



Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

Escuela de Posgrado

La interrelación del enfoque por competencias y la retroalimentación en los educandos de EIA de la UNJFSC, 2020 II

Tesis

Para optar el Grado Académico de Maestra en Docencia Superior e Investigación Universitaria

Autora

Daysi Medalit Torres Tahua

Asesora

Mg. Vilma Rosario Cabillas Oropeza

Huacho – Perú

2024



Reconocimiento - No Comercial – Sin Derivadas - Sin restricciones adicionales

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

Reconocimiento: Debe otorgar el crédito correspondiente, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso. **No Comercial:** No puede utilizar el material con fines comerciales. **Sin Derivadas:** Si remezcla, transforma o construye sobre el material, no puede distribuir el material modificado. **Sin restricciones adicionales:** No puede aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros de hacer cualquier cosa que permita la licencia.



UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN

LICENCIADA

(Resolución de Consejo Directivo N° 012-2020-SUNEDU/CD de fecha 27/01/2020)

"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

ESCUELA DE POSGRADO

INFORMACIÓN DE MIS DATOS

DATOS DEL AUTOR (ES):		
NOMBRES Y APELLIDOS	DNI	FECHA DE SUSTENTACIÓN
Daysi Medalit Torres Tahua	46564368	14 de febrero del 2023
DATOS DEL ASESOR:		
NOMBRES Y APELLIDOS	DNI	CÓDIGO ORCID
Vilma Rosario Cabillas Oropeza	15615596	0000-0001-7119-8227
DATOS DE LOS MIEMBROS DE JURADOS – PREGRADO/POSGRADO-MAESTRÍA-DOCTORADO:		
NOMBRES Y APELLIDOS	DNI	CODIGO ORCID
Juan Ernesto Ramos Manrique	15647647	0000-0001-6418-0627
Delia Violeta Villafuerte Castro	15744241	0000-0002-7442-467X
Julia Marina Bravo Montoya	15724272	0000-0002-0783-8792

LA INTERRELACIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS Y LA RETROALIMENTACIÓN EN LOS EDUCANDOS DE EIA DE LA UNJFSC, 2020 I

INFORME DE ORIGINALIDAD

20%

INDICE DE SIMILITUD

19%

FUENTES DE INTERNET

4%

PUBLICACIONES

10%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

ENCONTRAR COINCIDENCIAS CON TODAS LAS FUENTES (SOLO SE IMPRIMIRÁ LA FUENTE SELECCIONADA)

3%

★ core.ac.uk

Fuente de Internet

Excluir citas

Activo

Excluir bibliografía

Activo

Excluir coincidencias < 10 words

DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada a mis padres Sonia y Constantino, a mi esposo Jhon y mi hija Antonella que me han permitido llegar a cumplir hoy un sueño más. A Dios por mantenerme con salud y fortaleza para seguir adelante pese a las dificultades y así lograr una meta más en mi carrera profesional.

Daysi Medalit Torres Tahua

AGRADECIMIENTO

Al terminar una etapa maravillosa de mi vida quiero extender un profundo agradecimiento, a quienes hicieron posible este sueño, a mis maestros que con sus valiosos conocimientos hicieron que pueda crecer día a día como profesional. A la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión por permitirme realizar todo el proceso investigativo dentro de la institución, y ser a la vez mi alma mater y formarme como una gran profesional.

Daysi Medalit Torres Tahua

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática	7
1.2 Formulación del problema	9
1.2.1 Problema general	9
1.2.2 Problemas específicos	9
1.3 Objetivos de la investigación	9
1.3.1 Objetivo general	9
1.3.2 Objetivos específicos	9
1.4 Justificación de la investigación	10
1.5 Delimitaciones del estudio	10
1.6 Viabilidad del estudio	10

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación	11
2.1.1 Investigaciones internacionales	11
2.1.2 Investigaciones nacionales	14
2.2 Bases teóricas	16
2.3 Bases filosóficas	31
2.4 Definición de términos básicos	39
2.5 Hipótesis de investigación	40
2.5.1 Hipótesis general	40
2.5.2 Hipótesis específicas	40
2.6 Operacionalización de las variables	40

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico	42
3.2 Población y muestra	43
3.2.1 Población	43

3.2.2	Muestra	43
3.3	Técnicas de recolección de datos	43
3.4	Técnicas para el procesamiento de la información	43
CAPÍTULO IV		
RESULTADOS		
4.1	Análisis de resultados	44
4.2	Contrastación de hipótesis	57
CAPÍTULO V		
DISCUSIÓN		
5.1	Discusión de resultados	65
CAPÍTULO VI		
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		
6.1	Conclusiones	67
6.2	Recomendaciones	69
REFERENCIAS		70
7.1	Fuentes documentales	70
7.2	Fuentes bibliográficas	71
7.3	Fuentes hemerográficas	73
7.4	Fuentes electrónicas	73
ANEXOS		74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Enfoque por competencias	44
Tabla 2. Subcompetencias	45
Tabla 3. Transversales	46
Tabla 4. Específicas	47
Tabla 5. Retroalimentación	48
Tabla 6. Tipología	49
Tabla 7. Proceso	50
Tabla 8. Niveles	51
Tabla 9. Tabla cruzada de Enfoque por competencias y Retroalimentación	52
Tabla 10. Tabla cruzada de Subcompetencias y Retroalimentación	53
Tabla 11. Tabla cruzada de Transversales y Retroalimentación	54
Tabla 12. Tabla cruzada de Específicas y Retroalimentación	55
Tabla 13. Resultados de la Prueba de Normalidad de variables y sus dimensiones	56
Tabla 14. Correlación entre Enfoque por competencias y Retroalimentación	57
Tabla 15. Correlación entre Enfoque por competencias y Tipología	59
Tabla 16. Correlación entre Ejecutar y Sistema de gestión documental	61
Tabla 17. Correlación entre Enfoque por competencias y Niveles	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Enfoque por competencias	44
Figura 2. Subcompetencias	45
Figura 3. Transversales	46
Figura 4. Específicas	47
Figura 5. Retroalimentación	48
Figura 6. Tipología	49
Figura 7. Proceso	50
Figura 8. Niveles	51
Figura 9. Enfoque por competencias y Retroalimentación	52
Figura 10. Subcompetencias y Retroalimentación	53
Figura 11. Transversales y Retroalimentación	54
Figura 12. Específicas y Retroalimentación	55
Figura 13. Correlación entre Enfoque por competencias y Retroalimentación	58
Figura 14. Correlación entre Enfoque por competencias y tipología	60
Figura 15. Correlación entre Enfoque por competencias y Proceso	62
Figura 16. Correlación entre Enfoque por competencias y Niveles	64

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo, determinar la interrelación del enfoque por competencias y la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.

Fue necesario contar con el apoyo de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, para que los objetivos planteados se realicen con éxito y se logren los resultados esperados. Para esta investigación la muestra fue de 58 estudiantes del IX y X ciclo de la escuela de Educación Inicial y Arte 2020 II, utilizando como instrumento de recolección de datos, una encuesta con escala Likert, con 12 ítems para la variable Enfoque por competencias, y 12 ítems para la variable Retroalimentación. Este estudio es de enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal.

La significancia asintótica (0.000) es menor que el 5% (0,05); se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis general): existe una interrelación entre el enfoque por competencias y la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Además, la correlación Rho de Spearman es 0.700, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada. Es decir, en la institución estudiada se logran presentar moderadamente enfoques por subcompetencias, enfoques por competencias transversales y enfoques por competencias específicas; por ello, se presentan moderadamente el uso de la tipología, proceso, y niveles de la retroalimentación en los educandos.

Palabras clave: Enfoque por competencias, retroalimentación, tipología, proceso, niveles, subcompetencias, transversales, específicas.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to determine the interrelation between the competency-based approach and the feedback of EIA students at the UNJFSC Huacho, 2020-II. It was necessary to count on the support of the Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, so that the proposed objectives could be successfully achieved and the expected results could be obtained. For this research, the sample consisted of 58 students of the IX and X cycle of the school of Initial Education and Art 2020 II, using a survey with a Likert scale as a data collection instrument, with 12 items for the variable Competency Approach, and 12 items for the variable Feedback. This study has a quantitative approach, correlational level and non-experimental cross-sectional design. The asymptotic significance (0.000) is less than 5% (0.05); the null hypothesis is rejected and the alternative hypothesis (general hypothesis) is accepted: there is an interrelation between the competency-based approach and the feedback of EIA students of the UNJFSC Huacho, 2020-II. In addition, Spearman's Rho correlation is 0.700, and according to Bisquerra's scale, this correlation is positive and moderate. That is to say, in the institution studied, approaches by sub-competencies, approaches by transversal competencies and approaches by specific competencies are moderately presented; therefore, the use of the typology, process, and levels of feedback in the students is moderately presented.

Keywords: Approach by competencies, feedback, typology, process, levels, subcompetencies, transversal, specific.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis denominada “La interrelación del enfoque por competencias y la retroalimentación en los educandos de EIA de la UNJFSC, 2020 II”, tiene como objetivo determinar la interrelación del enfoque por competencias y la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.

En esta investigación se fundamenta la variable Enfoque por competencias y sus dimensiones: subcompetencias, transversales, y específicas. Asimismo, se explica la segunda variable Retroalimentación, y sus dimensiones: tipología, proceso, y niveles.

Además, las recomendaciones que se señalan en la presente investigación, ayudarán a la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, a mejorar el enfoque por competencias y la retroalimentación de los educandos, según los resultados obtenidos.

Este estudio está organizado en seis capítulos y de la siguiente manera:

Capítulo I: Planteamiento del problema: planteamiento de la realidad problemática, formulación del problema y objetivos de la investigación.

Capítulo II: Marco Teórico: antecedentes de la investigación, definición de conceptos, bases teóricas, hipótesis general y específico.

Capítulo III: Metodología: diseño metodológico, enfoque y tipo de investigación, población y muestra, técnica de recolección de datos y procesamiento de la información.

Capítulo IV: Resultados: encuesta en tablas, figuras e interpretaciones.

Capítulo V: Discusión de la presente investigación.

Capítulo VI: Conclusión y recomendaciones.

Finalmente, se presenta las referencias bibliográficas, documentales, hemerográficas y electrónicas; así como los respectivos anexos de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

Desde mediados de la década del 90 se comenzó a trabajar en la educación peruana con el enfoque por competencias enmarcado dentro del paradigma socioconstructivista la competencia no es compilar datos información y conocimientos, la competencia es emplear el conocimiento para la resolución de problemas. Resolver un problema de manera competente es: confrontar un problema, analizar opciones para entender un problema, elegir la solución más pertinente, poner a prueba mi opción seleccionada y revisar mis resultados reflexivamente. ha pasado más de 20 y aún no se entiende a cabalidad en fondo del paradigma y enfoque, e incluso se interrelaciona con lo tradicional. A la vez no existen especializaciones, maestrías ni doctorados que focalicen este tema neurálgico en nuestro sistema educativo. No se sigue la línea correcta de paradigma enfoque métodos y procedimientos. El desarrollo de las competencias implica una enseñanza situada, para lo cual hacer y aprender son procesos dicotómicos; los educandos se desenvuelven en experiencias retadoras que les exigen seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente las capacidades para resolver problemas, por ello es necesario enfatizar en el aprendizaje de una capacidad en sus diversos aspectos, abordándolos las veces que sean necesarias; solo así se construirá el conocimiento de modo significativo y permitirá madurar progresivamente al estudiante. Sin duda alguna es un reto ir concretizando en la realidad peruana el enfoque por competencia, pero su clarificación y uso de un lenguaje sencillo que contenga su propuesta y sus límites es una necesidad urgente. Esto significa seguir una sola línea y evitar la

diversidad de interpretaciones que en vez facilitar su entendimiento genera confusión, tedio y desgano.

La evaluación formativa es un tipo de evaluación donde el enfoque está en informar el aprendizaje y no en medirlo; la evaluación tradicional mide el aprendizaje y lo certifica, en cambio la retroalimentación evalúa para el aprendizaje. Las preguntas guías de la retroalimentación son: hacia dónde voy, donde estoy ahora y hacia donde sigue avanzando. Para ser una correcta retroalimentación se necesita averiguar el estado al inicio de la clase y la meta de aprendizaje de la clase. Entonces la retroalimentación no es más que la suma de lo que los estudiantes hicieron bien y como mejorar.

Entonces la retroalimentación forma parte de la evaluación formativa, el enfoque por competencias y el paradigma socioconstructivista. Para la retroalimentación el propósito es ¿qué se espera que logre el estudiante y su finalidad es evaluación para el aprendizaje a través de sus dos formas: ¿qué hacer o qué aprendido el estudiante? (evidencias) y ¿qué debe hacer para seguir aprendiendo? (retroalimentación), es aquí donde se enmarca este tipo de evaluación formativa. No nos equivocamos en aseverar que se está desarrollando cruces en la aplicación correcta de la evaluación formativa y más aun de la retroalimentación.

He aquí el motivo de nuestra investigación interrelacionando nuestras dos variables: el enfoque por competencias y la retroalimentación, temática vigente que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje necesita urgentemente ser traducido al lenguaje sencillo para ser comprendido y sobre todo usado en el enfoque por competencia.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y la tipología de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II?
- ¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y el proceso de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II?
- ¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y los niveles de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la interrelación del enfoque por competencias y la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.

1.3.2 Objetivos específicos

- Determinar la interrelación del enfoque por competencias y la tipología de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.
- Determinar la interrelación del enfoque por competencias y el proceso de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.
- Determinar la interrelación del enfoque por competencias y los niveles de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.

1.4 Justificación de la investigación

El presente trabajo se justifica en la necesidad de interrelacionar paradigma socioconstructivista, enfoque por competencia, evaluación formativa y la retroalimentación, solo así se comprende a cabalidad la línea del sistema educativo peruano implementado desde 1996 e incluso vigente en el nuevo programa curricular nacional 2021-2036. Estamos seguros que la presente investigación facilita el entendimiento para su concreción en el proceso enseñanza-aprendizaje del enfoque por competencia y la correcta aplicación de la retroalimentación.

1.5 Delimitaciones del estudio

Nuestra tesis aplicó su instrumento en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, facultad de educación, escuela de educación inicial y arte de la provincia de Huaura, distrito de Huacho para lo cual se contó con los permisos formales y la predisposición de los involucrados en nuestra población y muestra.

1.6 Viabilidad del estudio

1.6.1 Técnica

Se ha utilizado métodos, técnicas y procedimientos adecuados a nuestra investigación siguiendo una línea y respetando las normas científicas y específicas de la facultad de educación. Asimismo, está asegurado la participación de los técnicos: estadista y digitador.

1.6.2 Financiera

La presente tesis fue autofinanciada por la investigadora conforme al presupuesto planteado en el presente proyecto de investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Investigaciones internacionales

Pulla (2013) realizó la tesis: “LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES” concluyendo que, En el contexto educativo, las técnicas de estudio y el rendimiento académico, son temas que están indudablemente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es importante mencionar que el objetivo de este trabajo estrictamente monográfico fue, identificar la relación que tienen las técnicas de estudio con el rendimiento académico de los estudiantes, mediante el análisis y la sustentación conceptual de las diferentes técnicas de estudio y sus funciones para realizar determinadas tareas. A su vez, también se relacionó las distintas concepciones sobre el rendimiento académico y sus derivaciones con las técnicas de estudio. Asimismo, es relevante señalar, que este trabajo se lo estableció a través de la utilización del método analítico y la pertinente revisión de las fuentes bibliográficas.

