UNIVERSIDAD NACIONAL

"SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO"

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN

INFORME DE INVESTIGACIÓN

INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN LAS CARRERAS PROFESIONALES DE LA UNIVERSIDAD "SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO"

INVESTIGADOR RESPONSABLE:

JOSÉ ALEJANDRO NARVÁEZ SOTO

UNASAM

HUARAZ – ANCASH – PERÚ

SEPTIEMBRE DE 2016

ÍNDICE

1.-TÍTULO 8

1.1.- TÍTULO DEL PROYECTO. 8

1.2.- AUTORES: 8

2.-RESUMEN 9

3.-INTRODUCCIÓN 11

4.-MARCO TEÓRICO 16

4.1.-ANTECEDENTES 16

4.2.- DIVERSIDAD EN LA INNOVACIÒN EDUCATIVA 19

4.2.1.- INNOVACIÒN 19

4.2.2. INNOVACIÓN EDUCATIVA 20

4.2.3. DIVERSIDAD EN LA INNOVACIÒN EDUCATIVA 22

4.3.- FORMACIÓN PROFESIONAL BASADA EN COMPETENCIAS. 26

4.4.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. 33

4.5.-USO DE LAS TIC 35

5.- METODOLOGÍA 38

5.1.- ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS 38

5.1.1.- ELECCIÓN DEL MÉTODO A UTILIZAR: 38

5.1.2.- DETERMINACIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN 38

5.1.3.- UNIDADES DE ANÁLISIS Y OBSERVACIÓN 39

5.1.4.- MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 39

5.1.5.- DETERMINACIÓN DEL TAMAÑO DE LA MUESTRA 40

5.1.6.- TÉCNICA PARA EL LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN 41

5.1.7.- PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN 42

5.1.8.- ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA INFORMACIÓN 42

6.- RESULTADOS 45

6.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO 45

7.- DISCUSIÓN 108

7.1. ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES 108

7.1.1. DESARROLLO DE COMPETENCIA RELATIVAS AL APRENDIZAJE . 108

7.2. ANÁLISIS DE CORRELACIONES CANÓNICAS 150

7.3. ANÁLISIS DE REGRESIÓN MULTIVARIADO 151

7.3.1. ESTIMACIÓN DE PARÁMETROS 151

8.- CONCLUSIONES 153

9.- RECOMENDACIONES: 155

10.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 156

11.-ANEXOS 159

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 01.- Total de docentes que participaron en el proyecto inicialmente 40

Tabla N° 02.- Total de docentes que participaron en el proyecto 41

Tabla N° 03.- UNASAM: Año de inicio como docente universitario 45

Tabla 4.- UNASAM: Años de experiencia en la docencia universitaria..... 47

Tabla N° 05.- UNASAM: Desempeño de la docencia universitaria..... 48

Tabla N° 06.- UNASAM: Conocimiento sobre la formación profesional por competencias ... 51

Tabla N° 07.- UNASAM: El currículo vigente de la Escuela Profesional en la que prestas servicios es por:..... 54

Tabla N° 08.- UNASAM: La metodología para la evaluación de las asignaturas a su cargo ... 56

Tabla N° 09.- UNASAM: Rol del docente y del estudiante en el proceso de formación profesional por competencias..... 57

Tabla N° 10.- UNASAM: Importancia de los conocimientos, las habilidades y los valores en el proceso de formación profesional basada en el desarrollo de competencias 58

Tabla N° 11.- UNASAM: Importancia de los saberes en el proceso de formación profesional basada en el desarrollo de competencias..... 60

Tabla 12.- UNASAM: En tu experiencia como docente universitario, has implementado algún tipo de innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje 61

Tabla 13.- UNASAM: Que detestas más en el ejercicio de la docencia universitaria 63

Tabla 14.- UNASAM: Edad en años de los docentes universitarios..... 64

Tabla 15.- UNASAM: Medidas descriptivas de la edad (años) de los docentes universitarios 65

Tabla 16.- UNASAM: Género de los docentes universitarios 66

Tabla 17.- UNASAM: Número de años transcurrido desde la graduación para obtener la titulación o Licenciatura..... 67

Tabla 18.- Estadísticos 68

Tabla 19.- UNASAM: Grados Académicos de los docentes universitarios..... 68

Tabla 20.- UNASAM: Información de competencias relativas al aprendizaje 70

Tabla 21.- UNASAM: Información de competencias relativas a las relaciones interpersonales 81

Tabla 22.- UNASAM: Información relativas a la autonomía 90

Tabla 23.- UNASAM: Informe de competencias relativas a los valores 97

Tabla 24.- Matriz de Correlaciones 108

Tabla 25.- Prueba de KMO y Bartlett 109

Tabla 26.- Varianza total explicada 110

Tabla 27.- Matriz ce Componente 111

Tabla 28.- Matriz de Coeficiente de Puntuación de Componente 111

Tabla 29.- Matriz de Correlaciones 112

Tabla 30.- Prueba de KMO y Bartlett 113

Tabla 31.- Varianza Total Explicada 113

Tabla 32.- Matriz de Componente 115

Tabla 33.- Matriz de coeficiente de puntuación de componente 115

Tabla 34.- Matriz de Correlaciones 116

Tabla 35.- Prueba de KMO y Bartlett 116

Tabla 36.- Varianza Total Explicada 117

Tabla 37.- Matriz de Componente 118

Tabla 38.- Matriz de Coeficiente de Puntuación de Componente 119

Tabla 39.- Matriz de Correlaciones 119

Tabla 40.- Prueba de KMO y Bartlett 121

Tabla 41.- Varianza Total Explicada 121

Tabla 42.- Matriz de Componente 122

Tabla 43.- Matriz de Coeficiente de Puntuación 123

Tabla 44.- Matriz de Correlaciones 124

Tabla 45.- Prueba de KMO y Bartlett 124

Tabla 46.- Varianza Total Explicada 125

Tabla 47.- Matriz de Componente 126

Tabla 48.- Matriz de coeficiente de puntuación de componente 126

Tabla 49.- Matriz de correlaciones 127

Tabla 50.- Prueba de KMO y Bartlett 128
Tabla 51.- Varianza total explicada..... 128
Tabla 52.- Matriz de componente 129
Tabla 53.- Matriz de coeficiente de puntuación de componente..... 130
Tabla 54.- Matriz de correlaciones..... 131
Tabla 55.- Prueba de KMO y Bartlett 131
Tabla 56.- Varianza total explicada..... 132
Tabla 57.- Matriz de componente 133
Tabla 58.- Matriz de coeficiente de puntuación de componente..... 134
Tabla 59.- Matriz de correlaciones..... 135
Tabla 60.- Prueba de KMO y Bartlett 135
Tabla 61.- Varianza total explicada..... 136
Tabla 62.- Matriz de componente 137
Tabla 63.- Matriz de coeficiente de puntuación de componente..... 138
Tabla 64.- Prueba de KMO y Bartlett 139
Tabla 65.- Comunalidades..... 140
Tabla 66.- Varianza total explicada..... 141
Tabla 67.- Matriz de componente 142
Tabla 68.- Matriz de coeficiente de puntuación de componente..... 143
Tabla 69.- Modelo de Regresión..... 144
Tabla 70.- Coeficientes 144
Tabla 71.- Prueba de KMO y Bartlett 145
Tabla 72.- Comunalidades..... 146
Tabla 73.- Varianza total explicada..... 147
Tabla 74.- Matriz de componente 148
Tabla 75.- Matriz de coeficiente de puntuación de componente..... 149

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N° 01.- UNASAM: Año de inicio como docente universitario 46

Figura N° 02.- UNASAM: Años de experiencia en la docencia universitaria 47

Figura N° 03.- UNASAM: Desempeño de la docencia universitaria..... 49

Figura N° 04.- UNASAM: Conocimiento sobre la formación profesional por competencias.. 52

Figura N° 05.- UNASAM: El currículo vigente de la Escuela Profesional en la que prestas servicios es por:..... 55

Figura N° 06.- UNASAM: La metodología para la evaluación de las asignaturas a su cargo.. 56

Figura N° 07.- UNASAM: Rol del docente y del estudiante en el proceso de formación profesional por competencias..... 57

Figura N° 08.- UNASAM: Importancia de los conocimientos, las habilidades y los valores en el proceso de formación profesional basada en el desarrollo de competencias 59

Figura N° 09.- UNASAM: Importancia de los saberes en el proceso de formación profesional basada en el desarrollo de competencias..... 60

Figura 10.- UNASAM: En tu experiencia como docente universitario, has implementado algún tipo de innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje 61

Figura 11.- UNASAM: Que detestas más en el ejercicio de la docencia universitaria 63

Figura 12.- UNASAM: Edad en años de los docentes universitarios 65

Figura 13.- UNASAM: Género de los docentes universitarios..... 66

Figura 14.- UNASAM: Número de años transcurrido desde la graduación para obtener la titulación o Licenciatura..... 67

Figura 15.- UNASAM: Grados Académicos de los docentes universitarios 69

Figura 16.- UNASAM: Información de competencias relativas al aprendizaje..... 71

Figura 17.- UNASAM: Información de competencias relativas a las relaciones interpersonales 82

Figura 18.- UNASAM: Información relativas a la autonomía 91

Figura 19.- UNASAM: Informe de competencias relativas a los valores 98

Figura 20.- Gráfico de Sedimentación 110

Figura 21.- Gráfico de Sedimentación 114

Figura 22.- Gráfico de Sedimentación 117

Figura 23.- Gráfico de Sedimentación 122

Figura 24.- Gráfico de Sedimentación 125

Figura 25.- Gráfico de Sedimentación 129

Figura 26.- Gráfico de Sedimentación 133

Figura 27.- Gráfico de Sedimentación 137

Figura 28.- Gráfico de Sedimentación 141

Figura 29.-Gráfico de Sedimentación 147

1.-TÍTULO

1.1.- TÍTULO DEL PROYECTO.

INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN LAS CARRERAS PROFESIONALES DE LA UNIVERSIDAD "SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO"

1.2.- AUTORES:

José Alejandro Narváez Soto, Universidad Santiago Antúnez de Mayolo, Facultad de Ciencias Agrarias, Departamento Académico de Ingeniería Agrícola.

Email: janstogagroneyahoo.es

Mario Ninaquispe Castillo, Universidad Santiago Antúnez de Mayolo, Facultad de Ciencias, Departamento Académico de Ciencias.

Email: matemario@hotmail.com

Oscar G. Ruíz Casimiro, Universidad Santiago Antúnez de Mayolo, Facultad de Industrias Alimentarias, Departamento Académico de Industrias Alimentarias.

Email:

Richard A. Depaz Blacido, Universidad Santiago Antúnez de Mayolo, Facultad de Ingeniería Civil, Departamento Académico de Ingeniería Civil.

Email:

Franklin Manuel Puelles Gonzáles, Universidad Santiago Antúnez de Mayolo, Facultad de Ciencias, Departamento Académico de Ciencias.

Email: franklinmpg@hotmail.com

RESUMEN

La investigación se desarrolló en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, con la participación de los docentes de la universidad, el problema de investigación se definió como ¿Qué innovaciones tecnológicas se deben incorporar en el diseño curricular de las carreras profesionales de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo, para lograr un nivel de desarrollo de competencias, que facilite oportunamente la formación profesional en atención a la demanda social?, para dar respuesta al problema planteado se propuso como objetivo general lo siguiente: Caracterizar la formación profesional en la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo, con el propósito de mejorarla, incorporando innovaciones tecnológicas, e implementando procesos de desarrollo de competencias en la formación profesional, para ofertar a la sociedad egresados con desempeños de calidad y pertinencia en contextos reales y diferenciados, la investigación es de tipo descriptivo, correlacional, explicativa y prospectiva, el análisis estadístico hizo uso de la estadística descriptiva para determinar las medidas de tendencia central, de dispersión y de posición y se hizo uso de técnicas multivariadas para el análisis de los componentes principales, correlaciones canónicas y regresión multivariada.

SUMMARY

The research was conducted at the National Santiago Antunez de Mayolo University, with the participation of teachers from the university, the research question was defined as: What technological innovations should be incorporated into the curriculum of the careers of the University Santiago Antúnez de Mayolo, to achieve a level of competency development, which promptly provide vocational training in response to social demand ?, to respond to the problem was proposed as general objective the following: characterize vocational training at the University Santiago Antunez de Mayolo, in order to improve it, incorporating technological innovations, and implementing processes of competency development in vocational training, to offer to the graduates partnership with performances of quality and relevance in real and different contexts, research is descriptive, correlational , explanatory and forecasting, statistical analysis made use of descriptive statistics to determine measures of central tendency, dispersion and position and made use of multivariate techniques for the analysis of the main components, canonical correlation and multivariate regression.

INTRODUCCIÓN

La Formación Profesional, es una actividad que se realiza en un determinado contexto social y como tal su propósito es formar recursos humanos capaces de resolver sus problemas y necesidades los que son muy dinámicos y cambiantes: por lo tanto, el proceso de formación profesional debe tener un alto nivel de flexibilidad para que tenga suficiente capacidad de adaptación permanente a los cambios y esto solo será posible si se implementa procesos de innovación, que procure cambios y modificaciones, para brindarle calidad y pertinencia a la formación profesional.

El trabajo de investigación se refiere a las innovaciones tecnológicas que se deben implementar en la actualidad, lo que se definen como la transformación o cambios para mejorar un proceso operativo en particular en el área de la educación universitaria la investigación se desarrolla en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM).

La innovación tecnológica permite: introducir nuevos cambios o mejorar los productos actuales; así como implantar nuevos o mejorares servicios; introducir y validar nuevas o mejorar técnicas actuales el sistema académico y administrativo.

Para analizar esta situación problemática es necesario mencionar que la Universidad tiene como MISIÓN la formación profesional, misión enmarcada en la Constitución del Estado Peruano y la Ley Nº 30220 – Ley Universitaria y sus modificatorias; sin embargo, se observa que lo dispuesto en el marco legal en lo que respecta a la investigación no son adecuadamente implementadas; por lo tanto, se restringe el cumplimiento de las otras funciones de la universidad.

Las Escuelas Profesionales administran y gestionan el Currículo, que está vigente desde el año 2003, documento de gestión que se sustenta en el proceso de enseñanza por objetivos, frente a los cambios tecnológicos, el avance vertiginoso de la información y la comunicación, el proceso de globalización y los requerimientos de la sociedad de profesionales competitivos, que tengan conocimientos, aptitudes, habilidades y valores para hacerle frente con éxito a los diferentes problemas y necesidades de la sociedad, es un imperativo iniciar un proceso de innovación curricular, con el objetivo de adecuar el proceso de la formación profesional al contexto social en el que se desenvuelve y sin dejar de analizar prospectivamente las tendencias de los cambios sociales a nivel nacional e internacional. Los vertiginosos cambios económicos, sociales, culturales y su relación con las nuevas formas de producción y difusión de conocimientos, han determinado la globalización y la instauración de la sociedad del conocimiento, estos cambios dinámicos demandan a la universidad una capacidad de respuesta oportuna y prospectivamente tener en cuenta los cambios en el futuro, por estas razones es necesario que la universidad debe garantizar la formación de profesionales competentes, capaces de poner en evidencia sus conocimientos, habilidades, destrezas y valores, en el desempeño de sus funciones con idoneidad y con ética, en contextos reales y diferenciados.

La investigación se realizó por el interés de: caracterizar la formación profesional en la UNASAM, con el propósito de mejorarla, incorporando innovaciones tecnológicas, e implementando procesos de desarrollo de competencias en la formación profesional, para ofertar a la sociedad egresados con desempeños de calidad y pertinencia en contextos reales y diferenciados; formular un plan estratégico para la implementación del desarrollo de competencias en la formación profesional, afianzar el Modelo Educativo de la universidad, desde el diseño curricular por competencias incorporando

innovaciones tecnológicas, para garantizar el proceso de aprendizaje pertinente, de calidad y con alto grado de flexibilidad, Sensibilizar y motivar a la comunidad universitaria, para implementar un tránsito paulatino desde el enfoque tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje hacia el enfoque por competencias, proponer la implementación de un espacio interdisciplinario, democrático y participativo, para compartir la información, experiencias y aprendizajes derivados de la implementación de experiencias innovadoras.

La investigación propuso los siguientes objetivos:

Objetivo general.

- Caracterizar la formación profesional en la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo, con el propósito de mejorarla, incorporando innovaciones tecnológicas, e implementando procesos de desarrollo de competencias en la formación profesional, para ofertar a la sociedad egresados con desempeños de calidad y pertinencia en contextos reales y diferenciados.

Objetivos específicos.

- Diagnosticar el modelo educativo teórico-práctico que actualmente se desarrolla en la universidad.
- Impulsar un Modelo Educativo basado en un diseño curricular por competencias incorporando innovaciones tecnológicas, para garantizar el proceso de aprendizaje pertinente, de calidad y con alto grado de flexibilidad.
- Estimular a la comunidad universitaria para que emigre progresivamente del proceso de enseñanza aprendizaje tradicional hacia un enfoque fundamentado en competencias.

- Proponer la implementación de un espacio interdisciplinario, democrático y participativo, para compartir la información, experiencias y aprendizajes derivados de la implementación de experiencias innovadoras.

La metodología utilizada fue el método Deductivo - Inductivo, por ser los que se ajustan mejor, ya que la información obtenida fue mediante una encuesta a los docentes de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo, para posteriormente obtener conclusiones generales:

El diseño es no experimental transeccional correlacional. No Experimental, el tipo de investigación utilizado en el estudio, es el denominado ex post-facto, las unidades de observación estuvieron conformado por cada docente sea éste nombrado o contratado de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, que estuvieron laborando el semestre 2014-II.

Para la recolección de datos en campo se utilizaron dos instrumentos:

Cuestionario N°01 encuesta sobre la labor docente frente a la innovación tecnológica en la formación profesional y, cuestionario N°02 encuesta a docentes para determinar el nivel de importancia y desarrollo de las competencias y habilidades importantes para la buena formación profesional en la UNASAM.

Entre las conclusiones podemos manifestar que:

En la comparación para las competencias genéricas se puede concluir que hay una diferencia significativa en promedio en cuanto al nivel importancia y nivel de desarrollo., en la comparación para las competencias relativas al aprendizaje se puede concluir que hay una diferencia significativa en promedio en cuanto al nivel importancia y nivel de desarrollo. En la comparación para las competencias relativas a las relaciones interpersonales se puede concluir que hay una diferencia significativa en promedio en

cuanto al nivel importancia y nivel de desarrollo. En la comparación para las competencias relativas a la autonomía se puede concluir que hay una diferencia significativa en promedio en cuanto al nivel importancia y nivel de desarrollo. En la comparación para las competencias relativas a los valores se puede concluir que hay una diferencia significativa en promedio en cuanto al nivel importancia y nivel de desarrollo.

4.-MARCO TEÓRICO

4.1.-ANTECEDENTES

En la Revista Aloma: Revista de Psicología, ciencias de l'educacio i del l'esport, el año 2016, se publica el artículo titulado La innovación como competencia docente en la universidad, los autores Pages, y otros (2016), proponen el siguiente resumen:

> *En este trabajo valoramos la competencia de innovación docente del profesorado universitario como medio para mejorar la calidad de la docencia y conseguir un mejor aprendizaje de los estudiantes. Esta competencia es una de las seis definidas como relevantes, y considerada como una competencia significativa por el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), y por el grupo de expertos externos. La validación de estas competencias se realizó a partir de los datos recogidos en encuestas dirigidas al profesorado y a los estudiantes de las universidades españolas. La doble visión proporcionada por los profesores y los estudiantes sirvió para redefinir mejor las dimensiones de cada competencia y los indicadores correspondientes a cada dimensión. Estos indicadores se organizaron por niveles, y se propusieron evidencias para poder valorar el nivel competencial del profesorado.*
>
> *Esta valoración puede ayudar a promover la mejora profesional del profesorado a través de programas de formación docente basado en competencias, redundando en una mejora de su actuación en el aula, y por tanto, del aprendizaje de los estudiantes. Puede servir, además, como sistema de soporte para evaluar la calidad de la docencia en los procesos de acreditación del profesorado de las agencias de calidad universitaria, autonómica y estatal.*

En la Revista de Educación Mediática y TIC – EDMETIC, el año 2016, se publica el artículo titulado Evaluación mediante rúbrica de la adquisición de competencias solidarias en universitarios, el autor Morales (2016), propone el siguiente resumen:

> *El Espacio Europeo de Educación Superior implica importantes cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de competencias transversales. Se establece la necesidad de utilizar metodologías activas para el aprendizaje para desarrollar en los estudiantes la capacidad tomar decisiones y aprender de forma autónoma, reflexiva y crítica fomentando*

competencias sociales y ciudadanas. Este estudio se enmarca en el proyecto "Educación transversal para la solidaridad en la formación de psicólogos y educadores" (PIE10-127) que tiene como meta fomentar la solidaridad, el voluntariado y la concienciación en universitarios. Participan 4.304 universitarios pertenecientes a 34 asignaturas de la Universidad de Málaga y un grupo multidisciplinar de 24 profesores de 13 titulaciones. Se presenta una evaluación mediante una rúbrica integradora del uso de determinadas metodologías activas de aprendizaje (mapas conceptuales, solución de problemas y habilidades de comunicación) empleadas para fomentar la adquisición de competencias solidarias así como del impacto y satisfacción percibida por el profesorado del grado de consecución de los objetivos del proyecto. Los resultados demuestran que el uso de estas metodologías se asocia con un mayor rendimiento académico. Asimismo el profesorado y alumnado consideran que el desarrollo del proyecto ha sido exitoso y perciben las actividades como satisfactorias y útiles profesionalmente (p.94).

En la Revista de Educación Mediática y TIC – EDMETIC, el año 2016, se publica el artículo titulado Las Tic y la educación social en el siglo XXI, el autor Sampedro (2016) , propone el siguiente resumen:

Este artículo recoge una serie de reflexiones sobre el papel que juega los profesionales de la educación social en las nuevas realidades sociales, donde subyace la necesidad de una formación y capacitación de los recursos tecnológicos como elementos que favorecen la integración de los sujetos en la sociedad. Como resultado de esta premisa se presenta un breve análisis teórico de la educación social en el siglo XXI, deteniéndonos en dos elementos esenciales de la misma, la titulación universitaria en la que se desarrolla y las características básicas de la ocupación profesional que la desempeñan. Asimismo, se relata los elementos que determinan las sociedades actuales, aproximándonos a las tecnologías como componente básico de estas nuevas realidades (p. 9)

En la Revista de Educación, publicada el año 2016, se ubica el artículo titulado Innovación en la docencia universitaria: Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior, los autores, docentes de la Pontifica Universidad

Católica del Perú, Vargas-D'uniam, Chiroque y Vega (2016), proponen el siguiente resumen:

> *Este artículo presenta la sistematización de la implementación de una experiencia de innovación en la docencia universitaria, realizada desde una perspectiva interdisciplinaria y colaborativa de las Facultades de Educación y de Arte, teniendo como propósito la creación de cuentos peruanos para niños para el desarrollo de la sensibilidad, la apreciación y valoración del patrimonio nacional y regional. Para la realización del análisis se usaron grupos focales como método de recolección de datos con el propósito de conocer la percepción de los estudiantes de dichas facultades sobre su participación en esta actividad formativa. La muestra estuvo constituida por 8 alumnos de Arte y 7 alumnas de Educación. Se elaboraron 22 cuentos infantiles peruanos, lo que permitió a los alumnos desarrollar y aplicar los conocimientos y habilidades aprendidos en cada curso en torno a un producto común, respondiendo a criterios pedagógicos y artísticos.*

La Revista Científica de Educomunicación, publicada el año 2016, contiene el artículo titulado Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula, los autores, Area, Hernández y Sosa (2016), presentan el siguiente resumen:

> *En este artículo se presentan los resultados de un estudio que analizó el grado y tipo de utilización que el profesorado hace de las TIC en aulas con abundante disponibilidad de tecnologías de la información y comunicación: un ordenador por alumno, Pizarra Digital Interactiva, proyectores multimedia y acceso a Internet. El objetivo del estudio fue detectar modelos o patrones de uso didáctico de las tecnologías y relacionarlo con algunas características personales y profesionales del profesorado, tales como el género, los años de experiencia, la etapa educativa, la competencia digital y el grado de uso de las TIC en su vida cotidiana. Se empleó un diseño de tipo descriptivo correlacional basado en un estudio de encuesta donde respondieron más de 3.160 profesores de toda España que participaban en el Programa Escuela 2.0. Los resultados obtenidos muestran que existen dos tipologías nítidas de modelos de uso de las TIC en función de la frecuencia y el tipo de tarea demandada al alumnado: un modelo de integración didáctica débil frente a un modelo de integración didáctica intensa de las TIC. Asimismo, se concluye que el perfil del profesorado que desarrolla un modelo de uso didáctico intensivo de las TIC es un docente con bastantes años de experiencia profesional, ciudadano*

usuario habitual de las TIC y que, además, se percibe suficientemente formado y con competencia digital.

4.2.- DIVERSIDAD EN LA INNOVACIÒN EDUCATIVA

4.2.1.- INNOVACIÒN

La palabra "innovación" proviene del sustantivo latino *innouatio.* Su étimo es *nouus,* que constituye la base de un extenso campo léxico: *novo, nouitas, novius, reno- uo, renovatio, enouator; innovo* e *in na vatio.* Su traducción al español es innecesaria, dada su proximidad de los términos en las dos lenguas. Pero es interesante resaltar la existencia en latín del verbo *novo (novare),* sin prefijo, cuyo significado equivale al de los verbos *innovar* y *renovar.*

A modo de definición inicial, de base nominal, puede decirse que *innovación es la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud ésta resulta modificada.*

Se produce la innovación cuando se ha incorporado algo que anteriormente no formaba parte de la entidad innovada. Por lo tanto, tiene el carácter de nuevo con referencia a ésta, como sujeto de atribución de la innovación. No implica necesaria- mente que haya de tratarse de un descubrimiento personal, ni un invento original de quienes actúan como agentes o actores en la actividad innovadora. (Rivas, 2000, p. 20)

La palabra *adopción* es también de uso frecuente. Se emplea, a veces, como sinónimo de innovación. Entre difusión y adopción existe una estrecha vinculación de carácter secuencial. Tras la difusión se inicia un proceso que concluye con la adopción de la innovación. Es bien conocido el modelo de las cinco fases sucesivas: conocimiento, interés, valoración, ensayo y *adopción.* La innovación no cobra realidad por el hecho de difundirla y que sea conocida; ni siquiera por haber tomado la decisión de adoptarla. El

proceso innovador alcanza su término o remate en la real *adopción* o incorporación por el individuo, el grupo o la institución docente. Es decir, sólo cuando la novedad ha sido incorporada e integrada por la unidad adoptante. Su implantación es el resultado de un proceso, más o menos largo y complejo, según el tipo y contenido de la innovación de que se trate. Desde la perspectiva del cambio planificado, para Fullan (1991) las fases se desarrollan según la secuencia siguiente: planificación, adaptación, incorporación e institucionalización. Respecto de esta última, la palabra clave es *integración* en el con texto de las actividades habituales. Esto es, el proceso de implantación de una innovación educativa singular se ha consumado cuando aquélla ha perdido su carácter de tal innovación y se ha convertido en algo ordinario y cotidiano. Para ello es necesario un proceso de "adaptación mutua", con el ajuste de los usuarios a la innovación y la adaptación de ella a las particulares condiciones del centro docente y de la clase. (Rivas, 2000, p. 24).

Por otro lado según Sierra y Sotelo (2010) el término innovación como el de creatividad parecen estar dotados de un cierto poder mágico cuyo sólo nombrar, penar o recordad tuviera efectos en los sujetos, y ciertamente no es así. Argumentan los autores que, quien piensa que la innovación es una llamada, una actitud ante la vida, un concepto estimulante solamente se equivoca. La innovación exige conocimiento, saber, método, reflexión, técnica, activación de competencias, recursos. Por lo tanto, sería mejor estar preparados, agregan, para hacer aflorar la innovación, como forma de solucionar nuestros problemas científicos profesionales, sociales, o en este caso educativo.

4.2.2. INNOVACIÓN EDUCATIVA

Hoy, ante el avance de las tecnologías, no renovamos algo cuando se nos rompe, sino que producimos un cambio simplemente porque hay nuevos objetos. Sufrimos un

proceso de constante abandono en el que debemos despojarnos ahora de lo que tenemos o hacemos porque ha caído en desuso.

Esto adquiere importantes connotaciones para la educación. Como docentes tenemos que acostumbrarnos a cambiar o añadir algo nuevo aunque dicho objeto o proyecto educativo esté funcionando perfectamente. Eso implica, en el contexto actual, el proceso de innovación.

La innovación educativa se lleva a cabo en las diferentes propuestas didácticas: cambios curriculares, prácticas de evaluación, utilización de tecnologías para la enseñanza, entre otras, y en el desarrollo de proyectos materializados por medio del trabajo colaborativo entre universidad y escuela. Se trata de experiencias que de manera clara y directa han problematizado algunos aspectos de la realidad educativa. Reconocemos experiencias que se constituyen como paradigmáticas para pensar acerca de estos temas. (Lipsman, s.f.)

Por otro lado Sierra y Sotelo (2010) dice que la innovación educativa para el Plan Bolonia (Reforma Universitaria para Europa) busca la innovación sólo como algo nuevo, desambiguado de la creatividad, pues no se ha preguntado por los problemas de la educación en profundidad sino por la formulación de una convergencia europea para la educación universitaria, a la que llama Superior. “La filosofía práctica, presupone que estamos ya conformados por las ideas normativas en la que fuimos educados y que preside el orden de toda la vida social. (Sierra 2010)

A través de la innovación nos dice Carlos Fanjul y Gonzales Oñate (Como citado en Sierra y Sotelo, 2010, p. 14) se trata de construir un paradigma universal con una transcendental repercusión de las metodologías de enseñanza- aprendizaje. Lo que exige aprender a enseñar de otra manera, transformando roles, tareas y procedimientos de los elementos de la educación (profesores, alumnos, objetivos, asignaturas y métodos). De

manera colaborativa, el docente ha de realizar un giro significativo desde diferentes puntos de vista (pedagógico, epistemológico y psicosocial) en el que se haga indispensable la búsqueda de nuevas estrategias docentes así como de nuevas alternativas que tomen en consideración los principios de creatividad, calidad, competencia y colaboración que propugnan en busca de un nuevo modelo de sociedad. Por su parte, el alumno hade pasar de ser un sujeto pasivo, receptor de conocimiento de manera vertical, a ser un sujeto activo y participativo en el aula con el profesorado para aprovechar al máximo cada una de las clases y actividades que se desarrollen para fomentar nuevas competencias y habilidades adecuadas al sector profesional. (Sierra 2010)

4.2.3. DIVERSIDAD EN LA INNOVACIÒN EDUCATIVA

Las innovaciones no son todas iguales. Entre unas y otras existen notables diferencias. Por otra parte, no son fáciles unas distinciones nítidas y límites precisos entre los diversos tipos y modalidades de la innovación educativa. Toda innovación tiene lugar en el seno de sistemas sociales complejos, integrados por individuos y grupos, conectados entre sí por variadas y variables relaciones, formales e informales, con interacciones múltiples entre sus elementos y de éstos con el entorno.

Fundados en la naturaleza misma de la innovación educativa y en el análisis de sus propiedades se trata de formular una tipología de la innovación educativa que resulte conceptualmente válida y operativamente eficaz. Una tipología ofrece la posibilidad de caracterizar más fácilmente una determinada innovación, comprender su significado y hacer un pronóstico sobre la viabilidad de su incorporación a la institución escolar o el aula. Al adscribirla a uno de los tipos, inmediatamente le quedan asignadas las características o propiedades del tipo respectivo.

Dada su importancia, teórica y práctica, distintos autores han propuesto, de modo

explícito o tácito, la respectiva tipología, por lo que son numerosas las formuladas. De todas las analizadas, aquí sólo se toman en cuenta aquellas que contienen un mayor valor analítico en el orden conceptual y ofrecen mayores posibilidades operativas, con vistas a la predicción de las limitaciones y posibilidades de incorporación de cada innovación, en función del tipo a que pertenece, así como su proyección sobre las estrategias innovadoras aplicables.

La diversidad de la innovación educativa resulta primariamente del sistema educativo a que más directamente afecta, del grado de *intensidad* de los cambios o alteraciones que produce, del *modo* en que se produce y, por último, de la extensión, *cantidad* o número de elementos del sistema que comprende.

En lo que concierne al *componente,* determinada innovación puede afectar directa y primordialmente a los objetivos de la educación, la organización de la institución escolar, la metodología didáctica, la orientación educativa de los estudiantes, el rol docente o cualquier otro de los componentes del sistema o institución escolar, así como a las relaciones con el entorno.

En lo que concierne a la *intensidad,* la innovación en cuestión puede producir ligeras modificaciones en las actitudes o cambios profundos en el comportamiento individual, grupal o institucional. Puede comportar alteraciones débiles o vigorosas en las estructuras educativas. Puede implicar modificaciones profundas o superficiales en los contenidos y los métodos de enseñanza.

Por último, en lo que concierne a la *cantidad* o extensión, determinada innovación puede implicar directamente a todos los miembros del sistema escolar, al con- junto de los que integran un centro educativo, sólo a un departamento o grupo docente o únicamente al comportamiento docente de un profesor en su aula. También en el ámbito de la innovación se percibe la relación inversa entre extensión e intensidad.

Es el problema de las grandes reformas del sistema escolar, que lo que ganan en extensión lo pierden en intensidad.

