



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y
DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS GENÉRICAS DE
LOS ESTUDIANTES DE UN CENTRO
DE FORMACIÓN PROFESIONAL
TÉCNICA, SAN JUAN DE
LURIGANCHO, 2018**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA
PROFESIONAL TECNOLÓGICA**

**FRANCINA OLGA ZAVALA MELENDEZ
LUIS ENRIQUE ZAVALA VEGA**

LIMA - PERÚ

2021

ASESOR DE TESIS

Mg. Liliana Aidee Muñoz Guevara de Pebe

JURADOS DE TESIS

PRESIDENTE

Dra. Elisa Socorro Robles Robles

VOCAL

Dra. Mariella Margot Quipas Bellizza

SECRETARIO

Mg. Luis Miguel Cangalaya Sevillano

Dedicatoria

A Dios por que es la fuente de mi vida.

A mis padres Antonio y Francisca, por su amor
y por incentivarne a superarme siempre.

A mi esposo Luis por su invaluable apoyo.

A mi hija Alexandra, por seguir nuestros pasos y darnos paz.

A nuestro señor por iluminar mi vida, por ser mi luz y mi guía.

A mi adorada madre que es el impulso de superación.

A mi esposa e hijos por comprenderme y apoyarme en mi crecimiento
profesional.

Agradecimientos

De manera especial a nuestra asesora de tesis la Mg. Liliana Aidee Muñoz Guevara de Pebe, que nos brindó el apoyo para la elaboración de esta investigación y por guiarnos en nuestro desarrollo profesional.

Al Mg. Néstor Flores Rodríguez por los aportes metodológicos brindados y sus acertadas orientaciones para la elaboración de este trabajo de investigación.

A los docentes de la Universidad Peruana Cayetano Heredia que, con su experiencia y conocimiento, aportaron en la mejora de nuestras competencias pedagógicas.

Fuentes de financiamiento

Tesis autofinanciada

Resumen

Abstract

CAPÍTULO I	1
1. Introducción	1
1.1. Antecedentes	2
1.1.1. Antecedentes nacionales	2
1.1.2. Antecedentes internacionales	4
1.2. Marco teórico	15
1.2.1. Estrategias didácticas	20
A. Dimensiones de la variable estrategias didácticas	21
A.2 Dimensión 2: Estrategias didácticas mediadas por la tecnología	24
A.3 Dimensión 3: Estrategias didácticas para promover una enseñanza situada	25
1.2.2. Competencias genéricas	28
A. Dimensiones de la variable competencias genéricas:	30
A.1 Dimensión 1: Toma de decisiones	31
A.2 Dimensión 2: Trabajo en equipo	32
1.3. Planteamiento de la investigación	34
1.4. Justificación de la investigación	38
CAPÍTULO II	40
2. Sistema de hipótesis	40
2.1. Hipótesis general	40
2.2. Hipótesis específicas	40
CAPÍTULO III	41
3. Objetivos de la investigación	41
3.1. Objetivo general	41
3.2. Objetivos específicos	41
CAPÍTULO IV	42
4. Metodología	42
4.1. Tipo y nivel de la investigación	42
4.2. Diseño de la investigación	43
4.3. Variables de estudio	44
Operacionalización de variables	44
4.4. Procedimiento de la investigación	49
4.5. Plan de análisis	61
4.6. Consideraciones éticas	63

CAPÍTULO V	64
5. Resultados	64
5.1. Correlación entre las variables estrategias didácticas y competencias genéricas	64
5.2. Correlación entre la variable estrategias didácticas y las dimensiones de la variable competencias genéricas	65
5.2.1. Variable estrategias didácticas y la dimensión para la toma de decisiones	65
5.2.2. Variable estrategias didácticas y la dimensión para el trabajo en equipo	65
5.3. Correlación entre las dimensiones de la variable estrategias didácticas y las dimensiones de la variable competencias genéricas	66
5.3.1. Dimensiones de la variable estrategias didácticas y la dimensión toma de decisiones	66
5.3.2. Dimensiones de la variable estrategias didácticas y la dimensión trabajo en equipo	67
5.4. Frecuencias de los reactivos de las variables estrategias didácticas y competencias genéricas	68
5.4.1. Frecuencias de los reactivos de la variable estrategias didácticas	68
5.4.2. Frecuencias de los reactivos de la variable competencias genéricas ..	70
5.5. Niveles de los resultados obtenidos para las variables estrategias didácticas y competencias genéricas	73
5.5.1. Niveles de los resultados obtenidos para la variable estrategias didácticas y sus dimensiones	73
5.5.2. Niveles de los resultados obtenidos para la variable competencias genéricas y sus dimensiones	77
CAPÍTULO VI	81
6. Discusión	81
CAPÍTULO VII	98
7. Conclusiones	98
CAPÍTULO VIII	99
8. Recomendaciones	99
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS	