Farfan (2020) desarrollo un estudio considerado: El Enfoque por Competencias en la Educación, concluyendo que: El propósito de esta ponencia es analiza, la situación que caracteriza esta nueva época donde se ha transitado por la construcción de competencias como una nueva cultura académica capaz de promover liderazgos que coincidan con la nueva sociedad del conocimiento. Así como, de nuevas iniciativas, de una reorganización de programas existentes y de procesos que

ayuden a construir competencias. Según este enfoque se opera en la práctica educativa con las concepciones elaboradas por las propuestas curriculares por competencias, sobre dos componentes fundamentales del proceso docente-educativo: el aprendizaje y el conocimiento

Lopez (2019) Efectuó la investigación: El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Concluyendo que: Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media La enseñanza por competencias no está planteando inicialmente un cambio en las formas de enseñanza, sino en primer lugar un cambio en la perspectiva sobre la educación que derive en aprendizajes permanentes e innovaciones progresivas. Las docentes que formaron parte de esta investigación, al igual que todos y todas aquellas que se encuentran en medio de reformas educativas, son confrontadas con un cambio de perspectiva que deriva en nuevos aprendizajes y nuevos acomodos de su práctica y de la manera en cómo se relacionan cotidianamente con los estudiantes. ¿Cuáles son las concepciones y prácticas educativas a las que han ido arribando en respecto a una enseñanza por competencias? Las categorías expuestas plantean algunos de los ejes problemáticos desde los cuales las docentes estudiadas están construyendo aprendizajes. No se puede hablar de aprendizajes acabados, pues lo que prevalece son más preguntas e inquietudes que respuestas, la investigación sin embargo identificó algunos de los aspectos clave en la adopción de la propuesta por competencias.

Estrada (2007) Desarrollo la tesis Estrategias didácticas bajo el enfoque de competencias: aplicación del uso de herramientas de forma interactiva Concluyendo que: el presente trabajo propone la aplicación de estrategias didácticas bajo el enfoque de competencias en la práctica docente de las Instituciones de Educación Superior. Ello permitiría implementar de manera interactiva la competencia básica o clave del uso de las herramientas dentro del programa de cualquier asignatura diseñada bajo el modelo de formación en competencias. Mediante el empleo de dichas estrategias se busca que los alumnos dominen de forma interactiva la competencia básica, la cual consta de un amplio rango de habilidades, destrezas y actitudes que permiten a los egresados interactuar eficazmente con el ambiente donde se desenvuelven, incrementando así sus posibilidades de insertarse en el mercado laboral.

Andrade (2008) Desarrollo la tesis: El enfoque por competencias en educación Concluyen que: Se afirma que el enfoque por competencias en la educación, representa retos importantes para la docencia y el proceso enseñanza-aprendizaje, en virtud de que implica el rompimiento con prácticas, formas de ser, pensar y sentir desde una racionalidad en la que se concibe que la función de la escuela es enseñar (acumular saber), para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad dominante, a través de un Sistema Educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría sin la práctica. El enfoque por competencias se plantea como alternativa para el diseño curricular y para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, desde un sustento constructivista se considera el desarrollo de competencias como un saber hacer en la

práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas.

2.1.2 Investigaciones nacionales

Velarde (2017) Desarrolló la tesis: Competencias pedagógicas y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de la matemática en estudiantes universitarios. La investigación, tuvo como objetivo general determinar de qué manera influyen las competencias pedagógicas y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de la matemática en estudiantes del III ciclo de arquitectura de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2016. El tipo de estudio de la investigación es básico de nivel descriptivo. El diseño de investigación es no experimental descriptivo explicativo o causal de corte transversal. Se contó con una población de 297 estudiantes y la muestra lo conformaron 167 estudiantes de la Universidad peruana de ciencias aplicadas en el año 2016, la recolección de datos se hizo a través de un cuestionario con la técnica de la encuesta. Los resultados generales muestran la referencia, se tiene los pseudo R cuadrado, lo que se estarían presentando es la dependencia porcentual de las competencias pedagógicas y la estrategia de aprendizaje en el rendimiento académico de la matemática en estudiantes del III ciclo de arquitectura de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. De los resultados de Nagalkerke se tiene la variabilidad del rendimiento académico de matemática se debe al 39.2% de las competencias pedagógicas y la estrategia de aprendizaje de matemática en estudiantes del III ciclo de arquitectura de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Latorre (2013) realizó la tesis: metodología estrategias y técnicas metodológicas y concluye que: Partiendo del diseño de actividades bien planificadas, consideradas como estrategias de aprendizaje, que se componen de destreza, contenidos, método y ¿actitud?, hay que diseñar cómo aplicar tales estrategias en el aula para que el estudiante pueda desarrollar habilidades, actitudes y aprender contenidos. Normalmente, el profesor sabe qué hay que hacer, puede saberlo en teoría, pero hay una gran distancia entre la teoría y la práctica; la gran cuestión es: ¿cómo hacer lo que hay que hacer? Entramos, así, en el dominio de los métodos de intervención educativa, o sea, en la metodología, y en las técnicas y estrategias metodológicas. La Pedagogía es la relación dialéctica entre la teoría y la práctica educativa. El pedagogo busca conjuntar la teoría y la práctica a través de su propia acción a fin de obtener una conjunción lo más perfecta posible entre una y otra. Se llega a ser buen pedagogo cuando se consigue poner en marcha, de forma coherente, los elementos que configuran la intervención educativa utilizando una metodología. Estos elementos, (estudiante, profesor, contenidos) los representamos en los vértices del triángulo pedagógico interactivo.

Huarcaya (2016) Desarrollo la tesis: Impacto del enfoque por competencias en la formación profesional de los estudiantes de electrónica industrial. Concluyendo La presente investigación tiene como objetivo determinar en qué medida influye el impacto del enfoque por competencias en la formación profesional de los estudiantes de electrónica industrial en los institutos tecnológicos públicos de la región Ica, en el año 2016; y se planteó la hipótesis: El impacto del enfoque por competencias influye significativamente, en la formación profesional de los estudiantes de electrónica industrial en los institutos tecnológicos públicos de la región Ica en el año 2016. La

presente investigación es un estudio de tipo correlacional explicativo porque se analiza relaciones causa efecto, con un diseño transeccional correlacional causal. La muestra estuvo integrada por 56 estudiantes de electrónica industrial de los institutos tecnológicos públicos de la región Ica. Las técnicas de recolección de datos empleados fueron la encuesta y la observación sistemática; los instrumentos utilizados fueron el cuestionario sobre enfoque por competencias y el cuestionario sobre formación profesional de estudiantes de electrónica industrial. La investigación llegó a determinar que existe influencia significativa.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Enfoque por competencias y técnicas educativas

El enfoque por competencias o aprendizaje basado en competencias, es una metodología educativa cuyo fundamento es el facilitar que los alumnos adquieran los contenidos de cada materia a través de situaciones prácticas y entornos experimentales. Este sistema, por lo tanto, se contrapone a los modelos clásicos de educación en los que se expone un temario de manera eminentemente teórica y los alumnos han de memorizar los datos para luego ser evaluados.

Se puede apreciar fácilmente, según esta comparativa, que el enfoque por competencias obedece a una metodología mucho más dinámica y participativa por parte del alumnado, siendo una parte activa durante la adquisición de los conocimientos y no meros sujetos pasivos que atienden la lección del profesor, que puede ser más o menos amena, pero bajo una metodología rígida y sin mucha posibilidad de interacción.

Se ha demostrado que estas metodologías tradicionales, basadas únicamente en la capacidad memorística del alumnado, no son un sistema del todo eficaz y no producen un procesado de calidad de esos conocimientos, que a largo plazo pueden verse muy deteriorados. Sin embargo, los métodos que implican la puesta en práctica de los temas que se están impartiendo, como es el caso del enfoque por competencias, favorecen en mayor medida la adquisición y retención del conocimiento.

Por ejemplo, a la hora de evaluar, los métodos tradicionales optan por un examen o prueba con el que valorar cuánto ha aprendido, o en realidad, cuánto ha sido capaz de memorizar, pues en muchos test ni siquiera se necesita razonar acerca de los conceptos estudiados, sino simplemente plasmarlos tal y como aparecen en el libro de texto o cómo los dictó el profesor durante la lección correspondiente.

Por el contrario, con el enfoque por competencias las evaluaciones, las pruebas evaluativas son actividades prácticas en las que el alumno tiene que demostrar, de una manera activa, que ha adquirido dichas capacidades, y lo hace a través de una prueba que implica, irremediabilmente, haber conseguido la competencia requerida para ser capaz de superarla satisfactoriamente.

¿Cómo implementarlo en el contexto educativo?

Ya conocemos cuál es el fundamento del enfoque por competencias. Ahora podríamos preguntarnos cómo es posible implementar este modelo, pues las materias educativas son muy variadas y aparentemente no todas encajan en este sistema evaluativo práctico que hemos descrito. La clave para ello está en el concepto de modularización¹ previa de la educación.

¿Qué quiere decir esto? Que todos los contenidos que queramos transmitir al alumnado han de ser, primero, divididos en sus partes más sencillas, para así poder

ir transfiriéndolos de una manera progresiva. De esta manera, hasta que el alumno no haya adquirido las competencias más básicas de una materia en concreto, no pasará a las siguientes, que necesitan las anteriores como base para poder ser comprendidas y asimiladas en su totalidad.

Este sistema ofrece una ventaja frente al modelo tradicional, que normalmente supone una cascada de datos en los que no es difícil que se produzca el llamado efecto bola de nieve. Esto ocurre cuando un alumno tiene problemas para comprender un punto muy concreto de la lección y esto supone que no asimile correctamente todo lo que viene después, pues se trata de una cuestión acumulativa. Esto supone frustración y pérdida de interés.

Por el contrario, con el enfoque por competencias, hasta que el alumno no ha demostrado que ha asimilado de una forma correcta el material expuesto, no se va a pasar al siguiente nivel. De esta manera, no se deja a ningún alumno atrás y al mismo tiempo se ofrece un apoyo personalizado a cada uno. Si alguno de ellos experimenta dificultades en un momento dado, sabremos exactamente la competencia que está implicada y podremos ayudarlo.

Críticas al enfoque por competencias

A pesar de todas las ventajas que aparentemente plantea el enfoque por competencias, algunos autores no están del todo de acuerdo con que realmente sea una metodología tan útil e innovadora. Es el caso, por ejemplo, de Ángel Díaz, que plantea la duda de si en realidad el aprendizaje por competencias no es más que una ilusión de cambio.

Para empezar, afirma que el propio término de “competencias” genera dudas, pues no hay una clasificación estandarizada de las mismas.

También le surgen dudas en cuanto a la capacidad del sistema escolar para adoptar completamente una metodología tan práctica cuando muchos de los contenidos son teóricos y requieren de un método más tradicional en ese aspecto. Por lo tanto, es complicado crear un diseño curricular basado en esa serie de competencias, que ni siquiera está del todo claro cuáles son, más allá de conceptos muy generales.

No obstante, sí reconoce las ventajas en algunos aspectos y el potencial del enfoque por competencias, si se encuentra un método satisfactorio de incorporarlo al sistema educativo.

Perspectivas de las competencias

El término competencia aparece a finales del siglo XX, debido a la exigencia de cimentar nuevas formas de conocimiento de cara a la globalización mercantil, económica y educativa. Es una expresión que se oye desde los años veinte en Norteamérica, pero alcanzó vigencia en los sesenta con un gran ímpetu y en los ochenta dentro de los países desarrollados. Es a partir de esta concepción que se origina la educación basada en competencias durante el decenio de los noventa, recobrando el argumento de las entidades mundiales que ven en la educación el camino para lograr el desarrollo económico y social de las naciones, especialmente de los que están en ruta del desarrollo (Quiroz, 2010).

Simone (2001) aclara que, en varias de las ciencias sociales, como filosofía, psicología, lingüística, sociología, ciencias políticas y economía, el término competencia tiene una gran diversidad de apreciaciones. En todas ellas se presenta como un engorroso y especializado sistema de habilidades, capacidades y destrezas que son indispensables para lograr una meta específica tanto a nivel individual como

grupal y/o institucional. En los postreros años, la competencia ha sido una expresión de costumbre con un significado impreciso. Se puede conversar de una “inflación” conceptual donde la falta de una definición concreta se acompaña de un remanente de significados, como capacidad, aptitud, competitividad, destreza, intelecto, idoneidad y habilidad. Uno de los modelos teóricos con mayor dominio en este asunto, se deriva de la diferenciación entre competencia y ejecución, desarrollado por Chomsky (1980).

Él puntualizó la competencia lingüística como la capacidad universal y heredada para apropiarse de la lengua materna; un sistema restringido de principios lingüísticos, reglas teóricas y componentes cognoscitivos combinados con un proceso de aprendizaje específico, que admite a las personas imaginar y comprender una diversidad infinita de frases gramaticales.

A partir de ese momento, los diferentes teóricos conjeturan que una competencia es la capacidad y disposición para el desempeño e interpretación a través de la creación de reglas, aprendizaje y ejecución (Simone, 2001).

Necesidad de un enfoque por competencias

Según el Informe Delors, el aprendizaje de las competencias está vinculado a la adquisición de conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales y estratégicos, esto cambia la visión tradicional de organizar el aprendizaje solo en contenidos.

En este sentido, la perspectiva actual del mundo laboral exige que la formación impartida en Educación Superior incorpore en su perfil: el “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser” (UNESCO, 1998). Coincidentemente la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior

(UNESCO, 1998) destaca la importancia de desarrollar en la formación profesional competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad. De la misma manera, la Comisión Nacional de Currículo (2010) declara que las competencias son el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones, conductas y compromisos que las personas demuestran durante el desempeño adecuado y conveniente integrando el saber, el hacer, el convivir y el emprender.

Comellas (2000) agrega que el Saber, son los conocimientos que hacen referencia al mundo que nos rodea; el Saber Hacer, se refiere a las habilidades que se necesitan para la ejecución de una tarea; finalmente el Saber Ser y Estar, considera el dominio afectivo de la persona.

Con el enfoque por competencias los contenidos de las asignaturas deben abarcar el saber, saber hacer y saber ser y estar, lo que incluiría el conocimiento, las capacidades o habilidades y las aptitudes para llevarlo a la práctica.

Es importante señalar que, en el caso de los contenidos de la Matemática, no pueden ser aprendidos de forma inmediata, por lo contrario, se necesita comprensión a profundidad para lograr niveles de abstracción

2.2.2 Técnicas educativas

Tomando en cuenta a la técnica como una de las partes sustanciales de esta monografía y según lo establecido por Jemio “la técnica es un conjunto de destrezas, habilidades, fases a recorrer, que posibilitan lograr resultados que esperamos. Esto significa la existencia de eficacia, pues con las prácticas y fases que recorreremos podemos conseguir un objetivo, mayores resultados y mejores calificaciones”. (Jemio, 2011).

