

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

**“EL MARCO CURRICULAR EN EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS CURRICULARES Y EN LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI. 2007”**

**TESIS**

Presentada por:

**Lic. MARGARITA AMPARO FLORES CHIPANA**

Para optar el Grado Académico de:

**MAESTRO EN CIENCIAS (*MAGISTER SCIENTIAE*)  
CON MENCIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

**TACNA - PERÚ  
2011**

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN – TACNA

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN: TECNOLOGIA EDUCATIVA

**“EL MARCO CURRICULAR EN EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS CURRICULARES Y EN LA PERCEPCION DE LA CALIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIATEGUI 2007”**

Tesis sustentada y aprobada el 24 de Junio del año 2010, estando integrado el jurado calificador::

**PRESIDENTE** :   
Dra. Liliانا del Carmen Lanchipa Bergarmini

**SECRETARIO** :   
Mgr. Alberto Patricio Lanchipa Ale

**MIEMBRO** :   
Mgr. Elizabeth Luisa Medina Soto

**ASESOR** :   
Dra. Rina Maria Alvarez Becerra

## **DEDICATORIA**

A mis Padres Raymundo y Lucila,  
Les doy gracias por ser ejemplo de  
perseverancia e impulsando a  
mejorar cada día.

A mi hermano Gavino José,  
que me brindo apoyo en todo  
momento con sus conocimientos.

A mi hija Ericka Celeste  
un motivo grande  
de impulso por la vida y ser  
ejemplo de superación

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios creador que hace posible que pueda realizar todo lo propuesto.

A mis padres y hermano por sus  
consejos y apoyo incondicional.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA.....	II
AGRADECIMIENTO.....	III
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	IV
ÍNDICE DE CUADROS.....	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	X
RESUMEN.....	XI
ABSTRACT.....	XIII
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	7
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	14
1.2.1 PROBLEMA GENERAL.....	14
1.2.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS.....	14
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	15
1.4 ANTECEDENTES.....	16
1.5 OBJETIVOS.....	18
1.5.1 OBJETIVO GENERAL.....	18

1.5.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	18
1.6 HIPÓTESIS .....	19
1.6.1 HIPÓTESIS GENERAL .....	19
1.6.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS.....	19
1.7 VARIABLES .....	20
CAPÍTULO II.....	25
MARCO TEÓRICO .....	25
2.1 MARCO CURRICULAR .....	25
2.1.1 CONCEPTUALIZACIÓN.....	25
2.1.2 CURRÍCULUM Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO .....	28
2.1.3 DIMENSIONES DEL CURRÍCULO .....	36
2.1.4 CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO .....	39
2.1.5 NIVELES DEL CURRÍCULO .....	41
2.1.6 ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULUM.....	44
2.1.7 COMPONENTES DEL DISEÑO CURRICULAR.....	53
2.1.8 CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO .....	55
2.1.9 ORIENTACIONES CONTEMPORÁNEAS DEL.....	56
2.1.10 DOCENCIA UNIVERSITARIA .....	73
2.2 LOGRO DE OBJETIVOS CURRICULARES .....	78
2.2.1 OBJETIVOS CURRICULARES .....	78
2.2.2 EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS CURRICULARES .....	80

2.2.3 SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS CURRICULARES .....	87
2.2.4 RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS CURRICULARES .....	90
2.3 CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL .....	92
2.3.1 FORMACIÓN PROFESIONAL .....	92
2.3.2 CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL.....	100
2.3.3 ESTÁNDARES DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL .....	107
2.3.4 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA CALIDAD DE FORMACIÓN .....	120
2.3.5 PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL .....	125
2.3.6 IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL .....	127
2.3.7 OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL .....	129
2.3.8 PERFIL ACADÉMICO .....	131
2.3.9 HABILIDADES PROFESIONALES UNIVERSALES O LABORALES .....	137
CAPÍTULO III.....	156
MARCO METODOLÓGICO.....	156
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	156
3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	157

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO.....	158
3.3.1 POBLACIÓN.....	158
3.3.2 MUESTRA.....	161
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	166
3.4.1 INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL CURRÍCULO .....	166
3.4.2 LISTA DE COTEJO PARA LA EVALUACION DE SÍLABOS.	169
3.4.3 CUESTIONARIO PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL .....	172
3.5 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS .....	175
CAPÍTULO IV .....	179
RESULTADOS .....	179
4.1 RESULTADOS: ESTUDIANTES.....	179
4.2 RESULTADOS: EGRESADOS .....	192
4.3 CONTRASTE DE HIPÓTESIS .....	203
4.4 DISCUSIÓN .....	210
CONCLUSIONES .....	214
RECOMENDACIONES.....	217
BIBLIOGRAFÍA.....	221
ANEXOS.....	230

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1	DISTRIBUCION DE ESTUDIANTES POR ESTRATO (AÑO DE ESTUDIOS)	159
Cuadro 2	DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR AÑO DE ESTUDIOS	164
Cuadro 3	ESTUDIANTES POR MARCO CURRICULAR	179
Cuadro 4	ESTUDIANTES POR LOGRO DE OBJETIVOS CURRICULARES	181
Cuadro 5	ESTUDIANTES POR CALIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL	183
Cuadro 6	ESTUDIANTES POR LOGRO DE OBJETIVOS CURRICULARES SEGÚN MARCO CURRICULAR	185
Cuadro 7	ESTUDIANTES POR CALIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL SEGÚN MARCO CURRICULAR	188
Cuadro 8	EGRESADOS POR MARCO CURRICULAR	192
Cuadro 9	EGRESADOS POR LOGRO DE OBJETIVOS	193

## CURRICULARES

Cuadro 10	EGRESADOS POR CALIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL	195
Cuadro 11	EGRESADOS POR LOGRO DE OBJETIVOS CURRICULARES SEGÚN MARCO CURRICULAR	197
Cuadro 12	EGRESADOS POR CALIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL SEGÚN MARCO CURRICULAR	200

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	ESTUDIANTES POR MARCO CURRICULAR	180
Gráfico 2	ESTUDIANTES POR LOGRO DE OBJETIVOS CURRICULARES	182
Gráfico 3	ESTUDIANTES POR CALIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL	184
Gráfico 4	EGRESADOS POR MARCO CURRICULAR	192
Gráfico 5	EGRESADOS POR LOGRO DE OBJETIVOS CURRICULARES	194
Gráfico 6	EGRESADOS POR CALIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL	196

## **RESUMEN**

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el marco curricular con el logro de objetivos curriculares, y el marco curricular en su calidad de formación profesional, en la perspectiva del estudiante y egresado de la Escuela Profesional de Contabilidad, de la Universidad “José Carlos Mariátegui”, en el año 2007.

El estudio partió de la hipótesis que la percepción del marco curricular por parte del estudiante y egresado influye significativamente en su percepción acerca del logro de objetivos curriculares y de la calidad de la formación profesional que ofrece la Escuela Profesional. Para el trabajo de campo, se trabajó con dos muestras: la primera, como muestra aleatoria estratificada conformada por 200 estudiantes de segundo a quinto año de estudios; la segunda, como muestra no probabilística con muestreo por bola de nieve, conformada por 65 egresados.

Como conclusión general del estudio se encontró que existe una relación de influencia significativa entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en la perspectiva del estudiante y egresado; y entre

el marco curricular y la calidad de formación profesional, en la perspectiva del estudiante.

El estudio realizado servirá de base para que otros investigadores universitarios y no universitarios continúen profundizando el tema, como fundamento de propuestas curriculares que posibiliten la mejora de la formación profesional en la Universidad.

## **ABSTRACT**

This study aimed to determine the relationship between the curriculum framework to the achievement of curriculum goals, and curriculum framework in quality vocational training in the perspective of student and graduate of the School of Professional Accounting from the University Jose Carlos Mariategui in 2007.

The study began with the hypothesis that the perception of the curriculum framework by the graduate student and significantly influence their perceptions about the achievement of curriculum objectives and the quality of training offered by the Professional School. For fieldwork, we worked with two samples: the first, as stratified random sample comprised 200 students in second through fifth year, the second as non-probability sample with snowball sampling, consisting of 65 graduates.

As a general conclusion of the study found that there is a significant influence from the curriculum framework and the achievement of curriculum goals, the graduate student's perspective, and between the curriculum framework and quality of vocational training, the student's perspective.

The study will form the basis for other researchers and non-university further deepen the theme as the basis for curricular proposals that enable the improvement of vocational training at the University.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las universidades empiezan a asumir un rol protagónico en el proceso de desarrollo de los pueblos, ciudades y países. La retórica de la calidad ha impregnado las actividades académicas —antes circunscritas únicamente al espacio y área de influencia universitaria— de las universidades y ha puesto en marcha las nociones de calidad educativa, calidad de formación profesional, calidad de servicios educativos, etc., que han invadido el discurso y sentir popular. Hoy en día, las universidades ya no pueden asegurar a la comunidad y al estudiante un nivel de formación profesional basado únicamente en concepciones que se pueden tildar de tradicionales, ya sea el prestigio ganado desde épocas antiguas, la condición de única institución de educación superior, la antigüedad u otras. La comunidad y el estudiante, en general, esperan que la oferta profesional de la universidad responda eficazmente a las necesidades de desarrollo social, pero al mismo tiempo que satisfaga las aspiraciones personales y profesionales del estudiante. El difícil equilibrio entre la oferta profesional

respecto de las necesidades sociales y de las aspiraciones individuales, puede significar la diferencia entre una formación profesional pertinente, o de calidad, y otra que no lo es.

Esa formación profesional que oferta y propone una institución universitaria responde directamente a la concepción que se tiene, dentro de las esferas de acción de la institución, respecto de la carrera profesional, del perfil profesional que se persigue y de los lineamientos metodológicos que se deben tener en cuenta en ese proceso. Esa oferta profesional se ampara, en términos estrictos, en el marco curricular que autoridades y docentes han delineado previamente para una carrera profesional específica. En ese sentido, si ese marco curricular es pertinente respecto de la realidad que circunda a la universidad; se incorpora las novedades y progresos científicos y disciplinarios que ocupan a la carrera profesional; si es satisfactorio en relación a las necesidades formativas que requiere el estudiante para acceder al mercado laboral; entonces, cabe esperar que los estudiantes consigan alcanzar los objetivos propuestos en el proceso de formación profesional y que, al mismo tiempo, tanto ellos como la comunidad, conciban este proceso bajo los auspicios de la retórica de la calidad. Pero si ese proceso se da sobre la base de una propuesta curricular ajena a la realidad y poco acorde con las aspiraciones estudiantiles, es poco

probable que la oferta profesional, la formación profesional e incluso los diferentes servicios que puede ofrecer la institución, sean calificados como servicios de calidad, que vale la pena adquirir.

El presente estudio se inscribe en esa lógica. Se circunscribe a una institución universitaria y procura obtener una imagen de la relación entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares y la calidad de la formación profesional, en una carrera profesional específica. En ese sentido, se planteó un doble objetivo: por un lado, determinar la relación entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares; y por otro, determinar la relación entre el marco curricular y la calidad de formación profesional, tanto desde la perspectiva de los estudiantes como la de los egresados de la Escuela Profesional de Contabilidad, de la Universidad “José Carlos Mariátegui”, en el año 2007. Sin embargo, para efectos expositivos se prefirió enunciarlo como un solo objetivo general.

Cabe destacar que se partió del supuesto que los estudiantes y egresados están en mejor posición que otros actores universitarios para juzgar y evaluar el marco curricular que guía o ha guiado el proceso de formación profesional. Por una sencilla razón: el estudiante y el recién egresado son quienes están más interesados en acceder al mercado laboral, y por lo tanto, conocen qué es lo importante, lo pertinente y lo apropiado en el marco de una disciplina científica o profesional. Es por

ello que el estudio se centra en conocer cómo percibe el estudiante y el egresado el marco curricular, el logro de objetivos curriculares y la calidad de la formación profesional.

Se sostuvo como hipótesis que la percepción del marco curricular por parte del estudiante y egresado influye significativamente en su percepción acerca del logro de objetivos curriculares y en su percepción de la calidad de la formación profesional que ofrece la Escuela Profesional.

Sobre la base de ese marco, y para efectos del estudio de campo, se trabajó con dos muestras: la primera, concebida como muestra aleatoria estratificada, conformada por 200 estudiantes de segundo a quinto año de estudios; y la segunda, concebida como muestra no probabilística y obtenida por muestreo por bola de nieve, conformada por 65 egresados. Para la recolección de información se utilizaron como instrumentos, primero, una lista de cotejo con escalamiento tipo Likert, denominado *Instrumento para evaluar el currículo*, que se utilizó para el estudio de la variable *Marco Curricular*; segundo, una lista de cotejo con ponderaciones predeterminadas, denominado *Lista de cotejo para la evaluación de los sílabos*, que se utilizó para el estudio de la variable *Logro de Objetivos Curriculares*; y tercero, un cuestionario estructurado con escalamiento tipo Likert, denominado *Cuestionario Percepción de la Calidad de la*

*Formación Profesional*, que se utilizó para el estudio de la variable *Calidad de la Formación Profesional*.

Como conclusión general del estudio se encontró que existe una relación de influencia significativa entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en la perspectiva de los estudiantes y egresados; y entre el marco curricular y la calidad de formación profesional, en la perspectiva de los estudiantes.

Para efectos expositivos, el informe presentado se ha estructurado en cuatro capítulos, además de las conclusiones y recomendaciones, que ocupan los apartados finales. El primer capítulo está referido al problema de investigación; en este apartado se plantea el problema que da pie al estudio, se formulan los objetivos, se enuncian las hipótesis que guían el estudio y se definen las variables. El segundo capítulo, referido al Marco Teórico, expone los contenidos que sustentan los planteamientos considerados respecto al currículo, el logro de objetivos curriculares y la calidad de formación profesional. El tercer capítulo, Marco Metodológico, expone los procedimientos seguidos en la realización del estudio, especialmente los aspectos referidos al muestreo, los instrumentos utilizados y el análisis y procesamiento de información. El cuarto capítulo expone los resultados del estudio. Finalmente, se alcanzan las Conclusiones del estudio y un conjunto de recomendaciones que

posibilitarían intervenir en la situación problemática sobre la base de los hallazgos efectuados.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En los albores del nuevo milenio, la educación superior se ha visto sujeta a diferentes oleadas de innovación y reformas en todo el mundo. Según Delors, el concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI, y va más allá de la concepción tradicional, adoptándose una noción de educación permanente<sup>1</sup>; es decir, una sociedad educativa en la que todo acontecimiento, toda situación o experiencia puede constituirse en ocasión de aprender y desarrollar las capacidades del individuo.

En ese sentido, la demanda de educación se ha incrementado significativamente. En lo que respecta a educación superior, la demanda a nivel mundial ha seguido aumentando de un modo espectacular. Pasó de 13 millones de estudiantes en 1960 a cerca de 115 millones en el año 2004, una cifra que casi duplicaba la

---

<sup>1</sup> DELORS, Jacques. (1996) *La educación encierra un tesoro*. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI). Madrid: UNESCO – Santillana.

registrada durante la década anterior. Por otro lado, a pesar de que 70 países (de un total de 111) han incrementado su partida presupuestaria para la educación superior como porcentaje del gasto público en educación<sup>2</sup>, el Estado no ha sido capaz de mantener un ritmo económico acorde con este crecimiento de las matrículas. Esta situación ha dado lugar a una crisis económica sin parangón en la educación superior.

Para enfrentarse al reto del aumento de la demanda educativa y de la posterior crisis económica, las sociedades y sus estados han respondido de varias formas. Sin embargo, parece existir cada vez más consenso en que para lograr un grado adecuado de financiación de la educación superior, todos los agentes deben colaborar en una iniciativa de cofinanciación.

El aumento de la demanda de educación superior es una causa directa del crecimiento sin precedentes del número de instituciones en educación superior. En ese sentido, en América del Sur había 164 instituciones en 1960, de las que el 31% eran privadas. En el periodo 2000 – 2003, la cifra se elevó hasta 7514, de las cuales el 65% eran privadas. Cabe destacar que esta cifra

---

<sup>2</sup> SANYAL, B.C. y MARTIN, M. (2005) "Financing Higher Education: Internacional perspectivas", en GUNI. (2005) *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*. Basingstoke, Palgrave – Mcmillan. Consulta: <http://www.guni2005.upc.es/news/detail.php?chlang=es&id=153>

representaba un aumento del 50% respecto a la década anterior.<sup>3</sup> Por otro lado, el tipo de instituciones también se ha diversificado, hasta el grado que cada vez resulta más difícil diferenciar entre instituciones públicas y privadas, dado que incluso instituciones públicas de un país llevan a cabo operaciones privadas en otros países. En ese sentido, ha aparecido un amplio abanico de nuevos proveedores de educación superior tanto con ánimo de lucro como sin él.

Los avances que se han producido en las últimas décadas han provocado una preocupación generalizada en todos los ámbitos, preocupación respecto a cómo las sociedades pueden garantizar la calidad de la educación superior y han sentado las bases para llevar a cabo importantes reformas políticas en materia de educación superior. Estas reformas tienen como objetivo mejorar la calidad educativa, concediendo para ello un papel destacado a la acreditación.<sup>4</sup> Es en este contexto, que los sistemas políticos, económicos y otros, se transforman y adaptan progresivamente al entorno configurado por la globalización y por procesos

---

<sup>3</sup> GARCÍA – GUADILLA, C. (2005) "Financing Higher Education in Latin America", en GUNI. (2005) *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*. Basingstoke, Palgrave – Mcmillan. Consulta: <http://www.guni2005.upc.es/news/detail.php?chlang=es&id=153>

<sup>4</sup> GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATIO. (2007) *Informe sobre la Educación Superior en el mundo*, 2007. Consulta: <http://www.upc.edu/saladeprensa/castellano/noticias/maqueta.php?id=1681>

socioeconómicos y políticos basados en el uso cada vez más intenso del conocimiento, donde se genera un escenario en el cual actúan las universidades del Perú y el mundo.

Esta realidad y los desafíos que entraña, no son ajenos a la Universidad “José Carlos Mariátegui”, creada por Ley N°25153, del 23 de diciembre de 1989. Esta universidad, con sede en el departamento de Moquegua (Perú), se constituyó como persona jurídica sin fines de lucro y dio inicio a sus actividades académicas el 15 de abril de 1991. En la actualidad, ofrece trece carreras profesionales en las ciudades de Moquegua e Ilo.

La concepción de educación que asume la Universidad “José Carlos Mariátegui” tiene como eje principal la concepción de hombre y de sociedad; en ese sentido, se entiende que se está formando un hombre racional, crítico, creador y responsable de su propio destino, y que se apunta a la conformación de una sociedad tolerante con sus semejantes y respetuosa de la multiculturalidad. En consecuencia, según Martínez, la educación debe proporcionar al hombre los medios intelectuales para comprender y transformar la

vida social, el mundo natural y el mundo subjetivo, a fin de formar sujetos sociales plenos<sup>5</sup>.

Lo expuesto implica indagar si las intenciones de la acción educativa —basadas en esta filosofía educativa, y expresadas en los currículos de las facultades de la Universidad— se concretan en la realidad, hecho que se vería reflejado en la satisfacción o descontento que estos elementos del proceso formativo despiertan entre estudiantes y egresados de una carrera profesional. Esta preocupación aborda también a la Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad “José Carlos Mariátegui”, carrera profesional que, si bien todavía cuenta con amplio mercado laboral en el país, ha visto debilitarse sus fundamentos epistemológicos, en tanto se ha demostrado con creces que los procedimientos y métodos contables hoy por hoy no dan cuenta de la complejidad de los procesos que involucra la actividad empresarial. En ese sentido, la Escuela Profesional de Contabilidad de esta Universidad se encuentra ante el desafío de redefinir los fundamentos del currículo que actualmente guía la carrera, puesto que, en anteriores oportunidades, ha sido reformulado por Resolución N°137-2001-CO-UPM, del 15 de agosto del 2001, atendiendo a las siguientes

---

<sup>5</sup> MARTÍNEZ R., José Luis. (2007) *Educación: Práctica Educativa*. Consulta: <http://www.latarea.com.mx/articu18/martinez18.htm>

consideraciones: “innovaciones en la doctrina contable (...), aparición de nuevas teorías científicas y filosóficas y la remoción de los modelos tradicionales de las relaciones económicas (...)”.<sup>6</sup> Cabe destacar, sin embargo, que en este análisis no se ha considerado la opinión o la satisfacción profesional del estudiante y el egresado; su opinión respecto a la calidad formativa ofrecida en la Escuela Profesional no se ha considerado ni se ha tomado en cuenta, aun cuando constituyen aspectos relevantes para establecer un juicio de valor respecto a la calidad de formación profesional que se ofrece.

En atención a esa situación, es necesario aproximarse a la realidad curricular de esta Escuela Profesional y explorar si el marco curricular guarda relación con los objetivos curriculares, toda vez que éstos constituyen enunciados con los que se describe en forma general los aprendizajes que deben lograr los estudiantes, considerando un sistema específico de enseñanza – aprendizaje. Por otro lado, es importante conocer cuál es la opinión que el estudiante y, sobre todo, el egresado, tienen respecto de la calidad de formación profesional que reciben. En ese sentido, la opinión de los egresados es imprescindible, si se quiere fortalecer la carrera

---

<sup>6</sup> UNIVERSIDAD PRIVADA DE MOQUEGUA. (2001) *Plan Curricular Escuela Profesional de Contabilidad*. Moquegua (Perú): Universidad Privada de Moquegua. Facultad de Letras y Humanidades. Escuela Profesional de Contabilidad.

profesional sobre la base de un currículo con perspectivas de futuro, porque son ellos quienes, habiendo pasado por las aulas universitarias, hoy deben afrontar la realidad del mercado laboral y demostrar en éste las competencias adquiridas durante el proceso formativo universitario.

De aquí que se precise la necesidad de establecer la coherencia entre el marco curricular y el logro de los objetivos curriculares, y entre aquél y la calidad de formación profesional, no ya desde la perspectiva de autoridades y docentes, que fueron quienes finalmente propusieron y elaboraron el diseño curricular de la Escuela, sino desde la perspectiva de los actores principales que deben abordar el escenario profesional real: los estudiantes y los egresados de la carrera profesional, al amparo del supuesto que la percepción de éstos revela su satisfacción respecto a la calidad de la formación profesional que reciben<sup>7</sup> o recibieron.

---

<sup>7</sup> COX, Cristian, (PhD por la Universidad de Londres), se refiere al marco curricular como el conjunto de elementos y contenidos mínimos del currículo. Cfr. *Reforma Curricular. Preparar para el futuro*. Consulta: <http://www.enlaces.cl/reportajes/rep/propuesta15>

## **1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.2.1 PROBLEMA GENERAL**

¿Cuál es la relación que existe entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, y la calidad de formación profesional, en la perspectiva de los estudiantes y egresados de la Escuela Profesional de Contabilidad, de la Universidad “José Carlos Mariátegui”, año 2007?

### **1.2.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS**

- a) ¿Existe dependencia entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en la perspectiva de los estudiantes?
- b) ¿Existe dependencia entre el marco curricular y la calidad de formación profesional, en la perspectiva de los estudiantes?
- c) ¿Existe dependencia entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en la perspectiva de los egresados?

- d) ¿Existe dependencia entre el marco curricular y la calidad de formación profesional, en la perspectiva de los egresados?

### **1.3 JUSTIFICACIÓN**

El problema es importante en tanto que, en el contexto actual, uno de los retos que se ha planteado la Universidad “José Carlos Mariátegui” en el Siglo XXI es “hacer de cada hombre un profesional o académico de excelencia al servicio de la equidad social mundial”. En ese sentido, alcanzar esta visión requiere de la evaluación y actualización de los planes y programas de estudio, como una actividad estratégica y prioritaria para elevar la calidad de la formación profesional, y responder a los requerimientos del entorno social y del ámbito laboral de cuadros profesionales con una formación integral y una capacitación sólida en las áreas científica, tecnológica, humanística y cultural.

Por otra parte, siguiendo a Luque y Pérez, los resultados permitirán “ofrecer al sector educacional [universitario] información científica actualizada sobre (...) necesidades de formación profesional”, además de una valoración objetiva de la vigencia del currículo, entendida desde la perspectiva de los estudiantes y

egresados. Esta información resulta útil para retroalimentar el proceso de enseñanza – aprendizaje y tomar decisiones que permitan modificar o actualizar el currículo de la Escuela Profesional de Contabilidad.

## **1.4 ANTECEDENTES**

Oliver (1998) realizó un estudio en la Escuela Académico Profesional de Contabilidad y Finanzas, de la Universidad Nacional de Trujillo, con el propósito de plantear una propuesta de nuevo plan curricular para la Escuela Profesional. En este plan se consideró que la ciencia y la tecnología y el aspecto social de los pueblos experimentan continua evolución<sup>8</sup>. Se llegó a los siguientes resultados:

- El avance la ciencia y la tecnología, y la evolución de los pueblos, trascienden a la empresa moderna y exigen la adopción de nuevos planteamientos, en concordancia con los cambios producidos a nivel nacional y mundial.

---

<sup>8</sup> OLIVER Linares, Domingo Estuardo. (1998) *Diseño y elaboración de nuevo currículo para la Escuela Académico Profesional de Contabilidad y Finanzas de la UNT*. (Tesis para optar el grado de magister en Pedagogía Universitaria.) Trujillo (Perú): Universidad Nacional de Trujillo.

- La propuesta de nuevo plan curricular está orientado a la formación académica y profesional del Contador Público, en coherencia con la concepción general de la educación universitaria y el análisis de la realidad regional y nacional, asumidos por la Universidad Nacional de Trujillo.

Ugarte (1995), en un estudio realizado en la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad de “San Marcos”, en Lima, con el propósito de analizar la incidencia de la planificación curricular en la formación profesional del contador público, llegó a los siguientes resultados:

- La Facultad de Ciencias Contables de la UNMSM, carece de una planificación curricular.
- Los planes de estudio en los últimos 25 años carecen de fundamentos, objetivos y perspectivas.
- El perfil profesional no muestra claramente los rasgos básicos deseables en el futuro egresado ante un mundo competitivo y globalizado.

## **1.5 OBJETIVOS**

### **1.5.1 OBJETIVO GENERAL**

Determinar la relación que existe entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, y la calidad de formación profesional, en la perspectiva de los estudiantes y egresados de la Escuela Profesional de Contabilidad, de la Universidad “José Carlos Mariátegui”, año 2007.

### **1.5.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- a) Determinar si existe dependencia entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en la perspectiva de los estudiantes.
- b) Determinar si existe dependencia entre el marco curricular y la calidad de formación profesional, en la perspectiva de los estudiantes.
- c) Determinar si existe dependencia entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en la perspectiva de los egresados.

- d) Determinar si existe dependencia entre el marco curricular y la calidad de formación profesional, en la perspectiva de los egresados.

## **1.6 HIPÓTESIS**

### **1.6.1 HIPÓTESIS GENERAL**

Existe una relación de influencia significativa entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, y la calidad de formación profesional, en la perspectiva de los estudiantes y egresados de la Escuela Profesional de Contabilidad, de la Universidad “José Carlos Mariátegui”, año 2007.

### **1.6.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS**

- a) El marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en la perspectiva de los estudiantes, son dependientes.
- b) El marco curricular y la calidad de formación profesional, en la perspectiva de los estudiantes, son dependientes.

- c) El marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en la perspectiva de los egresados, son dependientes.
- d) El marco curricular y la calidad de formación profesional, en la perspectiva de los egresados, son dependientes.

## 1.7 VARIABLES

- *Variable independiente: Marco curricular.*

Conceptualmente se define como la representación de una realidad determinada, que es resultado del proceso de diseño curricular y que comprende el diagnóstico, el marco doctrinario, las áreas de desempeño, la estructura del currículo, el plan de estudios, las sumillas y la evolución.

Operacionalmente, se define como variable categórica expresada por la categoría de satisfacción que percibe el respondiente respecto del currículo, determinada a partir de la puntuación obtenida en el Instrumento para Evaluar el Currículo.

Se consideran cuatro categorías de satisfacción. En la tabla siguiente se muestran los intervalos de puntuación que establecen las categorías:

<b>PUNTUACIÓN</b>	<b>CATEGORÍA</b>
37,0 – 63,9	INSATISFACTORIA
64,0 – 91,9	POCO SATISFACTORIA
92,0 – 119,9	SATISFACTORIA
120,0 – 148,0	MUY SATISFACTORIA

La variable considera nueve dimensiones de análisis y 37 indicadores, que se especifican en el apartado de descripción de los instrumentos.

- **Variable dependiente: Logro de objetivos curriculares**

Conceptualmente, se define como la descripción de los resultados generales que deben obtenerse en el proceso educativo, en tanto con ellos se contribuye a satisfacer una necesidad o conjunto de necesidades sociales.

Operacionalmente se define como variable categórica expresada por la categoría de eficiencia que percibe el respondiente respecto de uno de los sílabos que evalúa, determinada a partir

de la puntuación obtenida en la Lista de Cotejos para la Evaluación de los Sílabos.