Una primera división dicotómica es aquella que establece la neta distinción entre innovaciones *organizativas,* que afectan a las estructuras y los procesos organizativos de la institución escolar, e innovaciones *didácticas,* que conciernen a la acción docente.

Una tipología más congruente con la teoría de la acción, es la que resulta de la consideración de dos tipos básicos de innovación:

a) Innovaciones que afectan a los *objetivos* y finalidades de la educación.

b) Innovaciones que conciernen a los *medios,* para el logro de los objetivos; incluyendo en el concepto de medios tanto los métodos didácticos como los con- tenidos del currículo, al servicio de los objetivos.

Más analítica es la tipología presente en Oucros y Finkelstein(1992), para quienes la innovación puede afectará los *currículos,* los *métodos,* las *estructuras* o las *relaciones.* Aunque sean ilustrativas en una primera aproximación a los tipos de innovación educativa posibles y reales, todas ellas adolecen de una evidente simplicidad que, como se verá, limita las posibilidades de hacer pronósticos sobre el curso de la innovación, así como su proyección operativa en el diseño de las correspondientes estrategias innovadoras. La definición descriptiva de la innovación educativa de Miles (1973) contiene una tipología implícita en la que aparecen tres tipos de innovación: "Alteración de los *objetivos,* de la *estructura* o de los *procesos* del sistema".

En esa misma línea, Sixten Marklund (1974) propone una tipología sintética, ordenando las innovaciones en tres tipos o niveles:

1. Innovaciones en la *estructura de la institución escolar.* Este primer tipo incluye las modificaciones en su estructura organizativa, en su eje vertical o jerárquico y horizontal o de coordinación, las variaciones en el tamaño de la escuela, las alteraciones

en la ordenación pedagógica, tales como los ciclos didácticos o la estructura de itinerarios académicos diferenciales seguidos por los estudiantes en la educación secundaria. Pertenecen a este tipo las denominadas *reestructuraciones* escolares, generalmente a partir del acceso a una mayor autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, incluida la económica, representando un acercamiento de las escuelas públicas al modelo de funciona- miento de las escuelas privadas. Comportan mayor grado de participación interna en la toma de decisiones; así como la intervención de diversas representaciones sociales, particularmente de las familias, en los órganos de gestión. Tales *reestructuraciones* escolares, realizadas con el propósito de mejorar la efectividad de la institución escolar y la calidad de la enseñanza, no siempre conllevan cambios en las actividades de enseñanza y aprendizaje en las aulas, como han puesto de relieve diversos estudios (Elmore, 1996).

2. Innovaciones en *los objetivos y los contenidos* de la enseñanza, sus *programas y horarios* lectivos. Las innovaciones de este tipo siempre implican una redefinición de los objetivos, que suelen comportar la alteración, sustitución, incremento, reducción o reestructuración de los objetivos de algunas áreas del currículo o de todas ellas. Entre objetivos y contenidos existen íntimas conexiones, de tal manera que la modificación en los primeros afectará a los según dos y viceversa. Por otra parte, los cambios en los contenidos comportan una "re-selección" de los sectores y elementos que los integran, con una "reordenación" de las secuencias de su desarrollo y la sucesión de sus unidades didácticas. Los resultados de este tipo de innovaciones se concretan en unos "pro- gramas renovados" o nuevo diseño del currículo.

En las alteraciones en el currículo subyace una nueva forma de valoración de las áreas que lo componen. Se expresa en los períodos de tiempo asigna- dos a cada una y se manifiesta en la modificación interna del horario escolar. El incremento del "peso" de

las disciplinas humanísticas o de las disciplinas experimentales es un ejemplo de este tipo de cambio educativo.

3. Innovaciones educativas en los *métodos didácticos.* Constituyen alteraciones en la metodología, modelos didácticos y procedimientos instructivo-formativos, tutoriales, orientadores del estudiante y evaluación educativa de los procesos y los resultados del aprendizaje. Representan alteraciones en el comportamiento docente, en sentido estricto. (Rivas, 2000, p. 49)

4.3.- FORMACIÓN PROFESIONAL BASADA EN COMPETENCIAS.

Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe, es una publicación semestral producida por la División de Desarrollo Económico de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina para el Cono Sur de América Latina de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). El Centro Interamericano para el desarrollo del Conocimiento en la Formación profesional (CINTERFOR) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), con la participación de Fernando Casanova, Oficial de Programación, y, Fernando Vargas, Especialista en Formación Profesional, quienes contribuyeron en la elaboración del informe Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe; siendo una publicación corporativa la Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL y la Organización Iternacional para el Trabajo - OIT (2013), refieren lo siguiente:

> *En respuesta a los procesos de transformación descritos, no solo se diversificó la oferta de formación, con una mayor variedad de proveedores, especialmente privados, sino que además las instituciones nacionales de formación profesional vienen atravesando sendos procesos de innovación que han afectado sus acciones y estrategias de atención a la demanda. En este campo se constata, en comparación con la educación regular, una mayor propensión a la innovación, que abarca aspectos como los enfoques pedagógicos o los dispositivos y recursos didácticos. La formación basada en competencias, el aprendizaje por proyectos, la creciente utilización de las*

tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), sumadas al despliegue de una oferta diversa y flexible, son parte de la búsqueda de una mayor pertinencia, tanto respecto de las calificaciones demandadas como de las necesidades y condiciones propias de los participantes de los programas. (p. 16)

En la misma orden de ideas, la misma fuente refiere además:

En la búsqueda del desarrollo de competencias, también se han renovado los enfoques pedagógicos. Es el caso del denominado "aprendizaje por proyectos", modelo en el cual los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula. En este enfoque, las actividades son interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas. Se trata de procesos orientados a los participantes, claramente definidos, con contenidos significativos para ellos y directamente observables en su entorno. Estimulan las conexiones entre lo académico, la vida y las competencias laborales, y brindan oportunidades para la investigación de primera mano, la retroalimentación por parte de expertos y la reflexión y autoevaluación del participante. (p. 16)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (s.f.), cuando se refiere a la reforma de la educación y el crecimiento económico, propone las siguientes hipótesis: El crecimiento económico sistémico es la clave de la reducción de la pobreza y el aumento de la prosperidad y que las TIC son motores del crecimiento e instrumentos para el desarrollo de capacidades y la autonomía de las personas. Ambas hipótesis tienen hondas repercusiones en la evolución y mejora de la educación, señala como ejemplos a Singapur, Finlandia, Irlanda, Corea y Chile que hace cuatro décadas eran países pobres.

La misma fuente de información refiere además que el crecimiento económico a ultranza es incompatible con la equidad, con el respeto a la condición humana y con la salvaguarda de los recursos naturales del planeta. El crecimiento económico no es un bien absoluto. Debe existir un equilibrio entre el bienestar humano y el desarrollo

económico sostenible, los que deben ser armonizados mediante una reforma sistémica de la educación.

En la misma orden de ideas la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (s.f.), refiere que:

> *Otra posibilidad es que la economía de un país pueda crecer gracias al aumento del valor económico generado por sus ciudadanos. Los modelos económicos del "nuevo crecimiento" hacen hincapié en la importancia de los nuevos conocimientos, de la innovación y del desarrollo de las capacidades humanas como fuentes de crecimiento económico sostenible. La educación y la creación de capacidades humanas son las que permiten a los individuos añadir valor a la economía, contribuir al patrimonio cultural, participar en el discurso social, mejorar la salud de sus familias y comunidades, preservar el medio ambiente e incrementar su propia capacidad para proseguir el desarrollo y sus aportaciones, creando un círculo virtuoso de realización personal y aportaciones. A través del acceso a una educación de calidad para todos –sin distinciones de sexo, etnia, religión o lengua– se multiplican las contribuciones personales y se distribuyen y disfrutan equitativamente los beneficios del crecimiento económico. El proyecto NUCTICD ofrece tres vías para vincular la mejora de la educación al crecimiento económico universal y sostenible.(p.3)*

La misma fuente de información concluye señalando que:

> *Los economistas definen tres factores que conducen a un crecimiento basado en una capacidad humana acrecentada: una profundización en capital (capacidad de la mano de obra para utilizar un equipamiento más productivo que en sus versiones precedentes); un trabajo de mejor calidad (mano de obra con más conocimientos, que puede añadir valor al resultado económico); e innovación tecnológica (capacidad de la mano de obra para crear, distribuir, compartir y utilizar nuevos conocimientos). Estos tres factores de productividad sirven de base a tres enfoques complementarios –y superpuestos en cierto modo– que vinculan la política de educación al desarrollo económico:*

- *Incrementar la capacidad de los estudiantes, los ciudadanos y la mano de obra para comprender las tecnologías, integrando competencias tecnológicas en los planes de estudios (enfoque de nociones básicas de tecnología).*
- *Incrementar la capacidad de los estudiantes, los ciudadanos y la mano de obra para utilizar los conocimientos con vistas a añadir valor a la sociedad y la economía, aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y reales (enfoque de profundización de los conocimientos).*
- *Aumentar la capacidad de los estudiantes, los ciudadanos y la mano de obra para innovar, producir nuevos conocimientos y sacar provecho de éstos (enfoque de creación de conocimientos) (p. 3 – 4)*

En el estudio de investigación referido a la Evaluación mediante rúbrica de la adquisición de competencias solidarias en universitarios, Morales (2016) propone los siguientes objetivos:

> *- Sensibilizar y fomentar la solidaridad, el voluntariado y la concienciación en el ámbito universitario. - Fomentar la transversalidad y adquisición de competencias solidarias mediante la colaboración y participación conjunta entre el alumnado y profesorado universitario perteneciente a distintas titulaciones y ámbitos docentes. - Potenciar contactos con asociaciones y organizaciones humanitarias que trabajen a favor de la solidaridad, la atención a personas discapacitadas, la justicia y la paz social. - Contribuir a una educación integral del alumnado universitario en la que la solidaridad ocupa un lugar primordial. - Dotar de conocimiento teórico y práctico al alumnado sobre el hecho de la insolidaridad y el valor de la solidaridad mediante actividades educativas de tipo práctico y lúdico. - Presentar la solidaridad cotidiana como accesible a todos y no como utopía. - Favorecer el debate y la visión crítica hacia las situaciones insolidarias de la vida cotidiana. - Promover oportunidades prácticas para aplicar lo aprendido respecto a acciones solidarias cotidianas. - Introducir actividades prácticas solidarias como una parte cotidiana de la vida universitaria. - Potenciar el voluntariado y el trabajo a favor de personas discapacitadas alumnado de la Universidad de Málaga. - Instar al propio alumnado a que animen a otros/as compañeros/as a realizar las actividades solidarias también. - Motivar al*

alumnado para la realización de actividades educativas a favor de la solidaridad que fomenten y desarrollen competencias relacionadas con el trabajo en grupo y en equipo. - Evaluar valores y actitudes en temas morales, relacionados con el voluntariado hacia personas discapacitadas alumnado de la UMA y hacia actividades de solidaridad antes y después del desarrollo del proyecto.

Reflexionar sobre la actuación ética en la vida profesional, enfatizando también la acción solidaria. - Fomentar en el alumnado su adhesión a los principios éticos que deben presidir la vida social y las relaciones nacionales e internacionales. - Analizar los valores emanados de nuestra Constitución que aluden a la solidaridad. - Potenciar la difusión del proyecto en el ámbito universitario, en centros de Educación Secundaria para su posible adaptación y puesta en práctica así como en otras instituciones mediante la realización de numerosas actividades (concursos, conferencias, exposiciones, murales, carteles y demás acciones) (p.98)

Morales (2016), desarrollando el tema de competencias transversales refiere que:

En este estudio se defiende que hay que trabajar los valores como la honestidad, civismo o no violencia y solidaridad en el nivel universitario. La formación ciudadana no solo es propia de niveles educativos obligatorios, anteriores a la Universidad. La ciudadanía tampoco se aprende per se, sin necesidad de una educación en valores o sin atención pedagógica en ese sentido. La formación ética y para una vida plena desde un punto de vista personal y comunitario y la capacidad para afrontar, con soluciones razonadas, situaciones personales y sociales complejas, requieren de una Evaluación mediante rúbrica de la adquisición de competencias solidarias en universitarios edmetic, 5 (1), 2016, E-ISSN: 2254-0059; pp.93-112 © edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC 111 práctica educativa adecuada, planificada y sistemática además de otros elementos de carácter formativo (p. 110)

El mismo autor además señala que:

En tiempos en los que la Universidad ha de asumir más que nunca su responsabilidad social, se hace necesario seguir dotando de continuidad y prolongación en el tiempo este tipo de proyectos que además de viable en términos de costes/beneficios, eficacia y eficiencia, es necesario para el fomento de competencias transversales como la competencia digital y las sociales y ciudadanas. Estos planteamientos son coherentes con los de otros estudios (García Garrido, 2008; Martínez,

Buxarrais y Esteban, 2002; Martínez y Esteban, 2005) en los que se aboga por un modelo de formación universitaria que integre el aprendizaje ético. Para este tipo de aprendizajes éticos el enfoque de la formación universitaria centrada en el estudiante, en el uso de las TIC (para educar en valores) y en el aprendizaje por competencias con el empleo de estas metodologías activas indicadas parece muy acertado. Asimismo, los datos obtenidos en este trabajo son relevantes con vistas a la mejora de la calidad docente en estas asignaturas en el Espacio Europeo de Educación Superior. En esta experiencia el docente ha dejado de ser un mero transmisor de conocimientos científicos y el alumnado empieza a adquirir un protagonismo más activo (p.111)

Sampedro (2016), cuando hace referencia a los efectos de las TIC en las sociedades del siglo XXI, relacionándolo con las sociedades de la información que promueve el uso de la tecnología, la disponibilidad cuantitativa y cualitativa de la información, la desaparicion de las distancias comunicativas, la abundancia y la saturación de informacion y, haciendo referencia a la UNESCO, señala lo siguiente:

"En las sociedades del conocimiento todos tendremos que aprender a desenvolvernos con soltura en medio de la avalancha aplastante de informaciones, y también a desarrollar el espíritu crítico y las capacidades cognitivas suficientes para diferenciar la información 'útil' de la que no lo es" (UNESCO, 2005: 20).

Mucho se habla y se sigue comentando sobre la formación profesional basada en competencias, tema que no solo es de actualidad si no que se constituye como un modelo de formación profesional que está siendo implementada en muchas universidades del mundo, al respecto los autores Pages, y otros (2016), al tarta el tema relacionado a La innovación como competencia docente en la universidad: Innovación orientada a la mejora de aprendizaje, en las conclusiones refieren lo siguiente:

Tanto el profesorado como el alumnado universitario participante en el estudio configuran una muestra representativa de las universidades españolas, para los perfiles definidos para cada colectivo. Desde la perspectiva docente, se considera la competencia de innovación como una de las menos importantes de las seis definidas.

De acuerdo con los resultados obtenidos entre los estudiantes, las puntuaciones medias de todas las preguntas son altas, lo que indica la importancia que el alumnado otorga a las competencias que ha de tener un buen docente.

Cabe destacar las diferencias significativas en las opiniones de los estudiantes sobre la competencia de innovación docente, según su rama de conocimiento de procedencia. Asimismo, se observa que esta competencia va teniendo menor importancia para el alumnado, según va avanzando en su formación universitaria.

Tanto para los estudiantes de grado como para los de máster «introducir innovaciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje» ocupa el duodécimo lugar de los dieciséis aspectos valorados, aunque le otorgan una puntuación alta.

Al relacionar los resultados de la priorización de los estudiantes con la que realizaron los profesores, ambos coinciden en valorar la competencia de innovación como una de las menos importantes.

La poca importancia concedida a la competencia de innovación es un dato que hay que considerar para emprender acciones de seguimiento de la calidad y la incorporación de acciones de mejora en este campo (p. 42)

En esa misma orden de ideas los autores López, Benedito y León (2016), docentes de la facultad de Educación, de las universidades de Granada y Barcelona, en forma conjunta en la investigación titulada El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación. La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía, en una de las conclusiones manifiestan que**:**

Los profesionales expertos del estudio se muestran críticos ante el enfoque por competencias, pues señalan aspectos positivos, pero también reconocen algunos peligros. Respecto a los primeros, coincide en que el enfoque por competencias es una oportunidad para redefinir el sentido y finalidad de la educación universitaria, reforzar su compromiso con aprendizajes más ligados a la práctica profesional, y dotar al alumnado de un mayor protagonismo en los procesos de formación. Sin embargo, cuestionan el excesivo valor conferido a los resultados de aprendizaje y el hecho de que éstos se definan, exclusivamente, en términos de competencias profesionales.

Consideran que la institución universitaria debe adoptar perspectivas más procesuales y holísticas de los procesos formativos, cultivar aprendizajes más integrales y vitales que incorporen las competencias profesionales pero que también las trasciendan, permitiendo a las personas vivir plenamente su ciudadanía. Se muestran convencidos, de que la universidad no puede limitarse a atender exclusivamente las demandas laborales, ni regirse por la lógica de los mercados (s.p.)

4.4.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Se entiende por estrategia un conjunto de acciones, motivaciones, conocimientos, creencias y comportamientos que integrados definen un procedimiento para lograr un objetivo determinado, se entiende que en el caso de la formación profesional la estrategia busca integrar la información con conocimientos previos.

En el estudio Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial, el autor Pegalajar-Palomino (2016), haciendo referencia a los autores De Miguel; Garay, Lujan y Etxebarria; Mason y Rennie; Zimmerman y Ardura y Zamora, manifiesta lo siguiente:

No obstante, se aprecian diferencias en cuanto a las estrategias de planificación, siendo éstas más favorables para el alumnado de la modalidad semipresencial. Así pues, las diferentes modalidades de enseñanza (presenciales o semipresenciales) permiten desarrollar diferentes tipos de agrupamientos y facilitan determinados tipos de actividades didácticas, a la vez que exigen de diversos trabajos para profesorado y alumnado y requieren la utilización de herramientas metodológicas diferentes (De Miguel, 2006). La introducción de las herramientas que engloba la Web 2.0 ha propiciado un cambio de actitud hacia el aprendizaje y mucho más hacia la enseñanza; son herramientas cuyo uso posibilita que el alumnado se convierta en protagonista real de su proceso de aprendizaje (Bartolomé, 2008), mientras el profesor será el guía en la enseñanza (Garay, Luján & Etxebarria, 2013). El hecho de que el alumnado no deba asistir diariamente al aula universitaria, aumenta la necesidad de desarrollar un proceso de autorregulación del aprendizaje (Mason & Rennie, 2006, Zimmerman, 2000). Ello comporta una serie de fases en la que la planificación, ejecución y autoevaluación del aprendizaje juegan un

papel fundamental, al permitir al alumnado reflexionar sobre su nivel de aprendizaje y reorientarlo en caso necesario, pudiendo así identificar y describir sus propios errores (Ardura & Zamora, 2014) (p.671)

Los autores Ausin, Arbella, Delgado y Hortiguela (2016), en la investigación denominada Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una experiencia de innovación Docente desde las aulas universitarias, haciendo referencia además a los autores Imaz; Torres y Ruikar y Demian, en las conclusiones proponen lo siguiente:

De los resultados mostrados, de su análisis y su discusión, se pueden obtener las siguientes conclusiones. 1). Tal y como se demuestra en trabajos previos como los de Imaz (2015) y Torres (2010), la metodología del Aprendizaje Basado en Provectos es una estrategia útil en los estudios de Grado en Pedagogía, resultados que coinciden con los obtenidos en nuestra experiencia. 2) La aplicación del ABP permitió a los estudiantes adquirir habilidades, destrezas e integrar conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la utilización de las TIC como medio para la creación de un programa de radio educativa.

3) El provecto ha contribuido a trabajar competencias como la autonomía, el trabajo en grupo, la confianza en sí mismos y la motivación. Esta idea se corrobora en otras investigaciones internacionales en las que se ha integrado el uso de podcast mediante la metodología ABP en el ámbito universitario, como la realizada por Ruikar y Demian (2013), quienes concluven que el valor significativo de podcasts en la enseñanza facilita el aprendizaje autónomo del estudiante, a su propio ritmo, así como fomenta la participación activa y el aprendizaje.

4) El trabajo en equipo utilizando el ABP implica dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarla hacia metodologías de trabajo donde las actividades se planteen como retos y no como asignaciones descontextualizadas de los objetivos de la asignatura. Todo ello, a partir de un enfoque interdisciplinario e incentivando el trabajo cooperativo de los estudiantes. (p.37)

En la misma orden de ideas Vargas-D'uniam, Chiroque y Vega (2016), refieren lo siguiente:

De acuerdo a los nuevos enfoques en la educación, Pérez y Marín (2011) señalan que el trabajo colaborativo es un componente esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y en relación con las características de una propuesta de innovación docente, planteadas por Mauri et al. (2007), es importante plantear actividades que favorezcan el trabajo cooperativo como instrumento para el aprendizaje de contenidos académicos y la construcción de conocimientos, así como de apoyo para el desarrollo de habilidades y conocimientos para trabajar colaborativamente

4.5.-USO DE LAS TIC

En la Revista Educación Mediática y TIC, se publica en artículo denominado "Percepción del profesorado y alumnado universitario ante las posibilidades que ofrecen las TIC en su integración en el proceso educativo: reflexiones, experiencias e investigación en la Facultad de educación de Granada" en la que los autores Morales, Trujillo y Raso (2016), refieren lo siguiente:

Por otro lado, podemos destacar la idea de que a pesar de las posibilidades que las TIC ofrecen a la educación, no todo el profesorado se encuentra en acuerdo con este tema. Es necesario por tanto, una opinión unánime y acordada, que el profesorado presente competencias tecnológicas y por otro lado, creencia en las posibilidades que ofrecen. Mientras que muchos docentes acogen el uso e integración de las TIC en los procesos educativos, otros por el contrario muestran cierto rechazo y escepticismo ante el uso de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 125)

Los autores Marín-Diaz, Ramírez y Maldonado (2016), en el trabajo de investigación titulado Valoración del profesorado universitario sobre la integración de las TIC en el aula, refieren lo siguiente:

De manera general el profesorado muestra una afinidad tecnológica positiva al estar de acuerdo que el dominio de TIC genera mejores resultados en sus actividades académicas-investigación, gestión, vinculación, docencia, ejecución y tutoría-. Reconociendo que su uso puede mejorar fundamentalmente en los procesos de investigación, esto puede ser posible por el gran bagaje de

información que ofrece la red. Así también a las actividades de gestión y vinculación, pues se hacen más agiles los procesos administrativos.

La información anterior se fundamenta al darle una alta valoración a la conexión de internet, pronunciando la importancia que denota en la ejecución de sus actividades académicas, disponibilidad de información y localización de las últimas versiones de software.

De los resultados expuestos emerge una fuerte presencia del uso de los dispositivos digitales como el celular, esto puede ser posible por sus características que permiten acceder a la información en cualquier tiempo y espacio con el apoyo de la conexión a internet, además de la fácil comunicación con los pares, estudiantes, familiares, etc. (p. 197)

Area, Hernández y Sosa (2016), en las conclusiones del estudio referido a Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula, en una de sus concluisones refieren que:

Este estudio detecta que la edad del docente es una variable que se correlaciona con el modelo o patrón de uso de las TIC en el aula. Pero a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos o sectores sociales donde los sujetos más jóvenes utilizan la tecnología más frecuentemente, en el contexto escolar, los docentes más jóvenes (menos de 40 años) no son los que emplean de forma más intensiva las TIC en el aula, sino que son los de me - diana edad (entre 45-55 años) y los de mayor experiencia y veteranía profesional. Esto permite sugerir que la competencia pedagógica y la experiencia profesional son condición necesaria, o al me - nos, relevante en el proceso de cambio e innovación docente con las tecnologías, y en menor medida, la generación a la que por edad pertenece el profesor (p.86)

Ramírez y Maldonado (2016), citando a Prensky; Crovi; Area, Gros y Marzal; Marín y Romero; Acuña; Lizarazo y Andión; Rojas, en la investigación El uso de TIC y la percepción del profesor universitario, desarrollada en la Universidad de Vera Cruz, en Mexico llegan, entre otras, a las siguienets conclusiones:

Durante su discurso los profesores expresaron cuatro inconvenientes básicos para la integración de las TIC. El primero de ellos es la resistencia de uso, esto puede ser posible a la brecha generacional (Prensky, 2001), pues expresaron tener temor a enfrentarse a lo nuevo, al ser de una generación que no es nativa de las innovaciones tecnológicas y cuya formación no contempló el

manejo de estos recursos y herramientas. A lo anterior se suma el segundo inconveniente que es la falta de formación y capacitación, estudios señalan este elemento como fundamental para que los profesores puedan incorporar las tecnologías al aula (Crovi, 2004; Area, Gros & Marzal,2008; Marín & Romero, 2009; Acuña, 2012; Lizarazo & Andión, 2013; Rojas, 2013), los maestros al no saber utilizar los recursos con TIC no las pueden incorporar a sus estrategias de enseñanza, por lo que manifiestan una necesidad de formación en esta competencia y así puedan ser parte de sus estrategias didácticas, mejorar sus métodos de enseñanza, motivar, innovar y realizar un trabajo colaborativo con el alumnado. Otra situación es la necesidad de infraestructura tecnológica o la existencia de una brecha tecnológica (Crovi, 2004,2009), si bien es cierto que la disponibilidad de recursos no supone la utilización de los mismos, los profesores señalaron que los espacios y los recursos en la facultad, no cubren las necesidades y demandas del alumnado.

Por la situación anterior, muchas veces el profesor o docente se encuentra limitado por la institución o centro de trabajo, ya que al ser la responsable de la adquisición de recursos, la ejecución de los mismos no se puede realizar con éxito. El último inconveniente planteado es el hecho que los recursos existentes requieren de soporte y mantenimiento, se plantea la necesidad de realizar mayor inversión en la adquisición de software especializado para la disciplina. Es importante destacar que el profesor expresa tener iniciativa propia para ir descubriendo el uso de los recursos, muchas veces apoyados por sus estudiantes, ellos mantienen una percepción positiva en el empleo de TIC, pero no descartan que para su incorporación aún falta mucho por hacer en esta área. Finalmente este trabajo es un umbral a investigaciones futuras que busquen conocer más sobre la formación del profesorado y su trabajo en el aula. En este estudio solo se presenta un diagnóstico de la integración que hace el profesor de las TIC y su uso en la enseñanza. Resulta también conveniente el poder realizar observaciones e incluso conocer el uso y la percepción de los estudiantes y así poder realizar una triangulación de resultados. Otro factor de observación es la inclusión de las TIC al currículo, los planes y programas de estudio, como factor para la innovación en la educación (p. 205-206)

5.- METODOLOGÍA

5.1.- ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

5.1.1.- ELECCIÓN DEL MÉTODO A UTILIZAR:

Los métodos utilizados para el presente proyecto fueron: Deductivo - Inductivo, por ser los que se ajustan mejor, ya que la información obtenida fue mediante una encuesta a los docentes de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo, para posteriormente obtener conclusiones generales:

- **Deductivo:** Es un proceso que consiste en inferir conclusiones particulares a partir de premisas generales.

- **Inductivo:** Es aquel que partiendo de casos particulares permitan llegar a conclusiones generales.

5.1.2.- DETERMINACIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño es no experimental transeccional correlacional. **No Experimental**, el tipo de investigación utilizado en el estudio, es el denominado ex post-facto, lo que para Kerlinger significa: "la búsqueda sistemática en la cual el científico no tiene control directo de la variable independiente, porque ya acontecieron sus manifestaciones. Se hace inferencia sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa o a partir de la variación concomitante de las variables independientes" (Kerlinger 1997)

Por su parte, los diseños de **investigación transeccional o transversal**, "recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (Hernández 1998)

En resumen, *en un estudio no experimental los sujetos ya pertenecían a un grupo o nivel determinado de la variable independiente por autoselección.*

Los diseños **transeccionales correlacionales/causales** tienen como objetivo describir relaciones entre dos más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean éstas puramente correlaciónales o relaciones causales. En estos diseños lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado.

5.1.3.- UNIDADES DE ANÁLISIS Y OBSERVACIÓN

Las unidades de observación estuvieron conformado por cada docente sea éste nombrado o contratado de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, que estuvieron laborando el semestre 2014-II.

5.1.4.- MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La metodología empleada considera los objetivos y variables del presente proyecto.

Para la recolección de datos en campo se utilizaron dos instrumentos:

CUESTIONARIO N°01: Encuesta sobre la labor docente frente a la innovación tecnológica en la formación profesional y,

CUESTIONARIO N°02: Encuesta a docentes para determinar el nivel de importancia y desarrollo de las competencias y habilidades importantes para la buena formación profesional en la UNASAM.

La información recopilada se ha obtenido directamente del trabajo de campo, a través de la aplicación de encuestas a la población del ámbito de estudio.

5.1.5.- DETERMINACIÓN DEL TAMAÑO DE LA MUESTRA

Tabla N° 01.- Total de docentes que participaron en el proyecto inicialmente

	Frecuencia	Porcentaje
Administración y Turismo	29	7,8
Ciencias	107	28,8
Ciencias Agrarias	32	8,6
Ciencias del Ambiente	28	7,5
Ciencias Médicas	48	12,9
Industrias Alimentarias	14	3,8
Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación	13	3,5
Economía y Contabilidad	42	11,3
Ingeniería de Minas, Geología Y Metalurgia	16	4,3
Ingeniería Civil	27	7,3
Derecho y Ciencias Políticas	15	4,0
Total	371	100,0

Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

La tabla N° 01, contiene información de la cantidad de docentes que participaron en el estudio realizado, sin embargo ellos no fueron la cantidad definitiva, de esta lista fueron depurados los cuestionarios con preguntas no respondidas, quedando finalmente para el estudio la cantidad de docentes mostrada en la Tabla N° 02.

Tabla N° 02.- Total de docentes que participaron en el proyecto

	Frecuencia	Porcentaje
Administración y Turismo	26	8,9
Ciencias	78	26,7
Ciencias Agrarias	25	8,6
Ciencias del Ambiente	17	5,8
Ciencias Médicas	39	13,4
Industrias Alimentarias	10	3,4
Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación	8	2,7
Economía y Contabilidad	39	13,4
Ingeniería de Minas, Geología Y Metalurgia	11	3,8
Ingeniería Civil	26	8,9
Derecho y Ciencias Políticas	13	4,5
Total	292	100,0

Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas, 2013

5.1.6.- TÉCNICA PARA EL LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

La Técnica empleada fue la encuesta personal (cara a cara) a los docentes, con la aplicación de un cuestionario estructurado y estandarizado que incluyeron preguntas abiertas, y cerradas. Se trató de llevar a cabo un censo a todos los docentes de la UNASAM, para ello las facultades sirvieron como unidades primarias de muestreo.

5.1.7.- PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para el procesamiento y la sistematización de la información, se utilizó el software estadístico *SPSS versión 21 y Microsoft Excel, como Microsoft Word.*

Una vez recolectado los datos, se realizó la codificación de la información para ser digitada, y procesada en forma manual y computarizada.

5.1.8.- ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA INFORMACIÓN

El análisis e interpretación de la información comprendió dos etapas diferenciadas, que detallamos a continuación:

5.1.8.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Dentro del análisis descriptivo, se presentó la información a través de tablas y gráficos estadísticos para ambos cuestionarios, tal cual respondieron las unidades de análisis. Para el primer cuestionario se presentó ítem por ítem un análisis descriptivo, para resumir el conjunto de indicadores del desempeño docente y conocimiento sobre la formación profesional por competencias, se hizo uso de la medida de tendencia central moda. De igual manera para el segundo cuestionario se presentó ítem por ítem un análisis descriptivo, para resumir el conjunto de indicadores para cada grupo de competencia se hizo uso de la medida de tendencia central mediana, en este caso en las tablas y gráficos estadístico se presenta un análisis comparativo del nivel de importancia y nivel de desarrollo de los diferentes indicadores.

5.1.8.2.- ANÁLISIS MULTIVARIADO: COMPONENTES PRINCIPALES, CORRELACIONES CANÓNICAS Y REGRESIÓN MULTIVARIADA

5.1.8.2.1.- COMPONENTES PRINCIPALES

El objetivo del Análisis de Componentes Principales (A.C.P.) es resumir un grupo amplio de variables en un nuevo conjunto (más pequeño) sin perder una parte significativa de la información original (Chuvieco, 1996). En este trabajo de investigación, el objetivo del A.C.P. es construir Indicadores a partir de una serie de preguntas que tienen que ver con las competencias y habilidades que pueden ser importantes para la buena formación profesional en la UNASAM en función a las dimensiones de competencias relativas al aprendizaje, a las relaciones interpersonales, a la autonomía y competencias relativas a los valores.

El A.C.P. puede aplicarse como realce previo a la interpretación visual o como procesamiento anterior a la clasificación. En general, esta técnica incrementa la eficiencia computacional de la clasificación porque reduce la dimensionalidad de los datos.

Por otra parte, desde el punto de vista estadístico, el A.C.P. facilita una primera interpretación sobre los ejes de variabilidad de la imagen, lo que permite identificar aquellos rasgos que aparecen en la mayoría de las bandas y aquellos otros que son específicos de algún grupo de ellas (Chuvieco, *opcit*). Este trabajo se refiere a casos en los que interesa identificar la información común a la mayoría de las bandas, que está presente en los primeros componentes.

Algebraicamente, el A.C.P. genera nuevas variables (componentes), mediante una combinación lineal de las p variables originales (bandas). Aunque se requieren los p componentes principales para reproducir la variabilidad total, muchas veces la mayor

parte de ella está contenida en un número menor de componentes m. En ese caso, reemplazando las p bandas por los m componentes, se reduce la dimensionalidad del problema conservando casi la totalidad de la información.

