias en las concepciones y desempeño docente en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de una universidad pública en Lima”, Arribando a la siguiente conclusión principal: “Las conceptualizaciones emitidas por los docentes... respecto a los tipos de competencias, han sido divergentes, aún no tienen claridad sobre lo que se trabaja en la universidad y aun cuando algunos procesos educativos como la evaluación mejoren, seguirán apareciendo algunas incoherencias por no concebir claramente las competencias curriculares y las del desempeño docente; las cuales se deben desarrollar permanentemente con la finalidad de lograr un aprendizaje y evaluación por competencias.

D. Rosas (2019), en su tesis “Desarrollo de competencias profesionales de los docentes y su influencia en la cultura escolar de las instituciones públicas educativas de la ciudad de Tacna, Nivel de Educación Primaria”, investigación no experimental y transversal, estableció como objetivo “Determinar de qué manera el desarrollo de competencias profesionales de los docentes influye en la cultura escolar de las instituciones públicas educativas de la ciudad de Tacna, nivel de educación primaria – 2017. Concluye que “El desarrollo de competencias profesionales de los docentes influye significativamente en la cultura escolar de las instituciones públicas educativas de la ciudad de Tacna, nivel de educación primaria – 2017, ya que el desarrollo de competencias profesionales de los docentes se encuentra en un nivel regular en un 41,8 % y la cultura escolar se encuentra en un nivel regular en un 52,4%”, así como que “El desarrollo de competencias profesionales de los docentes..., se encuentra en un nivel regular en un 41,8 %, reflejado en que la preparación para el aprendizaje de estudiantes de la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, es poco adecuada y la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad no es tan efectiva y no se evidencia un buen desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente”; “La cultura escolar de las instituciones públicas educativas..., se encuentra en un nivel regular en un 52,4 %, reflejado en que no existe un trabajo colaborativo entre los docentes y directivos, quienes no hacen reconocimiento a los profesores en el momento oportuno, así como no desarrollan una buena planificación, y no comparten su visión; por lo que la institución indicada no logra tener profesores eficaces en su totalidad”; “Existe relación significativa entre el desarrollo de competencias

profesionales de los docentes y la cultura escolar de las instituciones públicas educativas..., ya que a un nivel de confianza del 95%, las variables indicadas sí están relacionadas, tal como se evidencia en los resultados obtenido en la prueba estadística Chicuadrado de Pearson, con respecto al p valor = 0,000”.

2.2.2. Antecedentes internacionales.

A. Champin (2014), en su tesis “Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias: El caso del currículo por competencias destinado a la formación de médicos”, se fijó como objetivo “Proponer un modelo de gestión de las competencias durante el entrenamiento a través de un currículo por competencias”, utilizando entrevistas a autoridades, docentes y alumnos, obteniendo como resultados “...la metodología de estudio por competencias es nueva...” en el país, habiendo sido capacitados los docentes, quienes encontraron “...ventajas diferenciales frente al modelo tradicional”, al mismo tiempo que los estudiantes “...apreciaban las herramientas de evaluación a las cuales habían sido sometidos durante su formación.

B. Martin Calvo, Julio Alexander y Romero Garzón, Rodrigo: (2015) “Ruta metodológica para la construcción de un diseño curricular desde la formación basada en competencias para la educación superior El caso de la formación profesional de pregrado”, se fijaron como objetivo “Generar una ruta metodológica para la construcción de un diseño curricular por competencias en la educación superior universitaria a nivel de pregrado”, utilizando el método de Estudio de Caso, concluyendo que “...para la construcción de la ruta metodología es necesario tener claridad conceptual de los términos en especial

cuidado con las relaciones y significados coherentes a las necesidades y normatividad propia de la educación superior en Colombia y el contexto social”.

C. Rúa Blandón (2015), en su tesis “Competencias genéricas del Proyecto Tuning para América Latina”, se fijó como objetivo “Realizar el estado de arte de las competencias genéricas identificadas en el Proyecto Tuning para América Latina: capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, capacidad crítica y autocrítica; con la finalidad de contribuir con la caracterización del desempeño de los gerentes y directivos de empresas Colombianas en el marco del proyecto interinstitucional de prospectiva de competencias generales”, concluyendo que “Los Resultados del aprendizaje y las competencias son los elementos más significativos en el diseño, construcción y evaluación de las titulaciones, pues los resultados del aprendizaje se relacionan con programas completos de estudio y con unidades individuales de aprendizaje, y las competencias no están ligadas a una sola unidad...”

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Currículo

Tradicionalmente, el currículo universitario ha sido diseñado tomando como base, por un lado, la teoría curricular y, por otro, la experiencia docente de los miembros del equipo de llevar a cabo dicha tarea.

Era impensable para los miembros de la universidad que fuera necesario observar la realidad social para efectos del

desarrollo curricular, ya que se concebía que eran suficientes las mentes ilustradas de los docentes más experimentados.

El adelanto científico y los cambios en la sociedad han echado por tierra dicho paradigma, puesto que, actualmente, no se concibe el currículo universitario si este no refleja las necesidades sociales a través de las competencias que debe exhibir el futuro profesional.

LAGO y OSPINA (2008) afirman que

“...resulta indispensable definir los perfiles de los profesionales que demanda la sociedad, analizar cuáles son las competencias que debe poseer y, en función de ello, diseñar el plan de estudios con las asignaturas y el sistema de gestión del currículo por créditos académicos. Así, cuando el estudiante culmine su formación habrá desarrollado las competencias requeridas para un desempeño eficiente”.

Según ZABALZA (2000), el concepto de “currículum” ha sufrido muchos cambios con nuevos aportes, que, asimismo, han dado lugar a nuevas definiciones, llegándose a construir taxonomías de definiciones desde perspectivas ideológicas, convirtiéndose, finalmente, en un espacio de controversia, con escasa proyección.

MARTÍNEZ, (2015) conceptualiza la “currícula” como

“...un instrumento de planificación donde se organizan las experiencias de aprendizaje, posibilitando la formación especializada del conocimiento”, agregando

que en esta "...se seleccionan, articulan, y se distribuyen, los conocimientos, las prácticas, los valores, a la manera de módulos o de asignaturas... para el desarrollo de competencias en los estudiantes".

ZAVALA y ESPARZA (2015), distinguen dos grandes períodos de desarrollo de la teoría curricular:

"...el primero que va de 1930 a 1960 en donde Ralph Tyler (1973) e Hilda Taba (1974), principalmente, desarrollaron y fundamentaron un modelo por objetivos; en él se planteaban los lineamientos tecnológicos para el desarrollo de nuevas conductas a partir de un proceso de organización, selección y evaluación de experiencias educativas. El segundo periodo curricular comprende de 1960 a 1990, en donde autores como Lawrence Stenhouse (1991), Joshep Schwab (1969), Stephen Kemmis (1986) y César Coll (2007), entre otros, consideraban que los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las acciones eran categorías que debían figurar en una planeación curricular. Mientras que el primer grupo estimaba que la educación se fomentaba a través de un sistema tecnológico; el segundo se propuso desarrollar una visión socio-crítica de los problemas educativos".

Desde nuestro punto de vista, el currículo es una concepción filosófica, política, económica y social con capacidad de construir herramientas que articulen las demandas sociales y el proceso educativo, en una sinergia que haga viable la formación de ciudadanía basada en valores.

FADEL, *et. al.* (2016), señalan que

“La educación... es una parte fundamental del desarrollo de cada ciudadano de cada país sobre la tierra. Tiene el propósito de preparar a los estudiantes para prosperar en el mundo, y cuenta con el potencial para ser una poderosa herramienta de progreso social. Bien diseñada, la educación puede conducir a individuos más capaces y felices, y a sociedades pacíficas y sustentables, con mayor progreso económico y equidad, compuestas por personas satisfechas en todas las dimensiones de su bienestar”.

Agregan dichos autores:

“El Currículo, tal como es concebido tradicionalmente, consiste principalmente de contenido de conocimiento que los estudiantes deben aprender. En el mundo moderno, el progreso de la comprensión científica y los descubrimientos tecnológicos están agregando más y más volumen de conocimiento a ritmos más y más veloces, que van acumulándose en la bandeja de aprendizaje de los estudiantes, ya sobrecargadas...”
(2015)

Por su parte, afirma GOODSON que “El currículum escrito no es sino el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización.

Como tal, promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de la escolarización materializadas en estructuras e instituciones”.

(<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre295/re29501.pdf?documentId=0901e72b813577e4>)

Desde el punto de vista de GONZÁLEZ y LARRAÍN (2005)

“...un currículo por competencias profesionales que articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad. Tales necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral, y de la propia misión de la institución”.

A. El diseño curricular.

Con relación al diseño curricular, y desde el punto de vista del desarrollo científico y tecnológico, CÓRICA y DINERSTEIN (2009) afirman que: “...a partir de 1970 se produce la primera duplicación de la totalidad del conocimiento científico que existía en 1950. Luego para la década siguiente se produce una nueva duplicación.

Hoy, se afirma que el conocimiento científico promedio se duplica cada cinco años, y es esperable que en la próxima década lo haga cada tres. De hecho, se afirma que para el 2020 el conocimiento científico se duplicaría cada 73 días”.

Los citados cambios afectan también al currículo, ya que crean nuevas condiciones de la vida en sociedad. Evidentemente, el currículo debe recoger los cambios científicos y tecnológicos, incorporando los primeros a los contenidos curriculares y los segundos a los medios y materiales de enseñanza.

Es indudable que los cambios científicos y tecnológicos afectan la vida de las personas, dando origen a nuevas costumbres y necesidades, pero al mismo tiempo, existe una brecha económica y social entre países ricos y pobres y las clases sociales de cada uno de ellos.

Sin embargo, CÓRICA y DINERSTEIN (2009), afirman que “...quedan debates abiertos de si es la tecnología la que evoluciona por sí misma y crea cambios en la sociedad, o si la sociedad, por el conjunto de valores que encarna, es la que señala el camino de los cambios tecnológicos”.

Sea cual fuere la relación, el currículo no solo debe incorporar la ciencia y la tecnología, sino también tomar en cuenta los cambios sociales y enfrentar las brechas entre grupos poblacionales.

El Ministerio de Educación (2014) señala al respecto: “Sabemos que el Marco Curricular Nacional es insuficiente por sí solo para acortar las brechas entre lo que los tiempos actuales demandan saber y lo que en verdad se enseña en las escuelas”.

Nuestra diversidad geográfica y cultural constituye, de por sí, un verdadero reto para el sistema educativo de todos los niveles y, en consecuencia, para el diseño curricular, especialmente para el nivel de formación superior de docentes, quienes posiblemente, son los que requieren mayores competencias, tanto en número como en calidad para desempeñar su labor pedagógica.

Considerando la diversidad cultural característica de nuestro país, el diseño del currículo universitario exige una clara identificación de las necesidades sociales, de manera

que los futuros docentes estén debidamente calificados para desempeñarse con eficiencia en cualquiera de las regiones de nuestra geografía.

Esta idea, nos conduce a plantear que el diseño curricular debe apuntar al aprendizaje y no a la enseñanza, lo cual implica, además, un cambio en la metodología de formación profesional.

En esa misma línea de pensamiento, la formación de docentes exige una intensa vinculación con la realidad social a través de la práctica. En efecto, como sabemos, la ciudad de Lima es un mosaico étnico y cultural que conglomera una gran diversidad de personas provenientes de todos los rincones del país.

Tal situación, que significa un problema para la educación, es a la vez una oportunidad para la práctica docente, porque permite contar con la posibilidad de llevar a la práctica una formación basada en la interculturalidad, haciendo posible que los futuros docentes realicen su función docente con un aceptable conocimiento de las costumbres y cultura de nuestra diversidad social.

B. El desarrollo curricular.

Según UNESCO (2017),

“...el desarrollo curricular contemporáneo constituye un proceso dinámico que involucra a muchas personas, con frecuencia con diferentes prioridades, necesidades e intereses creados. El surgimiento de la idea o necesidad de cambio curricular suele provenir de padres, empleadores, comunidades, de ejecutivos políticos del gobierno o de profesionales de la educación. Cualquiera sea el origen del que proviene

la idea, las razones/demandas de cambio deben ser, desde el comienzo, claras para otros grupos de interés o ‘stakeholders’”.

Tal afirmación pone de manifiesto la necesidad de que los actores de la educación participen activamente en el desarrollo curricular. De no ser así, el currículo estaría vacío de contenido, puesto que no reflejaría las necesidades sociales y, consecuentemente, constituiría una herramienta inútil para el desarrollo.

Resulta impensable que el currículo pueda desarrollarse desde un escritorio mediante el ejercicio intelectual de un conjunto de expertos que no han tomado contacto con la realidad. Lamentablemente, los especialistas privilegian su formación teórica al momento de desarrollar el currículo, olvidando que la teoría que no ha sido contrastada con la realidad expone al fracaso al sistema educativo.

Según la Oficina Internacional de Educación (2017):

“En los procesos de diseño y desarrollo curricular es frecuente enfrentar tensiones, dilemas y contradicciones que se originan en varias causas, entre otras:

1. El currículo es una fuente influyente: incide fuertemente en la agenda de estudiantes, docentes, padres, empleadores y otros grupos de interés, compartiendo un marco para procesar y pensar sobre el contenido y la importancia que se le asigna a las ideas que presenta. Los grupos de interés asumen que si los estudiantes son expuestos a un mismo currículo desarrollarán

perspectivas similares sobre cuál es el conocimiento que tiene valor, adoptarán una jerarquía determinada entre las áreas del saber y desarrollarán concepciones y creencias específicas sobre ellas.

2. El desarrollo curricular es un proceso de debate social entre diferentes grupos de interés de la comunidad educativa a niveles locales y nacionales, porque en tanto potencial campo de confrontación ideológica y de fricción política, el currículo refleja intereses ideológicos, religiosos, profesionales, económicos, corporativos y académicos, entre otros relevantes.
3. La educación se concibe como un sector estratégico de la economía que mejora su competitividad. Ello ha llevado a frecuentes afirmaciones políticas vinculando el desempeño en evaluaciones internacionales y los resultados educativos no sólo con la competitividad del país en el mercado global sino también con los intereses nacionales.
4. Las decisiones del currículo definen el uso de recursos: las reformas se evalúan principalmente en términos de la calidad del gasto en educación y del porcentaje del PBI. Esto puede verse en la presión que los nuevos contenidos, así como las habilidades y áreas de conocimiento promovidas por diversos grupos de interés, generan en el currículo bregando por más tiempo de instrucción, más recursos materiales y humanos y en última instancia, más reconocimiento social y recompensa económica. Sin embargo, el tiempo y el espacio del currículo no son infinitos y las

limitaciones financieras en muchos países limitan de hecho la inversión y el gasto en educación.

5. En la mayoría de los países, la ley de educación, establece las metas y estándares (contenido, proceso, resultados, etc.) de la educación a nivel nacional. Estas metas y estándares se utilizan como guía para el desarrollo del currículo, el desarrollo profesional del personal educativo, las disposiciones y los requisitos de las instalaciones y equipos, así como para las orientaciones en las formas de gestión y de financiación.”

Tales confrontaciones obedecen, fundamentalmente, a cuestiones de orden ideológico, a partir de las cuales se desarrollan concepciones del currículo no solo divergentes, sino también contrapuestas.

Por su parte, la Corporación Universitaria del Caribe (2014), afirma que

“Dotar al futuro profesional de la educación de herramientas conceptuales y procedimentales para su posterior inserción en los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de currículos pertinentes, demanda de parte de las instituciones formadoras de formadores la incorporación en sus propuestas de formación de objetos de aprendizaje que permitan alcanzar competencias direccionadas a este fin.”

Como es de observarse, el currículo adquiere una doble dimensión cuando se trata de formar profesionales de la educación, ya que incide no solamente en la idoneidad del

futuro docente, sino también en las competencias que este debe poseer respecto al diseño curricular.

El Instituto Universitario Anglo Español (2011) precisa que “El diseño curricular tradicionalmente ha tenido los siguientes problemas (Tobón, 2010a; Tobón, 2010b; Tobón y Mucharraz, 2010):

1. Bajo grado de participación de los docentes, los estudiantes y la comunidad en la planeación educativa.
2. Seguimiento de metodologías de diseño curricular de manera acrítica.
3. Bajo grado de integración entre teoría y práctica.
4. Ausencia de estudios sistemáticos sobre los requerimientos de formación del talento humano.
5. Tendencia a realizar cambios curriculares de forma más que de fondo, donde no es raro encontrar instituciones educativas en las cuales la reforma curricular se reduce a cambiar unos términos por otros.”

En nuestro país, desde el año 2006, en que se dio la Ley N° 28740, Ley de Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, hoy a cargo del SINEACE, se produjo un cambio radical en el enfoque del currículo al colocar en primera línea a la sociedad como objeto de la educación.

A partir de ese momento, el currículo deja de ser un instrumento elaborado solo desde la perspectiva de las entidades de formación, para convertirse en una convergencia de opiniones de los grupos de interés.

En el nivel universitario, con buena intención, se formula el currículo desde una perspectiva subjetiva, porque se “cree” que los estudiantes deben aprender tal o cual materia, lo que expone a toda la formación profesional, porque existe el riesgo de ajustar por un lado y desajustar por otro.