Se consideran tres categorías de eficiencia respecto del sílabo, a partir de la puntuación en el instrumento:

<b>PUNTUACIÓN</b>	<b>CATEGORÍA</b>
1,0 – 10,9	DEFICIENTE
11,0 – 15,9	REGULAR
16,0 – 20,0	BUENO

La variable considera ocho dimensiones de análisis y 20 indicadores, que se especifican en el apartado de descripción de los instrumentos.

- **Variable dependiente: Calidad de formación profesional.**

Conceptualmente, se define como la calidad percibida respecto del conjunto de experiencias de aprendizaje a lograr en el estudiante, las experiencias éticas implícitas en el ejercicio de la profesión y los conocimientos teóricos propios de la disciplina en

sus dimensiones filosófica, científica y tecnológica, que le permite el desempeño con éxito en las tareas específicas de la profesión.

Operacionalmente se define como variable categórica expresada por la categoría de satisfacción que percibe el respondiente respecto a la formación profesional que recibe, determinada a partir del índice que relaciona la puntuación obtenida con la puntuación máxima posible en el Cuestionario C Percepción de la Calidad de Formación Profesional. El cálculo del índice se efectúa mediante la expresión siguiente.

$$i_x = \frac{y - y_m}{Y_M - y_m}$$

Donde:

$y$  : puntuación obtenida

$y_m$  : puntuación mínima posible

$Y_M$  : puntuación máxima posible

El índice se categoriza según la siguiente tabla:

<b>ÍNDICE</b>	<b>CATEGORÍA</b>
0,00 – 0,25	INSATISFACTORIA
0,26 – 0,50	POCO SATISFACTORIA
0,51 – 0,75	SATISFACTORIA
0,76 – 1,00	MUY SATISFACTORIA

La variable considera seis áreas, que se toman como dimensiones de análisis, y 26 indicadores, que se especifican en el apartado de descripción de los instrumentos.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 MARCO CURRICULAR**

##### **2.1.1 CONCEPTUALIZACIÓN**

El marco curricular es el espacio de referencia para definir las finalidades del Sistema Educativo recogidas en la Constitución y las normativas referidas a la misma.

La Educación Peruana tiene su fundamento en la Constitución Política del Perú, Art. 21 que a la letra dice: *“el derecho a la educación y a la cultura es inherente de las personas. La educación tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad. Se inspira en los principios de la democracia social. El estado reconoce y garantiza la libertad de la enseñanza”*

La Ley Universitaria (Ley N° 23733), en su artículo 11, señala: “Los Departamentos Académicos son Unidades de Servicios Académicos, específicos a la Universidad, que

reúnen a los profesores que cultivan disciplinas relacionadas entre sí. Coordinan la actividad académica de sus miembros y determinan y actualizan los sílabos de acuerdo con los requerimientos curriculares de las Escuelas”.

Por otro lado, en el artículo 51, indica: “Son deberes de los profesores universitarios: c) Perfeccionar permanentemente sus conocimientos y capacidad docente y realizar labor intelectual creativa.”

En ese mismo sentido, el artículo 58 señala: “De conformidad con el estatuto de la Universidad los estudiantes tiene derecho a (...) Recibir una formación académica y profesional en un área determinada libremente escogida, sobre la base de una cultura general.”

En consecuencia, el marco curricular es el documento que esboza los principios que rigen el currículo que se ofrece en cada carrera profesional y que está enmarcado en los fundamentos teóricos del aprendizaje que lo sostienen. En ese sentido, constituye un parámetro de referencia para desarrollar, evaluar o adaptar un currículo. Es un documento que el docente puede utilizar para desarrollar su trabajo, y que permite evaluar las actividades educativas.

Su propósito es fundamentar la misión, metas, enfoques, objetivos, contenido y métodos de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Guía la elaboración de investigaciones y la evaluación de la efectividad del currículo y del aprovechamiento académico. Orienta los procesos de preparación de docentes. Y guía la elaboración del currículo en sus diversos niveles.

Al mismo tiempo, provee al maestro los criterios fundamentales para que se convierta en un diseñador instruccional, que haga relevante el currículo en su peculiar contexto en el proceso de enseñanza diario, ya que el documento le provee los conceptos medulares, las estrategias de enseñanza, los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las técnicas de aprendizaje que deberán permear el currículo que imparta.

A nivel universitario no existe un currículo básico de formación profesional; sin embargo, es importante tener como referencia la Estructura Curricular Básica de la Educación Primaria de menores, aprobada mediante Resolución Ministerial N° 124-97.ED del Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente, que plantea un currículo

por competencias que promueve una formación integral al incluir una dimensión cognitiva con contenidos proposicionales, categoriales, procedimentales y una dimensión afectiva.<sup>9</sup>

### **2.1.2 CURRÍCULUM Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO**

El término currículo aparece en la literatura educacional en el siglo XVII, considerado como un conjunto de disciplinas estudiadas en una institución educativa. Sin embargo, el desarrollo de la industria, como producto del avance de la ciencia y la tecnología, el desarrollo de las ciencias psicológicas, las guerras mundiales, los cambios socio – económicos, entre otras grandes transformaciones, generaron la organización progresiva de los sistemas educativos nacionales. Estos, a su vez, produjeron cambios significativos en la concepción del currículo, que plantean una serie de orientaciones entre los diferentes autores.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> ELES PURO, T. (2004) *Calidad de la formación especializada de estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional de Ucayali*. (Trabajo de investigación). Ucayali (Perú): Universidad Nacional de Ucayali.

<sup>10</sup> CALDERON, M. (2002) *Calidad de la formación profesional de los alumnos de obstetricia en la UNMSM y Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga*. (Trabajo de investigación.)

Se han propuesto numerosos conceptos de currículo. Muchas veces ha sido definido en su traducción del latín como “curso de vida”. En la Edad Media fue concebido como “conjunto de disciplinas”. En el siglo XIX fue conceptualizado como “conjunto de materias que habrá que estudiar en la escuela”. Algunos autores dicen “que el currículo no es ese documento frío, alejado de la realidad, sino la vida misma que experimenta el educando en la Escuela”. Esta idea se expresó claramente en un documento titulado *Estudios Básicos sobre el Currículo en el Sistema Educativo Peruano*; allí se define el currículo como “un conjunto de experiencias de aprendizaje que los sujetos de la educación viven en una sociedad y en un proceso histórico concreto que han sido previstas con el fin de dinamizar su propio desarrollo integral como persona y como sociedad organizada.”<sup>11</sup>

El desarrollo de la Psicología llevó a plantear una educación activa y centrada en el interés y necesidades del niño, que se cristalizó a fines del siglo pasado y primeras décadas del siglo XX, y que fue conocida como Escuela Nueva.

---

<sup>11</sup> COMISIÓN TÉCNICA DE CURRÍCULUM DEL MINISTERIO DE EDUCACION. (1976) *Estudios Básicos sobre el Currículum en el Sistema Educativo Peruano*. Lima, INIDE. pág. 23.

La exigencia de formación de los trabajadores para esta propuesta, inspira la realización de la llamada Escuela del Trabajo. Esta nueva perspectiva obligó a cambiar, a su vez, el concepto de currículo. Después de la Segunda Guerra Mundial se propagó mucho el término “sistemas”, debido a las computadoras, máquinas autocontroladas, vehículos espaciales, etc.

A principios del siglo XX, se extiende su uso con este sentido en el mundo anglosajón, y aparecen los primeros tratados sistemáticos sobre el currículo, de la mano de Bobbitt, que publica, en 1918, *El currículum*, y en 1924, un segundo tratado, denominado *Cómo realizar el currículum*.

El avance de la ciencia y la tecnología crea problemas de formación profesional y ocupacional que conducen, además, a una modificación del concepto de currículo, al punto que en países anglosajones se le considera como “conjunto de experiencias de aprendizaje”

Algunos especialistas consideran que la fuente primigenia del currículo es la persona del educando. Otros sostienen que toda la acción educativa debe originarse en la problemática social y debe tender a la ruptura de las

estructuras que limitan la satisfacción de las necesidades humanas.

Bobbit, asumiendo una apreciación psicológica desarrollista, que coincide con la aparición de los tests, sostiene que el currículo “es todo lo que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capacite para decidir asuntos de la vida adulta”.

Caswell y Campell, en *Curriculum Development* (Nueva York, 1935), asumen que el currículo tiene que ver con acciones de tutoría. Para los citados autores, el currículo comprende todas las experiencias del alumno bajo la orientación del profesor.

Saylor y Alexander, en *Planing curriculum for schools* (Buenos Aires, 1970), asumen un enfoque sistemático y sostienen que el currículo es un plan para facilitar conjuntos de oportunidades de aprendizaje (currículo como plan), para alcanzar amplias metas y objetivos específicos (abarca medios y fines), para una población identificable, atendida por una unidad escolar.

La UNESCO, en *Curriculum: revision and resarch* (Educational Studies and Document, París), asume un enfoque sistemático y sostiene que el currículo está constituido por todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, con la intención de alcanzar los fines de la educación.

El concepto de currículo se puede establecer desde diferentes sentidos:

**A) El currículo como plan de estudios:**

"Currículo" como "plan de instrucción", es un plan de construcción (y formación) que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza. El currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real. El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el

aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza.<sup>12</sup>

El currículo como "plan de instrucción", es un plan que norma y conduce, explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa. Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, que estructura en forma anticipada acciones que se quiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no en las acciones mismas, si bien de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan.<sup>13</sup>

El currículo como plan de estudios, es entendido como un conjunto organizado de materias o cursos que se prevé deben seguir los alumnos a lo largo de una carrera en la escuela o en la universidad. Este currículo así entendido se formula en un documento llamado "Plan de estudios".<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> POSNER, G. (1998) *Análisis de Currículo*. México, McGraw Hill.

<sup>13</sup> ARNAZ, J. (1993) *La Planeación Curricular*. México, Trillas.

<sup>14</sup> BARRIGA C. (2003) *El concepto de currículo*. Lima, UNMSM.

## **B) El currículo como experiencia de aprendizaje:**

En este sentido, el currículo son todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él con el objeto de alcanzar los fines de la educación. Así, el currículo está constituido por las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en tanto que han sido expresadas o anticipadas en fines y objetivos educativos.<sup>15</sup>

## **C) El currículo como educación:**

En esta concepción, el currículo es el conjunto de elementos que de una u otra forma o realidad, pueden tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo. Los planes, programas, actividades, material didáctico y mobiliario educativo, relaciones profesor – alumno, horarios, etc. constituyen elementos de ese conjunto.<sup>16</sup> Así, el currículo es el resultado de: a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de

---

<sup>15</sup> SKILBECK, cit. en CALDERON, M. (2002) *Calidad de la formación profesional de los alumnos de obstetricia en la UNMSM y Universidad Nacional San Cristobal de Huamanga*. (Trabajo de investigación). Lima, UNMSM.

<sup>16</sup> LEYTON, cit. en CALDERON. Op.cit.

los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos.<sup>17</sup>

Las definiciones seleccionadas pueden interpretarse de manera lineal y no lineal. Un sistema lineal establece una visión del currículo estructurado alrededor de una elemental relación que va, de manera directa, determinada y sin posibilidad de variar su sentido, desde los medios a los fines. Un sistema no lineal, es aquel que permite que el currículo tenga flexibilidad, que el especialista entre en él desde cualquier punto, que pueden obviarse componentes, revertir su orden y trabajar con más de uno a la vez.<sup>18</sup>

El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica

---

<sup>17</sup> ARREDONDO, cit. en CALDERON. Op.cit.

<sup>18</sup> OBREGÓN, N. (2002) *Influencia del Currículo y del Sistema de Soporte en la Calidad de la Gestión Administrativa en la Facultad de Educación de la U.N.F.V.* (Trabajo de investigación.) Lima, Universidad Nacional Federico Villarreal.

pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente pasa en las aulas.

### **2.1.3 DIMENSIONES DEL CURRÍCULO**

Una definición de currículo depende de la teoría educativa que se asuma, o de las dimensiones de la planeación educativa que se relacionen con ella. Las dimensiones que destacan son las siguientes:<sup>19</sup>

- **Dimensión social:** Porque la planeación es realizada por grupos humanos.
- **Dimensión técnica:** Toda planeación supone el empleo de conocimientos organizados y sistemáticos derivados de la ciencia y tecnología.
- **Dimensión política:** Planear es establecer un compromiso con el futuro y se debe eslabonar con lo jurídico - institucional.
- **Dimensión cultural:** La cultura entendida como un contexto.

---

<sup>19</sup> *Ibid.*

- **Dimensión prospectiva:** Es la más importante, porque al incidir en el futuro hace posible proponer planeamientos inéditos.

Si se considera que la dimensión es cada una de las direcciones o magnitudes importantes en que se mide la extensión del diseño curricular, o lo que es igual, el ámbito de influencia de la universidad, se debe considerar que las dimensiones curriculares son las siguientes: académica, laboral, metodológica, investigativa, y de extensión comunitaria.<sup>20</sup>

La dimensión académica aborda los aspectos de los estudios teóricos y prácticos que se deberán realizar y vencer para alcanzar, con rigor, una preparación que permita a los educandos obtener un reconocimiento y adquirir una responsabilidad social. Esta dimensión puede abarcar una extensión tecnológica (que aborda lo técnico), humanística (que aborda lo pedagógico, lo epistemológico) o científica (que fundamentalmente aborda las ciencias básicas).

---

<sup>20</sup> AYES, G. (2007) *Dimensiones en el diseño curricular*. Consulta: [www.monografias.com](http://www.monografias.com).

La dimensión laboral es la magnitud que aborda el trabajo, o sea la que se dedica a la enseñanza de oficios, servicios y /o especialidades que permiten diferenciar una carrera de otra, una preparación de otra, y que da el grado de competencia de una enseñanza.

La dimensión investigativa alcanza todas las acciones y efectos que estimulan y orientan la realización de: indagaciones, estudios, exploraciones, sondeos, tanteos, etc., que permitan llegar al entendimiento de un fenómeno o el descubrimiento de cosas. La investigación científica es instrumento para la transformación de la Educación Técnica Profesional y la educación en general.

La dimensión metodológica es el modo razonado de actuar o hablar en cada una de las acciones que aborda la enseñanza; el procedimiento a asumir en cada situación y la explicación de las formas de abordar y desarrollar cada aspecto del currículo.

La dimensión comunitaria es el conjunto de acciones que se desarrollan en una extensión superficial, extendida a los diferentes confines de un territorio desde el punto de vista social, laboral, económico, religioso, ambiental y cultural que

permiten una interacción con las entidades económicas y poblaciones con los Centros de Educación.

## 2.1.4 CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO

Existen diversos caracteres del currículo, pero los más significativos son aquellos que permiten demostrar la viabilidad del mismo. Precisamente, el currículo surge como respuesta a aquella rigidez de los antiguos programas de instrucción. Estas características, entre otras, son las siguientes:

- **Es verificable:** Es el resultado de un análisis objetivo de la realidad.
- **Es sistemático:** Reúne procesos organizados y programados secuencialmente.
- **Es continuo:** Posee un mecanismo retroalimentador, que le permite ser ajustado y evaluado.
- **Es flexible:** Es susceptible de reajustes internos para escoger, seleccionar y utilizar conocimientos y situaciones que permitan una individualización de la enseñanza tomando

como base los factores psicosociales y económicos del estudiante.

- **Es adaptable:** Es toda acción orientada interna y externamente como respuesta a las necesidades del desarrollo nacional, regional y local, de acuerdo a las características del educando y de su medio.
- **Es innovador:** Entendido como la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje lo que se traduce en una renovación constante de las estructuras curriculares a fin de desarrollar e incorporar, en forma continua, las innovaciones tecnológicas.
- **Tiene alcance:** Entendido en el sentido de la amplitud nacional.
- **Es participativo:** En el sentido que suscita una colaboración consciente, solidaria y responsable de la población para el desarrollo de los recursos humanos.
- **Es masificable:** Porque presenta alternativas educativas flexibles que permitan atender la creciente demanda social de educación superior al absorber una gran cantidad de estudiantes.

## **2.1.5 NIVELES DEL CURRÍCULO**

### **2.1.5.1 CURRÍCULO INTENCIONAL**

El currículo intencional es el conjunto de contenidos propuestos para la educación superior en un sistema educativo o en un período académico específico. Puede ser descrito en forma de conceptos, habilidades, destrezas y actitudes que se espera que los estudiantes desarrollen y aprendan a través de la enseñanza y aprendizaje en la universidad.

El currículo intencional detalla lo que los estudiantes necesitan conocer, y el contexto en que se ha de realizar los procesos de enseñanza aprendizaje.

El currículo intencional se encuentra expresado en las estructuras curriculares o programas de estudio, en los libros de textos, en los cuadernos de trabajo, en los módulos impresos, en el contenido de exámenes y en las políticas, normas y otros dispositivos generados para dirigir la educación universitaria.

El currículo intencional se determina en un contexto educativo específico de la organización institucional universitaria. Además se ubica dentro de un contexto sociocultural más amplio.<sup>21</sup>

### **2.1.5.2 CURRÍCULO DESARROLLADO**

El currículo desarrollado representa el contenido de los cursos tal y como es interpretado por los profesores y presentado en la práctica a los estudiantes. Incluye las oportunidades para aprender y las actividades educativas que las posibilitan.

En las investigaciones evaluativas comparativas realizadas por la IEA han mostrado que el currículo desarrollado, aún en los sistemas educativos altamente regulares no es idéntico al currículo intencional. Sin embargo, el currículo desarrollado es influenciado por el currículo intencional y también puede ser descrito en términos de conceptos, habilidades, destrezas y actitudes.

---

<sup>21</sup> ELES PURO. Op.cit.

El currículo desarrollado se determina en un contexto educativo universitario y en una sala de clase. Éstos están influenciados y, de algún modo, dependen de la organización a nivel del sistema educativo. El currículo desarrollado además se sitúa en el más amplio contexto de una comunidad local.

### **2.1.5.3 CURRÍCULO LOGRADO**

El currículo logrado está constituido por los resultados de la formación profesional: los conceptos, habilidades, destrezas, y, actitudes hacia la práctica de la disciplina específica que se sigue, que los estudiantes han construido y desarrollado en el curso de su aprendizaje universitario. Lo que los (las) estudiantes aprenden es influenciado por lo que fue propuesto para su aprendizaje y por la calidad y tipo de oportunidades que se les ofreció. El currículo logrado se determina en el contexto del estudiante individual, es decir en la organización o disposición que el estudiante tiene o ha tenido para su propio

aprendizaje –la cantidad de tarea que hace, el esfuerzo que despliega, sus modelos de comportamiento en la clase, etc. El currículo logrado se sitúa más ampliamente en el contexto de los antecedentes personales y probablemente es influenciado por el contexto social y de la comunidad local.<sup>22</sup>

## **2.1.6 ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULUM**

Los elementos básicos de currículum son el conjunto de componentes mínimos que integran cualquier currículum educativo: los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación.

### **2.1.6.1 OBJETIVOS**

Aunque existen muchas formas diferentes de definirlos y describirlos, en función de cuál sea el modelo o “paradigma” de enseñanza y aprendizaje del

---

<sup>22</sup> *Íbid.*

que partamos, podemos entender los objetivos del currículum como las intenciones que presiden un proyecto educativo determinado y el conjunto de metas y finalidades en las cuales dichas intenciones se concretan. Los objetivos definen lo que se quiere conseguir, el “para qué” de la acción educativa.

Dado que buena parte de los desarrollos teóricos y aplicados en este terreno se produjeron en los años sesenta y setenta, bajo el influjo del paradigma conductista sobre el aprendizaje y la enseñanza, para muchos hablar de objetivos es exactamente igual que hablar de conductas que un alumno debe mostrar al finalizar una unidad de aprendizaje. Esto es, equivale a hablar de objetivos operativos, que definen las metas de la enseñanza en términos de conductas observables y medibles que debe mostrar el alumno.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> GONZALES, D. (2008) *Currículum y programación didáctica*. Consulta: <http://www.ccoomalaga.org/aportaciones/home.htm>

## 2.1.6.2 LOS CONTENIDOS

Los contenidos o materia de enseñanza se conciben en la actualidad como componentes de una determinada capacidad que deben ser aprendidos para el desarrollo de ésta, como ocurre con el conocimiento de las formas de representación del espacio en los mapas topográficos, el manejo de la brújula o la lectura de planos, que son componentes necesarios para el desarrollo de la capacidad de orientarse en el espacio.

Los contenidos de la enseñanza no se entienden en la actualidad exclusivamente como conocimientos teóricos, sino como **saber y saber hacer**, es decir, como contenidos **conceptuales** y contenidos **procedimentales**.

Los **contenidos conceptuales**, en primer lugar, son el conjunto de conocimientos teóricos que pretendemos que sean adquiridos por el alumnado de un determinado proceso formativo, e incluyen tanto los **conceptos** propiamente dichos como los

**principios y teorías** en que se organizan esos conceptos. Del mismo modo, la expresión contenidos conceptuales engloba aquellos conocimientos que no son otra cosa que *datos* que el alumno debe memorizar, aunque hay quien prefiere denominar a éstos últimos contenidos **factuales** (es decir, “hechos”), con el fin de dejar clara su diferencia con los anteriores.

Para entender la diferencia entre estos contenidos factuales y los demás contenidos teóricos, bastará con pensar en que una cosa es comprender el concepto de planeta o la teoría de la gravitación universal y otra, bien diferente, saber cuántos son los planetas (y cuáles son sus nombres) que forman el sistema solar (este último sería el contenido “factual”, ya que se trata de un simple dato que se memoriza mecánicamente).

En cuanto a los **contenidos procedimentales**, o procedimientos, constituyen el conjunto de saberes prácticos que forman la materia de un determinado proyecto de formación; es decir, no son otra cosa que

las **técnicas, métodos, estrategias, habilidades** o **destrezas** que pretendemos que alguien adquiriera a través de un programa de enseñanza.

Los contenidos conceptuales y procedimentales no bastan por sí solos para desarrollar una capacidad, ya que la actividad humana requiere también ciertos **hábitos**, ciertos **valores**, ciertas **actitudes**... que son lo que conforman los llamados **contenidos actitudinales**.

Este último tipo de contenidos son necesarios en cualquier currículo formativo no sólo por ese carácter instrumental al que se acaba de aludir (uno no puede orientarse correctamente si no procura ser preciso en sus observaciones, por ejemplo), sino también porque muchos de ellos se precisan durante el proceso de aprendizaje (como es el caso de la constancia en la práctica para llegar a dominar un determinado procedimiento) o porque son valiosos por sí mismos, desde el punto de vista del desarrollo personal y social (como ocurre con el afán de superación). Es por ello que, a veces, algunos se

refieren a este tipo de contenidos como los que conforman un *saber estar* y *saber ser*, que sería complementario del *saber* y del *saber hacer* que representan los conceptos y los procedimientos.

### 2.1.6.3 METODOLOGÍA

Si los objetivos definen el para qué enseñar y los contenidos el qué enseñar, la metodología define el *cómo enseñar*, es decir, constituye aquel elemento del currículum que especifica las actividades y experiencias más adecuadas para que los diferentes tipos de contenidos se aprendan adecuadamente y sirvan, realmente, al desarrollo de las competencias y capacidades que pretendemos desarrollar en el alumnado. Incluye, los siguientes elementos o principios:

- **Principios metodológicos:** se llama de este modo a una serie de ideas clave que, siendo aparentemente muy teóricas y abstractas, determinan en realidad todas las actividades que

se llevan a cabo en cualquier programa de enseñanza.

- ***Métodos, estrategias y técnicas didácticas:***

Los principios anteriores no son suficientes, ya que no expresan sino ideas fuerza, ideas generales acerca de cómo proceder en la enseñanza, de modo que deben concretarse y un mismo principio puede dar lugar a diversos métodos docentes, que usarán determinadas estrategias y técnicas didácticas, es decir, procedimientos concretos de enseñanza.

- ***Actividades y experiencias de aprendizaje:***

Todo lo anterior, en la práctica diaria, supone que el docente seleccione o invente actividades y experiencias concretas que propondrá a sus alumnas y alumnos para conseguir lo que desea.

- ***Recursos y materiales didácticos que se***

***emplearán:*** Aunque a veces se deja de lado este elemento al considerar la cuestión metodológica en la enseñanza, lo cierto es que la selección y elaboración de materiales y

recursos para la enseñanza es un aspecto esencial del cómo enseñar, ya que no hay materiales neutros. Esto es, los materiales didácticos no siempre sirven o no lo hacen, al menos, del mismo modo para cualquier método, sino que lo facilitan, lo dificultan o, en casos extremos, lo hacen imposible. Por eso es fundamental incluir su selección como un aspecto esencial en el proceso de planificación de la enseñanza.

Junto a estos cuatro componentes de la metodología, se pueden incluir también aquí las decisiones relativas a la **organización didáctica** de los espacios, tiempos recursos y agrupamientos de alumnos, aunque éste es un componente relacionado con el currículo, pero diferente.

#### 2.1.6.4 EVALUACIÓN

Como último elemento básico del currículum, aunque no por ello menos importante, se tiene a la evaluación, que hace referencia a los ***procesos de control y reformulación del proceso de enseñanza y aprendizaje.***

De acuerdo con las nuevas tendencias se debe evaluar tanto los resultados como los procesos y tanto el aprendizaje como la enseñanza, y unos y otros deben evaluarse con una doble perspectiva: ***formativa y sumativa.***

La evaluación sumativa se refiere a la evaluación que se hace con carácter final y para comprobar si se han alcanzado los objetivos previstos (lo que supone una evaluación, sobre todo, de los resultados del alumnado o evaluación del rendimiento final del mismo), mientras que la evaluación formativa se refiere a una evaluación en su sentido más “educativo”, esto es, como medio para detectar aciertos y fallos y, en consecuencia,

para poder poner remedio a lo que va mal y optimizar lo que va bien (lo que equivale a hablar de una evaluación que incluye de forma central los procesos, además de los resultados, y la enseñanza, además del aprendizaje).

### **2.1.7 COMPONENTES DEL DISEÑO CURRICULAR**

En el proceso de planeamiento del currículo se puede distinguir los siguientes componentes:<sup>24</sup>

- **Diseño del currículo:** es el proceso mediante el cual se seleccionan y organizan los medios considerados óptimos para lograr el perfil ideal. Comprende la selección del perfil, diagnóstico, objetivos, especificación de contenidos, estructuración de contenidos, estrategias metodológicas principios de evaluación. Corresponde a los planes de estudio.
- **Implementación del currículo:** son las condiciones materiales y humanas indispensables para el funcionamiento, que constituyen la organización

---

<sup>24</sup> CALDERON. Op.cit.

académico – administrativa y recursos. Corresponde al contexto académico – administrativo y tecnología y sistemas de información.

- **Desarrollo del currículo:** es la ejecución del proceso de enseñanza - aprendizaje de acuerdo a lo prescrito en el currículo. Se expresa en el desempeño docente en función al dominio de su materia, dominio didáctico, interacción docente – alumno y responsabilidad profesional. Corresponde al nivel de formación del profesor.
- **Evaluación del currículo:** entendemos por evaluación el proceso de obtención y formulación de juicios valorativos sobre los elementos, procesos y productos del currículo. En este sentido, pueden ser objeto de evaluación los objetivos, contenidos, perfiles, etc. del currículo o el modo como se lleva a cabo el diseño, la implementación o ejecución curricular, entre otros.
- **El producto del currículo:** es el resultado del proceso educativo. Esto se expresa en el rendimiento académico, repitencia y deserción, entre los más importantes. Son aspectos que se entienden como calidad de la formación.

## 2.1.8 CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO

### UNIVERSITARIO

En el caso de la universidad, el proceso tiene como finalidad la formación de profesionales para actuar al servicio de la sociedad en la cual está inmersa y a la que debe contribuir en la solución de problemas y mejoramiento de las condiciones humanas. Los currículos, por tanto, deben estar acordes con el diagnóstico de la realidad, definido en el perfil y a través de él, y concretarse en la formación académico profesional. Debe estar adecuadamente elaborado para permitir la evaluación permanente. Peñaloza<sup>25</sup> señala que "(...) tradicionalmente los currículos profesionales han sido cognoscitivos, y su estructura era simple: un listado de las diversas disciplinas científicas indispensables para adquirir los conocimientos atañedores a una profesión"; en ese sentido, las instituciones educativas han instilado la idea que "educar" es sinónimo de dar conocimientos, y es la manera como los docentes conciben su "misión". Del análisis de la situación postula el currículo integral compuesto por áreas: de

---

<sup>25</sup> PEÑALOZA, W. (2000) *El currículo integral*. 9ª edición. Caracas, Optimice Editores.

conocimiento (formación general y profesional,), de prácticas profesionales, de actividades no cognoscitivas, de orientación y consejería y de investigación.

El currículo, entonces, tiene una intencionalidad, se dirige a algo: dinamizar el desarrollo integral de los educandos, como persona y como sociedad organizada.