Después de haber generado los indicadores se realiza la regresión lineal múltiple para ver que dimensiones son las que influyen significativamente para las competencias y habilidades para la buena formación profesional en la UNASAM.

5.1.8.2.2.- CORRELACIÓN CANÓNICA

El análisis de correlación canónica tiene como propósito fundamental buscar las relaciones que pueda haber entre dos grupos de variables y la validez de las mismas, predice múltiples variables dependientes a partir de múltiples independientes. En este análisis, entonces, se crean combinaciones lineales de las variables originales, sobre la base de su estructura de correlación. Al diseñar la investigación se considera el tamaño de la muestra ya que son necesarias un mínimo de observaciones por variable, para que el análisis pueda representar las correlaciones adecuadamente.

Finalmente, hay que interpretar las cargas canónicas para determinar la importancia de cada variable en la función canónica. Las cargas canónicas reflejan la varianza que la variable observada comparte con el valor teórico canónico. El autovalor de cada eje indica la correlación multivariada entre las nuevas variables lineales creadas a partir del análisis.

5.1.8.2.3.- REGRESIÓN MULTIVARIADA

Es un análisis que permite evaluar el comportamiento e impacto de variables independientes en variables dependientes, y la contribución que tienen las variables independientes en un conjunto de variables dependientes consideradas.

6.- RESULTADOS

6.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO

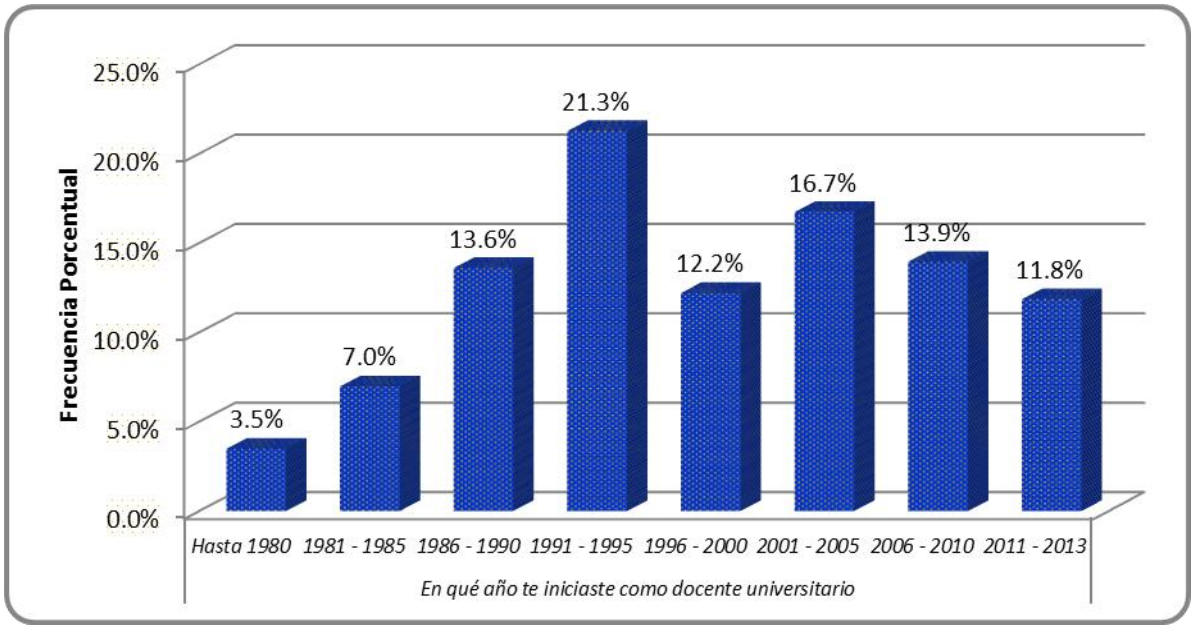
Resultados de encuesta a docentes ordinarios de la UNASAM en "innovación tecnológica en la formación profesional"

Tabla N° 03.- UNASAM: Año de inicio como docente universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 1980	10	3,4	3,5	3,5
	1981 – 1985	20	6,8	7,0	10,5
	1986 – 1990	39	13,4	13,6	24,0
	1991 – 1995	61	20,9	21,3	45,3
	1996 – 2000	35	12,0	12,2	57,5
	2001 – 2005	48	16,4	16,7	74,2
	2006 – 2010	40	13,7	13,9	88,2
	2011 – 2013	34	11,6	11,8	100,0
	Total	287	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	5	1,7		
Total		292	100,0		

Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

Figura N° 01.- UNASAM: Año de inicio como docente universitario



Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

La información ha sido sistematizada en periodos quinquenales a partir de 1980 hasta Junio del año 2013, fecha en la que se realizó la encuesta, el primer tramo corresponde el periodo desde la creación de la universidad (1977) hasta fines del año 1979, el análisis e interpretación de la información permite formular las apreciaciones siguientes:

El 24,0%, sesenta y nueve (69) docentes de la UNASAM inician actividades como docente universitario hasta 1990.

El 33,5%, noventa y seis (96) docentes de la UNASAM inician actividades como docente universitario entre los años 1991 a 2000.

El 30,6%, ochenta y ocho (88) docentes de la UNASAM inician actividades como docente universitario entre los años 2001 a 2010.

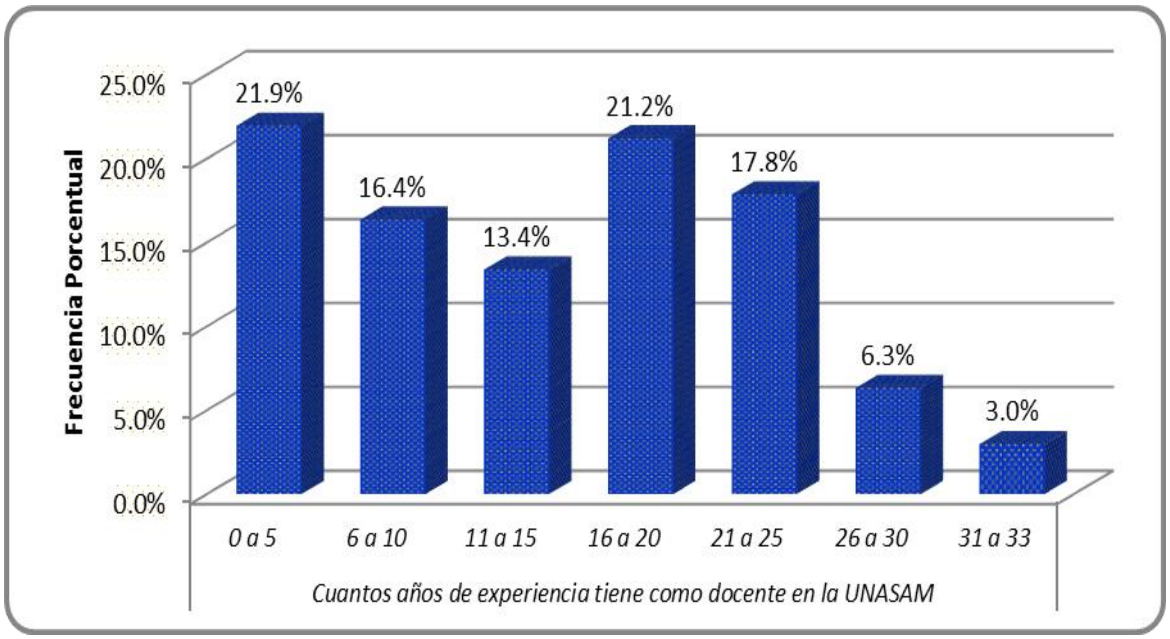
El 11,8%, treinta y cuatro (34) docentes de la UNASAM inician actividades como docente universitario entre los años 2011 a 2013.

Tabla 4.- UNASAM: Años de experiencia en la docencia universitaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 a 5	59	20,2	21,9	21,9
	6 a 10	44	15,1	16,4	38,3
	11 a 15	36	12,3	13,4	51,7
	16 a 20	57	19,5	21,2	72,9
	21 a 25	48	16,4	17,8	90,7
	26 a 30	17	5,8	6,3	97,0
	31 a 33	8	2,7	3,0	100,0
	Total	269	92,1	100,0	
Perdidos	Sistema	23	7,9		
Total		292	100,0		

Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

Figura N° 02.- UNASAM: Años de experiencia en la docencia universitaria



Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

El 38,3%, ciento tres (103) docentes de la UNASAM tienen hasta 10 años de experiencia.

El 34,6%, noventa y tres (93) docentes de la UNASAM tienen entre 11 a 20 años de experiencia. El 24,1%, sesenta y cinco (65) docentes de la UNASAM tienen entre 21 a

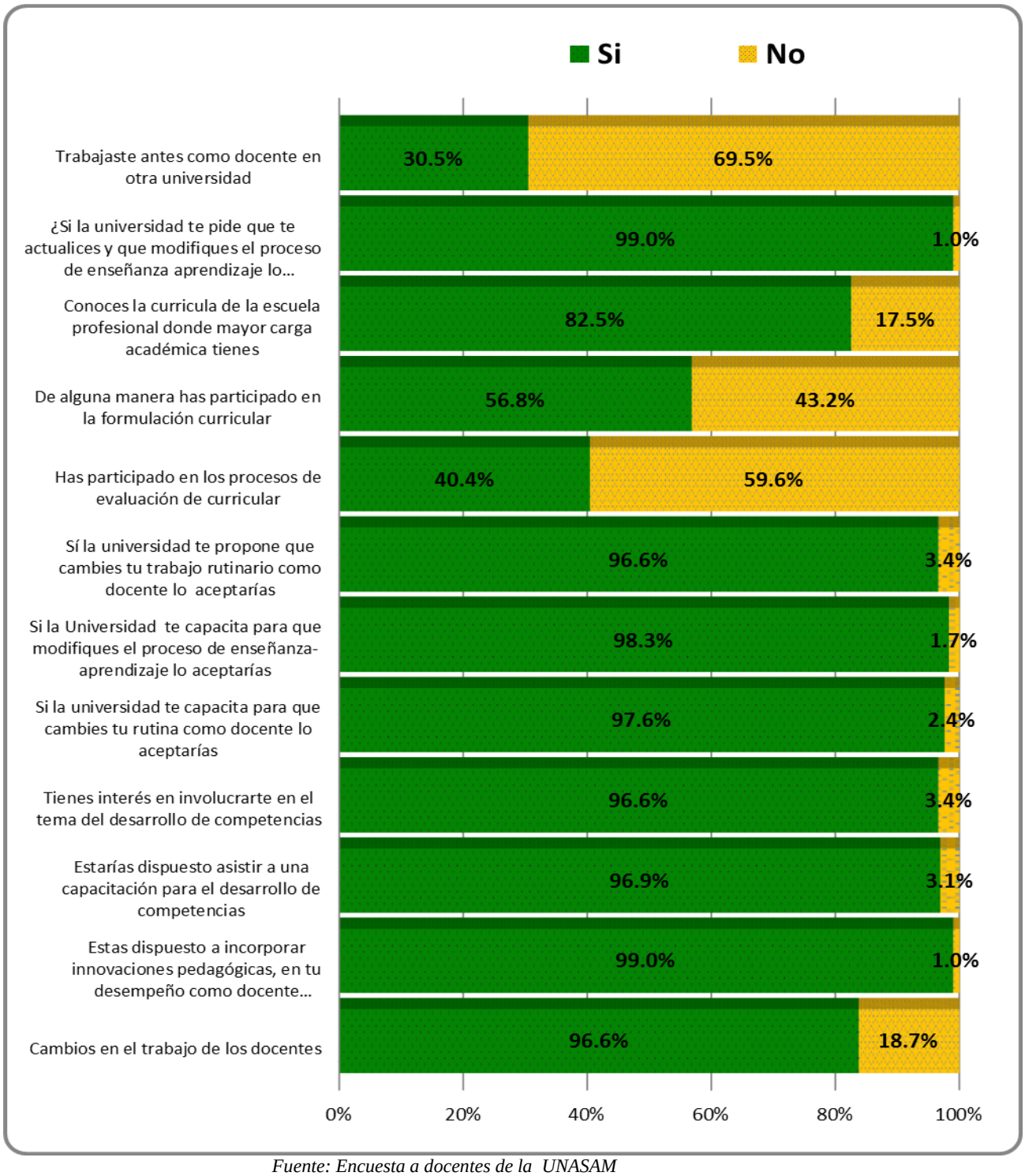
30 años de experiencia. El 3,0%, ocho (8) docentes de la UNASAM tiene entre 31 a 33 años de experiencia.

Tabla N° 05.- UNASAM: Desempeño de la docencia universitaria

		Si	No	Total
Trabajaste antes como docente en otra universidad	n	89	203	292
	%	30,5%	69,5%	100,0%
¿Si la universidad te pide que te actualices y que modifiques el proceso de enseñanza aprendizaje lo aceptarías?	n	289	3	292
	%	99,0%	1,0%	100,0%
Conoces la curricula de la escuela profesional donde mayor carga académica tienes	n	241	51	292
	%	82,5%	17,5%	100,0%
De alguna manera has participado en la formulación curricular	n	166	126	292
	%	56,8%	43,2%	100,0%
Has participado en los procesos de evaluación de curricular	n	118	174	292
	%	40,4%	59,6%	100,0%
Sí la universidad te propone que cambies tu trabajo rutinario como docente lo aceptarías	n	282	10	292
	%	96,6%	3,4%	100,0%
Si la Universidad te capacita para que modifiques el proceso de enseñanza-aprendizaje lo aceptarías	n	287	5	292
	%	98,3%	1,7%	100,0%
Si la universidad te capacita para que cambies tu rutina como docente lo aceptarías	n	285	7	292
	%	97,6%	2,4%	100,0%
Tienes interés en involucrarte en el tema del desarrollo de competencias	n	282	10	292
	%	96,6%	3,4%	100,0%
Estarías dispuesto asistir a una capacitación para el desarrollo de competencias	n	283	9	292
	%	96,9%	3,1%	100,0%
Estas dispuesto a incorporar innovaciones pedagógicas, en tu desempeño como docente universitario	n	289	3	292
	%	99,0%	1,0%	100,0%
Cambios en el trabajo de los docentes	n	263	29	292
	%	90,1%	9,9%	100,0%

Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

Figura N° 03.- UNASAM: Desempeño de la docencia universitaria



Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

- El 30,5 %, ochenta y nueve (89) de los docentes de la UNASAM declaran haber desempeñado labor docente en otra universidad.
- El 99,0%, doscientos ochenta y nueve (289) docentes de la UNASAM manifiestan su disposición a actualizarse y modificar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- El 82,5%, doscientos cuarenta y uno (241) docentes de la UNASAM refieren conocer el currículo de la escuela profesional donde mayor carga académica tiene.
- El 56,8%, ciento sesenta y seis (166) docentes de la UNASAM manifiestan haber participado en la formulación del currículo de formación profesional.
- El 40,4%, ciento dieciocho (118) docentes de la UNASAM informan haber participado en procesos de evaluación del currículo de estudios.
- El 96,6%, doscientos ochenta y dos (282) docentes de la UNASAM están dispuestos a modificar el trabajo rutinario que actualmente desarrollan como docentes.
- El 98,3%, doscientos ochenta y siete (287) docentes de la UNASAM expresan su disponibilidad de capacitarse para modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El 97,6%, doscientos ochenta y cinco (285) docentes de la UNASAM manifiestan su disposición de capacitarse y cambiar sus actividades como docente.
- El 96,6%, doscientos ochenta y dos (282) docentes de la UNASAM manifiestan su interés para informarse e involucrarse en el tema del desarrollo de la formación profesional por competencias.
- El 96,9%, doscientos ochenta y tres (283) docentes de la UNASAM refieren estar dispuestos a participar en capacitación para el desarrollo de la formación profesional por competencias.

- El 99,0%, trescientos ochenta y nueve (289) docentes de la UNASAM informan que están dispuestos a introducir innovaciones pedagógicas, en su desempeño como docente universitario.

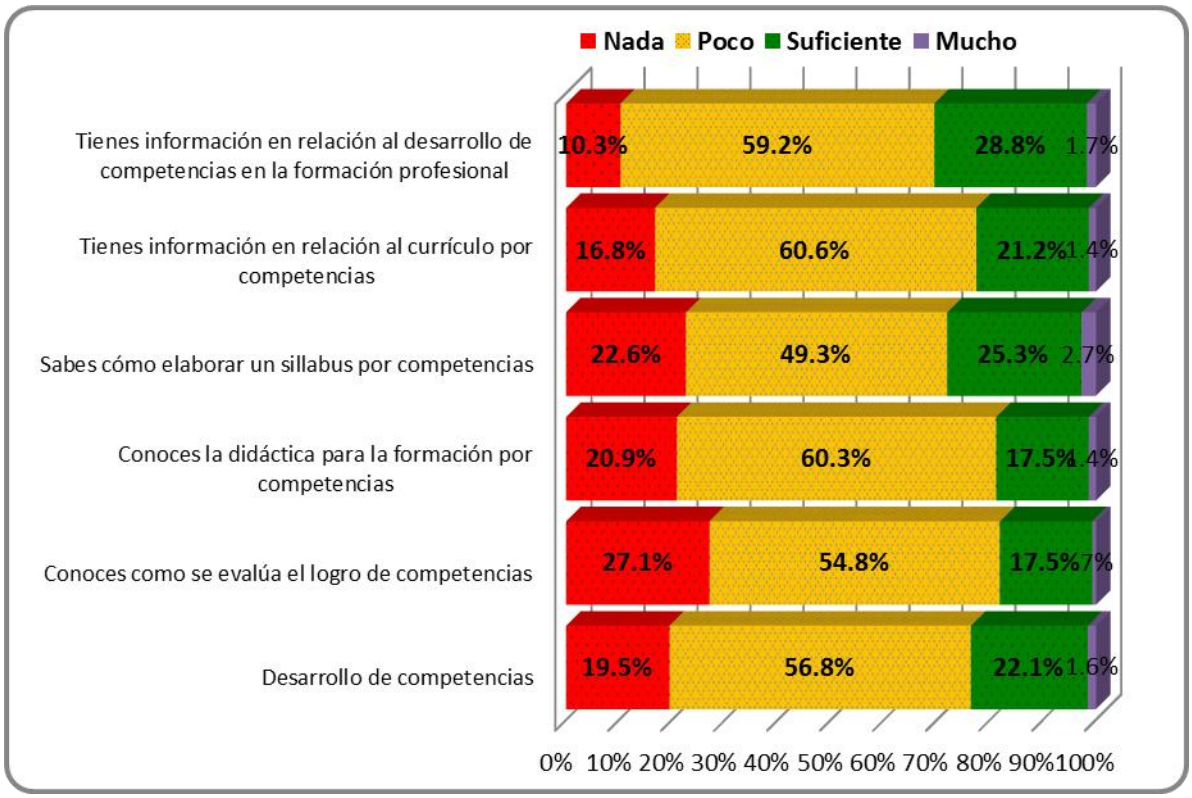
Del análisis de la información reportada por los docentes de la UNASAM se concluye que: El 90,1%, doscientos sesenta y tres (263) docentes de la UNASAM, ponen en evidencia su predisposición a innovar su trabajo como docente universitario, esta predisposición de voluntad de cambio debe ser valorada y aprovechada por la institución, con el objeto de lograr un mejor proceso de enseñanza aprendizaje en la formación profesional, implementando planes y programas de fortalecimiento en las capacidades docentes.

Tabla N° 06.- UNASAM: Conocimiento sobre la formación profesional por competencias

		Nada	Poco	Suficiente	Mucho	Total
Tienes información en relación al desarrollo de competencias en la formación profesional	n	30	173	84	5	292
	%	10,3%	59,2%	28,8%	1,7%	100,0%
Tienes información en relación al currículo por competencias	n	49	177	62	4	292
	%	16,8%	60,6%	21,2%	1,4%	100,0%
Sabes cómo elaborar un sillabus por competencias	n	66	144	74	8	292
	%	22,6%	49,3%	25,3%	2,7%	100,0%
Conoces la didáctica para la formación por competencias	n	61	176	51	4	292
	%	20,9%	60,3%	17,5%	1,4%	100,0%
Conoces como se evalúa el logro de competencias	n	79	160	51	2	292
	%	27,1%	54,8%	17,5%	0,7%	100,0%
Desarrollo de competencias	n	54	174	61	3	292
	%	18,5%	59,6%	20,9%	1,0%	100,0%

Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

Figura N° 04.- UNASAM: Conocimiento sobre la formación profesional por competencias



Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

- El 10,3%, treinta (30) docentes de la UNASAM declara no tener información en relación a la formación profesional por competencias.
- El 59,2%, ciento setenta y tres (173) docentes de la UNASAM manifiestan tener poca información en relación a la formación profesional por competencias.
- El 30,5%, ochenta y nueve (89) docentes de la UNASAM refieren tener información en relación a la formación profesional por competencias.
- El 16,8%, cuarenta y nueve (49) docentes de la UNASAM declaran no tener información en relación al currículo por competencias.
- El 60,6%, ciento setenta y siete (177) docentes de la UNASAM manifiestan tener poca información en relación al currículo por competencias.
- El 22,6%, sesenta y seis (66) docentes de la UNASAM refieren tener información en relación al currículo por competencias.

- El 22,6%, sesenta y seis (66) docentes de la UNASAM declaran no saber cómo se elabora syllabus por competencias.
- El 49,3%, ciento cuarenta y cuatro (144) docentes de la UNASAM manifiestan saber poco como se elabora syllabus por competencia.
- El 28,0%, ochenta y dos (82) docentes de la UNASAM manifiesta saber cómo se elabora syllabus por competencia.
- El 20,9%, sesenta y uno (61) docentes de la UNASAM declaran no conocer la didáctica para la formación profesional por competencias.
- El 60,3%, ciento setenta y seis (176) docentes de la UNASAM declaran saber poco sobre la didáctica para la formación profesional por competencias.
- El 18,9%, cincuenta y cinco (55) docentes de la UNASAM manifiestan conocer la didáctica para la formación profesional por competencias.
- El 27,1%, setenta y nueve (79) docentes de la UNASAM declaran no conocer la metodología para la evaluación de los logros en la formación profesional por competencias.
- El 54,8%, ciento sesenta (160) docentes de la UNASAM refieren conocer poco la metodología para la evaluación de los logros en la formación profesional por competencias.
- El 18,2%, cincuenta y tres (53) docentes de la UNASAM manifiestan conocer la metodología para la evaluación de los logros en la formación profesional por competencias.
- El 18,5%, cincuenta y cuatro (54) docentes de la UNASAM declaran no conocer la temática relacionada a la formación profesional basada en el desarrollo de competencias.

- El 59,6%, ciento setenta y cuatro (174) docentes de la UNASAM refieren conocer poco temática relacionada a la formación profesional basada en el desarrollo de competencias.
- El 21,9%, sesenta y cuatro (64) docentes de la UNASAM manifiestan conocer la metodología para la evaluación de los logros en la formación profesional por competencias.

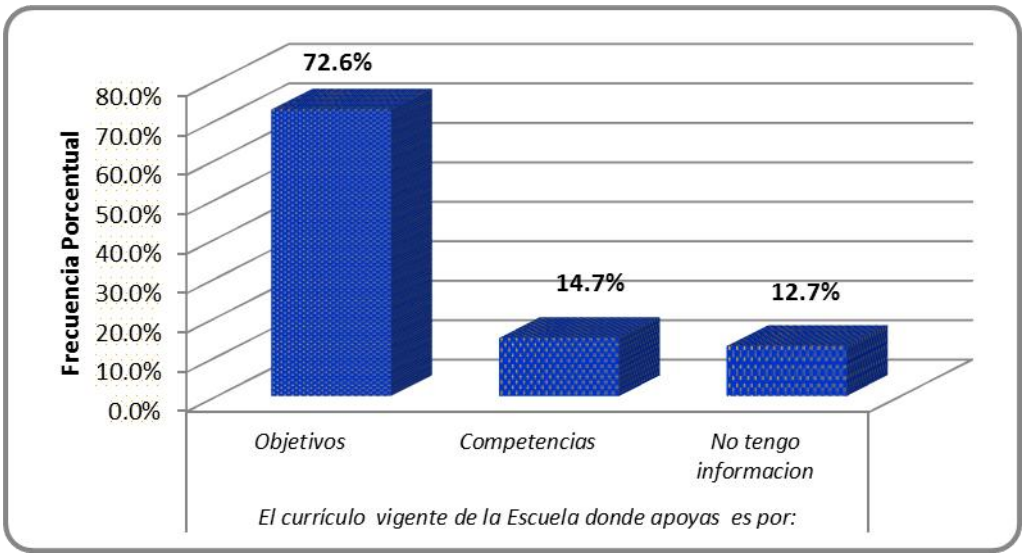
Teniendo en consideración los resultados obtenidos en la UNASAM, la institución debe implementar planes y programas de capacitación para los docentes en el tema referente a la formación profesional basada en el desarrollo de competencias, considerando que el 78,1%, doscientos veintiocho (228) docentes de la UNASAM no están adecuadamente preparados para implementar el proceso de formación profesional en base al desarrollo de competencias.

Tabla N° 07.- UNASAM: El currículo vigente de la Escuela Profesional en la que prestas servicios es por:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Objetivos	212	72,6	72,6
Competencias	43	14,7	87,3
No tengo información	37	12,7	100,0
Total	292	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

Figura N° 05.- UNASAM: El currículo vigente de la Escuela Profesional en la que prestas servicios es por:



Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

El 72,6%, doscientos doce (212) docentes de la UNASAM informan que el currículo vigente de la Escuela Académica Profesional en la que presta sus servicios como docente es por objetivos.

El 14,7%, cuarenta y tres (43) docentes de la UNASAM refieren que el currículo vigente de la Escuela Académica Profesional en la que presta sus servicios como docente es por competencias.

El 12,7%, treinta y siete (37) docentes de la UNASAM manifiestan no tener información en relación al currículo vigente de la Escuela Académica Profesional en la que presta sus servicios como docente.

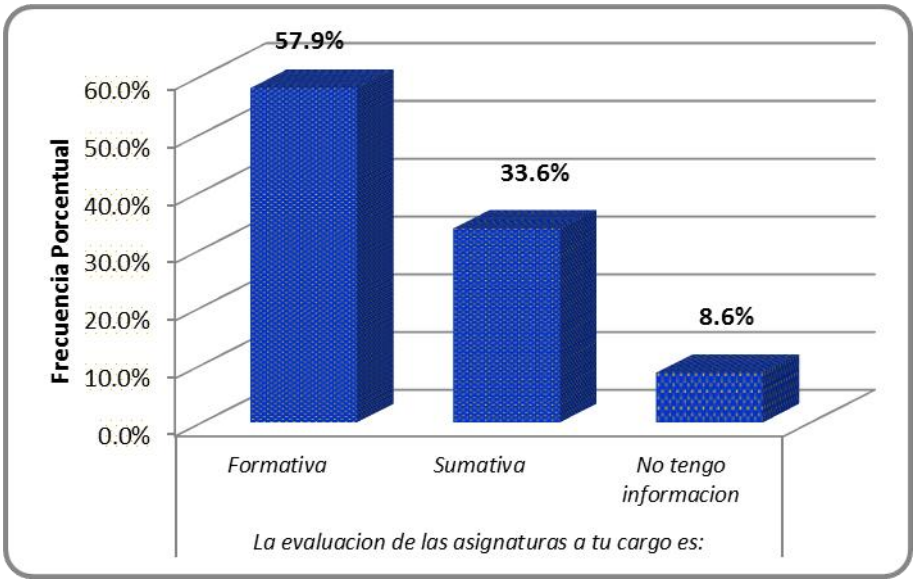
Teniendo en consideración los resultados obtenidos en la UNASAM, la institución debe implementar planes y programas de capacitación para los docentes en el tema referente al diseño curricular para la formación profesional, considerando que 27,4%, ochenta (80) docentes de la UNASAM no están suficientemente informados en temas relacionados al diseño curricular.

Tabla N° 08.- UNASAM: La metodología para la evaluación de las asignaturas a su cargo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Formativa	169	57,9	57,9
Sumativa	98	33,6	91,4
No tengo información	25	8,6	100,0
Total	292	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

Figura N° 06.- UNASAM: La metodología para la evaluación de las asignaturas a su cargo



Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

El 57,9%, ciento sesenta y nueve (169) docentes de la UNASAM declaran que la metodología de la evaluación de las asignaturas a su cargo es formativa.

El 33,6%, noventa y ocho (98) docentes de la UNASAM manifiestan que la metodología de la evaluación de las asignaturas a su cargo es sumativa.

El 8,6%, veinticinco (25) docentes de la UNASAM manifiestan no tener información respecto a la metodología de la evaluación de las asignaturas a su cargo.

Teniendo en consideración los resultados obtenidos en la UNASAM, la institución debe implementar planes y programas de capacitación para los docentes en el tema referente a metodologías de evaluación de asignaturas para la formación profesional, considerando

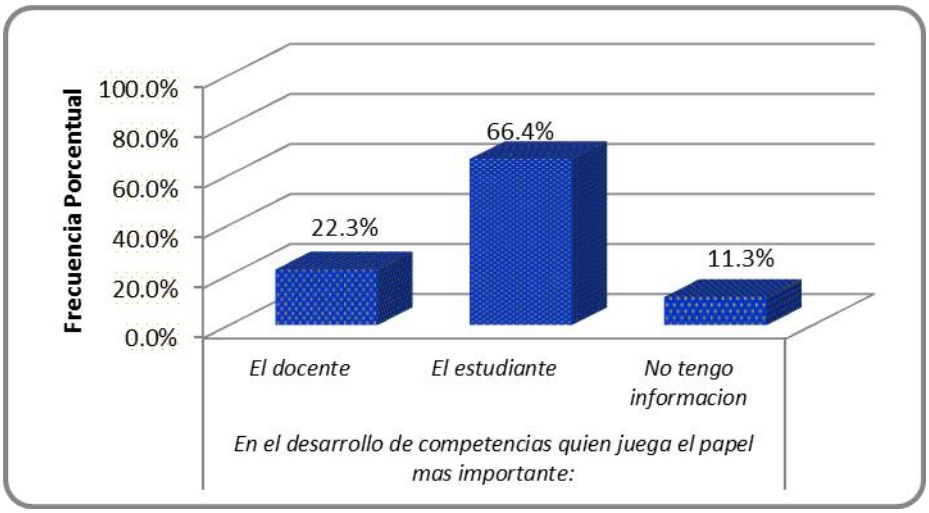
que 66,5%, ciento noventa y cuatro (194) docentes de la UNASAM desconocen la metodología de evaluación de asignaturas para la formación profesional.

Tabla N° 09.- UNASAM: Rol del docente y del estudiante en el proceso de formación profesional por competencias

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
El docente	65	22,3	22,3
El estudiante	194	66,4	88,7
No tengo información	33	11,3	100,0
Total	292	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

Figura N° 07.- UNASAM: Rol del docente y del estudiante en el proceso de formación profesional por competencias



Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM de la UNASAM

El 22,3%, sesenta y cinco (65) docentes de la UNASAM manifiestan que en el proceso de formación profesional basado en el desarrollo de competencias, quien juega el rol más importante es el docente.

El 66,4%, cinto noventa y cuatro (194) docentes de la UNASAM manifiestan que en el proceso de formación profesional basado en el desarrollo de competencias, quien juega el rol más importante es el estudiante.

El 11,3%, treinta y tres (33) docentes de la UNASAM manifiestan desconocer quien juega el rol más importante en el proceso de formación profesional basado en el desarrollo de competencias.

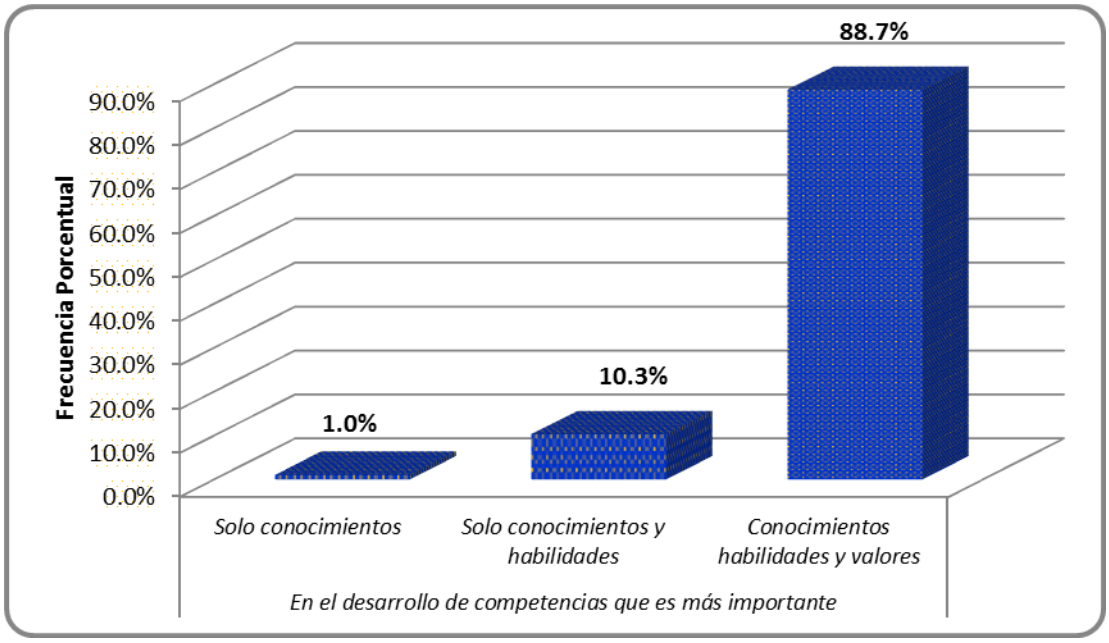
Teniendo en consideración los resultados obtenidos en la UNASAM, la institución debe implementar planes y programas de capacitación para los docentes en el tema referente a la formación profesional basada en el desarrollo de competencias, considerando que 33,6%, noventa y ocho (98) docentes de la UNASAM desconocen el rol que desempeñan los docentes y los estudiantes en el proceso de formación profesional basado en el desarrollo de competencias.