Desde ese punto de vista, el currículo debe ser enfocado desde una perspectiva sistémica de la educación. Dicho enfoque no puede prescindir de considerar como elementos del currículo: la realidad social, el sistema educativo, los aprendizajes previos, las teorías educativas y los recursos, entre otros.

C. La evaluación curricular.

Evaluar significa emitir juicios de valor. En ese sentido, la evaluación, como elemento del currículo, implica establecer su eficacia en el cumplimiento de los objetivos educacionales.

Señala FERNÁNDEZ SIERRA (1998)

“En todo sistema es necesaria la evaluación como factor capaz de producir información sistemática y veraz que reoriente sus elementos y estructura. En la enseñanza, la evaluación adquiere una significación particular por cuanto se presenta como mecanismo permanente de control de las condiciones del funcionamiento y de los resultados del sistema de comunicación didáctica (Pérez Gómez, 1988). La evaluación adquiere una importancia singular como instrumento de comprobación y validación de la estrategia didáctica, de los procesos de

enseñanzaaprendizaje y de los modelos de funcionamiento vigentes en el sistema”.

JÁUREGUI (2015), define la evaluación curricular, como:

“...el proceso dinámico, sistemático y continuo que permite valorar la pertinencia del plan de estudios con el contexto sus necesidades, problemas y tendencias, así como los diferentes componentes de la realidad institucional; su punto de partida debe estar centrado en la convicción que al evaluar el currículo se abren las oportunidades para mejorar. Debe estar fundamentada en la objetividad y la confiabilidad de quienes realizan la evaluación con la intención de mantener un alto grado de validez, relevancia, alcance y pertinencia”.

Dicha definición se enmarca en una nueva visión que nos informa acerca de la necesidad del conocimiento de las necesidades de la sociedad respecto al perfil para la formación profesional, partiendo del estudio de la demanda social.

Sin embargo, existen aún resistencias a aceptar la necesidad de llevar a cabo el estudio de la demanda social, manteniéndose la metodología de la construcción del currículo dentro del claustro universitario.

Al evaluar el currículo, no pueden ignorarse los constantes y rápidos cambios que afectan a la sociedad incidiendo en la aparición de nuevas especialidades que demandan a su vez nuevas competencias, lo que debería ser tomado en cuenta como un insumo de información a fin de determinar

en qué medida el currículo resulta pertinente a los nuevos escenarios.

Para DÍAZ BARRIGA (1990),

“El plan curricular no se considera estático, pues está basado en necesidades que pueden cambiar y en avances disciplinarios, lo cual hace necesario actualizar permanentemente el currículo de acuerdo con las necesidades imperantes y los adelantos de la disciplina.

Para lograrlo se debe contemplar la evaluación externa que se refiere a las repercusiones sociales que puede tener la labor egresado, es decir, su capacidad de solucionar problemas y satisfacer las necesidades del ambiente social”.

Por otro lado, la evaluación del currículo está asociada fuertemente a su pertinencia. La UNESCO (1999) define la pertinencia como “La capacidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) y de los sistemas de Educación Superior para dar respuestas concretas y viables, desde su naturaleza y fines, a las necesidades de la sociedad”.

PÉREZ (2015), estima que

“...las estrategias de evaluación educativas necesitan redirigirse para que los procesos, resultados y evidencia resultantes de la evaluación educativa sean usados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; que transicione su planificación y utilización de una sumativa hacia una formación, integrada de procesos de construcción de una cultura que eduque no sólo el conocimiento, sino también el espíritu, los valores universales; que sea formadora de una cultura moral;

que implemente nuevos modelos de interpretación de resultados conceptualizados como evidencia retrocomunicadora y de auto-evaluación...”

D. La función del currículo.

La educación tradicional consistente en la transmisión del conocimiento y el aprendizaje memorístico ha dado paso a la formación del educando en un contexto de construcción del conocimiento en el que el protagonista es el alumno, siendo el papel actual del educador el de un guía.

Así, el currículo asume la función de educar y formar, planteando situaciones que retan el intelecto de los educandos para hacer uso del método científico en la construcción de conocimientos.

Al respecto, dice KIERNYEZNY (http://www.une.edu.py/congreso11/images/stories/CALIDAD_CURRICULUM_UNIVERSITARIO_Antonio_Kiernyez_n_y.pdf):

“...un concepto complejo del currículo asume la dimensión histórica, social y cultural como un todo sistémico del currículo, sin limitarlo solo al cumplimiento de formas y objetivos preestablecidos por los científicos de la educación, convirtiendo a los conocimientos y al currículo como un proceso gestionable, por lo que la capacidad institucional de desarrollar un currículum inteligente es fundamental en este paradigma”.

En ese sentido, el currículo debe apuntar a descubrir y resolver la forma en que se produce el aprendizaje, lo que supone adoptar un enfoque integrador y holístico

Dicho planteamiento resulta perfectamente válido para el Perú, dada la gran diversidad étnica y lingüística de nuestra población. Muchos docentes recién titulados que ingresan a la carrera magisterial, en los casos más extremos, se enfrentan a poblaciones escolares que no hablan el español, lo cual imposibilita su labor docente.

En otros casos el docente se ve enfrentado a costumbres que no comprende y que trata de cambiar adaptando el comportamiento de sus alumnos a su propia manera de ser.

En tal sentido, el currículo universitario no puede limitarse a una visión puramente urbana, sino que debe abarcar en su concepción la realidad nacional.

2.3.2. Contexto social y currículo

ROJAS (2005) afirma que “La universidad... sólo en algunos casos ha sido protagonista relevante de los cambios; en otros, ha sido arrastrada a ellos” y agrega que:

“...como institución social ha visto variar sus características propias, que la identificaban más bien con una comunidad, es decir, con objetivos autorreferidos, hacia una estructura de organización, en donde esa autorreferencia original ha dado paso a la exigencia de dar respuestas a demandas y exigencias que crecientemente le establece la nueva sociedad”.

Añade el autor que la sociedad plantea como demandas a la universidad: la multidisciplinaridad en ambientes multiculturales; el ejercicio profesional demostrando el “saber que” y el “saber cómo”; el fortalecimiento de las competencias blandas y; en general, la formación por competencia. (Rojas, 2005, p. 77)

Tobón, Pimienta y García (2010), plantean “...un nuevo papel docente, que conlleva la generación de situaciones significativas, con el fin de que los estudiantes aprendan lo que requieren para su autorrealización y su participación en la sociedad”, abarcando con ello las dimensiones personal y profesional en forma contextualizada en la sociedad como objetivo de su quehacer.

Ello, supone un enorme reto para la universidad porque la enfrenta a desarrollar una metodología de enseñanza que prepare al futuro profesional a tener una visión global de su ejercicio frente a los múltiples problemas que deberá enfrentar ante la sociedad y que deberá ser capaz de resolver con creatividad.

Así lo entienden Pabón y Trigos, quienes señalan:

“La innovación y la creatividad para resolver problemas se convierten en habilidades altamente apreciadas en las sociedades del conocimiento. La creatividad es entendida como la capacidad de generar nuevo conocimiento para adaptarlo a nuevos contextos y problemas; y la innovación, como la capacidad para transformar el conocimiento para proponer soluciones nuevas a los problemas actuales.”

2.3.3. La demanda social

La educación superior ha cobrado en las últimas décadas una importancia de tal dimensión que se han realizado diversos

eventos internacionales, tales como los de Cartagena de Indias, Macao, Dakar, Nueva Delhi, Bucarest y El Cairo.

Asimismo, los días 5 al 8 de julio de 2009, se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, considerando a la educación superior un bien público relacionado con la Declaración Universal de Derechos Humanos, respecto a la igualdad para el acceso a los estudios superiores, en función de los méritos respectivos, según lo establece el Artículo 26, párrafo 1.

Las universidades son una creación de la sociedad con el propósito de resolver los múltiples problemas que la aquejan, mediante la formación de profesionales competitivos, la proyección social y la investigación.

En una entrevista realizada el 2 de junio de 2014, por el diario El Comercio a Eduardo Mindreau, Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad del Pacífico, señaló que “En su gestión, la estructura universitaria es muy vieja y obsoleta...”, para agregar más adelante que “la universidad debe atender las demandas que exige la sociedad”

El ingreso de nuestro país a la economía de libre mercado en la década del 90', dio paso a la liberalización de la economía y en el ámbito de la educación superior, a la creación de muchas universidades, la mayor parte de ellas a cargo del sector privado.

En ese sentido, la creación de universidades, ha respondido a demagogia política en el caso de las universidades públicas, como el de la Universidad Nacional de Huancavelica, creada a expensas de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y que generó un grave y violento conflicto entre ambas

poblaciones, o respecto a las universidades privadas, cuya aparición obedece a razones de orden lucrativo, a tal punto que un Banco privado compró dos universidades.

Por demagogia política, el gobierno de Alan García Pérez, sin estudio de la demanda social, infraestructura, recursos ni docentes calificados, dio las siguientes leyes, creando universidades nacionales:

1. Ley N^a 29716 Ley que crea la Universidad Nacional Autónoma de Tayacaja Daniel Hernández Morillo. Emisión: 23 Jun. 2011.
2. Ley N^a 29696 Ley que modifica el artículo 99 de la Ley 23733, Ley Universitaria, e incorpora en sus alcances a Centros Superiores de Arte y Música. Emisión: 03 Jun. 2011.
3. Ley N^a 29668 Ley de creación de la Universidad Autónoma Municipal de Los Olivos con sede en el distrito de Los Olivos. Emisión: 10 Mar. 2011.
4. Ley N^a 29659 Ley que crea la Universidad Nacional Tecnológica de San Juan de Lurigancho. Emisión: 28 Ene. 2011.
5. Ley N^a 29658 Ley que crea la Universidad Nacional Autónoma de Huanta. Emisión: 28 Ene. 2011.
6. Ley N^o 29652 Ley que crea la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma. Emisión: 14 Ene. 2011.
7. Ley N^o 29649 Ley que crea la Universidad Nacional Autónoma de Alto Amazonas. Emisión: 11 Ene. 2011.
8. Ley N^a 29620 Ley que crea la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba. Emisión: 01 Dic. 2010.
9. Ley N^a 29619 Ley que transfiere a la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac la sede académica de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco de Vilcabamba. Emisión: 30 Nov. 2010.

10. Ley N^a 29616 Ley que crea la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa. Emisión: 19 Nov. 2010.
11. Ley N^a 29568 ley que crea la Universidad Nacional de Frontera en Sullana sobre la base de la sede de la Universidad Nacional de Piura en dicha ciudad (06/08/2010) Emisión: 06 Ago. 2010.
12. Ley N^a 29556 Ley que declara de necesidad pública e interés nacional la creación de la Universidad Nacional Ciro Alegría en Huamachuco. Emisión: 13 Jul. 2010 [más información]
13. Ley N^a 29553 Ley que crea la Universidad Nacional de Barranca sobre la base de la filial de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Emisión: 07 Jul. 2010.
14. Ley N^a 29550 Ley que incorpora la Escuela Superior de Formación Artística Pública - Áncash (ESFAP - ÁNCASH) a la Ley Núm. 23733, Ley Universitaria. Emisión: 03 Jul. 2010.
15. Ley N^a 29531 Ley que crea la Universidad Nacional Autónoma de Chota. Emisión: 12 Mayo 2010.
16. Ley N^a 29488 Ley que crea la Universidad Nacional de Cañete sobre la base de las sedes de las Universidades Nacionales del Callao y José Faustino Sánchez Carrión. Emisión: 23 Dic. 2009.
17. Ley N^a 29458 Ley que incorpora en la Ley Núm. 23733, Ley Universitaria, al Instituto Superior de Música Público Daniel Alomía Robles de Huánuco, confiriéndole la facultad de otorgar grados académicos y títulos profesionales.

Tal explosión en el número de universidades ha traído como consecuencia una bajísima calidad en la formación profesional y qué decir de la proyección social y la investigación, absolutamente ausentes, con grave perjuicio para el país.

Actualmente, en nuestro país existen 143 universidades, de las cuales 51 son universidades públicas y 92 son privadas. De ese total, la Superintendencia Nacional de Educación Superior-SUNEDU, ha denegado el licenciamiento a 39 universidades, lo cual nos informa de serias deficiencias en la formación profesional universitaria.

Si bien en el pasado, acceder a los estudios universitarios era sumamente difícil por la existencia de pocas universidades y, consecuentemente había una limitada oferta de vacantes, actualmente, dicha limitación ha desaparecido, con el correlato del facilismo y masificación de los estudios universitarios, sin mayores exigencias para el ingreso a los estudios universitarios.

La demanda social se define a través de la expresión de necesidades de dos grupos: la de aquellos que aspiran a seguir una carrera y la de los agentes económicos. En el primer caso, se trata de un dato cuantitativo, mientras que, en el segundo, es tanto cuantitativo, en el sentido de saber cuántos profesionales pueden ser absorbidos por el mercado, como cualitativo, es decir, qué competencias deben exhibir dichos profesionales.

Ninguna carrera puede justificar su existencia si no responde a una necesidad social específica. No obstante, no basta con la creación de la carrera, sino que esta debe estar diseñada de tal forma que forme profesionales dotados de las competencias necesarias para un óptimo desempeño.

La realidad nos muestra que en las universidades públicas y privadas no existe el currículo en sentido estricto, es decir, técnica y científicamente diseñado. En cambio, existen planes

de estudio que, en su mayoría, son listas improvisadas de cursos o copias de planes de estudio de otras universidades.

Desde nuestro punto de vista, en una sociedad tan heterogénea y pluricultural como la nuestra, la formación profesional, necesariamente, debe contener los matices propios de los grupos sociales a los cuales pretende servir.

Los conflictos de una ciudad cosmopolita como Lima, no pueden compararse a aquellos que se dan en otras regiones, con rasgos no sólo urbanos sino también rurales y donde las raíces de los problemas son de índole distinta.

De allí la importancia de establecer una clara diferenciación entre los rasgos y características de la formación profesional para los distintos grupos sociales, expresándolos en forma de competencias.

Por ello, el estudio de la demanda social adquiere suma relevancia, planteando dicho requisito una serie de retos que deben ser enfrentados mediante un minucioso análisis de la realidad social a la cual pretende servir la carrera.

Entre esos retos, podemos citar la clara identificación de la población objetivo, entendiendo que esta está conformada no solo por los futuros profesionales, sino especialmente por los grupos sociales a quienes ellos servirán.

Riquelme y col. (1996), estiman que "...las temáticas que tradicionalmente se consideran dimensiones claves de la demanda externa de una universidad..." están constituidas por:

1. “El desarrollo científico y tecnológico;
2. La globalización económica;
3. El modelo económico del país y las influencias sobre el perfil industrial del sector servicios y agrícola-ganadero;
4. La capacidad de investigación y desarrollo (I y D) del sector empresario;
5. El papel jugado por los grupos económicos comprometidos respecto a las demandas;
6. La dinámica del mercado de trabajo en cuanto a: la absorción de mano de obra, el comportamiento por rama de actividad, el perfil educativo de la población ocupada y desocupada, los niveles de desempleo y subempleo;
7. La demanda social de educación superior y universitaria de acuerdo a: el origen social, el comportamiento autónomo y la presión que los grupos sociales ejercen sobre las instituciones, el origen socio- educativo o segmentación socioeducativa.”

Es de destacar lo señalado por el BID respecto al problema principal que debe afrontar el Perú, referido a su desarrollo incipiente y bajo dinamismo del mercado de innovación tecnológica, uno de cuyos factores es la débil capacidad científica y tecnológica en universidades e institutos de investigación, causado a su vez, por a) Insuficiente e inadecuada formación de capital humano para la CTI; b) Débil financiamiento público a actividades de investigación científica y desarrollo tecnológico; y c) Limitado equipamiento e instalaciones para la investigación científica, situación en la que se ven involucradas también las universidades.

En ese orden de ideas, resulta indispensable no perder de vista la problemática que rodea a los grupos y, sobre todo, la idea de servicio y bienestar general que debe animar la creación de la carrera.

Un aspecto crítico a tener en cuenta es determinar si el estudio de la demanda social debe ser realizado por la propia Facultad o mediante una consultoría.

2.3.4. Competencias

CHARRIA *et. al* (2011) conceptualizan las competencias como “...los conocimientos que tiene una persona, así como las habilidades que tenga para aplicar sus conocimientos de la manera más adecuada y consiguiendo resultados óptimos, lo convierten en un experto, sujeto competente o adecuado para un contexto determinado.

El CINDA (2005), define la competencia como

“...la concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir. Esto significa que frente a una situación dada quien tiene la competencia para actuar posee los conocimientos requeridos y la capacidad para adecuarlos a las condiciones específicas, tiene las habilidades para intervenir eficaz y oportunamente y esta imbuido también de los valores que le permite asumir actitudes acordes con sus principios y valores.”

En lo relativo a nuestro tema de investigación, en el mismo documento, señala el CINDA:

“La diferencia fundamental entre un currículo basado en competencias y un currículo convencional, es que en el primer caso la planificación de la docencia se hace a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad donde se va desempeñar el egresado o la egresada y particularmente sobre la base de las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinan su ejercicio profesional. La planificación de la docencia tradicional se basa más bien en las lógicas conceptuales que especifican los especialistas del mundo académico.”

Desde el punto de vista del pensamiento complejo, TOBÓN (2007) expone las siguientes definiciones de competencia:

“Bogoya (2000) resalta que las competencias implican actuación, idoneidad, flexibilidad y variabilidad, y las define como: “una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes [...]” (p.11).