## **2.1.9 ORIENTACIONES CONTEMPORÁNEAS DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO**

Aunque de institución a institución pueden existir marcadas diferencias en cuanto a las técnicas concretas de diseño curricular, la mayoría de los currículos vigentes en las universidades, en la actualidad pueden agruparse, de manera general, en los siguientes modelos: tradicionales, de derivación de objetivos y de tendencias globalizadoras. Sin embargo, es necesario aclarar, en primer lugar, que esta clasificación se refiere exclusivamente a las características principales de cada modelo, ya que existen diversas formas de clasificación, de acuerdo con los criterios de cada autor o de los mismos fines de las investigaciones, como por ejemplo,

por la articulación (rígidos y flexibles); y, en segundo lugar, en la práctica curricular no existen de forma pura, sino que en los casos concretos pueden encontrarse elementos de uno u otro, por lo que su identificación con cualquiera de ellos sólo refleja los momentos esenciales de su diseño y estructuración.<sup>26</sup>

#### **2.1.9.1 MODELOS TRADICIONALES**

El diseño curricular en los modelos tradicionales se caracteriza porque, a partir de un consenso general sobre las características del futuro profesional, en términos de conocimientos, hábitos y habilidades, entre las partes involucradas, el proceso está centrado en la etapa de la determinación de los contenidos. En ocasiones, éstos se analizan ya agrupados en forma de asignaturas, sin considerar la estructura interna de las mismas ni su contribución al logro de los objetivos.

Este tipo de currículo es el caso típico de las instituciones en las cuales el proceso de diseño

---

<sup>26</sup> OBREGÓN. Op.cit.

curricular se realiza sin considerar un marco filosófico conceptual que lo fundamente y su lugar es ocupado por la tradición, la comparación con los planes de estudio de otras instituciones, etc. Una característica adicional es que, generalmente, el proceso no es participativo, sino que se encarga a un especialista o grupos reducidos de ellos quienes, por su propia composición, no pueden considerarse representativos de la profesión y ello se refleja en las prioridades que se conceden en el currículo a los diversos elementos que lo componen.

El currículo tradicional tiene como ventaja principal que facilita la acción administrativa por la propia simplicidad de los procesos de planificación y porque no introduce cambios sustanciales en el quehacer institucional que puedan afectar intereses personales o de grupo. Pero paradójicamente, esta ventaja trae consigo consecuencias negativas, ya que ha hecho prevalecer el currículo tradicional sobre otras propuestas pedagógicamente más avanzadas, puesto que los directivos no necesitan

emplear mucho tiempo ni recursos en la administración curricular, constituyendo el marco ideal para la libertad de cátedra a ultranza y los modelos napoleónicos de universidades, en los que cada unidad académica se convierte en una isla, con casi total autonomía y escasas relaciones entre sí y sin cabida para los procesos de evaluación institucional, en términos de calidad.

Una debilidad de estas orientaciones es que no brindan una propuesta pedagógica coherente, a partir de la idea de enseñanza – aprendizaje, como los objetivos, los contenidos, las formas de enseñanza y el sistema de evaluación. Otra debilidad es que duplican contenidos y se observan ausencias de contenidos esenciales. Como consecuencia de que las contribuciones de los departamentos académicos y los profesores, no se realiza sobre la base de una coordinación efectiva, en función del perfil profesional. En la práctica universitaria, los contenidos están asociados a la carga lectiva que deben asumir los docentes y ésta,

a su vez, determina el monto de las remuneraciones y la cantidad de profesores de un departamento. De ahí la tendencia de las diferentes áreas académicas de tratar de incluir la mayor cantidad posible de sus contenidos en los planes de estudio.

No debe olvidarse tampoco que, tradicionalmente, el concepto de poder se asocia a la cantidad de subordinados que tiene un jefe o responsable de determinada área. Este exceso posibilita que algunas asignaturas incluyan elementos que ya debieron haber sido asimilados en períodos anteriores o que van a ser objeto de estudio en niveles subsiguientes, provocando las duplicaciones mencionadas. Como el tiempo de formación es limitado, la tendencia de impartir el mayor volumen de información provoca que exista una sobrecarga de los alumnos, a los cuales se les dificulta la asimilación real de todo el material impartido, trayendo como consecuencia un bajo nivel de eficiencia académica y altos índices de deserción,

además de los conflictos emocionales y del sentido de frustración que crea en los estudiantes.

La necesidad de encontrar un límite a la información a impartir exige la racionalización de contenidos, proceso que se realiza, en muchos casos, sobre bases no fundamentadas, en un proceso de negociación que provoca que, en última instancia, existan contenidos esenciales para la profesión que no se incluyen en el currículo.

Por otro lado, las mismas características del proceso de diseño curricular hace que se produzca una articulación deficiente de los distintos contenidos de una asignatura o entre asignaturas, que exige esfuerzos especiales a profesores y alumnos para vencer, con éxito, estas incoherencias, propósito no siempre logrado pues los mismos no estaban considerados en la planificación inicial, por lo que se carece del tiempo y los recursos necesarios.

### **2.1.9.2 MODELO CURRICULAR DE DERIVACIÓN DE OBJETIVO**

Por otro lado en el modelo curricular de derivación de objetivos, cuyas referencias más importantes se remontan a la década del 50, en Estados Unidos, aunque alcanzan su mayor auge, en la práctica curricular universitaria, en las décadas del 60 y 70. En la literatura especializada se citan como sus principales representantes a B. S. Bloom, H. Taba, R. Tyler y R. Mager. Puede apreciarse una influencia declarada o manifiesta de la corriente psicológica del conductismo, de ahí que los objetivos de aprendizaje se definan como objetivos conductuales, los cuales se clasifican, a su vez, en cognoscitivos, afectivos y psicomotores, definiendo tres áreas diferenciadas de la conducta humana, a pesar de que algunos de sus autores, como el mismo Bloom, establecen la unidad de la conducta como una premisa. No obstante lo anterior, representantes de esta tendencia tan reconocidos como Hilda Taba, cuya obra es una de las que más

ha influido en la teoría y práctica curricular latinoamericana de la segunda mitad del siglo, no dejan de reconocer las debilidades del conductismo para el desarrollo de una correcta estrategia de aprendizaje.

Los métodos de derivación de objetivos se basan, en la práctica, en el paso de objetivos generales o terminales, definidos como un conjunto de conductas características de profesionales expertos, a objetivos temáticos —particulares o intermedios— de los cuales se derivan, a su vez, los objetivos de las actividades docentes concretas (la clase, el laboratorio, etc.) a los que se les denomina objetivos específicos. Estos últimos constituyen la base para la selección de los contenidos, los cuales, después de una agrupación adecuada, dan lugar a las distintas disciplinas y asignaturas.

Este procedimiento supone la fragmentación de las conductas complejas en pasos simples, los cuales constituyen el objeto de asimilación. Se trata de que estos pasos sean tan simples que

disminuyan las posibilidades de que el alumno cometa errores. Según Bloom: *"De uno u otro modo, en tanto los comportamientos más sencillos puedan entenderse como componentes de los más complejos, será posible concebir el proceso educativo como una labor que se construye a partir de los elementos simples"*.

De acuerdo con esta concepción, los contenidos deben seleccionarse sobre la base de estos pasos simples, partiendo de la premisa de que la aprehensión de los mismos garantiza el dominio de la conducta compleja. Sin embargo —y su no reconocimiento es quizás una de las principales debilidades del método—, esta complejidad implica el ejercicio simultáneo de conocimientos y habilidades de diferente naturaleza y este hecho exige la organización del proceso docente en forma integral. Es decir, aunque debe reconocerse el carácter analítico de las ciencias y las disciplinas de ellas derivadas, el proceso docente también debe contener momentos integradores, previamente

planificados e incluidos en el Plan de Estudios, sin esperar que el proceso de integración se produzca de manera espontánea.

Los conductistas, conscientes de esta debilidad, plantean que las conductas simples aprendidas deben integrarse para alcanzar la conducta compleja. Ello queda, sin embargo, como una simple declaración de principios, puesto que en la práctica real, se ha visto que es muy difícil lograrlo, sobre todo para conductas complejas como las habilidades profesionales.

En la práctica curricular, y de acuerdo a su relación con el objeto de la profesión, estos modelos reconocen cuatro tipos de objetivos para la enseñanza universitaria: **objetivos de las disciplinas especiales**, que contienen los conocimientos y habilidades propios de la profesión; **objetivos de disciplinas básicas específicas**, que proporcionan los conocimientos previos; **objetivos de las disciplinas básicas**, que proporcionan la preparación científica básica de los estudiantes; y

**los objetivos de las disciplinas y actividades** correspondientes a las ciencias sociales, la educación física, la formación estética y otras que contribuyen a la formación integral de la personalidad del educando.

Los métodos de derivación de objetivos presuponen un considerable avance con respecto a los currículos tradicionales y de hecho muchos de sus principios fundamentales han trazado pautas importantes que hacen necesaria su consideración en cualquier sistema de planificación de la enseñanza.

Este modelo presenta debilidades, en especial la estructura muy rígida del contenido de estudios, que es resultado de la interrelación provocada por el método taxonómico, lo que puede obstaculizar su actualización y perfeccionamiento didáctico sistemático. En ese sentido, podemos decir que conducen a una excesiva fragmentación del conocimiento y las habilidades que, al no responder a las características reales de la actividad

profesional, dificultan la asimilación de actividades complejas que son, precisamente, el caso típico de las tareas profesionales. Esta característica ha conducido, en algunos casos, a que la estructuración lógica de la carrera en tres ciclos (Estudios Generales, como ciclo básico, Básico Específico y Ciclo Específico de la Profesión) se transforme en estructuración cronológica, situándolos uno a continuación del otro en el Plan de Estudios; organización que ha traído como consecuencia una falta de vinculación entre los diferentes tipos de disciplinas, desarrollo de asignaturas con objetivos propios, ajenos al perfil; falta de motivación de los alumnos por la carrera, altos índices de deserción, así como otras de carácter administrativo. Provoca, además, resistencia de los departamentos académicos y de los mismos profesores que intentan proteger la influencia tradicional de sus áreas de conocimientos en el Plan de Estudios.

### **2.1.9.3 MODELO DE TENDENCIAS**

#### **GLOBALIZADORAS DEL CURRÍCULO**

La globalización del currículo es una tendencia que surge como respuesta a la excesiva fragmentación del conocimiento, propia de los currículos tradicionales y de derivación de objetivos.

La esencia de esta tendencia la constituye el paso de una visión fragmentada a una globalizada (integrada) de la realidad. Se plantea que el punto de partida de la enseñanza debe constituirlo la realidad compleja y no sus elementos aislados. Esta tendencia se refleja en el diseño curricular, en la organización de los contenidos en torno a problemas complejos, multidisciplinarios y alejados de las disciplinas tradicionales.

Los métodos de globalización del currículo plantean un enfoque multidisciplinario de la enseñanza vinculada al reconocimiento complejo de la realidad y al hecho de que, por tal motivo, el proceso de aprendizaje debe tener también un

carácter integrador. En este sentido se evita la fragmentación de los contenidos, característica de la enseñanza tradicional y de los métodos de derivación de objetivos. Trata de lograr un mayor vínculo de la educación con la realidad social en la cual tiene lugar. Esta realidad se concibe no sólo como un marco dado, sino como un objeto que debe ser transformado por la actividad del hombre; no es casual que en la enseñanza modular los objetos de estudio se denominen “objetos de transformación”.

La enseñanza se concibe como un proceso activo, por parte de estudiantes y profesores, lo cual debe redundar en un mayor nivel de asimilación de los contenidos. El papel activo de los mismos, no es por demás sólo un medio para el aprendizaje efectivo, sino también una preparación para la posterior transformación activa de la realidad.

Como debilidad de este modelo podemos citar que el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular es extremadamente complejo. Exige la participación simultánea y permanente de profesores

de todas las disciplinas académicas, para poder lograr los resultados integradores derivados de la multidisciplinariedad. Aunque desde el punto de vista teórico, sus fundamentos se remontan a inicios del siglo, su introducción en la práctica curricular universitaria es relativamente reciente (década del 60), además de ser extremadamente novedosa desde el punto de vista del currículo tradicional. Esta situación tiende a producir gran resistencia al cambio de amplios sectores de la institución, tanto del área académica como de la administrativa. Debe tenerse presente que la implementación de modelos de esta naturaleza, generalmente debe estar acompañada de importantes transformaciones en la estructura organizativa de la universidad, que implican modificaciones en los roles y las relaciones de poder al interior de la institución.

Por otro lado, el enfoque multidisciplinario condiciona la necesidad de que, en ocasiones, estén presentes, simultáneamente, varios profesores en clases y que, a su vez algunos de ellos sólo

participen en una parte del período lectivo. Ello, unido a la ruptura de la estructura organizativa tradicional, confiere una alta complejidad a la administración del personal, sobre todo a la organización del trabajo docente.

Así mismo, la reorganización de los contenidos en forma diferente a cómo aparecen tradicionalmente sistematizados en la literatura científica, dificulta la utilización de la bibliografía por parte de estudiantes y profesores, afectando, por tanto, su aplicabilidad efectiva.

En el caso de los profesores, la globalización supone una nueva orientación de su formación especializada, hacia las exigencias integradoras del currículo. Ello supone grandes esfuerzos de recalificación profesional, sobre todo en los aspectos docentes pues, aparte de las propias exigencias que se derivan del nuevo rol de profesor, no se puede pasar a un nuevo tipo de educación con las concepciones pedagógicas tradicionales.

Existe el peligro de que un exceso en la globalización alrededor de los problemas concretos de la realidad, conduzca a una ruptura de la lógica de la ciencia y con ello a la pérdida de su objeto y de su sistema conceptual, derivando en un pragmatismo extremo.

#### **2.1.9.4 OTRAS TENDENCIAS DEL CURRÍCULO**

La práctica pedagógica ha demostrado que un plan con deficiencias es preferible a ninguno. En este sentido, pese a sus debilidades, la derivación de objetivos ofrece resultados muchos más prometedores para el logro de los fines educacionales, que la inercia usual de los métodos tradicionales. En este rubro se puede considerar el currículo basado en competencias

## 2.1.10 DOCENCIA UNIVERSITARIA

En la Universidad el papel del docente se centra principalmente en la finalidad de la universidad que es la culminación de la educación formal, licenciando al final del proceso a los egresados en el ejercicio profesional, requiriendo para dicho proceso de un facilitador del aprendizaje. El docente además de ser un buen enseñante (conductor del aprendizaje) debe ser un “buen evaluador”; sus actitudes son importantes. Asimismo, es importante que ejerza una docencia actualizada con la participación en actividades de investigación, para transmitir su propia experiencia.

En las universidades, debido a la gran demanda y masificación, se da el caso que los profesionales se convierten en docentes, muchas veces, sin la debida capacitación; por tanto este aspecto debe ser considerado al evaluar resultados, programar actividades, etc.<sup>27</sup>

El docente como profesional necesita una formación rigurosa que atienda a la calidad humana y a la eficiencia en

---

<sup>27</sup> MOROMI, H. (2002) *La influencia de la ejecución curricular y el uso de medios y materiales en el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de odontología de la UNMSM.* (trabajo de investigación). Lima, UNMSM.

el área de su especialidad sobre la base de una sólida formación humanística, científica y técnica. Algunos autores plantean que las características básicas del docente universitario son las siguientes<sup>28</sup>:

- Poseedor de un amplio bagaje cultural, con un dominio profundo de su materia, que le permita dar respuesta a las originales relaciones mentales, promovidas por la apertura, la autocrítica y la reflexión continua, en busca de un mejoramiento continuo de la calidad de la práctica educativa.
- Una alta formación en los principios esenciales psicológicos y psicopedagógicos, que sirvan de fundamento para profundizar la reflexión, creación y verificación de metodologías, recursos didácticos y sistemas de evaluación.
- Gran sensibilidad a la innovación y tolerancia a la ambigüedad creativa, orientando su práctica educativa a la formación de habilidades de razonamiento y formación de valores.

---

<sup>28</sup> *Instituto de Investigaciones Educativas*. Investigación: Características del docente universitario en la perspectiva de la educación en el siglo XXI en las Facultades de Educación. UNMSM. 1998.

- Elevada capacidad de liderazgo para dirigir los cambios en el proceso educativo que implica, la formación de un hombre, innovador, creativo y autónomo que enfrente los retos planteados por el proceso de globalización, de la sociedad moderna hacia el nuevo siglo del conocimiento.
- Altos valores éticos y morales sobre la base de la autonomía y la responsabilidad rescatando la condición práctica de la educación, al enseñar con el ejemplo, formando profesionales con valores éticos y morales que implique el manejo de su libertad con responsabilidad, y el respeto a las personas y sus particularidades.
- Conocedor y respetuoso de la diversidad histórica – cultural de nuestros pueblos, teniendo una visión intercultural de la educación, que sirva para ayudar en la tarea de construir y transmitir la identidad cultural de nuestros pueblos. Este conocimiento y respeto debe corresponder a una actitud de compromiso con los menos favorecidos, que no han contado con la oportunidad para acceder al mundo del conocimiento que significa la educación superior.

Muchas investigaciones se enfocan en la contribución que el docente universitario puede tener en la formación de los estudiantes como *lifelong learners*<sup>29</sup>. Esto obedece a que consideramos que, además de influir dentro del ámbito de los conocimientos académicos, al interactuar con los jóvenes estudiantes, los docentes les transmiten sus concepciones, creencias, pensamientos, valores, actitudes, y su manera de ver la vida. Los docentes representan, entonces, a menudo, un modelo de vida para sus estudiantes que, como tal, influye en alguna medida, a veces muy considerable, en la conformación de su personalidad y de sus esquemas de vida.

En relación con los estudiantes universitarios de hoy, es dable pensar que la mayor parte de ellos no se percatan que con su graduación profesional, no sólo concluyen una etapa de su formación, sino que al tiempo, inician una nueva etapa de aprendizaje. Para ello requieren tanto de la técnica adecuada como de la motivación para continuar aprendiendo por sí mismos. En este sentido, el aporte de los docentes

---

<sup>29</sup> La expresión en inglés, "*lifelong learners*", puede traducirse al español como "personas que aprenden a lo largo de la vida". No obstante, esta expresión no alcanza a reflejar de modo cabal el sentido de la expresión en inglés. En razón de ello, preferimos emplear la expresión en su idioma original.

universitarios es esencial. Ellos pueden preparar a los jóvenes para que tengan en mente que su aprendizaje no termina con la formación universitaria necesaria para el ejercicio de una profesión, sino que se requiere que los graduados tengan tanto la voluntad como la técnica para continuar su aprendizaje a lo largo de la vida. Los docentes universitarios son, por lo tanto, quienes están en condiciones de despertar la curiosidad, la inquietud, la motivación y el interés de los estudiantes por seguir aprendiendo. Corresponde también a los maestros desarrollar la autonomía en sus estudiantes, fomentar el rigor intelectual, y crear las condiciones necesarias para que los egresados universitarios no sólo tengan las capacidades que requieren para desempeñarse con éxito en su profesión, sino, además, para que sean capaces de continuar su educación a lo largo de la vida.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> KASHITANI, Y. (2005) *Las concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida de los docentes universitarios. estudio exploratorio entre docentes de la universidad iberoamericana, ciudad de México.* (Trabajo de investigación). México, Universidad Autónoma de México.

## 2.2 LOGRO DE OBJETIVOS CURRICULARES

### 2.2.1 OBJETIVOS CURRICULARES

Los objetivos curriculares son formulaciones en términos concretos y operativos de aquello que se espera que los educandos logren a través de experiencias de aprendizaje; conforman el resultado previsto.

Desde los años ochenta, sin embargo, tanto la evolución de la psicología del aprendizaje, como la cada vez mayor complejidad de la sociedad, han hecho que nuestra manera de entender los objetivos se vaya modificando de forma sustancial. Así, hoy se tiende a hablar de los objetivos del currículum no en términos de conductas, sino en términos de competencias y capacidades.<sup>31</sup>

Desde luego, el desarrollo de competencias y capacidades supone la adquisición por el aprendiz de nuevas conductas, pero no puede reducirse a ellas; es perfectamente posible mostrarse capaz de, por ejemplo, resolver un problema, a través de medios diferentes, usando conocimientos diferentes y estrategias diferentes, por lo que

---

<sup>31</sup> GONZALES, D. (2007) *Currículum y programación didáctica*. Consulta: <http://www.ccoomalaga.org/aportaciones/home.htm>

—si lo que nos interesa es que el alumno aprenda a resolver problemas— no tiene sentido definir nuestros objetivos en forma de una determinada conducta, exactamente la misma para todos.

Este ha sido un cambio que se ha venido produciendo en todos los niveles y tipos de enseñanza, pero muy especialmente en las enseñanzas con un carácter principalmente profesionalizador, en la medida en que la evolución económica y tecnológica ha convertido en obsoletos los viejos modelos orientados a la formación de especialistas que debían desarrollar una determinada actividad muy concreta a lo largo de toda su vida.

El rápido ritmo de cambio, sobre todo tecnológico, y la caducidad de los conocimientos puntuales en un mundo en donde la investigación científica y técnica es inmensa, requieren la formación de individuos flexibles, capaces de adaptarse al cambio, de manejar con soltura los recursos tecnológicos y no tanto con un saber enciclopédico, como con una gran capacidad de búsqueda, organización, análisis, elaboración y aplicación de la información; la sociedad del

conocimiento es, al mismo tiempo, la sociedad del aprendizaje permanente.

La formulación de los objetivos curriculares en términos de competencias más o menos amplias no es, por tanto, una moda ni un capricho de los expertos en pedagogía, sino una auténtica necesidad impuesta por las demandas de la sociedad actual a los procesos de formación, e implica un cambio de enfoque desde una enseñanza centrada en los contenidos (en la materia) a otra centrada en el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas, motrices, interpersonales (es decir, centrada en el alumno), que se consideran relevantes por uno u otro motivo.

## **2.2.2 EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS CURRICULARES**

En el Perú, el artículo 25 de la Ley Universitaria 23733 señala: “Las Universidades están obligadas a mantener sistemas de evaluación interna para garantizar la calidad de sus graduados y profesionales. Ofrecen servicios de orientación psicopedagógica y de asesoría a sus estudiantes.”

Por su parte el artículo 59 de la misma ley indica que: “Cada Universidad establece en su Estatuto un sistema de evaluación del estudiante, así como el régimen de sanciones que le es aplicable por el incumplimiento de sus deberes. Dichas sanciones son las siguientes: amonestación, suspensión y separación, previo proceso.

La evaluación es determinante debido a que lo que se evalúa se relaciona directamente con lo que enseña el profesor, lo que éste valora y prioriza, que, a su vez, es lo que el alumno percibe como importante para aprender si quiere aprobar. El profesor evalúa y califica de acuerdo al paradigma o modelo de enseñanza que emplee.

A partir de la investigación educativa, por un lado, se han identificado distintos modelos de enseñanza, y, por otro, se han generado nuevos modelos. Cada uno de ellos tiene asociados sus propios sistemas de evaluación y calificación. En el modelo de transmisión – recepción o modelo tradicional, el profesor evalúa, principalmente, los conocimientos que pueden ser memorizados, como por ejemplo la resolución de problemas tipo o los procedimientos para realizar una síntesis o un análisis. Emplea recetas que considera que los alumnos

deben recordar. Las preguntas de examen son reproductoras de lo que ha hecho en clase o proceden de los libros de texto.

En el modelo de descubrimiento se da más importancia al método, en este caso, al “método científico” que al aprendizaje de modelos y teorías que sustentan las hipótesis y la experimentación. Se evalúan, por lo tanto, las destrezas para aplicar el método científico, la capacidad de plantear hipótesis, identificar y calcular variables, etc. El contenido científico propiamente dicho acostumbra a ser secundario; es, en todo caso ‘reproductor’ de lo que dicen los textos.<sup>32</sup>

Desde los modelos constructivistas se busca que la evaluación sirva para comprender las razones de las dificultades y errores de los alumnos y se diferencia claramente de la calificación. Algunos modelos constructivistas proponen una evaluación formadora de tal manera que el alumno sea consciente de su aprendizaje y de los objetivos que va a alcanzar. La evaluación final o calificación se relaciona con el reconocimiento de las capacidades del alumno para superar sus errores y para

---

<sup>32</sup> GOMEZ, M. (2003) *Algunos factores que influyen en el éxito académico de los estudiantes universitarios en el área de química*. (Trabajo de investigación). Lima, UNMSM.

aplicar el conocimiento a la interpretación de situaciones o a la resolución de problemas no repetitivos.

No se puede, por lo tanto, pensar que la calificación final es objetiva, sino que depende de los modelos de enseñanza – aprendizaje, que enmarcan el proceso y la evaluación, así como de los valores del docente.<sup>33</sup>

La institución (o el departamento o la asignatura) proporciona marcos generales para la calificación del alumnado, con criterios que le son propios; por ejemplo, los docentes de una determinada institución, como colectivo o a partir de las normas emanadas por los órganos gestores, pueden dar mayor importancia al esfuerzo desarrollado por el alumno, a la asistencia a clase, a la entrega de trabajos solicitados o a la percepción que se tiene de las capacidades de aprendizaje del alumno, e incluso pueden considerar variables como el orden o la ortografía entre otras; mientras que en otras instituciones en la evaluación se da prioridad a los conocimientos que el alumno es capaz de recordar o a la observancia de los reglamentos propios de la institución.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> *Íbid.*

<sup>34</sup> *Íbid.*

Los alumnos, por su parte, no son siempre conscientes de lo que han hecho en las diferentes etapas de su aprendizaje, ni saben qué mecanismos han empleado, ni qué motivos los han impulsado a aprender en cada una de estas etapas. De alguna manera, se hacen una representación (no siempre real) de lo que quiere el docente a partir de lo que éste acostumbra a preguntar, de los aspectos en los que insiste en sus explicaciones, de los exámenes finales puestos en cursos anteriores, etc., y, consecuentemente, estudian en función del estilo del profesor porque, independientemente, de la profundidad que deseen alcanzar en sus estudios, la calificación influirá en su autoestima y les abrirá o les cerrará el paso a otras áreas. El examen ha sido y sigue siendo el obstáculo a vencer para alcanzar la meta, una buena calificación; y el aprendizaje, en muchos casos, pasa a un segundo término. Si el maestro acostumbra a poner problemas con números para evaluar y olvida los razonamientos y condiciones que permiten llegar a la fórmula, el alumno tiende más a aprender fórmulas y recetas que a razonar. No es de extrañar que los alumnos estructuren los apuntes como una guía para preparar el examen y no lean los

libros que recomienda el maestro, si saben que éste no los va a preguntar en el examen. Puede suceder que los alumnos no adquieran conocimientos significativos, pero que, sin embargo, aprendan a pasar exámenes. El alumno siente si está satisfecho o no con lo que ha aprendido, sabe si lo aprendido le ha interesado o no y si quiere seguir aprendiendo sobre ese tema. Puede ocurrir que lo estudiado no le haya interesado, que haya estudiado para pasar el examen y que no piense volver a recordar lo visto en clase. Evaluar y calificar son actividades con significados y prácticas muy distintas dadas las variables que influyen en el proceso y la subjetividad de quienes lo llevan a cabo.<sup>35</sup>

El tiempo de clase convertido en tiempo de aprendizaje facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una actividad simultánea de evaluación. No deben ser actividades distintas, si con ellas queremos la apropiación del saber y la emancipación que da acceso a la cultura y la ciencia.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> *Ibid.*

<sup>36</sup> ÁLVAREZ, J. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.

Uno de los aspectos esenciales que señala el Diseño Curricular Nacional Peruano respecto de la evaluación es el siguiente: "La evaluación de los aprendizajes como un proceso educativo, donde los estudiantes aprenden de sus aciertos y errores, permite recoger información sobre logros, avances y dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes. La meta es tomar decisiones de mejoramiento y recuperación pedagógica."

Asimismo, la evaluación de los aprendizajes es un proceso pedagógico, mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación de los aprendizajes es un proceso que en muchos casos se realiza más por una obligación institucional que por razones pedagógicas. Tal vez por esta razón, para los profesores vocablos como exámenes, calificaciones, correcciones, resultados, notas, controles,

están asociados a “angustia, presión, inseguridad, depresión, frustración, injusticia”.<sup>37</sup>

### **2.2.3 SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS CURRICULARES**

El término "sistemas de evaluación" tiene dos elementos que deben ser analizados por separados: Sistema y Evaluación. Según Wikipedía, un sistema es "un conjunto de elementos organizados que interactúan entre sí y con su ambiente, para lograr objetivos comunes". Según el MINEDU, la evaluación (educativa) es "un proceso, mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes". Debe considerarse a la evaluación como un proceso que haga posible tomar decisiones no sólo en lo referente al rendimiento del

---

<sup>37</sup> ROSELLÓ, M. et al. (1992) "La evaluación cómo la piensan y cómo la practican los profesores universitarios, en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional* (II). Universidad de Sevilla.

estudiante en base a los exámenes y certificación final, sino también para efectos de reajustes del sistema.<sup>38</sup>

Bajo estas definiciones podríamos definir el Sistema de Evaluación como un conjunto de elementos organizados que interactúan manejando información con la finalidad de emitir juicios de valor y tomar decisiones para la mejora de los procesos de aprendizaje.<sup>39</sup>

El diseño del sistema de evaluación requiere una tarea rigurosa a nivel técnico y en el diseño de instrumentos y estrategias de recolección de información, aunque lo más difícil del proceso evaluativo es generar una cultura de evaluación, donde todos los actores estén convencidos de su importancia para el mejoramiento de ellos mismos y del proyecto como tal. Por ello es que se propugna una evaluación que sea realizada por administradores, coordinadores, ludotecarios, comunidad, grupos intergeneracionales y beneficiarios, de tal manera que se

---

<sup>38</sup> NEUSER H. citado por MOROMI, H. (2002) *La influencia de la ejecución curricular y el uso de medios y materiales en el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de odontología de la UNMSM*. (Trabajo de investigación). Lima, UNMSM.