Tabla N° 10.- UNASAM: Importancia de los conocimientos, las habilidades y los valores en el proceso de formación profesional basada en el desarrollo de competencias

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Solo conocimientos	3	1,0	1,0
Solo conocimientos y habilidades	30	10,3	11,3
Conocimientos habilidades y valores	259	88,7	100,0
Total	292	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

Figura N° 08.- UNASAM: Importancia de los conocimientos, las habilidades y los valores en el proceso de formación profesional basada en el desarrollo de competencias



Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

El 1,0%, tres (3) docentes de la UNASAM manifiestan que en el proceso de formación profesional basada en el desarrollo de competencias, es importante los solo los conocimientos.

El 10,3%, treinta (30) docentes de la UNASAM manifiestan que en el proceso de formación profesional basada en el desarrollo de competencias, es importante solo los conocimientos y habilidades.

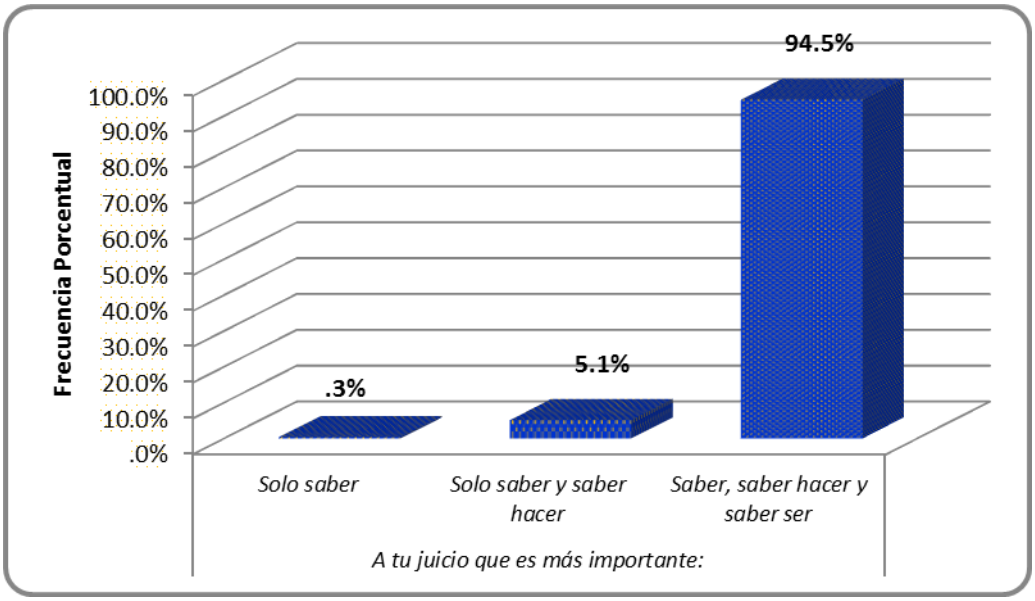
El 88,7%, trece (259) docentes de la UNASAM manifiestan que en el proceso de formación profesional basada en el desarrollo de competencias, es importante los conocimientos, las habilidades y los valores.

Tabla N° 11.- UNASAM: Importancia de los saberes en el proceso de formación profesional basada en el desarrollo de competencias

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Solo saber	1	,3	,3
Solo saber y saber hacer	15	5,1	5,5
Saber, saber hacer y saber ser	276	94,5	100,0
Total	292	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

Figura N° 09.- UNASAM: Importancia de los saberes en el proceso de formación profesional basada en el desarrollo de competencias



Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

El 0,3%, un (1) docente de la UNASAM manifiestan que en el proceso de formación profesional basada en el desarrollo de competencias, es importante sólo el saber.

El 5,1%, quince (15) docentes de la UNASAM manifiestan que en el proceso de formación profesional basada en el desarrollo de competencias, es importante solo el saber y saber hacer.

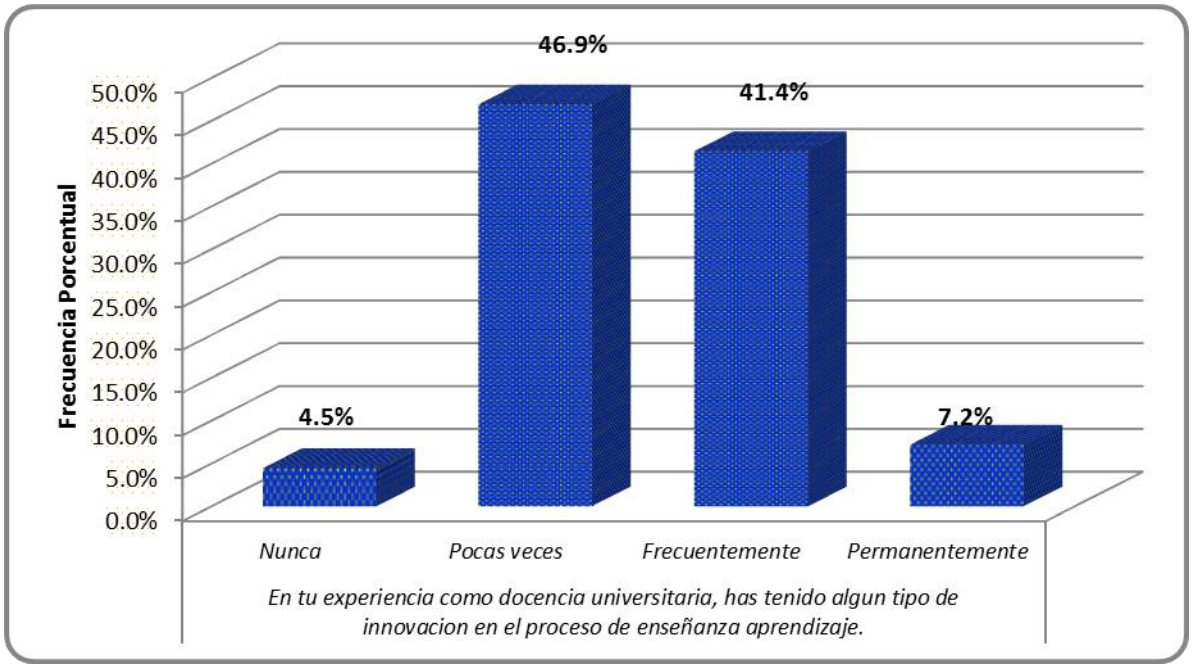
El 94,5%, doscientos setenta y seis (276) docentes de la UNASAM manifiestan que en el proceso de formación profesional basada en el desarrollo de competencias, que es importante el saber, el saber hacer y saber ser.

Tabla 12.- UNASAM: En tu experiencia como docente universitario, has implementado algún tipo de innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca	13	4,5	4,5
Pocas veces	137	46,9	51,4
Frecuentemente	121	41,4	92,8
Permanentemente	21	7,2	100,0
Total	292	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

Figura 10.- UNASAM: En tu experiencia como docente universitario, has implementado algún tipo de innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje



Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

El 4,5%, trece (13) docentes de la UNASAM manifiesta que en el ejercicio de la docencia universitaria, nunca han implementado innovaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El 46,9%, ciento treinta y siete (137) docentes de la UNASAM manifiesta que en el ejercicio de la docencia universitaria, pocas veces han implementado innovaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El 41,4%, ciento veintiuno (121) docentes de la UNASAM declaran que en el en el ejercicio de la docencia universitaria, frecuentemente han implementado innovaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El 7,2%, veintiún (21) docentes de la UNASAM manifiesta que en el ejercicio de la docencia universitaria, permanentemente han implementado innovaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

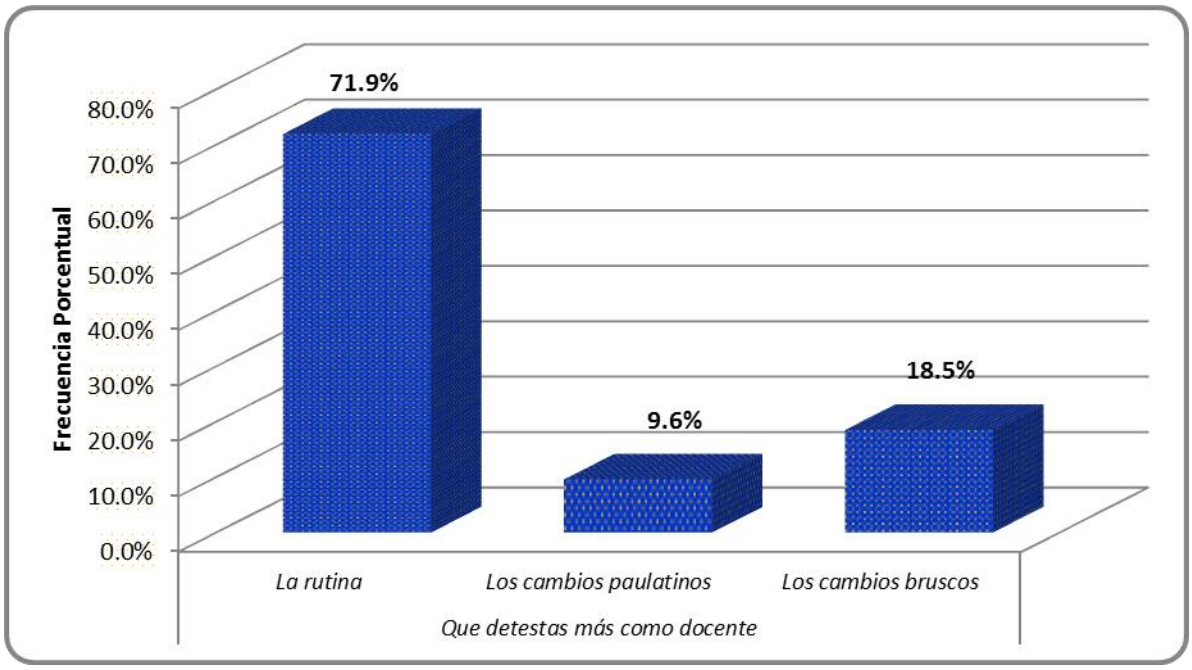
Teniendo en consideración los resultados obtenidos en la UNASAM, la institución debe implementar planes y programas de capacitación para los docentes en el tema referente a las innovaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje para la formación profesional basada en el desarrollo de competencias, considerando que 51,4%, ciento cincuenta (150) docentes de la UNASAM refieren que nunca o pocas veces han implementado innovaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla 13.- UNASAM: Que detestas más en el ejercicio de la docencia universitaria

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
La rutina	210	71,9	71,9
Los cambios paulatinos	28	9,6	81,5
Los cambios bruscos	54	18,5	100,0
Total	292	100,0	

Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

Figura 11.- UNASAM: Que detestas más en el ejercicio de la docencia universitaria



Fuente: Encuesta a docentes de la UNASAM

El 71,9%, doscientos diez (210) docentes de la UNASAM manifiestan que en el ejercicio de la docencia universitaria, lo que más detestan es la rutina en el ejercicio de la docencia universitaria.

El 9,6%, veintiocho (28) docente de la UNASAM manifiestan que en el ejercicio de la docencia universitaria, lo que más detestan son los cambios paulatinos en el ejercicio de la docencia universitaria.

El 18,5%, veintiocho (54) docente de la UNASAM manifiestan que en el ejercicio de la docencia universitaria, lo que más detestan son los cambios bruscos en el ejercicio de la docencia universitaria.

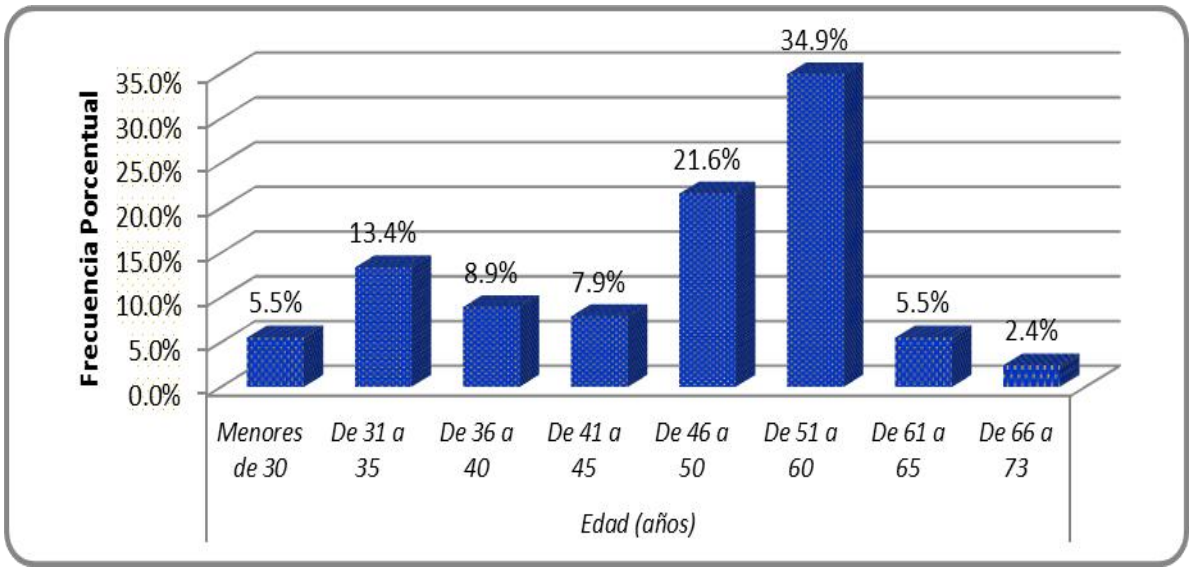
Resultados de encuesta a docentes ordinarios para determinar competencias genéricas.

Tabla 14.- UNASAM: Edad en años de los docentes universitarios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menores de 30	16	5,5	5,5
De 31 a 35	39	13,4	18,8
De 36 a 40	26	8,9	27,7
De 41 a 45	23	7,9	35,6
De 46 a 50	63	21,6	57,2
De 51 a 60	102	34,9	92,1
De 61 a 65	16	5,5	97,6
De 66 a 73	7	2,4	100,0
Total	292	100,0	

Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

Figura 12.- UNASAM: Edad en años de los docentes universitarios



Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

En lo que se refiere a la edad de los docentes de la UNASAM, el 27,7%, ochenta y uno (81) docentes tienen hasta 40 años de edad; el 64,4%, ciento ochenta y ocho (188) docentes tienen entre 41 y 60 años de edad; el 7,9%, veintitrés (23) docentes tienen entre 61 y 70 años de edad.

Tabla 15.- UNASAM: Medidas descriptivas de la edad (años) de los docentes universitarios

N	Válidos	292
	Perdidos	0
Media		47,38
Moda		48
Desv. típ.		10,508
Rango		51
Mínimo		22
Máximo		73
Percentiles	25	39,00
	50	48,50
	75	55,00

Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

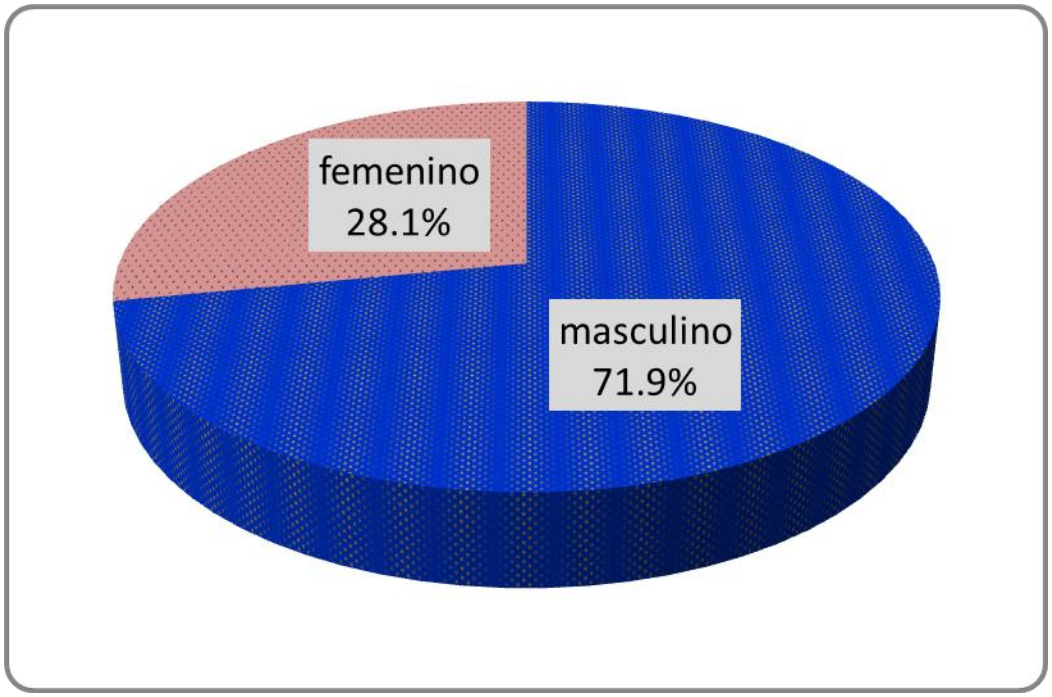
Para la edad de los docentes de la UNASAM también contamos con otros indicadores: la edad media de los docentes es de 47,38 años con una variabilidad de 10,508 años. Siendo la edad mínima de 22 años y la máxima 73 años. Además es importante destacar que el 25% de docentes más jóvenes no superan los 39 años y el 25% de los docentes de mayor edad tienen mínimo 55 años.

Tabla 16.- UNASAM: Género de los docentes universitarios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Masculino	210	71,9	71,9
Femenino	82	28,1	100,0
Total	292	100,0	

Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

Figura 13.- UNASAM: Género de los docentes universitarios



Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

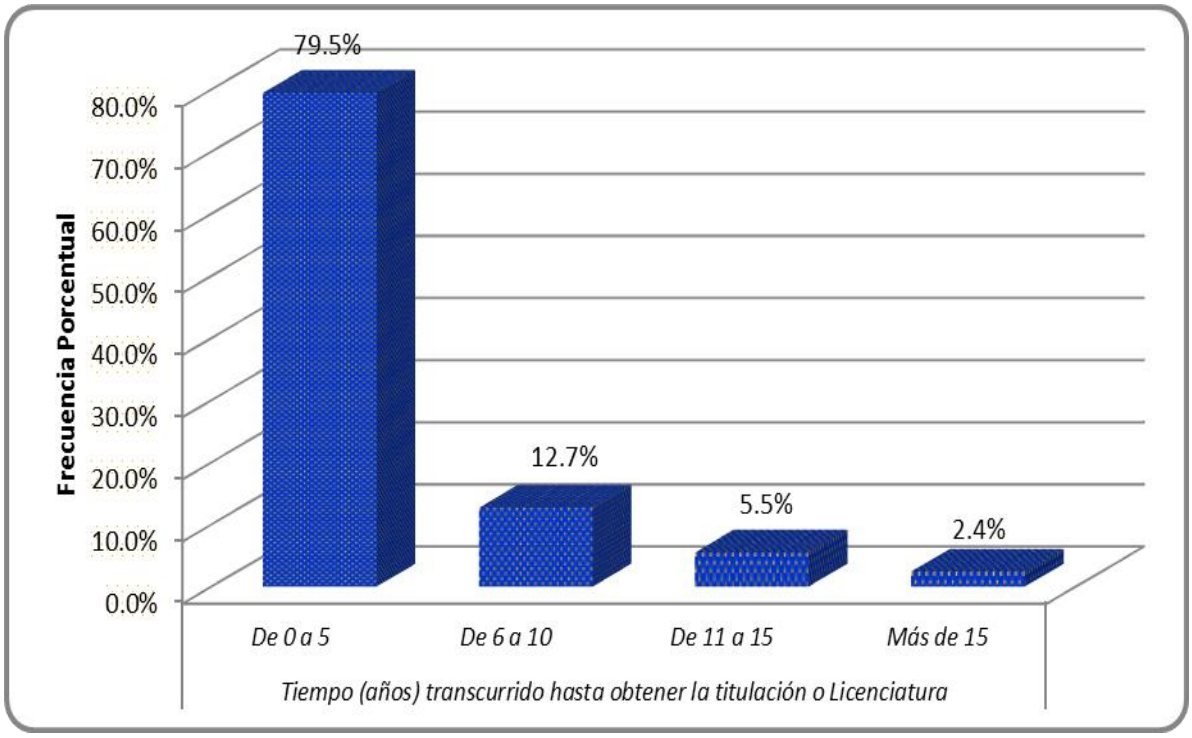
Respecto al género de los docentes de la UNASAM, el 71,9%, doscientos diez (210) docentes son masculinos. Y el 28,1%, ochenta y dos (82) docentes son femenino.

Tabla 17.- UNASAM: Número de años transcurrido desde la graduación para obtener la titulación o Licenciatura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
De 0 a 5	232	79,5	79,5
De 6 a 10	37	12,7	92,1
De 11 a 15	16	5,5	97,6
Más de 15	7	2,4	100,0
Total	292	100,0	

Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

Figura 14.- UNASAM: Número de años transcurrido desde la graduación para obtener la titulación o Licenciatura



Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

Respecto al tiempo transcurrido para obtener la titulación o licenciatura desde la fecha de graduación, los docentes de la UNASAM refieren que:

El 79,5%, doscientos treinta y dos (232) docentes obtuvo el título profesional en hasta cinco años, 12,7%, treinta y siete (37) docentes obtuvieron el título entre 6 a 10 años; 5,5%, dieciséis (16) docentes obtuvieron su título entre 11 a 15 años; y el 2,4%, siete (7) docente obtuvieron su título después de 15 años.

Tabla 18.- Estadísticos

Tiempo (años) transcurrido hasta obtener la titulación o Licenciatura		
N	Válidos	292
	Perdidos	0
Media		3,61
Moda		1
Desv. típ.		4,210
Rango		30
Mínimo		0
Máximo		30
Percentiles	25	1,00
	50	2,00
	75	5,00

Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

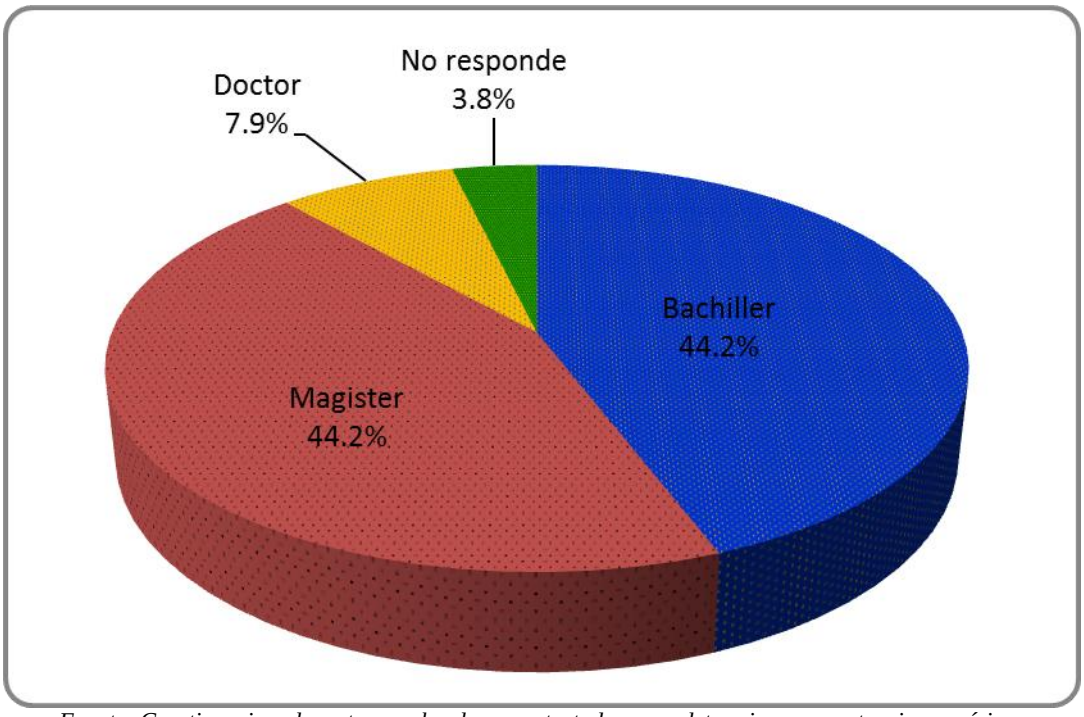
Para el tiempo (años) transcurrido hasta obtener la titulación o Licenciatura de los docentes de la UNASAM, contamos con otros indicadores descriptivos: el tiempo medio transcurrido hasta obtener la titulación de los docentes es de 3,61 años con una variabilidad de 4,21 años. Siendo el tiempo mínimo transcurrido hasta obtener la titulación de antes del año y la máxima 30 años. Además es importante destacar que el 25% de docentes obtuvieron su título máximo de manera inmediata lo hicieron antes del año, mientras que el otro 25% de los docentes que demoraron obtener el título tardaron mínimo 5 años.

Tabla 19.- UNASAM: Grados Académicos de los docentes universitarios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bachiller	129	44,2	44,2
Magister	129	44,2	88,4
Doctor	23	7,9	96,2
No responde	11	3,8	100,0
Total	292	100,0	

Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

Figura 15.- UNASAM: Grados Académicos de los docentes universitarios



Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

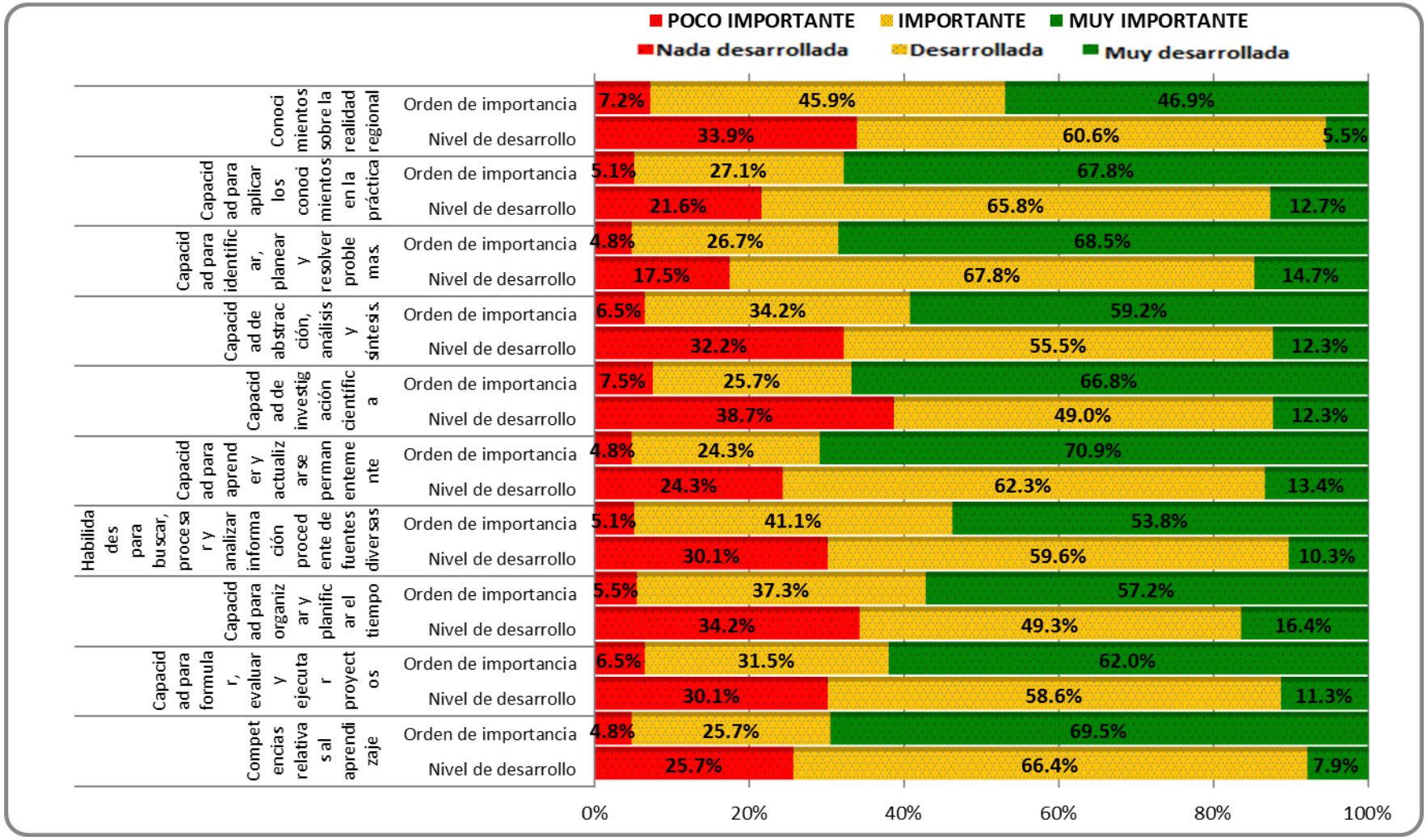
En el caso de los docentes de la UNASAM se entiende que el 100%, doscientos noventa y dos (292) docentes tienen el grado de bachiller, el 44,2%, ciento veintinueve (129) docentes tienen el grado de Maestría y el 7,9%, once (11) docentes tienen el grado de Doctor.

Tabla 20.- UNASAM: Información de competencias relativas al aprendizaje

		ORDEN DE IMPORTANCIA				NIVEL DE DESARROLLO			
		Poco importante	Importante	Muy importante	Total	Nada desarrollada	Desarrollada	Muy desarrollada	Total
Conocimientos sobre la realidad regional	n	21	134	137	292	99	177	16	292
	%	7,2%	45,9%	46,9%	100,0%	33,9%	60,6%	5,5%	100,0%
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica	n	15	79	198	292	63	192	37	292
	%	5,1%	27,1%	67,8%	100,0%	21,6%	65,8%	12,7%	100,0%
Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.	n	14	78	200	292	51	198	43	292
	%	4,8%	26,7%	68,5%	100,0%	17,5%	67,8%	14,7%	100,0%
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	n	19	100	173	292	94	162	36	292
	%	6,5%	34,2%	59,2%	100,0%	32,2%	55,5%	12,3%	100,0%
Capacidad de investigación científica	n	22	75	195	292	113	143	36	292
	%	7,5%	25,7%	66,8%	100,0%	38,7%	49,0%	12,3%	100,0%
Capacidad para aprender y actualizarse permanentemente	n	14	71	207	292	71	182	39	292
	%	4,8%	24,3%	70,9%	100,0%	24,3%	62,3%	13,4%	100,0%
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	n	15	120	157	292	88	174	30	292
	%	5,1%	41,1%	53,8%	100,0%	30,1%	59,6%	10,3%	100,0%
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	n	16	109	167	292	100	144	48	292
	%	5,5%	37,3%	57,2%	100,0%	34,2%	49,3%	16,4%	100,0%
Capacidad para formular, evaluar y ejecutar proyectos	n	19	92	181	292	88	171	33	292
	%	6,5%	31,5%	62,0%	100,0%	30,1%	58,6%	11,3%	100,0%
Competencias relativas al aprendizaje	n	14	75	203	292	75	194	23	292
	%	4,8%	25,7%	69,5%	100,0%	25,7%	66,4%	7,9%	100,0%

Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

Figura 16.- UNASAM: Información de competencias relativas al aprendizaje



Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

La encuesta tuvo el objetivo de recabar información relacionada a las competencias de aprendizaje, tratando de establecer la importancia de la competencia y el nivel de desarrollo alcanzado en el proceso de formación profesional, se analizaron nueve (9) competencias, entre ellas se tiene:

- ✓ **Competencia: Conocimiento sobre la realidad regional.**
  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.
    - El 7,2%, veintiún (21) docentes de la UNASAM consideran poco importante conocer la realidad regional en el proceso de aprendizaje.
    - El 45,9%, ciento treinta y cuatro (134) docentes de la UNASAM consideran importante conocer la realidad regional en el proceso de aprendizaje.
    - El 46,9%, ciento treinta y siete (137) docentes de la UNASAM consideran muy importante conocer la realidad regional en el proceso de aprendizaje.
  - ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.
    - El 33,9%, noventa y nueve (99) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a la realidad regional en el proceso de aprendizaje.
    - El 60,6%, ciento setenta y siete (177) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a la realidad regional en el proceso de aprendizaje.
    - El 5,5%, dieciséis (16) docentes de la UNASAM indica que la competencia relacionada al conocimiento de la realidad regional está muy desarrollada.

- ✓ **Competencia: Capacidad para aplicar los conocimientos en la practica**
  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.
    - El 5,1%, quince (15) docentes de la UNASAM consideran poco importante la aplicación de los conocimientos en la práctica.
    - El 27,1%, setenta y nueve (79) docentes de la UNASAM consideran importante la aplicación de los conocimientos en la práctica.
    - El 67,8%, ciento noventa y ocho (198) docentes de la UNASAM consideran muy importante la aplicación de los conocimientos en la práctica.
  - ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.
    - El 21,6%, sesenta y tres (63) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a la aplicación de los conocimientos en la práctica.
    - El 65,8%, ciento noventa y dos (192) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a la aplicación de los conocimientos en la práctica.
    - El 12,7%, treinta y siete (37) docente de la UNASAM considera muy desarrollada la competencia relacionada a la aplicación de los conocimientos en la práctica.
- ✓ **Competencia: Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.**
  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.
    - El 4,8%, catorce (14) docentes de la UNASAM consideran poco importante la capacidad para identificar, planear y resolver problemas.