De igual manera, y tratando de establecer una relación con lo expuesto, se hace referencia a lo que instituye el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (RAE) que define al estudio, como “el esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo o como el trabajo empleado en aprender y cultivar una ciencia o arte”. (Real Academia Española, 2013).

Es por ello, que, para González, el estudio “como toda actividad, tiene un objetivo-lo que se espera lograr-y un determinado resultado: el producto de aprendizaje. Se supone que ese producto concuerde con el objetivo, que se correspondan, pero esto no siempre es así, prueba de ello son las calificaciones que se obtienen en los exámenes. (González, Hernández, & Viñas, 2009)

Por otra parte, y de forma más específica se hace énfasis en la definición de técnicas de estudio, que de acuerdo con Caballero son “aquellas prácticas y acciones que se puede utilizar de manera automática e irreflexiva, que se aprenden mediante la práctica, como releer, hacer esquemas, subrayar con diferentes colores, establecer unos horarios, etc.” (Caballero, 2010).

De la misma forma, Achig, establece que “las técnicas de estudio, por su parte son mecanismos y sistemas que permiten operacionalizar⁴ los métodos de estudio, ayudando a mejorar y potenciar el proceso de aprendizaje” (Achig & Balarezo, 2004).

Por lo tanto, las técnicas de estudio utilizadas como instrumentos de aprendizaje, pueden facilitar la labor de estudiar y desarrollar capacidades personales para así formar nuevos conocimientos de manera óptima. En ese sentido, se puede entender al estudio no como una actividad simple, sino más bien como un proceso detallado de actividades. De igual forma, “las técnicas de estudio permiten distinguir y localizar las ideas centrales, las frases trascendentales y las palabras claves del texto.

Es decir, descubrir lo esencial del mensaje, interpretar lo que el autor destaca de su pensamiento, y tener una idea de lo que se narra en el texto”. (Cárdenas, 2012).

En otras palabras, el correcto manejo de las técnicas de estudio por parte de los estudiantes, puede conseguir un alto grado de productividad en el menor tiempo posible, esto dependerá de la utilidad de una o varias técnicas y de la complejidad de la meta de estudio

Clasificación

Las técnicas de estudio, varían en su clasificación según las distintas teorías e interpretaciones. Sin embargo, por motivos de validez y actualización, algunos autores como Cárdenas plantean que “para aprender a pensar y aprender a aprender, las técnicas de estudio más convenientes son las siguientes: Subrayado, esquema, resumen, cuadro sinóptico, constelación de ideas, mapa conceptual y ensayo” (Cárdenas, 2012),

Las mismas que se describen a continuación:

El subrayado Es una técnica muy dinámica, que puede facilitar el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Cárdenas “el subrayado destaca las palabras y contenidos claves de un texto, clasificando y priorizando lo más importante a través de la colocación de líneas en la base del texto”. (Cárdenas, 2012).

No obstante, esta técnica requiere identificar las ideas principales que demuestran lo fundamental del pensamiento que se expone, y las ideas secundarias que complementan el significado de las ideas principales.

Es por ello, que las ideas principales y secundarias pueden diferenciarse al marcarse con distintos colores. Además, se puede también escribir notas al margen

para explicitar el contenido de las ideas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que al marcar todo el texto se desfiguran los objetivos de esta técnica.

Siguiendo la misma línea, el mismo autor plantea que para realizar el subrayado, primero es necesario hacer una lectura exploratoria, luego una segunda lectura de carácter comprensivo, y finalmente cuando se haya comprendido el texto se procede a subrayar, no obstante, es importante, releer el texto que se está trabajando hasta comprender el tema, y así evitar confusiones al momento de interpretar lo que se ha subrayado. (Cárdenas, 2012).

En definitiva, el subrayado utilizado como técnica de estudio, puede perfeccionar una lectura eficiente y el correcto entendimiento de un tema. Es por ello, que el subrayado no solo puede ahorrar tiempo y esfuerzo para trabajar un texto, sino también puede emplear mejor la labor intelectual, comprendiendo de una manera más específica los contenidos del material de estudio.

El Esquema El esquema es otra técnica de estudio que puede ser utilizada para mejorar los aprendizajes, y que según Suárez “constituyen una expresión gráfica del subrayado que contiene de forma sintética las ideas principales y las ideas secundarias del texto. Combinan palabras y signos y ocupan un espacio limitado...” (Suárez, 2013).

De la misma manera, se plantea al esquema como “una representación gráfica que recoge las ideas centrales de un texto, organizándolas de manera jerárquica según su importancia y subordinación”

(Cárdenas, 2012). En este sentido, Ontoria1 asevera que “se podría definir el esquema como un sistema de representación constituido por un conjunto de

conocimientos interrelacionados” (Ontoria, Gómez, & Molina, 2007). Por lo señalado, el esquema puede ayudar a los estudiantes a simplificar un tema, facilitando la percepción y el recuerdo de las semejanzas y diferencias entre las ideas principales y las ideas secundarias, así como el repaso rápido del tema de estudio. Para elaborar un esquema se podría iniciar, desde una lectura exploratoria, luego la lectura comprensiva, y después la identificación de las ideas principales y secundarias subrayándolas de distinto color, para finalmente elaborar un esquema de acuerdo a las necesidades del tema que se trabaja. En la clasificación de un esquema se puede utilizar sistemas numéricos, letras, llaves y gráficos.

Hay que tener en cuenta, que los esquemas a más de sintetizar la información, pueden orientar a los estudiantes hacia una visión más profunda sobre lo que se quiere estudiar, mejorando el aprendizaje a través de la reflexión y el análisis de los contenidos. Por último, vale la pena destacar que un esquema bien elaborado, puede servir de gran ayuda para el estudio, ya que posibilita organización y la jerarquía entre los componentes de un tema.

Cuadro Sinóptico Es una técnica muy utilizada y de gran ayuda, que puede mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Cárdenas lo plantea como: “una forma de resumen que presenta el contenido de un texto de manera condensada, esquematizada y precisa, especificando jerarquía y organización entre sus elementos” (Cárdenas, 2012).

De igual manera, el cuadro sinóptico se manifiesta como “una síntesis grafica que permite ordenar los temas desde los conceptos más generales o abarcativos hasta los más específicos o particulares” (Suárez, 2013).

Por ello, y de acuerdo con lo que señala el mismo autor “el cuadro sinóptico es de gran ayuda para organizar y comunicar la estructura lógica del material estudiado: se facilita la visualización gráfica de categorías y clasificaciones relacionadas entre sí” (Suárez, 2013)

El cuadro sinóptico se lo elabora escribiendo el tema en la primera franja con letras mayúsculas, se lo puede hacer de forma horizontal o vertical, y se dibuja una llave grande que abarque todo el contenido del texto. Utilizando guiones, se escriben los subtemas en la segunda franja, las llaves pequeñas se las dispone frente a cada subtema y frente a estos se coloca otra llave con las ideas secundarias. (Cárdenas, 2012).

Ahora bien, al elaborar un cuadro sinóptico, los estudiantes suelen utilizar demasiado contenido, esto a su vez puede dificultar la comprensión de su estructura. Es por ello, que un cuadro sinóptico bien diseñado, puede ser de gran ayuda en el entendimiento de los contenidos de estudio.

Constelación de Ideas Esta técnica, se la puede ver como una organización concreta y jerarquizada de las ideas de un contenido. Es así, que la constelación de ideas según Herrero “representa un gráfico que permite ordenar los conceptos o ideas asociadas en forma jerárquica irradiante, de manera semejante a una constelación estelar.” (Herrero, 1990).

De igual manera la constelación de ideas “es una representación gráfica que posibilita el análisis de las ideas fundamentales que se encuentran relacionadas entre sí en un determinado tema de estudio” (Cárdenas, 2012).

Es por ello, que esta actividad puede favorecer en la capacidad de jerarquizar y clasificar los diferentes conceptos. Para realizar una constelación de ideas, Cárdenas indica, trazar una elipse en el centro de la hoja, escribiendo el tema con mayúsculas. Alrededor de esta elipse se dibuja las elipses necesarias según el tema de estudio, y dentro de estas se escribe las ideas principales.

De la misma forma, en torno de las elipses principales se puede dibujar, según sea necesario, un número determinado de elipses que contendrán las ideas secundarias del tema, es importante la correcta distribución de los gráficos para que haya coherencia y orden en el contenido de la constelación. (Cárdenas, 2012).

Por lo tanto, los estudiantes al utilizar esta técnica, pueden precisar de manera efectiva gran cantidad de contenido sobre un tema específico.

Mapa Conceptual Esta técnica es una de las más utilizadas por los estudiantes. Según esto Orellana afirma “los mapas conceptuales se desarrollaron como una respuesta a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, en especial, en lo referente a la evolución de las ideas previas que poseen los estudiantes. Han constituido desde entonces, una herramienta de gran utilidad, para profesores, investigadores educativos y estudiantes en general.” (Orellana, 2009).

En este sentido, “el mapa conceptual es una representación gráfica y esquematizada de un conjunto de relaciones significativas entre conceptos, jerarquizadas según el mayor o menor nivel de abstracción que presentan.” (Suárez, 2013).

De igual manera, el mapa conceptual “es una representación gráfica que facilita la organización de la información a través de palabras de enlace y conceptos claves que permiten estructurar un esquema. (Cárdenas, 2012).

No obstante, de acuerdo con Villalustre1 “los mapas conceptuales tienen como objetivo dirigir la atención hacia aquellas ideas o nociones más relevantes dentro de un documento específico.” (Villalustre5 & Del Moral, 2010)

Es por ello, que los estudiantes al elaborar un mapa conceptual, pueden relacionar de manera jerárquica y organizada la información, para así conseguir altos niveles de recuerdo y comprensión del tema. En este sentido Cárdenas afirma: Los mapas conceptuales están formados de elementos tales como: los conceptos, palabras-enlace y la proposición.

Los conceptos, son considerados como la palabra que genera una imagen en la mente de una persona, son las cualidades, objetos, animales y acontecimientos a los que se refieren en un tema. Dentro del mapa conceptual, se escriben con mayúsculas el concepto, y este puede aparecer solo una vez.

Están fuera de los términos de concepto los verbos, nombre, adjetivos y las fechas. Las palabras-enlace conectan dos o más conceptos, con la finalidad de formar oraciones lógicas. Palabras como: es, son, para, depende, permite, puede ser, se utilizan como palabras de enlace, estas palabras van con minúsculas. La proposición, está formada por dos o más conceptos y representa una idea que permite formar una oración. (Cárdenas, 2012)

Por otra parte, el estudiante para elaborar un mapa conceptual, puede seleccionar un tema de interés realizando una lectura exploratoria, luego una lectura comprensiva, y por último haciendo una distinción entre las ideas principales y secundarias. Los conceptos se los puede reconocer en el texto ya que estos estarán jerarquizados cuando se realice un mapa conceptual. De acuerdo con lo escrito anteriormente, los mapas conceptuales además de permitir la construcción del conocimiento, pueden ayudar a los estudiantes a evocar los contenidos de estudio, ya que, al reducir los elementos para recordar, se le hace más fácil a los estudiantes rememorar la información.

En concordancia con esto Ontoria, señala que “aludimos a la utilización de los mapas conceptuales como técnica de estudio para estudiar un tema, propuesto por el profesor o desarrollarlo en un libro de texto. El objetivo que se plantea es la adquisición de los conocimientos que vienen desarrollados en el tema” (Ontoria, Gómez, & Molina, 2007).

Por esta razón, los mapas conceptuales son fundamentales al momento de realizar distintos trabajos ya que a través de su estructura se puede llegar a organizar y comprender un determinado tema.

El Ensayo Los estudiantes al realizar un ensayo pueden, exponer de manera argumentada y concreta las reflexiones profundas y razonadas sobre un tema determinado. Es en este sentido, el ensayo es “la expresión clara y precisa sobre temas relacionados con aspectos: filosóficos, históricos, económicos, sociales, políticos, literarios, educativos, culturales, deportivos, etc.

Que se presentan en un texto escrito correcta y ordenadamente, como resultado de un proceso de investigación. (Cárdenas, 2012).

De igual manera, “el ensayo es un trabajo intelectual destinado a tratar un tema, un problema, una propuesta o un fenómeno con originalidad, libertad, coherencia y elegancia literaria.” (Díaz, 2004).

La intención del ensayista, es persuadir al lector sobre lo que piensa y dice en su escrito. Según Vallejo “Cada ensayo que uno escribe bajo cualquier modelo, implicara muy probablemente, una manera de persuadir a nuestros hipotéticos lectores y lectoras acerca de nuestro particular punto de vista sobre un asunto determinado” (Vallejo, 2003).

De ahí, que al ensayo no se lo puede admitir como una opinión personal o un resumen, el ensayo básicamente se lo puede concebir como el diseño original de las ideas que el ensayista tiene sobre un tema. Según Cárdenas refiriéndose al ensayo asevera que: La extensión de un ensayo, es variable y depende de la profundidad con la que se aborde cierto tema y de la habilidad del ensayista para realizarlo. No se debe confundir el ensayo científico técnico, que debería ser desarrollado por los estudiantes, con el ensayo literario, que es aquel escrito que requiere de habilidades para la literatura. La redacción del ensayo promueve el desarrollo de la creatividad y la belleza literaria, así como también, puede la reflexión y el análisis de los temas de estudio. (Cárdenas, 2012).

2.3 Bases filosóficas

2.3.1 La Educación Basada en Competencias

La educación basada en competencias, lejos de ser una educación atomizada, de corte conductual y fragmentada, tiene ventajas que inciden significativamente en diferentes áreas del proceso educativo, abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas.

La educación basada en competencias se centra en la necesidad, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas y habilidades señaladas desde el campo laboral.

En otras palabras, una competencia en la educación, es un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una profesión.

Así las competencias se acercan a la idea de aprendizaje total, en la que se lleva a cabo un triple reconocimiento:

1. Reconocer el valor de lo que se construye.
2. Reconocer los procesos a través de los cuales se ha realizado tal construcción (Metacognición).
3. Reconocerse como la persona que ha construido.

La construcción de competencias no puede realizarse de manera aislada, sino que tiene que hacerse a partir de una educación flexible y permanente, desde una teoría explícita de la cognición, dentro de un marco conceptual, en un contexto cultural, social, político y económico.

La educación basada en competencias se refiere, en primer lugar, a una experiencia práctica y a un comportamiento que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr sus fines.