Por su parte, Vasco (2003) resalta en las competencias aspectos como capacidad y abordaje de tareas nuevas, y las define como: “una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron” (p. 37).

Otros autores, como por ejemplo Massot y Feisthammel (2003), resaltan en las competencias “elementos tales como estructuras de conducta, actuación en entornos reales y actuación en un marco profesional global.”

Según TOBÓN (2011),

“El currículo por competencias tiene las siguientes características desde la socioformación:

1. ...el currículo por competencias no es un documento con una lista de asignaturas y contenidos, sino la planeación, ejecución y comunicación de acciones puntuales, dirigidas a la formación integral de los estudiantes, demostradas en las prácticas cotidianas.
2. En la socioformación, las diferentes instituciones sociales. es necesario que asuman de forma consciente y responsable su papel de formadoras (...) Esto implica que el currículo ya no es un proceso exclusivo de las instituciones educativas...
3. El trabajo curricular se basa en identificar con claridad las prácticas implícitas o explícitas que se tienen respecto a la formación, con el fin de tomar consciencia de ellas, modificarlas (si es necesario) y buscar generar las condiciones que lleven a tener personas con alto compromiso ético, autorrealización, emprendimiento e idoneidad para afrontar los diferentes retos del contexto.”

2.3.5. Formación profesional

GONZALEZ y LARRAÍN (2005), desde una visión holística, plantean

“...que la formación promovida por la institución educativa, en este caso, la universidad, no sólo debe

diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino, más bien, partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables.”

A diferencia de otros ámbitos educativos, la formación profesional universitaria se caracteriza por la interdisciplinariedad, aunque esta se ha ido perdiendo debido a la aparición de nuevas especialidades (VII Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de Instituciones Educativas, 2016). Sin embargo, no podemos perder de vista que la especialización es una segmentación artificial de la realidad con fines pedagógicos.

Frente a las exigencias sociales las universidades han adquirido nuevos roles y responsabilidades, a tal punto que se han roto antiguos paradigmas como la forma de formulación del currículo, los métodos de enseñanza o la conservación de carreras que se consideraban tradicionales y emblemáticas.

Actualmente incluso, la universidad ha tenido que asumir el reto de la responsabilidad social universitaria, creando inclusive un órgano para tal fin.

Es así que los cambios operados en el entorno, están cambiando radicalmente la gestión académica y administrativa

de la universidad poniéndola en contacto permanente con la sociedad.

En ese orden de ideas, el principal reto de la universidad es el de la calidad de la formación profesional, concepto que es motivo de permanente debate y que está vinculado a los conceptos de mejora continua y excelencia.

Es decir, la universidad ha dejado de ser el “claustro” y ha abierto sus puertas para dar paso a un continuo flujo de dentro hacia afuera y viceversa. Esto ha originado la aparición de nuevas modalidades de enseñanza, llegando a la formación a distancia.

2.4. Marcos conceptuales

- A) Competencia. Actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua (TOBÓN 2010) Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar con eficacia ante las demandas solicitadas en un determinado contexto. (LAGO, 2008)
- B) Formación en competencias. Consiste en dotar a los estudiantes de las capacidades, habilidades y destrezas para desarrollar su pensamiento autónomo en la construcción del conocimiento y la solución de problemas.
- C) Competencias instrumentales. Se refieren a aquellas competencias que posibilitan al estudiante enfrentar con éxito los desafíos de su profesión de manera intelectual e instrumental.
- D) Competencias interpersonales: Son las que habilitan al alumno para su desenvolvimiento social, tanto en su vida personal como profesional, para interactuar en forma asertiva.

- E) Competencias sistémicas: Se refieren a aquellas que desarrollan su habilidad para observar y actuar desde una visión de conjunto de los sistemas, analizando los factores en juego y adoptando los cursos de acción que le permitan resolver problemas prácticos.
- F) Estrategia: Técnica que le permite actuar en forma eficaz en situaciones concretas.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Operacionalización de las variables

3.1.1. Variable independiente: Currículo por competencias - Concepción filosófica, política, económica y social con capacidad de construir herramientas que articulen las demandas sociales y el proceso educativo, en una sinergia que haga viable la formación de ciudadanía basada en valores.

Dimensiones:

1. **Filosófica.** - El currículo tiene orientación ontológica y teleológica en el sentido de estar orientado al ser humano y a su formación integral. Asimismo, tiene base epistemológica y axiológica. En ese sentido refleja la realidad a la cual se enfoca y a la que debe servir.

Indicadores:

- Concepción del currículo.
- Necesidades sociales.
- Naturaleza del conocimiento.
- Valores.

2. **Política.** - Conjunto de decisiones orientadas al logro de objetivos bien definidos para satisfacer las demandas educativas de la sociedad.

Indicadores:

- Organización

- Gestión.
- Programación.
- Procesos.
- Conocimiento.
- Contenidos.
- Estrategias didácticas.
- Evaluación.

3. **Económica.** - Se refiere al presupuesto asignado a la educación, factor que incide en las metas y objetivos educacionales y, consecuentemente, en la calidad de la educación.

Indicadores:

- Presupuesto
- Inversión en infraestructura
- Servicios

4. **Social.** - Comprende la concepción tanto de la sociedad como de la institución educativa como organizaciones sociales, teniendo en cuenta que la Universidad proyecta su acción hacia la sociedad.

Indicadores:

- Estructura de la sociedad
- Organización universitaria
- Demandas sociales
- Recursos

3.1.2. Variable dependiente: Formación Profesional por competencias. - “conjunto de conocimientos, habilidades, y actitudes que un profesional debe mostrar en su desempeño en cierta área ocupacional”. (VÁSQUEZ, 2010)

Dimensiones:

1. Vinculación con el contexto social. -

Refleja las exigencias competenciales de los futuros profesionales que deben plasmarse en el currículo.

Indicadores:

- Planes educativos
- Currículo de Educación Básica
- Diversidad cultural

2. Instructiva. - Integra el concepto de formación, al “...dotar al educando de los conocimientos y las habilidades esenciales de su profesión y prepararlo para emplearlas al desempeñarse como tal, en un determinado puesto de trabajo”. (LLERENA, 2015)

Indicadores:

- Currículo
- Destrezas cognitivas fundamentales
- Plan de Estudios

3. Proceso de enseñanza y aprendizaje. - “...acto mediante el cual el profesor muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos, hábitos, habilidades) a un alumno, a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto” a través del cual el “...alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor, o por cualquier otra fuente de información lo alcanza a través de unos medios (técnicas de estudio o de trabajo intelectual). Este proceso de aprendizaje es realizado en función de unos objetivos, que pueden o no identificarse con los del profesor se lleva a cabo dentro de un determinado contexto”

(Universidad de Valladolid:

<https://www.infor.uva.es/~descuder/docencia/pd/node24.html>)

Indicadores:

- Objetivos
- Didáctica
- Medios y materiales
- Conocimiento

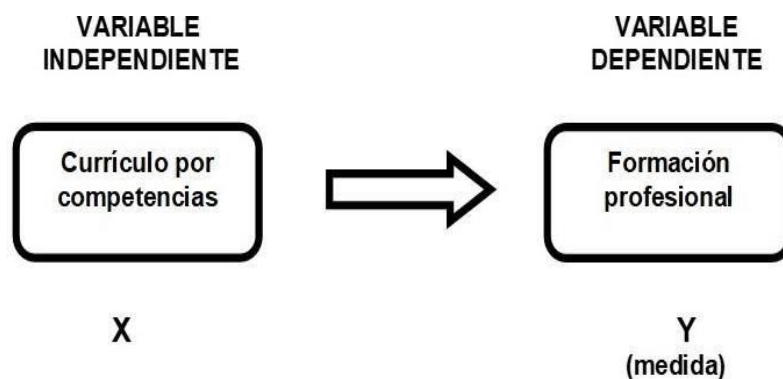
4. **Evaluación y seguimiento.** - Actividad orientada a establecer la calidad de la formación profesional y el logro de los objetivos educacionales, al mismo tiempo que determinar el éxito de los titulados en el mercado laboral.

Indicadores:

- Demanda del servicio
- Recursos.
- Planes y programas.
- Calidad de la formación.
- Ubicación de los titulados

3.2. Tipo y diseño de la investigación

La investigación propuesta es de tipo cuantitativa y utiliza el método de encuesta (BORÓN, 2005), (SAMPIERI, HERNÁNDEZ, BAPTISTA, 2010)



3.3. Población y muestra

A. Población.

La población está compuesta por 48 docentes permanentes de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

B. Muestra.

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot (p \cdot q)}{N \cdot E^2 + Z^2 \cdot (p \cdot q)}$$

Donde:

N= 60

Z=1.96

p=0.50

q=0.50

E=0.05

$$n = \frac{48 \cdot x \cdot 1.96 \cdot x \cdot 0.25}{48 \cdot x \cdot 0.0030 + 3.84 \cdot x \cdot 0.25}$$

Tamaño de la muestra: 21 docentes

3.4. Instrumento de Recolección de datos

3.4.1. Técnicas de recolección de datos

Se usó técnica cualitativa de fichaje para recopilación bibliográfica.

En cuanto a los instrumentos, cada una de las variables fue analizada con un instrumento en particular:

- La variable independiente, se ha evaluado mediante el análisis de los currículos 2013 y 2018.

- La variable dependiente formación profesional fue evaluada mediante una encuesta Lickert, compuesta de 35 afirmaciones con cinco categorías de posibles respuestas para cada una. (Anexo 1)

Las afirmaciones comprenden a la variable independiente y a la variable dependiente, y han sido desarrolladas de acuerdo a las dimensiones de cada variable y a sus respectivos indicadores.

Asimismo, la encuesta ha sido sometida a Juicio de Expertos.

Variable independiente: Currículo por competencias	Afirmaciones
Dimensión Filosófica	3, 8, 9, 17, 32
Dimensión Política	1, 13, 16, 18, 19, 21,
Dimensión Económica	2, 5, 7,
Dimensión Social	20, 33,
Variable dependiente: Formación profesional	Afirmaciones
Dimensión Vinculación con el contexto social	6, 12, 15,
Dimensión Instructiva	14, 23, 28,
Dimensión Proceso de enseñanza aprendizaje	22, 24, 31,
Dimensión Evaluación y seguimiento	4, 11, 25, 26, 27, 29

3.4.2 Técnicas de análisis

Propiedades psicométricas del instrumento:

Validez mediante la técnica de Juicio de Expertos

El Juicio de Expertos es una técnica utilizada para asegurar la validez de contenido de un instrumento de medición, es decir,

se trata de demostrar que, realmente, el instrumento mide aquello que se propone medir.

Tabla 1: Validación del instrumento por juicio de expertos

INDICADORES	CRITERIOS	J.E. 1	J.E. 2	J.E. 3
Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.	95%	95%	95%
Objetividad	Está expresado en conductas observables.	95%	95%	95%
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.	90%	95%	80%
Organización	Existe una organización lógica.	80%	80%	95%
Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.	95%	80%	95%
Intencionalidad	Adecuado para evaluar las habilidades de la expresión oral.	95%	95%	95%
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos.	95%	95%	95%
Coherencia	Los índices, indicadores y las dimensiones guardan coherencia.	95%	95%	95%
Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.	95%	95%	95%
Oportunidad	El instrumento ha sido aplicado en el momento más adecuado.	80%	95%	95%

Fuente. Elaboración propia. Donde J.E.1: Dr. Juan Carlos Palomino Paredes 1; J.E.2: Dr. Edgar Froilán Damián Núñez 2; J.E.3: Dr. Migue Gerardo Inga Arias 3.

Validación de la variable currículo



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombres del Experto	PALOMINO PAREDES, JUAN CARLOS
Cargo o Institución donde labora	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCO
Nombre del instrumento	CUESTIONARIO A DOCENTES Variable: Currículo
Autor del instrumento	Luis Alberto VÁSQUEZ MUÑOZ
Título: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS CURRÍCULOS 2013 - 2018 DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM - NECESIDAD DE SU DESARROLLO POR COMPETENCIAS	

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

1	2	3	4	5
Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
0 - 20 %	21 - 40 %	41 - 60 %	61 - 80 %	81 - 100 %

INDICADOR	CRITERIO	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas o capacidades observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología con respecto a la calidad educativa.					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de los ítems.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				X	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento más adecuado.					X

OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable	SI	X	Aplicable después de corregir	SI		No aplicable	SI	
	NO			NO			NO	

PROMEDIO DE VALIDACIÓN

90 %

Ciudad de Lima	DNI: 09793048	Teléfono: 914 406 557
----------------	---------------	-----------------------

Fecha, ___ de ___ de ___

Firma del experto: _____



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombres del Experto	DR. EDGAR FROILAN DAMIAN NUÑEZ
Cargo o Institución donde labora	DOCENTE PRINCIPAL - FAC. EDUCACIÓN - UNMSM
Nombre del instrumento	CUESTIONARIO A DOCENTES Variable: Currículo
Autor del instrumento	Luis Alberto VÁSQUEZ MUÑOZ
Título: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS CURRÍCULOS 2013 - 2018 DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM - NECESIDAD DE SU DESARROLLO POR COMPETENCIAS	

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

1	2	3	4	5
Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
0 - 20 %	21 - 40 %	41 - 60 %	61 - 80 %	81 - 100 %

INDICADOR	CRITERIO	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas o capacidades observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología con respecto a la calidad educativa.				X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de los ítems.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento más adecuado.					X

OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable	SI	X	Aplicable después de corregir	SI		No aplicable	SI	
	NO			NO			NO	
PROMEDIO DE VALIDACIÓN		95 %						
Ciudad de Lima		DNI: 08056163		Teléfono: 980 085 413				

Fecha, ___ de ___ de ___

Firma del experto:



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombres del Experto	DR. MIGUEL GERARDO INGA ARIAS
Cargo o Institución donde labora	DOCENTE PRINCIPAL - P.A.C. EDUCACIÓN - UNMSM
Nombre del instrumento	CUESTIONARIO A DOCENTES Variable: Currículo
Autor del instrumento	Luis Alberto VÁSQUEZ MUÑOZ
Título: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS CURRÍCULOS 2013 - 2018 DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM - NECESIDAD DE SU DESARROLLO POR COMPETENCIAS	

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

1	2	3	4	5
Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
0 - 20 %	21 - 40 %	41 - 60 %	61 - 80 %	81 - 100 %

INDICADOR	CRITERIO	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas o capacidades observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología con respecto a la calidad educativa.				X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de los ítems.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento más adecuado.					X

OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable	SI	X	Aplicable después de corregir	SI		No aplicable	SI	
	NO			NO			NO	

PROMEDIO DE VALIDACIÓN

95 %

Ciudad de Lima

DNI: 073021931

Teléfono: 998 024 757

Fecha, ___ de ___ de ___

Firma del experto: _____



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN-
UNIDAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombres del Experto	MF. DANTE MANUEL MACAZAYZA FERNANDEZ
Cargo o Institución donde labora	DOCENTE - FACULTAD DE EDUCACIÓN - UNMSM
Nombre del instrumento	CUESTIONARIO A DOCENTES Variable: Currículo
Autor del instrumento	Luis Alberto VÁSQUEZ MUÑOZ
Título: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS CURRÍCULOS 2013 - 2018 DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM - NECESIDAD DE SU DESARROLLO POR COMPETENCIAS	

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

1	2	3	4	5
Deficiente 0 - 20 %	Regular 21 - 40 %	Buena 41 - 60 %	Muy buena 61 - 80 %	Excelente 81 - 100 %

INDICADOR	CRITERIO	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas o capacidades observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología con respecto a la calidad educativa.					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de los ítems.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.			X		
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento más adecuado.					X

OPINIÓN DE APLICACIÓN								
Aplicable	SI	X	Aplicable después de corregir	SI		No aplicable	SI	
	NO			NO			NO	
PROMEDIO DE VALIDACIÓN		95 %						
Ciudad de Lima		DNI: 40356100		Teléfono: 996 696585				

Fecha, ___ de ___ de ___

Firma del experto: _____

Validación de la variable competencia



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombres del Experto	MG. DANTE MANUEL MACAZANA FERNANDEZ
Cargo o Institución donde labora	DOCENTE - FACULTAD EDUCACIÓN - UNMSM
Nombre del instrumento	CUESTIONARIO A DOCENTES Variable: Competencia
Autor del instrumento	Luis Alberto VÁSQUEZ MLNCZ
Título: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS CURRÍCULOS 2013 - 2018 DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM - NECESIDAD DE SU DESARROLLO POR COMPETENCIAS	

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

1	2	3	4	5
Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
0 - 20 %	21 - 40 %	41 - 60 %	61 - 80 %	81 - 100 %

INDICADOR	CRITERIO	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.					✓
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas o capacidades observables.					✓
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología con respecto a la calidad educativa.					✓
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de los ítems.				✓	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					✓
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					✓
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					✓
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					✓
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					✓
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento más adecuado.					✓

OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable	SI	<input checked="" type="checkbox"/>	Aplicable después de corregir	SI	<input type="checkbox"/>	No aplicable	SI	<input type="checkbox"/>
	NO	<input type="checkbox"/>		NO	<input type="checkbox"/>		NO	<input type="checkbox"/>
PROMEDIO DE VALIDACIÓN		95 %						
Ciudad de Lima	DNI: 40256100	Teléfono: 976 696 585						