- El 26,7%, setenta y ocho (78) docentes de la UNASAM consideran importante la capacidad para identificar, planear y resolver problemas.
- El 68,5%, doscientos (200) docentes de la UNASAM consideran muy importante la capacidad para identificar, planear y resolver problemas.

❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

- El 17,5%, cincuenta y uno (51) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para identificar, planear y resolver problemas.
- El 67,8%, ciento noventa y ocho (198) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para identificar, planear y resolver problemas.
- El 14,7%, cuarenta y tres (43) docentes de la UNASAM considera muy desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para identificar, planear y resolver problemas.

✓ **Competencia: Capacidad para abstracción, análisis y síntesis.**

❖ Nivel de importancia de la competencia.

- El 6,5%, diecinueve (19) docentes de la UNASAM consideran poco importante la capacidad para la abstracción, análisis y síntesis.
- El 34,2%, cien (100) docentes de la UNASAM consideran importante la capacidad para la abstracción, análisis y síntesis.
- El 59,2%, ciento setenta y tres (173) docentes de la UNASAM consideran muy importante la capacidad para la abstracción, análisis y síntesis.

❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

- El 32,2%, noventa y cuatro (94) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para la abstracción, análisis y síntesis.
- El 55,5%, ciento sesenta y dos (162) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para la abstracción, análisis y síntesis.
- El 12,3%, treinta y seis (36) docentes de la UNASAM considera muy desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para la abstracción, análisis y síntesis.

✓ **Competencia: Capacidad de investigación científica.**

❖ Nivel de importancia de la competencia.

- El 7,5%, veintidós (22) docentes de la UNASAM consideran poco importante la capacidad para la investigación científica.
- El 25,7%, setenta y cinco (75) docentes de la UNASAM consideran importante la capacidad para la investigación científica.
- El 66,8%, ciento noventa y cinco (195) docentes de la UNASAM consideran muy importante la capacidad para la investigación científica.

❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

- El 38,7%, ciento trece (113) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para la investigación científica.

- El 49,0%, ciento cuarenta y tres (143) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para la investigación científica.
- El 12,3%, treinta y seis (36) docente de la UNASAM considera muy desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para la investigación científica.

✓ **Competencia: Capacidad para aprender y actualizarse permanentemente.**

❖ Nivel de importancia de la competencia.

- El 4,8%, catorce (14) docentes de la UNASAM considera poco importante la capacidad para aprender y actualizarse permanentemente.
- El 24,3%, setenta y uno (71) docentes de la UNASAM consideran importante la capacidad para aprender y actualizarse permanentemente.
- El 70,9%, doscientos siete (207) docentes de la UNASAM consideran muy importante la capacidad para aprender y actualizarse permanentemente.

❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

- El 24,3%, setenta y uno (71) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para aprender y actualizarse permanentemente.
- El 62,3%, ciento ochenta y dos (182) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para aprender y actualizarse permanentemente.

- El 13,4%, treinta y nueve (39) docente de la UNASAM considera muy desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para para aprender y actualizarse permanentemente.

✓ **Competencia: Habilidades para buscar, analiza y procesar información procedente de fuentes diversas.**

❖ Nivel de importancia de la competencia.

- El 5,1%, quince (15) docente de la UNASAM consideran poco importante tener habilidades para buscar, analiza y procesar información procedente de fuentes diversas.
- El 41,1%, ciento veinte (120) docentes de la UNASAM consideran importante tener habilidades para buscar, analiza y procesar información procedente de fuentes diversas.
- El 53,8%, ciento cincuenta y siete (157) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener habilidades para buscar, analiza y procesar información procedente de fuentes diversas.

❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

- El 30,1%, ochenta y ocho (88) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a las habilidades para buscar, analiza y procesar información procedente de fuentes diversas.
- El 59,6%, ciento setenta y cuatro (174) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a las habilidades para buscar, analiza y procesar información procedente de fuentes diversas.

- El 10,3%, treinta (30) docente de la UNASAM considera muy desarrollada la competencia relacionada a las habilidades para buscar, analiza y procesar información procedente de fuentes diversas.

✓ **Competencia: Capacidad para organizar y planificar el tiempo.**

❖ Nivel de importancia de la competencia.

- El 5,5%, dieciséis (16) docentes de la UNASAM consideran poco importante tener la capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- El 37,3%, ciento nueve (109) docentes de la UNASAM consideran importante tener la capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- El 57,2%, ciento sesenta y siete (167) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener la capacidad para organizar y planificar el tiempo.

❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

- El 34,2%, cien (100) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- El 49,3%, ciento cuarenta y cuatro (144) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- El 16,4%, cuarenta y ocho (48) docentes de la UNASAM considera muy desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para organizar y planificar el tiempo.

- ✓ **Competencia: Capacidad para formular, evaluar y ejecutar proyectos.**
  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.
    - El 6,5%, diecinueve (19) docentes de la UNASAM consideran poco importante tener la capacidad para formular, evaluar y ejecutar proyectos.
    - El 31,5%, noventa y dos (92) docentes de la UNASAM consideran importante tener la capacidad para formular, evaluar y ejecutar proyectos.
    - El 62,0%, ciento ochenta y uno (181) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener la capacidad para formular, evaluar y ejecutar proyectos.
  - ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.
    - El 30,1%, ochenta y ocho (88) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para formular, evaluar y ejecutar proyectos.
    - El 58,6%, ciento setenta y uno (171) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a capacidad para formular, evaluar y ejecutar proyectos.
    - El 11,3%, treinta y tres (33) docente de la UNASAM consideran muy desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para formular, evaluar y ejecutar proyectos.
- ✓ **Competencias relativas al aprendizaje.**
  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.
    - El 4,8%, catorce (14) docentes de la UNASAM consideran poco importante tener competencias relativas al aprendizaje.

- El 25,7%, sesenta y cinco (75) docentes de la UNASAM consideran importante tener competencias relativas al aprendizaje.
- El 69,5%, doscientos tres (203) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener competencias relativas al aprendizaje.

❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

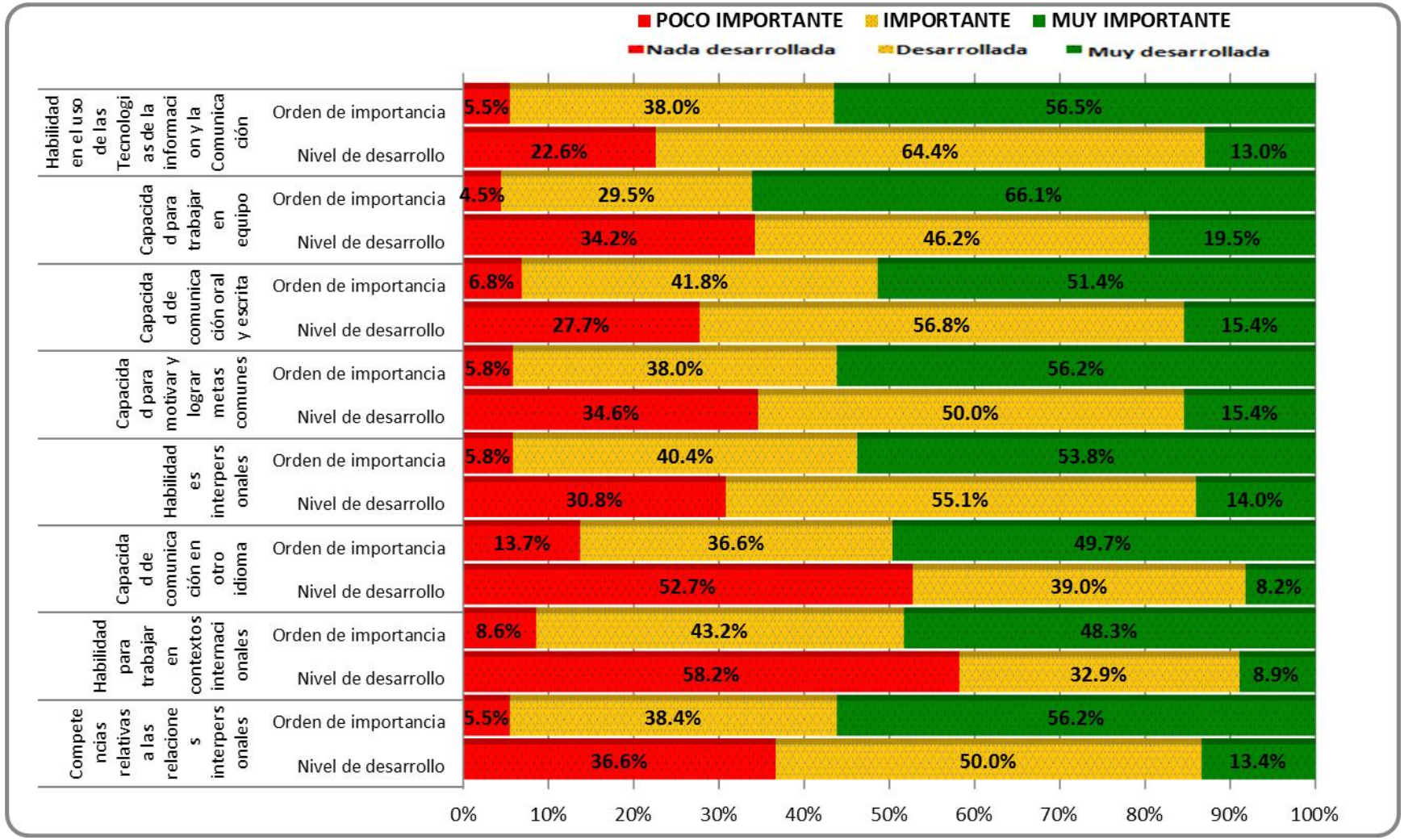
- El 25,7%, setenta y cinco (75) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relacionadas al aprendizaje.
- El 66,4%, ciento noventa y cuatro (194) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relacionadas al aprendizaje.
- El 7,9%, veintitrés (23) docente de la UNASAM considera muy desarrollada las competencias relacionadas al aprendizaje.

Tabla 21.- UNASAM: Información de competencias relativas a las relaciones interpersonales

		ORDEN DE IMPORTANCIA				NIVEL DE DESARROLLO			
		Poco importante	Importante	Muy importante	Total	Nada desarrollada	Desarrollada	Muy desarrollada	Total
Habilidad en el uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación	n	16	111	165	292	66	188	38	292
	%	5,5%	38,0%	56,5%	100,0%	22,6%	64,4%	13,0%	100,0%
Capacidad para trabajar en equipo	n	13	86	193	292	100	135	57	292
	%	4,5%	29,5%	66,1%	100,0%	34,2%	46,2%	19,5%	100,0%
Capacidad de comunicación oral y escrita	n	20	122	150	292	81	166	45	292
	%	6,8%	41,8%	51,4%	100,0%	27,7%	56,8%	15,4%	100,0%
Capacidad para motivar y lograr metas comunes	n	17	111	164	292	101	146	45	292
	%	5,8%	38,0%	56,2%	100,0%	34,6%	50,0%	15,4%	100,0%
Habilidades interpersonales	n	17	118	157	292	90	161	41	292
	%	5,8%	40,4%	53,8%	100,0%	30,8%	55,1%	14,0%	100,0%
Capacidad de comunicación en otro idioma	n	40	107	145	292	154	114	24	292
	%	13,7%	36,6%	49,7%	100,0%	52,7%	39,0%	8,2%	100,0%
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	n	25	126	141	292	170	96	26	292
	%	8,6%	43,2%	48,3%	100,0%	58,2%	32,9%	8,9%	100,0%
Competencias relativas a las relaciones interpersonales	n	16	112	164	292	107	146	39	292
	%	5,5%	38,4%	56,2%	100,0%	36,6%	50,0%	13,4%	100,0%

Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

Figura 17.- UNASAM: Información de competencias relativas a las relaciones interpersonales



Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

- ✓ **Competencia: Habilidad en el uso de las tecnologias de la informacion y la comunicación.**
  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.
    - El 5,5%, dieciséis (16) docentes de la UNASAM consideran poco importante tener la habilidad para el uso de las tecnologías de la información y comunicación.
    - El 38,0%, ciento once (111) docentes de la UNASAM consideran importante tener la habilidad para el uso de las tecnologías de la información y comunicación.
    - El 56,5%, ciento sesenta y cinco (165) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener habilidad para el uso de las tecnologías de la información y comunicación.
  - ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.
    - El 22,6%, sesenta y seis (66) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la habilidad para el uso de las tecnologías de la información y comunicación.
    - El 64,4%, ciento ochenta y ocho (188) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la habilidad para el uso de las tecnologías de la información y comunicación.
    - El 13,0%, treinta y ocho (38) docentes de la UNASAM considera muy desarrollada la habilidad para el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

- ✓ **Competencia: Capacidad para trabajar en equipo.**
  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.
    - El 4,5%, trece (13) docente de la UNASAM considera poco importante tener capacidad para trabajar en equipo.
    - El 29,5%, ochenta y seis (86) docentes de la UNASAM consideran importante tener capacidad para trabajar en equipo.
    - El 66,1%, ciento noventa y tres (193) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener capacidad para trabajar en equipo.
  - ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.
    - El 34,2%, cien (100) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para trabajar en equipo.
    - El 46,2%, ciento treinta y cinco (135) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a capacidad para trabajar en equipo.
    - El 19,5%, cincuenta y siete (57) docentes de la UNASAM consideran muy desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para trabajar en equipo.
- ✓ **Competencia: Capacidad de comunicación oral y escrita.**
  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.
    - El 6,8%, veinte (20) docentes de la UNASAM consideran poco importante tener la capacidad para comunicarse en forma oral y escrita.
    - El 41,8%, ciento veintidós (122) docentes de la UNASAM consideran importante tener la capacidad para comunicarse en forma oral y escrita.
    - El 51,4%, ciento cincuenta (150) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener la capacidad para comunicarse en forma oral y escrita.

- ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.
  - El 27,7%, ochenta y uno (81) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para comunicarse en forma oral y escrita.
  - El 56,8%, ciento sesenta y seis (166) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a capacidad para comunicarse en forma oral y escrita.
  - El 15,4%, cuarenta y cinco (45) docentes de la UNASAM consideran muy desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para comunicarse en forma oral y escrita.

✓ **Competencia: Capacidad para motivar y lograr metas comunes.**

- ❖ Nivel de importancia de la competencia.
  - El 5,8%, diecisiete (17) docentes de la UNASAM consideran poco importante tener la capacidad para motivar y lograr metas comunes.
  - El 38,0%, ciento once (111) docentes de la UNASAM consideran importante tener la capacidad para motivar y lograr metas comunes.
  - El 56,2%, ciento sesenta y cuatro (164) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener la capacidad para motivar y lograr metas comunes.
- ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.
  - El 34,6%, ciento un (101) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para motivar y lograr metas comunes.

- El 50,0%, ciento cuarenta y seis (146) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a capacidad para motivar y lograr metas comunes.
- El 15,4%, cuarenta y cinco (45) docentes de la UNASAM consideran muy desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para motivar y lograr metas comunes.

✓ **Competencia: Habilidades interpersonales.**

❖ Nivel de importancia de la competencia.

- El 5,8%, diecisiete (17) docentes de la UNASAM consideran poco importante tener habilidades interpersonales.
- El 40,4%, ciento dieciocho (118) docentes de la UNASAM consideran importante tener habilidades interpersonales.
- El 53,8%, ciento cincuenta y siete (157) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener habilidades interpersonales.

❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

- El 30,8%, noventa (90) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a tener habilidades interpersonales.
- El 55,1%, ciento sesenta y uno (161) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a tener habilidades interpersonales.
- El 14,0%, cuarenta y uno (41) docente de la UNASAM considera muy desarrollada la competencia relacionada a tener habilidades interpersonales.

- ✓ **Competencia: Capacidad de comunicación en otro idioma.**
  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.
    - El 13,7%, cuarenta (40) docentes de la UNASAM consideran poco importante tener la capacidad para comunicarse en otro idioma.
    - El 36,6%, ciento siete (107) docentes de la UNASAM consideran importante tener la capacidad para comunicarse en otro idioma.
    - El 49,7%, ciento cuarenta y cinco (145) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener la capacidad para comunicarse en otro idioma.
  - ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.
    - El 52,7%, ciento cincuenta y cuatro (154) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para comunicarse en otro idioma.
    - El 39,0%, ciento catorce (114) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a capacidad para comunicarse en otro idioma.
    - El 8,2%, veinticuatro (24) docentes de la UNASAM considera muy desarrollada la competencia relacionada a las habilidades capacidad para comunicarse en otro idioma.
- ✓ **Competencia: Habilidad para trabajar en contextos internacionales.**
  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.
    - El 8,6%, veinticinco (25) docentes de la UNASAM consideran poco importante tener la habilidad para trabajar en contextos internacionales.

- El 43,2%, ciento veintiséis (126) docentes de la UNASAM consideran importante tener la habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- El 48,3%, ciento cuarenta y uno (141) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener la habilidad para trabajar en contextos internacionales.

❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

- El 58,2%, ciento setenta (170) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para trabajar en contextos internacionales.
- El 32,9%, noventa y seis (96) docentes de la UNASAM consideran desarrollada la competencia relacionada a capacidad para trabajar en contextos internacionales.
- El 8,9%, veintiséis (26) docente de la UNASAM considera muy desarrollada la competencia relacionada a la capacidad para trabajar en contextos internacionales.

✓ **Competencias relativas a las relaciones interpersonales.**

❖ Nivel de importancia de la competencia.

- El 5,5%, dieciséis (16) docente de la UNASAM consideran poco importante tener las competencias relativas a las relaciones interpersonales.
- El 38,4%, ciento doce (112) docentes de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas a las relaciones interpersonales.
- El 56,2%, ciento sesenta y cuatro (164) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas a las relaciones interpersonales.

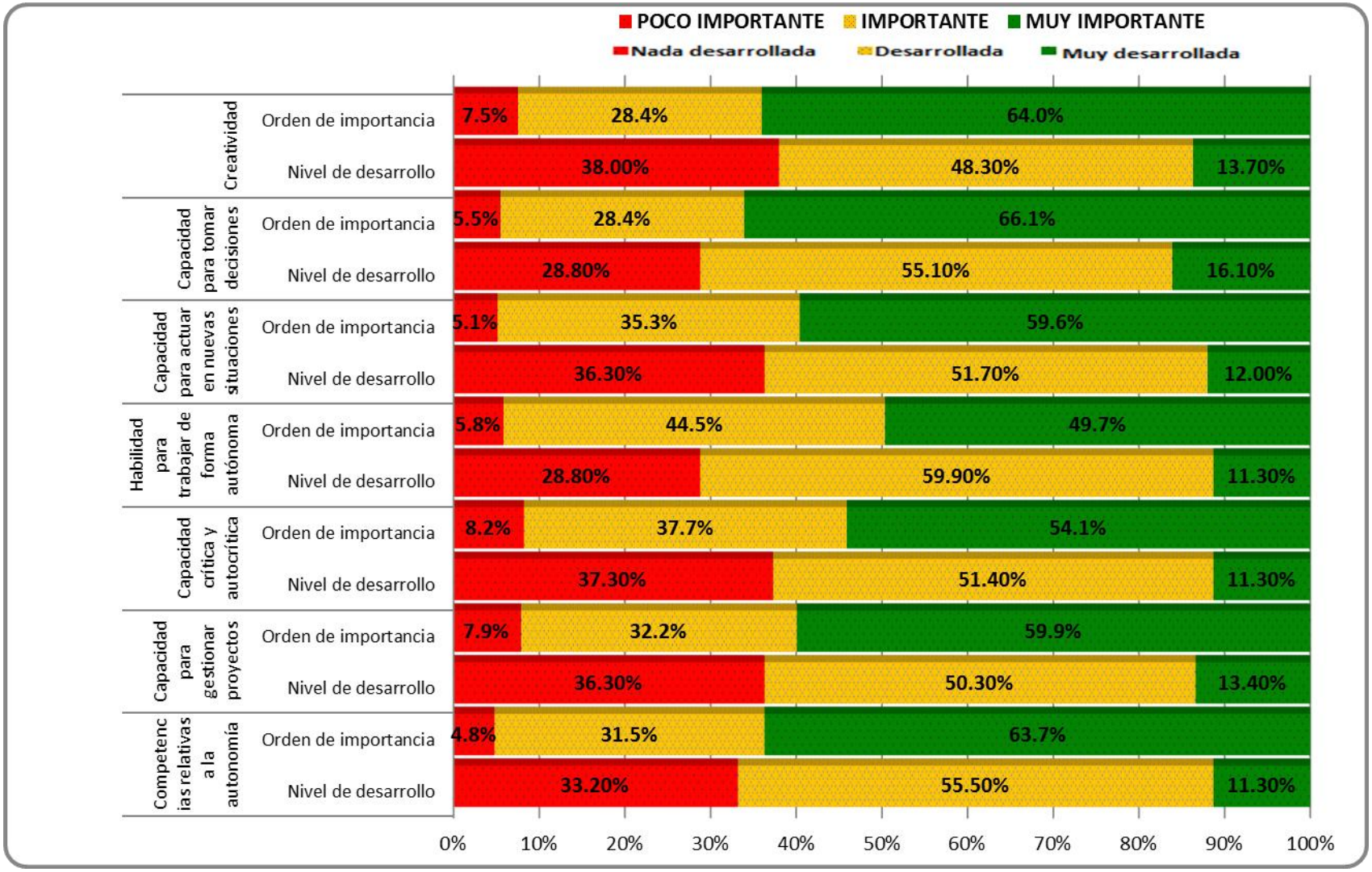
- Nivel de desarrollo de la competencia.
  - El 36,6%, ciento siete (107) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas a las relaciones interpersonales.
  - El 50,0%, ciento cuarenta y seis (146) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas a las relaciones interpersonales.
  - El 13,4%, treinta y nueve (39) docente de la UNASAM considera muy desarrollada las competencias relativas a las relaciones interpersonales.

Tabla 22.- UNASAM: Información relativas a la autonomía

		ORDEN DE IMPORTANCIA				NIVEL DE DESARROLLO			
		Poco importante	Importante	Muy importante	Total	Nada desarrollada	Desarrollada	Muy desarrollada	Total
Creatividad	n	22	83	187	292	111	141	40	292
	%	7,5%	28,4%	64,0%	100,0%	38,0%	48,3%	13,7%	100,0%
Capacidad para tomar decisiones	n	16	83	193	292	84	161	47	292
	%	5,5%	28,4%	66,1%	100,0%	28,8%	55,1%	16,1%	100,0%
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	n	15	103	174	292	106	151	35	292
	%	5,1%	35,3%	59,6%	100,0%	36,3%	51,7%	12,0%	100,0%
Habilidad para trabajar de forma autónoma	n	17	130	145	292	84	175	33	292
	%	5,8%	44,5%	49,7%	100,0%	28,8%	59,9%	11,3%	100,0%
Capacidad crítica y autocrítica	n	24	110	158	292	109	150	33	292
	%	8,2%	37,7%	54,1%	100,0%	37,3%	51,4%	11,3%	100,0%
Capacidad para gestionar proyectos	n	23	94	175	292	106	147	39	292
	%	7,9%	32,2%	59,9%	100,0%	36,3%	50,3%	13,4%	100,0%
Competencias relativas a la autonomía	n	14	92	186	292	97	162	33	292
	%	4,8%	31,5%	63,7%	100,0%	33,2%	55,5%	11,3%	100,0%

Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

Figura 18.- UNASAM: Información relativas a la autonomía



Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

- ✓ **Competencia: Creatividad**
  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.
    - El 7,5%, veintidós (22) docentes de la UNASAM consideran poco importante tener las competencias relativas a la creatividad.
    - El 28,4%, ochenta y tres (83) docentes de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas a la creatividad.
    - El 64,0%, ciento ochenta y siete (187) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas a la creatividad.
  - ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.
    - El 38,0%, ciento once (111) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas a la creatividad.
    - El 48,3%, ciento cuarenta y uno (141) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas a la creatividad.
    - El 13,7%, cuarenta (40) docentes de la UNASAM considera muy desarrollada las competencias relativas a la creatividad.
- ✓ **Competencia: Capacidad para tomar decisiones.**
  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.
    - El 5,5%, dieciséis (16) docente de la UNASAM consideran poco importante tener las competencias relativas a la capacidad para tomar decisiones.
    - El 28,4%, ochenta y tres (83) docentes de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas a la capacidad para tomar decisiones.
    - El 66,1%, ciento noventa y tres (193) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas a la capacidad para tomar decisiones.

- ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.
  - El 28,8%, ochenta y cuatro (84) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas a la capacidad para tomar decisiones.
  - El 55,1%, ciento sesenta y uno (161) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas a la capacidad para tomar decisiones.
  - El 16,1%, cuarenta y siete (47) docentes de la UNASAM considera muy desarrollada las competencias relativas a la capacidad para tomar decisiones.

✓ **Competencia: Capacidad para actuar en nuevas situaciones.**

- ❖ Nivel de importancia de la competencia.
  - El 5,1%, quince (15) docente de la UNASAM considera poco importante tener las competencias relativas a la capacidad para actuar en nuevas situaciones.
  - El 35,3%, ciento tres (103) docentes de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas a la capacidad para actuar en nuevas situaciones.
  - El 59,6%, ciento setenta y cuatro (174) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas a la capacidad para actuar en nuevas situaciones.
- ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.
  - El 36,3%, ciento seis (106) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas a la capacidad para actuar en nuevas situaciones.
  - El 51,7%, ciento cincuenta y uno (151) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas a la capacidad para actuar en nuevas situaciones.

- El 12,0%, treinta y cinco (35) docente de la UNASAM considera muy desarrollada las competencias relativas a la capacidad para actuar en nuevas situaciones.

✓ **Competencias: Habilidad para trabajar en forma autónoma.**

❖ Nivel de importancia de la competencia.

- El 5,8%, diecisiete (17) docentes de la UNASAM consideran poco importante tener las competencias relativas a la habilidad para trabajar en forma autónoma.
- El 44,5%, ciento treinta (130) docentes de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas a la habilidad para trabajar en forma autónoma.
- El 49,7%, ciento cuarenta y cinco (145) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas a la habilidad para trabajar en forma autónoma.

❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

- El 28,8%, ochenta y cuatro (84) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas a la habilidad para trabajar en forma autónoma.
- El 59,9%, ciento setenta y cinco (175) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas a la habilidad para trabajar en forma autónoma.
- El 11,3%, treinta y seis (33) docentes de la UNASAM consideran muy desarrollada las competencias relativas a la habilidad para trabajar en forma autónoma.

- ✓ **Competencia: Capacidad crítica y autocrítica.**
  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.
    - El 8,2%, veinte cuatro (24) docentes de la UNASAM consideran poco importante tener las competencias relativas a la capacidad crítica y autocrítica.
    - El 37,7%, ciento diez (110) docentes de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas a la capacidad crítica y autocrítica.
    - El 54,1%, ciento cincuenta y ocho (158) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas a la capacidad crítica y autocrítica.
  - ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.
    - El 37,3%, ciento nueve (109) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas a la capacidad crítica y autocrítica.
    - El 51,4%, ciento cincuenta (150) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas a la capacidad crítica y autocrítica.
    - El 11,3%, treinta y tres (33) docentes de la UNASAM considera muy desarrollada las competencias relativas a la capacidad crítica y autocrítica.
- ✓ **Competencia: Capacidad para gestionar proyectos.**
  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.
    - El 7,9%, veintitrés (23) docentes de la UNASAM consideran poco importante tener las competencias relativas a la capacidad para gestionar proyectos.
    - El 32,2%, noventa y cuatro (94) docentes de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas a la capacidad para gestionar proyectos.
    - El 59,9%, ciento setenta y cinco (175) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas a la capacidad para gestionar proyectos.

- ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.
  - El 36,3%, ciento seis (106) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas a la capacidad para gestionar proyectos.
  - El 50,3%, ciento cuarenta y siete (147) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas a la capacidad para gestionar proyectos.
  - El 13,4%, treinta y nueve (39) docentes de la UNASAM considera muy desarrollada las competencias relativas a la capacidad para gestionar proyectos.

✓ **Competencias relativas a la autonomía.**

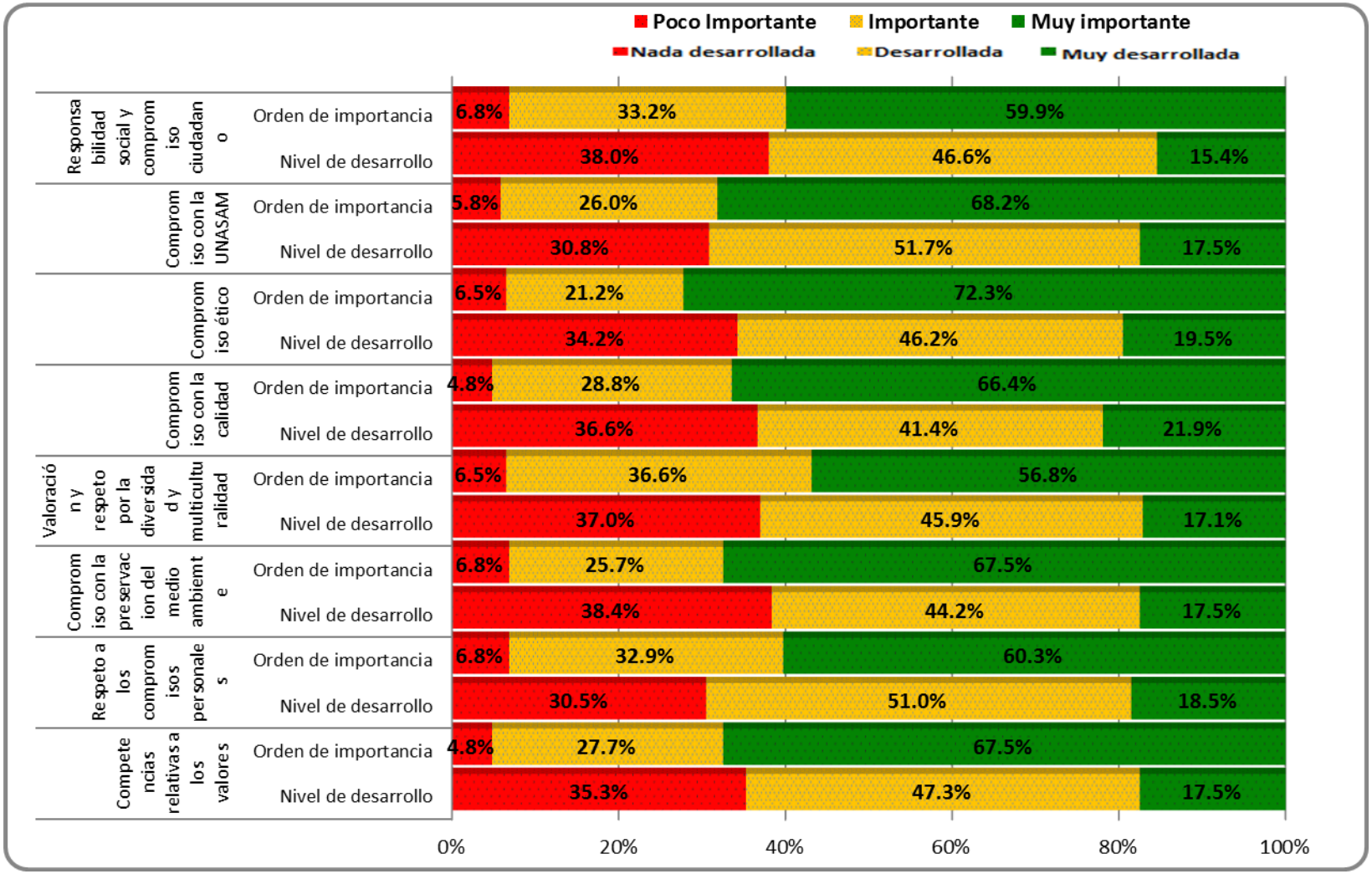
- ❖ Nivel de importancia de la competencia.
  - El 4,8%, catorce (14) docente de la UNASAM considera poco importante tener las competencias relativas a la autonomía.
  - El 31,5%, noventa y dos (92) docentes de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas a la autonomía.
  - El 63,7%, ciento ochenta y seis (186) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas a la autonomía.
- ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.
  - El 33,2%, noventa y siete (97) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas a la autonomía.
  - El 55,5%, ciento sesenta y seis (162) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas a la autonomía.
  - El 11,3%, treinta y tres (33) docentes de la UNASAM considera muy desarrollada las competencias relativas a la autonomía.