Deja de existir la división entre teoría y práctica porque de esta manera la teoría depende de la práctica, implica la exigencia de analizar y resolver problemas y de encontrar alternativas frente a las situaciones que plantean dichos problemas, la capacidad de trabajar en equipos multidisciplinarios y la facultad de aprender a aprender y adaptarse. La evaluación en un modelo por competencias se desarrolla a través de procesos por medio de los cuales se recogen evidencias sobre el desempeño de un alumno, con el fin de determinar si es competente o todavía no para manejar los diferentes aprendizajes. (ALBA, 1981)

El Papel del Docente

Las competencias como base de la nueva educación debe tener una orientación que pretenda dar respuesta a la sociedad del conocimiento² y al desarrollo de las nuevas tecnologías, las estrategias educativas se diversifican, el docente deja de lado los objetivos tradicionales para sus cursos donde se dictaban conferencias y utilizaban métodos de evaluación cerrados, para dar paso a una figura mediadora y facilitadora donde será necesario dedicar la mayor parte de su tiempo a la observación del desempeño de los alumnos y a la asesoría ya que las acciones educativas se reconocerán a través de las certificaciones. El reto es mayor, pues la educación tradicional se basaba casi exclusivamente en el uso y manejo de la palabra, el copiar, transcribir, resumir, actualmente desde una perspectiva de competencias el profesor tiene que asumir un nuevo rol de docente que enfatiza cada vez más su carácter de acompañante de un proceso de estudio, capaz de estimular cada vez más el desarrollo individual de los alumnos con apertura al reconocimiento del error,

empezando por el propio docente ya que cada nuevo proceso educativo conlleva errores, sin embargo, lo importante es que, junto con los alumnos, se reconozcan esos errores, se analicen y se usen como una herramienta en el aprendizaje. (GONCZI, 1997)

Para finalizar quiero compartir algunos señalamientos.

- Un modelo curricular por competencias necesita generar espacios permanentes para la discusión (formación) entre todos los involucrados (docentes, alumnos, administrativos y autoridades), ello permite la formación teórica de todos y el detectar problemáticas vividas que se podrían solucionar sobre la marcha.
- El generar espacios para realizar investigación educativa en aspectos tales como la evaluación, la práctica docente, aspectos curriculares entre otros son de vital importancia.
- Promover competencias académicas cómo: la comunicación (oral, escrita, gráfica tecnológica); la reflexión (pensamiento claro y crítico); El trabajo colaborativo (saber trabajar en equipo en forma participativa y responsable); Con estrategias de solución (ante un problema planificar estrategias para ejecutarlas y evaluarlas), y la aplicación de valores en su formación (reconocer un sistema de valores ante determinadas acciones). (HAGER, 1996)

Cómo señala Alicia de Alba: “Avanzar hacia una fase crítico constructiva del discurso, sustentada en la concepción del currículum como la expresión concreta y organizada de una propuesta político-educativa, elaborada a través de la síntesis de concepciones, intereses, valores, programas y acciones, que han propugnado los

diversos sectores sociales interesados en determinar un tipo de educación específica, de acuerdo al proyecto político-social que se sostiene.

Ello implica lucha y negociación”. Las competencias en la nueva educación contienen el potencial para convertirse en un plan efectivo tendiente a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y debe ser un reto que debemos aceptar e integrarlo en nuestra cultura académica, ya que tendríamos un vigoroso instrumento para enriquecer el currículum, fortalecer el aprendizaje y con ello acortar la distancia que se ha ido abriendo entre educación universitaria y práctica profesional. (ENEP, 2015)

2.3.2 Técnicas de Estudio

Son maneras, procedimientos o medios sistematizados que sirven para organizar y desarrollar la actividad de un grupo sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la dinámica de grupos. Para Cabanillas (1999), las técnicas son actos parciales de un método. Apenas su cumplen con las fases parciales del aprendizaje.

Lo que significa que las técnicas constituyen el todo; pero éste necesita de aquellas para cumplir sus objetivos integrales de carácter pedagógico. El conjunto de técnicas puede clasificarse en diversos grupos, que se diferencia por su importancia que en cada uno de ellos se da a los principios y objetivos didácticos o pedagógicos. Y se puede clasificar en:

- a) **Concretos:** Recurren mayormente a los sentidos y consideran la observación y a la práctica como base de la enseñanza, ejemplo: las técnicas de laboratorio, de gabinete, excursión de campo, etc.
- b) **Mayéuticas:** Ayudan al estudiante a descubrir por el mismo lo que busca, ejemplo: sistema tutorial, elaboraciones monográficas, seminario, técnica del

estudio dirigido. Para no entrar en mayores detalles, como se podrá observar, muchos autores consideran al estudio dirigido como método y otros como técnica, por lo que aquí nos corresponde la utilizaremos más como técnica propuesta por el doctor Cabanillas (1999) y no como método.

Algunas Teorías

Piaget Neuchâtel, Suiza, 1896-Ginebra, 1980 Psicólogo suizo. Jean Piaget se licenció y doctoró (1918) en biología en la Universidad de su ciudad natal. A partir de 1919 inició su trabajo en instituciones psicológicas de Zurich y París, donde desarrolló su teoría sobre la naturaleza del conocimiento.

Publicó varios estudios sobre psicología infantil y, basándose fundamentalmente en el crecimiento de sus hijos, elaboró una teoría de la inteligencia sensorio motriz que describía el desarrollo espontáneo de una inteligencia práctica, basada en la acción, que se forma a partir de los conceptos incipientes que tiene el niño de los objetos permanentes del espacio, del tiempo y de la causa.

Para Piaget, los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del bebé en interacción con el medio. Piaget estableció una serie de estadios sucesivos en el desarrollo de la inteligencia:

1. Estadio de la inteligencia sensorio motriz o práctica, de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Esta etapa constituye el período del lactante y dura hasta la edad de un año y medio o dos años; es anterior al desarrollo del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho.

2. Estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto. Esta etapa abarca desde los dos a los siete años. En ella nace el pensamiento preoperatorio: el niño puede representar los movimientos sin ejecutarlos; es la época del juego simbólico y del egocentrismo y, a partir de los cuatro años, del pensamiento intuitivo.
3. Estadio de las operaciones intelectuales concretas, de los sentimientos morales y sociales de cooperación y del inicio de la lógica. Esta etapa abarca de los siete a los once-doce años.
4. Estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia).

Ausubel Nueva York, 1918 – 2008. Psicólogo y pedagogo estadounidense que desarrolló la teoría del aprendizaje significativo, una de las principales aportaciones de la pedagogía constructivista. Miembro de una familia de origen judío emigrada desde Europa, estudió en la Universidad de Nueva York y desarrolló en su país una importante labor profesional y teórica como psicólogo de la educación escolar. Dio a conocer lo más importante de sus estudios en los años 60, en obras como *Psicología del aprendizaje significativo verbal* (1963) y *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (1968).

Para Ausubel, las teorías y métodos de enseñanza han de estar relacionados con la actividad que se realiza en el aula y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que en ella influyen. Su teoría del aprendizaje significativo verbal supone la necesidad de tener en cuenta los conocimientos previos del alumno para construir

desde esa base los nuevos conocimientos, respetando la relación lógica entre ellos. De este modo, el aprendizaje significativo enriquece la estructura cognitiva, que, en interacción, va a su vez modificándose.

Tal aprendizaje se opone al puramente memorístico, en el que los conocimientos llegan a ser memorizados, pero no a articularse en una estructura cognoscitiva que a su vez permita la recepción de otros nuevos; en el aprendizaje memorístico, la incorporación de conocimientos es arbitraria y débil, y por ello se pierden con facilidad. En este proceso intervienen los conceptos inclusores, ideas que ya existen en la estructura cognitiva del alumno y que sirven para almacenar lógicamente y sistemáticamente los conocimientos, que son así mejor asimilados.

Los materiales educativos y los profesores han de partir de lo que el alumno ya sabe, fomentando el crecimiento de sus estructuras cognitivas con nuevas aportaciones graduales que encajen progresivamente y den a la vez respuesta a la necesidad del individuo de conocer y dar sentido a su entorno. Las ideas de Ausubel, lejos de quedar en meras propuestas pedagógicas, han tenido cumplida aplicación en los sistemas educativos recientes, siendo referencia habitual en la elaboración de materiales, programaciones educativas y diseños curriculares.

Vigotsky Orsha, 1896 - Moscú, 1934.

Psicólogo soviético. Sus padres tenían gran interés en que estudiara medicina y, aunque su vocación lo inclinaba a materias de carácter humanístico, consiguió plaza en la Facultad de Medicina de Moscú. En el último momento, sin embargo, renunció a su plaza y se matriculó en la Facultad de Derecho. Muchos años después, en la última etapa de su vida, Vigotsky comenzó a estudiar medicina, buscando en ello una explicación de la organización neurológica de las funciones mentales

superiores que había estudiado antes desde otras perspectivas. Fue jefe de la orientación sociocultural de la psicología soviética y su prematuro fallecimiento le impidió completar estos estudios.

Durante toda su vida se dedicó a la enseñanza. Trabajó inicialmente en Gómel como profesor de psicología y después se trasladó a Moscú, donde se convirtió muy pronto en figura central de la psicología de la época. Vygotski rechaza totalmente los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología.

A diferencia de otras posiciones (Gestalt, Piagetiana), Vygotski no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente. Da una definición acerca del mediador, “es aquel que incentiva de manera natural en el estudiante mediante avances que en el no sucederían de forma espontánea y con esto logra un adelanto en su desarrollo. Vigotsky dice que la educación es fundamental para un mejor desarrollo del país, que se basa a través de un proceso de mediación docente lo cual el maestro es la persona principal que tiene el deber de coordinar y orientar el proceso de enseñanza para un mejor desempeño de la comunidad estudiantil.

El aporte una gran cantidad de contribuciones acerca el desarrollo cognitivo en las personas, a través de una perspectiva sociocultural, muy diferentes a otros teóricos relacionados con el mismo tema. La teoría resulta importante ya que se especifica en la cultura el desarrollo cognitivo y la interrelación personal dentro de la sociedad para la comprensión de nuevos conocimientos.

2.4 Definición de términos básicos

APRENDIZAJE.

Es un proceso de construcción de representaciones personales significativas y con sentido de un objeto o situación de la realidad. El aprendizaje es significativo cuando tiene sentido para el estudiante, aprovecha lo que sabe y lo que aprende para solucionar sus problemas y satisfacer sus necesidades. El aprendizaje como proceso interno se desarrolla en el alumno en la interacción constante con su medio social, cultural y natural.

COMPETENCIA.

A partir de la década de los 70 el concepto de competencia se ha divulgado junto a otros como innovación en las teorías de aprendizaje, autoaprendizaje e integración de la teoría y la práctica. Su valor se vincula a la formación profesional de los estudiantes y su desempeño laboral efectivo en la sociedad

DIDÁCTICA.

Es ciencia y arte de enseñar. Es ciencia en cuanto se investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza, teniendo como base, las diferentes disciplinas. Es arte cuando establece normas de acción o sugiere normas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la educación; esto sucede porque la didáctica no puede separar teoría y práctica. Ambas deben fundirse en un solo, procurando la mayor eficiencia de la enseñanza y su mejor ajuste a la realidad humana y social del educando.

EVALUACIÓN.

La evaluación en la enseñanza, es el proceso por el que se juzgan los resultados del aprendizaje en relación con los objetivos educacionales; para tomar decisiones sobre reajuste y el perfeccionamiento de la acción educativa.

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA.

Es preciso aclarar que no se puede hablar en términos de técnicas viejas o nuevas, anticuadas o actuales. Todas ellas son válidas, desde que pueden ser aplicadas de modo activo, propiciando el ejercicio de la reflexión y del espíritu crítico del alumno. La validez de la técnica estriba, pues, en la manera, en el espíritu que la impregna cuando se la utiliza.

2.5 Hipótesis de investigación

2.5.1 Hipótesis general

Existe una interrelación entre el enfoque por competencias y la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.

2.5.2 Hipótesis específicas

- Si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y la tipología de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.
- Si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el proceso de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.
- Si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y los niveles de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.

2.6 Operacionalización de las variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
------------------	--------------------	--------------------

VARIABLE I ENFOQUE POR COMPETENCIAS	SUBCOMPETENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CONOCIMIENTOS ▪ HABILIDADES ▪ ACTITUDES
	TRANSVERSALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ INSTRUMENTALES ▪ INTERPERSONALES ▪ SISTÉMICAS
	ESPECÍFICAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ACADÉMICAS ▪ DISCIPLINARES ▪ PROFESIONALES
VARIABLE II RETROALIMENTACIÓN	TIPOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ INCORRECTA ▪ ELEMENTAL ▪ DESCRIPTIVA ▪ REFLEXIVA
	PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LO SOLICITADO ▪ LO ENTREGADO ▪ ¿QUÉ NECESITA MEJORAR?
	NIVELES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ DE TAREA ▪ DE PROCESO ▪ DE AUTORREGULACIÓN DEL SELF (DEL YO)

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

3.1.1 Enfoque de la investigación

El estudio es de enfoque cuantitativo, la cual se caracteriza por ser secuencial u probatorio. Esta contiene pasos que no deben ser omitidas. Por lo general, el orden es riguroso, salvo que se redefine alguna frase. Parte de una idea acotada, para luego ser delimitada, obteniendo objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se forma un marco teórico; se traza el diseño; se miden las variables de estudio; se analizan las mediciones con métodos estadísticos probabilísticos, y finalmente se obtienen conclusiones (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

3.1.2 Diseño de la investigación

La presente investigación de estudio es de diseño no experimental, de corte transversal. Hernández, Fernández y Baptista (2014), lo definen como una un parteaguas de varios estudios cuantitativos, como las encuestas de opinión, los estudios ex post-facto retrospectivos y prospectivos, entre otros. La investigación no experimental es sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal como se han dado en su contexto natural.

3.1.3 Nivel de la investigación

La presente investigación es de nivel correlacional, y según Hernández, Fernández y Baptista (2014), con respecto a este estudio, señalan que este nivel lo que busca es conocer el grado de relación o incidencia entre dos o más elementos.

3.2 Población y muestra

3.2.1 Población

La población la conforman educandos de la escuela de educación inicial y arte, de la facultad de educación, de la Universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión, de Huacho 2020 II.

3.2.2 Muestra

La muestra ha sido obtenida por juicio de expertos, no probabilística, siendo un total de 58 alumnos del IX y X ciclo de la escuela de educación inicial y arte 2020 II.

3.3 Técnicas de recolección de datos

La encuesta fue la técnica procedimental en esta investigación, la cual fue apoyado a su vez, por un cuestionario de 12 ítems para la primera variable Enfoque por competencias, y 12 ítems para la segunda variable Retroalimentación, la sirvió en la recopilación de información y la aprobación de la hipótesis.