<sup>39</sup> SANCHO, J. (2008) *Sistemas de Evaluación*. Consulta: <http://calidadyeducacion.blogspot.com/2007/06/sistemas-de-evaluacin.html>.

conforme un equipo con responsabilidades sobre las diferentes tareas evaluativas.

Los objetos de evaluación deben ser tanto los procesos y los insumos, como los resultados; y requiere considerar tanto el alcance de los objetivos, como el impacto sobre las familias y la comunidad y que informe sobre la efectividad y eficiencia de los procesos. Diseñar un Sistema de Evaluación<sup>40</sup> con tales connotaciones permitirá:

- A) Contar con una herramienta de retroalimentación permanente para la toma de decisiones.
- B) Medir el logro de resultados intermedios o puntos críticos de los procesos.
- C) Que el equipo cuente con un referente común de autoevaluación permanente.
- D) Tener un espacio de reflexión, análisis y aprendizaje que impida que lo urgente deje de lado lo importante.
- E) Contar con indicadores que informen sobre la calidad y dinámica de los procesos y sus autores.

---

<sup>40</sup> Consulta: <http://www.funlibre.org/documentos/ludotecas/evaluacion.htm>.

F) Contar con un sistema de registro de los acontecimientos del programa.

G) Contar con un sistema de reporte de tal manera que puedan tomar decisiones acertadas y oportunas sobre el direccionamiento del programa.

Debe considerarse la evaluación como un proceso que haga posible tomar decisiones no sólo en lo referente al rendimiento del estudiante en base a los exámenes y certificación final, sino también para efectos de reajustes del sistema, es decir, retroalimentación. Un sistema de evaluación está referido a los objetivos de aprendizaje y debe obtener una referencia.

#### **2.2.4 RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS CURRICULARES**

El diagnóstico del rendimiento académico permite establecer en qué medida los estudiantes han logrado cumplir con los objetivos educacionales, no sólo sobre los aspectos de tipo cognoscitivos sino en muchos otros aspectos. Puede permitir obtener información para establecer estándares. "Los

registros de rendimiento son especialmente útiles para el diagnóstico de habilidades y hábitos de trabajo."<sup>41</sup> Los rendimientos no sólo pueden ser analizados como resultado final sino mejor aún como proceso y determinante del nivel. Por tanto la medición tiene como objetivo: clasificar, nivelar y certificar a los estudiantes.

Las calificaciones se dan en función del sistema empleado por los docentes, o las normas establecidas por las instituciones en el sistema de evaluación. Esta tarea de medir y evaluar es compleja, pues hay que considerar una serie de aspectos como las unidades de medida, los instrumentos y la propia actitud del docente; todo esto tiene un impacto en la calificación final. En cualquier sistema, las calificaciones cumplen las funciones de informar y determinar la situación del estudiante; representan el índice del rendimiento y de verificación de la eficacia del proceso enseñanza – aprendizaje. En lo administrativo, sirve de promoción y graduación, información para los futuros empleadores, para otras instituciones educativas; y a los estudiantes, para

---

<sup>41</sup> TABA H. (1976) *Elaboración del currículo*. 2da Ed. B. Aires, Troquel S.A.

comprender su situación en cuanto a capacidades y deficiencias.<sup>42</sup>

En la medida que la calificación como evaluación refleje el verdadero rendimiento del estudiante, permitirá diferenciar el éxito y el fracaso de los estudiantes (evaluación sumativa) y establecer la retroalimentación para el estudiante, docente y administradores, así como para la comunidad. En consecuencia garantiza un estándar razonable de comparación de formación profesional, indicador para la sociedad. Por otro lado, proporciona un indicador de cambios institucionales

## **2.3 CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

### **2.3.1 FORMACIÓN PROFESIONAL**

Antes de definir el concepto de formación profesional es necesario explicar qué es una profesión. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, profesión es facultad, arte u oficio, que posee una persona

---

<sup>42</sup> MOROMI, H. (2002) *La influencia de la ejecución curricular y el uso de medios y materiales en el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de odontología de la UNMSM.* (trabajo de investigación). Lima, UNMSM.

como resultado de una preparación formal. Teniendo en cuenta esta definición puntual podemos decir que formación profesional es la preparación y adiestramiento de una persona en oficios, facultades o artes para que las ejerza públicamente. En términos más rigurosos podemos decir que es la preparación y capacitación sistemática e institucionalizada del individuo en conocimientos, habilidades y actitudes por áreas y dominios, para el ejercicio de una determinada rama del saber, en correspondencia con las necesidades del mercado laboral.

Según Gonzáles, “las profesiones se caracterizan porque en ellas se incluye un conjunto de acciones que implican conocimiento, técnicas y algunas veces, una formación cultural científica y filosófica. Dichas acciones permitiría ejercer tareas que asegurarán la producción de servicios y bienes concretos. Considera que definir una profesión implica determinar las actividades ocupacionales y sociales, a su vez éstas dependen del contexto en que se practican”.

En esta misma línea y complementando el texto de la cita anterior, Villarreal afirma: “Una profesión universitaria

responsabiliza a quien la ejerce de dar respuesta tanto a las exigencias de su propio trabajo, como a las necesidades sociales relacionadas con su campo de acción. Esta capacidad se logra por medio de la preparación en la calidad y en la cobertura".<sup>43</sup>

Según esta definición, la formación profesional abarca todos los aspectos necesarios para garantizar un desempeño pleno y compatible con las aspiraciones sociales de la población. Por ello, cuando se refiere a que debe preparar al hombre en conocimientos, significa que las materias que conforman el área de formación general deben ser de dominio teórico pleno por parte del profesional; lo mismo debe serlo en la preparación y desarrollo de habilidades y destrezas, es decir, manejar procedimientos y técnicas pertinentes para hacer más eficaz el ejercicio de la profesión. Y aquello que resulta trascendente en el hombre que ejerce una profesión, es sin duda, la actitud ética y moral que debe demostrar en todo su desenvolvimiento y ejercicio profesional.

---

<sup>43</sup> CARRASCO, S. (2002) *Gestión educativa y calidad de formación profesional en la facultad de educación de la UNSACA*. (Trabajo de investigación).

La enseñanza superior, como marco general de la formación profesional, requiere de un conjunto de orientaciones pertinentes para convertirse en instrumento de desarrollo de los pueblos. Al respecto Delors dice: “En una sociedad, la enseñanza superior, es a su vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Además es el primer instrumento de transmisión de la experiencia, cultural y científica, acumulada por la humanidad. En un mundo en que los recursos cognoscitivos tendrán cada día más importancia que los recursos materiales como factores del desarrollo, aumentará forzosamente la importancia de la educación superior y de las instituciones dedicadas a ella. Además a causa de la innovación y progreso tecnológico, las economías exigirán cada vez mas competencias profesionales que requieran un nivel elevado de estudios”.<sup>44</sup>

La formación profesional como conjunto sistemático de estrategias de desarrollo de capacidades relacionadas con el conocimiento, habilidades y actitudes, encierra una gran

---

<sup>44</sup> DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

importancia, puesto que a través de ellas las futuras generaciones se preparan y adquieren los perfiles necesarios para su desenvolvimiento en las distintas áreas de la ciencia, la producción, la industria y los servicios. Definitivamente sin la existencia de instituciones formales que brindan formación profesional, esta no será posible; entonces, los trabajadores tendrán que prepararse en la experiencia directa, y tal no sería suficiente.

La formación profesional, como proceso sistemático y conjunto de acciones estratégicas para preparar y capacitar al hombre, en diversas competencias (conocimientos, procedimientos y actividades) para su desenvolvimiento calificado y especializado en las diversas áreas de acción de la sociedad, requiere estar en constante cambio, transformación y actualización. Esto significa que los componentes del plan curricular de una determinada carrera profesional, deben renovarse permanentemente. Uno de los elementos claves en el dinamismo incesante del currículo es el perfil profesional, ya que éste describe, las capacidades y competencias que debe poseer el egresado al conducir sus estudios. Las características renovadas y contextualizadas del

egresado deben expresar estrecha correspondencia con las exigencias de los puestos de trabajo del mercado laboral, que cada vez se presenta más exigente. El mercado laboral, o escenario de desempeño profesional del egresado, cambia constantemente, en virtud del incremento de las necesidades sociales, tanto de mejores servicios, como de productos. El desarrollo científico y tecnológico del mundo y, con ello, el perfeccionamiento, mejoramiento y complejidad de las actividades económicas diversas (industriales, comerciales, de comunicación, de salud, etc.), también influyen en las exigencias de nuevos perfiles profesionales, más acordes con los actuales tiempos y más efectivos en resolver los problemas para los cuales fueron diseñados. Con la globalización de la economía, y con ello del mercado laboral, hoy en día se necesita profesionales que posean competencias universales, es decir, que las capacidades (cognitivas, técnicas y actitudinales) sean manejables y desplegadas en cualquier escenario mundial.

Esto significa que los nuevos egresados de las universidades en cualquier profesión: médicos, abogados, ingenieros, sociólogos, etc., deben poseer las cualidades y

características que los presenten atractivos y flexibles ante cualquier cultura del planeta y puedan asimilarse fácilmente. Esta medida requiere cambiar y reestructurar los planes curriculares de formación profesional de muchas universidades del país y del mundo. Un ejemplo digno de imitar es el perfil de las universidades europeas, que permiten formar a sus profesionales, de manera global y para un mundo globalizado; sus egresados hablan varios idiomas, los más hablados en el mundo, además de su idioma materno. De lo explicado podemos decir que la relación entre perfil profesional y mercado laboral es una constante que jamás se debe perder de vista, ya que ello significaría la obsolescencia de muchos perfiles y carreras profesionales.<sup>45</sup>

Refiriéndose a la simbiosis que existe entre la carrera profesional y el mercado laboral, Delors dice: "Las estructuras del empleo evolucionarían a medida que las sociedades progresan y la maquina sustituye al ser humano: disminuye el número de objetivos y aumentan las tareas de supervisión, encuadramiento y organización, incrementándose paulatinamente necesidades de desarrollar las capacidades

---

<sup>45</sup> CARRASCO. Op.cit.

intelectuales entre los trabajadores de todo los niveles.<sup>46</sup>

Aumentan ininterrumpidamente las exigencias de cualificación. En la industria y en la agricultura, la presión de las tecnologías modernas favorece a quienes son capaces de comprenderlos y dominarlos. Cada vez es mas frecuente que los empleadores exijan de su personal que sea capaz de resolver problemas nuevos y de tomar iniciativas. En cuanto al sector de los servicios que ya ocupa un puesto predominante en los países industrializados desde hace mucho, a menudo exige una cultura general y un conocimiento de las posibilidades que ofrece un entorno humano, que son tantas exigencias nuevas planteadas a la educación.

Las universidades han tenido que conceder más importancia a las formaciones científicas y tecnológicas para atender la demanda de especialistas al corriente de las tecnologías más recientes y capaces de manejar sistemas cada vez más complejos. Como nada indica que esta tendencia vaya a invertirse, es preciso que las universidades sigan siendo capaces de responder a la demanda, adaptando sin cesar sus formaciones y especializaciones a las

---

<sup>46</sup> DELORS. Op.cit.

necesidades de la sociedad. La evolución constante del mundo, la complejización de las necesidades sociales y los requerimientos implacables del mercado laboral, inevitablemente exigen mayor eficiencia, eficacia y efectividad en los perfiles de formación profesional que las instituciones de educación superior ofertan.<sup>47</sup>

### **2.3.2 CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

La calidad de un producto es su aptitud para satisfacer las necesidades de los usuarios o consumidores al menor costo posible. Estas necesidades expresadas o potenciales deben ser traducidas y formuladas en relación con las diferentes etapas necesarias para obtener la calidad (definición, diseño, elaboración y empleo del producto). Juran<sup>48</sup> conceptúa la calidad del producto como la aptitud al uso del mismo; para lograrlo relaciona los siguientes conceptos:

**CALIDAD = aptitud para el uso**

---

<sup>47</sup> CARRASCO. Op.cit.

<sup>48</sup> OBREGÓN. Op.cit.

Se entiende por calidad a un complejo constructo explicativo de valoraciones que se apoya en tres dimensiones o relaciones: la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia.

Se define la calidad de la educación en términos de funcionalidad, cuando existe coherencia entre los procesos, productos y metas, con las expectativas y necesidades sociales. Se define la calidad de la educación en términos de eficacia o efectividad, cuando existe coherencia entre el producto con las metas y con las metas y objetivos. Se define como calidad de la educación en términos de eficiencia cuando existe coherencia entre los procesos con los productos.<sup>49</sup>

La definición de la UNESCO sintetiza el espíritu de otras definiciones de calidad: “La calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser”. Partiendo de esta premisa, se desarrolla esta idea en la cual se señala que cada uno de los elementos institucionales que componen la definición de calidad (Deber Ser, Quehacer y Ser) es evaluado, predominantemente, con una categoría específica. Así, la misión, al igual que los planes y proyectos

---

<sup>49</sup> CALDERON. Op.cit.

que de ella se deriven, es evaluada en cuanto a su pertinencia; el funcionamiento (Quehacer) es evaluado en términos de eficiencia; y los logros y resultados son evaluados en cuanto a su eficacia.<sup>50</sup>

Uno de los temas más complejos y actuales en relación con la educación superior es la manera de asumir el concepto de calidad de una carrera universitaria. La diversidad de posiciones al respecto recogidas en la literatura sobre el tema, obliga sin pretensiones de agotar el debate, a tratar de fijar algunos preceptos generales con los cuales guiarse. Ello es sumamente importante por diferentes razones, pues el propio concepto es después utilizado, instrumentado, en procesos de validación, acreditación y evaluación institucional, en donde la calidad constituye el eje estructurador fundamental.<sup>51</sup>

El concepto de calidad se utiliza para definir un conjunto de cualidades del objeto de estudio —en este caso, el proceso de formación— previamente establecido, que se constituye en un patrón contra el cual se hacen evaluaciones periódicas de dicho proceso. En el caso de Cuba, que marca

---

<sup>50</sup> IESALC. (2006) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO.

<sup>51</sup> CARRASCO. Op.cit.

una de las tendencias, este concepto de calidad se asume como resultado de la conjunción de la excelencia académica y la pertinencia integral, entendida esta última en su acepción más general. El concepto de excelencia académica en la educación superior se asocia, fundamentalmente, a tres aspectos diferentes, que son: los recursos humanos, la base material disponible, la gestión del proceso de formación.<sup>52</sup>

Calidad también es el conjunto de características, atributos, cualidades y propiedades de los bienes productos y bienes servicios, que le confieren la capacidad de satisfacer plenamente las necesidades, requerimientos y exigencias de los clientes, sean estos consumidores de un producto o usuarios de un servicio.

La calidad no es un tema nuevo para la formación profesional, como sí lo es el uso de estándares o normas internacionales en el ámbito de las instituciones, con el objeto de generar una nueva cultura institucional. Ciertamente, en el marco de estrategias de implementación de una gestión de calidad total, cada vez más instituciones de formación

---

<sup>52</sup> SILVA, P. (2003) "El modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana". *Revista Iberoamericana de Educación*.

profesional de América Latina y el Caribe se han interesado, con bastante éxito, en utilizar estándares internacionales para certificar la calidad de su proceso formativo.<sup>53</sup>

Calidad de la formación profesional es el conjunto de requisitos y competencias (conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas), que debe poseer el egresado de una carrera profesional, para satisfacer plenamente, al cien por ciento, las expectativas y exigencias de las empresas e instituciones que ofertan puestos de trabajo, como parte del mercado laboral. En tiempos actuales, en que las actividades de las empresas e instituciones se desenvuelven en una economía de libre mercado, el egresado de una entidad formadora se convierte en un producto que irremediablemente debe competir con otros, que posiblemente tengan mejores condiciones de formación profesional, es decir, de mejor calidad. Esto significa que deben estar plenamente formados, para poder ubicarse pertinentemente en el mercado de trabajo, destacándose por su idoneidad y eficacia en su desempeño profesional. La complejidad de las necesidades sociales exige que las entidades formadoras de profesionales

---

<sup>53</sup> VARGAS, F. (2003) *La gestión de la calidad en la formación profesional*.

deben ofrecer garantías de calidad en sus productos (egresados), y para ello deben ponderar y medir los indicadores de calidad que poseen sus egresados, con un estándar o patrón de calidad, previamente definidos y perfilados por empresas de acreditación especializadas.<sup>54</sup>

Al respecto, Vargas dice lo siguiente: “En esta perspectiva muchas instituciones de formación han definido explícitamente una política de calidad, y en consecuencia practican una gestión estratégica de calidad. Ello implica ubicar referentes internos y externos y aplicar decisiones que combinen ambos, para avanzar hacia el logro de objetivos”.<sup>55</sup>

La gestión de la calidad ha sido siempre una de las máximas preocupaciones de las Instituciones de Formación Profesional (IFP). Como Instituciones Nacionales, su interés por dar una adecuada respuesta a las necesidades que atienden, pasa obviamente por una buena “calidad”.

También los interesados en la formación o, mejor, los clientes de las instituciones esperan que la formación recibida corresponda con las habilidades y competencias demandadas

---

<sup>54</sup> CARRASCO. Op.cit.

<sup>55</sup> VARGAS. Op.cit.

en el trabajo. La cada vez mayor demanda por formación y las rápidas y cambiantes condiciones, han hecho necesario que los oferentes de formación y capacitación demuestren ante la sociedad un trabajo bien hecho. Por su parte los fondos asignados a la formación son de tal importancia que, frecuentemente se requiere un análisis de su correcta aplicación e impacto, en lo cual la gestión de la calidad en el proceso de formación tendrá indudablemente una importancia relevante.<sup>56</sup>

En la gestión de la calidad de la formación profesional se puede adoptar el enfoque centrado en la calidad del producto, o el enfoque centrado en la calidad del proceso.<sup>57</sup>

La búsqueda de la excelencia es inherente al ethos académico de la universidad. Sin embargo, su papel cobra mayor importancia en la era del conocimiento, puesto que ella está llamada a formar investigadores y profesionales competentes y competitivos que respondan a las demandas de la sociedad en el actual proceso de globalización. Es por ello que, según la UNESCO, la respuesta de la educación

---

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> CARRASCO. Op.cit.

superior debe guiarse por criterios de pertinencia, calidad e internacionalización. En este contexto la autoevaluación y la acreditación se constituyen en instrumentos indispensables de política, planificación y gestión universitaria que garantizan una efectiva calidad académica, traducida en profesionales de calidad e idóneos.<sup>58</sup>

### **2.3.3 ESTÁNDARES DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

Estándares es un concepto relativamente nuevo en el ámbito de la educación, que si bien apareció hace algunos años en el mundo anglosajón,<sup>59</sup> hoy comienza a instalarse progresivamente en la evaluación de los profesores a nivel latinoamericano.

En los últimos 10 años los sistemas educativos de América Latina han consolidado instancias centrales encargadas de evaluar los logros de aprendizaje en las asignaturas fundamentales de la educación básica y media.

---

<sup>58</sup> CUBA, J. (2005) *La autoevaluación y acreditación universitaria*. Lima, UNMSM.

<sup>59</sup> REYES, L. (2006) *Estándares de desempeño docente*. Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile.

Asimismo, se han desarrollado esfuerzos importantes por resaltar la obligación que tienen los sistemas educativos de rendir cuentas a la sociedad sobre el nivel de aprendizaje alcanzado. También, el nuevo discurso en pro de estándares regionales y nacionales para los países latinoamericanos se vincula con las demandas por reducir las inequidades al interior de nuestros sistemas educativos. Por otro lado, también se argumenta que los estándares ayudarían a fijar en los profesores, padres de familia, alumnos y políticos un conjunto de competencias trascendentales que tendrían que ser aprendidas necesariamente en las escuelas. En este caso, el cumplimiento o no de estas competencias sería uno de las vías para juzgar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en cada una de las escuelas del país.

Específicamente en educación, Ravitch (1995) define lo que entiende por estándares: “Un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de educación realista; si no hubiera modo de saber si alguien en realidad está cumpliendo con el

estándar, no tendría valor o sentido. Por tanto cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición.”<sup>60</sup>

En esta cita de Ravitch<sup>61</sup> queda en claro la naturaleza prescriptiva (impuesta o asumida) de los estándares y la necesidad de que los estándares sean susceptibles de ser evaluados con realismo. Adicionalmente podríamos decir que detrás de todo estándar se encuentra una intencionalidad orientada a que todos los alumnos los alcancen al más alto nivel. Por tanto, deben ser públicamente conocidos y delimitar responsabilidades.

El término “estándar” significa distintas cosas para diferentes personas. Algunas veces, por una falta de precisión se cree tener estándares cuando lo que en realidad se tiene son estímulos o confusas afirmaciones sobre aspiraciones prácticamente inmensurables. En otras ocasiones, se usan términos como “estándares”, “resultados” y “metas” alternativamente, sin definir ningún significado en particular.

---

<sup>60</sup> Consulta: [http://www.agendaeducativa.org.pe/nueva/articulos\\_par3.htm](http://www.agendaeducativa.org.pe/nueva/articulos_par3.htm)

<sup>61</sup> Consulta: [http://www.agendaeducativa.org.pe/nueva/articulos\\_par3.htm](http://www.agendaeducativa.org.pe/nueva/articulos_par3.htm)

El término estándar tiene tres usos comunes<sup>62</sup>, cada uno con un propósito y significado distinto. Estos son:

- Estándares de contenido (o estándares curriculares). Estos estándares describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Ellos proporcionan descripciones claras y específicas de las destrezas y conocimientos que debieran enseñarse a los estudiantes. Todos los involucrados en el proceso debieran tener fácil acceso a un programa con estándares de contenido, de tal modo que las expectativas sean bien comprendidas. Un estándar de contenido debiera, además, ser medible para que los estudiantes puedan demostrar su dominio de destrezas o conocimientos.
- Estándares de desempeño escolar. Los estándares de desempeño definen grados de dominio o niveles de logro. Los estándares de desempeño describen qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable, o sobresaliente. Los estándares de desempeño bien

---

<sup>62</sup> REYES, L. (2008) *Estándares de Desempeño Docente*. Consulta: <http://www.educared.edu.pe/docentes/articulo/1165/estandares-de-desempeno-docente/>

diseñados indican tanto la naturaleza de las evidencias (tales como un ensayo, una prueba matemática, un experimento científico, un proyecto, un examen, o una combinación de éstos) requeridas para demostrar que los estudiantes han dominado el material estipulado por los estándares de contenido, como la calidad del desempeño del estudiante (es decir, una especie de sistema de calificaciones).

- Los Estándares de oportunidad para aprender, o transferencia escolar, definen la disponibilidad de programas, el personal, y otros recursos que la institución proporciona para que los estudiantes puedan ser capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempeño desafiantes.

Estos tres tipos de estándares están interrelacionados. No tiene sentido contar con estándares de contenido sin estándares de desempeño. Los estándares de contenido definen qué debe ser enseñado y aprendido; los estándares de desempeño describen cuán bien ha sido aprendido. Sin estándares de contenido y de desempeño, no hay forma de

determinar objetivamente si el despliegue de recursos ha sido efectivo.

Para Ravitch (1995)<sup>63</sup> un sistema de estándares y evaluación está diseñado para:

- Elevar el rendimiento académico de todos o casi todos los alumnos.
- Indicar a los estudiantes y profesores el tipo de logro que es posible obtener con esfuerzo.
- Enfatizar el valor de la educación en el futuro éxito en los estudios superiores.
- Estimular el mejoramiento de la enseñanza y la cooperación entre los profesores.
- Motivar a los estudiantes para que tengan aspiraciones más altas en su trabajo escolar.

En la *Propuesta para un Acuerdo Nacional por la Educación* (2001) se introduce el tema de los estándares. Específicamente, el objetivo 6 de la propuesta se denomina “Todos los peruanos tenemos derecho a conocer y evaluar los avances de la educación”, y plantea como punto de partida el

---

<sup>63</sup> Consulta: [http://www.agendaeducativa.org.pe/nueva/articulos\\_par3.htm](http://www.agendaeducativa.org.pe/nueva/articulos_par3.htm)

establecimiento de metas claras (estándares) a fin de que se pueda ejercer los derechos a la información sobre los avances de nuestro sistema educativo.

En la propuesta se resalta la necesidad de estándares que se determinen mediante un proceso de consulta técnica y social. Asimismo, se plantea como una posibilidad que nuestras expectativas puedan ser cercanas a los estándares internacionales a fin de que representen un desafío y estímulo. O también, se plantea que pueda tal vez ser preferible fijar estándares mínimos o básicos ante la evidencia en el sentido que muchos grupos estudiantiles se encuentran con marcadas desventajas. En otras palabras, se menciona que posiblemente estándares tan altos puedan desanimar a estos grupos.

Ya en los resultados de la consulta (*Las Voces del País, Resultados de la Consulta Nacional de Educación, 2002*) se ratifican las intenciones de la propuesta inicial y emergen nuevos aspectos.

Parece existir hoy en América Latina un consenso alrededor de la idea de que los sistemas de educación superior están en crisis y de que son necesarias, a corto

plazo, medidas capaces e reestructurarlos. La crisis se refiere de manera directa a la calidad de la educación y es socialmente significativa cuando “los resultados o productos que se obtienen de las instituciones de educación superior dejan de corresponder a las expectativas de los diferentes grupos y sectores que de ella participan y, más aún, cuando la frustración continua de esas expectativas comienza a tornarse insustentable”.

Factores endógenos y exógenos al sistema de educación superior se combinan para el diagnóstico de esa crisis de calidad. De un lado, se identifican la expansión desordenada de la educación superior, a través de la proliferación de instituciones privadas de baja calidad, y el deterioro de la educación pública; en fin, síntomas de la expansión desordenada que convergen en la preocupación por la calidad del sistema. Se suman dos aspectos críticos: la incapacidad del sistema para atender las necesidades de una economía competitiva en constante cambio, y la configuración actual del sistema, con la proliferación de cursos en áreas suaves. A largo plazo, tiende a reforzarse la brecha entre las demandas del sector productivo y lo ofrecido por la educación

superior. Ese desajuste genera dificultades crecientes de absorción de los egresados y conduce a una diferenciación en la utilidad del diploma universitario.<sup>64</sup>

Para enfrentar los desafíos de la era del conocimiento la universidad debe sustentar su actividad académica en una administración eficiente de los recursos humanos y materiales que dispone; así como el establecimiento de políticas dirigidas a lograr un alto nivel de sus trabajos de investigación, de la calidad profesional de sus egresados y una interrelación activa con la comunidad con el objeto de prestarle servicios y recoger de ella sus aportes. Un elemento básico de esas políticas es la autoevaluación y acreditación universitaria. La autoevaluación es un proceso por el cual la propia institución se autorregula y establece un juicio de valor, a la luz de sus fines, conforme a un conjunto de estándares de referencia preestablecidos por organismos competentes. La acreditación es la demostración de que la institución educativa es lo que dice ser o hace lo que dice hacer; para lo cual una institución externa certifica periódicamente que la formación que imparten las facultades cumple con estándares mínimos de

---

<sup>64</sup> GUERRA-GARCÍA, R. (2003) *La formación profesional, estudios de postgrado e investigación*. Lima, UNMSM.

idoneidad y calidad. Consecuentemente, la acreditación propicia el mejoramiento de la calidad, idoneidad y solidez de la institución e incentiva en sus integrantes una cultura de evaluación permanente.

- La garantía de calidad por lo general implica la comparación entre un determinado producto o servicio y un estándar, previamente definido, que establece los criterios para calificar la calidad de dicho bien o servicio. En los últimos años se está hablando mucho de lo necesario que será relacionar la evaluación con determinados estándares, en la perspectiva de conseguir un trabajo educativo que asegure calidad.

En este ámbito el estándar crecientemente utilizado es la norma ISO 9000:2000. Esta norma se refiere a la garantía de calidad en una perspectiva general, no específicamente asociada a un producto o servicio determinado. Los usuarios son el punto de partida. Actualmente hay una alta valoración sobre las normas ISO como un “sello de calidad”; entre otras razones esta valoración ha hecho que se extienda su uso a las instituciones de formación profesional. La versión 2000 de la norma avanzó desde el concepto de garantía de calidad,

que prevalecía en la versión de 1994, hacia la conformación de una filosofía de gestión de la calidad, la cual incorpora el énfasis en la mejora continua; ello, entre otras cosas, incluye la necesidad de efectuar mediciones de la eficacia de los procesos desarrollados.