Tabla 23.- UNASAM: Informe de competencias relativas a los valores

		ORDEN DE IMPORTANCIA				NIVEL DE DESARROLLO			
		Poco importante	Importante	Muy importante	Total	Nada desarrollada	Desarrollada	Muy desarrollada	Total
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	n	20	97	175	292	111	136	45	292
	%	6,8%	33,2%	59,9%	100,0%	38,0%	46,6%	15,4%	100,0%
Compromiso con la UNASAM	n	17	76	199	292	90	151	51	292
	%	5,8%	26,0%	68,2%	100,0%	30,8%	51,7%	17,5%	100,0%
Compromiso ético	n	19	62	211	292	100	135	57	292
	%	6,5%	21,2%	72,3%	100,0%	34,2%	46,2%	19,5%	100,0%
Compromiso con la calidad	n	14	84	194	292	107	121	64	292
	%	4,8%	28,8%	66,4%	100,0%	36,6%	41,4%	21,9%	100,0%
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	n	19	107	166	292	108	134	50	292
	%	6,5%	36,6%	56,8%	100,0%	37,0%	45,9%	17,1%	100,0%
Compromiso con la preservación del medio ambiente	n	20	75	197	292	112	129	51	292
	%	6,8%	25,7%	67,5%	100,0%	38,4%	44,2%	17,5%	100,0%
Respeto a los compromisos personales	n	20	96	176	292	89	149	54	292
	%	6,8%	32,9%	60,3%	100,0%	30,5%	51,0%	18,5%	100,0%
Competencias relativas a los valores	n	14	81	197	292	103	138	51	292
	%	4,8%	27,7%	67,5%	100,0%	35,3%	47,3%	17,5%	100,0%

Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

Figura 19.- UNASAM: Informe de competencias relativas a los valores



Fuente: Cuestionario a docentes nombrados y contratados para determinar competencias genéricas

- ✓ **Competencia: Responsabilidad social y compromiso ciudadano.**

  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.

    - El 6,8%, veinte (20) docente de la UNASAM consideran poco importante tener las competencias relativas a la responsabilidad social y compromiso ciudadano.
    - El 33,2%, noventa siete (97) docentes de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas a la responsabilidad social y compromiso ciudadano.
    - El 59,9%, ciento sesenta cinco (175) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas a la responsabilidad social y compromiso ciudadano.

  - ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

    - El 38,0%, ciento once (111) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas a la responsabilidad social y compromiso ciudadano.
    - El 46,6%, ciento treinta seis (136) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas a la responsabilidad social y compromiso ciudadano.
    - El 15,4%, cuarenta cinco (45) docentes de la UNASAM considera muy desarrollada las competencias relativas a la responsabilidad social y compromiso ciudadano.

- ✓ **Competencia: Compromiso con la UNASAM.**

  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.

    - El 5,8%, diecisiete (17) docente de la UNASAM consideran poco importante tener las competencias relativas al compromiso con la UNASAM.
    - El 26,0%, setenta seis (76) docente de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas al compromiso con la UNASAM.
    - El 68,2%, noventa y nueve (199) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas al compromiso con la UNASAM.

  - ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

    - El 30,8%, noventa (90) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas al compromiso con la UNASAM.
    - El 51,7%, ciento cincuenta y uno (151) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas al compromiso con la UNASAM.
    - El 17,5% cincuenta y uno (51) docentes de la UNASAM considera muy desarrollada las competencias relativas al compromiso con la UNASAM.

- ✓ **Competencia: Compromiso ético.**

  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.

    - El 6,5%, diecinueve (19) docente de la UNASAM consideran poco importante tener las competencias relativas al compromiso ético.
    - El 21,2%, sesenta y dos (62) docentes de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas al compromiso ético.

- El 72,3%, doscientos once (211) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas al compromiso ético.

❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

- El 34,2%, cien (100) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas al compromiso ético.
- El 46,2%, ciento treinta y cinco (135) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas al compromiso ético.
- El 19,5%, cincuenta y siete (57) docentes de la UNASAM consideran muy desarrollada las competencias relativas al compromiso ético.

✓ **Competencia: Compromiso con la calidad.**

❖ Nivel de importancia de la competencia.

- El 4,8%, catorce (14) docentes de la UNASAM considera poco importante tener las competencias relativas al compromiso con la calidad.
- El 28,8%, ochenta y cuatro (84) docentes de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas al compromiso con la calidad.
- El 66,4%, ciento noventa y cuatro (194) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas al compromiso con la calidad.

❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

- El 36,6%, ciento siete (107) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas al compromiso con la calidad.
- El 41,4%, ciento veintiuno (121) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas al compromiso con la calidad.

- El 21,9%, sesenta y cuatro (64) docentes de la UNASAM consideran muy desarrollada las competencias relativas al compromiso con la calidad.

✓ **Competencia: Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.**

❖ Nivel de importancia de la competencia.

- El 6,5%, diecinueve (19) docente de la UNASAM considera poco importante tener las competencias relativas a la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- El 36,6%, ciento siete (107) docente de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas a la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- El 56,8%, ciento sesenta y seis (166) docente de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas a la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.

❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

- El 37,0%, ciento ocho (108) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas a la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- El 45,9%, ciento treinta y cuatro (134) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas a la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- El 17,1%, cincuenta (50) docentes de la UNASAM consideran muy desarrollada las competencias relativas a la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.

- ✓ **Competencia: Compromiso con la preservación del medio ambiente.**

  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.

    - El 6,8%, veinte (20) docente de la UNASAM considera poco importante tener las competencias relativas al compromiso con la preservación del medio ambiente.
    - El 25,7%, setenta y cinco (75) docentes de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas al compromiso con la preservación del medio ambiente.
    - El 67,5%, ciento noventa y siete (197) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas al compromiso con la preservación del medio ambiente.

  - ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

    - El 38,4%, ciento doce (112) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas al compromiso con la preservación del medio ambiente.
    - El 44,2%, ciento veintinueve (129) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas al compromiso con la preservación del medio ambiente.
    - El 17,5%, cincuenta y uno (51) docentes de la UNASAM considera muy desarrollada las competencias relativas al compromiso con la preservación del medio ambiente.

- ✓ **Competencia: Respeto a los compromisos personales.**

  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.

    - El 6,8%, veinte (20) docente de la UNASAM considera poco importante tener las competencias relativas a los compromisos personales.
    - El 32,9%, noventa y seis (96) docente de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas a los compromisos personales.
    - El 60,3%, ciento setenta y seis (176) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas a los compromisos personales.

  - ❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

    - El 30,5%, ochenta y nueve (89) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas a los compromisos personales.
    - El 51,0%, ciento cuarenta y nueve (149) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas a los compromisos personales.
    - El 18,5%, cincuenta y cuatro (54) docentes de la UNASAM consideran muy desarrollada las competencias relativas a los compromisos personales.

- ✓ **Competencias relativas a los valores.**

  - ❖ Nivel de importancia de la competencia.

    - El 4,8%, catorce (14) docentes de la UNASAM considera poco importante tener las competencias relativas a los valores.
    - El 27,7%, ochenta y uno (81) docente de la UNASAM consideran importante tener las competencias relativas a los valores.

- El 67,5%, ciento noventa siete (197) docentes de la UNASAM consideran muy importante tener las competencias relativas a los valores.

❖ Nivel de desarrollo de la competencia.

- El 35,3%, ciento tres (103) docentes de la UNASAM consideran nada desarrollada las competencias relativas a los valores.
- El 47,3%, ciento treinta y ocho (138) docentes de la UNASAM consideran desarrollada las competencias relativas a los valores.
- El 17,5%, cincuenta y uno (51) docentes de la UNASAM considera muy desarrollada las competencias relativas a los valores.

6.2.- ANÁLISIS MULTIVARIADO

DICCIONARIO DE PALABRAS

GRUPO DE COMPETENCIAS RELATIVAS AL APRENDIZAJE

- GCRA1=Conocimientos sobre la realidad regional
- GCRA2=Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica
- GCRA3=Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.
- GCRA4=Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- GCRA5=Capacidad de investigación científica
- GCRA6=Capacidad para aprender y actualizarse permanentemente
- GCRA7=Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
- GCRA8=Capacidad para organizar y planificar el tiempo
- GCRA9=Capacidad para formular, evaluar y ejecutar proyectos

GRUPO DE COMPETENCIAS RELATIVAS A LAS RELACIONES INTERPERSONALES

- GCRRI1=Habilidad en el uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación
- GCRRI2=Capacidad para trabajar en equipo
- GCRRI3=Capacidad de comunicación oral y escrita
- GCRRI4=Capacidad para motivar y lograr metas comunes
- GCRRI5=Habilidades interpersonales

- GCRRI6=Capacidad de comunicación en otro idioma
- GCRRI7=Habilidad para trabajar en contextos internacionales

GRUPO DE COMPETENCIAS RELATIVAS A LA AUTONOMIA

- GCRAU1=Creatividad
- GCRAU2=Capacidad para tomar decisiones
- GCRAU3=Capacidad para actuar en nuevas situaciones
- GCRAU4=Habilidad para trabajar de forma autónoma
- GCRAU5=Capacidad crítica y autocrítica
- GCRAU6=Capacidad para gestionar proyectos

GRUPO DE COMPETENCIAS RELATIVAS A LOS VALORES

- GCRV1=Responsabilidad social y compromiso ciudadano
- GCRV2=Compromiso con la UNASAM
- GCRV3=Compromiso ético
- GCRV4=Compromiso con la calidad
- GCRV5=Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
- GCRV6=Compromiso con la preservación del medio ambiente
- GCRV7=Respeto a los compromisos personales

7.- DISCUSIÓN

7.1. ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES

7.1.1. DESARROLLO DE COMPETENCIA RELATIVAS AL APRENDIZAJE

7.1.1.1. ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL NIVEL DE IMPORTANCIA

Tabla 24.- Matriz de Correlaciones

		GCRA1	GCRA2	GCRA3	GCRA4	GCRA5	GCRA6	GCRA7	GCRA8	GCRA9
Correlación	**GCRA1**	1	0,441	0,485	0,438	0,338	0,404	0,387	0,443	0,411
	GCRA2	0,441	1	0,634	0,532	0,599	0,522	0,447	0,407	0,447
	GCRA3	0,485	0,634	1	0,602	0,514	0,615	0,530	0,478	0,495
	GCRA4	0,438	0,532	0,602	1	0,619	0,592	0,535	0,430	0,422
	GCRA5	0,338	0,599	0,514	0,619	1	0,596	0,459	0,352	0,535
	GCRA6	0,404	0,522	0,615	0,592	0,596	1	0,613	0,527	0,541
	GCRA7	0,387	0,447	0,530	0,535	0,459	0,613	1	0,592	0,490
	GCRA8	0,443	0,407	0,478	0,430	0,352	0,527	0,592	1	0,607
	GCRA9	0,411	0,447	0,495	0,422	0,535	0,541	0,490	0,607	1
Sig. (unilateral)	**GCRA1**		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRA2	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRA3	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRA4	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRA5	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRA6	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	GCRA7	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	GCRA8	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	GCRA9	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

a. Determinante =0 ,010

Fuente SPSS V.21.

La Tabla Nº24 muestra un extracto de esta matriz de correlaciones, que como podemos comprobar, existe una correlación altamente significativa en todos los indicadores analizados para competencias relativas al aprendizaje en el nivel de importancia. Estos indicadores están correlacionados entre si y es interesante explorar su capacidad para interactuar generando factores de mayor complejidad e importancia adecuados para generar factores.

Tabla 25.- Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,897
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aprox.	1324,077
	Gl	36
	Sig.	0,000

Fuente SPSS V.21.

Se presentan en la Tabla N°25 los estadísticos correspondientes al estudio de la adecuación de la muestra al modelo, es decir, la capacidad que tiene la muestra para aportar insumos para la construcción de un modelo que describa de manera aceptable el fenómeno en estudio. Podemos comprobar que la adecuación muestral a este análisis no solamente resulta deseable, sino que presenta una muy buena adecuación a los datos, ya que el estadístico de KMO, que nos indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de 0,897, coeficiente muy cercano a la unidad que es lo más aconsejable para este tipo de análisis, lo que indicaría una perfecta adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad, lo cual indica, que los indicadores en estudio presentan homogeneidad de varianzas, por lo tanto, es lógico proceder a realizar un análisis conjunto que involucre todos los indicadores evaluados. Como podemos comprobar en nuestro análisis la significación es casi perfecta, ya que obtiene el valor 0,000, el cual indica que el análisis de componentes principales es adecuado para los indicadores de competencias relativas al aprendizaje en el nivel de importancia. Lo que indica que el uso de una técnica multivariada permitiría precisar los indicadores que aportan más al aprendizaje dado un nivel de importancia determinado.

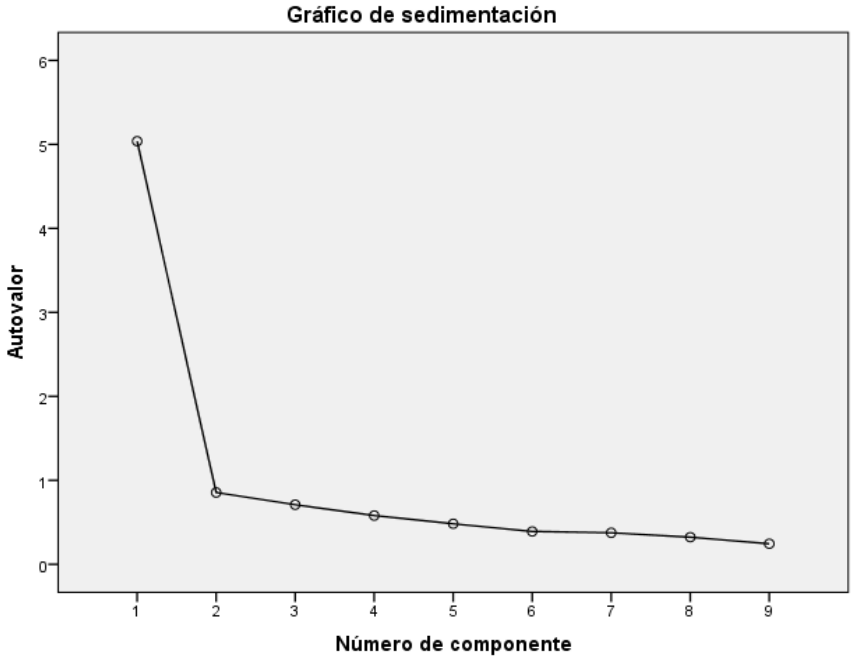
Tabla 26.- Varianza total explicada

Componente	Auto valores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,038	55,975	55,975	5,038	55,975	55,975

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente SPSS V.21.

Figura 20.- Gráfico de Sedimentación



Fuente SPSS V.21.

De la Tabla Nº 26 y del gráfico Nº 20 podemos decidir con cuantos componentes o factores nos vamos a quedar. Existen reglas para saber el número más adecuado a conservar, usando el Criterio de Kaiser que indica que hay que conservar los componentes principales cuyos valores propios son mayores que la unidad, esto significa que el número de componentes con las que nos quedamos para este análisis es uno.

Tabla 27.- Matriz ce Componente

a

	Componente
	1
GCRA1	0,631
GCRA2	0,750
GCRA3	0,801
GCRA4	0,773
GCRA5	0,750
GCRA6	0,812
GCRA7	0,754
GCRA8	0,714
GCRA9	0,733

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Nota: a. 1 componentes extraídos.

Fuente SPSS V.21.

En la tabla Nº 27 observamos que la totalidad de los indicadores para las competencias relativas al aprendizaje en el nivel de importancia están agrupados en el único hallado de manera significativa.

Tabla 28.- Matriz de Coeficiente de Puntuación de Componente

	Componente
	1
GCRA1	0,125
GCRA2	0,149
GCRA3	0,159
GCRA4	0,153
GCRA5	0,149
GCRA6	0,161
GCRA7	0,150
GCRA8	0,142
GCRA9	0,146

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Puntuaciones de componente.

Fuente SPSS V.21.

En la Tabla Nº 28 se presenta los coeficientes del único componente estimado en el cual afirmamos lo manifestado en la tabla Nº 27. Luego de haber analizado los indicadores y quedarnos con el único componente se procedió a calcular el indicador global para el grupo de competencias relativas al aprendizaje que vendría a ser el mismo componente por ser único.

7.1.1.2. ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL NIVEL DE DESARROLLO

Tabla 29.- Matriz de Correlaciones

		GCRA1	GCRA2	GCRA3	GCRA4	GCRA5	GCRA6	GCRA7	GCRA8	GCRA9
Correlación	**GCRA1**	1	0,377	0,375	0,332	0,361	0,374	0,380	0,357	0,322
	GCRA2	0,377	1	0,525	0,407	0,492	0,374	0,469	0,355	0,405
	GCRA3	0,375	0,525	1	0,516	0,463	0,371	0,474	0,408	0,437
	GCRA4	0,332	0,407	0,516	1	0,54	0,371	0,494	0,380	0,429
	GCRA5	0,361	0,492	0,463	0,540	1	0,551	0,510	0,376	0,457
	GCRA6	0,374	0,374	0,371	0,371	0,551	1	0,579	0,545	0,470
	GCRA7	0,380	0,469	0,474	0,494	0,510	0,579	1	0,598	0,544
	GCRA8	0,357	0,355	0,408	0,380	0,376	0,545	0,598	1	0,575
	GCRA9	0,322	0,405	0,437	0,429	0,457	0,470	0,544	0,575	1
Sig. (unilateral)	**GCRA1**		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRA2	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRA3	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRA4	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRA5	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRA6	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	GCRA7	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	GCRA8	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	GCRA9	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Fuente SPSS V.21.

La Tabla Nº 29 muestra un extracto de esta matriz de correlaciones, que como podemos comprobar, existe una correlación significativa en todos los indicadores analizados para competencias relativas al aprendizaje en nivel de desarrollo. Estos indicadores están correlacionados entre si y adecuados para generar factores.

Tabla 30.- Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,900
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aprox.	1046,928
	gl	36
	Sig.	0,000

Fuente SPSS V.21.

Se presentan en la Tabla N° 30 los estadísticos correspondientes al estudio de la adecuación de la muestra al modelo. Podemos comprobar que la adecuación muestral a este análisis no solamente resulta deseable, sino que presenta una muy buena adecuación a los datos, ya que el estadístico de KMO, que nos indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de 0,900, coeficiente muy cercano a la unidad que es lo más aconsejable para este tipo de análisis, lo que indicaría una perfecta adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como podemos comprobar en nuestro análisis la significación es casi perfecta, ya que obtiene el valor 0,000, el cual indica que el análisis de componentes principales es adecuado para los indicadores de competencias relativas al aprendizaje en el nivel de desarrollo

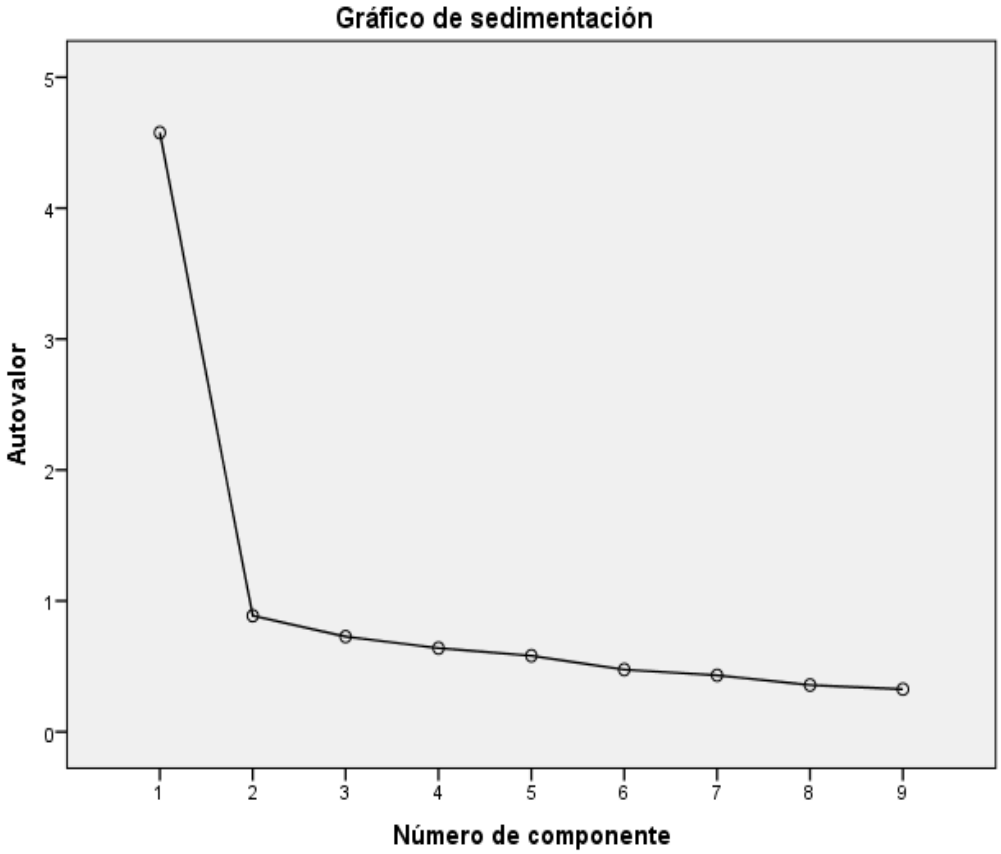
Tabla 31.- Varianza Total Explicada

Componente	Auto valores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,577	50,854	50,854	4,577	50,854	50,854

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente SPSS V.21.

Figura 21.- Gráfico de Sedimentación



Fuente SPSS V.21.

De la Tabla Nº 31 y del gráfico Nº 21 podemos decidir con cuantos componentes o factores nos vamos a quedar. Existen reglas para saber el número más adecuado a conservar, usando el Criterio de Kaiser que indica que hay que conservar los componentes principales cuyos valores propios son mayores que la unidad, esto significa que el número de componentes con las que nos quedamos para este análisis es uno.

Tabla 32.- Matriz de Componente

a

	Componente
	1
GCRA1	0,585
GCRA2	0,683
GCRA3	0,712
GCRA4	0,697
GCRA5	0,745
GCRA6	0,729
GCRA7	0,798
GCRA8	0,722
GCRA9	0,729

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.
a. 1 componentes extraídos.
Fuente SPSS V.21.

En la tabla Nº 32 observamos que la totalidad de los indicadores para las competencias relativas al aprendizaje en el nivel de desarrollo están agrupados en el único hallado de manera significativa.

Tabla 33.- Matriz de coeficiente de puntuación de componente

	Componente
	1
GCRA1	0,128
GCRA2	0,149
GCRA3	0,156
GCRA4	0,152
GCRA5	0,163
GCRA6	0,159
GCRA7	0,174
GCRA8	0,158
GCRA9	0,159

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.
Puntuaciones de componente.
Fuente SPSS V.21.

En la Tabla Nº33 se presenta los coeficientes del único componente estimado en el cual afirmamos lo manifestado en la tabla Nº 32. Luego de haber analizado los indicadores y quedarnos con el único componente se procedió a calcular el indicador global para el grupo de competencias relativas al aprendizaje.

7.1.2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS RELATIVAS A LAS RELACIONES INTERPERSONALES

7.1.2.1. ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL NIVEL DE IMPORTANCIA

Tabla 34.- Matriz de Correlaciones

		GCRRI1	GCRRI2	GCRRI3	GCRRI4	GCRRI5	GCRRI6	GCRRI7
Correlación	**GCRRI1**	1	0,572	0,596	0,547	0,543	0,566	0,489
	GCRRI2	0,572	1	0,551	0,549	0,622	0,510	0,436
	GCRRI3	0,596	0,551	1	0,562	0,527	0,516	0,460
	GCRRI4	0,547	0,549	0,562	1	0,613	0,503	0,473
	GCRRI5	0,543	0,622	0,527	0,613	1	0,595	0,463
	GCRRI6	0,566	0,510	0,516	0,503	0,595	1	0,695
	GCRRI7	0,489	0,436	0,460	0,473	0,463	0,695	1
Sig. (unilateral)	**GCRRI1**		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRRI2	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRRI3	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRRI4	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	GCRRI5	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	GCRRI6	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	GCRRI7	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Nota: a. Determinante =0 ,029

Fuente SPSS V.21.

La Tabla Nº 34 muestra un extracto de esta matriz de correlaciones, que como podemos comprobar, existe una correlación significativa en todos los indicadores analizados para las competencias relativas a las relaciones interpersonales en el nivel de importancia. Estos indicadores están correlacionados entre si y adecuados para generar factores.

Tabla 35.- Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,889
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aprox.	1021,483
	gl	21
	Sig.	0,000

Fuente SPSS V.21.

Se presentan en la Tabla N° 35 los estadísticos correspondientes al estudio de la adecuación de la muestra al modelo. Podemos comprobar que la adecuación muestral a

este análisis no solamente resulta deseable, sino que presenta una muy buena adecuación a los datos, ya que el estadístico de KMO, que nos indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de 0,889, coeficiente muy cercano a la unidad que es lo más aconsejable para este tipo de análisis, lo que indicaría una perfecta adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como podemos comprobar en nuestro análisis la significación es casi perfecta, ya que obtiene el valor 0,000, el cual indica que el análisis de componentes principales es adecuado para los indicadores de competencias relativas a las relaciones interpersonales en nivel de importancia.

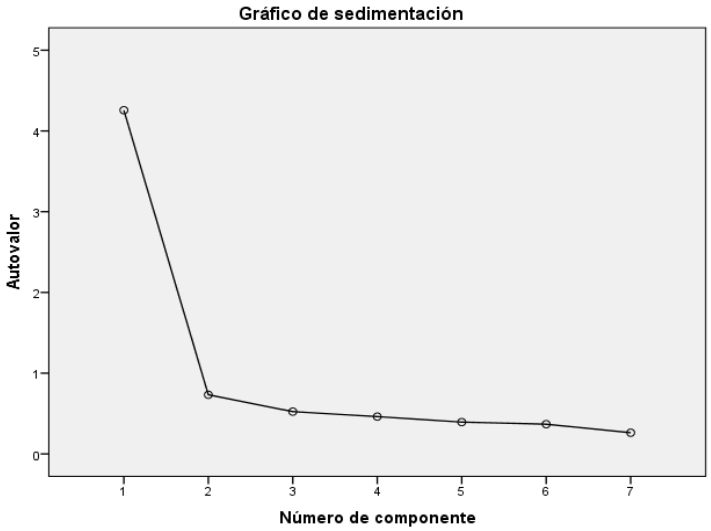
Tabla 36.- Varianza Total Explicada

Componente	Auto valores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,257	60,812	60,812	4,257	60,812	60,812

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente SPSS V.21.

Figura 22.- Gráfico de Sedimentación



Fuente SPSS V.21.

De la Tabla Nº 36 y del gráfico Nº 22 podemos decidir con cuantos componentes o factores nos vamos a quedar. Existen reglas para saber el número más adecuado a conservar, usando el Criterio de Kaiser que indica que hay que conservar los componentes principales cuyos valores propios son mayores que la unidad, esto significa que el número de componentes con las que nos quedamos para este análisis es uno.

Tabla 37.- Matriz de Componente

	Componente
	1
GCRRI1	0,792
GCRRI2	0,778
GCRRI3	0,771
GCRRI4	0,779
GCRRI5	0,803
GCRRI6	0,804
GCRRI7	0,730

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos.

Fuente SPSS V.21.

En la tabla Nº 37 observamos que la totalidad de los indicadores para las competencias relativas a las relaciones interpersonales en el nivel de importancia están agrupados en el único hallado de manera significativa.

Tabla 38.- Matriz de Coeficiente de Puntuación de Componente

	Componente
	1
GCRRI1	0,186
GCRRI2	0,183
GCRRI3	0,181
GCRRI4	0,183
GCRRI5	0,189
GCRRI6	0,189
GCRRI7	0,172

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.
Puntuaciones de componente.

Fuente SPSS V.21.

En la Tabla Nº 38 se presenta los coeficientes del único componente estimado en el cual afirmamos lo manifestado en la tabla Nº 37. Luego de haber analizado los indicadores y quedarnos con el único componente se procedió a calcular el indicador global para el grupo de competencias relativas a las relaciones interpersonales para el nivel de importancia.

7.1.2.2. ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL NIVEL DE DESARROLLO

Tabla 39.- Matriz de Correlaciones

		GCRRI1	GCRRI2	GCRRI3	GCRRI4	GCRRI5	GCRRI6	GCRRI7
Correlación	**GCRRI1**	1	0,420	0,419	0,492	0,460	0,386	0,455
	GCRRI2	0,420	1	0,604	0,636	0,535	0,333	0,487
	GCRRI3	0,419	0,604	1	0,671	0,581	0,422	0,537
	GCRRI4	0,492	0,636	0,671	1	0,664	0,503	0,595
	GCRRI5	0,460	0,535	0,581	0,664	1	0,463	0,523
	GCRRI6	0,386	0,333	0,422	0,503	0,463	1	0,660
	GCRRI7	0,455	0,487	0,537	0,595	0,523	0,660	1
Sig. (unilateral)	**GCRRI1**		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRRI2	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRRI3	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRRI4	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	GCRRI5	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	GCRRI6	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	GCRRI7	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

a. Determinante =0 ,033

Fuente SPSS V.21.

La Tabla Nº 39 muestra un extracto de esta matriz de correlaciones, que como podemos comprobar, existe una correlación significativa en todos los indicadores analizados para competencias relativas a las relaciones interpersonales en nivel de desarrollo. Estos indicadores están correlacionados entre si y adecuados para generar factores.

Tabla 40.- Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,889
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aprox.	981,657
	gl	21
	Sig.	0,000

Fuente SPSS V.21.

Se presentan en la Tabla N°40 los estadísticos correspondientes al estudio de la adecuación de la muestra al modelo. Podemos comprobar que la adecuación muestral a este análisis no solamente resulta deseable, sino que presenta una muy buena adecuación a los datos, ya que el estadístico de KMO, que nos indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de 0,889, coeficiente muy cercano a la unidad que es lo más aconsejable para este tipo de análisis, lo que indicaría una perfecta adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como podemos comprobar en nuestro análisis la significación es casi perfecta, ya que obtiene el valor 0,000, el cual indica que el análisis de componentes principales es adecuado para los indicadores de competencias relativas a las relaciones interpersonales en el nivel de desarrollo.

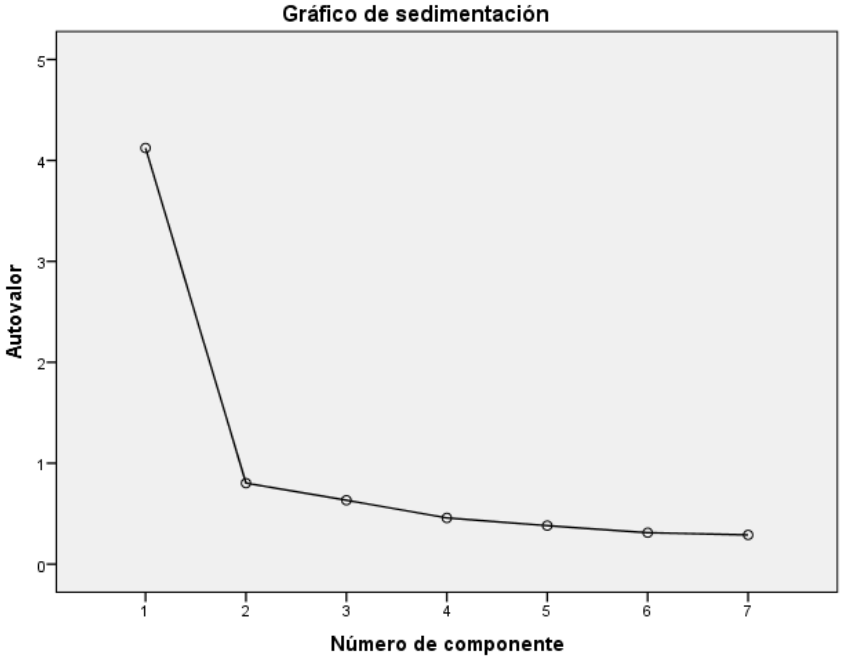
Tabla 41.- Varianza Total Explicada

Componente	Auto valores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,123	58,904	58,904	4,123	58,904	58,904

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente SPSS V.21.

Figura 23.- Gráfico de Sedimentación



Fuente SPSS V.21.

De la Tabla Nº41 y del gráfico Nº 23 podemos decidir con cuantos componentes o factores nos vamos a quedar. Existen reglas para saber el número más adecuado a conservar, usando el Criterio de Kaiser que indica que hay que conservar los componentes principales cuyos valores propios son mayores que la unidad, esto significa que el número de componentes con las que nos quedamos para este análisis es uno.

Tabla 42.- Matriz de Componente

	Componente
	1
GCRRI1	0,662
GCRRI2	0,752
GCRRI3	0,797
GCRRI4	0,861
GCRRI5	0,794
GCRRI6	0,694
GCRRI7	0,795

Método de extracción: análisis de componentes principales.
a. 1 componentes extraídos.

Fuente SPSS V.21.

En la tabla Nº 42 observamos que la totalidad de los indicadores para las competencias relativas al aprendizaje en el nivel de desarrollo están agrupados en el único hallado de manera significativa.

Tabla 43.- Matriz de Coeficiente de Puntuación

	Componente
	1
GCRRI1	0,161
GCRRI2	0,182
GCRRI3	0,193
GCRRI4	0,209
GCRRI5	0,192
GCRRI6	0,168
GCRRI7	0,193

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Puntuaciones de componente.

Fuente SPSS V.21.

En la Tabla Nº 43 se presenta los coeficientes del único componente estimado en el cual afirmamos lo manifestado en la tabla Nº 42. Luego de haber analizado los indicadores y quedarnos con el único componente se procedió a calcular el indicador global para el grupo de competencias relativas a las relaciones interpersonales.