3.4 Técnicas para el procesamiento de la información

Las técnicas correlacionales utilizadas son: coeficiente de Pearson, rango de Spearman, coeficiente phi, t de student. El software que utilizaremos serán el Excel y SPSS en su última edición.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Análisis de resultados

4.1.1 Resultados de la primera variable y sus dimensiones

Tabla 1

Enfoque por competencias

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	12	21%
DEFICIENTE	25	43%
REGULAR	21	36%
TOTAL	58	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes de Educación Inicial y Arte de la UNJFSC

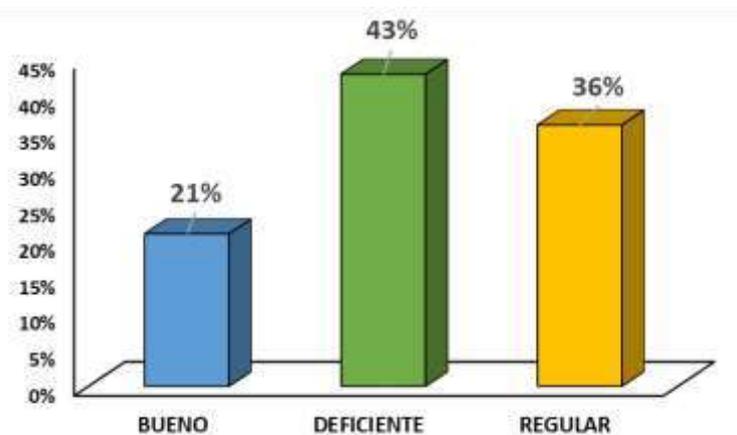


Figura 1. Enfoque por competencias

Se aplicó un test a estudiantes del IX y X de la Escuela profesional de Educación Inicial y Arte, de la UNJFSC 2020-II. El 43% de encuestados señala que dicha institución cuenta con un enfoque por competencias deficiente, es decir, en la UNJFSC no se logran presentar efectivos enfoques por subcompetencias, enfoques por competencias transversales, y enfoques por competencias específicas. Sin embargo, el 36% de encuestados señala que esta institución cuenta con un enfoque por competencias regular. Finalmente, el 21% de encuestados señala que aquella institución cuenta con un buen enfoque por competencias.

Tabla 2
Subcompetencias

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	8	14%
DEFICIENTE	33	57%
REGULAR	17	29%
TOTAL	58	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes de Educación Inicial y Arte de la UNJFSC.

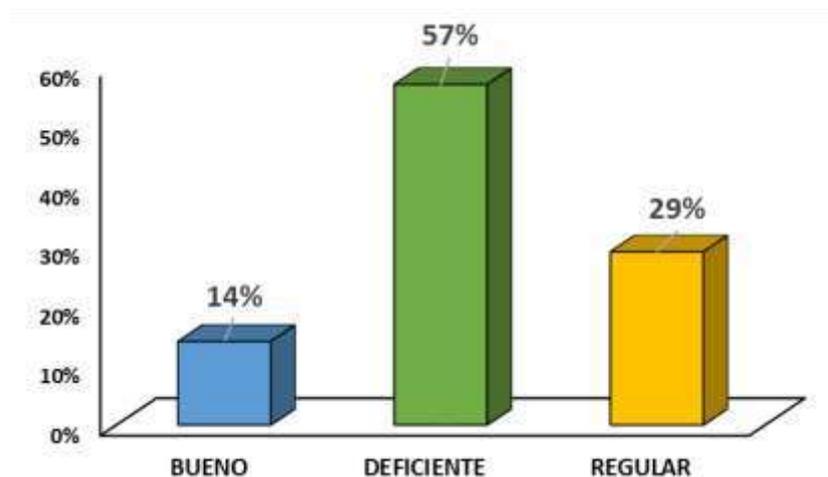


Figura 2. Subcompetencias

Se aplicó un test a estudiantes del IX y X de la Escuela profesional de Educación Inicial y Arte, de la UNJFSC 2020-II. El 57% de encuestados señala que dicha institución cuenta con un enfoque por subcompetencias deficiente, es decir, en la UNJFSC no se logran adquirir y desarrollar de manera efectiva aquellos conocimientos, habilidades, y actitudes que son necesarios y fundamentales en el enfoque de los educandos. Sin embargo, el 29% de encuestados señala que esta institución cuenta con un enfoque por subcompetencias regular. Finalmente, el 14% de encuestados señala que aquella institución cuenta con un buen enfoque por subcompetencias.

Tabla 3
Transversales

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	12	21%
DEFICIENTE	27	46%
REGULAR	19	33%
TOTAL	58	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes de Educación Inicial y Arte de la UNJFSC.

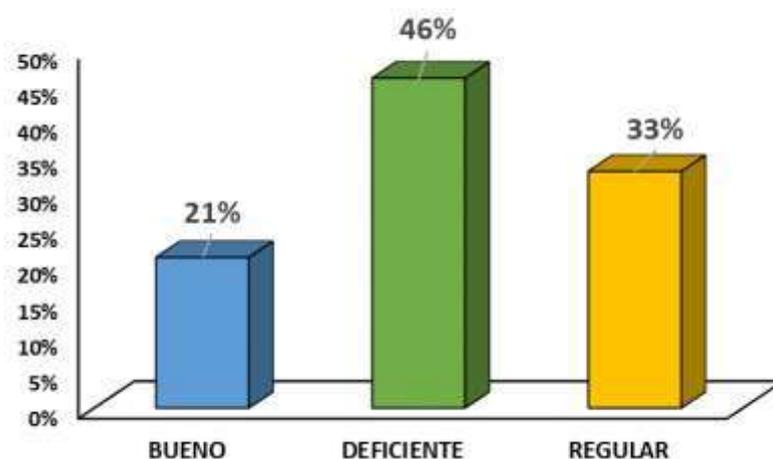


Figura 3. Transversales

Se aplicó un test a estudiantes del IX y X de la Escuela profesional de Educación Inicial y Arte, de la UNJFSC 2020-II. El 46% de encuestados señala que dicha institución cuenta con un enfoque por competencias transversales deficiente, es decir, en la UNJFSC no se logran adquirir y desarrollar de manera efectiva aquellas competencias instrumentales, interpersonales, y sistémicas que son necesarios y fundamentales en el enfoque de los educandos. Sin embargo, el 33% de encuestados señala que esta institución cuenta con un enfoque por competencias transversales regular. Finalmente, el 21% de encuestados señala que aquella institución cuenta con un buen enfoque por competencias transversales.

Tabla 4
Específicas

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	14	24%
DEFICIENTE	23	40%
REGULAR	21	36%
TOTAL	58	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes de Educación Inicial y Arte de la UNJFSC.

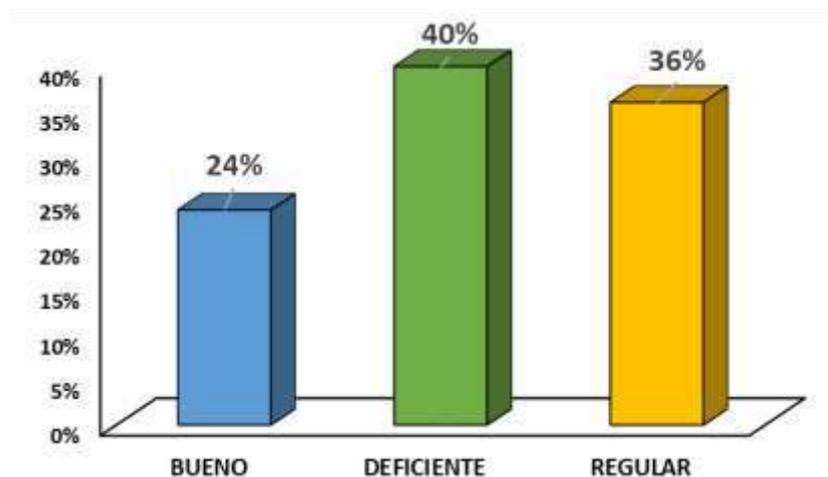


Figura 4. Específicas

Se aplicó un test a estudiantes del IX y X de la Escuela profesional de Educación Inicial y Arte, de la UNJFSC 2020-II. El 40% de encuestados señala que dicha institución cuenta con un enfoque por competencias específicas deficiente, es decir, en la UNJFSC no se logran adquirir y desarrollar de manera efectiva aquellas competencias de ámbito académico, disciplinario, y profesional que son necesarios y fundamentales en el enfoque de los educandos. Sin embargo, el 38% de encuestados señala que esta institución cuenta con un enfoque por competencias específicas regular. Finalmente, el 24% de encuestados señala que aquella institución cuenta con un buen enfoque por competencias específicas.

4.1.2 Resultados de la segunda variable y sus dimensiones

Tabla 5
Retroalimentación

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	14	24%
DEFICIENTE	23	40%
REGULAR	21	36%
TOTAL	58	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes de Educación Inicial y Arte de la UNJFSC.

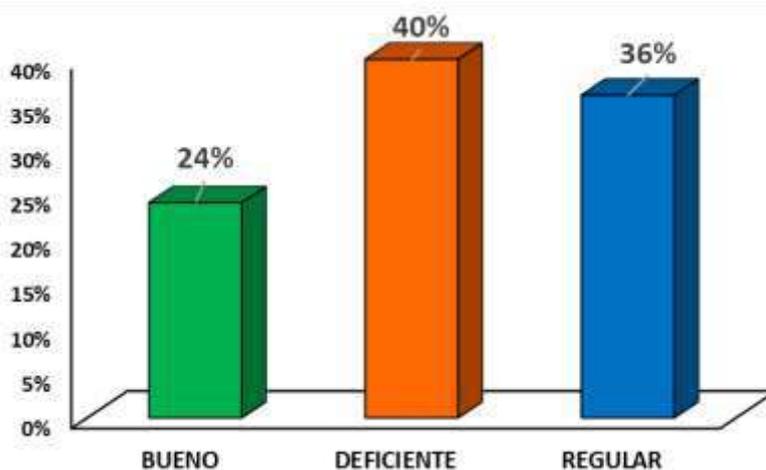


Figura 5. Retroalimentación

Se aplicó un test a estudiantes del IX y X de la Escuela profesional de Educación Inicial y Arte, de la UNJFSC 2020-II. El 40% de encuestados señala que dicha institución cuenta con una retroalimentación deficiente, es decir, en la UNJFSC no se llega a presentar un efectivo manejo de la tipología, el proceso, y los niveles de la retroalimentación en los educandos. Sin embargo, el 36% de encuestados señala que esta institución cuenta con una retroalimentación regular. Finalmente, el 24% de encuestados señala que aquella institución cuenta con una buena retroalimentación.

Tabla 6
Tipología

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	10	17%
DEFICIENTE	28	48%
REGULAR	20	35%
TOTAL	58	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes de Educación Inicial y Arte de la UNJFSC.

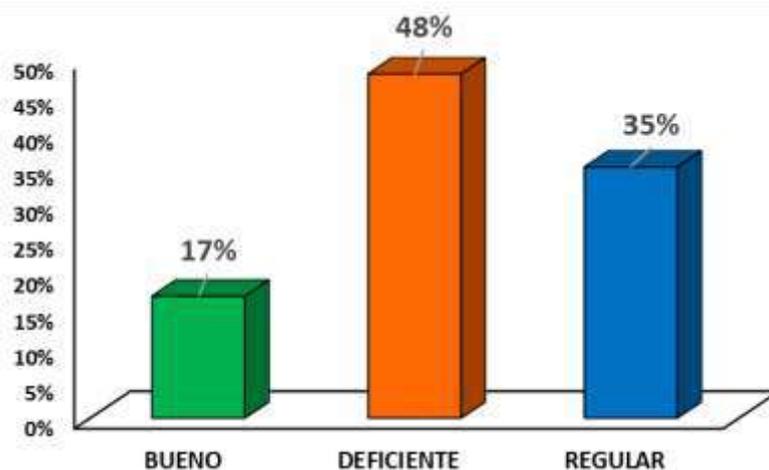


Figura 6. Tipología

Se aplicó un test a estudiantes del IX y X de la Escuela profesional de Educación Inicial y Arte, de la UNJFSC 2020-II. El 48% de encuestados señala que dicha institución cuenta con una tipología de la retroalimentación deficiente, es decir, en la UNJFSC no se llegan a tomar en cuenta los tipos de retroalimentación en los educandos, entre ellas, la incorrecta, la elemental, la descriptiva, y la reflexiva. Sin embargo, el 35% de encuestados señala que esta institución cuenta con una tipología de la retroalimentación regular. Finalmente, el 17% de encuestados señala que aquella institución cuenta con una buena tipología de la retroalimentación.

Tabla 7

Proceso

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	15	26%
DEFICIENTE	25	43%
REGULAR	18	31%
TOTAL	58	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes de Educación Inicial y Arte de la UNJFSC.

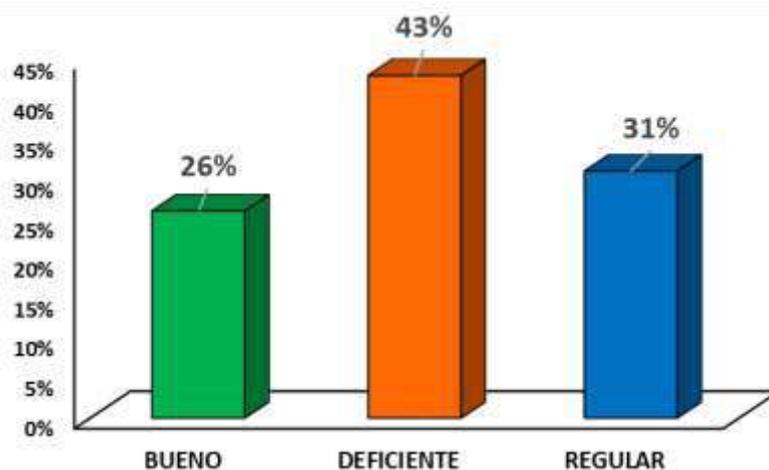


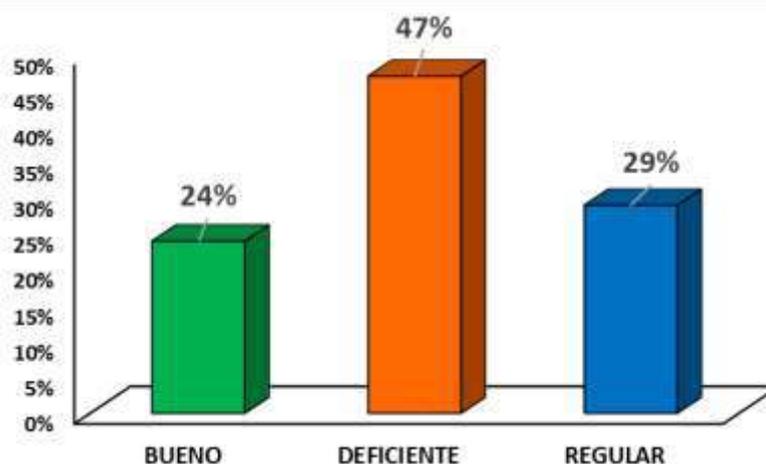
Figura 7. Proceso

Se aplicó un test a estudiantes del IX y X de la Escuela profesional de Educación Inicial y Arte, de la UNJFSC 2020-II. El 43% de encuestados señala que dicha institución cuenta con un proceso de la retroalimentación deficiente, es decir, en la UNJFSC no se llega a tomar en cuenta el proceso de retroalimentación en los educandos, entre ellos, lo solicitado, lo entregado, y lo que se necesita mejorar. Sin embargo, el 31% de encuestados señala que esta institución cuenta con un proceso de la retroalimentación regular. Finalmente, el 26% de encuestados señala que aquella institución cuenta con un buen proceso de la retroalimentación.