Fecha ___ de ___ de ___

Firma del experto: _____



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombres del Experto	DR. MIGUEL GERARDO INGA ARUAY
Cargo o Institución donde labora	DELENTE PRINCIPAL - FAC. EDUCACIÓN - UNMSM
Nombre del instrumento	CUESTIONARIO A DOCENTES Variable: Competencia
Autor del instrumento	Luis Alberto VÁSQUEZ MUÑOZ
Título: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS CURRÍCULOS 2013 - 2018 DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM - NECESIDAD DE SU DESARROLLO POR COMPETENCIAS	

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

1	2	3	4	5
Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
0 - 20 %	21 - 40 %	41 - 60 %	61 - 80 %	81 - 100 %

INDICADOR	CRITERIO	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.				X	
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas o capacidades observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología con respecto a la calidad educativa.					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de los ítems.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.				X	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				X	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.				X	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento más adecuado.				X	

OPINIÓN DE APLICACIÓN							
Aplicable	SI	X	Aplicable después de corregir	SI		No aplicable	SI
	NO			NO			NO
PROMEDIO DE VALIDACIÓN				90 %			
Ciudad de Lima		DNI: 073 021931		Teléfono: 998 024 757			

Fecha, ___ de ___ de ___

Firma del experto: 



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombres del Experto	DR. EDGAR FAUJAN DAMIAN NUÑEZ
Cargo o Institución donde labora	DOCENTE PRINCIPAL - P.A.C. EDUCACION-UNMSM
Nombre del instrumento	CUESTIONARIO A DOCENTES Variable: Competencia
Autor del instrumento	Luis Alberto VÁSQUEZ MUÑOZ
Título: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS CURRÍCULOS 2013 - 2018 DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM - NECESIDAD DE SU DESARROLLO POR COMPETENCIAS	

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

1	2	3	4	5
Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
0 - 20 %	21 - 40 %	41 - 60 %	61 - 80 %	81 - 100 %

INDICADOR	CRITERIO	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas o capacidades observables.				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología con respecto a la calidad educativa.					X
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de los ítems.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento más adecuado.					X

OPINIÓN DE APLICACIÓN								
Aplicable	SI	X	Aplicable después de corregir	SI		No aplicable	SI	
	NO			NO			NO	
PROMEDIO DE VALIDACIÓN			96 %					
Ciudad de Lima		DNI: 88056163		Teléfono: 980 885473				

Fecha, ___ de ___ de ___

Firma del experto:



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN-
UNIDAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombres del Experto	PALOMINO PAREDES, JUAN CARLO
Cargo o Institución donde labora	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Nombre del instrumento	CUESTIONARIO A DOCENTES Variable: Competencia
Autor del instrumento	Luis Alberto VÁSQUEZ MUÑOZ
Título: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS CURRÍCULOS 2013 - 2018 DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM - NECESIDAD DE SU DESARROLLO POR COMPETENCIAS	

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

1	2	3	4	5
Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
0 - 20 %	21 - 40 %	41 - 60 %	61 - 80 %	81 - 100 %

INDICADOR	CRITERIO	1	2	3	4	5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas o capacidades observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología con respecto a la calidad educativa.				X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en la presentación de los ítems.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento más adecuado.					X

OPINIÓN DE APLICACIÓN							
Aplicable	SI	X	Aplicable después de corregir	SI		No aplicable	SI
	NO			NO			NO
PROMEDIO DE VALIDACIÓN		90 %					
Ciudad de Lima		DNI: 09793040		Teléfono: 914 496 557			

Fecha, ____ de ____ de ____

Firma del experto: _____

Confiabilidad del instrumento mediante el índice Alfa de Cronbach

Respecto a la fiabilidad por consistencia interna, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, considerando como óptimos los valores superiores a 0,6 ($\alpha \geq 0,6$) (Caycho-Rodríguez, et. al, <https://doi.org/10.5093/pi2018a6>)

El coeficiente Alfa de Cronbach se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^n S_i^2}{S_x^2} \right)$$

Donde:

n: número de ítems

S^2_i : varianza de cada ítem S^2_x : varianza del puntaje total

El resultado de la prueba arrojó 0,718 ($\alpha > 0,6$), lo que confirma la hipótesis de confiabilidad general del instrumento. Además, el componente Evaluación del factor Filosófico obtuvo un índice de consistencia interna de 0,783 ($\alpha > 0,6$), el componente Evaluación del factor Político obtuvo un índice de consistencia interna de 0,724 ($\alpha > 0,6$), el componente Evaluación del factor

Económico obtuvo un índice de consistencia interna de 0,692 ($\alpha > 0,6$), el componente Evaluación del factor Social obtuvo un índice de consistencia interna de 0,659 ($\alpha > 0,6$), el componente Evaluación del factor Vinculación con el contexto social obtuvo un índice de consistencia interna de 0,675 ($\alpha > 0,6$), el componente Evaluación del factor Instructivo obtuvo un índice de consistencia interna de 0,691 ($\alpha > 0,6$), el componente Evaluación del factor Proceso de enseñanza aprendizaje obtuvo un índice de consistencia interna de 0,678 ($\alpha > 0,6$), y el componente Evaluación del factor Evaluación y seguimiento obtuvo un índice de consistencia interna de 0,735

($\alpha > 0,6$). Lo anterior determina un grado significativo de consistencia interna general y específica en el objeto de medición y sus componentes, por lo que se puede determinar con evidencia estadística que el instrumento posee un grado aceptable de validez.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados.

El currículo 2013, ha sido definido como un “documento”, concepción que se aparta de las definiciones ofrecidas por los especialistas en la materia. El currículo 2018, en cambio, sostiene que dicho instrumento prevé el qué, el cómo y con qué condiciones debe llevarse a cabo la formación profesional, con lo que, si bien describe de forma genérica el concepto, aún se mantiene alejado de una concepción científica.

Considerando lo afirmando por GOODSON (<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-educacion/articulosre295/re29501.pdf?documentId=0901e72b813577e4>), respecto al currículo por competencias profesionales, la definición de currículo por parte de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación, resulta deficiente y no refleja una concepción técnica ni científica. Por consiguiente, la defectuosa definición del currículo, ha conllevado a un desarrollo también deficiente, debido a que no se encuentra orientado al establecimiento de las competencias que requiere el futuro profesional.

Tanto el currículo del 2013 como el de 2018, carecen de fundamento en el estudio de la demanda social. En el currículo 2013 se afirma, por ejemplo; “Son decisiones que se han adoptado en el marco de ciertos eventos académicos, llámense talleres, jornadas, seminarios, convocados, eso sí, por las autoridades universitarias, por eso éstas son decisiones de tipo institucional”. Es decir, que el currículo ha sido

formulado al interior de la Facultad, sin participación de los miembros de la sociedad.

En ese sentido, debemos recordar lo afirmado por LAGO y OSPINA (2008), en el sentido de la necesidad que el currículo refleje la realidad en que se desenvolverá la formación profesional, de modo que la elaboración del perfil contenga las competencias que exige la sociedad.

Asimismo, el currículo 2018, al referirse a la demanda social, expone cifras sobre el número de postulantes y la cantidad de docentes que se requieren, confundiendo estudio de demanda social con estudio de mercado y con oferta de empleo, en lugar de considerar el rol que debe cumplir el futuro docente en la educación, considerando los cambios políticos, económicos y tecnológicos, además de las características de las diversas regiones.

El currículo 2018, afirma contener competencias académicas, de investigación, de responsabilidad social y de gestión, pero el listado que se presenta no obedece a la clasificación actual de competencias.

Al describir lo que denomina “Contexto”, el currículo 2018, hace una breve exposición en la que no incluye datos sobre el estado de la educación peruana.

Al estar desprovistos del marco referencial de la sociedad, los currículos de formación profesional 2013 y 2018 de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, carecen de la posibilidad de ofrecer una formación por competencias, lo que tiene como consecuencia que los egresados de la carrera se desenvuelvan en forma deficiente, afectando con ello la calidad del servicio educativo.

En ese aspecto, ambos currículos no toman en cuenta la diversidad social, cultural y económica de nuestra sociedad, limitándose a la formación teórica que, si bien es un elemento fundamental en la formación, resulta insuficiente para garantizar idoneidad profesional.

4.2. Prueba de hipótesis

4.2.1. Relación entre Dimensión Filosófica y Dimensión Instructiva

	Instructiva		Total
	38.11	61.89	100.00
Filosofía	34.9	65.1	100.00

Chi Cuadrado = 1.54483E-10

No existe correlación entre la Dimensión Filosófica de la variable independiente y la Dimensión Instructiva de la variable dependiente.

4.2.2. Relación entre Dimensión Filosófica y Dimensión Enseñanza aprendizaje

	Enseñanza aprendizaje		Total
	28.60	71.40	100.00
Filosofía	34.9	65.1	100.00

Chi Cuadrado = 2.17087E-21

No existe correlación entre la Dimensión Filosófica de la variable independiente y la Dimensión Enseñanza aprendizaje de la variable dependiente.

4.2.3. Relación entre Dimensión Filosófica y Dimensión Seguimiento y Evaluación

	Evaluación y Seguimiento		Total
	19.03	80.97	100.00
Filosofía	34.9	65.1	100.00

Chi Cuadrado = 1.85538E-51

No existe correlación entre la Dimensión Filosófica de la variable independiente y la Dimensión Evaluación y Seguimiento de la variable dependiente.

4.2.4. Relación entre Dimensión Filosófica y Dimensión Vinculación con el contexto social

	Vinculación con el contexto social		Total
	3.4	97.6	101.00
Filosofía	34.9	65.1	100.00

Chi Cuadrado = 0.000000E+00

No existe correlación entre la Dimensión Filosófica de la variable independiente y la Dimensión Vinculación con el contexto social de la variable dependiente.

4.2.5. Relación entre Dimensión Política y Dimensión Instructiva

	Instructiva		Total
	38.11	61.89	100.00
Política	34.1	65.9	100.00

Chi Cuadrado = 2.55209E-11

No existe correlación entre la Dimensión Política de la variable independiente y la Dimensión Instructiva de la variable dependiente

4.2.6. Relación entre Dimensión Política y Dimensión Enseñanza aprendizaje

	Enseñanza aprendizaje		Total
	28.60	71.40	100.00
Política	34.1	65.9	100.00

Chi Cuadrado = 3.66145E-22

No existe correlación entre la Dimensión Política de la variable independiente y la Dimensión Enseñanza aprendizaje de la variable dependiente.

4.2.7. Relación entre Dimensión Política y Dimensión Seguimiento y Evaluación

	Seguimiento y Evaluación		Total
	19.03	80.97	100.00
Política	34.1	65.9	100.00

Chi Cuadrado = 3.16445E-52

No existe correlación entre la Dimensión Política de la variable independiente y la Dimensión Seguimiento y Evaluación de la variable dependiente.

4.2.8. Relación entre Dimensión Política y Dimensión Vinculación con el contexto social

	Vinculación con el contexto social		Total
	3.4	97.6	100.00
Política	34.1	65.9	100.00

Chi Cuadrado = 0.000000E+00

No existe correlación entre la Dimensión Política de la variable independiente y la Dimensión Vinculación con el contexto social de la variable dependiente.

4.2.9. Relación entre Dimensión Económica y Dimensión Instructiva

	Instructiva		Total
	38.11	61.89	100.00
Económica	46.03	53.97	100.00

Chi Cuadrado = 5.68276E-05

No existe correlación entre la Dimensión Económica de la variable independiente y la Dimensión Instructiva de la variable dependiente.

4.2.10. Relación entre Dimensión Económica y Dimensión Enseñanza aprendizaje

	Enseñanza aprendizaje		Total
	28.60	71.40	100.00
Económica	46.03	53.97	100.00

Chi Cuadrado = 6.05962E-16

No existe correlación entre la Dimensión Económica de la variable independiente y la Dimensión Enseñanza aprendizaje de la variable dependiente.

4.2.11. Relación entre Dimensión Económica y Dimensión Seguimiento y Evaluación

	Seguimiento y Evaluación		Total
	19.03	80.97	100.00
Económica	46.03	53.97	100.00

Chi Cuadrado = 4.6883E-46

No existe correlación entre la Dimensión Económica de la variable independiente y la Dimensión Seguimiento y Evaluación de la variable dependiente.

4.2.12. Relación entre Dimensión Económica y Dimensión Vinculación con el contexto social

	Vinculación con el contexto social		Total
0.000000E+00	3.4	97.6	101.00
Económica	46.03	53.97	100.00

Chi Cuadrado = 4.6883E-46

No existe correlación entre la Dimensión Económica de la variable independiente y la Dimensión Vinculación con el contexto social de la variable dependiente.

4.2.13. Relación entre Dimensión Social y Dimensión Instructiva

	Instructiva		Total
	38.11	61.89	100.00
Social	2.4	97.6	100.00

Chi Cuadrado = 0.000000E+00

No existe correlación entre la Dimensión Social de la variable independiente y la Dimensión Instructiva de la variable dependiente.

4.2.14. Relación entre Dimensión Social y Dimensión Enseñanza aprendizaje.

	Enseñanza aprendizaje		Total
	28.60	71.40	100.00
Social	2.4	97.6	100.00

Chi Cuadrado = 0.000000E+00

No existe correlación entre la Dimensión Social de la variable independiente y la Dimensión Enseñanza aprendizaje a de la variable dependiente.

4.2.15. Relación entre Dimensión Social y Dimensión Seguimiento y Evaluación

	Seguimiento y Evaluación		Total
	19.03	80.97	100.00
Social	2.4	97.6	100.00

Chi Cuadrado = 0.000000E+00

No existe correlación entre la Dimensión Social de la variable independiente y la Dimensión Enseñanza aprendizaje a de la variable dependiente.

4.2.16. Relación entre Dimensión Social y Dimensión Vinculación con el contexto social

	Vinculación con el contexto social		Total
	3.4	97.6	101.00
Social	2.4	97.6	100.00

Chi Cuadrado = 0.000000E+00

No existe correlación entre la Dimensión Social de la variable independiente y la Dimensión Vinculación con el contexto social a de la variable dependiente.

4.3. Presentación de resultados

1. Evaluación del Factor Filosófico

Los currículos 2013 y 2018 de la facultad de Educación tienen una base filosófica.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	3	14,3	14,3	14,3
En desacuerdo	11	52,4	52,4	66,7
Válidos				
No sabe/No opina	7	33,3	33,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Los currículos 2013 y 2018 de la facultad de Educación reflejan la realidad a la cual se enfocan y a la que deben servir.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	3	14,3	14,3	14,3
En desacuerdo	11	52,4	52,4	66,7
Válidos No sabe/No opina	6	28,6	28,6	95,2
De acuerdo	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Los currículos 2013 y 2018 de la facultad de Educación se distinguen por sus aspectos epistemológico y axiológico.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	2	9,5	9,5	9,5
En desacuerdo	10	47,6	47,6	57,1
Válidos No sabe/No opina	8	38,1	38,1	95,2
De acuerdo	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

La Facultad de Educación ha planteado una adecuada definición del currículo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	2	9,5	9,5	9,5
En desacuerdo	10	47,6	47,6	57,1
Válidos No sabe/No opina	9	42,9	42,9	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Los currículos de Educación han sido elaborados mediante el estudio de las necesidades sociales.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	2	9,5	9,5	9,5
En desacuerdo	9	42,9	42,9	52,4
Válidos No sabe/No opina	8	38,1	38,1	90,5
De acuerdo	2	9,5	9,5	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Los currículos de Educación responden a la naturaleza de los conocimientos exigidos a los futuros docentes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	2	9,5	9,5	9,5
En desacuerdo	11	52,4	52,4	61,9
Válidos				
No sabe/No opina	8	38,1	38,1	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Los currículos 2013 y 2018 de Educación se fundamentan en valores que se espera desarrollar.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	3	14,3	14,3	14,3
En desacuerdo	12	57,1	57,1	71,4
Válidos				
No sabe/No opina	6	28,6	28,6	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Con respecto a la base filosófica del currículo, el 52,4 % de los docentes que participaron en el estudio afirmaron estar en desacuerdo con la *existencia de una base filosófica del currículo 2013 y el currículo 2018*; mientras que un 14,3 % afirmaron que están en total desacuerdo con la *existencia de una base filosófica del currículo 2013 y el currículo 2018*.

Un fenómeno similar se repite en los cuatro (4) primeros ítems que componen el factor *Evaluación del factor filosófico*:

El 52,4 % y el 14,3 % de los docentes encuestados manifiestan estar en desacuerdo y en total desacuerdo, respectivamente, respecto a que *el currículo 2013 y el currículo 2018 reflejan la realidad a la cual se enfocan y a la que deben servir*.

Además, el 47,6 % de los participantes del estudio, afirman estar en desacuerdo con que *los currículos 2013 y 2018 se distinguen por sus aspectos epistemológico y axiológico*; seguidos de un 38,1 % que afirma no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

A su vez, el 47,6 % de los docentes afirma estar en desacuerdo con el hecho de que *la facultad ha planteado una adecuada definición del currículo*; a su vez, 42,9 % de los docentes no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación.