De hecho los estándares de las normas ISO se refieren fundamentalmente a los procesos, su consistencia y sistematicidad. Constituyen un método para estandarizar las actividades de la organización y dar fiabilidad a sus clientes sobre la calidad esperada de los productos y/o servicios. La familia de normas ISO 9000 se aplica en la gestión de la calidad; de hecho, los estándares ISO no se relacionan con las características intrínsecas del producto o servicio. Dicho de otro modo: aun cuando una institución de formación profesional esté certificada bajo ISO 9000, se requieren certificados de competencia en relación con la calidad del desempeño de sus egresados.<sup>65</sup>

Si bien, como ya se anotó, la versión 2000 de la ISO 9000 fue diseñada con la intención de facilitar su aplicación en organizaciones de otros sectores diferentes a la industria, las

---

<sup>65</sup> VARGAS. Op.cit.

instituciones de formación que han aplicado tal estándar han debido transitar el camino de buscar equivalencias para los diferentes términos utilizados en el ambiente organizacional como “cliente” y “proveedor”. Una interesante discusión se ha dado en las instituciones de formación que desarrollaron el proceso de certificación, centrada en definir quién es el cliente, ¿el participante o el empresario?, o cuál el producto, ¿el programa de formación o el trabajador formado y certificado?

El modelo de calidad propuesto por la ISO 9000:2000 se basa en una gestión por procesos y concede importancia a la satisfacción del cliente y a un buen grado de relacionamiento empresa-cliente. Hace aflorar claramente la necesidad de capacitación del personal en las organizaciones donde se la pretende implantar. Esta norma no especifica la capacitación requerida, tampoco brinda los lineamientos para identificar las necesidades de capacitación. Sin embargo, la norma “Gestión de la calidad. Líneas directrices para la formación” ISO 10015 brinda una serie de lineamientos en cuanto a la capacitación del personal. Esta norma plantea un proceso de cuatro grandes etapas: definir las necesidades de

capacitación, diseñar la capacitación, propiciar la capacitación y evaluar los resultados de la capacitación.

La capacitación hace parte de las necesidades de las organizaciones que adoptan la gestión de calidad. Ello refuerza el papel de las instituciones de formación profesional como proveedores de servicios de formación y releva la necesidad de que lo hagan con un buen nivel de calidad. A primera vista se puede creer que el proceso de certificación implica una larga serie de esfuerzos de construcción y documentación de procesos. Esta fue justamente una de las críticas más fuertes a la serie de normas ISO 9000:1994; como consecuencia de ello, la versión 2000 se concentró más en la creación del concepto de mejora continua centrado en la optimización de los procesos, sin descuidar la necesaria capacitación del personal de la institución, su indiscutible participación y la orientación hacia la satisfacción del cliente. El proceso de certificación es una oportunidad de aprendizaje institucional, de gestión del conocimiento aplicado a la formación.<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> *Íbid.*

### **2.3.4 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA CALIDAD DE FORMACIÓN**

Tradicionalmente, en las universidades se entendía por calidad en la educación superior un concepto asociado al de excelencia. Por su naturaleza elitista, reclutaba profesores, investigadores y alumnos excepcionales, a quienes se les proporcionaba bibliografía, laboratorios y oportunidades igualmente excepcionales para aprender. Sin embargo esta concepción de calidad en términos de una noción tradicional de excelencia, no responde a un mundo cambiante como el actual, ni a la necesidad de formar alumnos que no sean solo reproductores de conocimientos, sino personas capaces de utilizar ese conocimiento de manera crítica, versátil, flexible, para también producir y comunicar ciencia y tecnología, y lo más importante con la capacidad de aprender a aprender, con creatividad especialmente en la solución y búsqueda de problemas. Es decir actualmente se necesita una noción de calidad en términos de transformación cualitativa, como un proceso continuo de transformación de los participantes.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> CALDERON. Op.cit.

En el mismo sentido Fernández Enguita<sup>68</sup>, nos dice que el concepto de calidad ha reflejado realidades cambiantes, relacionándose inicialmente con los recursos humanos y materiales, para luego trasladarse hacia la eficacia de los procesos, relacionando la calidad con la obtención de los máximos resultados con el mínimo costo posible. Por último, la tendencia fue identificarlo con los resultados obtenidos por los estudiantes independientemente de la forma de medirlos. Estas formas de entender el concepto de calidad muchas veces han causado confusión en la medida que distintos sectores coincidían en defender la calidad pero con distintos marcos teóricos de referencia. Por su parte, Kenneth Delgado<sup>69</sup>, nos dice que una educación de calidad es aquella cuyas características hacen posible satisfacer las necesidades sociales de formación o necesidades básicas de aprendizaje que se plantea la sociedad, lo cual implica que una educación puede ser de calidad en un determinado tiempo y para un determinado sitio, pero no necesariamente lo es en cualquier época y lugar; ello dependerá de las necesidades de la sociedad a la que sirve.

---

<sup>68</sup> Citado en CALDERON. Op.cit.

<sup>69</sup> Citado en CALDERON. Op.cit.

Al igual que toda producción humana, los procedimientos, actividades, modos o estrategias para formar profesionales, o dotar formal y sistemáticamente a la persona, de ciertas habilidades y destrezas que les permitan incorporarse al mercado de trabajo, han variado y se han modificado a través de los años, desde las primeras formas realizadas espontánea y directamente, entre el aprendiz y el maestro, hasta las actividades planificadas y ejecutadas en las grandes empresas e instituciones, especialmente creadas para tal fin.

El modo o la forma de desarrollar las capacidades, físicas y mentales del individuo para su desempeño laboral, ha evolucionado en consonancia con los cambios sociales, políticos, sociales y culturales experimentados por la sociedad, traducidos y expresados en las grandes divisiones del trabajo, las necesidades de personal más capacitado por las empresas manufactureras, el desarrollo de la industria, la economía y el comercio, y esencialmente por el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Con el advenimiento de la era industrial en el siglo XIX los trabajos se tecnificaron, pasaron desde formas

tradicionales y manuales al proceso manufacturero e industrializado. Antes de este acontecimiento, la formación profesional se realizaba en el propio centro laboral, debido a que no se exigía mayor capacitación o calificación técnica. La conducción de los programas de formación profesional estaba a cargo de graduados que tenían estudios académicos tradicionales realizados en instituciones educativas formales. Hasta 1960, en Europa, los programas de formación profesional estuvieron enfocados en formar técnicos, en distintas ramas de las actividades humanas, como construcciones metálicas, ebanistería, modistería, cocina y repostería, electricidad, etc.; es decir, lo necesario para que se desempeñen como obreros de la gran industria capitalista. Algunas universidades como Madrid, Puerto Rico, la Autónoma de México, San Marcos, etc. implementaron programas de educación a distancia. Por estos tiempos, la formación profesional a cargo de las universidades tuvo carácter elitista, limitada a los que poseían recursos suficientes y necesarios. Se impartían programas de Derecho, Medicina, ingenierías diversas, Educación y otras.

El ingreso de la sociedad a la era computarizada ha transformado espectacularmente tanto las estrategias y programas de formación profesional, como las necesidades y exigencias del mercado laboral. Es decir, el nuevo perfil de profesional que requiere la sociedad, es otro; el mismo que debe responder a los retos y nuevos desafíos de un mundo cada vez más cambiante y diversificado. Las nuevas herramientas tecnológicas (Internet, Telnet, telemática, la multimedia, etc.) han revolucionado enormemente la estructura y estrategias de las instituciones de educación superior. Esto ha permitido que los planes y programas de formación profesional, ofrezcan un perfil profesional más acorde con nuestros tiempos. La economía se ha globalizado y, con ello, el sistema de producción, cuyos productos tienen la particularidad de ser atractivos y consumibles en cualquier parte del mundo. Asimismo, el nuevo profesional debe ser competitivo en cualquier escenario cultural que el mundo contemporáneo le ofrezca.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> CARRASCO. Op.cit.

### **2.3.5 PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

La formación profesional como conjunto de actividades estratégicas organizadas en planes y programas para desarrollar capacidades diversas en el ser humano, con propósitos preestablecidos y en concordancia con la realidad, se rige y orienta por una serie de principios fundamentales que son los siguientes:

- A) Principio de dinamicidad. Los planes y programas de formación profesional deben estar en constante cambio y modificación, ajustándose y reajustándose, al progreso y acelerado desarrollo del mundo, de tal manera que los perfiles profesionales respondan al reto y desafío de las nuevas exigencias sociales.<sup>71</sup>
- B) Principio de sistematicidad. Las carreras profesionales deben estar organizadas en módulos, programas y planes debidamente fundamentados y diseñados para un tiempo y espacio sociocultural pertinente y concreto.
- C) Principio de globalización. Los perfiles profesionales que ofrecen los planes y programas curriculares de formación

---

<sup>71</sup> *Íbid.*

profesional deben ser atractivos en cualquier escenario mundial.

- D) Principio de interculturalidad. Los egresados de una carrera profesional deben ser capaces de asimilarse a cualquier escenario cultural, y para ello es necesario que egrese del proceso educativo dominando varios idiomas, preferentemente los de mayor difusión.
- E) Principio de libertad de crítica. Los planes y programas de formación profesional deben estar abiertos a críticas constantes, que le permitan revisar, evaluar y renovar sus estructuras acordes con los cambios y exigencias sociales.
- F) Principio de dualidad. La práctica profesional y la investigación académica deben ser la razón de ser de la formación profesional. Ello permitirá que el profesional se desarrolle exitosamente en un mundo laboral cada vez más competitivo.
- G) Principio de gestión y creatividad profesional. Los planes y programas de formación profesional deben tender a desarrollar un estudiante y futuro profesional, con

competencias para ser creativo, gestor y emprendedor de grandes empresas e iniciativas.

H) Principio de interdisciplinariedad. Las estrategias de formación profesional deben tener presente que la concurrencia de diversas disciplinas, permitirá una mejor e integral formación profesional con tendencia a la pluridisciplinariedad y transdisciplinariedad.

### **2.3.6 IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

La formación profesional como conjunto sistemático de estrategias de desarrollo de capacidades relacionadas con el conocimiento, habilidades y actitudes, encierra una gran importancia, puesto que a través de ellas las futuras generaciones se preparan y adquieren los perfiles necesarios para su desenvolvimiento en las distintas áreas de la ciencia, la producción, la industria y los servicios. Definitivamente sin la existencia de instituciones formales que brindan formación profesional, esta no será posible, entonces los trabajadores

tendrán que prepararse en la experiencia directa, y tal no sería suficiente.<sup>72</sup>

El adiestramiento o la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos, requiere una íntima correspondencia con las características del mercado laboral. El mercado laboral necesita profesionales con nuevos perfiles, cada vez más exigentes, para que se asimilen a un mundo más renovado y competitivo; por ello los sistemas de formación profesional se ven obligados a ponerse a la par con tales requerimientos. Es de suma importancia para el mundo económico las nuevas alternativas de la educación superior, puesto que son los profesionales de hoy los que afrontarán y sostendrán las nuevas formas de producción y los nuevos estilos de vida que depara el futuro.

Con respecto a las razones que fundamentan la importancia de la formación profesional y la renovación permanente de los perfiles de los egresados, Torres, desde la experiencia española, dice lo siguiente: "Durante la década de los ochenta, las fuertes críticas del mundo empresarial a las instituciones escolares, especialmente a la formación

---

<sup>72</sup> *Íbid.*

profesional, se convierten en algo cotidiano. De este modo el gobierno oficialista se ve obligado a llevar a cabo una reforma del sistema educativo español para poder preparar a los futuros trabajadores y trabajadoras para acomodarse a las nuevas filosofías de la producción y las consiguientes transformaciones de los puestos de trabajo”.<sup>73</sup>

### **2.3.7 OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

Como referente de este tópico podemos citar el ejemplo de España que mediante el Real Decreto 676/1993, del 22 de mayo de 1993 señala en su artículo 1: Las enseñanzas de formación profesional conducentes a título con validez académica y profesional en todo el territorio nacional tendrán por finalidad proporcionar a los alumnos la formación necesaria para:

- A) Adquirir la competencia profesional, característica de cada título. Esto significa comprender la organización y características del sector correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional, conocer la

---

<sup>73</sup> TORRES, J. (1996) *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado*. México.

legislación laboral básica, y los derechos y obligaciones que se derivan de las reacciones laborales y adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para trabajar en condiciones de seguridad y prevenir los posibles riesgos derivados de las situaciones de trabajo.

B) Adquirir una identidad y madurez profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones. En ese sentido, uno de los grandes objetivos de la formación profesional es preparar y capacitar al futuro profesional en las diversas áreas del saber humano, para que pueda desempeñarse pertinentemente en el mercado competitivo de puestos de trabajo, y continuar con el desarrollo y perfeccionamiento de la ciencia y la tecnología.

Por otra parte podemos considerar los objetivos específicos de la formación profesional a los siguientes:<sup>74</sup>

- Desarrollar competencias cognitivas y la capacidad de procesar información acorde a nuestros tiempos.

---

<sup>74</sup> CARRASCO. Op.cit.

- Promover el desarrollo de las habilidades y destrezas en el manejo de técnicas y procedimientos propios de cada profesión.
- Cultivar los valores éticos fundamentales de tal manera que los futuros profesionales tengan solvencia moral y puedan ser útiles a la sociedad.
- Desarrollar en los profesionistas filosofías de convivencia pacífica y democrática que posibiliten la construcción de una sociedad justa e igualitaria.
- Desarrollar la capacidad de gestión, creatividad y empresa, de tal manera que el futuro profesional contribuya efectivamente con el desarrollo económico y social de la población.

### **2.3.8 PERFIL ACADÉMICO**

Para proponer un perfil académico se requiere primero un diagnóstico de la sociedad en la cual se encuentra la institución educativa; los aspectos a considerar son los siguientes: social, político, económico y cultural. Por otra parte

también se tendrá en cuenta las características, necesidades y expectativas del usuario y del medio; es decir, se debe considerar lo que los posibles alumnos desean encontrar en su formación, la cual debe especificarse con suma claridad y al mismo tiempo consignar características novedosas, innovadoras con el fin de motivar a los usuarios; por otra parte, se tendrá en consideración el costo de la aplicación del currículo para lo cual se debe considerar la teoría curricular y las bases legales que lo sustentan, y todos los aspectos que se requieren para su implementación y ejecución.

El estudio del diagnóstico de nuestra sociedad nos da una visión general del campo en el cual estamos inmersos y también nos presenta las necesidades y lo que la sociedad demanda de las instituciones educativas, que no son otra cosa que las demandas laborales, aspectos de gran importancia, los cuales deben tenerse presente al formular el perfil. Pero las personas que diseñan el perfil no deben quedarse simplemente con las demandas laborales actuales; deben ser futuristas, adelantarse a lo que la sociedad pedirá, por la sencilla razón que cuando se aplique el currículo propuesto y se espere a los primeros egresados, que será

después de cinco años, ellos deberán estar preparados para enfrentarse a la sociedad y cumplir como profesionales.

El Perfil Profesional o Perfil del Egresado, como se ha venido denominando en los ámbitos educativos, determina las competencias que requiere el futuro profesional para solventar de manera adecuada y oportuna los problemas y necesidades del entorno; esto es, para cumplir efectivamente con el encargo que la sociedad ha otorgado a las instituciones universitarias: formar integralmente el talento humano requerido para satisfacer las múltiples necesidades sociales.

Son diversas las definiciones que históricamente se han propuesto acerca del Perfil Profesional, de las cuales se refieren seguidamente algunas planteadas por autores contemporáneos:<sup>75</sup>

Para Díaz-Barriga (2005), “el perfil profesional lo componen tanto conocimientos y habilidades como actitudes”, componentes que constituyen dimensiones del enfoque de formación por competencias que responden a las interrogantes: ¿qué debe saber el egresado?, ¿qué debe

---

<sup>75</sup> ZAMBRANO, A. (2007) *La Educación Superior en el Siglo XXI: una aproximación al contexto del socialismo bolivariano venezolano*. Consulta: [www.monografias.com](http://www.monografias.com).

saber hacer?, ¿cómo debe ser y actuar? En correspondencia con las anteriores interrogantes, en el Perfil Profesional se explicitan los conceptos, procedimientos y valores a obtener por el egresado para su desempeño laboral y personal en función de los requerimientos de la sociedad.

Arnaz (1996), citado por Díaz-Barriga (2005), hace referencia al Perfil Profesional como la "descripción de las características principales que deberán tener los educandos como resultado de haber transitado por un determinado sistema de enseñanza-aprendizaje". Al respecto el autor citado agrega que tales características están compuestas por las áreas generales de conocimiento; las tareas, actividades y acciones, así como la delimitación de los valores y las actitudes que debe desarrollar el estudiante para formarse finalmente como profesional de un área específica, aspectos que identifican al perfil del egresado y concretan su capacidad para responder a situaciones laborales.

Díaz-Barriga (1996), citado por Addine et al. (2000), señala respecto al Perfil Profesional que "lo componen tanto los conocimientos y habilidades como las actitudes. Todo esto definido operacionalmente delimita un ejercicio profesional".

En esta consideración conceptual se incorpora la necesidad de desglosar las competencias profesionales en sus dimensiones específicas, a fin de establecer tanto las orientaciones como el alcance del saber, el hacer y el ser en el desempeño profesional de una especialidad. Es decir, no basta con declarar las competencias del ejercicio profesional, sino que es indispensable su operacionalización.

Por su parte, Addine (2000), indica que “el hecho de determinar los límites y llegar a una definición de una profesión o de lo que se espera del egresado en un nivel determinado de la enseñanza, conduce a la conceptualización del perfil”. En correspondencia con esta concepción, en el Perfil Profesional se requiere establecer, además de las competencias laborales, el objeto de trabajo, el campo de acción y la esfera de actuación del futuro profesional, como aspectos que identifican y definen el perfil del egresado, a la vez que establecen sus capacidades y aptitudes laborales para afrontar situaciones diversas.

Las anteriores apreciaciones conducen a una visión amplia y profunda acerca de la importancia que tiene la adecuada definición y delimitación del Perfil Profesional, como

orientador del diseño curricular y suministrador de las directrices para el futuro desempeño laboral, así como en lo relativo a los requerimientos que han de cubrirse para formar el talento humano demandado por la sociedad.

La elaboración del Perfil Profesional es un proceso complejo y constituye una dimensión sumamente dinámica en el diseño curricular, dado su doble rol de punto de partida y expresión final del producto obtenido en el proceso educativo. En consecuencia, debe estar en permanente revisión y en correspondencia con el comportamiento del entorno en que se desarrollará, tanto el profesional a formar como la institución educativa formadora. Es menester, por lo tanto, la investigación permanente en torno a la pertinencia del perfil según el desarrollo del entorno, a fin de colocar el producto del proceso formativo, esto es, el egresado universitario, en el nivel de las cambiantes demandas de la sociedad.

## **2.3.9 HABILIDADES PROFESIONALES UNIVERSALES O LABORALES**

Desde la práctica de los estudios realizados acerca de las dimensiones laborales más comunes, se reconocen un grupo importante determinado en las habilidades que las componen:<sup>76</sup>

### **2.3.9.1 DIMENSIÓN TRABAJO EN EQUIPO**

El objetivo considerado es participar, integrar, estructurar coordinar equipos de trabajo que cumplan sus funciones con una elevada efectividad y con correctas relaciones interpersonales.

Las habilidades que se tienen en cuenta, son las siguientes:

- Trabajar colectivamente con compañeros de labor en la búsqueda de mejorar condiciones materiales y de organización de los puestos de trabajo.

---

<sup>76</sup> QUINTERO, N. (2007) *La formación laboral del siglo XXI*. Consulta: [www.monografias.com](http://www.monografias.com).

- Valorar correctamente las ideas y experiencias que los demás miembros aportan al proceso o fenómeno que es objeto de trabajo del colectivo.
- Apoyar y comprometerse con las decisiones que se toman en el colectivo de forma democrática, aunque no refleje por completo su opinión personal.
- Compartir los créditos de los logros con el resto del equipo y sentirse responsable de cada resultado que el colectivo adquiera.

### **2.3.9.2 DIMENSIÓN COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN**

El objetivo considerado es aplicar de manera efectiva las herramientas de comunicación tanto oral como escrita, en el contexto laboral donde se desarrolla la actividad laboral.

Las habilidades que se tienen en cuenta, son las siguientes:

- Expresar correctamente las ideas de forma oral, escrita o gráfica para poder emitir un mensaje claro y preciso.
- Escuchar e interpretar los mensajes de otras personas.
- Expresar respuestas correctas.
- *Preguntar a sus* interlocutores con claridad y precisión para clarificar el mensaje recibido para establecer la comunicación en ambos sentidos (emisión – recepción).
- Fomentar y participar en discusiones en las que prevalezca el aporte que se brinda en condiciones de un elevado grado de respeto y confianza mutua.
- Modular correctamente el lenguaje y el tono de voz para comunicar sus ideas con gran efectividad a la audiencia.
- Demostrar apertura al compartir información y mantener a los demás informados.

- Convencer a su interlocutor acerca de las bondades de sus ideas con argumentos consistentes y precisos.

#### **2.3.9.4 DIMENSIÓN ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS**

El objetivo considerado es planear y organizar con efectividad los recursos humanos y materiales.

Las habilidades que se tienen en cuenta, son las siguientes:

- Administrar eficientemente el tiempo individual y colectivo, identificando las prioridades en un orden adecuado.
- Asignar apropiadamente los recursos necesarios para cualquier tipo de actividad laboral de la producción o los servicios, tanto materiales como humanos.

- **Desarrollar planes de contingencia para prever situaciones en cuanto a materiales, herramientas, personas etc.**
- **Monitorear y ajustar planes para precisar acciones de acuerdo a las necesidades del proceso de trabajo expresados en tiempo y recursos.**
- **Manejar y utilizar las herramientas contables que le permitan reconocer el rumbo económico de la actividad laboral, expresado en planes de producción o servicios.**
- **Estimular el mejor aprovechamiento del talento humano de aquellos con quien se interrelaciona en los procesos productivos, de servicios o investigativos.**
- **Desarrollar metas claras, consistentes con las estrategias trazadas para un mejor uso y cuidado de los recursos laborales.**

## **2.3.9.5 DIMENSIÓN PENSAMIENTO CREATIVO Y SOLUCION DE PROBLEMAS**

El objetivo considerado es potenciar el pensamiento creativo a través de una educación para la creatividad del alumno para que pueda contribuir significativamente al desarrollo ascendente de la actividad productiva o de servicios.

Las habilidades que se tienen en cuenta son las siguientes:

- Identificar y definir problemas de su centro de trabajo, territorio y nación que pudieran ser objeto de investigación.
- Idear y poner en práctica diferentes soluciones para resolver problemas una vez identificados.
- Promover y persuadir a otros a considerar nuevas ideas.
- Identificar oportunidades de solución a problemas y compartirlos con los demás para buscar soluciones.

- Calcular riesgos y beneficios de nuevas ideas a partir de los resultados esperados.
- Estimular las soluciones propuestas, orientando su validación y socialización por todas las vías posibles.

#### **2.3.9.6 DIMENSIÓN ORIENTACION DE RESULTADOS**

El objetivo considerado es utilizar métodos y técnicas de gestión de la calidad para valorar la relación resultado – desempeño en los procesos productivos o de servicios.

Las habilidades que se tienen en cuenta, son las siguientes:

- Aplicar los parámetros de calidad que están establecidos o previstos para el objeto de trabajo.
- Reconocer o idear nuevos parámetros de calidad que puedan ser medibles, así como ofrecer propuestas de otros nuevos que

permitan valorar la calidad del producto o servicio.

- Aplicar criterios de efectividad de su desempeño profesional –laboral a partir de los resultados alcanzados en su gestión.
- Desarrollar procesos y procedimientos para la consecución de resultados en el entorno laboral.

### **2.3.9.7 DIMENSIÓN ORIENTACIÓN AL USUARIO**

El objetivo considerado es utilizar criterios de calidad, técnicas y/o procesos de gestión de la calidad para mejorar los niveles de productividad y competitividad de la empresa o institución.

Las habilidades que se tienen en cuenta, son las siguientes:

- Considerar como usuario a toda aquella persona jurídica que recibe producciones o servicios de la empresa o institución que los brinda.

- Construir o establecer relaciones productivas con usuarios ganándose su respeto a partir de conocer sus criterios de factibilidad del producto o servicio que recibe.
- Adquirir una óptica de usuario para retroalimentar la actividad.
- Identificar las necesidades de los usuarios guiándolos a soluciones apropiadas que se puedan ofrecer.
- Monitorear el ambiente que rodea al usuario para obtener información con la finalidad de mantenerse informado y anticipar problemas y soluciones.
- Mantener informado al usuario sobre el progreso o posible demora de los productos que él espera.
- Cumplir siempre con el usuario en relación con las fechas de entrega así como de la calidad del producto.

### **2.3.9.8 DIMENSIÓN AUTOGESTIÓN DE DESARROLLO**

El objetivo considerado es comprometer el desarrollo individual y colectivo de forma continua y ascendente, tanto en lo personal como en lo profesional.

Las habilidades que se tienen en cuenta son las siguientes:

- Manejar de forma dinámica su crecimiento y desarrollo profesional.
- Mostrar compromiso por mejorar sus conocimientos y habilidades, así como ayudar a quienes no las poseen y les son necesarias.
- Mantener la actualización en los nuevos adelantos de su profesión.
- Aprovechar las oportunidades que brindan las instituciones del país para su desarrollo profesional.

- Contribuir al aprendizaje de sus compañeros de la actividad laboral.
- Mostrar disponibilidad e interés por aprender de los demás, sin omitir a alguien en particular.
- Buscar la necesaria retroalimentación a partir de los desaciertos que se puedan producir con la finalidad de mejorar su gestión laboral.

### **2.3.9.9 DIMENSIÓN MANEJO DE LA TECNOLOGÍA**

El objetivo considerado es mantener una correcta actualización en el uso de las nuevas tecnologías que se utilizan en el ámbito laboral, como exigencia de la producción o los servicios ante la revolución de las ciencias y la técnica para mantener la ventaja competitiva en la calidad.

Las habilidades que se tienen en cuenta son las siguientes:

- Mantener la necesaria actualización en las tecnologías disponibles, así como en las que están por llegar.
- Comprender la aplicabilidad y las limitaciones de las tecnologías en las tareas apropiadas para lograr su uso racional y efectivo.
- Mostrar interés por aprender las nuevas tecnologías.

#### **2.3.9.10 DIMENSIÓN MANEJO DEL IDIOMA INGLÉS.**

El objetivo considerado es lograr los fundamentos mínimos necesarios para la comunicación en el idioma inglés como capacidad laboral que exigen los tiempos actuales de la Revolución Científica Técnica.

Las habilidades que se tienen en cuenta, son las siguientes:

- Interpretar *en* el lenguaje técnico.

- Traducir *en* el lenguaje técnico.

### **2.3.9.11 DIMENSIÓN LIDERAZGO**

El objetivo considerado es ejercer funciones de liderazgo en aquellas actividades donde le sea asignada una tarea de estas características, donde se requiera la aplicación de talento humano capacitado para dirigir, tanto en las funciones administrativas como en las técnico – científicas.

Las habilidades que se tienen en cuenta son las siguientes:

- Ser un ejemplo a seguir por otros colaboradores debido al equilibrio entre su desarrollo personal con el profesional.
- Facultar a todos para expresar su visión acerca de los resultados a obtener.
- Tener iniciativa para desarrollar estrategias que le permitan alcanzar objetivos precisos.

- Establecer relaciones con otras personas en diferentes contextos para entender sus necesidades y obtener su apoyo.
- Anticipar y resolver conflictos buscando soluciones de amplio acuerdo.
- Promover cambios y mejoras en su entorno laboral como fundamento de las necesarias transformaciones para promover mejores resultados.
- Mostrar el carácter necesario para tomar decisiones que puedan ser objeto de rechazo y a la vez saber convencer acerca de los motivos para lograr la toma de partido a favor de la decisión.
- Delegar responsabilidades ofreciéndole al colectivo la necesaria confianza en los resultados que deberá alcanzar.
- Alentar a su colectivo en la aceptación de metas retadoras.

- Valorar con honradez las experiencias del colectivo y su aportación a la actividad laboral.
- Recompensar logros y analizar deficiencias colectivas e individuales usando expresiones oportunas, estímulos y reconocimientos establecidos en la organización laboral.
- Involucrar a otros en la toma de decisiones que los afecten, para que puedan comprender las causas y apoyar ampliamente.
- Propiciar un ambiente de trabajo sano y sincero que permita hablar y actuar sin temores a repercusiones o represalias.
- Dirigir de una forma sana y predecible de forma tal que las acciones emprendidas no sorprendan ni creen nuevas expectativas.
- Operar con transparencia; no manejar agendas ocultas.
- Lograr un clima de seguridad en el colectivo de trabajadores.

- Actuar en función de acciones previamente acordadas, evitando improvisaciones.
- Manejar con responsabilidad toda la información abierta como la confidencial.

### **2.3.9.12 DIMENSIÓN VISION ESTRATEGICA**

El objetivo considerado es desarrollar una visión estratégica que oriente el desarrollo de su empresa o institución.