Índice de tablas

Tabla 1. Variable estrategias didácticas	45
Tabla 2. Variable competencias genéricas	46
Tabla 3. Distribución de la población de estudiantes	47
Tabla 4. Distribución de la muestra de estudiantes	49
Tabla 5. Relación de jueces expertos	53
Tabla 6. Validez de constructo para cada ítem del Cuestionario sobre estrategias didácticas	54
Tabla 7. Validez de constructo de la dimensión estrategias didácticas de trabajo en equipo	55
Tabla 8. Validez de constructo de la dimensión estrategias didácticas mediadas por la tecnología.....	56
Tabla 9. Validez de constructo de la dimensión estrategias didácticas para promover una enseñanza situada.....	56
Tabla 10. Validez de constructo para cada ítem del Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo.....	58
Tabla 11. Validez de constructo para la dimensión toma de decisiones	59
Tabla 12. Validez de constructo para la dimensión trabajo en equipo	60
Tabla 13. Kolmogorov-Smirnov en la variable estrategias didácticas	62
Tabla 14. Kolmogorov-Smirnov en la variable competencias genéricas	62
Tabla 15. Resultados de la correlación de Pearson entre las estrategias didácticas y competencias genéricas.....	64
Tabla 16. Resultados de la correlación de Spearman entre la variable estrategias didácticas y la dimensión para la toma de decisiones.....	65
Tabla 17. Resultado de la correlación de Spearman entre la variable estrategias didácticas y la dimensión para el trabajo en equipo	65
Tabla 18. Resultado de la correlación de Spearman entre las dimensiones de la variable estrategias didácticas y la dimensión toma de decisiones.....	66
Tabla 19. Resultados de la correlación de Spearman entre las dimensiones de la variable estrategias didácticas y la dimensión trabajo en equipo	67
Tabla 20. Resultados con mayor porcentaje de respuestas en el cuestionario sobre estrategias didácticas.....	68
Tabla 21. Resultados con menor porcentaje de respuestas en el cuestionario sobre estrategias didácticas.....	69
Tabla 22. Resultados con mayor porcentaje de respuestas en el cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo	70
Tabla 23. Resultados con menor porcentaje de respuestas en el cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo	72
Tabla 24. Distribución de niveles para la variable estrategias didácticas	74
Tabla 25. Distribución de niveles para la dimensión estrategia didácticas de trabajo en equipo	74
Tabla 26. Distribución de niveles para la dimensión estrategias didácticas mediadas por la tecnología.....	75
Tabla 27. Distribución de niveles para la dimensión estrategias didácticas para promover una enseñanza situada	76
Tabla 28. Distribución de niveles para la variable competencias genéricas	77
Tabla 29. Distribución de niveles para la dimensión toma de decisiones	78
Tabla 30. Distribución de niveles para la dimensión trabajo en equipo.....	79

Índice de figuras

Figura 1. Niveles de la variable estrategias didácticas	74
Figura 2. Niveles de la dimensión estrategias didácticas de trabajo en equipo	75
Figura 3. Niveles de la dimensión estrategias didácticas mediadas por la tecnología.....	76
Figura 4. Niveles de la dimensión estrategias didácticas para promover una enseñanza situada.....	77
Figura 5. Niveles de la variable competencias genéricas.....	78
Figura 6. Niveles de la dimensión toma de decisiones	79
Figura 7. Niveles de la variable dimensión trabajo en equipo	80

Resumen

El objetivo general de la presente investigación fue determinar la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018, debido a que los estudiantes de este centro de formación presentan deficiencias en las competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo. El estudio fue cuantitativo, de nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 280 estudiantes. Para medir la variable estrategias didácticas, se aplicó como técnica la encuesta y como instrumento el Cuestionario sobre estrategias didácticas. Para medir la variable competencias genéricas, se aplicó como técnica la encuesta y como instrumento el Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo. Los resultados muestran una relación positiva débil y significativa ($r = 0.186$, $p = 0.002$). Se concluyó que existe una relación positiva débil y significativa entre las estrategias didácticas y las competencias genéricas de los estudiantes.

Palabras Clave: *Estrategias didácticas, competencias genéricas, toma de decisiones, trabajo en equipo.*

Abstract

The general objective of the research was to determine the relationship that exists between didactic strategies and the development of generic skills of students in a technical vocational training center, San Juan de Lurigancho, 2018, because students in this training center present deficiencies in generic skills, especially for decision-making and teamwork. The study was quantitative, correlational level and non-experimental cross-sectional design. The sample consisted of 280 students. To measure the didactic strategies variable, a survey was applied as a technique and The Teaching and Learning Strategies Questionnaire was applied as an instrument. To measure the generic competencies variable, a survey was applied as a technique and The Generic Competencies Questionnaire for Decision-making and Teamwork was applied as an instrument. The results showed a positive weak and significant relationship ($r = 0.186$, $p = 0.002$). It was concluded that there is a positive weak and significant relationship between didactic strategies and students' generic competencies.

Keywords: *Didactic strategies, generic competences, decision making, teamwork.*

CAPÍTULO I

1. Introducción

Las instituciones de educación superior técnica, tienen la responsabilidad de formar profesionales que posean las competencias para satisfacer las demandas actuales y en constante cambio de la sociedad. De acuerdo al informe del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018) la cantidad de estudiantes en educación superior no universitaria equivale al 39.3% de la población en educación superior en el Perú, lo cual representa un número importante de futuros profesionales técnicos que aportarán al desarrollo del país. Actualmente no es suficiente tener el dominio de aspectos específicos de una carrera, ya que el contexto requiere la incorporación de las competencias genéricas para lograr una formación integral de los profesionales y que puedan desempeñarse satisfactoriamente en la sociedad. Estas deben fomentarse por los docentes a través de la aplicación de estrategias didácticas centradas en el estudiante.

La problemática identificada surgió debido a que los estudiantes de un centro de formación profesional técnica presentan deficiencias en las competencias genéricas, principalmente para la toma de decisiones y el trabajo en equipo. Una de las causas probables es que, en la mayoría de las carreras de este centro, aún se mantiene una enseñanza de tipo tradicional y prioritariamente expositiva.