Los tres (3) últimos ítems, por su parte, comparten una tendencia similar:

Con respecto a *la elaboración del currículo mediante estudios de necesidades sociales*, el 42,9 % de los docentes encuestados afirma estar en desacuerdo con esta afirmación, mientras que el 9,5 % está de acuerdo.

Con respecto al ítem *los currículos responden a la naturaleza de los conocimientos exigidos a los futuros docentes*, un 52,4 % de los docentes afirma estar en desacuerdo, mientras que el 9,5 % está de acuerdo.

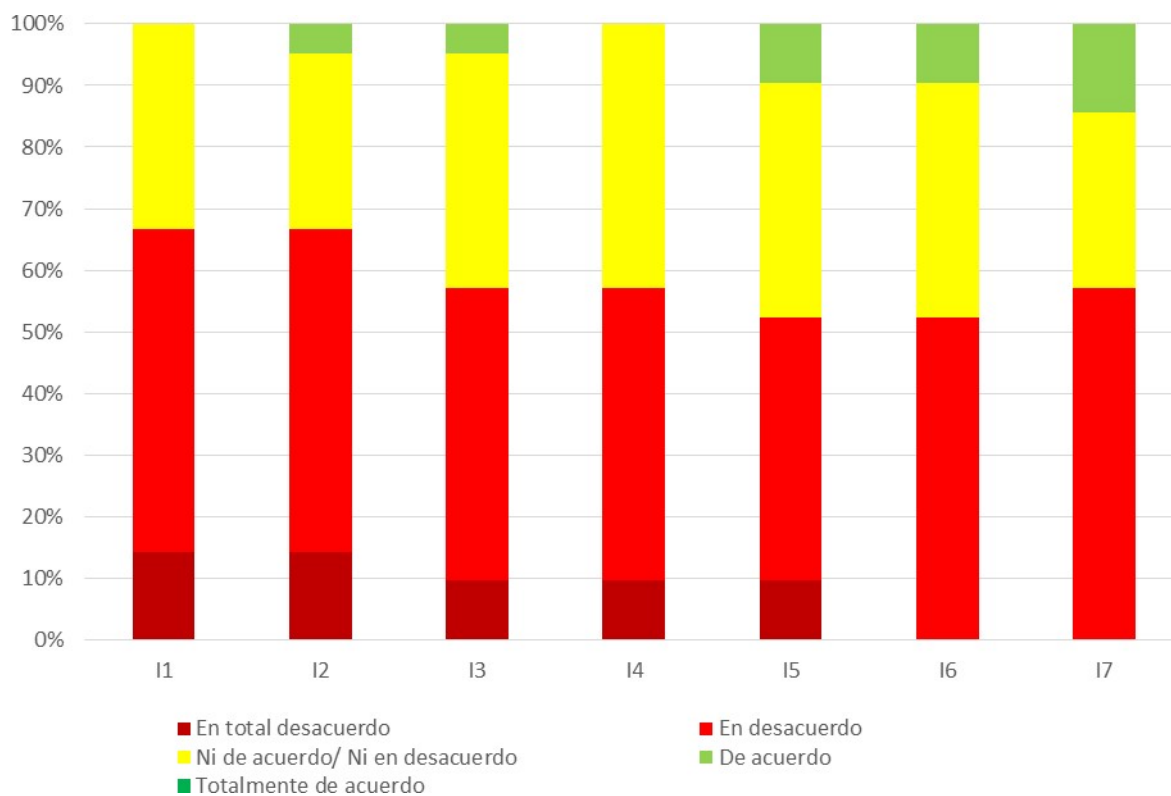
Finalmente, el 57,1 % de los docentes afirman no creer que *los currículos 2013 y 2018 se fundamentan en valores*, el 14,3 % está en de acuerdo con esta afirmación.

Tabla 2: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor filosófico

Ítem	En total desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo/ Ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
11 Los currículos 2013 y 2018 de la facultad de Educación tienen una base filosófica.	3	14,3	11	52,4	7	33,3	0	0,0	0	0,0
12 Los currículos 2013 y 2018 de la facultad de Educación reflejan la realidad a la cual se enfocan y a la que deben servir.	3	14,3	11	52,4	6	28,6	1	4,8	0	0,0
13 Los currículos 2013 y 2018 de la facultad de Educación se distinguen por sus aspectos epistemológicos y axiológico.	2	9,5	10	47,6	8	38,1	1	4,8	0	0,0
14 La Facultad de Educación ha planteado una adecuada definición del currículo.	2	9,5	10	47,6	9	42,9	0	0,0	0	0,0
15 Los currículos de Educación han sido elaborados mediante el estudio de las necesidades sociales.	2	9,5	9	42,9	8	38,1	2	9,5	0	0,0
16 Los currículos de Educación responden a la naturaleza de los conocimientos exigidos a los futuros docentes.	2	0,0	11	52,4	8	38,1	2	9,5	0	0,0
17 Los currículos 2013 y 2018 de Educación se fundamentan en valores que se espera desarrollar.	2	0,0	12	57,1	6	28,6	3	14,3	0	0,0

Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – 2018.

Gráfico 1: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor filosófico



Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – 2018.

2. Evaluación del Factor Político

La organización de la Facultad facilita la elaboración, conducción y evaluación del currículo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaj e válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	2	9,5	9,5	9,5
En desacuerdo	9	42,9	42,9	52,4
No sabe/No opina	9	42,9	42,9	95,2
De acuerdo	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

La Escuela Profesional de Educación lleva a cabo la gestión del currículo de acuerdo a los fines propuestos.

Los curríc Pro	ulos de la Escuela Profesional de Ed	Educación tiene Frecuencia Frecuencia	Porcentaje Porcentaje Porcentaje	n objetivos clara mente definidos.	
				Porcentaje Porcentaje válido	Porcentaje Porcentaje acumulado
	En total	1	4,8	válido	acumulado
	desacuerdo	2	9,5	4,8	4,8 9,5
	En total	13	61,9	9,5	66,7
	desacuerdo En desacuerdo	13	61,9	61,9	71,4
	En desacuerdo	7	33,3	61,9	100,0
Válidos	No sabe/No opina	5	23,8	33,3	95,2
Válidos	No sabe/No opina	21	100,0	23,8	
	Total			100,0	
	De acuerdo	1	4,8	4,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Los objetivos de la Escuela Profesional de Educación son congruentes con las demandas educativas de la sociedad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	1	4,8	4,8	4,8
En desacuerdo	14	66,7	66,7	71,4
Válidos				
No sabe/No opina	6	28,6	28,6	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Los conocimientos, contenidos y estrategias de los currículos de la Escuela Profesional de Educación se sustentan en las modernas teorías curriculares.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	1	4,8	4,8	4,8
En desacuerdo	14	66,7	66,7	71,4
Válidos				
No sabe/No opina	6	28,6	28,6	100,0
Total	21	100,0	100,0	

El currículo se evalúa cada tres años con la participación de los docentes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	2	9,5	9,5	9,5
En desacuerdo	11	52,4	52,4	61,9
Válidos				
No sabe/No opina	8	38,1	38,1	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Los seis (6) ítems del segundo factor arrojan los siguientes resultados:

En cuanto a la organización de la facultad para facilitar la elaboración, conducción y evaluación del currículo, el 42,9 % de los docentes afirma estar en desacuerdo, un igual porcentaje asume una posición neutral y solo un 4,8 % está de acuerdo con la afirmación.

El 61,9% de los docentes está en desacuerdo respecto a que *la escuela profesional de educación lleva a cabo la gestión del currículo de acuerdo a los fines propuestos*, mientras que el 33,3 % tomó una posición neutral ante la interrogante.

Con relación a *la claridad de los objetivos definidos*, el 61,9 % de los docentes que participaron en el estudio afirma estar de acuerdo, un 23,8 % tomó una posición neutral y un 9,5 % optó por estar en total desacuerdo.

En relación a los ítems que tratan sobre *la congruencia de los objetivos con las demandas de la sociedad y el sustento del currículo en las modernas teorías curriculares*, las distribuciones fueron idénticas: el 66,7 % de los docentes se

mostró en desacuerdo, el 28,6 % tomó una posición neutral y el 4,8 optó por un total desacuerdo.

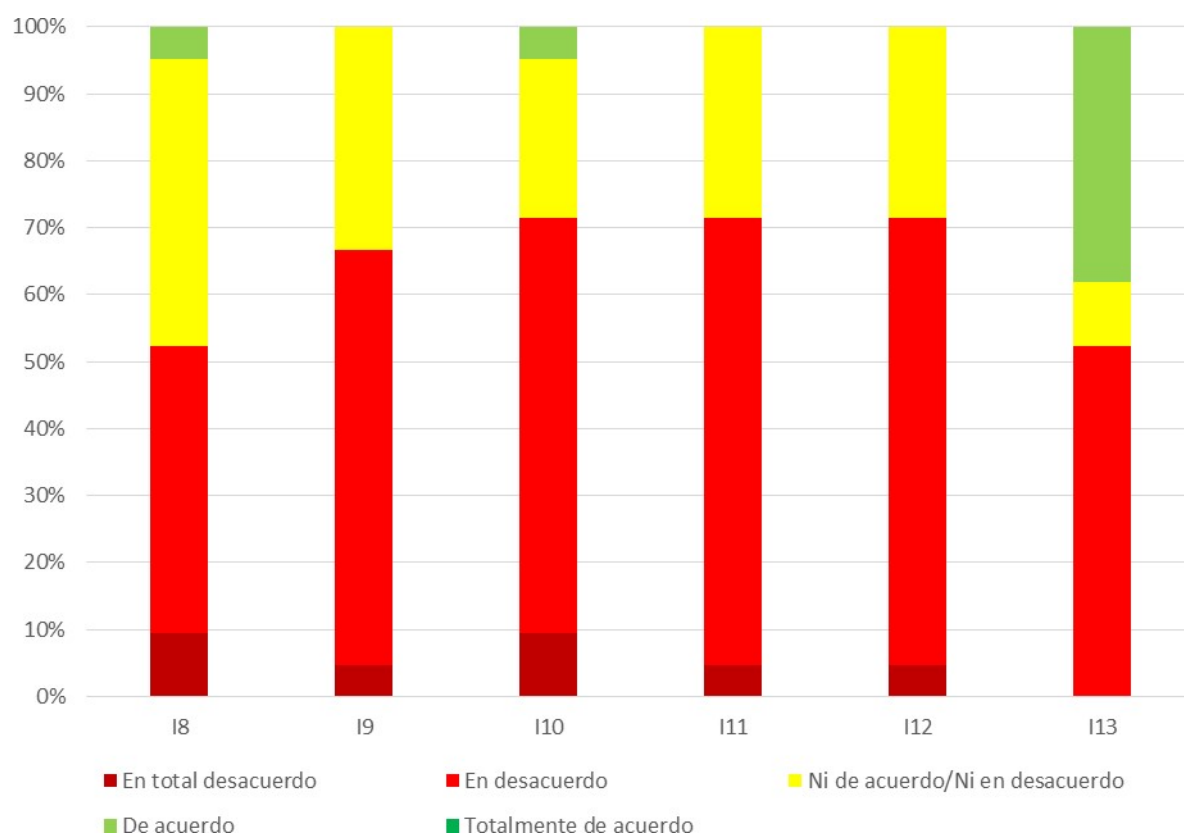
Por último, con respecto a *la evaluación del currículo cada tres años por parte de los docentes*, el 52,4 % de los encuestados manifiesta un desacuerdo, el 9,5 % asume una posición neutral y el 38,1 % está de acuerdo.

Tabla 3: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor político

Ítem	En total desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
18	La organización de la Facultad facilita la elaboración, conducción y evaluación del currículo.										
	2	9,5	9	42,9	9	42,9	1	4,8	0	0,0	
19	La Escuela Profesional de Educación lleva a cabo la gestión del currículo de acuerdo a los fines propuestos.										
	1	4,8	13	61,9	7	33,3	0	0,0	0	0,0	
10	Los currículos de la Escuela Profesional de Educación tienen objetivos claramente definidos.										
	2	9,5	13	61,9	5	23,8	1	4,8	0	0,0	
11	Los objetivos de la Escuela Profesional de Educación son congruentes con las demandas educativas de la sociedad.										
	1	4,8	14	66,7	6	28,6	0	0,0	0	0,0	
12	Los conocimientos, contenidos y estrategias de los currículos de la Escuela Profesional de Educación se sustentan en las modernas teorías curriculares.										
	1	4,8	14	66,7	6	28,6	0	0,0	0	0,0	
13	El currículo se evalúa cada tres años con la participación de los docentes.										
	0	0,0	11	52,4	2	9,5	8	38,1	0	0,0	

Fuente: Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – 2018.

Gráfico 2: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor político



Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – 2018.

3. Evaluación del Factor Económico

La Escuela Profesional de Educación cuenta con presupuesto suficiente para el desarrollo e implementación del currículo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	2	9,5	9,5	9,5
En desacuerdo	7	33,3	33,3	42,9
Válidos No sabe/No opina	10	47,6	47,6	90,5
De acuerdo	2	9,5	9,5	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Se cuenta con infraestructura suficiente y adecuada para el desarrollo académico.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	1	4,8	4,8	4,8
En desacuerdo	11	52,4	52,4	57,1
Válidos				
No sabe/No opina	9	42,9	42,9	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Los servicios de apoyo a la labor académica son los apropiados.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	1	4,8	4,8	4,8
En desacuerdo	12	57,1	57,1	61,9
Válidos				
No sabe/No opina	6	28,6	28,6	90,5
De acuerdo	2	9,5	9,5	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Las respuestas a los tres (3) ítems del componente *Factor Económico*, generaron las siguientes frecuencias:

El 47,6 % de los docentes encuestados asume una posición neutral respecto a *que el presupuesto con el que cuenta la escuela profesional de educación es suficiente para la implementación del currículo*, mientras que un 33,3 % se muestra en desacuerdo. Caso contrario, el ítem que cuestiona sobre *si la facultad cuenta con la infraestructura adecuada para el desarrollo académico*, el 52,4 % de los docentes estuvo en desacuerdo, el 42,9 % estuvo de acuerdo y el 4,8 % estuvo totalmente de acuerdo.

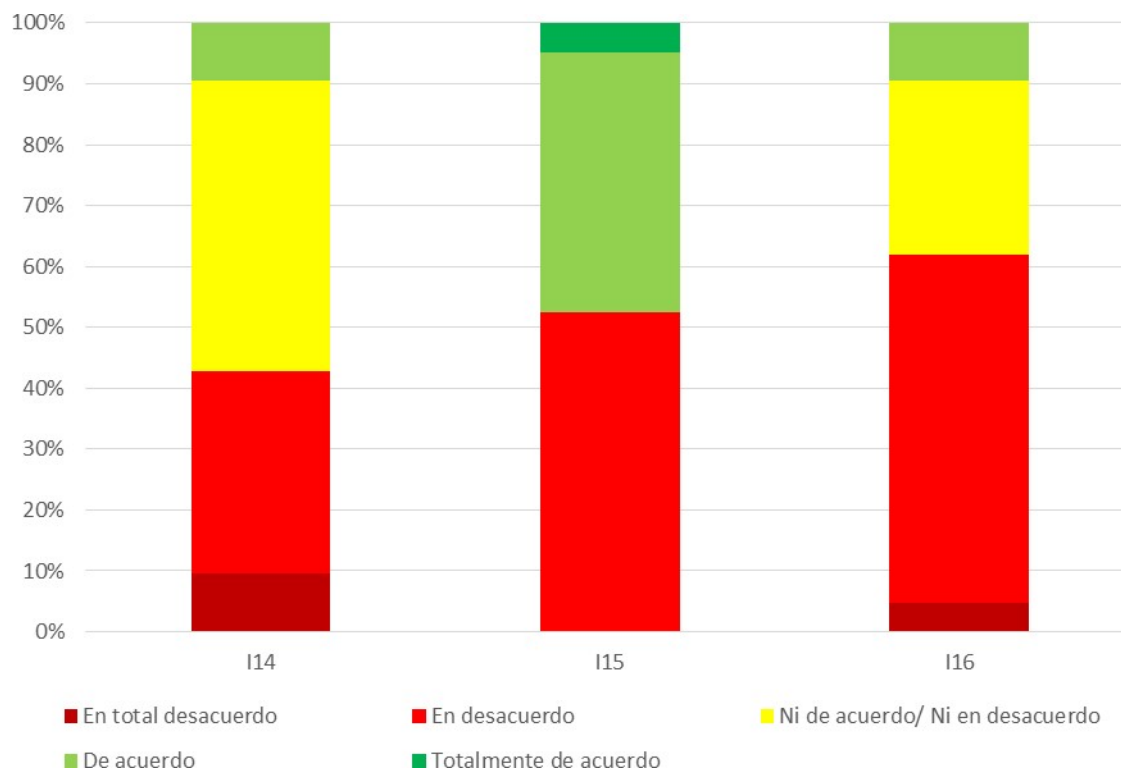
Por último, con respecto a *si los servicios de apoyo a la labor académica*, el 57,1 % está en desacuerdo en que son apropiados, seguidos por el 28,6 que asume una posición neutral.

Tabla 4: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor económico

Ítem	En total desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo/ Ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
I 14	La Escuela Profesional de Educación cuenta con presupuesto suficiente para el desarrollo e implementación del currículo.										
	2	9,5	7	33,3	10	47,6	2	9,5	0	0,0	
I 15	Se cuenta con infraestructura suficiente y adecuada para el desarrollo académico.										
	0	0,0	11	52,4	0	0,0	9	42,9	1	4,8	
I 16	Los servicios de apoyo a la labor académica son los apropiados.										
	1	4,8	12	57,1	6	28,6	2	9,5	0	0,0	

Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – 2018.