7.1.3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS RELATIVAS A LA AUTONOMÍA

7.1.3.1. ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL NIVEL DE IMPORTANCIA

Tabla 44.- Matriz de Correlaciones

		GCRAU1	GCRAU2	GCRAU3	GCRAU4	GCRAU5	GCRAU6
Correlación	**GCRAU1**	1	0,673	0,598	0,566	0,629	0,564
	GCRAU2	0,673	1	0,712	0,515	0,648	0,608
	GCRAU3	0,598	0,712	1	0,646	0,621	0,627
	GCRAU4	0,566	0,515	0,646	1	0,631	0,609
	GCRAU5	0,629	0,648	0,621	0,631	1	0,654
	GCRAU6	0,564	0,608	0,627	0,609	0,654	1
Sig. (unilateral)	**GCRAU1**		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRAU2	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRAU3	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	GCRAU4	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	GCRAU5	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	GCRAU6	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

a. Determinante =0 ,027

Fuente SPSS V.21.

La Tabla Nº 44 muestra un extracto de esta matriz de correlaciones, que como podemos comprobar, existe una correlación significativa en todos los indicadores analizados para competencias relativas a la autonomía en el nivel de importancia. Estos indicadores están correlacionados entre si y adecuados para generar factores.

Tabla 45.- Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,887
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aprox.	1043,042
	gl	15
	Sig.	0,000

Fuente SPSS V.21.

Se presentan en la Tabla N° 45 los estadísticos correspondientes al estudio de la adecuación de la muestra al modelo. Podemos comprobar que la adecuación muestral a este análisis no solamente resulta deseable, sino que presenta una muy buena adecuación a los datos, ya que el estadístico de KMO, que nos indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de 0,887, coeficiente muy

cercano a la unidad que es lo más aconsejable para este tipo de análisis, lo que indicaría una perfecta adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como podemos comprobar en nuestro análisis la significación es casi perfecta, ya que obtiene el valor 0,000, el cual indica que el análisis de componentes principales es adecuado para los indicadores de competencias relativas a la autonomía en el nivel de importancia.

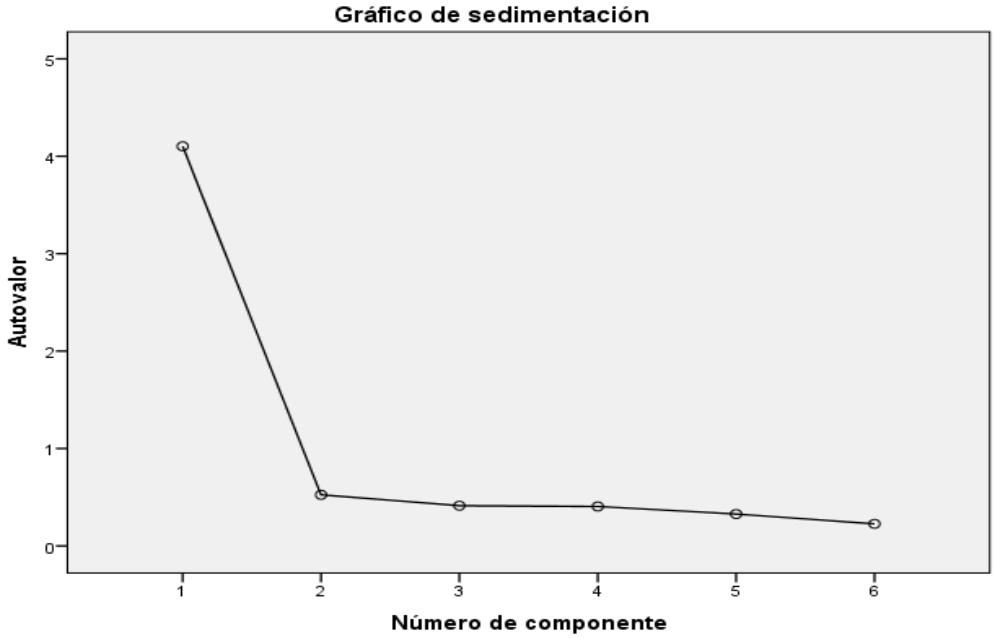
Tabla 46.- Varianza Total Explicada

Componente	Auto valores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,102	68,373	68,373	4,102	68,373	68,373

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente SPSS V.21.

Figura 24.- Gráfico de Sedimentación



Fuente SPSS V.21.

De la Tabla Nº 46 y del gráfico Nº 24 podemos decidir con cuantos componentes o factores nos vamos a quedar. Existen reglas para saber el número más adecuado a conservar, usando el Criterio de Kaiser que indica que hay que conservar los componentes principales cuyos valores propios son mayores que la unidad, esto significa que el número de componentes con las que nos quedamos para este análisis es uno.

Tabla 47.- Matriz de Componente

a

	Componente
	1
GCRAU1	0,811
GCRAU2	0,840
GCRAU3	0,850
GCRAU4	0,797
GCRAU5	0,845
GCRAU6	0,818

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos.

Fuente SPSS V.21.

En la tabla Nº 47 observamos que la totalidad de los indicadores para las competencias relativas a la autonomía en el nivel de importancia están agrupados en el único hallado de manera significativa.

Tabla 48.- Matriz de coeficiente de puntuación de componente

	Componente
	1
GCRAU1	0,198
GCRAU2	0,205
GCRAU3	0,207
GCRAU4	0,194
GCRAU5	0,206
GCRAU6	0,199

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Puntuaciones de componente.

Fuente SPSS V.21.

En la Tabla Nº 48 se presenta los coeficientes del único componente estimado en el cual afirmamos lo manifestado en la tabla Nº 47. Luego de haber analizado los indicadores y quedarnos con el único componente se procedió a calcular el indicador global para el grupo de competencias relativas a la autonomía que vendría a ser el mismo componente por ser único.

7.1.3.2. ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL NIVEL DE DESARROLLO

Tabla 49.- Matriz de correlaciones

a

		GCRAU1	GCRAU2	GCRAU3	GCRAU4	GCRAU5	GCRAU6
Correlación	**GCRAU1**	1	0,639	0,573	0,529	0,599	0,453
	GCRAU2	0,639	1	0,632	0,552	0,566	0,543
	GCRAU3	0,573	0,632	1	0,628	0,655	0,558
	GCRAU4	0,529	0,552	0,628	1	0,633	0,484
	GCRAU5	0,599	0,566	0,655	0,633	1	0,592
	GCRAU6	0,453	0,543	0,558	0,484	0,592	1
Sig. (unilateral)	**GCRAU1**		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRAU2	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRAU3	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	GCRAU4	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	GCRAU5	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	GCRAU6	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

a. Determinante =0 ,045

Fuente SPSS V.21.

La Tabla Nº 49 muestra un extracto de esta matriz de correlaciones, que como podemos comprobar, existe una correlación significativa en todos los indicadores analizados para competencias relativas a la autonomía en nivel de desarrollo. Estos indicadores están correlacionados entre si y adecuados para generar factores.

Tabla 50.- Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,891
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aprox.	891,779
	gl	15
	Sig.	0,000

Fuente SPSS V.21.

Se presentan en la Tabla N° 50 los estadísticos correspondientes al estudio de la adecuación de la muestra al modelo. Podemos comprobar que la adecuación muestral a este análisis no solamente resulta deseable, sino que presenta una muy buena adecuación a los datos, ya que el estadístico de KMO, que nos indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de 0,891, coeficiente muy cercano a la unidad que es lo más aconsejable para este tipo de análisis, lo que indicaría una perfecta adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como podemos comprobar en nuestro análisis la significación es casi perfecta, ya que obtiene el valor 0,000, el cual indica que el análisis de componentes principales es adecuado para los indicadores de competencias relativas a la autonomía en el nivel de desarrollo.

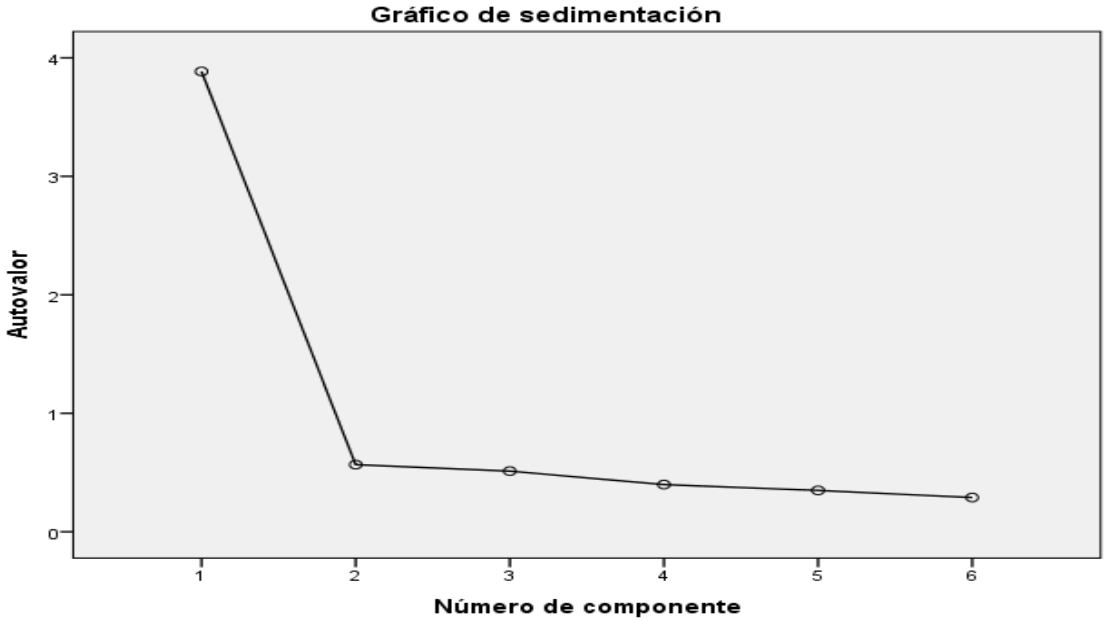
Tabla 51.- Varianza total explicada

Componente	Auto valores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,885	64,751	64,751	3,885	64,751	64,751

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente SPSS V.21.

Figura 25.- Gráfico de Sedimentación



Fuente SPSS V.21.

De la Tabla Nº 51 y del gráfico Nº 25 podemos decidir con cuantos componentes o factores nos vamos a quedar. Existen reglas para saber el número más adecuado a conservar, usando el Criterio de Kaiser que indica que hay que conservar los componentes principales cuyos valores propios son mayores que la unidad, esto significa que el número de componentes con las que nos quedamos para este análisis es uno.

Tabla 52.- Matriz de componente

	Componente
	1
GCRAU1	0,785
GCRAU2	0,816
GCRAU3	0,843
GCRAU4	0,793
GCRAU5	0,841
GCRAU6	0,746

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos.

Fuente SPSS V.21.

En la tabla Nº 52 observamos que la totalidad de los indicadores para las competencias relativas a la autonomía en el nivel de desarrollo están agrupados en el único hallado de manera significativa.

Tabla 53.- Matriz de coeficiente de puntuación de componente

	Componente
	1
GCRAU1	0,202
GCRAU2	0,210
GCRAU3	0,217
GCRAU4	0,204
GCRAU5	0,217
GCRAU6	0,192

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Puntuaciones de componente.
Fuente SPSS V.21.

En la Tabla Nº 53 se presenta los coeficientes del único componente estimado en el cual afirmamos lo manifestado en la tabla Nº 52. Luego de haber analizado los indicadores y quedarnos con el único componente se procedió a calcular el indicador global para el grupo de competencias relativas a la autonomía.

7.1.4. DESARROLLO DE COMPETENCIAS RELATIVAS A VALORES

7.1.4.1. ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL NIVEL DE IMPORTANCIA

Tabla 54.- Matriz de correlaciones

		GCRV1	GCRV2	GCRV3	GCRV4	GCRV5	GCRV6	GCRV7
Correlación	**GCRV1**	1	0,655	0,630	0,578	0,563	0,585	0,605
	GCRV2	0,655	1	0,759	0,650	0,650	0,704	0,603
	GCRV3	0,630	0,759	1	0,784	0,665	0,690	0,670
	GCRV4	0,578	0,650	0,784	1	0,669	0,658	0,668
	GCRV5	0,563	0,650	0,665	0,669	1	0,688	0,702
	GCRV6	0,585	0,704	0,690	0,658	0,688	1	0,697
	GCRV7	0,605	0,603	0,670	0,668	0,702	0,697	1
Sig. (unilateral)	**GCRV1**		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRV2	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRV3	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRV4	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	GCRV5	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	GCRV6	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	GCRV7	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

a. Determinante = 0,005

Fuente SPSS V.21.

La Tabla Nº 54 muestra un extracto de esta matriz de correlaciones, que como podemos comprobar, existe una correlación significativa en todos los indicadores analizados para competencias relativas a los valores en el nivel de importancia. Estos indicadores están correlacionados entre si y adecuados para generar factores.

Tabla 55.- Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,917
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aprox.	1504,719
	gl	21
	Sig.	0,000

Fuente SPSS V.21.

Se presentan en la Tabla N° 55 los estadísticos correspondientes al estudio de la adecuación de la muestra al modelo. Podemos comprobar que la adecuación muestral a este análisis no solamente resulta deseable, sino que presenta una muy buena adecuación a los datos, ya que el estadístico de KMO, que nos indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de 0,917, coeficiente muy cercano a la unidad que es lo más aconsejable para este tipo de análisis, lo que indicaría una perfecta adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como podemos comprobar en nuestro análisis la significación es casi perfecta, ya que obtiene el valor 0,000, el cual indica que el análisis de componentes principales es adecuado para los indicadores de competencias relativas a los valores en el nivel de importancia.

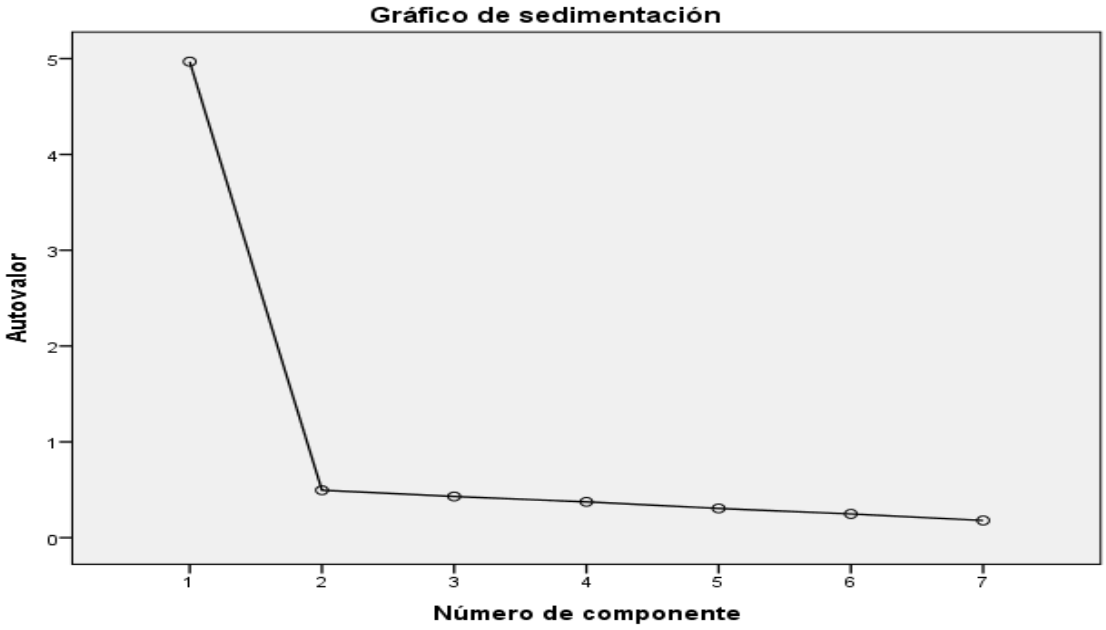
Tabla 56.- Varianza total explicada

Componente	Auto valores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,969	70,98	70,98	4,969	70,98	70,98

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente SPSS V.21.

Figura 26.- Gráfico de Sedimentación



Fuente SPSS V.21.

De la Tabla Nº 56 y del gráfico Nº 26 podemos decidir con cuantos componentes o factores nos vamos a quedar. Existen reglas para saber el número más adecuado a conservar, usando el Criterio de Kaiser que indica que hay que conservar los componentes principales cuyos valores propios son mayores que la unidad, esto significa que el número de componentes con las que nos quedamos para este análisis es uno.

Tabla 57.- Matriz de componente

	Componente
	1
GCRV1	0,777
GCRV2	0,853
GCRV3	0,885
GCRV4	0,851
GCRV5	0,837
GCRV6	0,853
GCRV7	0,838

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos.

Fuente SPSS V.21.

En la tabla Nº34 observamos que la totalidad de los indicadores para las competencias relativas a los valores en el nivel de importancia están agrupados en el único hallado de manera significativa.

Tabla 58.- Matriz de coeficiente de puntuación de componente

	Componente
	1
GCRV1	0,156
GCRV2	0,172
GCRV3	0,178
GCRV4	0,171
GCRV5	0,169
GCRV6	0,172
GCRV7	0,169

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Puntuaciones de componente.

Fuente SPSS V.21.

En la Tabla Nº 58 se presenta los coeficientes del único componente estimado en el cual afirmamos lo manifestado en la tabla Nº 57. Luego de haber analizado los indicadores y quedarnos con el único componente se procedió a calcular el indicador global para el grupo de competencias relativas a los valores que vendría a ser el mismo componente por ser único.

7.1.4.2. ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL NIVEL DE DESARROLLO

Tabla 59.- Matriz de correlaciones

		GCRV1	GCRV2	GCRV3	GCRV4	GCRV5	GCRV6	GCRV7
Correlación	**GCRV1**	1	0,659	0,640	0,619	0,604	0,613	0,622
	GCRV2	0,659	1	0,68	0,670	0,576	0,601	0,607
	GCRV3	0,640	0,680	1	0,766	0,683	0,671	0,718
	GCRV4	0,619	0,670	0,766	1	0,679	0,674	0,720
	GCRV5	0,604	0,576	0,683	0,679	1	0,761	0,646
	GCRV6	0,613	0,601	0,671	0,674	0,761	1	0,711
	GCRV7	0,622	0,607	0,718	0,720	0,646	0,711	1
Sig. (unilateral)	**GCRV1**		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRV2	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRV3	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	GCRV4	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	GCRV5	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	GCRV6	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	GCRV7	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

a. Determinante =0 ,005

Fuente SPSS V.21.

La Tabla Nº 59 muestra un extracto de esta matriz de correlaciones, que como podemos comprobar, existe una correlación significativa en todos los indicadores analizados para competencias relativas a los valores en nivel de desarrollo. Estos indicadores están correlacionados entre si y adecuados para generar factores.

Tabla 60.- Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,923
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aprox.	1504,876
	gl	21
	Sig.	0,000

Fuente SPSS V.21.

Se presentan en la Tabla N° 60 los estadísticos correspondientes al estudio de la adecuación de la muestra al modelo. Podemos comprobar que la adecuación muestral a este análisis no solamente resulta deseable, sino que presenta una muy buena adecuación a los datos, ya que el estadístico de KMO, que nos indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de 0,923, coeficiente muy cercano a la unidad que es lo más aconsejable para este tipo de análisis, lo que indicaría una perfecta adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como podemos comprobar en nuestro análisis la significación es casi perfecta, ya que obtiene el valor 0,000, el cual indica que el análisis de componentes principales es adecuado para los indicadores de competencias relativas a los valores en el nivel de desarrollo.

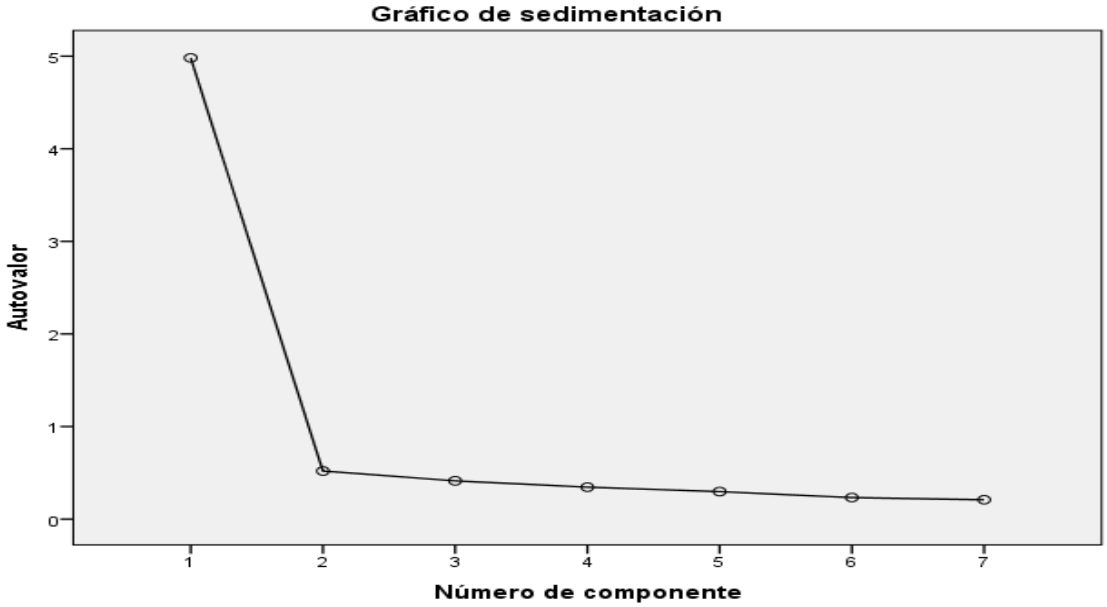
Tabla 61.- Varianza total explicada

Componente	Auto valores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,982	71,167	71,167	4,982	71,167	71,167

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente SPSS V.21.

Figura 27.- Gráfico de Sedimentación



Fuente SPSS V.21.

De la Tabla Nº 61 y del gráfico Nº 27 podemos decidir con cuantos componentes o factores nos vamos a quedar. Existen reglas para saber el número más adecuado a conservar, usando el Criterio de Kaiser que indica que hay que conservar los componentes principales cuyos valores propios son mayores que la unidad, esto significa que el número de componentes con las que nos quedamos para este análisis es uno.

Tabla 62.- Matriz de componente

	Componente
	1
GCRV1	0,802
GCRV2	0,809
GCRV3	0,876
GCRV4	0,871
GCRV5	0,839
GCRV6	0,853
GCRV7	0,852

Método de extracción: análisis de componentes principales.
a. 1 componentes extraídos.

Fuente SPSS V.21.

En la tabla Nº 62 observamos que la totalidad de los indicadores para las competencias relativas a los valores en el nivel de desarrollo están agrupados en el único hallado de manera significativa.

Tabla 63.- Matriz de coeficiente de puntuación de componente

	Componente
	1
GCRV1	0,161
GCRV2	0,162
GCRV3	0,176
GCRV4	0,175
GCRV5	0,168
GCRV6	0,171
GCRV7	0,171

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Puntuaciones de componente.

Fuente SPSS V.21.

En la Tabla Nº 63 se presenta los coeficientes del único componente estimado en el cual afirmamos lo manifestado en la tabla Nº 62. Luego de haber analizado los indicadores y quedarnos con el único componente se procedió a calcular el indicador global para el grupo de competencias relativas a los valores.

7.1.5. DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

7.1.5.1. ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL NIVEL DE IMPORTANCIA

Tabla 64.- Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,952
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aprox.	6254,141
	gl	406
	Sig.	0.000

Fuente: SPSS V.21.

Se presentan en la Tabla Nº 64 los estadísticos correspondientes al estudio de la adecuación de la muestra al modelo. Podemos comprobar que la adecuación muestral a este análisis no solamente resulta deseable, sino que presenta una muy buena adecuación a los datos, ya que el estadístico de KMO, que nos indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de 0,952, coeficiente muy cercano a la unidad que es lo más aconsejado para este tipo de análisis, lo que indicaría una perfecta adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como podemos comprobar en nuestro análisis la significación es casi perfecta, ya que obtiene el valor 0,000, el cual indica que el análisis de componentes principales es adecuado para los indicadores de competencias genéricas en nivel de importancia.

Tabla 65.- Comunalidades

	Inicial	Extracción
GCRA1	1	0,505
GCRA2	1	0,615
GCRA3	1	0,652
GCRA4	1	0,684
GCRA5	1	0,643
GCRA6	1	0,677
GCRA7	1	0,553
GCRA8	1	0,537
GCRA9	1	0,548
GCRRI1	1	0,607
GCRRI2	1	0,556
GCRRI3	1	0,588
GCRRI4	1	0,574
GCRRI5	1	0,654
GCRRI6	1	0,700
GCRRI7	1	0,678
GCRAU1	1	0,653
GCRAU2	1	0,668
GCRAU3	1	0,712
GCRAU4	1	0,707
GCRAU5	1	0,713
GCRAU6	1	0,670
GCRV1	1	0,600
GCRV2	1	0,727
GCRV3	1	0,778
GCRV4	1	0,726
GCRV5	1	0,696
GCRV6	1	0,715
GCRV7	1	0,734

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: SPSS V.21

La Tabla Nº 65 presenta las comunalidades obtenidas para cada una de las variables, una vez realizada la extracción. Así, podemos comprobar que los indicadores para las competencias relativas a los aprendizajes, a las relaciones interpersonales, a la autonomía y a los valores en los niveles de importancia son significativos para formar parte de los factores a extraer usando el método de componentes principales. Es decir que todos los indicadores serán tenidos en cuenta para generar los factores.

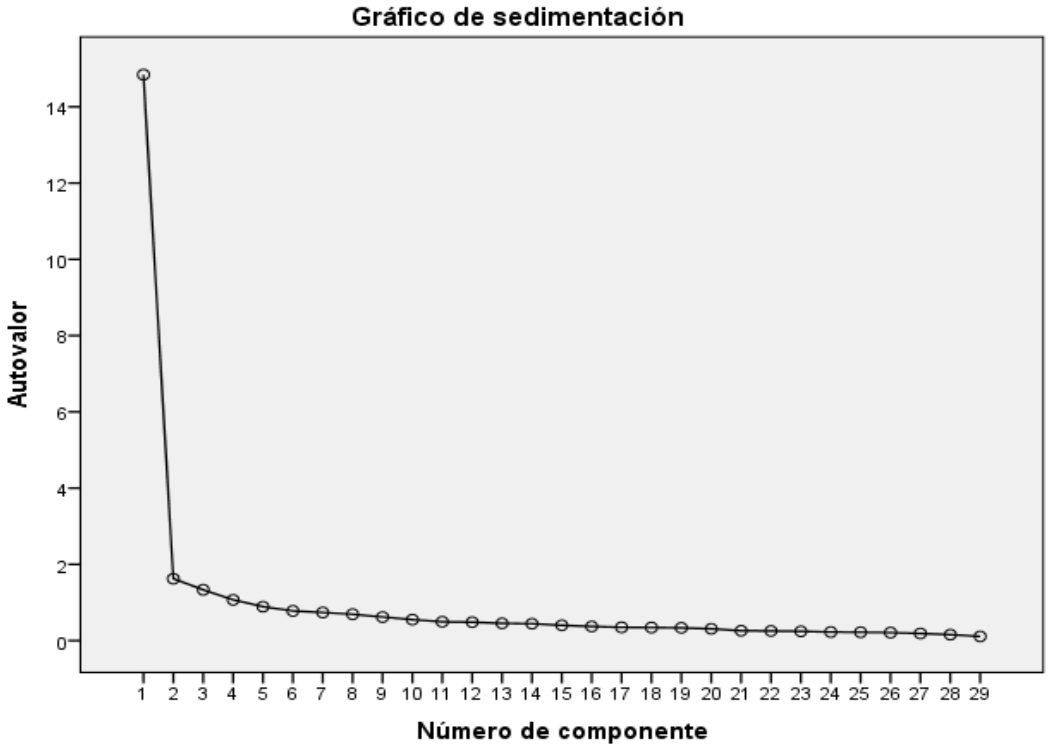
Tabla 66.- Varianza total explicada

Componente	Auto valores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	14,844	51,186	51,186	14,844	51,186	51,186
2	1,624	5,599	56,785	1,624	5,599	56,785
3	1,334	4,599	61,384	1,334	4,599	61,384
4	1,071	3,691	65,075	1,071	3,691	65,075

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: SPSS V.21.

Figura 28.- Gráfico de Sedimentación



De la Tabla Nº 66 y de la gráfica Nº 28 podemos decidir con cuantos componentes o factores nos vamos a quedar. Existen reglas para saber el número más adecuado a conservar, por ejemplo, la que se conoce como Criterio de Kaiser que indica que hay que conservar los componentes principales cuyos valores propios son mayores que la unidad, significa que el número de factores es suficiente; por ello, tendremos cuatro componentes.

Tabla 67.- Matriz de componente

	Componente			
	1	2	3	4
GCRA1	0,616	0,092	0,123	-0,319
GCRA2	0,643	0,446	0,045	-0,008
GCRA3	0,696	0,362	0,136	0,138
GCRA4	0,636	0,524	0,062	0,027
GCRA5	0,629	0,461	0,162	0,093
GCRA6	0,723	0,336	0,138	0,148
GCRA7	0,672	0,264	0,168	0,055
GCRA8	0,676	0,018	0,280	-0,031
GCRA9	0,710	0,062	0,187	0,069
GCRRI1	0,743	-0,198	0,123	-0,025
GCRRI2	0,682	-0,097	0,249	-0,139
GCRRI3	0,748	-0,068	0,122	-0,092
GCRRI4	0,707	-0,125	0,241	-0,020
GCRRI5	0,716	-0,225	0,169	-0,249
GCRRI6	0,669	-0,341	0,341	-0,139
GCRRI7	0,578	-0,442	0,386	0,001
GCRAU1	0,780	-0,143	0,070	0,139
GCRAU2	0,770	-0,048	-0,143	0,230
GCRAU3	0,738	-0,138	-0,222	0,317
GCRAU4	0,667	-0,234	-0,157	0,428
GCRAU5	0,764	-0,161	-0,106	0,302
GCRAU6	0,735	-0,179	-0,095	0,297
GCRV1	0,732	-0,021	-0,250	0,024
GCRV2	0,774	0,112	-0,269	-0,209
GCRV3	0,808	0,035	-0,267	-0,229
GCRV4	0,777	-0,056	-0,329	-0,104
GCRV5	0,752	-0,039	-0,287	-0,218
GCRV6	0,780	-0,008	-0,264	-0,190
GCRV7	0,760	-0,075	-0,277	-0,271

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 4 componentes extraídos.

Fuente: SPSS V.21.

En la tabla Nº 67 observamos que la totalidad de los indicadores para las competencias genéricas en el nivel de importancia están agrupados en el primer componente hallado, por tener ponderaciones altas en el primero componente a diferencia de los restantes.

Tabla 68.- Matriz de coeficiente de puntuación de componente

	Componente			
	1	2	3	4
GCRA1	0,042	0,057	0,092	-0,298
GCRA2	0,043	0,275	0,034	-0,007
GCRA3	0,047	0,223	0,102	0,129
GCRA4	0,043	0,323	0,047	0,025
GCRA5	0,042	0,284	0,122	0,087
GCRA6	0,049	0,207	0,103	0,138
GCRA7	0,045	0,163	0,126	0,051
GCRA8	0,046	0,011	0,210	-0,029
GCRA9	0,048	0,038	0,140	0,065
GCRRI1	0,050	-0,122	0,092	-0,023
GCRRI2	0,046	-0,060	0,187	-0,130
GCRRI3	0,050	-0,042	0,091	-0,086
GCRRI4	0,048	-0,077	0,181	-0,018
GCRRI5	0,048	-0,139	0,126	-0,233
GCRRI6	0,045	-0,210	0,255	-0,130
GCRRI7	0,039	-0,272	0,290	0,001
GCRAU1	0,053	-0,088	0,053	0,129
GCRAU2	0,052	-0,029	-0,108	0,215
GCRAU3	0,050	-0,085	-0,166	0,296
GCRAU4	0,045	-0,144	-0,117	0,400
GCRAU5	0,052	-0,099	-0,080	0,282
GCRAU6	0,050	-0,110	-0,071	0,278
GCRV1	0,049	-0,013	-0,187	0,023
GCRV2	0,052	0,069	-0,202	-0,195
GCRV3	0,054	0,021	-0,201	-0,214
GCRV4	0,052	-0,034	-0,246	-0,097
GCRV5	0,051	-0,024	-0,215	-0,204
GCRV6	0,053	-0,005	-0,198	-0,178
GCRV7	0,051	-0,046	-0,208	-0,254

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Puntuaciones de componente.
Fuente: SPSS V.21.

En la Tabla Nº 68 se presenta los coeficientes de cada componente estimado en el cual afirmamos lo manifestado en la tabla Nº 67. Luego de haber analizado los indicadores y quedarnos con cuatro componentes se procedió a calcular el indicador global para cada dimensión y la variable competencias.

Después de haber generados los indicadores globales para las dimensiones de cada una de las competencias del nivel de importancia, pasamos a estimar un modelo de relación usando la regresión lineal múltiple:

Tabla 69.- Modelo de Regresión

Modelo	R cuadrado
1	0,938

Fuente: SPSS V.21.

En la Tabla Nº69 se observa el coeficiente de determinación del modelo estimado es 0,938, el cual nos indica que aproximadamente el 94% de la variabilidad en las competencias genéricas esta explicado por las cuatro competencias estudiadas para el orden de importancia, del cual afirmamos que el modelo es significativo y adecuado.

Tabla 70.- Coeficientes

	Beta	t	Sig.
	0	31,038	0,000
Competencias relativas al aprendizaje (orden de importancia)	1,285	53,182	0,000
Competencias relativas a las relaciones interpersonales (orden de importancia)	-0,087	-3,448	0,001
Competencias relativas a la autonomia (orden de importancia)	0,414	15,545	0,000
Competencias relativas a los valores (orden de importancia)	-1,028	-38,644	0,000

Fuente: SPSS V.21.