1.1. Antecedentes

1.1.1. Antecedentes nacionales

Romero (2019), en Lima, Perú, realizó un estudio sobre “Estrategias de aprendizaje y el trabajo en equipo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Financieras y Contables, Universidad Nacional Federico Villarreal- 2017”, el objetivo general fue determinar la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el trabajo en equipo de los estudiantes. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional con enfoque cuantitativo y diseño no experimental. La muestra se conformó por 100 estudiantes. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento la Escala de ACRA. Se midieron tres dimensiones de la variable estrategias de aprendizaje: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, estrategias de apoyo al aprendizaje y hábitos de estudio. Se aplicaron como actividades de aprendizaje los resúmenes, diagramas y mapas conceptuales. Se concluyó que hay una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el trabajo en equipo de los estudiantes. También se verificó dicha relación entre las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje y el trabajo en equipo. En relación a los resultados de la variable trabajo en equipo, el 38.8 % de estudiantes están de acuerdo con el trabajo en equipo, pero opinan que aún no se han integrado totalmente, tomar conciencia que deben lograr un objetivo común, que ser parte de un equipo es demostrar sinergia y falta una mejor comunicación para alcanzar un rendimiento óptimo.

Tuesta (2019), en Lima, Perú, desarrolló un estudio sobre “Estrategias didácticas en la formación profesional de biólogos en la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática de la Universidad Nacional Federico Villarreal – 2018”,

cuyo objetivo general fue determinar la relación existente entre las estrategias didácticas y la formación profesional de biólogos. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo constituida por 334 estudiantes. Se aplicó como instrumento un cuestionario. La variable estrategias didácticas consta de las siguientes dimensiones: planeamiento didáctico, dinámica de grupo y técnica de la discusión. La variable formación profesional tiene las siguientes dimensiones: calidad en la formación, formación en investigación y competencias en la formación. El 32.40% de los estudiantes perciben un nivel bueno respecto a la variable estrategias didácticas, el 49.72% un nivel regular y el 17.88% un nivel malo. La conclusión fue que la variable estrategias didácticas tiene relación positiva y significativa con la variable formación profesional. Se recomienda capacitar a los docentes para fortalecer sus métodos didácticos y que estos sean más activos, para que se fomente el aprendizaje grupal de los estudiantes.

Pareja (2017), en Lima, Perú, realizó una tesis acerca de “Los enfoques de aprendizaje y su relación con las competencias genéricas en estudiantes de noveno ciclo de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle”, el objetivo general fue determinar la relación existente entre los enfoques de aprendizaje y el desarrollo de competencias genéricas. La investigación fue de tipo descriptivo con enfoque cuantitativo y diseño no experimental. La muestra se conformó por 576 estudiantes. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento un cuestionario. Respecto a la variable enfoques de aprendizaje, está influenciada por las características individuales de cada estudiante, por la naturaleza de la actividad académica y por el contexto del proceso de aprendizaje; estos elementos

se interrelacionan en un sistema en el cual cada estudiante decide que ruta de aprendizaje seguir, se consideran como estrategias: la búsqueda de información, lecturas previas y análisis. En cuanto a la variable competencias genéricas se ha considerado la propuesta de Tuning (instrumentales, interpersonales y sistémicas) encontrándose la capacidad para tomar decisiones dentro de las competencias instrumentales y la capacidad de trabajo en equipo dentro de las competencias interpersonales. Se concluyó la existencia de una relación positiva y significativa entre los enfoques de aprendizaje y las competencias genéricas. La capacidad de trabajo en equipo obtuvo el mejor resultado de las competencias interpersonales y la capacidad para tomar de decisiones obtuvo el mejor resultado de las competencias instrumentales.

1.1.2. Antecedentes internacionales

Montenegro et al. (2016), en Cundinamarca, Colombia, desarrollaron un estudio sobre las “Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración”, el cual tuvo como objetivo caracterizar la didáctica utilizada en programas universitarios de Administración. La investigación fue de tipo mixta y se aplicó un diseño exploratorio y descriptivo, se obtuvieron datos cuantitativos y cualitativos, se utilizaron la encuesta y la entrevista como instrumentos. La muestra estuvo conformada por 206 estudiantes, 18 docentes (3 grupos focales de 6 docentes cada uno) y directivos de programas de diversas universidades de las Facultades de Administración Medellín. Las conclusiones fueron que existe una baja relación entre las estrategias didácticas y las operaciones de pensamiento de los estudiantes, siendo una de las probables causas la marcada tendencia por la transmisión de contenidos, también se demostró

que la aplicación de metodologías didácticas se orienta progresivamente hacia la formación por competencias. Los resultados de esta investigación destacaron al pensamiento reflexivo y la argumentación oral y escrita como las operaciones de pensamiento más utilizadas al aplicar el estudio de casos, el seminario alemán y la investigación. Se resalta la poca influencia de las metodologías de aprendizaje cooperativo. Esto se debió a que, generalmente los trabajos colaborativos se reducen a elaborar informes basados en consultas propuestas por los profesores, que luego son evaluados a través de exposiciones o pruebas escritas, y como resultado se obtuvo un alto porcentaje de memorización. Los entrevistados resaltaron la relevancia de la incorporación de competencias en el proceso de formación, destacando las siguientes: la toma de decisiones (60%), la capacidad de análisis (20%) y el trabajo en equipo. A raíz de la tendencia a la formación por competencias, se han manifestado ciertas críticas, las cuales indican que el papel social que desempeña la universidad se está relegando a un segundo plano. En ese sentido, la capacidad de adaptarse a los cambios en el contexto profesional puede verse mermada y ser encerrados en trabajos monótonos, cuando las competencias no se mejoran de forma continua. Se recomienda buscar espacios de reflexión para promover la aplicación de estrategias didácticas que aporten a la formación integral de la persona.