Gráfico 3: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor económico



Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional mayor de San Marcos.

4. Evaluación del Factor Social

La concepción del currículo refleja adecuadamente los fines de la universidad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	13	61,9	61,9	61,9
No sabe/No opina	7	33,3	33,3	95,2
Válidos				
De acuerdo	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Las características y necesidades de la sociedad están adecuadamente contemplados en el currículo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	13	61,9	61,9	61,9
Válidos No sabe/No opina	8	38,1	38,1	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Los resultados de las respuestas de los participantes del estudio a los ítems que componen la dimensión *Evaluación del factor social* fueron los siguientes:

El 61,9 % de los docentes encuestados está totalmente en desacuerdo con que *la concepción del currículo refleja adecuadamente los fines de la universidad*, así mismo, se suma el 33,3 % que está en desacuerdo.

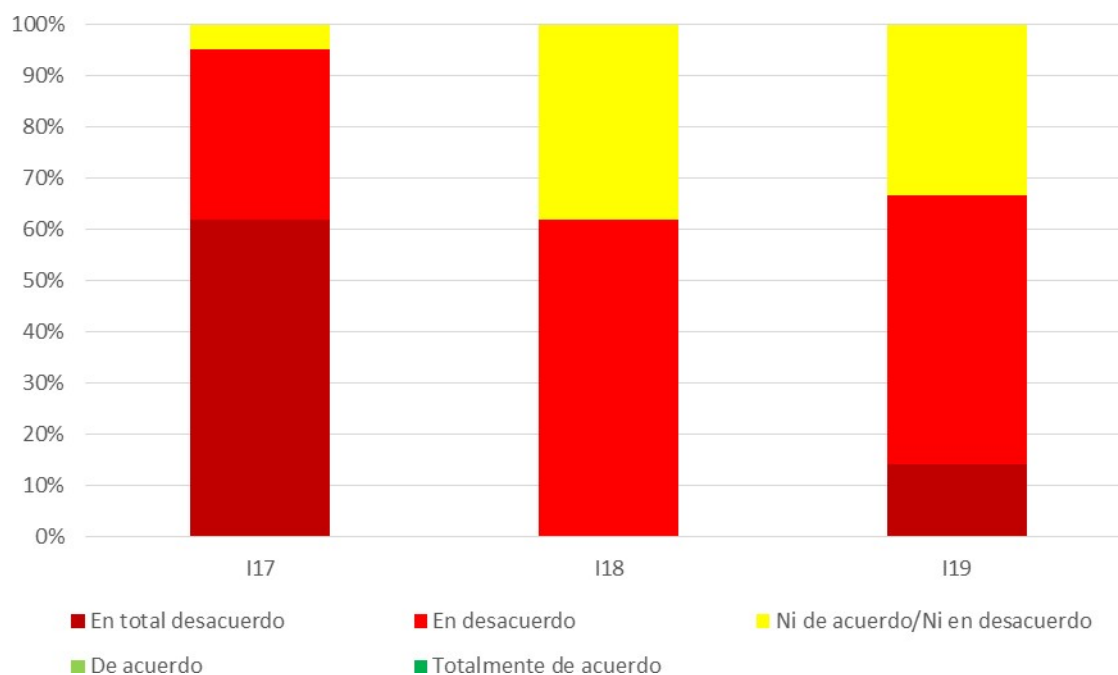
Así mismo, el 61,9 % de los docentes encuestados está en desacuerdo con que *las características y necesidades de la sociedad están adecuadamente contempladas en el currículo*, a su vez, un 38,1 % se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo. Con respecto a *la organización de la facultad*, el 52,4 % no está de acuerdo en que *facilita el diseño del currículo de acuerdo a las necesidades sociales*, seguidos de un 33,3 % de docentes con una valoración neutral y un 14,3 % que se encuentra en total desacuerdo.

Tabla 5: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor social

Ítem	En total desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo/ Ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
I 17	La concepción del currículo refleja adecuadamente los fines de la universidad.		13	61,9	7	33,3	1	4,8	0	0,0	0	0,0
I 18	Las características y necesidades de la sociedad están adecuadamente contemplados en el currículo.		0	0,0	13	61,9	8	38,1	0	0,0	0	0,0
I 19	La organización de la Facultad facilita el diseño del currículo de acuerdo a las necesidades sociales.		3	14,3	11	52,4	7	33,3	0	0,0	0	0,0

Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – 2018.

Gráfico 4: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor social



Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

5. Evaluación del Factor Vinculación con el contexto social

A continuación, se describen los resultados de las respuestas a los tres (3) ítems de la dimensión *evaluación del factor vinculación con el contexto social*:

El 52,4 % de los docentes encuestados, está en desacuerdo con que *los planes educativos del currículo están vinculados con el contexto social*, mientras que el 28,6 % no se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo.

A su vez, el 42,9 % de los docentes que participaron en este estudio, está en desacuerdo con que *el currículo se encuentra estrechamente vinculado al currículo nacional de educación básica*, el 19,0 % está totalmente en desacuerdo y el 33,3 % está de acuerdo.

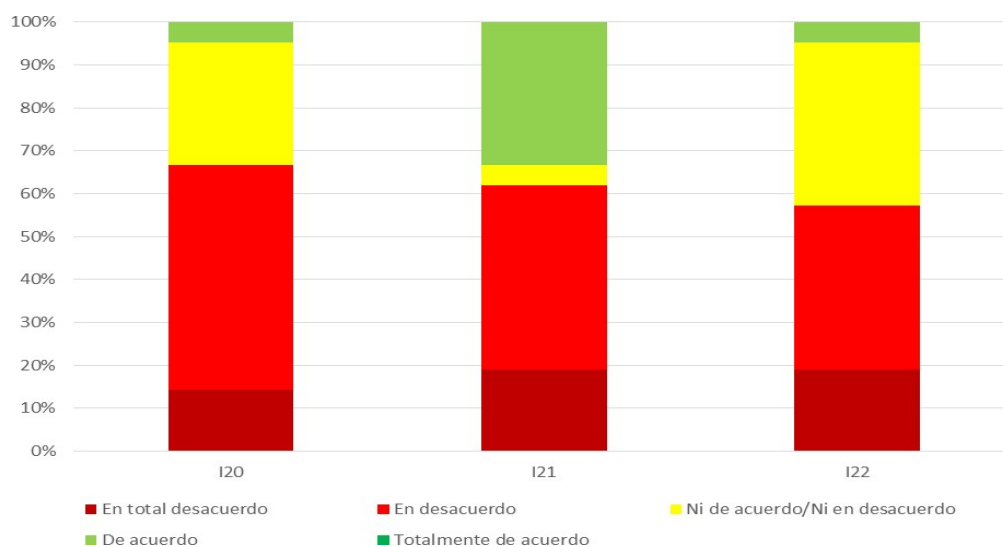
Finalmente, el 38,1 % sostiene que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con que *el currículo tendría dentro de una de sus características la formación en la diversidad cultural*, a su vez, el 19,0 % está muy en desacuerdo y el mismo porcentaje presenta una posición neutral ante esta afirmación.

Tabla 6: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor vinculación con el contexto social

Ítem	En total desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo/ Ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I 20	Los planes educativos derivados del currículo están vinculados con el contexto social									
	3	14,3	11	52,4	6	28,6	1	4,8	0	0,0
I 21	El currículo se encuentra estrechamente vinculado al Currículo de Educación Básica del Ministerio de Educación.									
	4	19,0	9	42,9	1	4,8	7	33,3	0	0,0
I 22	El currículo tiene como una de sus características distintivas la formación en la diversidad cultural.									
	4	19,0	8	38,1	8	38,1	1	4,8	0	0,0

Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013–2018

Gráfico 5: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor vinculación con el contexto social



Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013–2018

6. Evaluación del Factor Instructivo

La organización de la Facultad facilita el diseño del currículo de acuerdo a las necesidades sociales.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	3	14,3	14,3	14,3
En desacuerdo	11	52,4	52,4	66,7
Válidos				
No sabe/No opina	7	33,3	33,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Los planes educativos derivados del currículo están vinculados con el contexto social

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	3	14,3	14,3	14,3
En desacuerdo	11	52,4	52,4	66,7
Válidos				
No sabe/No opina	6	28,6	28,6	95,2
De acuerdo	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

El currículo se encuentra estrechamente vinculado al Currículo de Educación Básica del Ministerio de Educación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	4	19,0	19,0	19,0
En desacuerdo	9	42,9	42,9	61,9
Válidos				
No sabe/No opina	7	33,3	33,3	95,2
De acuerdo	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Los resultados de las respuestas a los tres (3) ítems de la dimensión *Evaluación del factor instructivo* son presentados a continuación:

Respecto a la afirmación que el currículo desarrolla en los estudiantes las competencias para el diseño curricular, el

61,9% de los docentes encuestados está en desacuerdo, el 33,3% mantiene una posición neutral y el 4,8 % está totalmente en desacuerdo.

Manteniendo proporciones similares, pero en diferentes categorías, el 61,9 % de los docentes está de desacuerdo con que el currículo desarrolla en los estudiantes las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, mientras que un 33,3 % está de acuerdo en que así lo hace.

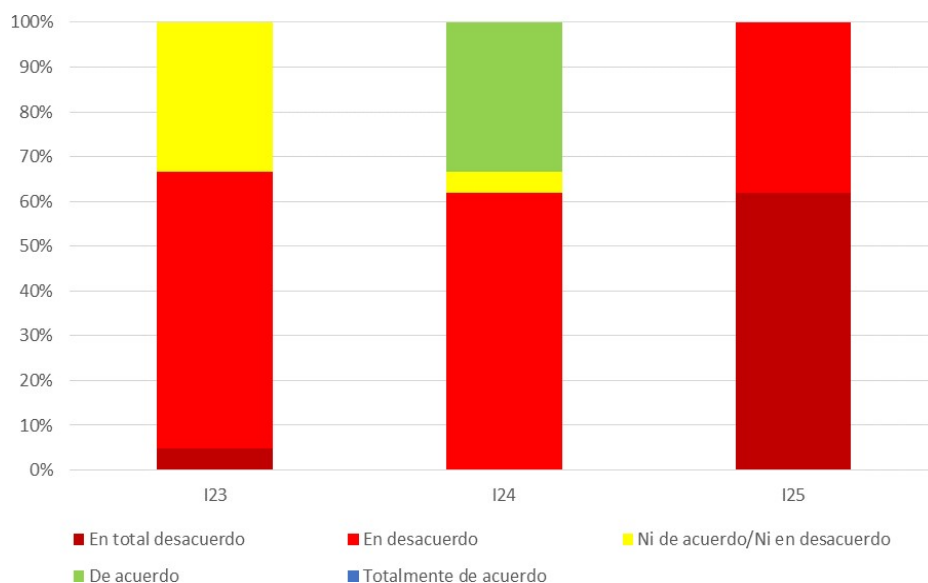
Por último, el 61,9 % de los docentes encuestados está en total desacuerdo con que el currículo desarrolla en los estudiantes competencias blandas, complementados por el 38,1 % que está en desacuerdo.

Tabla 7: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor instructivo

Ítem	En total desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo/ Ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I 23	El currículo desarrolla en los estudiantes las competencias para el diseño curricular.		13	61,9	7	33,3	0	0,0	0	0,0
I 24	El currículo desarrolla en los estudiantes las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.		0	0,0	13	61,9	1	4,8	7	33,3
I 25	El currículo desarrolla en los estudiantes las competencias blandas.		13	61,9	8	38,1	0	0,0	0	0,0

Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – 2018.

Gráfico 6: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor instructivo



Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – 2018.

7. Evaluación del Factor Proceso de Enseñanza – Aprendizaje

El currículo orienta suficientemente al docente acerca de la didáctica a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	2	9,5	9,5	9,5
En desacuerdo	13	61,9	61,9	71,4
Válidos No sabe/No opina	5	23,8	23,8	95,2
De acuerdo	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

El currículo orienta suficientemente al docente acerca de la didáctica a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	2	9,5	9,5	9,5
En desacuerdo	13	61,9	61,9	71,4
Válidos No sabe/No opina	5	23,8	23,8	95,2
De acuerdo	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

El currículo sugiere los medios y materiales en función de los objetivos curriculares.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	2	9,5	9,5	9,5
En desacuerdo	13	61,9	61,9	71,4
Válidos				
No sabe/No opina	6	28,6	28,6	100,0
Total	21	100,0	100,0	

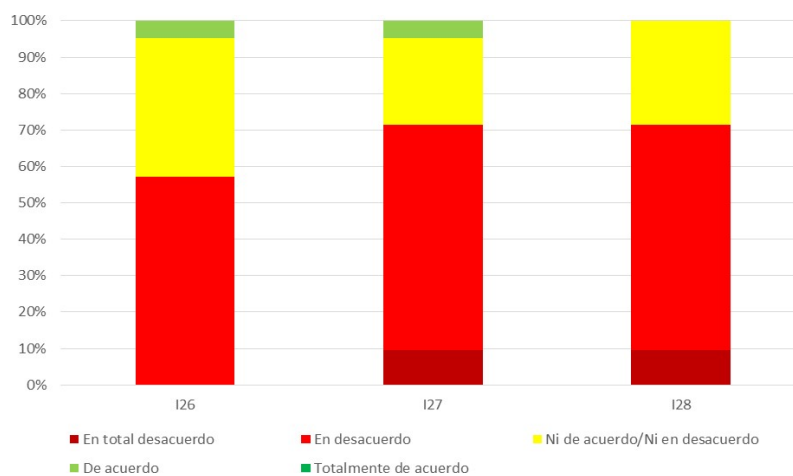
En cuanto al *factor proceso de enseñanza – aprendizaje*, los resultados de los tres (3) ítems fueron los siguientes: El 38,1 % de los docentes encuestados no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo respecto a si *el currículo plantea los objetivos terminales y las estrategias metodológicas para el desarrollo de las asignaturas*, un 57,1 % estuvo en desacuerdo. Con respecto a si *el currículo orienta suficientemente al docente acerca de la didáctica a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje*, 61,9 % estuvo en desacuerdo y el 23,8 % mantuvo una posición neutral. Por último, el 61,9 % de los docentes encuestados está en desacuerdo con que *el currículo sugiere los medios y materiales en función a los objetivos curriculares*.

Tabla 8: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor proceso de enseñanza - aprendizaje

Ítem	En total desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo/ Ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	I 26	0	0,0	12	57,1	8	38,1	1	4,8	0
I 27	2	9,5	13	61,9	5	23,8	1	4,8	0	0,0
I 28	2	9,5	13	61,9	6	28,6	0	0,0	0	0,0

Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – 2018.

Gráfico 7: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor proceso de enseñanza aprendizaje



Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – 2018.

8. Evaluación del Factor Evaluación y Seguimiento

El currículo está orientado a la calidad de la formación profesional por las competencias que desarrolla.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	9	42,9	42,9	42,9
Válidos En desacuerdo	12	57,1	57,1	100,0
Total	21	100,0	100,0	

El currículo responde a la demanda del servicio en términos de desarrollo de competencias.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	1	4,8	4,8	4,8
En desacuerdo	14	66,7	66,7	71,4
Válidos No sabe/No opina	6	28,6	28,6	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Un significativo número de nuestros egresados labora en instituciones educativas de reconocido prestigio.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En total desacuerdo	2	9,5	9,5	9,5
En desacuerdo	13	61,9	61,9	71,4
Válidos No sabe/No opina	6	28,6	28,6	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Las respuestas de los docentes que participaron en el presente estudio a los siete (7) ítems del *factor evaluación y seguimiento* presentan las siguientes frecuencias:

El 66,7 % de los docentes encuestados se muestra en desacuerdo con que *el currículum contempla la evaluación de los estudiantes en función de las competencias desarrolladas*, mientras que el 28,6 % asume una posición neutral.

El fenómeno se repite al identificar las respuestas del ítem referente a si *el currículum responde a la demanda del servicio en términos de desarrollo de competencias*.

Respecto a si *el currículum está orientado a la calidad de la formación profesional por las competencias que desarrolla*, el 57,1 % de los docentes está en desacuerdo y, su complemento, el 42,9 %, se muestra en total desacuerdo.

El 66,7 % de los participantes del estudio está en desacuerdo con que *los planes y programas responden a los planteamientos del currículum*, seguidos por un 28,6 % que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

El 71,5 % está en desacuerdo con el hecho de que *la facultad realiza un seguimiento a los egresados*.

Por último, con respecto al posicionamiento de los egresados, solo un 9,5 % de docentes encuestados está de acuerdo con que *un significativo número de egresados de la Facultad trabajan en instituciones educativas de reconocido prestigio*, un 61,9 % está en desacuerdo con lo propuesto.