Las habilidades que se tienen en cuenta son las siguientes:

- Identificar aspectos estratégicos donde se valoren oportunidades y riesgos de la organización de su entorno laboral.
- Comunicar con claridad la relación entre la estrategia y las acciones organizativas que contiene el objeto laboral que se analiza.
- Generar y comunicar la dirección organizacional de la producción o los servicios.

### **2.3.9.13 DIMENSIÓN ADMINISTRACION DE DESEMPEÑO**

El objetivo considerado es administrar correctamente el talento humano del desempeño profesional para tomar medidas de orientación.

Las habilidades que se tienen en cuenta son las siguientes:

- Asignar correctamente la responsabilidad y autoridad en la toma de decisiones.
- Ofrecer la necesaria claridad en las orientaciones que debe recibir cada miembro del colectivo para sus funciones.
- Asignar correctamente la cantidad de tiempo y recursos materiales necesarios para cada actividad.
- Valorar correctamente a quien se le puede asignar una actividad determinada de acuerdo a las posibilidades que posee el trabajador o miembro del colectivo.

- Monitorear de forma efectiva el progreso del talento humano para conocer y actuar en consecuencia.
- Discutir con regularidad el desempeño de sus colaboradores o miembros de su colectivo para prever la necesaria retroalimentación en lo técnico y científico.
- Apoyar activamente la trayectoria y aspiraciones del hombre en cuanto a su desarrollo profesional.
- Evaluar con la mayor justeza el desempeño de los miembros del colectivo.

#### **2.3.9.14 DIMENSIÓN TOMA DE DECISIONES**

El objetivo considerado es tomar decisiones efectivas y eficientes para mantener los niveles de organización laboral y de la producción o los servicios.

Las habilidades que se tienen en cuenta son las siguientes:

- Identificar con rapidez los aspectos esenciales de una situación compleja y la causa completa del problema.
- Reunir información relevante antes de tomar decisiones.
- Ponderar correctamente las repercusiones positivas y negativas que pueden acarrear las decisiones, antes de tomarla.
- Valorar el impacto que puede crear una decisión determinada.
- Validar las propuestas con datos concretos.

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Por la finalidad que se persigue, ofrecer información que resulte útil para retroalimentar el proceso enseñanza – aprendizaje, y tomar decisiones para modificar o actualizar el currículo de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad en la que se trabajó, el estudio se identifica como investigación aplicada, de acuerdo a la clasificación que siguen Ander – Egg y Bunge<sup>77</sup>. Este tipo de estudios, aunque “depende de los descubrimientos y avances de la investigación básica y se enriquece con ellos”, se caracteriza por la aplicación, utilización y consecuencias prácticas de los conocimientos. En ese sentido, como señala Ander – Egg, “la investigación aplicada busca el conocer para actuar, para construir, para modificar”.<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> ANDER – EGG, Ezequiel. (1990) *Introducción a las técnicas de investigación social*. 7<sup>a</sup>. edición. Buenos Aires: Humanitas.

<sup>78</sup> *Íbid.*

Por otro lado, de acuerdo al problema y tipo de conocimiento a lograr, se identifica como investigación de tipo correlacional<sup>79</sup>. Según Hernández y col., este tipo de estudios se plantea como una alternativa a los estudios descriptivos y explicativos en tanto va más allá de la simple descripción de las variables, pero no alcanza el nivel de profundización en la determinación de relaciones causales entre las variables, nivel que caracteriza a los estudios explicativos.

### 3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para efectos de la contrastación de hipótesis, se utilizó el diseño no experimental transeccional correlacional<sup>80</sup>, porque procura verificar la existencia de asociación significativa entre las variables. Responde a los diseños no experimentales porque no recurre a la manipulación de alguna de las variables en estudio, sino que éstas se analizan tal y como suceden en la realidad. Responde a los estudios transeccionales en tanto la información recogida corresponde a un solo periodo. Y responde a los estudios

---

<sup>79</sup> HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto; FERNÁNDEZ Collado, Carlos; y BAPTISTA Lucio, Pilar. (2000) *Metodología de la investigación científica*. México: McGraw Hill / Interamericana; VELÁSQUEZ, Ángel y Nériida REY. (1999) *Metodología de la investigación científica*. Lima: e.a.

<sup>80</sup> *Íbid.*

correlacionales porque procura verificar la existencia de asociación significativa entre las variables.

### **3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO**

#### **3.3.1 POBLACIÓN**

Para efectos del estudio, se ha identificado la población en dos niveles:

- $N_1$  : Estudiantes.
- $N_2$  : Egresados.

En el caso de los estudiantes, la población está conformada por el conjunto total de estudiantes de la Escuela Profesional de Contabilidad (sedes de Moquegua e Ilo) que cursan el segundo, tercer, cuarto y quinto años de la carrera profesional. Este conjunto está conformado por 400 estudiantes.

$$N_1 = 400$$

En este caso, como se muestra en el cuadro, la población, de acuerdo a sus estratos, se distribuye de la siguiente manera:

**CUADRO 01. Distribución de Estudiantes por Estrato (Año de Estudios)**

<b>ESTRATOS (AÑO DE ESTUDIOS)</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>%</b>
SEGUNDO	112	28,0
TERCERO	118	29,5
CUARTO	100	25,0
QUINTO	70	17,5
<b>TOTAL</b>	<b>400</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Oficina de Registro Técnico. Universidad José C. Mariátegui.

Para la conformación de la población se tomaron en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Pertenencia a cualquiera de los grupos de segundo a quinto año de estudios, en tanto se asume que poseen una noción más definida de los aspectos curriculares y de la calidad de la formación profesional, en contraste con los estudiantes del primer año, quienes por primera vez se aproximan a conceptos típicos del quehacer universitario, como los mencionados.
- Matrícula regular en cualquiera de los ciclos de estudio correspondiente a los años señalados de la carrera profesional.

En el caso de los egresados, la población estuvo conformada por el conjunto total de egresados hasta el momento de inicio del estudio. Este conjunto está conformado por 555 egresados.

$$N_2 = 555$$

En este caso, no se formularon criterios de inclusión o exclusión por no juzgarse necesarios.

## 3.3.2 MUESTRA

### 3.3.2.1 TIPO DE MUESTREO

Los procedimientos de muestreo utilizados para efectos del trabajo de campo fueron distintos según el grupo poblacional que se tuvo en cuenta.

En el caso de los estudiantes, se utilizó el muestro aleatorio estratificado<sup>81</sup>, con afijación proporcional.<sup>82</sup> Este tipo de muestreo consiste en “dividir la muestra total en partes proporcionales al universo objeto de estudio de cada estrato”.<sup>83</sup>

En el caso de los egresados, debido a las dificultades practicas para su ubicación, se optó por utilizar el muestreo no aleatorio o muestreo no probabilístico. Para efectos prácticos se siguió el procedimiento de muestras autogeneradas<sup>84</sup>,

---

<sup>81</sup> *Íbid.*

<sup>82</sup> PEDRET, Ramón, SAGNIER, Laura y CAMP, Francesc. (2002) *La investigación comercial como soporte del marketing*. Adaptación: Programa de Alta Dirección de la Universidad de Piura: Fernando Chiappe. Bilbao (España), Ediciones Deusto y Editora El Comercio S.A.

<sup>83</sup> *Íbid.*

<sup>84</sup> CORTADA, Nuria y José M. CARRO. (1972) *Estadística aplicada*. Buenos Aires: EUDEBA.

método más conocido como muestreo de bola de nieve<sup>85</sup>.

### 3.3.2.2 DETERMINACIÓN DEL TAMAÑO DE LAS MUESTRAS

En el caso de los estudiantes, para calcular el tamaño de muestra, se utilizó el procedimiento específico para de estimación de proporciones, considerando la población como finita. A un nivel de confianza del 95%, se utiliza la expresión siguiente<sup>86</sup>:

$$n = \frac{Z^2 \times p \times q \times N}{\varepsilon^2 \times (N - 1) + Z^2 \times p \times q}$$

**Donde:**

- $Z$  : Número determinado según la tabla de valores críticos de la distribución normal estándar
- $p$  : Proporción de unidades de análisis que asumen una misma categoría de la variable

---

<sup>85</sup> PEDRET, SAGNIER y CAMP. Op.cit.

<sup>86</sup> VELÁSQUEZ y REY. Op.cit.

$q$  : (1 – p) Proporción de unidades de análisis en los que la categoría de la variable no se presenta

$N$  : Población

$\varepsilon$  : Error permitido

Considerando un nivel de confianza del 95% y, en consecuencia, un nivel de significancia del 5% ( $\alpha=0,05$ ), se tiene:

$$n = 200$$

Donde:

$$Z = 1,96 \text{ (para } \alpha=0,05)$$

$$p = 0,5$$

$$q = 0,5$$

$$N = 400$$

$$\varepsilon = 0,05$$

El tamaño de los estratos se determinó mediante el factor de afijación,  $f_h = \frac{n}{N}$ , donde  $n$  es el tamaño de muestra y  $N$ , la población.

Así, se tiene:  $f_h = 0,50337$

En consecuencia, como se muestra en la tabla, la muestra se distribuye de la siguiente manera:

**CUADRO 02. Distribución de la Muestra por Año de Estudios**

<b>ESTRATOS (AÑO DE ESTUDIOS)</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>%</b>
SEGUNDO	56	28,0
TERCERO	59	29,5
CUARTO	50	25,0
QUINTO	35	17,5
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaborado por la autora.

En el caso de los egresados, el tamaño de la muestra se determinó por necesidad; es decir, se tomó como tamaño el número de elementos que fue posible contactar durante el

desarrollo del estudio. En este caso, el número fue de 65 egresados:

### **3.3.2.3 SELECCIÓN DE ELEMENTOS DE LA MUESTRA**

Los elementos de muestra se seleccionaron de los listados de alumnos y egresados proporcionados por la Oficina de Registro Técnico de la Universidad. En el caso de los estudiantes, los elementos de muestra fueron seleccionados mediante el procedimiento conocido como tómbola o rifa. En el caso de los egresados, los elementos de muestra fueron identificados en función de la información proporcionada por los primeros sujetos identificados.

### **3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para el análisis de las variables, se ha adoptado el enfoque de métodos múltiples, que considera la aplicación de diferentes técnicas de investigación o el uso simultáneo de procedimientos de investigación, en el análisis de determinadas variables. En este caso, aunque se ha utilizado en términos estrictos la técnica de encuestas, los instrumentos aplicados para las variables *marco curricular* y *objetivos curriculares* fueron concebidos como listas de cotejos utilizadas originalmente para efectos de observación documental o análisis documental. En este caso, en tanto el estudiante y el egresado se constituyen en unidades de observación, responden a los instrumentos como si se tratase de cuestionarios.

Los instrumentos utilizados en el estudio fueron los siguientes:

#### **3.4.1 INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL CURRÍCULO**

##### **A) FICHA TÉCNICA**

Autor : Dr. Segundo Cansino

**Procedencia** : Universidad Nacional “Jorge Basadre Grohmann”

**Año** : 2005

**Tiempo de administración** : No tiene tiempo límite.

**Ámbito de aplicación** : Dirigido a autoridades universitarias, docentes, estudiantes.

**Tipo de instrumento** : Lista de cotejo con escalamiento tipo Likert.

**Método de validación** : Validez de contenido.

**Confiabilidad** : 0.98 (coeficiente alfa Cronbach)

**Finalidad** :  
• Categorizar el currículo en función de los elementos con que cuenta.  
  
• Identificar las características del currículo.

B) ESTRUCTURA

DIMENSIÓN (ELEMENTO DEL MARCO CURRICULAR)	ÍTEMS		
	NÚMERO ÍTEMS	IDENT. ITEM	PESO
DIAGNÓSTICO	5	1 – 5	5 – 20
MARCO DOCTRINARIO	3	6 – 8	3 – 12
ÁREA DESEMPEÑO LABORAL	4	9 – 12	4 – 16
PERFIL PROFESIONAL	4	13 – 16	4 – 16
OBJETIVOS CURRICULARES	2	17 – 18	2 – 8
ESTRUCTURA	9	19 – 27	9 – 36
PLAN DE ESTUDIOS	6	28 – 33	6 – 24
SUMILLAS	2	34 – 35	2 – 8
EVALUACIÓN	2	36 – 37	2 – 8
TOTAL ÍTEMS	100		37 – 148

### C) CATEGORÍAS

<b>PUNTUACIÓN</b>	<b>CATEGORÍA</b>
37,0 – 63,9	INSATISFACTORIA
64,0 – 91,9	POCO SATISFACTORIA
92,0 – 119,9	SATISFACTORIA
120,0 – 148,0	MUY SATISFACTORIA

### 3.4.2 LISTA DE COTEJO PARA LA EVALUACION DE SÍLABOS

#### A) FICHA TÉCNICA

Autor : Mgr. Flores Barboza

Procedencia : Universidad Nacional “Jorge Basadre Grohmann”

Año : 2005

Tiempo de : No tiene tiempo límite.  
administración

Ámbito de aplicación : Dirigido a autoridades universitarias, docentes, estudiantes.

Tipo de instrumento : Lista de cotejo con ponderaciones predeterminadas.

Método de validación : Validez de contenido.

Finalidad : 

- Categorizar el sílabo en función de los elementos que presenta.
- Identificar las carencias y debilidades del sílabo.

## B) ESTRUCTURA

DIMENSIÓN (ASPECTOS DEL SÍLABO)	ÍTEMS		
	NÚMERO ÍTEMS	IDENT. ITEM	PESO
DATOS ADMINISTRATIVOS	4	1,1 – 1,4	1
SUMILLA	3	2,1 – 2,3	3

OBJETIVOS	4	3,1 – 3,4	3
CONTENIDOS	3	4,1 – 4,3	3
PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS	3	5,1 – 5,3	3
EQUIPOS Y MATERIALES	2	6,1 – 6,2	2
EVALUACIÓN	3	7,1 – 7,3	3
BIBLIOGRAFÍA	4	8,1 – 8,4	2
TOTAL ÍTEMS	20		20

### C) CATEGORÍAS

PUNTUACIÓN	CATEGORÍA
1,0 – 10,9	DEFICIENTE
11,0 – 15,9	REGULAR
16,0 – 20,0	BUENO

### **3.4.3 CUESTIONARIO PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

#### **A) FICHA TÉCNICA**

**Nombre** : Cuestionario Percepción de la Calidad de Formación Profesional

**Autor** : Margarita Flores Chipana

**Procedencia** : Propuesto por la autora

**Año** : 2007

**Tiempo de administración** : Aprox. 20 minutos.

**Ámbito de aplicación** : Dirigido a estudiantes y egresados de la carrera.

**Tipo de instrumento** : Cuestionario estructurado con escalamiento tipo Likert.

**Método de validación** : Validez de contenido (mediante juicio de expertos).

Confiabilidad : Superior a 0.7 (método test – retest)

Finalidad : • Identificar la percepción del respondiente respecto a la calidad de formación profesional que se ofrece en la Escuela Profesional.

## B) ESTRUCTURA

DIMENSIÓN (ÁREA)	ÍTEMS		
	NÚMERO ÍTEMS	IDENT. ITEM	PESO
CONTABILIDAD	5	I.01 – I.05	5 – 20
AUDITORÍA	2	II.06 – II.07	2 – 8
ADMINISTRACIÓN	5	III.8 – III.12	5 – 20
ECONOMÍA	2	IV.13 – IV.14	2 – 8
DERECHO	2	V.15 – V.16	2 – 8

ÁREA	10	VI.17 – VI.26	10 – 40
INSTRUMENTAL			
TOTAL ÍTEMS	26	TOTAL PUNTUACIÓN	26 – 104

### C) NIVELES O CATEGORÍAS

La puntuación se transforma en un índice, que se calcula mediante la expresión siguiente.

$$i_x = \frac{y - y_m}{Y_M - y_m}$$

El índice se categoriza según la siguiente tabla:

ÍNDICE	CATEGORÍA
0,00 – 0,25	INSATISFACTORIA
0,26 – 0,50	POCO SATISFACTORIA
0,51 – 0,75	SATISFACTORIA
0,76 – 1,00	MUY SATISFACTORIA

## **3.5 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS**

### **3.5.1 PROCESAMIENTO DE DATOS**

El procesamiento de datos se hizo de forma automatizada con la utilización de medios informáticos. Para ello, se utilizaron el soporte informático Statistic 98 Edition, paquete con recursos para el análisis descriptivo de las variables y para el cálculo de medidas inferenciales; y Excel, aplicación de Microsoft Office, que se caracteriza por sus potentes recursos gráficos y funciones específicas que facilitan el ordenamiento de datos. Las acciones específicas en las que se utilizaron los programas mencionados son las siguientes:

En lo que respecta a Excel:

- Registro de información sobre la base de los formatos aplicados. Este procedimiento permitió configurar la matriz de sistematización de datos, que se adjunta al informe.
- Elaboración de tablas de frecuencia absoluta y porcentual, gracias a que Excel cuenta con funciones para el conteo sistemático de datos, estableciéndose para ello criterios predeterminados.

- Elaboración de los gráficos circulares que acompañaron a los cuadros elaborados para describir las variables. Estos gráficos permiten visualizar la distribución de los datos en las categorías que son objeto de análisis.

Las tablas y gráficos elaborados con Excel fueron trasladados a Word, para su ordenamiento y presentación final.

En cuanto a Statistic 98 Edition:

- Elaboración de las tablas de doble entrada que permite ver el comportamiento conjunto de las variables según sus categorías y clases.
- Desarrollo de la prueba chi cuadrado ( $\chi^2$ ) y cálculo de la probabilidad asociada a la prueba.

Al igual que con Excel, las tablas y los análisis efectuados fueron trasladados a Word, para su ordenamiento y presentación final.

### 3.5.2 ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizaron técnicas y medidas de la estadística descriptiva e inferencial.

En cuanto a la Estadística Descriptiva, se utilizó:

- *Tablas de frecuencia absoluta y relativa* (porcentual). Estas tablas sirvieron para la presentación de los datos procesados y ordenados según sus categorías, niveles o clases correspondientes.
- *Tablas de contingencia*. Se utilizó este tipo de tablas para visualizar la distribución de los datos según las categorías o niveles de los conjuntos de indicadores analizados simultáneamente.

En cuanto a la Estadística Inferencial, se utilizó:

- *Prueba chi cuadrado* ( $\chi^2$ ). Esta prueba inferencial sostiene que dos variables son independientes entre sí, si la probabilidad de que la relación sea producto del azar es mayor que una probabilidad  $\alpha$  fijada de antemano como punto crítico o límite para aceptar la validez de la

prueba.<sup>87</sup> En ese sentido, la prueba efectuada y la decisión para la prueba de hipótesis, se basa en el criterio del p – valor. Esto es: si p – valor  $> \alpha$ , entonces, las variables son independientes; en otras palabras, no hay relación entre las variables. Por el contrario, si p – valor  $\leq \alpha$ , entonces, para efectos del estudio, se asume que las variables están relacionadas entre sí. La prueba se ha efectuado mediante los procedimientos de Pearson y de máxima verosimilitud o razón de verosimilitud. Para la interpretación de resultados, se ha tomado como referencia el valor obtenido por el método de razón de verosimilitud.

---

<sup>87</sup> PÉREZ, César. (2005) *Técnicas estadísticas con SPSS 12. Aplicaciones al análisis de datos*. Madrid: Pearson Educación S.A.

## **CAPÍTULO IV**

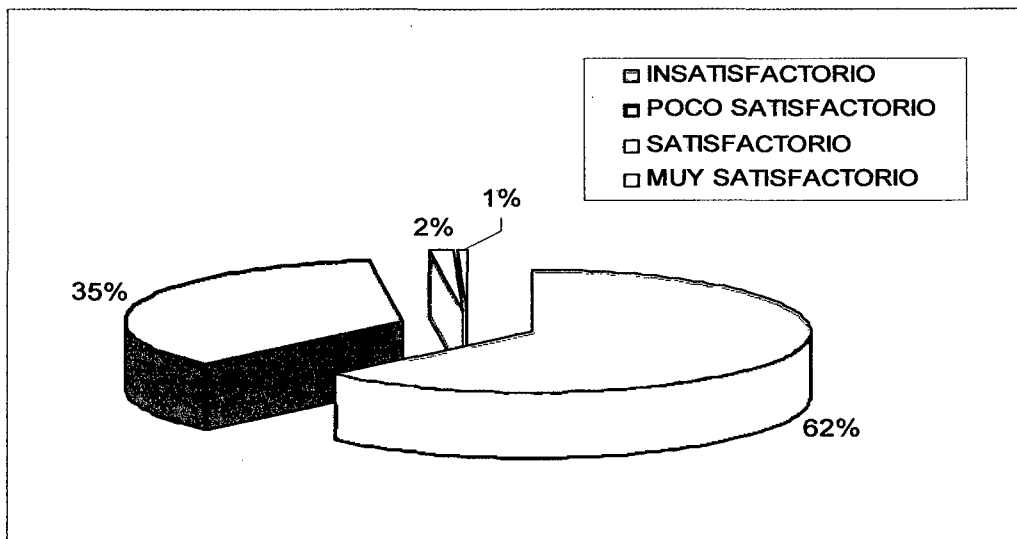
### **RESULTADOS**

#### **4.1 RESULTADOS: ESTUDIANTES**

**CUADRO 03. Estudiantes por Marco Curricular**

<b>MARCO CURRICULAR</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
INSATISFACTORIO	125	62,5
POCO SATISFACTORIO	71	35,5
SATISFACTORIO	3	1,5
MUY SATISFACTORIO	1	0,5
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Matriz de Sistematización de Datos



Fuente: Cuadro 03

Grafico 01: Estudiantes por Marco Curricular

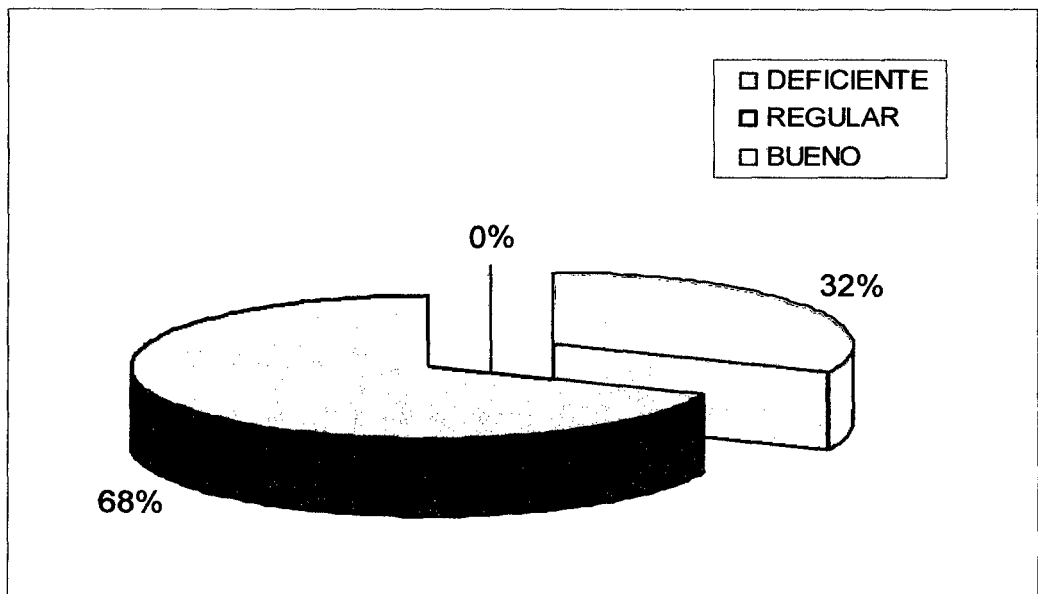
Como se observa en el cuadro, 125 estudiantes, que representan el 62,5% de este conjunto, consideran insatisfactorio el marco curricular que da soporte a su carrera profesional. Asimismo, 71 estudiantes, que representan el 35,5% del grupo, considera que el marco curricular es poco satisfactorio. En otras palabras, el conjunto de los alumnos que se distribuyen en estas dos categorías representan el 98% de la muestra seleccionada, lo que supone no sólo un cuadro de insatisfacción generalizada, sino casi total, en lo que respecta al estudiante en relación al proceso de formación profesional en el que se encuentra.

En contraste, sólo tres estudiantes, que conforman apenas el 1,5% de este grupo, considera que el marco curricular es satisfactorio, mientras que sólo un estudiante, que representa apenas el 0,5% del conjunto, juzga como muy satisfactorio el marco curricular.

**CUADRO 04. Estudiantes por Logros de Objetivos Curriculares**

<b>LOGRO DE APRENDIZAJES</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
DEFICIENTE	63	31,5
REGULAR	137	68,5
BUENO	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Matriz de Sistematización de Datos



Fuente: Cuadro 04

Grafico 02: Estudiantes por Logros de Objetivos Curriculares

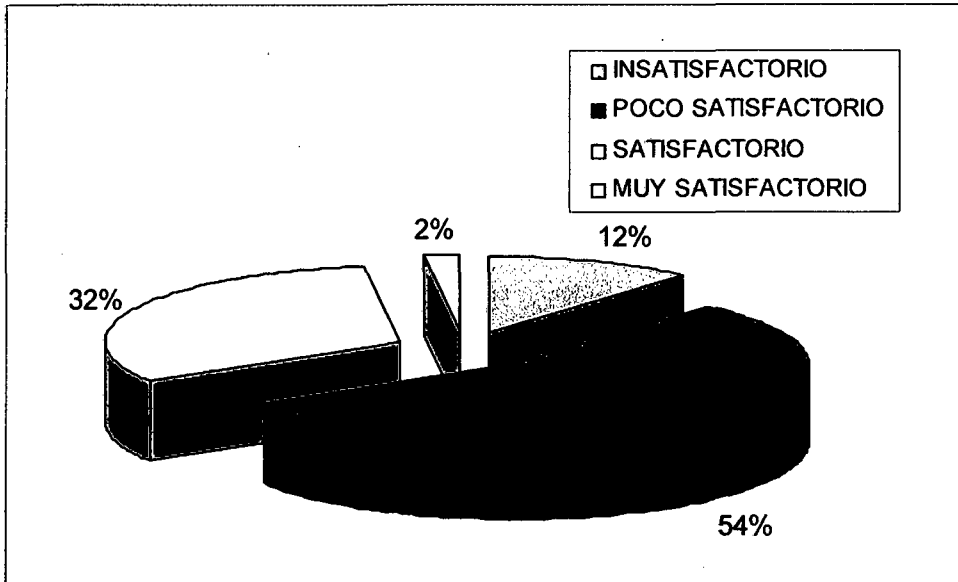
Como se observa en el cuadro, 137 estudiantes, que representan el 68,5%, es decir, más de las dos terceras partes del grupo, consideran regular el logro de aprendizajes, entendido como el cumplimiento de los objetivos planteados a nivel de sílabo, en su carrera profesional. Por otro lado, 63 estudiantes, que representan el 31,5% del conjunto, evalúan como deficiente el logro de aprendizajes. Esto supone que la totalidad de estudiantes considera que, en realidad, los objetivos curriculares, planteados a nivel de sílabos, no se cumplen como se establece. Cabe destacar que esta

evaluación del estudiante hacia el cumplimiento de objetivos de sílabo representa una contundente crítica hacia la propuesta profesional que reciben. E implícitamente reconocen que su formación como profesionales en la carrera desearía mucho que desear en tanto no se han conseguido los objetivos formativos propuestos y considerados en los sílabos muestreados de los cursos que se siguen en la carrera.

**CUADRO 05. Estudiantes por Calidad de Formación Profesional**

<b>CALIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
INSATISFACTORIO	23	11,5
POCO SATISFACTORIO	109	54,5
SATISFACTORIO	64	32,0
MUY SATISFACTORIO	4	2,0
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Matriz de Sistematización de Datos



Fuente : Cuadro 05

Grafico 03 : Estudiantes por Calidad de Formación Profesional

Como se observa en el cuadro, 109 estudiantes, que representan el 54,5% del conjunto, considera que la calidad de la formación profesional en esta carrera, es poco satisfactoria; mientras que 23 estudiantes, que representan el 11,5% del grupo, la consideran insatisfactoria. Esto supone que, poco más de las dos terceras partes del conjunto de estudiantes que conformaron la muestra no se encuentra satisfecho con la calidad de la formación profesional que reciben. En otras palabras, el descontento con la calidad de la formación profesional recibida es generalizado.

En contraste, 64 estudiantes, que representan el 32% del grupo, consideran satisfactoria la calidad de la formación profesional en esta carrera; mientras que sólo cuatro estudiantes, que representan apenas el dos por ciento, juzgan la carrera profesional en esta variable como muy satisfactoria.