Tabla 8*Niveles*

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BUENO	14	24%
DEFICIENTE	27	47%
REGULAR	17	29%
TOTAL	58	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes de Educación Inicial y Arte de la UNJFSC

*Figura 8. Niveles*

Se aplicó un test a estudiantes del IX y X de la Escuela profesional de Educación Inicial y Arte, de la UNJFSC 2020-II. El 47% de encuestados señala que dicha institución cuenta con unos deficientes niveles de la retroalimentación, es decir, en la UNJFSC no se llegan a tomar en cuenta los niveles de retroalimentación en los educandos, entre ellos, de tarea, de proceso, y de autorregulación del self (del yo). Sin embargo, el 29% de encuestados señala que esta institución cuenta con unos regulares niveles de la retroalimentación. Finalmente, el 24% de encuestados señala que aquella institución cuenta con unos buenos niveles de la retroalimentación.

4.1.3 Tablas de contingencia y figuras

Tabla 9

Tabla cruzada de Enfoque por competencias y Retroalimentación

		V2			Total
		Buena	Deficiente	Regular	
V1	Buena	14%	0%	7%	21%
	Deficiente	2%	35%	7%	44%
	Regular	8%	5%	22%	35%
Total		24%	40%	36%	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes de Educación Inicial y Arte de la UNJFSC

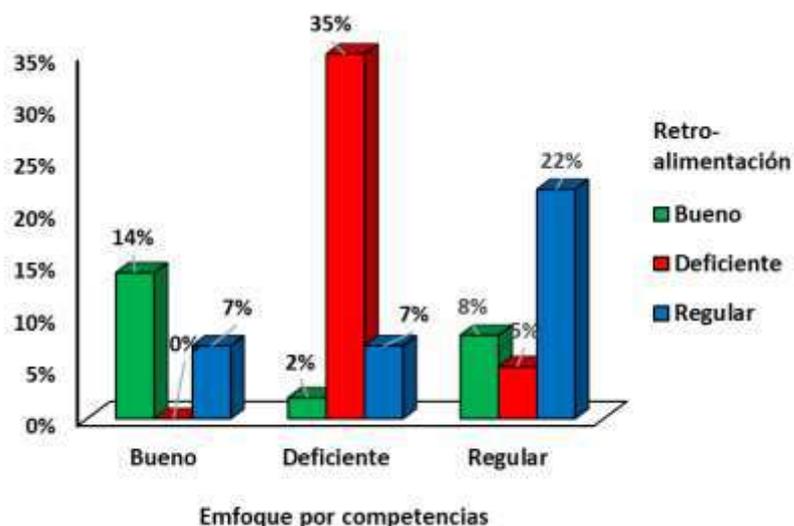


Figura 9. Enfoque por competencias y Retroalimentación

En la figura 9 y tabla 9 se aprecia que el 35% indica que se cuenta con un enfoque por competencias deficiente, y con una retroalimentación deficiente. El 22% indica que se cuenta con un enfoque por competencias regular, y con una retroalimentación regular. El 14% indica que se cuenta con un buen enfoque por competencias, y con una buena retroalimentación. El 8% indica que se cuenta con un enfoque por competencias regular, y con una buena retroalimentación. Un 7% indica que se cuenta con un buen enfoque por competencias, y con una retroalimentación regular. Otro 7% indica que se cuenta con un enfoque por competencias deficiente, y con una retroalimentación regular. El 5% indica que se cuenta con un enfoque por competencias regular, y con una retroalimentación deficiente.

Tabla 10*Tabla cruzada de Subcompetencias y Retroalimentación*

		V2			
		Buena	Deficiente	Regular	Total
Primera dimensión de la V1	Buena	9%	2%	3%	14%
	Deficiente	3%	35%	19%	57%
	Regular	12%	3%	14%	29%
Total		24%	40%	36%	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes de Educación Inicial y Arte de la UNJFSC

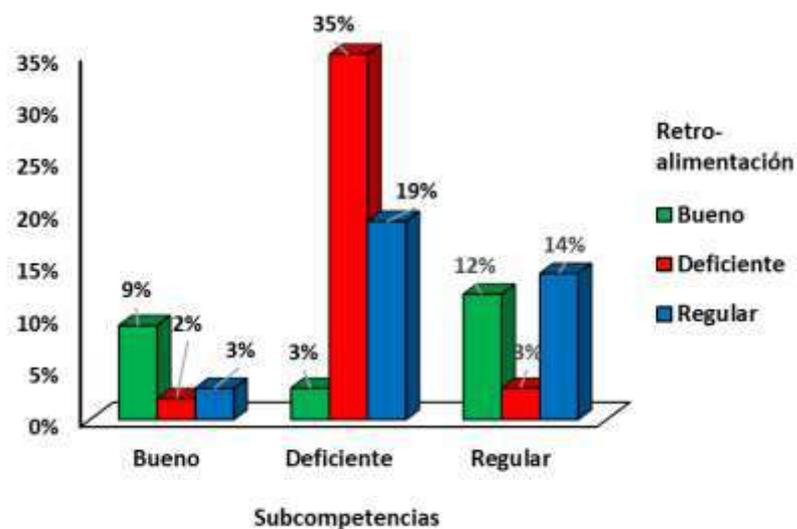


Figura 10. Subcompetencias y Retroalimentación

En la figura 10 y tabla 10 se aprecia que el 35% indica que se cuenta con unas subcompetencias deficientes, y con una retroalimentación deficiente. El 19% indica que se cuenta con subcompetencias que son deficientes, y con una retroalimentación regular. El 14% indica que se cuenta con subcompetencias regulares, y con una retroalimentación regular. El 12% indica que se cuenta con subcompetencias regulares, y con una buena retroalimentación. El 9% indica que se cuenta con buenas subcompetencias, y con una buena retroalimentación. Un 3% indica que se cuenta con buenas subcompetencias, y con una retroalimentación regular. Otro 3% indica que se cuenta con subcompetencias deficientes, y con una buena retroalimentación. Otro 3% indica que se cuenta con subcompetencias que son regulares, y con una retroalimentación deficiente.

Tabla 11*Tabla cruzada de Transversales y Retroalimentación*

		V2			Total
		Buena	Deficiente	Regular	
Segunda dimensión de la V1	Buena	14%	0%	7%	21%
	Deficiente	3%	35%	8%	46%
	Regular	7%	5%	21%	33%
Total		24%	40%	36%	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes de Educación Inicial y Arte de la UNJFSC

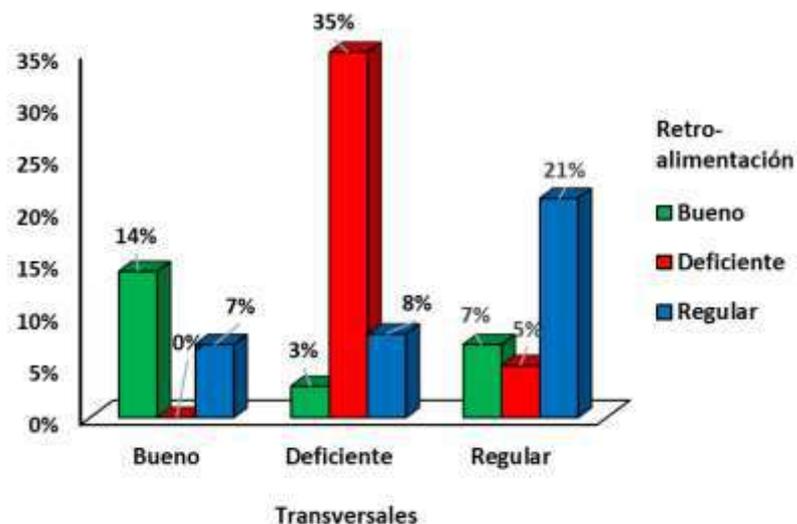


Figura 11. Transversales y Retroalimentación

En la figura 11 y tabla 11 se aprecia que el 35% indica que se cuenta con unas transversales deficientes, y con una retroalimentación deficiente. El 21% indica que se cuenta con transversales regulares, y con una retroalimentación regular. El 14% indica que se cuenta con buenas transversales, y con una buena retroalimentación. El 8% indica que se cuenta con transversales deficientes, y con una retroalimentación regular. Un 7% indica que se cuenta con buenas transversales, y con una retroalimentación regular. Otro 7% indica que se cuenta con transversales regulares, y con una buena retroalimentación. El 5% indica que se cuenta con transversales regulares, y con una retroalimentación deficiente. El 3% indica que se cuenta con transversales deficientes, y con una buena retroalimentación.

Tabla 12*Tabla cruzada de Específicas y Retroalimentación*

		V2			Total
		Buena	Deficiente	Regular	
Tercera dimensión de la V1	Buena	15%	0%	8%	23%
	Deficiente	2%	31%	7%	40%
	Regular	7%	9%	21%	37%
Total		24%	40%	36%	100%

Nota: Test aplicado a estudiantes de Educación Inicial y Arte de la UNJFSC.

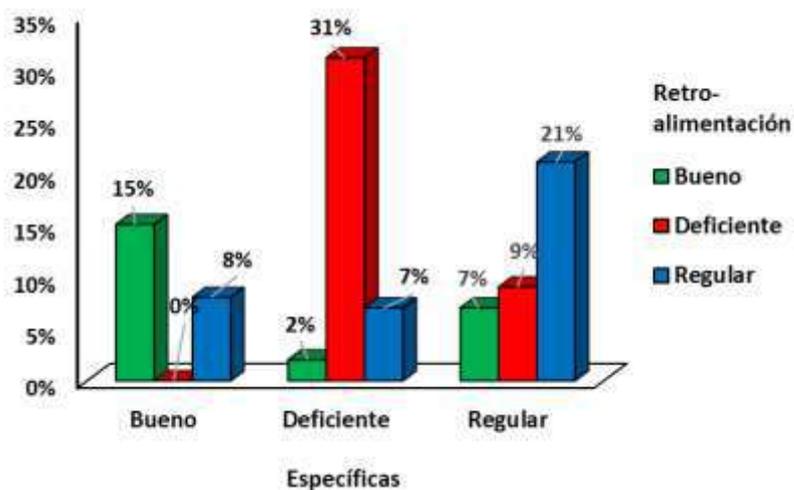


Figura 12. Específicas y Retroalimentación

En la figura 12 y tabla 12 se aprecia que el 31% indica que se cuenta con unas específicas deficientes, y con una retroalimentación deficiente. El 21% indica que se cuenta con específicas regulares, y con una retroalimentación regular. El 15% indica que se cuenta con buenas específicas, y con una buena retroalimentación. El 9% indica que se cuenta con específicas regulares, y con una retroalimentación deficiente. El 8% indica que se cuenta con buenas específicas, y con una retroalimentación regular. El 7% indica que se cuenta con específicas deficientes, y con una retroalimentación regular. Otro 7% indica que se cuenta con específicas regulares, y con una buena retroalimentación. El 2% indica que se cuenta con específicas deficientes, y con una buena retroalimentación.

4.1.4 Supuesto de Normalidad de variables y dimensiones

1. Formulación de hipótesis para demostrar la normalidad de datos

Ho: Los datos cumplen el supuesto de normalidad

Ha: Los datos no cumplen el supuesto de normalidad

2. Nivel de significancia: $p=0.05=5\%$

3. Criterios de decisión

Si el nivel de significancia (p) $> 5\%$ (0.05), no se rechaza la hipótesis nula.

Si el nivel de significancia (p) $< 5\%$ (0.05), se rechaza la hipótesis nula.

4. Estadístico para demostrar el supuesto de normalidad

La muestra del estudio es 58 estudiantes del IX y X ciclo de la escuela de Educación Inicial y Arte 2020-II, cifra mayor que 50, y por ello, se utilizó la prueba estadística Kolmogorov Smirnov (K-S).

Tabla 13

Resultados de la Prueba de Normalidad de variables y sus dimensiones

Variable y Dimensiones	Kolmogorov Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Enfoque por competencias	0.172	58	0.000
Retroalimentación	0.152	58	0.002
Subcompetencias	0.152	58	0.002
Transversales	0.156	58	0.001
Específicas	0.171	58	0.000
Tipologías	0.152	58	0.002
Proceso	0.150	58	0.002
Niveles	0.184	58	0.000

Nota. Elaboración propia

5. Decisión

La tabla 13 muestra que las variables y dimensiones no se aproximan a una distribución normal del 5% ($p<0.05$). Por ello, la prueba estadística es no paramétrica, es decir, la prueba de correlación que se utiliza en este caso, es la denominada Rho de Spearman.

4.2 Contrastación de hipótesis

4.2.1 Procedimiento para la contrastación de la hipótesis general

1. Formulación de la hipótesis:

H₀: No existe una interrelación entre el enfoque por competencias y la retroalimentación de educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.

H_a: Existe una interrelación entre el enfoque por competencias y la retroalimentación de educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.

2. Nivel de significancia: $p=0.05=5\%$

3. Elección del estadístico:

Los datos no cumplen el supuesto de normalidad, las variables son cualitativas ordinales y el objetivo es determinar la interrelación del enfoque por competencias y la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Se utiliza el estadístico Rho de Spearman.

4. Cálculo del coeficiente de correlación y el nivel de significancia

Tabla 14
Correlación entre Enfoque por competencias y Retroalimentación

		V1	V2	
Rho de Spearman	V1	Coeficiente de correlación	1.000	0.700
		Sig. (bilateral)		0.000
	V2	N	58	58
		Coeficiente de correlación	0.700	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	
		N	58	58

Nota. Elaboración Propia

5. Criterio de decisión

Si p valor calculado es mayor que 0.05, no se rechaza la hipótesis nula.

Si p valor calculado es menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula.

6. Decisión y conclusión

En la tabla 14 se aprecia que el $p=0.000$ inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis general), es decir, existe una interrelación entre el enfoque por competencias y la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Además, la correlación de Rho de Spearman es 0.700, y de acuerdo a la escala de Bisquerra, dicha correlación es positiva y moderada.

Para apreciar de una mejor manera se muestra la siguiente figura:

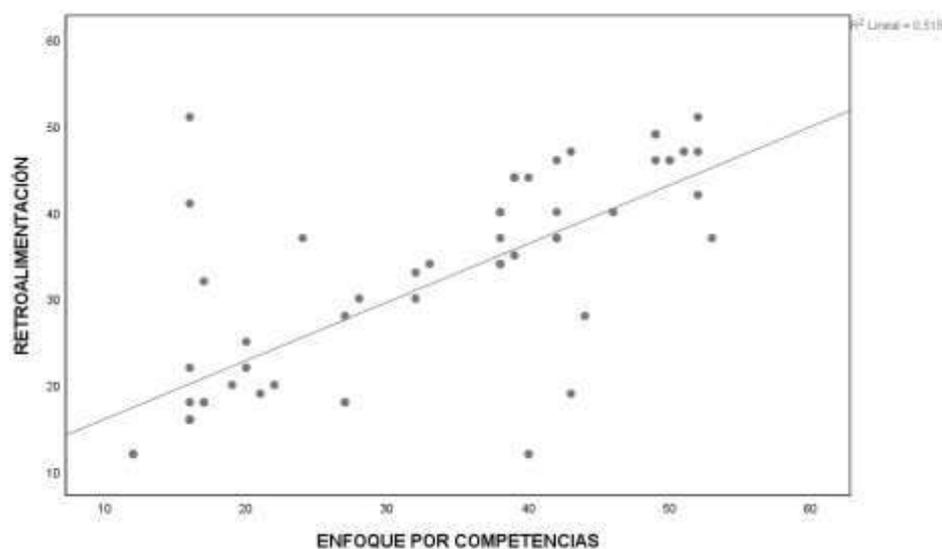


Figura 13. Correlación entre Enfoque por competencias y Retroalimentación

En la figura 13, se observa que los puntos se aproximan a la recta, ello indica que la correlación entre el enfoque por competencias y la retroalimentación es positiva y moderada.