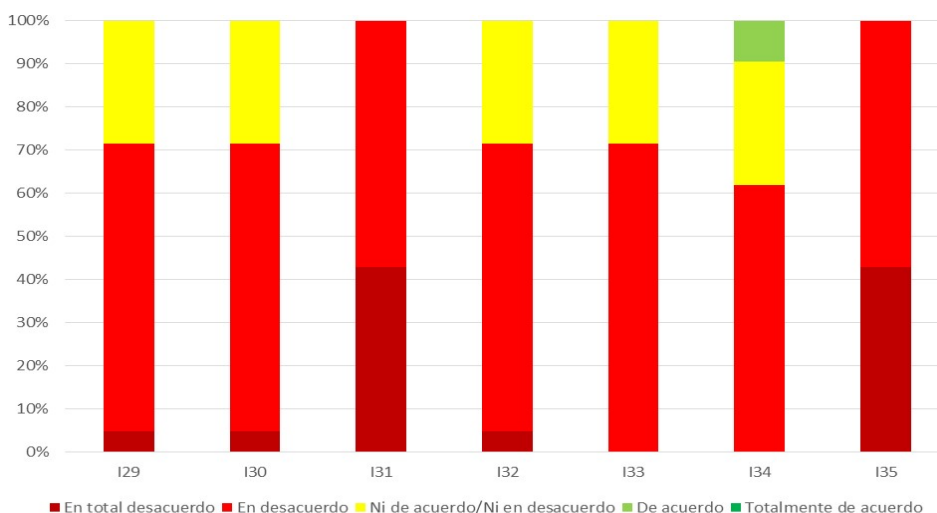
Así mismo, el 57,1 % de los docentes encuestados está en desacuerdo con que *muchos de nuestros egresados ocupan puestos públicos de alto nivel en el Ministerio de Educación*, mientras que su complemento, 42,9 %, se encuentra en total desacuerdo.

Tabla 9: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor evaluación y seguimiento

Ítem	En total desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo/ Ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I 29 El currículo contempla la evaluación de los estudiantes en función de las competencias desarrolladas.	1	4,8	14	66,7	6	28,6	0	0,0	0	0,0
I 30 El currículo responde a la demanda del servicio en términos de desarrollo de competencias.	1	4,8	14	66,7	6	28,6	0	0,0	0	0,0
I 31 El currículo está orientado a la calidad de la formación profesional por las competencias que desarrolla.	9	42,9	12	57,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
I 32 Los planes y programas responden a los planteamientos del currículo.	1	4,8	14	66,7	6	28,6	0	0,0	0	0,0
I 33 La Facultad hace el seguimiento de los egresados.	0	0,0	15	71,5	6	28,6	0	0,0	0	0,0
I 34 Un significativo número de nuestros egresados labora en instituciones educativas de reconocido prestigio.	0	0,0	13	61,9	6	28,6	2	9,5	0	0,0
I 35 Muchos de nuestros egresados ocupan puestos públicos de alto nivel en el Ministerio de Educación.	9	42,9	12	57,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – 2018.

Gráfico 8: Frecuencias de los ítems de la dimensión Evaluación del factor evaluación y seguimiento



Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – 2018.

9. **Evaluación del Currículo por Competencias y sus Dimensiones** Finalmente, basadas en las respuestas a los ítems propuestos para el presente estudio, se establecieron cinco (5) categorías nominales para agrupar las opiniones de los docentes que conforman la muestra acerca del Currículo por Competencias de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Los resultados fueron los siguientes:

El recuento general de la *Evaluación del Currículo por Competencias*, indica que el 85,7 % de los docentes tienen una percepción negativa del mismo, complementados por el 14,3 % que poseen una percepción muy negativa. En lo particular, la *Evaluación del Factor Filosófico* presentó un 57,1 % de docentes que poseen una percepción negativa sobre el mismo, así como 38,1 % que poseen una percepción muy negativa.

Así mismo, el 66,7 % de los docentes encuestados posee una percepción negativa sobre la *Evaluación del Factor Político*, junto con 33,3 % que poseen una percepción bastante negativa.

Con relación a la *Evaluación del Factor Económico*, el 61,9 % posee una percepción negativa, el 28,6 % posee una percepción bastante negativa, y un pequeño margen del 9,5 % mantiene una percepción neutral del factor.

El 52,4 % y el 42,9 % de los docentes encuestados poseen una percepción negativa y bastante negativa respectivamente para la *Evaluación del Factor Social*.

Con respecto a la *Evaluación del Factor Vinculación con el Contexto Social*, el 52,4 % de los docentes posee una percepción bastante negativa y un 38,1 %, una percepción negativa. Respecto a la *Evaluación del Factor Instructivo*, el

66,7 % y el 33,3 % de los docentes afirma tener una percepción bastante negativa y negativa respectivamente.

Con referencia a la *Evaluación del factor Proceso de Enseñanza – Aprendizaje*, el 47,6 % de los encuestados afirma tener una percepción negativa, el 9,5 % afirma tener una percepción neutral y el 42,9 %, posee una percepción positiva.

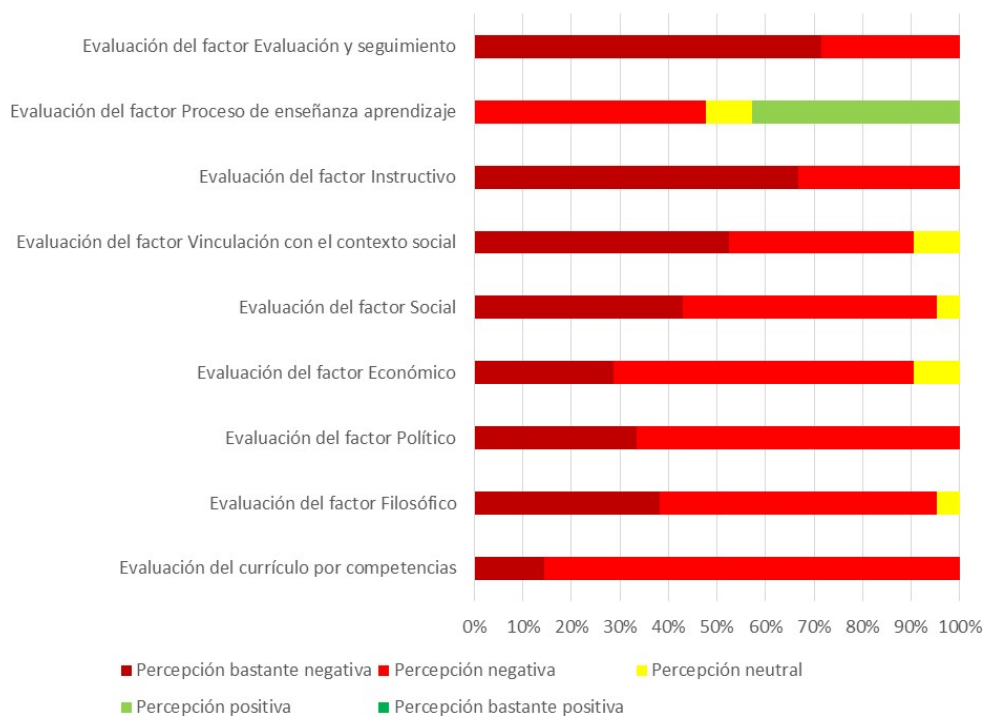
Por último, con respecto a la *Evaluación del Factor Evaluación y Seguimiento*, el 71,4 % de los docentes encuestados posee una percepción bastante negativa, complementados con el 28,6 % que poseen una percepción negativa.

Tabla 10: Frecuencias generales de la evaluación del currículo por competencias y sus dimensiones

Dimensiones	Percepción bastante negativa		Percepción negativa		Percepción neutral		Percepción positiva		Percepción bastante positiva	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evaluación del currículo por competencias	3	14,3	18	85,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Evaluación del factor Filosófico	8	38,1	12	57,1	1	4,8	0	0,0	0	0,0
Evaluación del factor Político	7	33,3	14	66,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Evaluación del factor Económico	6	28,6	13	61,9	2	9,5	0	0,0	0	0,0
Evaluación del factor Social	9	42,9	11	52,4	1	4,8	0	0,0	0	0,0
Evaluación del factor Vinculación con el contexto social	11	52,4	8	38,1	2	9,5	0	0,0	0	0,0
Evaluación del factor Instructivo	14	66,7	7	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Evaluación del factor Proceso de enseñanza aprendizaje	0	0,0	10	47,6	2	9,5	9	42,9	0	0,0
Evaluación del factor Evaluación y seguimiento	15	71,4	6	28,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Fuente. Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – 2018.

Gráfico 9: Frecuencias generales de la evaluación del currículo por competencias y sus dimensiones



Fuente: Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – 2018

CONCLUSIONES

1. Los currículos 2013 y 2018 de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos carecen de una base filosófica que permita visualizar sus fundamentos y así lo perciben los docentes encuestados.

2. Según la percepción de los docentes:
 - A. Ambos currículos adolecen de una inadecuada definición del currículo.
 - B. Los currículos 2013 y 2018, no se fundamentan en el estudio de la demanda social, por lo que plantean serias dudas sobre la calidad de la formación profesional, ni reúnen las características técnicas ni metodológicas que garanticen una formación profesional de calidad.
 - C. El hecho que los currículos se hayan desarrollado prescindiendo del estudio de la demanda social, impide que se puedan precisar las competencias que debe ostentar el futuro educador. Es más, el contenido de los currículos 2013 y 2018 pone en evidencia que no se ha dado importancia a la necesidad de un perfil por competencias, lo que aleja la orientación de la formación profesional de las necesidades sociales.
 - D. Se considera que las deficiencias de los currículos tienen su origen en la propia definición de dichos instrumentos, que lo consideran un documento en lugar de una herramienta para la formación profesional
 - E. Las aseveraciones anteriores, son corroboradas por los docentes encuestados, quienes opinan que los currículos no responden a la naturaleza de los conocimientos exigidos a los futuros docentes, como tampoco creen que la organización de la facultad facilita la elaboración, conducción y evaluación del currículo. Asimismo, manifiestan su desacuerdo respecto a la forma en que

la Escuela Profesional de Educación lleva a cabo la gestión de acuerdo a los fines propuestos.

- F. Asimismo, opinan que no existe congruencia entre los objetivos y las demandas de la sociedad, además de sostener que el currículo no se sustenta en las modernas teorías curriculares. Manifiestan, además que ignoran lo relativo a la asignación del presupuesto, por lo que optan por no emitir opinión.
 - G. Existe la percepción que el currículo no refleja adecuadamente los fines de la universidad, como que tampoco las características y necesidades de la sociedad estén adecuadamente contempladas en el currículo. Se sostiene que la formación profesional no prepara a los estudiantes en materia curricular, como también que no se forma a los estudiantes en competencias blandas. Existe una opinión mayoritaria en el sentido que el currículo plantea objetivos terminales y estrategias metodológicas.
3. En definitiva, la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, carece de un currículo por competencias, el mismo que debería partir del estudio de la demanda social, de manera que se cuente con elementos objetivos a fin de determinar el perfil del futuro educador, de modo que esté en capacidad de desenvolverse eficazmente en las diversas zonas de nuestro país.
 4. Se ha comprobado que no existe correlación entre las dimensiones de la variable independiente y las dimensiones de la variable dependiente, con lo cual las hipótesis alternativas han quedado demostradas.

RECOMENDACIONES

1. La Escuela de Educación debe replantear el concepto de currículo, considerándolo como una herramienta de gestión de la formación profesional, en lugar de un documento.
2. Es preciso convocar a los grupos de interés a fin de intercambiar opiniones y experiencias respecto a la formación profesional, como un primer paso para el estudio de la demanda social.
3. Par el desarrollo del currículo es preciso identificar la base filosófica que lo sustentará, debiendo considerar las múltiples variables de nuestra sociedad.
4. Es necesario llevar a cabo jornadas curriculares, teniendo en cuenta el Modelo Educativo aprobado por la Universidad, a fin de dotar a los docentes de los conocimientos relativos al currículo universitario. En dichos eventos, deben participar los grupos de interés, de manera que el currículo sea un instrumento consensuado.
5. Es preciso analizar la situación intercultural de nuestro país, a fin de incluir el tema de la interculturalidad en el currículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes impresas

- Aprender a enseñar: El desafío de la formación docente inicial y continua. VII Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de Instituciones Educativas. Actas de las VII Jornadas Académicas de la Escuela de Educación de la Universidad Austral. Julio C. Durand, Ángela V. Corengia, Florencia T. Daura (Directores) y María Susana Urrutia (Coordinadora)
- Aranda Barradas, Juan Silvestre; Salgado Manjarrez, Edgar: El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa*, vol. 5, núm. 26, mayo-junio, 2005, pp. 25-35 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México
- Borón, Atilio A. Prólogo. En publicación: *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Ruth Sautu, Paula Boniolo, Pablo Dalle y Rodolfo Elbert. CLACSO, Colección Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina.
- Casanova, Ma Antonia El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 4, 2012, pp. 6-20.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA: (2008) *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago.
- Champin Michelena, Denisse: (2014) *Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias: El caso del currículo por competencias destinado a la formación de médicos*. Tesis para la obtención del título de Doctor Universitat Politècnica de Catalunya. Escola Politècnica Superior d'Enginyeria Industrial de Barcelona (ETSEIB), Programa de Doctorado Administración y Dirección de Empresas. Departamento de Organización de Empresas. Barcelona.

- Charria Ortiz, *et. al.*: (2011) Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. Revista Psicología desde el Caribe, núm. 28, julio-diciembre, 2011, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Chávez Sánchez, Víctor Fernando: (2017) El Currículo por Competencias y Desempeño Docente en la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad del Callao” Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Escuela de Posgrado. Lima.
- Cheang Chao González, María Patricia Elena: (2009) Modelo curricular por competencias en la universidad. Módulos de aprendizaje situado en educación a distancia. Tesis para optar por el Grado de Maestría en Enseñanza Superior. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. México.
- CINDA: (2005) Memorias del Seminario Internacional. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. 25 Y 26 de julio de 2005.
- Coll, C. 2006 Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009)
- Corporación Universitaria del Caribe - CECAR: Diseño Curricular. Dirección de Educación Abierta y a Distancia y Virtualidad. Licenciatura en Educación Básica.
- Díaz Barriga, f, Lule, m. Rojas, S. y Saad, S. (1990) Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior. México. Trillas
- Fadel, Charles; Bialik, Maya y Trilling, Bernie: (2016) Educación en cuatro dimensiones. Las competencias que los estudiantes necesitan

para su realización. Traducido por educarchile, portal educativo del Ministerio de Educación y Fundación Chile.

Fernández Sierra, Juan (1998). "Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves. (coords.) (1994). Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe

Gonzales Espinoza, Chedorlaomer Rubén: (2007) Políticas estatales de formación profesional y formación profesional universitaria. Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación. Facultad de Educación. Unidad de Posgrado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

Gonzales Gonzalez, Jahasbel Josefina: (2013) La gestión universitaria y el paradigma de la calidad de la educación superior. Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación. Facultad de Educación. Unidad de Posgrado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

Grundy, S., 1991, Producto o praxis del currículum. Morata. Madrid.

Hernández Padilla, Eluides: (2014) Competencias profesionales de los Docentes para la Evaluación de los Aprendizajes en los Estudiantes del Nivel Primario y Secundario de la I.E.P. Peruano Español de Chiclayo. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Investigación Pedagógica. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Escuela de Postgrado. Chiclayo, Perú.

Instituto Universitario Anglo Español: (2011) Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación. Adla Jaik Dipp y Arturo Barraza Macías coordinadores. Durango, México.

Lago, Diana y Ospina, Rodrigo: Diseño curricular basado en competencias: El caso del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena. En: I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior. Ponencias y debate. Pontificia Universidad Católica del Perú. Vicerrectorado Académico. Lima.

- Latorre Ariño, Marino: (2013) Diseño Curricular por capacidades y competencias en la Educación Superior. Universidad Marcelino Champagnat. Lima.
- Martin Calvo, Julio Alexander y Romero Garzón, Rodrigo: Ruta metodológica para la construcción de un diseño curricular desde la formación basada en competencias para la educación superior. El caso de la formación profesional de pregrado Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de: Magister en Educación.
- Martínez, H. (2015) Diseño Curricular de la UCSM. Arequipa: Centro de Desarrollo Académico UCSM.
- Morales Martínez, Mario Ernesto - Preciado Duarte, Nidia Yineth - Samit Nader, Víctor – Hernández, Clara Piedad: La gestión curricular; procesos y tendencias. una revisión documental. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. FUCS Especialización en Docencia Universitaria.
- Ministerio de Educación: (2014) Marco Curricular Nacional. Propuesta para el diálogo. Lima.
- Oficina Internacional de Educación – UNESCO: (2017) Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular. Una Caja de Recursos. Ginebra
- Ortega, Néstor Damián: (2010) Diseño del Currículo. El currículo como generador de perfiles institucionales en las carreras de diseño. Tesis de Master en Diseño. Universidad de Palermo. Facultad de Comunicación. Palermo.
- Pavié Nova, Alex: (2012) Las competencias profesionales del profesorado de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Facultad Educación y Trabajo Social.
Departamento Didáctica de la Lengua y Literatura. Valladolid.
- Pérez, Enrique Adrián de Jesús: (2015) La función formativa de la evaluación en un currículum integral Tesis Doctoral.