**CUADRO 06. Estudiantes por Logro de Objetivos Curriculares según Marco Curricular**

MARCO CURRICULAR	LOGRO DE APRENDIZAJES		TOTAL
	REGULAR	DEFICIENTE	
INSATISFACTORIO	86	42	128
POCO SATISFACTORIO	48	20	68
SATISFACTORIO	2	1	3
MUY SATISFACTORIO	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>137</b>	<b>63</b>	<b>200</b>

Fuente: elaboración propia

<b>PRUEBAS DE CHI CUADRADO</b>			
<b>Método</b>	<b>Chi-square</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Pearson Chi-square	0,7041422	df=3	p=0,87223
M-L Chi-square	1,001888	df=3	p=0,80080

Fuente: procesamiento con Statistic 2000 Edition

Como se observa en el cuadro, 86 estudiantes que consideran el marco curricular como insatisfactorio, señalan que el logro de aprendizajes es regular, frente a 42 estudiantes que tienen igual percepción del marco curricular, pero consideran que el logro de aprendizajes es deficiente. Por otro lado, 48 estudiantes que consideran el marco curricular como poco satisfactorio, consideran que el logro de aprendizajes es deficiente, frente a 20 estudiantes que tienen igual percepción del marco curricular, pero consideran que el logro de aprendizajes es deficiente.

En abierto contraste con estos grupos, sólo dos estudiantes con percepción satisfactoria respecto al marco curricular, consideran regular el logro de aprendizajes, mientras que sólo uno considera

deficiente esta variable. Finalmente, el único estudiante que considera muy satisfactorio el marco curricular, considera que el logro de aprendizajes alcanza el nivel regular.

Exceptuando los casos que se ubican en las categorías satisfactorio y muy satisfactorio, se observa una distribución parecida en las dos categorías inferiores del marco curricular, donde los estudiantes que consideran regular el logro de aprendizajes, prácticamente duplica el número de estudiantes que consideran este rubro como deficiente. Esta relativa similitud en cuanto al logro de aprendizajes, de alguna manera impide suponer alguna relación entre las variables.

Esta ausencia de relación se verifica con la prueba chi cuadrado por cualquiera de los dos procedimientos que se han tomado en cuenta. Considerando el procedimiento para la chi cuadrado de Pearson, el valor chi es apenas 0,7 que para tres grados de libertad resulta no significativo, como se demuestra con el p-valor, cuyo valor  $p=0,87223$ , es mucho mayor que el nivel de significancia elegido,  $\alpha = 0,05$ . Por otro lado, considerando el procedimiento de máxima verosimilitud, el valor chi es apenas 1.0, que para tres grados de libertad no es significativo, como se demuestra con el p-valor, cuyo valor  $p=0,8$ , es también mucho

mayor que el nivel de significancia elegido,  $\alpha = 0,05$ . Es decir, no existe asociación entre la evaluación que el estudiante hace del marco curricular y el logro de objetivos curriculares, previsto en los objetivos propuestos a nivel de sílabos. En conclusión, no existe dependencia entre las variables.

**CUADRO 07. Estudiantes por Calidad de Formación Profesional según Marco Curricular**

MARCO CURRICULAR	CALIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL				TOTAL
	MUY SATISF.	SATISF.	POCO SATISF.	INSATISF.	
INSATISFACTORIO	0	11	94	23	128
POCO SATISFACTORIO	2	51	15	0	68
SATISFACTORIO	1	2	0	0	3
MUY SATISFACTORIO	1	0	0	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>64</b>	<b>109</b>	<b>23</b>	<b>200</b>

Fuente: elaboración propia

<b>PRUEBAS DE CHI CUADRADO</b>			
<b>Método</b>	<b>Chi-square</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Pearson Chi-square	164,9314	df=9	p=0,0000
M-L Chi-square	125,3473	df=9	p=0,0000

Fuente: procesamiento con Statistic 2000 Edition

Como se observa en el cuadro, los pocos estudiantes que consideran que el marco curricular es satisfactorio o muy satisfactorio (tres, en el primer caso, y sólo uno, en el segundo), juzgan también satisfactoria o muy satisfactoria la calidad de formación profesional. Pero, por otro lado, como se observa, entre los estudiantes que juzgan poco satisfactorio el marco curricular, 51 consideran que calidad de la formación profesional es satisfactoria, mientras que dos estudiantes consideran que la calidad de formación profesional es muy satisfactoria.

En contraste con estos estudiantes, nótese que la mayoría de estudiantes que evalúa el marco curricular como poco satisfactorio o insatisfactorio, considera que la calidad de la formación profesional

en la carrera es también poco satisfactoria o insatisfactoria. En ese sentido, 15 estudiantes que evalúan el marco curricular como poco satisfactorio, juzgan también la calidad de la formación profesional como poco satisfactoria, mientras que 94 estudiantes, poco menos de la mitad del conjunto, que evalúan el marco curricular como insatisfactorio, juzgan la calidad de la formación profesional como poco satisfactoria. Finalmente, 23 estudiantes que evalúan el marco curricular como insatisfactorio, juzgan también la calidad de la formación profesional como insatisfactoria.

Se observa, en consecuencia, una distribución que sugiere cierta tendencia: quienes evalúan el marco curricular como satisfactorio o muy satisfactorio, son también quienes consideran que la calidad de formación profesional es satisfactoria o muy satisfactoria, mientras que quienes juzgan el marco curricular como poco satisfactorio o insatisfactorio están insatisfechos también con la calidad de la formación profesional en la carrera. En otras palabras, parece existir una relación entre estas variables.

Esta relación se verifica con la prueba chi cuadrado por cualquiera de los procedimientos considerados. Considerando el procedimiento para la chi cuadrado de Pearson, el valor chi es 164.9314, que para nueve grados de libertad es altamente

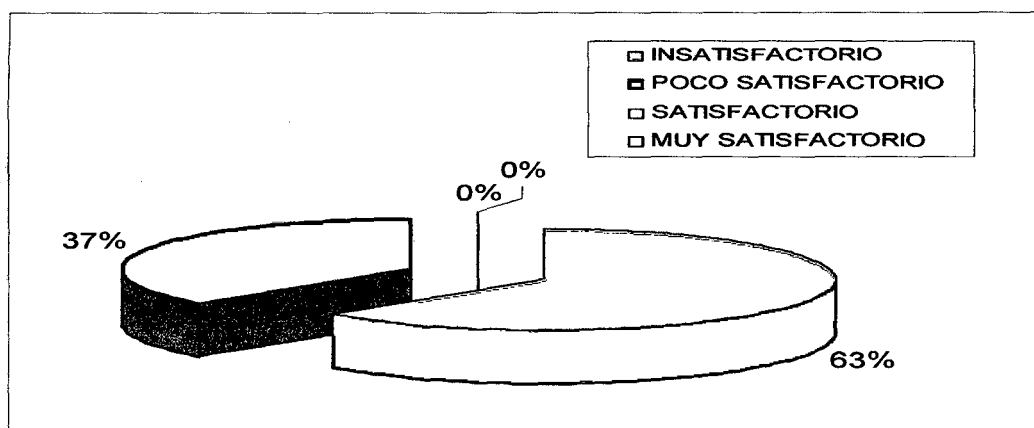
significativo, como se demuestra con el p-valor, cuyo valor  $p=0,0000$ , es mucho menor que el nivel de significancia elegido,  $\alpha = 0,05$ . Por otro lado, considerando el procedimiento de máxima verosimilitud, el valor chi es 125,3473 que para nueve grados de libertad es altamente significativo, como se demuestra con el p-valor, cuyo valor  $p=0,0000$  es también mucho menor que el nivel de significancia elegido,  $\alpha = 0,05$ . Es decir, existe asociación altamente significativa entre la evaluación que el estudiante hace del marco curricular y la manera como perciben la calidad de la formación profesional. En conclusión, existe dependencia entre las variables.

## 4.2 RESULTADOS: EGRESADOS

**CUADRO 08. Egresados por Marco Curricular**

MARCO CURRICULAR	f	%
INSATISFACTORIO	41	63,1
POCO SATISFACTORIO	24	36,9
SATISFACTORIO	0	0,0
MUY SATISFACTORIO	0	0,0
<b>TOTAL</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Matriz de Sistematización de Datos



Fuente : Cuadro 08

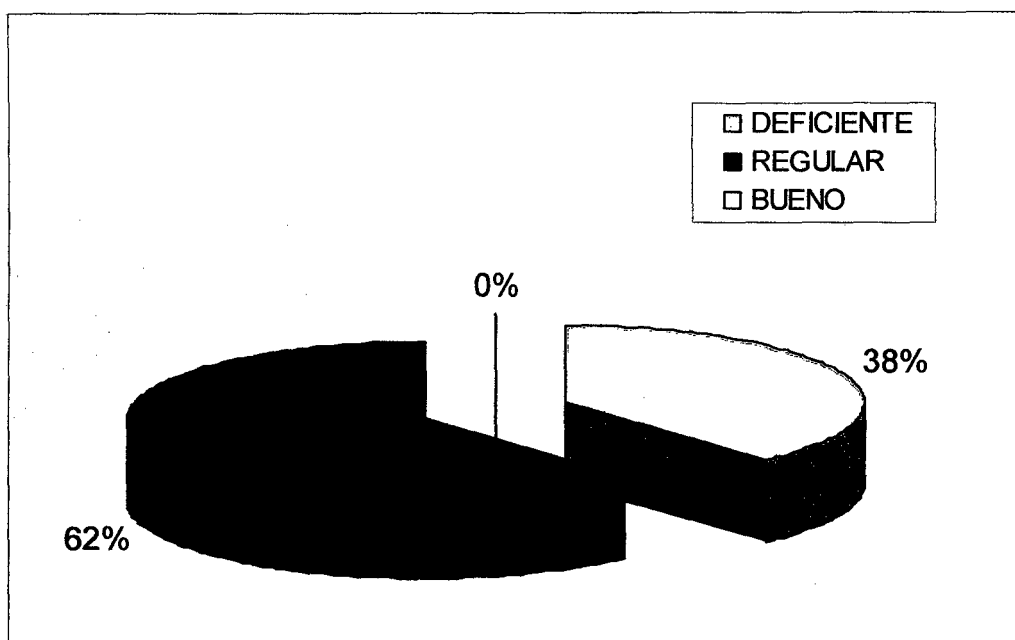
Grafico 04 : Egresados por Marco Curricular

Como se observa en el cuadro, 41 egresados, que representan el 63,1% de este conjunto, consideran insatisfactorio el marco curricular de la carrera profesional. Asimismo, 24 estudiantes, que representan el 36,9% del grupo, considera que el marco curricular es poco satisfactorio. Finalmente, no hay egresados que consideren que el marco curricular alcance los niveles satisfactorio o muy satisfactorio. En otras palabras, la totalidad del conjunto de egresados de la carrera profesional no estuvo satisfecha con el marco curricular que da soporte al proceso de formación profesional.

**CUADRO 09. Egresados por Logro de Objetivos Curriculares**

<b>LOGRO DE APRENDIZAJES</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
DEFICIENTE	25	38,5
REGULAR	40	61,5
BUENO	0	0,0
<b>TOTAL</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Matriz de Sistematización de Datos



Fuente : Cuadro 09

Grafico 05 : Egresados por Logro de Objetivos Curriculares

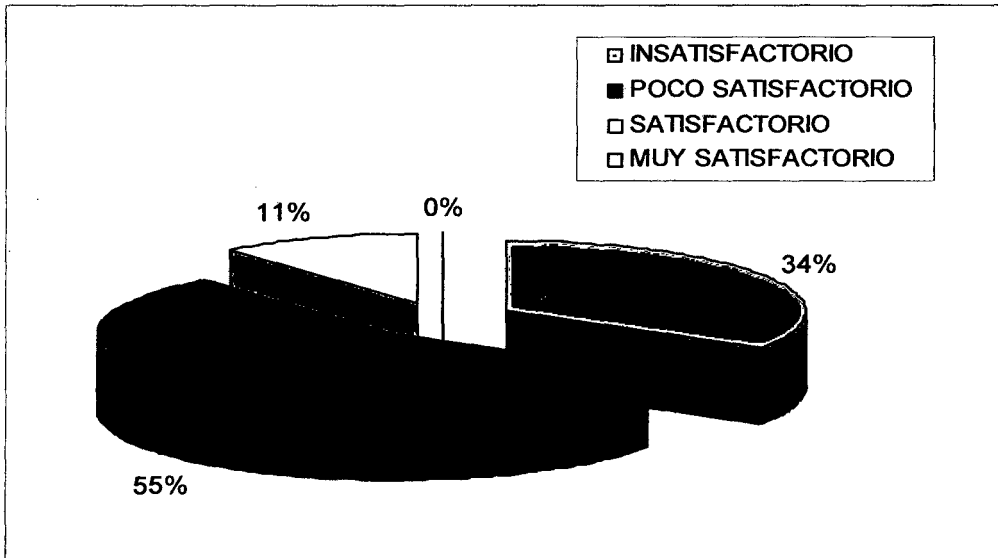
Como se observa en el cuadro, 40 egresados, que representan el 61,5% del grupo, consideran regular el logro de aprendizajes, entendido como el cumplimiento de los objetivos planteados a nivel de sílabo, en la carrera profesional que siguieron. Por otro lado, 25 estudiantes, que representan el 38,5% del conjunto, evalúan como deficiente el logro de aprendizajes. Esto supone que la totalidad de egresados considera que, en realidad, los objetivos planteados a nivel de sílabos no se cumplen como se establece. Cabe destacar que esta evaluación del egresado hacia el

cumplimiento de los objetivos que se plantean en los sílabos representan una contundente crítica hacia la praxis formativa que se recibe en la carrera profesional.

**CUADRO 10. Egresados por Calidad de Formación Profesional**

<b>CFP</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
INSATISFACTORIO	22	33,8
POCO SATISFACTORIO	36	55,4
SATISFACTORIO	7	10,8
MUY SATISFACTORIO	0	0,0
<b>TOTAL</b>	<b>65</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Matriz de Sistematización de Datos



Fuente: Cuadro 10

Grafico 06 : Egresados por Calidad de Formación Profesional

Como se observa en el cuadro, 36 egresados, que representan el 55,4% del conjunto, considera que la calidad de la formación profesional en esta carrera, es poco satisfactoria; mientras que 22 egresados, que representan el 33,8% del grupo, prácticamente la tercera parte, la consideran insatisfactoria. Esto significa que, una gran mayoría, casi el 90% del conjunto de egresados que conformaron la muestra, no se encuentra satisfecho con la calidad de la formación profesional que se recibe en la

carrera. En otras palabras, el descontento con la calidad de la formación profesional recibida es bastante generalizado.

En contraste, 64 estudiantes, que representan el 32% del grupo, consideran satisfactoria la calidad de la formación profesional en esta carrera; mientras que sólo cuatro estudiantes, que representan apenas el dos por ciento, juzgan la carrera profesional en esta variable como muy satisfactoria.

**CUADRO 11. Egresados por Logro de Objetivos Curriculares según Marco Curricular**

MARCO CURRICULAR	LOGRO DE APRENDIZAJES		TOTAL
	REGULAR	DEFICIENTE	
POCO SATISFACTORIO	20	4	24
INSATISFACTORIO	20	21	41
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>25</b>	<b>65</b>

Fuente: elaboración propia

<b>PRUEBAS DE CHI CUADRADO</b>			
<b>Método</b>	<b>Chi-square</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Pearson Chi-square	7,636179	df=1	p=0,00572
M-L Chi-square	8,175583	df=1	p=0,00425
Yates Chi-square	6,246094	df=1	p=0,01245
Fisher exact, one-tailed			p=0,00524
two-tailed			p=0,00794

Fuente: procesamiento con Statistic 2000 Edition

Como se observa en el cuadro, hay una distribución similar de egresados en la categoría regular de logro de aprendizajes, respecto a la evaluación que hacen del marco curricular; en ambos casos, se distribuyen 20 egresados. Sin embargo, en lo que respecta a la categoría deficiente, la situación es distinta, porque se observa una clara diferencia respecto de los niveles de satisfacción que se consideran para el marco curricular: así, sólo cuatro egresados que juzgaron poco satisfactorio el marco curricular, consideraron también

deficiente el logro de aprendizajes; mientras que 21 egresados que evaluaron como insatisfactorio el marco curricular, juzgaron deficiente el logro de aprendizajes. Esta diferencia en las proporciones observadas, permite presumir existencia de relación entre las variables, de modo tal que quienes tienen una percepción insatisfactoria del marco curricular, tienden también a juzgar como deficiente el logro de aprendizajes.

Esta relación se verifica en la prueba de chi cuadrado por cualquiera de los procedimientos utilizados. Considerando el procedimiento para la chi cuadrado de Pearson, el valor chi cuadrado es 7,636179, altamente significativo para un grado de libertad ( $p=0,00572$ ). Por otro lado, considerando el procedimiento de máxima verosimilitud, el valor chi cuadrado es 8,175583, también altamente significativo para un grado de libertad ( $p=0,00425$ ). Y con el procedimiento de Yates, utilizado para muestras pequeñas o cuando alguna de las celdas de la tabla de contingencias presenta valores muy pequeños, el valor chi cuadrado es 6,246094, significativo para un grado de libertad ( $p=0,01245$ ). Es decir, existe asociación significativa entre la opinión que el egresado tiene del marco curricular y el logro de objetivos curriculares. En conclusión, existe dependencia entre las variables.

**CUADRO 12. Egresados por Calidad de Formación Profesional según Marco Curricular**

MARCO CURRICULAR	CFP			TOTAL
	SATISF.	POCO SATISF.	INSATISF.	
POCO SATISFACTORIO	4	18	2	24
INSATISFACTORIO	3	18	20	41
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>36</b>	<b>22</b>	<b>65</b>

Fuente: elaboración propia

PRUEBAS DE CHI CUADRADO			
Método	Chi-square	df	p
Pearson Chi-square	164,9314	df=9	p=0,0000
M-L Chi-square	125,3473	df=9	p=0,0000

Fuente: procesamiento con Statistic 2000 Edition

En este caso, como se observa en el cuadro, no hubo egresados que consideraran satisfactorio o muy satisfactorio el marco curricular. La distribución se hizo entre las categorías que consideran poco satisfactorio o insatisfactorio el marco curricular. Nótese que las cifras de egresados que consideran que el marco curricular es poco satisfactorio o insatisfactorio, que al mismo tiempo juzgan como satisfactoria la calidad de la formación profesional, no son muy diferentes entre sí: cuatro, en el primer caso, y tres, en el segundo. Nótese, asimismo, que en lo que respecta al nivel poco satisfactorio de percepción de la calidad de formación profesional, dos grupos iguales, de 18 personas, consideran que el marco curricular es poco satisfactorio o insatisfactorio. Sin embargo, como se observa, entre los egresados que consideran que el marco curricular es insatisfactorio, 20 juzgan también que la calidad de formación profesional es insatisfactoria. En contraste, de los egresados que consideran poco satisfactorio el marco curricular, sólo dos juzgan como insatisfactoria la calidad de formación profesional.

Se observa, en consecuencia, una distribución que sugiere cierta tendencia: quienes evalúan el marco curricular como poco satisfactorio, son también quienes tienden a considerar que la

calidad de formación profesional es poco satisfactoria o satisfactoria, mientras que quienes juzgan el marco curricular como insatisfactorio están insatisfechos también con la calidad de la formación profesional en la carrera. En otras palabras, parece existir una relación entre estas variables, en el sentido explicado.

Esta relación posible se verifica con los resultados de la prueba chi cuadrado por cualquiera de los procedimientos utilizados. Considerando el procedimiento para la chi cuadrado de Pearson, el valor chi cuadrado es 164,9314, altamente significativo para un grado de libertad ( $p=0,0000$ ). Por otro lado, considerando el procedimiento de máxima verosimilitud, el valor chi cuadrado es 125,3473 también altamente significativo para un grado de libertad ( $p=0.0000$ ). En conclusión, existe asociación altamente significativa entre la opinión que el egresado tiene del marco curricular y la calidad de la formación profesional. Es decir, existe dependencia entre las variables.

## 4.3 CONTRASTE DE HIPÓTESIS

Para el contraste de hipótesis, se ha adoptado el criterio de contrastar, primero, las hipótesis específicas, para luego, en forma general, contrastar la hipótesis general.

### PRIMERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

#### A) Enunciado

**HE<sub>1</sub>** : El marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en la perspectiva de los estudiantes, son dependientes.

#### B) Enunciado Operacional

**HE<sub>1</sub>** : El marco curricular y el logro de objetivos curriculares se asocian significativamente.

#### C) Operacionalización:

**H<sub>1.1</sub>** :  $p \leq 0.05$

**H<sub>1.0</sub>** :  $p > 0.05$

## **D) Prueba**

Del Cuadro 6, se tiene:

- $p = 0.87223$  (prueba chi cuadrado de Pearson)
- $p = 0.8$  (prueba chi cuadrado de máxima verosimilitud)

No existe asociación entre las variables.

## **E) Conclusión**

Se rechaza la hipótesis propuesta,  $HE_1$ , y se acepta la hipótesis nula,  $H_0$ . Por lo tanto, no se valida la hipótesis propuesta,  $HE_1$ .

## **SEGUNDA HIPÓTESIS ESPECÍFICA**

### **A) Enunciado**

$HE_2$  : El marco curricular y la calidad de formación profesional, en la perspectiva de los estudiantes, son dependientes.

### **B) Enunciado Operacional**

$HE_2$  : El marco curricular y la calidad de formación profesional se asocian significativamente.

### **C) Operacionalización:**

$$HE_{2.1} : p \leq 0.05$$

$$HE_{2.0} : p > 0.05$$

### **D) Prueba**

Del Cuadro 7, se tiene:

- $p = 0.0000$  (prueba chi cuadrado de Pearson)
- $p = 0.0000$  (prueba chi cuadrado de máxima verosimilitud)

Las variables se asocian muy significativamente.

### **E) Conclusión**

Se acepta la hipótesis propuesta,  $HE_2$ , y se rechaza la hipótesis nula,  $H_0$ . Por lo tanto, se valida la hipótesis propuesta,  $HE_2$ .

## **TERCERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA**

### **A) Enunciado**

$HE_3$  : El marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en

la perspectiva de los egresados, son dependientes.

## **B) Enunciado Operacional**

HE<sub>3</sub> : El marco curricular y el logro de objetivos curriculares se asocian significativamente.

## **C) Operacionalización:**

HE<sub>3.1</sub> :  $p \leq 0.05$

HE<sub>3.0</sub> :  $p > 0.05$

## **D) Prueba**

Del Cuadro 11, se tiene:

- $p = 0.00572$  (prueba chi cuadrado de Pearson)
- $p = 0.00452$  (prueba chi cuadrado de máxima verosimilitud)
- $p = 0.01245$  (prueba chi cuadrado con la corrección de Yates)

Las variables se asocian significativamente (por el tercer criterio).

### **E) Conclusión**

Se acepta la hipótesis propuesta,  $HE_3$ , y se rechaza la hipótesis nula,  $H_0$ . Por lo tanto, se valida la hipótesis propuesta,  $HE_3$ .

## **CUARTA HIPÓTESIS ESPECÍFICA**

### **A) Enunciado**

$HE_4$  : El marco curricular y la calidad de formación profesional, en la perspectiva de los egresados, son dependientes.

### **B) Enunciado Operacional**

$HE_4$  : El marco curricular y la calidad de formación profesional se asocian significativamente.

### **C) Operacionalización:**

$HE_{4.1}$  :  $p \leq 0.05$

$HE_{4.0}$  :  $p > 0.05$

### **D) Prueba**

Del Cuadro 12, se tiene:

- $p = 0.0000$  (prueba chi cuadrado de Pearson)
- $p = 0.0000$  (prueba chi cuadrado de máxima verosimilitud)

Las variables se asocian muy significativamente.

### **E) Conclusión**

Se acepta la hipótesis propuesta,  $HE_4$ , y se rechaza la hipótesis nula,  $H_0$ . Por lo tanto, se valida la hipótesis propuesta,  $HE_4$ .

### **HIPÓTESIS GENERAL**

Esta hipótesis sostiene:

Existe una relación de influencia significativa entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares y la calidad de formación profesional, en la perspectiva de los estudiantes y egresados de la Escuela Profesional de Contabilidad, de la Universidad "José Carlos Mariátegui", año 2007.

De la contrastación de las hipótesis específicas 1 a 4, y de los Cuadros 6, 7, 11 y 12, se tiene que:

- Para *marco curricular y logro de objetivos curriculares*, en la perspectiva del estudiante, no existe asociación entre las variables.
- Para *marco curricular y calidad de formación profesional*, en la perspectiva del estudiante, las variables se asocian muy significativamente ( $p=0.0000$ ).
- Para *marco curricular y logro de objetivos curriculares*, en la perspectiva del egresado, las variables se asocian significativamente ( $p = 0.01245$ ).
- Para *marco curricular y calidad de formación profesional*, en la perspectiva del egresado, las variables se asocian muy significativamente ( $p=0.0000$ ).

De cuatro aspectos considerados, la hipótesis planteada se valida en tres. Por lo tanto, se valida parcialmente la hipótesis general propuesta.

#### **4.4 DISCUSIÓN**

Los resultados encontrados muestran el siguiente panorama:

Respecto al marco curricular, 62,5% de estudiantes considera insatisfactorio el marco curricular, mientras que 35,5% del grupo, lo considera poco satisfactorio. Es decir, este 98% de la muestra supone un cuadro de insatisfacción casi total. En el mismo sentido, 63,1% de egresados juzgan insatisfactorio el marco curricular, mientras que 36,9% lo considera poco satisfactorio. En otras palabras, la totalidad del conjunto de egresados de la carrera profesional no estuvieron satisfechos con el marco curricular.

En lo que respecta al logro de objetivos curriculares, más de las dos terceras partes de estudiantes y 61,5% de egresados, consideran regular el logro de aprendizajes, entendido como el cumplimiento de los objetivos planteados a nivel de sílabos, en su carrera profesional. Y 31,5% de estudiantes y 38,5% de egresados, evalúan como deficiente el logro de aprendizajes. Esto supone que la totalidad de estudiantes y egresados considera que, en realidad, los objetivos curriculares, planteados a nivel de sílabos, no se cumplen como se establece. Es necesario destacar que esta evaluación del estudiante y egresado hacia el cumplimiento de

objetivos de los sílabos constituye una crítica muy fuerte hacia la propuesta profesional que reciben.

En lo que concierne a calidad de formación profesional, proporciones muy parecidas, el 54,5% de estudiantes y 55,4% de egresados, considera que la calidad de la formación profesional en esta carrera es poco satisfactoria; mientras que el 11,5% de estudiantes y 33,8% de egresados, la consideran insatisfactoria. Esto evidencia que más de las dos terceras partes de estudiantes y casi 90% de egresados que conformaron la muestra no se encuentra satisfecho con la calidad de la formación profesional que se ofrece en la Escuela Profesional.

En lo que concierne a la posible relación entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en el caso de los estudiantes, no se encontró dependencia entre estas variables. Sin embargo, sí se encontró dependencia altamente significativa entre estas variables, en el caso de los egresados. Esto significa que, en este grupo, hay una mayor probabilidad de que quienes juzgan insatisfactorio el marco curricular, consideren deficiente el logro de aprendizajes. En contraste con este hallazgo, cabe señalar que sí se encontró dependencia entre el marco curricular y la calidad de la formación profesional, tanto desde la perspectiva del estudiante

como desde la perspectiva del egresado. En ese sentido, se puede sostener que quienes tienen una percepción insatisfactoria del marco curricular, tienden también a juzgar como insatisfactoria la calidad de la formación profesional.

Por otra parte, los resultados parecen constituir un eco distante de diferentes estudios realizados que evidencia una realidad problemática que no se reduce al ámbito estrictamente local. Así, los resultados aquí encontrados tienen bastante en común con los hallazgos de Ugarte, pues, como en el caso de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad de “San Marcos”, en la Universidad “José Carlos Mariátegui” también se podría decir que se carece de una planificación curricular adecuada.<sup>88</sup> Asimismo, hay correspondencia con lo encontrado por este autor en lo que concierne al perfil profesional, en el sentido de que éste muestra los rasgos básicos deseables del futuro egresado; hay correspondencia desde el momento que tanto estudiantes como egresados, aquí, consideran insatisfactorio tanto el marco curricular como el logro de objetivos curriculares. En otras palabras, en forma poco velada, tanto egresados como estudiantes, están manifestando que el perfil de contador que se ofrece en la carrera, por una parte, no se

---

<sup>88</sup> UGARTE. Op.cit.

cumple, y por otra, deja que desear respecto a la realidad profesional actual.

Además, los resultados de este estudio encuentran correspondencia con la dirección del estudio realizado por Oliver, en la medida que la fuerte crítica implícita al marco curricular, tanto de estudiantes como de egresados, debe apuntar a plantear la propuesta de un nuevo plan curricular para la Escuela Profesional, pero sobre la base de los hallazgos y avances de la ciencia y la tecnología, y los componentes sociales que se identifican en los pueblos en continua evolución.<sup>89</sup> En ese sentido, es necesario notar que la empresa moderna se rige por reglas de juego que se han modificado durante la última década, y que, como sostiene Oliver, exige la adopción de nuevos planteamientos, en concordancia con los cambios producidos a nivel nacional y mundial.

---

<sup>89</sup> OLIVER. Op.cit.

## **CONCLUSIONES**

### **PRIMERA**

No existe dependencia entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en la perspectiva del estudiante, en tanto no existe asociación entre la evaluación que el estudiante hace del marco curricular y el logro de objetivos curriculares, previsto en los objetivos propuestos a nivel de sílabos.