En la tabla Nº 70 observamos los coeficientes del modelo estimado son significativos, pues la significancia de cada coeficiente estimado es menor al 5% según Gujarati.

Finalmente el modelo estimado para el orden de importancia entre las competencias genéricas y sus dimensiones es el siguiente:

$$
\begin{aligned}
&Competencias\ genericas\ (orden\ de\ importancia) \\
&\quad = 1{,}285\ (Competencias\ Relativas\ al\ Aprendizaje) \\
&\quad - 0{,}087\ (Competencias\ Relativas\ a\ las\ Relaciones\ interpersonales) \\
&\quad + 0{,}414\ (Competencias\ Relativas\ a\ la\ Autonomia) \\
&\quad - 1{,}028\ (\ Competencias\ Relativas\ a\ los\ Valores)
\end{aligned}
$$

De las cuatro competencias analizadas todas son significativas e importantes; las competencias relativas al aprendizaje y las competencias relativas a la autonomía influyen de manera positiva en las competencias genéricas en el orden de importancia, de manera jerárquica quien influye con mayor ponderación son las competencias relativas al aprendizaje.

Además se pude decir que las competencias relativas a los valores y las relaciones interpersonales influyen de manera negativa en las competencias genéricas en el orden de importancia, esto debido a que los docentes de la UNASAM dan mayor prioridad al aprendizaje y a la autonomía de los alumnos dejando de lado las relaciones interpersonales y los valores.

7.1.5.2. ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL NIVEL DE DESARROLLO

Tabla 71.- Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,950
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aprox.	5635,075
	gl	406
	Sig.	0,000

Fuente SPSS V.21.

Se presentan en la Tabla Nº 71 los estadísticos correspondientes al estudio de la adecuación de la muestra al modelo. Podemos comprobar que la adecuación muestral a este análisis no solamente resulta deseable, sino que presenta una muy buena adecuación a los datos, ya que el estadístico de KMO, que nos indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de 0,950, coeficiente muy

cercano a la unidad que es lo más aconsejado para este tipo de análisis, lo que indicaría una perfecta adecuación de los datos a un modelo de análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como podemos comprobar en nuestro análisis la significación es perfecta, ya que obtiene el valor 0,000.

Tabla 72.- Comunalidades

	Inicial	Extracción
GCRA1	1	0,371
GCRA2	1	0,593
GCRA3	1	0,637
GCRA4	1	0,524
GCRA5	1	0,555
GCRA6	1	0,488
GCRA7	1	0,614
GCRA8	1	0,525
GCRA9	1	0,535
GCRRI1	1	0,439
GCRRI2	1	0,542
GCRRI3	1	0,639
GCRRI4	1	0,720
GCRRI5	1	0,611
GCRRI6	1	0,586
GCRRI7	1	0,694
GCRAU1	1	0,610
GCRAU2	1	0,654
GCRAU3	1	0,708
GCRAU4	1	0,689
GCRAU5	1	0,716
GCRAU6	1	0,543
GCRV1	1	0,633
GCRV2	1	0,650
GCRV3	1	0,797
GCRV4	1	0,768
GCRV5	1	0,695
GCRV6	1	0,714
GCRV7	1	0,731

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente SPSS V. 21

La Tabla Nº 72 presenta las comunalidades obtenidas para cada una de las variables, una vez realizada la extracción. Así, podemos comprobar que las variables explican en mayor proporción la varianza según su participación en los factores o componentes resultantes en el análisis.

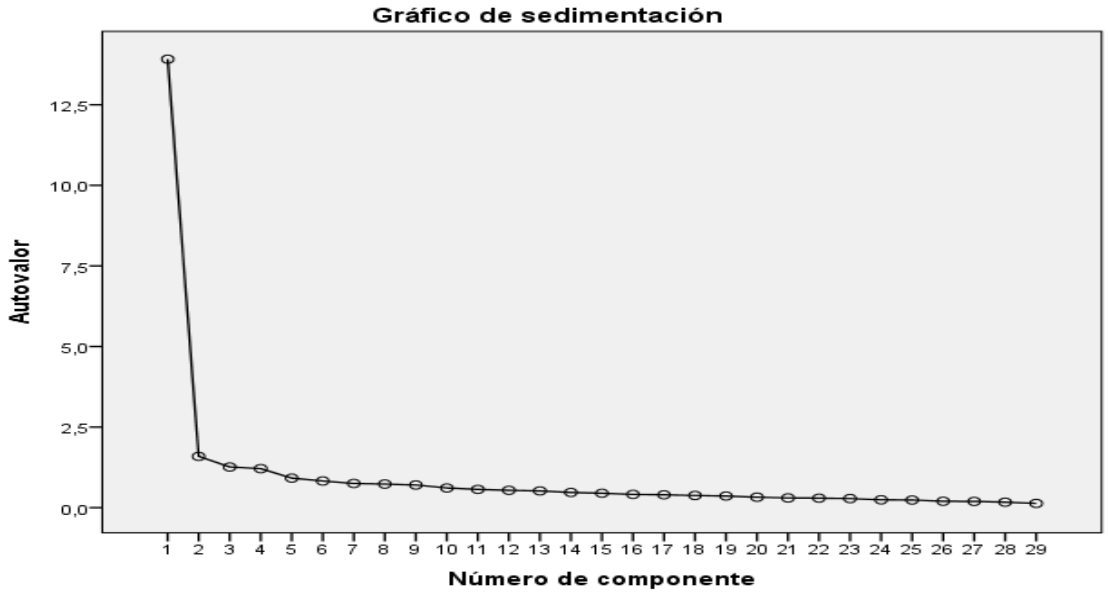
Tabla 73.- Varianza total explicada

Componente	Auto valores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	13,916	47,985	47,985	13,916	47,985	47,985
2	1,591	5,485	53,47	1,591	5,485	53,470
3	1,262	4,353	57,823	1,262	4,353	57,823
4	1,211	4,177	62	1,211	4,177	62

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente SPSS V. 21

Figura 29.-Gráfico de Sedimentación



Fuente SPSS V. 21

De la Tabla Nº 73 y de la gráfica Nº 21 podemos decidir con cuantos componentes o factores nos vamos a quedar. Existen reglas para saber el número más adecuado a conservar, por ejemplo, la que se conoce como Criterio de Kaiser que indica que hay que

conservar los componentes principales cuyos valores propios son mayores que la unidad, aunque el criterio más utilizado es el de observar el porcentaje de varianza total explicada por cada componente o factor, y cuando éste llega a un porcentaje acumulado considerado alto, normalmente cerca del ochenta por ciento, significa que el número de factores es suficiente; por ello, solo tendremos cuatro componentes.

Tabla 74.- Matriz de componente[a]

	Componente			
	1	2	3	4
GCRA1	0,511	0,193	0,206	0,174
GCRA2	0,569	0,319	0,408	-0,039
GCRA3	0,577	0,358	0,419	0,009
GCRA4	0,608	0,342	0,172	0,086
GCRA5	0,647	0,239	0,271	0,072
GCRA6	0,684	0,127	0,060	-0,016
GCRA7	0,740	0,242	0,031	0,081
GCRA8	0,695	0,166	-0,053	-0,108
GCRA9	0,669	0,293	-0,018	0,025
GCRRI1	0,570	0,088	-0,134	-0,297
GCRRI2	0,682	0,180	-0,069	-0,199
GCRRI3	0,707	0,159	-0,200	-0,270
GCRRI4	0,776	0,162	-0,183	-0,242
GCRRI5	0,757	0,043	-0,102	-0,161
GCRRI6	0,572	0,113	-0,476	-0,142
GCRRI7	0,697	0,102	-0,422	-0,138
GCRAU1	0,720	0,032	-0,143	0,264
GCRAU2	0,701	-0,116	-0,159	0,352
GCRAU3	0,730	-0,086	-0,076	0,403
GCRAU4	0,645	-0,103	-0,106	0,501
GCRAU5	0,741	-0,121	-0,235	0,311
GCRAU6	0,718	0,028	-0,030	0,164
GCRV1	0,713	-0,326	0,091	-0,103
GCRV2	0,721	-0,306	0,174	-0,074
GCRV3	0,742	-0,456	0,151	-0,128
GCRV4	0,786	-0,362	0,125	-0,059
GCRV5	0,751	-0,311	0,112	-0,150
GCRV6	0,785	-0,261	0,101	-0,140
GCRV7	0,766	-0,306	0,190	-0,120

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 4 componentes extraídos.

Fuente SPSS V. 21

En la tabla Nº 51 observamos que la totalidad de los indicadores para las competencias genéricas en el nivel de importancia están agrupados en el primer componente hallado, por tener ponderaciones altas en el primero componente a diferencia de los restantes.

Tabla 75.- Matriz de coeficiente de puntuación de componente

	Componente			
	1	2	3	4
GCRA1	0,037	0,121	0,163	0,143
GCRA2	0,041	0,20	0,323	-0,032
GCRA3	0,041	0,225	0,332	0,007
GCRA4	0,044	0,215	0,136	0,071
GCRA5	0,047	0,150	0,215	0,060
GCRA6	0,049	0,080	0,048	-0,013
GCRA7	0,053	0,152	0,025	0,066
GCRA8	0,050	0,104	-0,042	-0,089
GCRA9	0,048	0,184	-0,014	0,021
GCRRI1	0,041	0,056	-0,106	-0,245
GCRRI2	0,049	0,113	-0,055	-0,164
GCRRI3	0,051	0,100	-0,159	-0,223
GCRRI4	0,056	0,102	-0,145	-0,200
GCRRI5	0,054	0,027	-0,080	-0,133
GCRRI6	0,041	0,071	-0,377	-0,117
GCRRI7	0,050	0,064	-0,334	-0,114
GCRAU1	0,052	0,020	-0,113	0,218
GCRAU2	0,050	-0,073	-0,126	0,291
GCRAU3	0,052	-0,054	-0,061	0,333
GCRAU4	0,046	-0,064	-0,084	0,414
GCRAU5	0,053	-0,076	-0,186	0,257
GCRAU6	0,052	0,017	-0,024	0,135
GCRV1	0,051	-0,205	0,072	-0,085
GCRV2	0,052	-0,193	0,138	-0,061
GCRV3	0,053	-0,287	0,120	-0,105
GCRV4	0,056	-0,228	0,099	-0,048
GCRV5	0,054	-0,195	0,089	-0,123
GCRV6	0,056	-0,164	0,080	-0,115
GCRV7	0,055	-0,193	0,151	-0,099

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.
Puntuaciones de componente.

Fuente SPSS V. 21

En la Tabla Nº 52 se presenta los coeficientes de cada componente estimado en el cual afirmamos lo manifestado en la tabla Nº 51. Luego de haber analizado los indicadores y quedarnos con cuatro componentes se procedió a calcular el indicador global para cada dimensión y la variable competencias.

7.2. ANÁLISIS DE CORRELACIONES CANÓNICAS

		COMPETENCIAS GENERICAS (ORDEN DE IMPORTANCIA)	COMPETENCIAS RELATIVAS AL APRENDIZAJE (ORDEN DE IMPORTANCIA)	COMPETENCIAS RELATIVAS A LAS RELACIONES INTERPERSONALES (ORDEN DE IMPORTANCIA)	COMPETENCIAS RELATIVAS A LA AUTONOMIA (ORDEN DE IMPORTANCIA)	COMPETENCIAS RELATIVAS A LOS VALORES (ORDEN DE IMPORTANCIA)	COMPETENCIAS GENERICAS (NIVEL DE DESARROLLO)	COMPETENCIAS RELATIVAS AL APRENDIZAJE (NIVEL DE DESARROLLO)	COMPETENCIAS RELATIVAS A LAS RELACIONES INTERPERSONALES (NIVEL DE DESARROLLO)	COMPETENCIAS RELATIVAS A LA AUTONOMIA (NIVEL DE DESARROLLO)	COMPETENCIAS RELATIVAS A LOS VALORES (NIVEL DE DESARROLLO)
COMPETENCIAS GENERICAS (ORDEN DE IMPORTANCIA)	Correlación de Pearson	1	0.755	0.395	0.464	0.185	0.048	-0.021	-0.017	-0.012	-0.083
	Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.000	0.002	0.415	0.726	0.772	0.840	0.159
COMPETENCIAS RELATIVAS AL APRENDIZAJE (ORDEN DE IMPORTANCIA)	Correlación de Pearson	0.755	1	0.718	0.714	0.743	0.078	0.032	0.012	0.033	0.013
	Sig. (bilateral)	0.000		0.000	0.000	0.000	0.185	0.586	0.844	0.578	0.826
COMPETENCIAS RELATIVAS A LAS RELACIONES INTERPERSONALES (ORDEN DE IMPORTANCIA)	Correlación de Pearson	0.395	0.718	1	0.762	0.736	0.079	0.065	0.083	0.091	0.034
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000		0.000	0.000	0.179	0.270	0.159	0.120	0.568
COMPETENCIAS RELATIVAS A LA AUTONOMIA (ORDEN DE IMPORTANCIA)	Correlación de Pearson	0.464	0.714	0.762	1	0.779	-0.015	-0.007	0.066	0.037	0.018
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000		0.000	0.797	0.899	0.264	0.529	0.765
COMPETENCIAS RELATIVAS A LOS VALORES (ORDEN DE IMPORTANCIA)	Correlación de Pearson	0.185	0.743	0.736	0.779	1	0.036	0.051	0.060	0.060	0.090
	Sig. (bilateral)	0.002	0.000	0.000	0.000		0.537	0.387	0.304	0.310	0.124
COMPETENCIAS GENERICAS (NIVEL DE DESARROLLO)	Correlación de Pearson	0.048	0.078	0.079	-0.015	0.036	1	0.757	0.244	0.531	0.263
	Sig. (bilateral)	0.415	0.185	0.179	0.797	0.537		0.000	0.000	0.000	0.000
COMPETENCIAS RELATIVAS AL APRENDIZAJE (NIVEL DE	Correlación de Pearson	-0.021	0.032	0.065	-0.007	0.051	0.757	1	0.753	0.723	0.691
	Sig. (bilateral)	0.726	0.586	0.270	0.899	0.387	0.000		0.000	0.000	0.000
COMPETENCIAS RELATIVAS A LAS RELACIONES	Correlación de Pearson	-0.017	0.012	0.083	0.066	0.060	0.244	0.753	1	0.714	0.715
	Sig. (bilateral)	0.772	0.844	0.159	0.264	0.304	0.000	0.000		0.000	0.000
COMPETENCIAS RELATIVAS A LA AUTONOMIA (NIVEL	Correlación de Pearson	-0.012	0.033	0.091	0.037	0.060	0.531	0.723	0.714	1	0.730
	Sig. (bilateral)	0.840	0.578	0.120	0.529	0.310	0.000	0.000	0.000		0.000
COMPETENCIAS RELATIVAS A LOS VALORES (NIVEL DE	Correlación de Pearson	-0.083	0.013	0.034	0.018	0.090	0.263	0.691	0.715	0.730	1
	Sig. (bilateral)	0.159	0.826	0.568	0.765	0.124	0.000	0.000	0.000	0.000	

a. N por listas=292

Los resultados del análisis de correlaciones canónicas, presentan evidencias que conducen a pensar que entre la competencia genérica (orden de importancia) y la competencia genérica (nivel de desarrollo) no existe una asociación significativa, sin embargo, las competencias relativas al aprendizaje, a las relaciones interpersonales, a la autonomía y a los valores, están significativamente asociadas, tanto a la competencia genérica (orden de importancia), como a la competencia genérica (nivel de desarrollo).

Estos resultados reflejan que en aras de estimar las contribuciones o grado de incidencia de los indicadores en estudio, es decir, las competencias relativas al aprendizaje, a las relaciones interpersonales, a la autonomía y a los valores, en las competencias genéricas (nivel de desarrollo) y competencias genéricas (orden de importancia), se debe aplicar un análisis de regresión multivariado, ya que estamos en presencia de más de una variable independiente (indicadores) y más de una variable dependiente o respuesta (competencias), las cuales deben ser analizadas de manera conjunta.

7.3. ANÁLISIS DE REGRESIÓN MULTIVARIADO

7.3.1. ESTIMACIÓN DE PARÁMETROS

Variable dependiente		B	Error estándar	t	Sig.
COMPETENCIAS GENERICAS (ORDEN DE IMPORTANCIA)	Interceptación	0.719	0.026	28.097	0.000
	Indicador1_APRENDIZAJE	0.803	0.015	52.899	0.000
	Indicador1_RELACIONES	-0.053	0.015	-3.574	0.000
	Indicador1_AUTONOMIA	0.224	0.015	15.029	0.000
	Indicador1_VALORES	-0.559	0.015	-37.734	0.000
	Indicador2_APRENDIZAJE	-0.006	0.016	-0.382	0.703
	Indicador2_RELACIONES	0.023	0.014	1.616	0.107
	Indicador2_AUTONOMIA	0.003	0.013	0.222	0.824
	Indicador2_VALORES	-0.018	0.011	-1.574	0.117
COMPETENCIAS GENERICAS (NIVEL DE DESARROLLO)	Interceptación	0.596	0.027	22.260	0.000
	Indicador1_APRENDIZAJE	0.015	0.016	0.959	0.339
	Indicador1_RELACIONES	0.003	0.015	0.222	0.824
	Indicador1_AUTONOMIA	0.010	0.016	0.660	0.510
	Indicador1_VALORES	-0.007	0.016	-0.471	0.638
	Indicador2_APRENDIZAJE	0.725	0.017	43.108	0.000
	Indicador2_RELACIONES	-0.360	0.015	-24.268	0.000
	Indicador2_AUTONOMIA	0.197	0.014	14.250	0.000
	Indicador2_VALORES	-0.168	0.012	-14.087	0.000

Para un nivel de significancia (α) del 0.005, es decir, para una tasa de error que representa el costo de hacer inferencias inciertas del 0.05, el modelo de regresión obtenido establece que cada una de las competencias en estudio, como son, competencia

genérica (orden de importancia) y competencia genérica (nivel de desarrollo), los términos del modelo que describe de manera significativa el comportamiento de la situación objeto de estudio, incluye los indicadores, competencias relativas al aprendizaje, a las relaciones interpersonales, a la autonomía y a los valores, lo que indica que estos son los indicadores que definen las competencias genéricas.

En cuanto al sentido de la incidencia, es oportuno señalar, que tanto para la competencia genérica (orden de importancia), como para la competencia genérica (nivel de desarrollo), los indicadores competencia relativa al aprendizaje y competencia relativa a la autonomía, influyen positivamente, y los indicadores competencia relativa a las relaciones interpersonales y competencia relativa a los valores, impactan negativamente, entendiéndose este hecho, como una tendencia a un comportamiento directamente proporcional en el caso positivo y una tendencia a un comportamiento inversamente proporcional en el caso negativo.

En la competencia genérica (orden de importancia) los indicadores de mayor relevancia son la competencia relativa al aprendizaje (positiva) y la competencia relativa a los valores (negativa); y en cuanto a la competencia genérica (nivel de desarrollo) los indicadores de mayor relevancia son la competencia relativa al aprendizaje (positiva) y la competencia relativa a las relaciones interpersonales (negativa).

8.- CONCLUSIONES

8.1. En la comparación para las competencias genéricas se puede concluir que hay una diferencia significativa en promedio en cuanto al nivel importancia y nivel de desarrollo. Es decir apreciamos que los docente califican con una puntación de 2 (importante) en nivel de importancia a las competencias genéricas para la formación profesional de los alumnos de la UNASAM y una puntación de 1 (nada desarrollada) en nivel de desarrollo a las competencias genéricas para la formación profesional de los alumnos de la UNASAM, es decir las respuestas emitidas por los docentes en el nivel de importancia y nivel de desarrollo de las competencias genéricas para la formación profesional de los alumnos de la UNASAM son diferentes.

8.2. En la comparación para las competencias relativas al aprendizaje se puede concluir que hay una diferencia significativa en promedio en cuanto al nivel importancia y nivel de desarrollo. Es decir apreciamos que los docente califican con una puntación de 2 (importante) en nivel de importancia a las competencias relativas al aprendizaje para la formación profesional de los alumnos de la UNASAM y una puntación de 1 (nada desarrollada) en nivel de desarrollo a las competencias relativas al aprendizaje para la formación profesional de los alumnos de la UNASAM, es decir las respuestas emitidas por los docentes en el nivel de importancia y nivel de desarrollo de las competencias relativas al aprendizaje para la formación profesional de los alumnos de la UNASAM son diferentes.

8.3. En la comparación para las competencias relativas a las relaciones interpersonales se puede concluir que hay una diferencia significativa en promedio en cuanto al nivel importancia y nivel de desarrollo. Es decir apreciamos que los docente califican con una puntación de 2 (importante) en nivel de importancia a las competencias relativas a las relaciones interpersonales para la formación profesional de los alumnos de la UNASAM y una puntación de 1 (nada desarrollada) en nivel de desarrollo a las competencias relativas a las relaciones interpersonales para la formación profesional de los alumnos

de la UNASAM, es decir las respuestas emitidas por los docentes en el nivel de importancia y nivel de desarrollo de las competencias relativas a las relaciones interpersonales para la formación profesional de los alumnos de la UNASAM son diferentes.

8.4. En la comparación para las competencias relativas a la autonomía se puede concluir que hay una diferencia significativa en promedio en cuanto al nivel importancia y nivel de desarrollo. Es decir apreciamos que los docente califican con una puntación de 2 (importante) en nivel de importancia a las competencias relativas a la autonomía para la formación profesional de los alumnos de la UNASAM y una puntación de 1 (nada desarrollada) en nivel de desarrollo a las competencias relativas a la autonomía para la formación profesional de los alumnos de la UNASAM, es decir las respuestas emitidas por los docentes en el nivel de importancia y nivel de desarrollo de las competencias relativas a la autonomía para la formación profesional de los alumnos de la UNASAM son diferentes.

8.5. En la comparación para las competencias relativas a los valores se puede concluir que hay una diferencia significativa en promedio en cuanto al nivel importancia y nivel de desarrollo. Es decir apreciamos que los docentes califican con una puntación de 2 (importante) en nivel de importancia a las competencias relativas a los valores para la formación profesional de los alumnos de la UNASAM y una puntación de 1 (nada desarrollada) en nivel de desarrollo a las competencias relativas a los valores para la formación profesional de los alumnos de la UNASAM, es decir las respuestas emitidas por los docentes en el nivel de importancia y nivel de desarrollo de las competencias relativas a los valores para la formación profesional de los alumnos de la UNASAM son diferentes.

9.- RECOMENDACIONES:

Con la finalidad de que la universidad implemente innovaciones en la formación profesional, los docentes se deben involucrar en el proceso, de modo tal que sean los propulsores de los cambios que requiere la formación profesional, los resultados de la investigación permite proponer las siguientes conclusiones:

9.1 La institución a través de sus autoridades debe implementar una plataforma virtual a fin de que los docentes utilicen las TICs en su labor de enseñanza aprendizaje.

9.2 La institución a través de sus autoridades debe implementar talleres permanentes sobre TICs

9.3 La institución a través de sus autoridades debe implementar talleres permanentes para el desarrollo de competencias en el proceso de formación profesional (como trabajar el docente en el aula con rubricas, etc.)

9.4 Se debe concluir con el proceso de diseño curricular para el desempeño de competencias, para lo cual se debe desarrollar previamente el estudio de la Demanda Social a la universidad.

10.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area, M. M., Hernández, R. V., & Sosa, A. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Revista Científica Educomunicación, XXIV*(47), 79-87.

Ausin, V., Arbella, V., Delgado, V., & Hortiguela, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: Una experiencia de innovación Docente desde las aulas Universitarias. *Formación universitaria, 9*(3), 31-38.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización Iternacional para el Trabajo (OIT). (2013). *Desafíos e innovaciones de la formación profesional.*

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio, Metodología de la Investigación, McGraw – Hill, México, 1998, Segunda Edición, p. 186.

Kerlinger, F.N. Enfoque Conceptual de la Investigación del Comportamiento: Técnicas y Metodología, Nueva Editorial Interamericana, México, 1979. p. 116.

Lipsman Marilinia, La innovación educativa: una aproximación conceptual, Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires En; http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=la-innovaci-n-educativa-una-aproximaci-n-conceptual

López, C., Benedito, V., & León, M. (2016). El Enfoque por Competencias en la Formación Univesitaria y su impacto en la evaluación. La Perspectiva de un grupo de profesionales expertos en Pedagogía. *Formación Universitaria, 9*(4).

Marín-Diaz, V., Ramírez, H. M., & Maldonado, B. G. (2016). Valoraciones del profesorado universitario sobre la integración de las TIC en el aula. *Revista de Educacion mediática y TIC, 5*(1), 177-200.

Morales, C. M., Trujillo, T. J., & Raso, S. F. (2016). Percepción del profesorado y alumnado universitario ante las posibilidades que ofrecen las TIC en su integración en el proceso educativo: reflexiones, experiencias e investigación en la Facultad de educación de Granada. *Revista de Educación Mediática y TIC, 5*(1), 113-142.

Morales, R. F. (21 de 5 de 2016). Evaluación mediante rúbrica de la adquisición de competencias solidarias en universitarios. *Revista de Educación Mediática y TIC - EDMETIC, 5*(1), 93-112.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (s.f.). Normas UNESCO sobre competencias en TIC para Docentes.

Pages, T., Hernández, C., Abadía, V. A., Bueno, G. C., Ubiedo, A. M., Márquez, C. M., . . . Jorba, H. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad. *Aloma: Revista de psicología, 34*(1), 33-43.

Pegalajar-Palomino, M. d. (2016). Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y nsemipresencial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(1), 659-676.

Ramírez, H. M., & Maldonado, B. G. (2016). El uso de las TIC y la percepción del profesor universitario. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*(5), 195-208.

Rivas Navarro Manuel, INNOVACIÒN EDUCATIVA, Teoría, procesos y estratégias, Ed. Sintesis, 2000

Sampedro, R. B. (2016). Las TIC y la educaciób social en el siglo XXI. *Revista de Educación Mediática y TIC, 5*(1), 8-24.

Sierra Sánchez Javier, Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación, Ed. Fragua, Madrid, 2010

Vargas-D'uniam, J., Chiroque, L. E., & Vega, V. M. (2016). Innovación en la docencia universitaria: Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. *Revista Educación, XXV*(48), 67-84.

11.-ANEXOS

CUESTIONARIO N° 01

UNIVERSIDAD NACIONAL "SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO"

INNOVACION TECNOLOGICA EN LA FORMACION PROFESIONAL EN LA UNASAM

ENCUESTA PARA TODOS LOS DOCENTES DE LA UNASAM

Estimado colega: Me dirijo con mucho respeto, para pedirte que participes en el proceso de cambio que se pretende implementar en la UNASAM, ya se tomó la determinacion que cambiaremos nuestra forma de actuar como docente universitario, con la finalidad de implementar innovaciones en nuestra labor como docente, te pido que respondas la encuesta, que será de mucha importancia para proponer los cambios en la formacion profesional, la universidad requiere de nuestro compromiso para mejorar la calidad de la formacion profesional en la UNASAM.

Nº	INDICADORES	RESPUESTA AÑOS
1	En que año te inicias como docente universitario	
2	Cuantos años de experiencia tienes como docente en la UNASAM	

		SI	NO
3	¿Trabajaste antes en otra universidad como docente?		
4	¿Si la universidad te pide que actualizarte y que modifiques el proceso de enseñanza aprendizale lo aceptarías ?		
5	Conoces la curricula de la escuela profesional donde mayor carga academica tienes		
6	De alguna manera has participado en la formulacion curricular		
7	Has participado en los procesos de evaluacion de curricular		
8	Sí la universidad te propone que cambies tu trabajo rutinario como docente lo aceptarias		
9	Si la Universidad te capacita para que modifiques el proceso de enseñanza-aprendiaje lo aceptarías		
10	Si la universidad te capacita para que cambies tu rutina como docente lo aceptarías		
11	Tienes interes en involucrarte en el tema del desarrollo de competencias		
12	Estarías dispuesto asistir a una capacitación para el desarrollo de competencias		
13	Estas dispuesto a incorporar innovaciones pedagógicas, en tu desempeño como docente universitario		

14	Tienes informacion en relacion al desarrollo de competencias en la formacion profesional	Nada ( ) Poco ( ) Suficiente ( ) Mucho ( )
15	Tienes informacion en relacion al curriculo por competencias	Nada ( ) Poco ( ) Suficiente ( ) Mucho ( )
16	Sabes como elaborar un sillabus por competencias	Nada ( ) Poco ( ) Suficiente ( ) Mucho ( )
17	Conoces la didáctica para la formacion por competencias	Nada ( ) Poco ( ) Suficiente ( ) Mucho ( )
18	Conoces como se evalúa el logro de competencias	Nada ( ) Poco ( ) Suficiente ( ) Mucho ( )
19	El currículo vigente de la Escuela donde apoyas es por:	Objetivos ( ) Competencias ( ) No tengo información ( )
20	La evaluacion de las asignaturas a tu cargo es:	Formativa ( ) Sumativa ( ) No tengo información ( )
21	En el desarrollo de competencias quien juega el papel mas importante:	El docente ( ) El estudiante ( ) No tengo información ( )

22 En el desarrollo de competencias que es más importante

Solo conocimientos ( ) Solo conocimientos y habilidades ( ) Conocimientos, habilidades y valores ( )

23 A tu juicio que es más importante:

Solo saber ( ) Solo saber y saber hacer ( ) Saber, saber hacer y saber ser ( )

24 En tu experiencia como docencia universitaria, has tenido algun tipo de innovacion en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Nunca ( ) Pocas veces ( ) Frecuentemente ( ) Permanentemente ( )

25 Que detestas más como docente

La rutina ( ) Los cambios paulatinos ( ) Los cambios bruscos ( )

LA UNASAM AGRADECE SINCERAMENTE TU COLABORACION

CUESTIONARIO N° 02

UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO

INNOVACION TECNOLOGICA EN LA FORMACION PROFESIONAL EN LA UNASAM

CUESTIONARIO PARA DOCENTES NOMBRADOS Y CONTRATADOS PARA DETERMINAR COMPETENCIAS GENERICAS

A continuación se presenta una serie de cuestiones que tienen que ver con las competencias y habilidades que pueden ser importantes para la buena formacion profesional en la UNASAM. Por favor, conteste a cada una de las preguntas.Las respuestas pueden ser de gran utilidad para la mejora de la planificación de las carreras profesionales. Marque, en cada pregunta, la respuesta que considere más oportuna.

EDAD EN AÑOS		
SEXO		
	Masculino	
	Femenino	
DEPARTAMENTO ACADEMICO AL QUE ESTA ADSCRITO		

.....

AÑO EN EL QUE CONCLUYO SUS ESTUDIOS SUPERIORES		
AÑO DE TITULACION O LICENCIATURA		
GRADOS ACADEMICOS		
	Bachiller	
	Magister	
	Doctor	
ESTUDIOS DE SEGUNDA ESPECIALIDAD		

.....

.....

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor:
* La importancia que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio profesional de los egresados de la UNASAM.
* El nivel en que cree que la habilidad o competencia se ha desarrollado en la UNASAM.
Puede utilizar los espacios en blanco para incluir alguna otra competencia que considere importante y que no aparece en el listado

A	ESCALA DE VALORACION DE IMPORTANCIA	
	Poco importante	1
	Importante	2
	Muy importante	3

B	ESCALA DE VALORACION PARA EL NIVEL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN LA UNIVERSIDAD	
	Nada desarrollada	a
	Desarrollada	b
	Muy desarrollada	c

GRUPO DE COMPETENCIAS RELATIVAS AL APRENDIZAJE

	A. ORDEN DE IMPORTANCA			B. NIVEL DE DESARROLLO		
COMPETENCIAS GENERICAS	1	2	3	a	b	c
Conocimientos sobre la realidad regional						
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica						
Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.						
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.						
Capacidad de investigación científica						
Capacidad para aprender y actualizarse permanentemente						
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas						
Capacidad para organizar y planificar el tiempo						
Capacidad para formular, evaluar y ejecutar proyectos						

GRUPO DE COMPETENCIAS RELATIVAS A LAS RELACIONES INTERPERSONALES						
	ORDEN DE IMPORTANC			B. NIVEL DE DESARROLL		
COMPETENCIAS GENERICAS	1	2	3	a	b	c
Habilidad en el uso de las Tecnologias de la informacion y la Comunicac						
Capacidad para trabajar en equipo						
Capacidad de comunicación oral y escrita						
Capacidad para motivar y lograr metas comunes						
Habilidades interpersonales						
Capacidad de comunicación en otro idioma						
Habilidad para trabajar en contextos internacionales						

GRUPO DE COMPETENCIAS RELATIVAS A LA AUTONOMIA						
	ORDEN DE IMPORTANC			B. NIVEL DE DESARROLL		
COMPETENCIAS GENERICAS	1	2	3	a	b	c
Creatividad						
Capacidad para tomar decisiones						
Capacidad para actuar en nuevas situaciones						
Habilidad para trabajar de forma autónoma						
Capacidad crítica y autocrítica						
Capacidad para gestionar proyectos						

GRUPO DE COMPETENCIAS RELATIVAS A LOS VALORES						
	ORDEN DE IMPORTANC			B. NIVEL DE DESARROLL		
COMPETENCIAS GENERICAS	1	2	3	a	b	c
Responsabilidad social y compromiso ciudadano						
Compromiso con la UNASAM						
Compromiso ético						
Compromiso con la calidad						
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad						
Compromiso con la preservacion del medio ambiemte						
Respeto a los compromisos personales						

LA UNASAM AGRADECE TU COLABORACION