Rubio et al. (2016), en Murcia, España, realizaron un estudio acerca de la “Percepción del alumnado sobre la utilidad de las actividades de aprendizaje para desarrollar competencias”. El objetivo principal fue conocer la utilidad percibida por el alumnado sobre las actividades para el desarrollo de sus competencias. La investigación fue cuantitativa descriptiva, el instrumento utilizado fue una encuesta

escrita. La muestra estuvo conformada por 121 estudiantes que cursaban el cuarto grado en la Universidad Barcelona. Se concluyó que los estudiantes valoran las actividades en las cuales asumen un rol activo (resúmenes, simulaciones, ejercicios prácticos) y sobre todo si las realizan en interacción grupal con sus pares. Los estudiantes también consideran que las actividades realizadas en sus clases son útiles para desarrollar sus competencias, cuando estas facilitan la superación de la asignatura y se realiza la simulación o aplicación de contenidos de forma activa. Cuando el profesor selecciona las actividades debe tener en cuenta los diferentes perfiles de los estudiantes, planteando actividades diferenciadas si fuese necesario.

Las dimensiones de las actividades de aprendizaje son: explicación del tema, proyección y comentario de audiovisuales, lectura comparativa de artículos, búsqueda bibliográfica, elaboración de artículos, informes e investigaciones, manipulación de instrumentos de medida, ejercicio colaborativo en el campus virtual, diseño de investigación grupal, activación de conocimientos previos, esquema - resumen de cada bloque temático, ejercicios grupales de reflexión, lectura y comentario de artículos, conferencias con la intervención de expertos, simulacro de examen, tutorías presenciales en el aula, trabajo práctico en grupo y diario reflexivo. Las competencias metodológicas tienen las siguientes dimensiones: aplicar elementos básicos para hacer una investigación, aplicar herramientas para la recopilación e interpretación de información y realizar una investigación.

Hernández et al. (2015), en Manizales, Colombia, realizaron un estudio sobre la “Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral”. El objetivo fue analizar la estrategia didáctica como competencia

docente, que realizan los profesionales a cargo de la formación de los estudiantes del programa Técnico Laboral en Sistemas. El estudio se ejecutó bajo los criterios del enfoque cuantitativo y cualitativo. La muestra estuvo integrada por 29 estudiantes y 12 docentes. Se utilizaron como instrumentos una encuesta escrita y una entrevista estructurada. Se concluyó que los docentes de esta institución tienen dominio sobre las competencias específicas, pero no identifican las estrategias didácticas que utilizan. El 39,3% de los estudiantes opinaron que los docentes algunas veces desarrollan estrategias didácticas activas, el 33,8% mencionaron que casi siempre y el 26,9% consideraron que siempre, estos porcentajes muestran que más de la tercera parte de los docentes del programa presentan problemas metodológicos en su desempeño. De las respuestas que brindaron se deduce que generalmente realizan clases magistrales, todo ello se debe a que no tienen una preparación pedagógica acorde para formar a los estudiantes bajo el enfoque de competencias. Gran parte de los docentes del programa presentan problemas metodológicos, lo cual merma la eficacia de las metodologías aplicadas y por ende la formación de los estudiantes. Este aspecto es preocupante en el programa, ya que no se aplican diversas estrategias didácticas que fomenten la búsqueda de respuestas o soluciones durante las clases. Por ello, es fundamental que las estrategias didácticas aplicadas, utilicen la información para promover el desarrollo de competencias en los estudiantes y no solo se limiten a la generación de nuevos conocimientos, trabajando en equipo y que puedan integrarse a la sociedad.

Archondo (2014), en Cataluña, España, realizó un estudio sobre el “Aprendizaje cooperativo a través de actividades presenciales y tecnológicas para mejorar la competencia de trabajo en equipo en la universidad: estudio de caso”, el

objetivo principal fue analizar la aplicación del aprendizaje cooperativo como estrategia del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes, el enfoque del estudio fue mixto y con una metodología de estudio de caso. La muestra estuvo integrada por 29 estudiantes y 3 profesoras. Se utilizaron los siguientes instrumentos: el cuestionario, la ficha de observación y el grupo de discusión. Se concluyó que la participación y colaboración activa de los estudiantes en las tareas del equipo fue 98%, la contribución a la consolidación y desarrollo del equipo fue 94% y la coordinación de grupos de trabajo fue 87%. En cuanto a las actividades que evidencian el aprendizaje cooperativo se obtuvo para la mesa redonda 90%, juego de roles 88 %, puesta en común de artículos 87%, discusión sobre la teoría 85% y trabajo en equipo 96%. El análisis y los comentarios de las profesoras sobre las actividades presenciales y virtuales evidencian la presencia del componente cooperativo. La percepción de los discentes muestra la presencia de la evolución en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo desde un discurso más elaborado sustentado teórica y experiencialmente.

Boude (2014), en Chía, Colombia, realizó un estudio acerca del “Desarrollo de competencias genéricas y específicas en educación superior a través de una estrategia didáctica mediada por TIC”, cuyo objetivo fue determinar en qué medida una estrategia didáctica mediada por TIC contribuye al desarrollo de competencias genéricas y específicas en los estudiantes, el enfoque del estudio fue mixto con un diseño cuasi experimental (cuantitativo) y estudio de casos múltiples (cualitativo). La muestra estuvo integrada por 174 estudiantes. Se aplicaron las técnicas de observación y encuesta, y como instrumentos la guía de observación y la entrevista, respectivamente. Las conclusiones fueron que, respecto a las competencias

genéricas, el 37.5 % de los estudiantes superaron los niveles esperados y el 52 % lograron los niveles esperados, existe una relación directa entre las estrategias didácticas (estudio de casos, foro virtual y debate) y el desarrollo de competencias genéricas y específicas en los estudiantes. Si esta institución continúa utilizando la transferencia de conocimientos disciplinares, se formarán profesionales expertos en sus respectivas disciplinas, pero cuando se requiera que trabajen en equipo, integrar adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación, o realizar trabajos interdisciplinarios con otros profesionales, presentarán muchos problemas en su desempeño.