4.2.2 Procedimiento para la contrastación de la hipótesis específica 1

1. Formulación de la hipótesis:

Ho: No existe una interrelación entre el enfoque por competencias y la tipología de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.

Ha: Existe una interrelación entre el enfoque por competencias y la tipología de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.

2. Nivel de significancia: $p=0.05=5\%$

3. Elección del estadístico:

Las variables y dimensiones son cualitativas ordinales y el primer objetivo específico es determinar la interrelación del enfoque por competencias y la tipología de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Por ello se utiliza el estadístico Rho de Spearman.

4. Cálculo del coeficiente de correlación y el nivel de significancia

Tabla 15
Correlación entre Enfoque por competencias y Tipología

		V1	D1 de la V2
Rho de Spearman	V1	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	0.619
	D1 de la V2	N	58
		Coefficiente de correlación	0.619
		Sig. (bilateral)	1.000
		N	58

Nota. Elaboración Propia

5. Criterio de decisión

Si p valor calculado es mayor que 0.05, no se rechaza la hipótesis nula.

Si p valor calculado es menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula.

6. Decisión y conclusión

En la tabla 15 se aprecia que el $p=0.000$ inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis específica 1), es decir, si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y la tipología de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Además, la correlación de Rho de Spearman es 0.619, y de acuerdo a la escala de Bisquerra, es una correlación positiva y moderada.

Para apreciar de una mejor manera se muestra la siguiente figura:

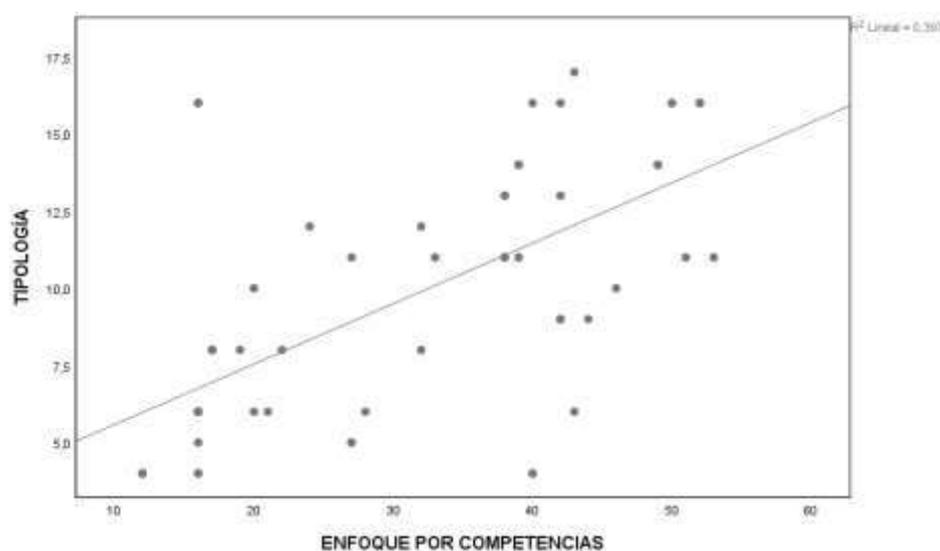


Figura 14. Correlación entre Enfoque por competencias y tipología

En la figura 14, se observa que los puntos se aproximan a la recta, ello indica que la correlación entre el enfoque por competencias y la tipología de la retroalimentación es positiva y moderada.

4.2.3 Procedimiento para la contrastación de la hipótesis específica 2

1. Formulación de la hipótesis:

Ho: No existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el proceso de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.

Ha: Si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el proceso de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.

2. Nivel de significancia: $p=0.05=5\%$

3. Elección del estadístico:

Las variables y dimensiones son cualitativas ordinales y el segundo objetivo específico es determinar la interrelación del enfoque por competencias y el proceso de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Se utiliza el estadístico Rho de Spearman.

4. Cálculo del coeficiente de correlación y el nivel de significancia

Tabla 16
Correlación entre Ejecutar y Sistema de gestión documental

		V1	D2 de la V2
Rho de Spearman	V1	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	0.620
	D2 de la V2	N	58
		Coefficiente de correlación	0.620
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	58

Nota. Elaboración Propia

5. Criterio de decisión

Si p valor calculado es mayor que 0.05, no se rechaza la hipótesis nula.

Si p valor calculado es menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula.

6. Decisión y conclusión

En la tabla 16 se aprecia que el $p=0.000$ inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis específica 2), es decir, si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el proceso de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Además, la correlación de Rho de Spearman es 0.620, y de acuerdo a la escala de Bisquerra, es una correlación positiva y moderada.

Para apreciar de una mejor manera se muestra la siguiente figura:

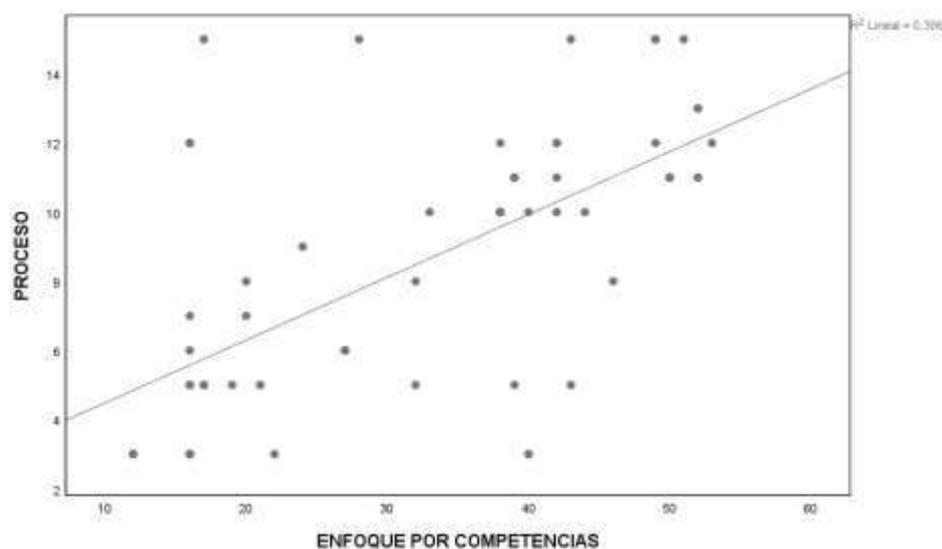


Figura 15. Correlación entre Enfoque por competencias y Proceso

En la figura 15, se observa que los puntos se aproximan a la recta, ello indica que la correlación entre el enfoque por competencias y el proceso de la retroalimentación es positiva y moderada.

4.2.4 Procedimiento para la contrastación de la hipótesis específica 3

1. Formulación de la hipótesis:

Ho: No existe una interrelación entre el enfoque por competencias y los niveles de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.

Ha: Si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y los niveles de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.

2. Nivel de significancia: $p=0.05=5\%$

3. Elección del estadístico:

Las variables y dimensiones son cualitativas ordinales y el tercer objetivo específico es determinar la interrelación del enfoque por competencias y los niveles de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Por ello se utiliza el estadístico Rho de Spearman.

4. Cálculo del coeficiente de correlación y el nivel de significancia

Tabla 17
Correlación entre Enfoque por competencias y Niveles

		V1	D3 de la V2
Rho de Spearman	V1	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000
	D3 de la V2	N	58
		Coeficiente de correlación	0.682
		Sig. (bilateral)	0.000
		N	58

Nota. Elaboración Propia

5. Criterio de decisión

Si p valor calculado es mayor que 0.05, no se rechaza la hipótesis nula.

Si p valor calculado es menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula.

6. Decisión y conclusión

En la tabla 17 se aprecia que el $p=0.000$ inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis específica 3), es decir, si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y los niveles de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Además, la correlación de Rho de Spearman es 0.682, y de acuerdo a la escala de Bisquerra, es una correlación positiva y moderada.

Para apreciar de una mejor manera se muestra la siguiente figura:

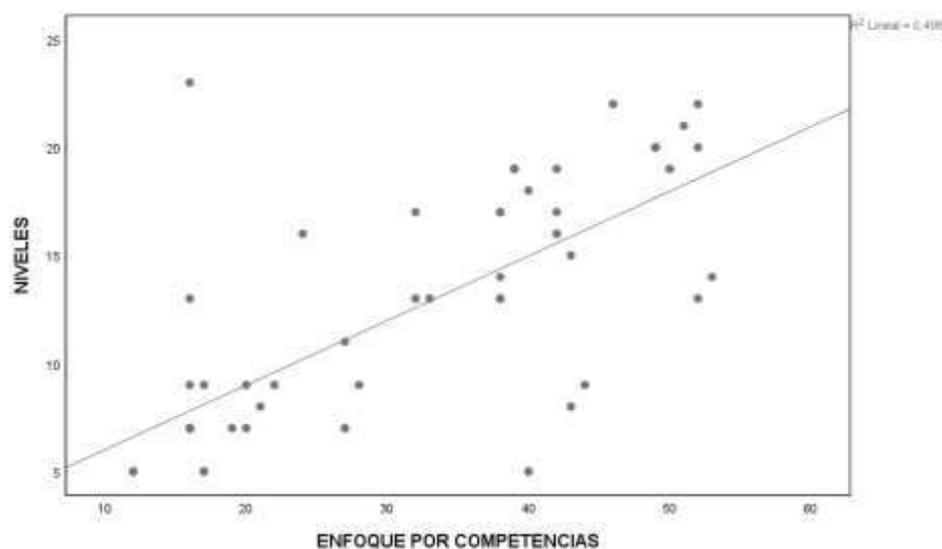


Figura 16. Correlación entre Enfoque por competencias y Niveles

En la figura 16, se observa que los puntos se aproximan a la recta, ello indica que la correlación entre el enfoque por competencias y los niveles de la retroalimentación es positiva y moderada.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1 Discusión de resultados

- La presente investigación establece que, existe una interrelación entre el enfoque por competencias y la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Con una correlación Rho de Spearman de 0.700, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada. Este resultado guarda similitud con lo expresado por Velarde (2017) quien realizó la tesis “Competencias pedagógicas y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de la matemática en estudiantes universitarios”, donde sus resultados demostraron que, se estarían presentando una dependencia porcentual de las competencias pedagógicas y la estrategia de aprendizaje en el rendimiento académico de la matemática en estudiantes del III ciclo de arquitectura de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- De forma similar, se guarda similitud con los aportes de Latorre (2013) y su tesis titulada: “Metodología estrategias y técnicas metodológicas”, donde concluyó que, la Pedagogía es la relación dialéctica entre la teoría y la práctica educativa. El pedagogo busca conjuntar la teoría y la práctica a través de su propia acción a fin de obtener una conjunción lo más perfecta posible entre una y otra. Un buen pedagogo configura la intervención educativa a través de una metodología. Dicho resultado guarda similitud con esta investigación donde se determinó que, si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y la tipología de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Además, la correlación Rho de Spearman es 0.619, y de

acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada.

- También se logró demostrar en la presente investigación que, si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el proceso de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Con una correlación Rho de Spearman de 0.620, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada. Este resultado guarda similitud con lo expresado por Huarcaya (2016) quien realizó la tesis “Impacto del enfoque por competencias en la formación profesional de los estudiantes de electrónica industrial”, donde determinó que, el impacto del enfoque por competencias influye significativamente, en la formación profesional de los estudiantes de electrónica industrial en los institutos tecnológicos públicos de la región Ica en el año 2016.
- Finalmente, se guarda similitud con Lopez (2019), y su investigación “El enfoque por competencias como factor de transformación educativa”, donde determinó que, la enseñanza por competencias no está planteando inicialmente un cambio en las formas de enseñanza, sino en primer lugar un cambio en la perspectiva sobre la educación que derive en aprendizajes permanentes e innovaciones progresivas. Estos resultados tienen similitud con esta investigación donde se logró determinar que, si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y los niveles de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Con una correlación Rho de Spearman de 0.682, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

- La significancia asintótica (0,000) es menor que el 5% (0,05); se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis general): existe una interrelación entre el enfoque por competencias y la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Además, la correlación Rho de Spearman es 0.700, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada. Es decir, en la institución estudiada se logran presentar moderadamente los enfoques por subcompetencias, enfoques por competencias transversales, y enfoques por competencias específicas; por ello, se evidencia moderadamente el manejo de la tipología, proceso, y niveles de la retroalimentación en los educandos.
- La significancia asintótica (0,000) es menor que el 5% (0,05); se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis específica 1): si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y la tipología de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Además, la correlación Rho de Spearman es 0.619, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada. Es decir, en la institución estudiada se tiene en cuenta moderadamente los tipos de retroalimentación en los educandos, entre ellas, la incorrecta, la elemental, la descriptiva, y la reflexiva.

- La significancia asintótica (0,000) es menor que el 5%(0,05); se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis específica 2): si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y el proceso de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Además, la correlación Rho de Spearman es 0.620, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada. Es decir, en la institución estudiada se tiene en cuenta el proceso de retroalimentación en los educandos, entre ellos, lo solicitado, lo entregado, y lo que se necesita mejorar.
- La significancia asintótica (0,000) es menor que el 5% (0,05); se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna (hipótesis específica 3): si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y los niveles de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II. Además, la correlación Rho de Spearman es 0.682, y de acuerdo a la escala de Bisquerra dicha correlación es positiva y moderada. Es decir, en la institución estudiada se tiene en cuenta los niveles de retroalimentación en los educandos, entre ellos, de tarea, de proceso, y de autorregulación del self.

6.2 Recomendaciones

Recomiendo al Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión implementar en sus educandos, los enfoques por subcompetencias, enfoques por competencias transversales, y enfoques por competencias específicas; de manera que éstos puedan presentar un efectivo manejo de la tipología, proceso, y niveles de retroalimentación.

Recomiendo al Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión orientar, desarrollar y potencializar en los educandos, los tipos de retroalimentación, entre ellas, la incorrecta, la elemental, la descriptiva, y la reflexiva.

Recomiendo al Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión orientar, desarrollar y potencializar en los educandos, el proceso de retroalimentación, entre ellos, lo solicitado, lo entregado, y lo que se necesita mejorar.

Recomiendo al Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión orientar, desarrollar y potencializar en los educandos, los niveles de retroalimentación, entre ellos, de tarea, de proceso, y de autorregulación del self (del yo).