- Universidad Complutense de Madrid. Facultad De Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid.
Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.
Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007.
Universidad de Deusto.
- Riquelme, Graciela C. – Dirie, M. Cristina – Sosa, Alberto – Razquin, Paula:
Propuesta de una metodología de evaluación de la demanda
externa para una universidad en el marco de la integración
subregional, el caso de la UNaM. Educación Superior y
Sociedad VOL 7 N° 1: 27-46, 1996.
- Rojas Marín, Álvaro: (2005) Formación por competencias, un desafío
impostergable: la experiencia de la Universidad de Talca. En:
Memorias del Seminario Internacional Universidad Del Norte,
Barranquilla, Colombia. 25 y 26 de julio de 2005.
- Rosas Anquise, María Rosa: (2019) Desarrollo de competencias
profesionales de los docentes y su influencia en la cultura
escolar de las instituciones públicas educativas de la ciudad de
Tacna, Nivel de Educación Primaria. Tesis para optar el Grado
Académico de Magíster en Educación. Universidad Andina
Néstor Cáceres Velásquez. Escuela de Posgrado. Maestría en
Educación, Mención: Administración y Gerencia Educativa.
Juliaca – Perú.
- Rúa Blandón, Mónica María: (2015) Competencias genéricas del Proyecto
Tuning para América Latina. Tesis. Universidad San
Buenaventura Facultad Ciencias Empresariales Contaduría
Pública. Medellín.
- Stenhouse, L., 1988 Investigación y desarrollo del curriculum. Morata.
Madrid. Terigi, Flavia: (1999) Currículum. Itinerarios para aprehender un
territorio. Ed. Santillana. Buenos Aires.
- Tobón, Sergio: El enfoque complejo de las competencias y el diseño
curricular por ciclos propedéuticos. Acción Pedagógica N° 16.
Enero – Diciembre 2007.

- Tobón Tobón, Sergio: (2011) El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. En: Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación. Instituto Universitario Anglo Español A.
C. Red Durango de Investigadores Educativos A.C. P.
- Tobón Tobón, Sergio; Pimienta Prieto, Julio y García Fraile, Juan: (2010) Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias. Prentice Hall. México D.F.
- UNESCO: (2017) Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Desarrollo y Aplicación de Marcos Curriculares. Ginebra.
- UNESCO: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Memorias. París, 1999.
- Universidad de Santiago de Chile: Manual de Revisión y Diseño Curricular 2012-2013. Vicerrectoría Académica. Santiago.
- Universidad Nacional Abierta: Metodología de diseño curricular para educación superior (Unidad III) Dirección de Investigaciones y Postgrado. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Planificación de la Educación. Tomado de: Díaz Barriga, F, Lule, M. Rojas, S. y Saad, S. (1990) Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior. México. Trillas.
- Vargas Leyva, María Ruth: (2008) Diseño curricular por competencias.
Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
- Vásquez Córdova, Alejandro: Competencias Cognitivas en la Educación Superior. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) - N° 6 - Vol. 2 - 2010 Universidad de Talca.
- Vidal Huamán, Florentina Gabriela: (2018) Implicancias de la implementación del enfoque curricular por competencias. Tesis para optar al Grado de Maestro en Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Escuela de Posgrado. Lima.
- Zabalza, Miguel Ángel: (2000) Diseño y desarrollo curricular. Octava Edición. Universidad de Santiago de Compostela. NARCEA, S. A. de Ediciones. MADRID.

Zavala Taylor, Gaspar Manuel y Esparza Urzúa, Gustavo Adolfo: ¿Marco curricular de enseñanza o aprendizaje significativo? Una visión conciliadora dentro del aula. Modelo educativo y profesores. Revista DOCERE. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.

Fuentes digitales

Acerca de las competencias cognitivas.

http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Rodriguez_Quetzada.pdf.

Bozu, Zoia y Canto Herrera, Pedro José: El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes.

http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf

Bravo Salinas, Nestor H.: Competencias Proyecto Tuning - Europa, Tuning.- Américalatina.

http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf.

Candrea, Anna y Susacasa, Sandra: Competencias didácticas en la formación del profesorado universitario. Educación Médica Permanente – 1 (1): 19 -28 (2009) – ISSN 1852-8376.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/8518/Documento_completo.pdf?sequence=1. Consultada el 06 de marzo de 2017.

Checchia, Beatriz: Las competencias del docente universitario. Abril 2009.

http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/comp_docentes.pdf

Clavijo Clavijo, Galo Adán: La evaluación del proceso de formación.

http://colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-178627_ponen7.pdf.

Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios.

[http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.
.%20 Documentos%2008.pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.%20Documentos%2008.pdf)

Delgado, Maruel: (2005) Dimensiones y Etapas del Diseño Curricular de Educación Superior.

[http://curriculumplanning.blogspot.com/2005/05/dimensiones
-
y- etapas-del-diseo.html](http://curriculumplanning.blogspot.com/2005/05/dimensiones-y-etapas-del-diseo.html).

Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje.

<http://www.um.es/ead/red/36/morales.pdf>.

Díaz Barriga Arceo, Frida: Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>.

Díaz Barriga Casales, Ángel: Diseño curricular por competencias.

Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación.

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/
pdf/area_tematica_02/ponencias/1009-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1009-F.pdf).

Didáctica de la educación superior, nuevos desafíos en el siglo XXI.

[http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/educaciona
l /artic le/viewFile/45/24](http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/educaciona
l/artic le/viewFile/45/24).

El desarrollo curricular. [https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca
/materiales/17.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/17.pdf).

El “nuevo” enfoque pedagógico: Las competencias.

[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educ
ativa/ 2011_n28/pdf/a12v15n28.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educ
ativa/2011_n28/pdf/a12v15n28.pdf)

El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria.

<https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2007/71100/conferencia.pdf>.

Estrategias didácticas para el uso de TIC's en la docencia universitaria presencial. <http://eprints.rclis.org/9542/1/manualdTICS.pdf>.

Feliz Murias, Tiberio y Ricoy Lorenzo, Mari Carmen: El diseño y desarrollo del currículo: Las adaptaciones curriculares.

[https://www2.uned.es/andresbello/documentos/adaptaciones
- tiberio.pdf](https://www2.uned.es/andresbello/documentos/adaptaciones-tiberio.pdf).

Fernández Lomelín, Ana Graciela: El diseño curricular. La práctica curricular y la evaluación curricular.

http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20DISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf.

Figuroa Rojas, Raquel: Rol del docente universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales a través de Internet.

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35753/1/articulo4.pdf>.

Flores, I. - Meza, M.: Las competencias específicas delineadas por el Proyecto Tuning América Latina (PTAL) y la formación de los estudiantes de educación de la UANL.

http://eprints.uanl.mx/8098/1/f2_1.pdf.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana: Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación,

<http://www.biblioteca.org.ar/libros/142129.pdf>.

González, Luis Eduardo y Larraín Ana María: (2005) Formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales. En: Memorias del Seminario Internacional Universidad Del Norte, Barranquilla, Colombia. 25 y 26 de julio de 2005.

González Maura, Viviana: El profesorado universitario: Su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional.

Universidad de La Habana, Cubarieoei.org/deloslectores/741Gonzaez258.PDF.

González Maura, Viviana: La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa.

http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/magisterio/huelvacompet_1.pdf.

- Goodson, Ivor F.: La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29501.pdf?documentId=0901e72b813577e4>.
- Imbernón, Francisco: La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. Universidad de Barcelona. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_lo_s_de_safios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf
- Innovaciones y educación para la paz Simposio Internacional de Educación y Pedagogía. <https://www.rediberoamericanadepedagogia.com/libros/memorias-redipe-ctg2015.pdf>.
- Kiernyezny Rovate, Antonio Calidad del currículum universitario. http://www.une.edu.py/congreso11/images/stories/CALIDAD_CURRICULUM_UNIVERSITARIO_Antonio_Kiernyezny.pdf
- Krüger, Karsten: El concepto de 'sociedad del conocimiento. Universidad de Barcelona. <http://app.ute.edu.ec/content/3288-14-14-1-18-4/Concepto%20sociedad%20del%20conocimiento.pdf>.
- La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible, el papel de la Universidad. http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_10.pdf.
- Las bibliotecas universitarias de los países en vías de desarrollo. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133102so.pdf>
- Las bibliotecas universitarias en un entorno de enseñanza virtual. http://www.cobdc.org/jornades/11JCD/actes11jcid/comunicacions/pag_17.pdf.
- Las competencias cognitivas y el perfil del aprendiz. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880752.pdf>

Las dimensiones afectivas de la docencia.

<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>.

López Fernández, Raúl - Granados Romero, John Fernando - Obando Freire, Francisco Marcelo - Cañedo Iglesias, Manuel - Avello Martínez, Raidell, Álvarez Acosta, Hugandy, Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *MediSur [en línea]* 2013, 11 (Agosto-Sin mes):
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180028773009>> ISSN

Luna Acosta, Edith Alexandra - López Montezuma, Germán Alfredo: El currículo: Concepciones, enfoques y diseño. www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/download/217/193.

Marín Díaz, Verónica: El conocimiento y la formación del profesorado universitario Universidad de Córdoba.
http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6646/Conocimiento_y_formacion_profesorado.pdf?sequence=2.
 Consultada el 06 de marzo de 2017.

Marrero, Adriana: La sociedad del conocimiento. Una revisión teórica de un modelo de desarrollo posible para América Latina.
<http://www.uv.es/~sociolog/arxius/ARXIUS%2017/07.%20MARRERO.pdf>.

Merma Molina, G.; Ramos Hernando, C.; Moncho Pellicer, A.: Competencias docentes del profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas Facultad de Educación Universidad de Alicante.
<https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/comunicaciones/185024.pdf>. Consultada el 06 de marzo de 2017.

Ministerio de Educación: I. Marco Curricular. http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/marco_curricular.pdf.

Ministerio de Educación: Políticas de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria.
<http://www.minedu.gob.pe/reformauniversitaria/pdf/politica.pdf>.

Murillo Pacheco, Hortensia: CURRICULUM, PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS.
<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/34/27.%20Curriculum,%20plan.pdf>

Núñez Benítez, Andrea Susana: Conferencia “Alfabetización Informacional: Importancia de la Adquisición de habilidades y destrezas informacionales. Su impacto en el aprendizaje para toda la Vida”.
<https://alfiniberoamerica.wikispaces.com/file/view/NU%C3%91EZ,+A+DISERTACION+ALFIN+revisado.pdf>

Pabón Fernández, N.C. y Trigos Carrillo, L.M.: (2011) Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios. INNOVACESAL. México.

Panorama de la educación. INDICADORES DE LA OCDE 2015. INFORME ESPAÑOL.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramade-la-educacion-2015.-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b81ee9fa3>.

Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf.

Proyecto Tuning: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto. Bilbao. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf.

Rabadán Rubio, José Antonio y Hernández Pérez, Encarnación: Renovación pedagógica en la sociedad del conocimiento. Nuevos retos para el profesorado universitario. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/ead/reddusc/6/rabadan.pdf>.

Ramírez, Liberio Victorino - Medina Márquez, Guadalupe: Educación basada en competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica.

http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademia/quimica/Educacion%20basada%20en%20competencias.proyecto%20tuningEuropaLatinoamerica_VictorioMedina.pdf.

Rojas Marín, Álvaro: (2005) Formación por competencias, un desafío impostergable: La experiencia de la Universidad de Talca. En: Currículo universitario basado en competencias. CINDA. Barranquilla, Colombia.

Romaña, Teresa y Gros, Begoña: La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿Cambios superficiales o profundos? Facultad de Pedagogía Universidad de Barcelona. Revista de Enseñanza Universitaria 2003, N.º 21;7-35.

<http://institucional.us.es/revistas/universitaria/21/art%201.pdf>. Consultada el 06 de marzo de 2017.

Santos Martínez, Clara Janneth: Educación Mediática e Informativa en el contexto de la actual Sociedad del Conocimiento Universidad

Autónoma de Bucaramanga – UNAB. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44365/41924>. Consultada el 22 de febrero de 2017.

UNESCO: (2016) Qué hace a un currículo de calidad.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>

Universidad de Barcelona: Nuevos retos de la profesión docente. II seminario internacional RELFIDO (Red Europea y

Latinoamericana de Formación e Innovación Docente) Grupo de Investigación FODIP -Formación Docente e Innovación Pedagógica.

http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PRR_OF_ESION_DOCENTE.pdf. Consultada el 06 de marzo de 2017.

Universidad La Salle. Competencias Profesionales del Docente Universitario.

<http://files.sld.cu/reeducmedica/files/2011/03/10competencias-docentes.pdf>. Consultada el 06 de marzo de 2017.

Valera Sierra, René: El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias.

<http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v10n18/v10n18a12.pdf>.

Velásquez De Zapata, Carmen: Criterios e indicadores para evaluar la calidad de la educación en instituciones de educación superior.

http://ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/velasquez_de_zapata_carmen.pdf.

Vélez Chablé, Griselda - Terán Delgado, Laura: Modelos para el diseño curricular. <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/modelosdise%C3%B1o-curricular.pdf>.

Vezub, Lea F.: La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad.

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>.

Anexo 1 Encuesta

INSTRUCCIONES: Esta es una encuesta anónima. En ella le presentamos una lista de alternativas sobre sus percepciones respecto al control interno en la universidad. Por favor, lea atentamente cada una de las alternativas y marque un aspa (X) en el recuadro de la respuesta que le parezca más conveniente. No existen respuestas buenas o malas a esta encuesta. Trabaje con cuidado y no tome demasiado tiempo para responder. No deje ninguna alternativa sin respuesta. Gracias por su colaboración.

Nº	ALTERNATIVA	En total desacuerdo	En desacuerdo	No sabe / No opina	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Los conocimientos, contenidos y estrategias de los currículos de la Escuela Profesional de Educación se sustentan en las modernas teorías curriculares. (Política)					
2	La Escuela Profesional de Educación cuenta con presupuesto suficiente para el desarrollo e implementación del currículo. (Económica)					
3	Los currículos de Educación han sido elaborados mediante el estudio de las necesidades sociales. (Filosofía)					
4	El currículo está orientado a la calidad de la formación profesional por las competencias que desarrolla. (Evaluación y seguimiento)					
5	Los servicios de apoyo a la labor académica son los apropiados. (Económica)					
6	Los planes educativos derivados del currículo están vinculados con el contexto social. (Vinculación con el contexto social)					
7	Se cuenta con infraestructura suficiente y adecuada para el desarrollo académico. (Económica)					
8	La Facultad de Educación ha planteado una adecuada definición del currículo. (Filosofía)					
9	Los currículos 2013 y 2018 de Educación se fundamentan en valores que se espera desarrollar (Filosofía)					
10	Los currículos 2013 y 2018 de la facultad de Educación tienen una base filosófica. (Filosofía).					
11	El currículo responde a la demanda del servicio en términos de desarrollo de competencias. (Evaluación y seguimiento)					
12	El currículo tiene como una de sus características distintivas la formación en la diversidad cultural. (Vinculación con el contexto social)					
13	Los objetivos de la Escuela Profesional de Educación son congruentes con las demandas educativas de la sociedad. (Política)					

Nº	ALTERNATIVA	En total desacuerdo	En desacuerdo	No sabe / No opina	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
14	El currículo desarrolla en los estudiantes las competencias blandas. (Instructiva)					
15	El currículo se encuentra estrechamente vinculado al Currículo de Educación Básica del Ministerio de Educación. (Vinculación con el contexto social)					
16	La Escuela Profesional de Educación lleva a cabo la gestión del currículo de acuerdo a los fines propuestos. (Política)					
17	Los currículos 2013 y 2018 de la facultad de Educación reflejan la realidad a la cual se enfocan y a la que deben servir. (Filosofía)					
18	Los currículos de la Escuela Profesional de Educación tienen objetivos claramente definidos. (Política)					
19	La organización de la Facultad facilita la elaboración, conducción y evaluación del currículo (Política)					
20	Las características y necesidades de la sociedad están adecuadamente contemplados en el currículo. (Social)					
21	El currículo se evalúa cada tres años con la participación de los docentes. (Política)					
22	El currículo orienta suficientemente al docente acerca de la didáctica a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje. (Proceso de enseñanza aprendizaje)					
23	El currículo desarrolla en los estudiantes las competencias para el diseño curricular. (Instructiva)					
24	El currículo sugiere los medios y materiales en función de los objetivos curriculares. (Proceso de enseñanza aprendizaje)					
25	Un significativo número de nuestros egresados labora en instituciones educativas de reconocido prestigio. (Evaluación y seguimiento)					
26	Los planes y programas responden a los planteamientos del currículo, (Evaluación y seguimiento)					
27	Muchos de nuestros egresados ocupan puestos públicos de alto nivel en el Ministerio de Educación. (Evaluación y seguimiento)					
28	El currículo desarrolla en los estudiantes las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. (Instructiva)					
29	El currículo contempla la evaluación de los estudiantes en función de las competencias desarrolladas. (Evaluación y seguimiento)					
30	La Facultad hace el seguimiento de los egresados. (Evaluación y seguimiento)					

Nº	ALTERNATIVA	En total desacuerdo	En desacuerdo	No sabe / No opina	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
31	El currículo plantea los objetivos terminales y las estrategias metodológicas para el desarrollo de las asignaturas. (Proceso de enseñanza aprendizaje)					
32	Los currículos de Educación responden a la naturaleza de los conocimientos exigidos a los futuros docentes. (Filosofía)					
33	La organización de la Facultad facilita el diseño del currículo de acuerdo a las necesidades sociales.(Social)					
34	La concepción del currículo refleja adecuadamente los fines de la universidad. (Social)					
35	Los currículos 2013 y 2018 de la facultad de Educación se distinguen por sus aspectos epistemológico y axiológico. (Filosofía)					