García et al. (2014), en Barcelona, España, realizaron un estudio sobre “La formación en competencias en la universidad a través de proyectos de trabajo y herramientas 2.0. Análisis de una experiencia”. Los objetivos de este estudio fueron desarrollar el papel activo del estudiante en su aprendizaje y conocer cómo los estudiantes valoran los métodos o modalidades docentes en relación con el desarrollo de competencias. El estudio se ejecutó bajo enfoque de aprendizaje constructivista y una metodología ecléctica. La muestra estuvo conformada por grupos heterogéneos, tres grupos de estudiantes de diferentes especialidades y el equipo docente conformado por tres docentes responsables de la asignatura de titulación. Para realizar esta propuesta se aplicó el aprendizaje por proyectos como método de enseñanza para el desarrollo de competencias. Se concluyó que trabajar en la universidad aplicando proyectos de trabajo (seminarios, herramientas 2.0, aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales) es posible, cumpliendo con los objetivos establecidos, los estudiantes valoran positivamente la realización de proyectos de trabajo para la adquirir competencias y consideran que se han

desarrollado convenientemente. Las siguientes competencias dieron los resultados más bajos: habilidades de comunicación escrita, habilidades de trabajo en grupo y autorregulación del tiempo. Este proyecto brinda un aporte para promover el aprendizaje colaborativo y es importante continuar con su implementación para el beneficio de los estudiantes.

Segovia (2014), en Santiago, Chile, desarrolló la tesis “Competencias genéricas y práctica profesional de estudiantes de dos especialidades de un Liceo Técnico de la Comuna de Los Andes. Un estudio de casos”. El objetivo principal fue conocer qué competencias genéricas exteriorizan en la práctica profesional los estudiantes de la especialidad de Administración y Atención de Párvulo. El enfoque del estudio fue cualitativo referido a un estudio de caso. La muestra fue estructurada e intencional. Se utilizó como instrumento una entrevista en profundidad y el grupo focal. Se concluyó que los estudiantes tienen una serie de competencias genéricas deficientes tales como la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo y la creatividad, que se exteriorizan durante su práctica profesional, como consecuencia de ello su permanencia en las empresas se dificulta. Los docentes tampoco consideran que están suficientemente preparados para formar en estas competencias debido a que no se les está capacitando en este aspecto y faltan implementar los lineamientos institucionales que reviertan esta situación. Todo ello genera una serie de debilidades en su formación disciplinaria, pedagógica y en las competencias genéricas, ocasionando una especie de desprofesionalización debido a que no se les capacita permanentemente. Todo lo anterior evidencia que la institución debe redefinir las estrategias aplicadas en la formación de

competencias genéricas especialmente para la comunicación, el trabajo en equipo, liderazgo y la creatividad.

Clemente y Escribá (2013), en Valencia, España, realizaron un estudio sobre “Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad”. El objetivo fue analizar la adquisición de las competencias profesionales genéricas por parte de estudiantes de la Universidad Politécnica de Valencia. El estudio fue exploratorio de tipo descriptivo con enfoque cualitativo. La muestra fue estratificada y estuvo conformada por 628 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron una entrevista estructurada y una encuesta escrita. Las conclusiones fueron que los estudiantes consideran que adquieren mejor las siguientes competencias genéricas: capacidad de análisis, resolución de problemas y trabajo en equipo. Adicionalmente, se encuentra en un nivel intermedio la adquisición de las competencias genéricas para asumir responsabilidades/tomar decisiones, capacidad de organización y planificación, conocimiento de informática y documentación de ideas e información.

Aguirre (2010), en Santiago, Chile, desarrolló la tesis “Propuestas metodológicas para el desarrollo de competencias genéricas en la formación de pregrado. Caso: plan de estudio de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile”. El objetivo principal fue generar una propuesta metodológica para la evaluación y seguimiento de las competencias de liderazgo y trabajo en equipo. El estudio fue exploratorio de tipo descriptivo con enfoque cualitativo. La muestra estuvo integrada por las generaciones que ingresaron en el 2006 (59 estudiantes) y 2007 (72 estudiantes). El instrumento fue una entrevista escrita y grupo focal. Se concluyó que se generó una propuesta para evaluar y

realizar el seguimiento de las competencias de liderazgo y trabajo en equipo. En la mayoría de las especialidades desarrolladas por la institución en estudio, no existen cursos obligatorios, en los que se imparta al estudiante técnicas de liderazgo y trabajo en equipo. Cuando los estudiantes desarrollan actividades que involucran ambas competencias, notan que carecen de ellas y reconocen su valor. Los altos directivos de la institución están muy interesados en formar a los estudiantes en dichas competencias y los estudiantes las consideran relevantes para su desempeño profesional.

De acuerdo a los resultados obtenidos en los diferentes antecedentes presentados (Aguirre, 2010; Archondo, 2014; Boude, 2014; García et al., 2014; Rubio et al., 2016), los estudiantes manifestaron que las actividades de aprendizaje cooperativo realizadas con interacción mutua (estudiante-estudiante y docente-estudiantes) durante las clases, aportan significativamente en el desarrollo de sus competencias de liderazgo según Aguirre (2010); en la capacidad de trabajo en equipo de acuerdo con Aguirre (2010) y Archondo (2014); en la capacidad de investigación según Rubio et al. (2016); en la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas y habilidad en el uso de las TIC según Boude (2014); y para desarrollar habilidades interpersonales, responsabilidad por el propio aprendizaje, motivación intrínseca para participar y habilidades de comunicación oral de acuerdo con García et al. (2014). Asimismo, coinciden en que la aplicación de este tipo de actividades se realiza en forma limitada y que es necesario promoverlas transversalmente en todos los cursos. En el caso específico de Rubio et al. (2016) adicionalmente se recomienda que el docente debe tomar en cuenta los diferentes perfiles de los

estudiantes al seleccionar las actividades de aprendizaje y si fuese necesario deben plantear actividades diferenciadas.