### **SEGUNDA**

Existe dependencia entre el marco curricular y la calidad de la formación profesional, en la perspectiva del estudiante, en tanto existe asociación altamente significativa ( $p=0,0000$ ) entre la evaluación que el estudiante hace del marco curricular y la manera como percibe la calidad de la formación profesional.

### **TERCERA**

Existe dependencia entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en la perspectiva del egresado, en tanto existe asociación significativa ( $p=0,01245$ ) entre la evaluación que hace del marco curricular y la percepción que tiene del logro de objetivos curriculares, previsto en los objetivos propuestos a nivel de sílabos.

### **CUARTA**

Existe dependencia entre el marco curricular y la calidad de la formación profesional, en la perspectiva del egresado, en tanto existe asociación altamente significativa ( $p=0,0000$ ) entre la evaluación que hace del marco curricular y la manera como percibe la calidad de la formación profesional.

### **QUINTA**

Como conclusión general se encontró que, en la Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad "José Carlos Mariátegui", año 2007, existe una relación de influencia significativa entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en la

perspectiva de estudiantes y egresados; y entre el marco curricular y la calidad de formación profesional, en la perspectiva del estudiante.

## RECOMENDACIONES

### PRIMERA

*A los docentes e investigadores universitarios.* El hecho de que, en el estudio, no se haya verificado dependencia entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en la perspectiva del estudiante, pero sí en la perspectiva del egresado, más que negar la posibilidad de una relación significativa entre las variables, invita tanto a investigadores como académicos a continuar esta línea de investigación iniciada, a fin de identificar aquellos elementos del proceso que pudieron haber significado algún tipo de alteración en los procedimientos seguidos y resultados esperados. En ese sentido, el hecho de que en el caso de las otras relaciones especuladas, finalmente se hayan verificado relaciones significativas, respalda esta intención.

## **SEGUNDA**

*A las autoridades y docentes universitarios.* El hecho de verificar dependencia entre el marco curricular y la calidad de la formación profesional, en la perspectiva del estudiante, invita a autoridades y docentes a considerar que una de las bases más sólidas que la Escuela Profesional puede tomar en cuenta es precisamente la fortaleza del marco curricular. En ese sentido, si la percepción del estudiante indica claramente que la calidad de formación profesional es insatisfactoria, entonces, se hace urgente plantear la necesidad no sólo de la revisión del marco curricular, sino de una reformulación radical y total, a partir de un completo diagnóstico de las funciones de la Contabilidad, en el mundo de hoy, respetando para ello las recomendaciones dadas por diferentes especialistas en el tema del diseño curricular.

## **TERCERA**

*A las autoridades y docentes universitarios.* La dependencia entre el marco curricular y el logro de objetivos curriculares, en la perspectiva del egresado, exige de quienes dirigen el proceso enseñanza – aprendizaje en la Escuela Profesional, y en ese

sentido, en la universidad, considerar y recoger de manera sistemática la opinión de egresados y profesionales del área que laboran en la ciudad y región, a fin de que las propuestas curriculares y, sobre todo, la plasmación de los objetivos curriculares en los sílabos, adquieran un mayor grado de pertinencia e idoneidad frente a los cambios y desafíos que plantean a la disciplina la globalización y la nueva economía.

#### **CUARTA**

*A las autoridades y docentes universitarios.* La dependencia entre el marco curricular y la calidad de la formación profesional, en la perspectiva del egresado, exige de quienes dirigen el proceso enseñanza – aprendizaje en la Escuela Profesional, tomar en cuenta la manera como los egresados perciben la calidad de la formación profesional, a fin de identificar aquellos aspectos que ellos, desde una perspectiva más madura, empírica y profesional, consideran relevantes para alcanzar un nivel satisfactorio de calidad de formación profesional.

## **QUINTA**

No puede soslayarse la necesidad de continuar investigando no sólo la correspondencia entre las variables estudiadas, ni sólo la pertinencia del marco curricular en el contexto y realidad que se viven; sino que se debe enfatizar el hecho de que cualquier propuesta curricular debiera adoptar como principio la necesidad de formar un profesional entrenado para anticiparse a los posibles vaivenes del futuro, y no tanto a los pocos requerimientos que señalan algunos procedimientos obsoletos que entorpecen la adaptabilidad del profesional al mundo de hoy y de mañana.

## BIBLIOGRAFÍA

### LIBROS

- (1) ÁLVAREZ, J. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.
- (2) ANDER – EGG, Ezequiel. (1990) *Introducción a las técnicas de investigación social*. 7ª. Edición. Buenos Aires, Humanitas.
- (3) ARNAZ, J. (1993) *La Planeación Curricular*. México, Trillas.
- (4) BARRIGA, C. (2003) *El concepto de currículo*. Lima, UNMSM.
- (5) Comisión Técnica de Curriculum del Ministerio de Educación. (1976) *Estudios Básicos sobre el Curriculum en el Sistema Educativo Peruano*. Lima, INIDE.
- (6) CORTADA, Nuria y José M. CARRO. (1972) *Estadística aplicada*. Buenos Aires, EUDEBA.
- (7) CUBA, J. (2005) *La autoevaluación y acreditación universitaria*. Lima, UNMSM.

- (8) DELORS, Jacques. (1996) *La educación encierra un tesoro*. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI). Madrid, UNESCO – Santillana.
- (9) GUERRA-GARCÍA, R. (2003) *La formación profesional, estudios de postgrado e investigación*. Lima, UNMSM.
- (10) HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto; FERNÁNDEZ Collado, Carlos; y BAPTISTA Lucio, Pilar. (2000) *Metodología de la investigación científica*. México, McGraw Hill / Interamericana
- (11) IESALC. (2006) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- (12) PEDRET, Ramón, SAGNIER, Laura y CAMP, Francesc. (2002) *La investigación comercial como soporte del marketing*. Bilbao (España), Ediciones Deusto y Editora El Comercio S.A.
- (13) PEÑALOZA, W. (2000) *El currículo integral*. 9ª edición. Caracas, Optimice Editores.
- (14) PÉREZ, César. (2005) *Técnicas estadísticas con SPSS 12. Aplicaciones al análisis de datos*. Madrid, Pearson Educación S.A.
- (15) POSNER, G. (1998) *Análisis de Currículo*. México, McGraw Hill.
- (16) REYES, L. (2006) *Estándares de desempeño docente*. Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile.

- (17) ROSELLÓ, M. et al. (1992) "La evaluación cómo la piensan y cómo la practican los profesores universitarios, en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (II)*. Universidad de Sevilla.
- (18) TABA H. (1976) *Elaboración del currículó*. Buenos Aires, Troquel S.A.
- (19) TORRES, J. (1996) *Globalización e interdisciplinariedad: El currículó integrado*. México.
- (20) VARGAS, F. (2003) *La gestión de la calidad en la formación profesional*.
- (21) VELÁSQUEZ, Ángel y Nérida REY. (1999) *Metodología de la investigación científica*. Lima, San Marcos.

## TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y REVISTAS

- (22) CALDERON, M. (2002) *Calidad de la formación profesional de los alumnos de obstetricia en la UNMSM y Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga*. (Trabajo de investigación.)
- (23) CARRASCO, S. (2002) *Gestión educativa y calidad de formación profesional en la facultad de educación de la UNSACA*. (Trabajo de investigación.)
- (24) ELESPURO, T. (2004) *Calidad de la formación especializada de estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional de Ucayali*. (Trabajo de investigación.) Ucayali (Perú), Universidad Nacional de Ucayali.
- (25) GOMEZ, M. (2003) *Algunos factores que influyen en el éxito académico de los estudiantes universitarios en el área de química*. (Trabajo de investigación.) Lima, UNMSM.
- (26) Instituto de Investigaciones Educativas. (1998) *Características del docente universitario en la perspectiva de la educación en el siglo XXI en las Facultades de Educación*. (Trabajo de investigación.) UNMSM.
- (27) KASHITANI, Y. (2005) *Las concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida de los docentes universitarios. Estudio exploratorio*

*entre docentes de la universidad iberoamericana, ciudad de México.*  
(Trabajo de investigación.) México, Universidad Autónoma de México.

- (28) MOROMI, H. (2002) *La influencia de la ejecución curricular y el uso de medios y materiales en el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de odontología de la UNMSM.* (Trabajo de investigación.) Lima, UNMSM.
- (29) NEUSER H. citado por MOROMI, H. (2002) *La influencia de la ejecución curricular y el uso de medios y materiales en el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de odontología de la UNMSM.* (Trabajo de investigación.) Lima, UNMSM.
- (30) OBREGÓN, N. (2002) *Influencia del Currículo y del Sistema de Soporte en la Calidad de la Gestión Administrativa en la Facultad de Educación de la U. N. F. V.* (Trabajo de investigación.) Lima, Universidad Nacional Federico Villarreal.
- (31) OLIVER Linares, Domingo Estuardo. (1998) *Diseño y elaboración de nuevo currículo para la Escuela Académico Profesional de Contabilidad y Finanzas de la UNT.* (Tesis para optar el grado de

- magíster en Pedagogía Universitaria.) Trujillo (Perú), Universidad Nacional de Trujillo.
- (32) SILVA, P. (2003) “El modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana”. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- (33) GARCÍA Ferrando, Manuel. (1991) “La encuesta a debate: límites y posibilidades”, en LATIESA, Margarita (editora). *El pluralismo metodológico en la investigación social: Ensayos típicos*. Granada, Universidad de Granada. Pág. 41 – 52.
- (34) LATIESA, Margarita. (1991) “La pluralidad metodológica: una aplicación en el campo de la investigación educativa”, en LATIESA, Margarita (editora). *El pluralismo metodológico en la investigación social: Ensayos típicos*. Granada: Universidad de Granada. Pág. 83 – 106.
- (35) ARY, Donald y otros. (1994) *Introducción a la investigación pedagógica*. México, Mac Graw – Hill Interamericana de México.
- (36) BIEHLER, R. y SNOWMAN, E. (1997) *Psicología Aplicada a la Enseñanza*. México, McGraw Hill S.A.
- (37) EL TAWAB, S. M. (1997) *Enciclopedia de pedagogía/psicología*. Barcelona, Ediciones Trébol.

- (38) ABUGATTÁS A., Juan. (2002) Cit. en *Agenda Educativa*. Año X. N° 15. Marzo 2002. Pág. 29.
- (39) ALFARO, Rosa M. (2002) “Comunicación y Educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos”. *Agenda Educativa*. Año X. N° 15. Marzo. Pág. 20 – 26.
- (40) ANDRADE, Patricia y TOVAR, Teresa. (1998) “La voz de la juventud en las políticas educativas”. *Agenda Educativa*. N° 8. Segunda Época. Octubre. Pág. 3 – 34.

## **BIBLIOTECA WEB**

- (41) AYES, G. (2007) *Dimensiones en el diseño curricular*. Consulta: [www.monografias.com](http://www.monografias.com).
- (42) COX, Cristian. Cit. en *Reforma Curricular. Preparar para el futuro*. Consulta: <http://www.enlaces.cl/reportajes/rep/propuesta15>
- (43) GARCÍA – GUADILLA, C. (2005) “Financing Higher Education in Latin America”, en GUNI. (2005) *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*. Basingstoke, Palgrave – Mcmillan. Consulta: <http://www.guni2005.upc.es/news/detail.php?chlang=es&id=153>

- (44) GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATIO. (2007) *Informe sobre la Educación Superior en el mundo*, 2007. Consulta: <http://www.upc.edu/saladeprensa/castellano/noticias/maqueta.php?id=1681>
- (45) GONZALES, D. (2007) *Currículum y programación didáctica*. Consulta: <http://www.ccoomalaga.org/aportaciones/home.htm>
- (46) [http://www.agendaeducativa.org.pe/nueva/articulos\\_par3.htm](http://www.agendaeducativa.org.pe/nueva/articulos_par3.htm)
- (47) <http://www.funlibre.org/documentos/ludotecas/evaluacion.htm>.
- (48) MARTÍNEZ R., José Luis. (2007) *Educación: Práctica Educativa*. Consulta: <http://www.latarea.com.mx/articu18/martinez18.htm>
- (49) QUINTERO, N. (2007) *La formación laboral del siglo XXI*. Consulta: [www.monografias.com](http://www.monografias.com).
- (50) REYES, L. (2008) *Estándares de Desempeño Docente*. Consulta: <http://www.educared.edu.pe/docentes/articulo/1165/estandares-de-desempeno-docente/>
- (51) SANCHO, J. (2008) *Sistemas de Evaluación*. Consulta: <http://calidadyeducacion.blogspot.com/2007/06/sistemas-de-evaluacin.html>.
- (52) SANYAL, B.C. y MARTIN, M. (2005) "Financing Higher Education: Internacional perspectivas", en GUNI. (2005) *Higher Education in the*

*World 2006. The Financing of Universities.* Basingstoke, Palgrave –  
Mcmillan. Consulta:

<http://www.guni2005.upc.es/news/detail.php?chlang=es&id=153>

(53) ZAMBRANO, A. (2007) *La Educación Superior en el Siglo XXI: una aproximación al contexto del socialismo bolivariano venezolano.*

Consulta: [www.monografias.com](http://www.monografias.com).

## **OTROS DOCUMENTOS**

(54) UNIVERSIDAD PRIVADA DE MOQUEGUA. (2001) *Plan Curricular Escuela Profesional de Contabilidad.* Moquegua (Perú), Universidad Privada de Moquegua, Facultad de Letras y Humanidades.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1: LISTA DE COTEJO A

### INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL CURRÍCULO DE LA FACULTAD DE CONTABILIDAD

( Confiabilidad  $\alpha = 0,98$ )

#### Valoración

1. Insatisfactorio/ no consigna
2. Poco satisfactorio
3. Satisfactorio.
4. Muy satisfactorio/ consigna

Elemento	Indicador	Valoración			
1. Diagnóstico	1. Descripción de la realidad nacional y regional actualizada	4	3	2	1
	2. Descripción de la realidad con énfasis en el área económica nacional I y regional.	4	3	2	1
	3. Descripción de la realidad de la carrera en la Escuela de Contabilidad	4	3	2	1
	4. Nivel de caracterización y conceptualización de la carrera	4	3	2	1
	5. Base legal. La carrera cuenta con resolución de 4. Creación y funcionamiento 3. Sólo de creación 2. En trámite 1. No consigna	4	3	2	1

2. Marco doctrinario	6. Refiere una concepción del hombre y la sociedad	4	3	2	1
	7. Refiere una concepción de la ciencia contable y financiera.	4	3	2	1
	8. Refiere una concepción filosófica y doctrinal asumida por la escuela de Contabilidad	4	3	2	1
3. área de desempeño laboral	9. Pertinencia (responden a las áreas de desempeño.)	4	3	2	1
	10. Nivel de exhaustividad (cubre todos las áreas de desempeño)	4	3	2	1
	11. Nivel de coherencia (están organizadas según áreas)	4	3	2	1
	12. Estructuración de las áreas 4. Cubren todas las áreas 3. Sólo las técnicas profesionales (ampliada). 2. Sólo las técnicas profesionales (especializadas). 1. No consignan	4	3	2	1
4. Perfil Profesional	13. Coherencia con las áreas de desempeño	4	3	2	1
	14. Nivel de pertinencia con la concepción de ciencia contable y financiera contemporánea	4	3	2	1
	15. Nivel de exhaustividad (cubren todas las áreas)	4	3	2	1

	<p>16. Estructuración de los rasgos: se orientan más a una formación.</p> <p>4. Integral</p> <p>3. Especializada (teórico- práctica).</p> <p>2. Especializada práctica</p> <p>1. No consigna perfil</p>	4	3	2	1
5. Objetivos curriculares	17. Nivel de coherencia con la concepción de las ciencias contables	4	3	2	1
	18. Nivel de coherencia con el perfil profesional	4	3	2	1
6. Estructura	<p>19. Correspondencia de las unidades curriculares en el perfil profesional</p> <p>4. Del 50 al 88%</p> <p>3. del 45 al 49%</p> <p>2. Menos del 45%</p> <p>1. No consigna</p>	4	3	2	1
	<p>20. Tiempo asignado al área de Formación General- Básica.</p> <p>4. 10 al 20%</p> <p>3. Más de 20%</p> <p>2. Menos del 10%</p> <p>1. No consigna</p>	4	3	2	1
	<p>21. Tiempo asignado al área de formación profesional- especializada.</p> <p>4. Del 30 al 55%</p> <p>3. Más del 55%</p> <p>2. Menos del 30%</p> <p>1. No consigna</p>	4	3	2	1

	<p>22. Tiempo asignado al área de formación Profesional-Investigación.</p> <p>4 . Del 10 al 15%</p> <p>3. Más del 15%</p> <p>2. Menos del 10%</p> <p>1. No consigna</p>	4	3	2	1
	<p>23. Tiempo asignado al área de Prácticas pre- profesionales</p> <p>4. Del 15 al 20%</p> <p>3. Más del 20%</p> <p>2. Menos del 15%</p> <p>1. No consigna</p>	4	3	2	1
	<p>24. Tiempo asignado al área de Tutoría.</p> <p>4 . Del 3 al 5%</p> <p>3. Más del 5%</p> <p>2. Menos del 30%</p> <p>1. No consigna</p>	4	3	2	1
	<p>25. Tiempo asignado al área de actividades curriculares.</p> <p>4 . Del 2 al 4%</p> <p>3. Más del 4%</p> <p>2. Menos del 2%</p> <p>1. No consigna</p>	4	3	2	1
	<p>26. Nivel de integración horizontal de los contenidos curriculares</p> <p>4 . Mas del 80%</p> <p>3. Del 50 al 80%</p> <p>2. Menos del 50%</p>	4	3	2	1

	1.No consigna				
	27. Nivel de secuencialidad de las unidades curriculares. 4. Más del 80% 3. Del 50 al 80% 2. Menos del 50% 1.No consigna	4	3	2	1
7. Elemento de Plan de Estudios	28. Especificación de la duración de los estudios	4	3	2	1
	29. Especificación del número de actividades lectivas semanal/ ciclo	4	3	2	1
	30. Especificación de criterios de ponderación de componentes del currículo	4	3	2	1
	31. Justificación de pre-requisitos	4	3	2	1
	32. Pesos académicos	4	3	2	1
	33. Modalidades de desarrollo de las unidades curriculares	4	3	2	1
8. Sumillas	34. Tipo de estructuración: consigna 4. a) Ubicación de la unidad en la estructura curricular, b) naturaleza, c) propósito, d) contenidos. 3. Sólo 3 elementos 2. Sólo 2 elementos 1. No hay sumilla.	4	3	2	1

	5. Calidad de descripción de la materia	4	3	2	1
9. Evaluación	6. Consigna criterios de evaluación	4	3	2	1
	7. Prevé la investigación permanente sobre diferentes aspectos: administrativos, académicos, organizacionales.	4	3	2	1

<b>Ponderación</b>		
Insatisfactoria	37,0	63,9
Poco satisfactoria	64,0	91,9
Satisfactoria	92,0	119,9
Muy satisfactoria	120,0	148,0

Instrumento elaborado por el Dr. Segundo Cancino y contextualizado por Lic. Margarita Flores Chipana

**ANEXO 2 : Lista de cotejo para la evaluación de los sílabos**

<b>ASPECTOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>VALORES PARCIALES</b>	<b>TOTAL</b>
1. Datos administrativos	1.1. Código 1.2. N° de horas 1.3. Créditos 1.4. Profesores	0,25 0,25 0,25 0,25	1
2. Sumilla	2.1. Naturaleza de la asignatura. 2.2. Propósitos 2.3. Síntesis del contenido.	1,00 1,00 1,00	3
3. Objetivos	3.1. Coherencia con la sumilla. 3.2. Formulados en términos de aprendizaje. 3.3. Precisión 3.4. Variedad de dominios y niveles.	1,00 0,50 0,50 1,00	3
4. Contenidos	4.1. Coherencia con objetivos o contenidos. 4.2. Actualidad 4.3. Acorde con el tiempo asignado.	1,00 1,00 1,00	3
5. Procedimientos didácticos	5.1. Coherencia con objetivos o contenidos. 5.2. Estímulo a participación. 5.3. Estímulo a investigación.	1,00 1,00 1,00	3
6. Equipos y materiales	6.1. Coherencia con procedimientos didácticos. 6.2. Suficiencia	1,00 1,00	2
7. Evaluación	7.1. Criterios explícitos. 7.2. Indicación de procedimientos-instrumentos. 7.3. Variedad/ponderación	1,00 1,00 1,00	

			3
8. Bibliografía	8.1. Suficiencia	0.50	2
	8.2. Actualidad ( 80% de los últimos 5 años)	0,50	
	8.3. Disponibilidad ( 80% se encuentra en la bibliotecas universitarias)	0,50	
	8.4. Datos completos de las fuentes.	0,50	
Total		20	20

**(Si carece de un aspecto, deberá calificarse con cero)**

**Autor: Flores Barboza**

### ANEXO 3: Cuestionario C

#### ANEXO C1. PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE DE CONTABILIDAD UJCM -2007

Edad:..... Sexo : 1= Femenino ( ) 2= Masculino ( )

Este formato está diseñado para recoger información sobre cómo percibes la formación que da la Escuela Profesional de Contabilidad para tu futuro desempeño profesional, a fin de mejorar el servicio educativo que te ofrecemos.

Según tu criterio, encierra en un círculo, el número que mejor exprese tu percepción. Te pedimos que no dejes de contestar ninguna pregunta, ya que sus respuestas nos permitirán evaluar y mejorar la calidad de la enseñanza que la Escuela te proporciona,

1. **Insatisfactorio**
2. **Poco satisfactorio**
3. **satisfactorio**
4. **Muy satisfactorio.**

La formación que hasta la fecha has recibido en la Escuela Profesional de Contabilidad , crees que te permitiría:

<b>Área de Contabilidad</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
I 01. Aplicar la doctrina contable como conceptos , normas , teorías como sustento teórico.				
I 02. Aplicar métodos y procedimientos	4	3	2	1

básicos para aplicarlos con soltura en la resolución de problemas contables generales.				
I 03. Aplicar procedimientos y métodos contables en la resolución de los problemas contables relacionados con el patrimonio de las entidades <u>financieras</u> .	4	3	2	1
I 04. Aplicar procedimientos y métodos contables en la resolución de los problemas contables relacionados con el patrimonio de las entidades <u>gubernamentales</u> .	4	3	2	1
I 05. Aplicar procedimientos, métodos y normas de la contabilidad y disciplinas conexas en la resolución de los problemas contables relacionados con la producción de bienes y servicios.	4	3	2	1
<b>Área de auditoría</b>	4	3	2	1
II 06. Aplicar normas, procedimientos y técnicas de auditoría para examinar los estados financieros y las operaciones de las <u>entidades públicas</u> .				
II 07. Aplicar normas, procedimientos y técnicas de auditoría para examinar los estados financieros y las operaciones de las <u>entidades privadas</u> .	4	3	2	1
<b>Área de administración.</b>	4	3	2	1
III 08. Dirigir eficaz y eficientemente la				

gestión de las entidades públicas y privadas , particularmente en el área de finanzas.				
III.9 Realizar y participar en los procesos de gestión de desarrollo de los recursos humanos	4	3	2	1
III.10. Elaborar, ejecutar y evaluar planes de desarrollo estratégico y operativos.	4	3	2	1
III.11. Participar en los procesos de administración y gestión en el ámbito público y privado.	4	3	2	1
III.12. Diseñar, proponer y ejecutar un sistema de logística , con prioridades basadas en la oferta y la demanda de la institución de los servicios de salud.	4	3	2	1
<b>Área de economía.</b> IV 13. Comprender los fenómenos económicos del medio en el que le corresponda actuar.	4	3	2	1
IV.14. Planificar , organizar, coordinar, supervisar, monitorizar y evaluar los procesos de los proyectos de inversión y de desarrollo social con énfasis en el aspecto contable y financiero.	4	3	2	1
<b>Área de Derecho</b> V. 15. Aplicar normas legales , en	4	3	2	1

particular tributarias , laborales y comerciales.				
V.16.Realizar peritaje (informes técnicos, contable -legales) en el ámbito de su competencia	4	3	2	1
<b>Área instrumental</b>	4	3	2	1
VI.17. Planificar, ejecutar y publicar trabajos de investigación científica.				
VI.18 .Asesorar trabajos de investigación científica.	4	3	2	1
VI.19 Comprender comunicaciones comerciales y técnicas en inglés.	4	3	2	1
VI.20. Desarrollar consultorías de su especialidad.	4	3	2	1
VI.21.Planificar, diseñar, editar y publicar <u>diversos materiales de trabajo</u> que apoyan su desarrollo profesional y personal.	4	3	2	1
VI.22.Integrar los comités de ética, asesoría, evaluación y auditoría en las instituciones públicas y privadas.	4	3	2	1
23.Actuar satisfactoriamente como contador público,	4	3	2	1
24.Actuar satisfactoriamente como auditor.	4	3	2	1
25.Actuar satisfactoriamente como gerente.	4	3	2	1
26. Actuar satisfactoriamente como agente de desarrollo	4	3	2	1

**ANEXO C2. PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL EGRESADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE CONTABILIDAD UJCM -2007**

Edad..... Sexo : 1= Femenino ( ) 2=Masculino ( )

Año en que egresó:.....

Este formato está diseñado para recoger información sobre cómo percibes la formación que recibiste de la Escuela Profesional de Contabilidad para tu desempeño profesional, a fin de mejorar el servicio educativo que te ofrecemos.

Según tu criterio, encierra en un círculo, el número que mejor exprese tu percepción. Te pedimos que no dejes de contestar ninguna pregunta, ya que sus respuestas nos permitirán evaluar y mejorar la calidad de la enseñanza que la Escuela proporciona.

- 1. Insatisfactorio**
- 2. Poco satisfactorio**
- 3. satisfactorio**
- 4. Muy satisfactorio.**

La formación que recibiste en la Escuela Profesional de Contabilidad de la UJCM, crees que te permitió:

<b>Área de Contabilidad</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
I 01. Aplicar la doctrina contable como conceptos , normas , teorías como sustento teórico.				
I 02. Aplicar métodos y procedimientos básicos para aplicarlos con soltura en la				

resolución de problemas contables generales.				
I 03. Aplicar procedimientos y métodos contables en la resolución de los problemas contables relacionados con el patrimonio de las entidades <u>financieras</u> .	4	3	2	1
I 04. Aplicar procedimientos y métodos contables en la resolución de los problemas contables relacionados con el patrimonio de las entidades <u>gubernamentales</u> .	4	3	2	1
I 05. Aplicar procedimientos, métodos y normas de la contabilidad y disciplinas conexas en la resolución de los problemas contables relacionados con la producción de bienes y servicios.	4	3	2	1
<b>Área de auditoría</b>	4	3	2	1
II 06. Aplicar normas , procedimientos y técnicas de auditoría para examinar los estados financieros y las operaciones de las <u>entidades públicas</u> .				
II 07. Aplicar normas , procedimientos y técnicas de auditoría para examinar los estados financieros y las operaciones de las <u>entidades privadas</u> .	4	3	2	1
<b>Área de administración.</b>	4	3	2	1
III 08. Dirigir eficaz y eficientemente la gestión de las entidades públicas y				

privadas , particularmente en el área de finanzas.				
III.9 Realizar y participar en los procesos de gestión de desarrollo de los recursos humanos	4	3	2	1
III.10. Elaborar, ejecutar y evaluar planes de desarrollo estratégico y operativos.	4	3	2	1
III.11. Participar en los procesos de administración y gestión en el ámbito público y privado.	4	3	2	1
III.12. Diseñar, proponer y ejecutar un sistema de logística , con prioridades basadas en la oferta y la demanda de la institución de los servicios de salud.	4	3	2	1
<b>Área de economía.</b> IV 13. Comprender los fenómenos económicos del medio en el que le corresponda actuar.	4	3	2	1
IV.14. Planificar , organizar, coordinar, supervisar, monitorizar y evaluar los procesos de los proyectos de inversión y de desarrollo social con énfasis en el aspecto contable y financiero.	4	3	2	1
<b>Área de Derecho</b> V. 15. Aplicar normas legales , en particular tributarias , laborales y	4	3	2	1

comerciales.				
V.16.Realizar peritaje (informes técnicos, contable -legales) en el ámbito de su competencia	4	3	2	1
<b>Área instrumental</b>	4	3	2	1
VI.17. Planificar, ejecutar y publicar trabajos de investigación científica.				
VI.18 .Asesorar trabajos de investigación científica.	4	3	2	1
VI.19 Comprender comunicaciones comerciales y técnicas en inglés.	4	3	2	1
VI.20. Desarrollar consultorías de su especialidad.	4	3	2	1
VI.21.Planificar, diseñar, editar y publicar <u>diversos materiales de trabajo</u> que apoyan su desarrollo profesional y personal.	4	3	2	1
VI.22.Integrar los comités de ética, asesoría, evaluación y auditoria en las instituciones públicas y privadas.	4	3	2	1
23.Actuar satisfactoriamente como contador público,	4	3	2	1
24.Actuar satisfactoriamente como auditor.	4	3	2	1
25.Actuar satisfactoriamente como gerente.	4	3	2	1
26. Actuar satisfactoriamente como agente de desarrollo	4	3	2	1