REFERENCIAS

7.1 Fuentes documentales

- Ballesteros, B., (2019). Investigación Social desde la práctica educativa. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ENEP. (2015). El modelo de competencias integradas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, UDG, Guadalajara. México: UNAM.
- Farfan, P. (2020). El Enfoque por Competencias en la Educación. Mexico: Universidad de Guadalajara.
- Huarcaya, C. (2016). Impacto del enfoque por competencias en la formación profesional de los estudiantes de electrónica industrial. Ica: Universidad Cesar Vallejo.
- Jemio, M. (2011). Técnicas de Estudio. La Paz: Universidad de San Andres.
- Latorre, M. (2013). METODOLOGÍA ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS METODOLÓGICAS. Surco Lima: Universidad Marcelino Champañat.
- Lopez, M. (2019). El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media. Mexico: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Pulla, J. (2013). LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES. Ecuador: Universidad de cuenca.
- Velarde, L. (2017). Competencias pedagógicas y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de la matemática en estudiantes universitarios. Lima: Universidad Cesar Vallejo
- Vildoso, J., Chávez, L., & Giles, C., (2020) Guía para el procedimiento de la elaboración de la tesis para la obtención del grado de Magister o Doctor. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

7.2 Fuentes bibliográficas

- Arbaiza, L., (2014). *Cómo Elaborar una Tesis de Grado*. Lima, Perú: Ediciones ESAN. Primera Edición.
- Achig, L. &. (2004). *Métodos y Técnicas de estudio*. Cuenca: U ediciones.
- ALBA, A. (1981). *Propuesta teórico-metodológica para la evaluación de planes de estudio en educación superior, en serie*. España: Editorial universitaria.
- Baena, G., (2017). *Metodología de la Investigación*. México: Grupo Editorial Patria. Tercera Edición.
- Cozby. P., (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. México: Editorial Mc Graw-Hill Interamericana. Octava Edición.
- Cabezas, E., Andrade, D., & Torres, J., (2018). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica*. Ecuador: Comisión Editorial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Primera Edición.
- Cohen, N & Gómez, G., (2019). *Metodología de la Investigación, ¿Para qué?: La producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.
- Caballero, R. (2010). *Las Técnicas de Estudio como Herramientas de Aprendizaje*. Mexico: Enfoques Educativos.
- Cárdenas, J. (2012). *Método y técnicas de estudio para aprender a pensar y Aprender a Aprender*. Quito: Editorial Universitaria.
- Díaz, F. &. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- ENEP. (2015). *El modelo de competencias integradas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, UDG, Guadalajara*. México: UNAM.
- GONCZI, A. (1997). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia*, En: Argüelles, A. (compilador). *Competencias laborales y educación basada en normas de competencia*. Mexico: Limusa, SEP, CNCCL.CONALE.

- Gómez, M., Deslauriers, J., & Alzate, M., (2010). *Cómo hacer Tesis de Maestría y Doctorado. Investigación, escritura y publicación*. Bogotá: Ediciones ECOE. Primera Edición.
- González, M. H. (s.f.). *Cómo ser mejor Estudiante*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Gil, J. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Segunda Edición.
- Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018.
- Herrero, P. (1990). Herrero, P. (1990). *El vocabulario como agente del aprendizaje*. Madrid: La Muralla. Madrid: La Muralla.
- Muñoz, C., (2015). *Metodología de la Investigación México*: Editorial Progreso S.A. Primera Edición.
- Muñoz, C., (2011). *Cómo Elaborar y Asesorar Una Investigación De Tesis*. México: Editorial Pearson. Segunda Edición.
- Ñaupás, P., Valdivia, M., Palacios, J. & Romero. H., (2018). *Metodología de la Investigación*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U. Quinta Edición.
- Ontoria, A. G. (2007). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. México: Alfaomega.
- Orellana, R. (2009). *Mapas conceptuales y aprendizaje significativo*. Argentina: El Cid editor
- Quiroz, M. (2010). *Modelos educativos en el IPN y el ITESM. Las competencias profesionales en la educación superior*. México: ANUIES.
- RAE. (2013). *Real Academia Española*. España: RAE
- Simone, D. (2001). *Desarrollo de competencias clave en educación; Algunas lecciones de experiencias internacionales y nacionales*. Boston: Hogrefe y Huber Publisher
- Suárez, M. (2013). *Conectar igualdad*. Argentina: Competencias educativas

Vallejo, R. (2003). Manual de escritura académica. Quito: Corporación Editora Nacional

Villalustre, L. &. (2010). Mapas conceptuales, mapas mentales y líneas temporales. Mexico: Relatec

7.3 Fuentes hemerográficas

Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. Mexico: Concytec.

Chomsky, N. (1980). Reglas y representaciones. New York: Columbia University Press.

Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado. España: Dialnet, 77-101.

Estrada, A. (2007). Didácticas bajo el enfoque de competencias: aplicación del uso de herramientas de forma interactiva. Revista Iberoamericana.

HAGER, P. (1996). Conceptions of competence. University of Technology. Sydney Australia: Phylosophy of Education society.

Herrero, P. (1990). Herrero, P. (1990). El vocabulario como agente del aprendizaje. Madrid: La Muralla.

7.4 Fuentes electrónicas

UNESCO. (12 de agosto de 1998). Conferencia mundial sobre la Educación Superior. Obtenido de www.unesco.org/education/educprog

ANEXOS

ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMAS GENERAL ¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS ¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y la tipología de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II?</p> <p>¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y el proceso de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II?</p> <p>¿Cómo se interrelaciona el enfoque por competencias y los niveles de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL Determinar la interrelación del enfoque por competencias y la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS Determinar la interrelaciona el enfoque por competencias y la tipología de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II</p> <p>Determinar la interrelaciona el enfoque por competencias y el proceso de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II</p> <p>Determinar la interrelaciona el enfoque por competencias y niveles de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL Existe una interrelación entre el enfoque por competencias y la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS Si existe una interrelación el enfoque por competencias y la tipología de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II</p> <p>Si existe una interrelación el enfoque por competencias y el proceso de la retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II</p> <p>Si existe una interrelación entre el enfoque por competencias y niveles de retroalimentación de los educandos de EIA de la UNJFSC Huacho, 2020-II</p>	<p>VARIABLE I ENFOQUE POR COMPETENCIAS</p>	<p>SUBCOMPETENCIAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CONOCIMIENTOS ▪ HABILIDADES ▪ ACTITUDES 	<ul style="list-style-type: none"> • ENFOQUE CUALITATIVO-CUANTITATIVO • DISEÑO NO EXPERIMENTAL TRANSVERSAL CORRELACIONAL • TÉCNICA ENCUESTA • INSTRUMENTO CUESTIONARIO • POBLACIÓN 290 EDUCANDOS • MUESTRA (58) INTENCIONAL, JUICIOS DE EXPERTOS, NO PROBABILÍSTICA • TÉCNICAS CORRELACIONALES • COEFICIENTE DE PEARSON • RANGO DE SPERMAN • COEFICIENTE PHI • T STUDENT
				<p>TRANSVERSALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ INSTRUMENTALES ▪ INTERPERSONALES ▪ SISTÉMICAS 	
				<p>ESPECÍFICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ACADÉMICAS ▪ DISCIPLINARES ▪ PROFESIONALES 	
			<p>VARIABLE II RETROALIMENTACIÓN</p>	<p>TIPOLOGÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ INCORRECTA ▪ ELEMENTAL ▪ DESCRIPTIVA ▪ REFLEXIVA 	
				<p>PROCESO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LO SOLICITADO ▪ LO ENTREGADO ▪ ¿QUÉ NECESITA MEJORAR? 	
				<p>NIVELES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ DE TAREA ▪ DE PROCESO ▪ DE AUTORREGULACIÓN ▪ DEL SELF (DEL YO) 	

ANEXO 02: INSTRUMENTOS

UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO

VARIABLE I: ENFOQUE POR COMPETENCIAS

1	2	3	4	5
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

Nº	SUBCOMPETENCIAS					
	CONOCIMIENTOS	1	2	3	4	5
1	Identificas las etapas del proceso del conocimiento					
	HABILIDADES	1	2	3	4	5
2	Interrelacionas el conocimiento sensorial y científico					
	ACTITUDES	1	2	3	4	5
3	Reflexionas sobre la importancia del proceso del conocimiento					
	TRANSVERSALES					
	INSTRUMENTALES	1	2	3	4	5
4	Usas la deducción e inducción en tus conclusiones					
	INTERPERSONALES	1	2	3	4	5
5	Trabajas en equipo tus temas académicos					
	SISTÉMICAS	1	2	3	4	5
6	Desarrollas el aprendizaje autónomo					
	ESPECÍFICAS					
	ACADÉMICAS	1	2	3	4	5
7	Tienes seguridad expositiva debido a tu base cognitiva					
8	Tus análisis te facilitan elaborar organizadores visuales					
	DISCIPLINARES	1	2	3	4	5
9	Interrelacionas información de asignaturas diferentes					
10	Extrapolas información científica a tu vida práctica					
	PROFESIONALES	1	2	3	4	5
11	Tu seguridad cognitiva se debe a tu base científica					
12	Participas en actualizaciones y capacitaciones de especialidad					

VARIABLE II: RETROALIMENTACIÓN

1	2	3	4	5
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

Nº	TIPOLOGÍA					
	INCORRECTA	1	2	3	4	5
1	Indicas que algo es correcto cuando es incorrecto o viceversa					
	ELEMENTAL	1	2	3	4	5
2	Explicas científicamente la resolución de una pregunta					
	DESCRIPTIVA	1	2	3	4	5
3	Facilitas herramientas para una resolución temática					
	REFLEXIVA	1	2	3	4	5
4	Consideras las respuestas erróneas como oportunidades de aprendizajes					
	PROCESO					
	LO SOLICITADO	1	2	3	4	5
5	Facilitas los indicadores que se evaluarán de un tema					
	LO ENTREGADO	1	2	3	4	5
6	Diferencias lo solicitado en las instrucciones y lo encontrado en el proceso enseñanza-aprendizaje					
	¿QUÉ NECESITA MEJORAR?	1	2	3	4	5
7	Conviertes los errores en oportunidades para aprovechar mejor el aprendizaje					
	NIVELES					
	DE TAREA	1	2	3	4	5
8	Explicas qué también la tarea ha sido hecha o entendida					
	DE PROCESO	1	2	3	4	5
9	Expresas las evidencias de desempeño del educando					
	DE AUTORREGULACIÓN	1	2	3	4	5
10	Concientizas sobre la automonitoreo y la autodirección del educando					
	DEL SELF (DEL YO)	1	2	3	4	5
11	Realizas evaluaciones personales					
12	Expresas frases motivacionales a los educandos					

ANEXO 03: PROCESO DE BAREMACIÓN

V1: ENFOQUE POR COMPETENCIAS

1. Baremación de la Primera Variable: Enfoque por competencias

- Máximo: $12(5) = 60$
- Mínimo: $12(1) = 12$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 60 - 12 = 48$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 48/3 = 16$

A. Baremación de la Primera Dimensión de la V1: Subcompetencias

- Máximo: $3(5) = 15$
- Mínimo: $3(1) = 3$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 15 - 3 = 12$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 12/3 = 4$

B. Baremación de la Segunda Dimensión de la V1: Transversales

- Máximo: $3(5) = 15$
- Mínimo: $3(1) = 3$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 15 - 3 = 12$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 12/3 = 4$

C. Baremación de la Tercera Dimensión de la V1: Específicas

- Máximo: $6(5) = 30$
- Mínimo: $6(1) = 6$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 30 - 6 = 24$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 24/3 = 8$

V2: RETROALIMENTACIÓN

1. Baremación de la Segunda Variable: Retroalimentación

- Máximo: $12(5) = 60$
- Mínimo: $12(1) = 12$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 60 - 12 = 48$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 48/3 = 16$

A. Baremación de la Primera Dimensión de la V2: Tipología

- Máximo: $4(5) = 20$
- Mínimo: $4(1) = 4$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 20 - 4 = 16$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 16/3 = 5.333 = 5$

B. Baremación de la Segunda Dimensión de V2: Proceso

- Máximo: $3(5) = 15$
- Mínimo: $3(1) = 3$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 15 - 3 = 12$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 12/3 = 4$

C. Baremación de la Tercera Dimensión de V2: Niveles

- Máximo: $5(5) = 25$
- Mínimo: $5(1) = 5$
- Rango: Máximo – Mínimo $\rightarrow R = 25 - 5 = 20$
- Numero de intervalos: 3
- Amplitud del intervalo: $A = R/3 \rightarrow 20/3 = 6.667 \approx 7$

ANEXO 04: BASE DE DATOS

V1	V2	V1			V2		
		D1	D2	D3	D4	D5	D6
16	51	7	3	6	16	12	23
51	47	9	13	29	11	15	21
17	32	6	3	8	8	15	9
46	40	5	13	28	10	8	22
43	19	15	9	19	6	5	8
53	37	10	14	29	11	12	14
28	30	3	11	14	6	15	9
43	47	7	7	29	17	15	15
44	28	15	14	15	9	10	9
32	30	5	6	21	8	5	17
24	37	3	3	18	12	9	16
52	51	15	14	23	16	13	22
27	18	3	4	20	5	6	7
38	34	5	9	24	11	10	13
50	46	13	13	24	16	11	19
40	12	11	9	20	4	3	5
49	49	11	14	24	14	15	20
38	40	11	8	19	13	10	17
42	37	10	11	21	9	12	16
12	12	3	3	6	4	3	5
16	22	4	4	8	6	7	9
16	16	3	3	10	4	5	7
16	16	7	3	6	6	3	7
16	16	7	3	6	6	3	7
39	44	9	9	21	14	11	19
17	18	6	3	8	8	5	5
20	25	5	7	8	10	8	7
21	19	3	5	13	6	5	8
38	37	10	10	18	11	12	14
12	12	3	3	6	4	3	5
27	28	7	7	13	11	6	11
22	20	5	6	11	8	3	9
19	20	5	6	8	8	5	7
32	33	5	9	18	12	8	13
52	47	15	14	23	16	11	20
16	18	3	4	9	5	6	7
33	34	5	9	19	11	10	13
42	46	13	9	20	16	11	19
40	44	11	9	20	16	10	18
49	46	11	14	24	14	12	20

42	40	11	11	20	13	10	17
42	37	10	11	21	9	12	16
12	12	3	3	6	4	3	5
20	22	7	5	8	6	7	9
16	16	3	3	10	4	5	7
16	16	7	3	6	6	3	7
16	16	7	3	6	6	3	7
39	44	9	9	21	14	11	19
16	41	7	3	6	16	12	13
39	35	9	9	21	11	5	19
17	18	6	3	8	8	5	5
52	42	15	14	23	16	13	13
27	18	3	4	20	5	6	7
38	34	5	9	24	11	10	13
50	46	13	13	24	16	11	19
40	12	11	9	20	4	3	5
49	49	11	14	24	14	15	20
38	40	11	8	19	13	10	17

[Indique los nombres y apellidos completos del asesor o director]
ASESOR

[Indique los nombres y apellidos completos del presidente]
PRESIDENTE

[Indique los nombres y apellidos completos del secretario]
SECRETARIO

[Indique los nombres y apellidos completos del primer vocal]
VOCAL

[Indique los nombres y apellidos completos del segundo vocal]
VOCAL

[Indique los nombres y apellidos completos del tercer vocal]
VOCAL