En sentido opuesto a los resultados obtenidos por Archondo (2014), Boude (2014), Clemente y Escribá (2013) y Rubio et al. (2016), se encuentra la investigación de Montenegro et al. (2016), en esta se resalta la baja influencia del aprendizaje cooperativo para el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación escrita, y presenta una mayor relación con la memorización, esto se debe a que los trabajos colaborativos planteados en este caso se centran en elaborar informes en forma mecánica y desarrollar pruebas escritas. Es decir, que la aplicación de dicha metodología ha sido inadecuada y ello se manifiesta en los resultados obtenidos, ya que no se refleja lo esperado y esto ha sido demostrado en innumerables estudios respecto al aprendizaje cooperativo.

En el caso de Romero (2019), se menciona que los estudiantes realizan actividades de aprendizaje por medio de la elaboración de resúmenes, diagramas y mapas conceptuales, aplicando muy poco el trabajo en equipo. Sin embargo, los estudiantes están a favor de trabajar en equipo y reconocen que aún no han logrado integrarse totalmente al interactuar con sus compañeros.

Aún con la actual adopción de la formación por competencias en las instituciones educativas de nivel superior, todavía se presentan ciertas deficiencias especialmente en las competencias genéricas para la comunicación, trabajo en equipo, liderazgo y creatividad, las cuales se manifiestan durante las prácticas que realizan los estudiantes en las empresas y todo ello dificulta su permanencia en ellas (Segovia, 2014).

De acuerdo a Hernández et al. (2015), Montenegro et al. (2016) y Tuesta (2019) los estudiantes opinaron que los docentes generalmente aplican métodos tradicionales y es necesario redirigir las estrategias didácticas para fomentar las competencias genéricas; particularmente Montenegro et al. (2016) propone la competencia para la toma de decisiones, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Según Hernández et al. (2015) es necesario fomentar la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; capacidad de investigación y capacidad de comunicación escrita. Ambas investigaciones concuerdan en promover la capacidad de análisis. Tuesta (2019) propone aplicar la estrategia didáctica de dinámicas de grupos y fomentar la capacidad de investigación.

Los estudios de Boude (2014), Hernández et al. (2015), Romero (2019), Segovia (2014) y Tuesta (2019) coinciden en que los docentes no están adecuadamente preparados para la formación de competencias genéricas y se les debe capacitar permanentemente, de acuerdo a los nuevos requerimientos que están surgiendo en la sociedad y la educación.

En el caso de Montenegro et al. (2016), coincide con los demás antecedentes respecto a la aplicación de la formación por competencias, pero se diferencia de los demás, debido a que afirma que en muchos casos la formación por competencias se alinea demasiado al aspecto empresarial y se corre el riesgo de descuidar la función social que la universidad está obligada a cumplir. Recomienda que se promuevan espacios de reflexión respecto a la pertinencia y la aplicación de estrategias didácticas que favorezcan la formación integral de las personas, y por ende se beneficie la sociedad.

En cuanto a Pareja (2017), considera las estrategias de búsqueda de información, lecturas previas y análisis, y la propuesta de Tuning sobre las competencias genéricas, encontrando que la capacidad de trabajo en equipo y la capacidad para tomar de decisiones obtuvieron los mejores resultados en las competencias interpersonales e instrumentales respectivamente.

A diferencia de los antecedentes presentados líneas arriba, la investigación de Clemente y Escribá (2013) no menciona ninguna estrategia didáctica o actividades específicas utilizadas durante las sesiones de aprendizaje, se centra en analizar la percepción de los estudiantes en referencia a las competencias genéricas que mejor adquirieron y estas son: capacidad de análisis, resolución de problemas y trabajo en equipo, y en un nivel intermedio la adquisición de asumir responsabilidades, tomar decisiones, capacidad de organización y planificación, conocimiento de informática y documentación de ideas e información.

1.2. Marco teórico

Teoría constructivista

El constructivismo consiste en la interpretación o representación personal que realiza el estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje, no sólo en el aspecto cognitivo sino también en las capacidades personal social y cultural, que permita lograr un desarrollo adecuado e integral de la persona. En este proceso interviene no sólo el sujeto que aprende, es imprescindible la orientación del docente para el logro de aprendizajes adecuados acerca de un objeto de la realidad o algún tema que se pretende aprender (Coll, 1997). El proceso de construcción de aprendizajes que realizan los estudiantes del centro de formación profesional de esta investigación, está orientado en los diseños curriculares y los niveles de

aprendizajes que deben ser verificados a través del proceso de evaluación, para tomar decisiones en cuanto a las estrategias didácticas que se han aplicado, y si es necesario estas pueden ser reformuladas y nuevamente aplicadas con el fin de mejorar los niveles de aprendizaje.

En el constructivismo, el centro del proceso de enseñanza aprendizaje es el estudiante, el cual posee una estructura cognitiva, es decir que tiene un cúmulo de experiencias y conocimientos previos sobre que se incorporan los nuevos conocimientos modificándose la estructura cognitiva inicial y que se evidencia a través de un cambio de comportamiento (Ausubel et al. 1983; Coll, 1997). Por lo tanto, el docente tiene que establecer las estrategias didácticas que permitan incorporar los conocimientos nuevos en dicha estructura cognitiva.

El proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla en un contexto social, ya que las instituciones educativas se constituyen por un conjunto de personas (directivos, docentes, estudiantes etc.) por ello este proceso es dinámico y se favorece a través de la interacción entre pares desarrollando el aprendizaje recíproco o colaborativo (Vigotsky, 1979; Díaz y Hernández, 2010).

En el contexto universitario de acuerdo con Salgado (2006) la gran mayoría de docentes universitarios está familiarizado con el término “facilitador”, pero ¿realmente se está cumpliendo esa función o solo se ha cambiado el nombre y se sigue aplicando la enseñanza tradicional? es importante reflexionar sobre este tema y para ello se mencionan algunas funciones del facilitador, tales como: *Planificar*, se refiere a las actividades que deben ser ejecutadas por el docente antes de iniciar un curso y que es retroalimentada a través de la evaluación formativa, y

también por las diversas experiencias que se vivencian durante el proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo al modelo constructivista se necesita de una minuciosa reflexión sobre las actividades que se desarrollan durante la clase, incluido el proceso de evaluación del aprendizaje. Algunos, equivocadamente, consideran que aplicar un enfoque constructivista les brinda “muchísima libertad” para desarrollar los cursos, de tal manera que no consideran la organización que deben tener los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, adoptar el constructivismo supone un gran esfuerzo por establecer lo que se desea alcanzar y de qué forma hacerlo, con la finalidad de consolidar el aprendizaje de los estudiantes. *Innovar*, en el constructivismo se considera al docente como un investigador en permanente proceso de reflexión, las experiencias que tenga le van a permitir mejorar continuamente sus estrategias. Se pueden formular diversas preguntas respecto a los inconvenientes que los estudiantes presentan constantemente en el curso, a que se deben esas dificultades, qué actividades se deberían realizar para alcanzar los objetivos del curso, que estén contextualizados con la realidad, motiven el pensamiento y promuevan la solución de problemas, cómo se están evaluando los aprendizajes y si este proceso es coherente. Es muy importante plantearse estas preguntas considerando las características del enfoque constructivista, debido a que, en el constructivismo se priorizan las actividades en contextos reales, que sean significativas, que requieran de una reflexión continua sobre el propio conocimiento que se va adquiriendo, para lograr la comprensión y la aplicación de las mismas de acuerdo a las exigencias del contexto.

Según Salgado (2006) y Sevillano (2005) el constructivismo asume que la construcción de los conocimientos se origina como una necesidad interna propia

del ser humano para dar significado y encontrar la estructura de los fenómenos. En este sentido, uno de los principales aspectos del constructivismo es que no se produce la transmisión de conocimientos desde el docente al estudiante, por el contrario, este proceso de construcción de conocimientos es interno, de forma personal y la función del docente es proporcionar las condiciones adecuadas para que el estudiante desarrolle apropiadamente sus aprendizajes. En primer lugar, para la construcción del ambiente de aprendizaje, se deben considerar ciertas condiciones que permitan a los estudiantes realizar la construcción de sus conocimientos, en este proceso se considera el ambiente físico y el ambiente social. Es muy importante la empatía del facilitador para promover un ambiente positivo. Un segundo aspecto está relacionado con la función del docente en la evaluación permanente de los procesos desarrollados en las sesiones y debe estar monitoreando constantemente el proceso de aprendizaje, no sólo enfocarse en los resultados, sino cómo estos se alcanzan durante el proceso. Por ello, es importante que el docente recabe los conocimientos previos de los estudiantes realizando preguntas durante su sesión de aprendizaje, haciendo que participen activamente al realizar un ejercicio o discusión, que redacten un breve ensayo o que elaboren un organizador gráfico. Debe hacer que los estudiantes le encuentren sentido y vean la utilidad de los temas tratados para que se apropien de estos, no solamente por el valor teórico que posean, sino porque le van a ser útiles y se identifiquen con ellos, incluso vinculándose afectivamente con los mismos. También es importante hacer cuestionamientos a los estudiantes con cierta frecuencia y en los momentos pertinentes (terminando la discusión sobre un tema, alguna actividad grupal, etc.), respecto a la comprensión de los temas en sus propias palabras, que establezcan

relaciones entre conceptos, que redacten sus opiniones y elaboren organizadores gráficos, de tal manera que se fomente la reflexión cotidiana del estudiante, llevándolo hacia la metacognición.

Una de las principales características del constructivismo es propiciar el aprendizaje cooperativo en el cual tanto el docente como el estudiante aprenden mutuamente. Cambia la prioridad del conocimiento individual, por uno más colectivo y social a la vez que el estudiante puede ser un agente que enseña en algún nivel al interactuar con sus compañeros de clase. El ambiente de aprendizaje es más democrático, de tal forma que las actividades desarrolladas están centradas en los estudiantes dejando de lado el conocimiento exclusivo del docente, por esa razón las actividades planteadas en el modelo constructivista son cooperativas, en estas los miembros del grupo trabajan conjuntamente para lograr metas comunes y el docente es un facilitador cuya función es fomentar la cooperación entre estudiantes a través de actividades relevantes establecidas con esa finalidad. Este proceso debe contextualizarse en función a problemas complejos, reales y que tengan un impacto social, en el cual los estudiantes tienen que realizar procesos de análisis, aplicación, toma de decisiones y solución de problemas con la participación activa de todos los miembros. Es aquí donde se identifica un principio fundamental del constructivismo, pues se concluye que la construcción de esquemas mentales en los estudiantes al incorporar aprendizajes, se basan en las experiencias vividas en el ambiente (Gutiérrez y Piedra, 2015; Salgado, 2006).

De acuerdo con Salgado (2006) en el modelo constructivista las evaluaciones generalmente consideran resolver problemas o casos reales, el diseño y realización de proyectos, el planteamiento de una estrategia o la elaboración de

un producto, en la ejecución de estas actividades el estudiante debe aplicar habilidades cognoscitivas superiores, en contextos complejos y en muchos casos ambiguos, que pueden simular o son circunstancias reales muy similares a las que vivirá en su desempeño profesional. No es importante solo el producto final, como una respuesta, una actividad escrita o presentación oral, también es importante el proceso de construcción que realiza el estudiante para comprender los temas desarrollados, el proceso de realización de la síntesis y la aplicación al contexto real, debido a ello se deben emplear estrategias de evaluación como el portafolio, en el cual el estudiante evidencia la secuencia que siguió para comprender y aplicar los temas del curso, también se sugiere incluir preguntas de metacognición para una mejor consolidación de los aprendizajes.

1.2.1. Estrategias didácticas

Se definen como los procedimientos desarrollados en forma reflexiva y flexible (actividades de trabajo en equipo, mediadas por la tecnología y enseñanza situada) a través de los cuales el docente brinda la ayuda pedagógica según las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los estudiantes (Díaz y Hernández, 2010).

Las estrategias didácticas a aplicarse van a depender de las necesidades de cada grupo de estudiantes y del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, los criterios a tener en cuenta para seleccionarlas de acuerdo a Díaz y Hernández (2010) son:

- Las características, carencias, intereses y conocimientos previos de sus alumnos.

- La tarea de aprendizaje a realizar o la situación problema que hay que afrontar.
- Los contenidos y materiales de estudio.
- Las intencionalidades u objetivos perseguidos, las competencias que hay que desarrollar.
- La infraestructura y facilidades existentes.
- El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno y la trascendencia social de la misma (p. 7).

Para que estos criterios sean aplicados por el docente de forma adecuada, este tiene que poseer las competencias pedagógicas que posibiliten el diseño de sesiones de enseñanza aprendizaje que permitan a los estudiantes ser entes activos y conscientes de este proceso.

Según Díaz y Hernández (2010) la clave está en que el docente interprete las experiencias vividas en las sesiones para su respectivo análisis y reflexión, y lograr la mejora continua de este proceso. De acuerdo con Schön (1992, como se citó en Ontoria et al., 2006) esta actividad reflexiva debe realizarse en dos momentos, durante la acción docente (reflexión en la acción) y posterior a esta (reflexión sobre la acción), de tal manera que las estrategias didácticas serán enriquecidas a través de la experiencia.

A. Dimensiones de la variable estrategias didácticas

Las dimensiones de las estrategias didácticas (considerando que el presente estudio trata de las competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo) son: Estrategias didácticas de trabajo en equipo, estrategias didácticas

mediadas por la tecnología y estrategias didácticas para promover una enseñanza situada.

A.1 Dimensión 1: Estrategias didácticas de trabajo en equipo

De acuerdo con López (2007) una de las dudas que generalmente tienen los docentes es si vale la pena desarrollar grupalmente una clase, sopesando los resultados que se obtendrían, los problemas que se pueden generar, el tiempo que se tiene que invertir, etc. Al respecto Dewey (1995) en su famosa obra *Democracia y educación* señalaba un axioma que todo educador debe tener presente: “nunca educamos directa, sino indirectamente a través del medio”, de acuerdo con esta teoría el medio ambiente brinda la posibilidad del crecimiento, del desarrollo y estimula las potencialidades del ser humano. El medio ambiente básico del ser humano es el grupo, lo social y por ende es en ese contexto donde se propician de la mejor forma los aprendizajes, a través de **actividades grupales** de diversos tipos.

El aprendizaje cooperativo es la aplicación didáctica de grupos pequeños de estudiantes en los cuales trabajan juntos con el fin de potenciar al máximo sus propios aprendizajes y el de sus compañeros (Johnson et al., 1999).

Desarrollar la dinámica de grupos en un aula conlleva a cuestiones que no se deben olvidar, principalmente la **comunicación activa**, ya que el docente debe lograr en todo momento un trato fluido y espontáneo, de tal manera que surjan comentarios, discusiones alturadas, en un clima grupal de aceptación caracterizado por la escucha, comprensión mutua, satisfacción personal y grupal. El otro aspecto es la cohesión, que a través de la interacción positiva y los roles que desempeñen cada uno de los miembros para lograr objetivos comunes cooperativamente, se consolidará progresivamente (López, 2007; Ovejero, 1990).

Las **estrategias didácticas de trabajo en equipo**, son aquellas en las que los estudiantes desarrollan actividades en grupos de trabajo y traen como beneficio principal la integración entre ellos y la comunicación activa que se realiza durante el proceso, para el logro del aprendizaje cooperativo. Estas pueden ser:

- Rompecabezas (Jigsaw), de acuerdo a Aronson (1975, como se citó en Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008) consiste en formar grupos de trabajo asignando un tema que se divide en tantas partes como miembro del grupo, cada uno estudia la parte que le corresponde. En una segunda etapa se reúnen los miembros de los diferentes grupos que tengan fragmentos comunes para intercambiar ideas y llegar a un consenso respecto al tema asignado, luego cada uno de ellos regresa a su grupo original y explica la parte que le corresponde a los otros compañeros del grupo. La gran ventaja de esta técnica es la gran interacción de los estudiantes, no solo con los integrantes de su grupo de trabajo sino también con los integrantes de los otros grupos. Esto fomenta una comunicación activa, ya que discuten entre ellos y tienen que llegar a consensos que luego deben explicar a sus demás compañeros.
- Grupo de Investigación, según Sharan y Sharan (1976, como se citó en Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008) consiste en que el docente presenta una serie de temas para que los estudiantes elijan algún tema que les interese, luego se agrupan en función a los temas de interés y se dividen las actividades que cada miembro del grupo debe realizar (buscar la información, organizar los datos encontrados, analizar la información encontrada y elaborar el informe grupal). Finalmente se realiza la presentación del informe al pleno y el docente evalúa el producto final. Cabe destacar que en esta técnica se promueve además

de trabajo en equipo la toma de decisiones del estudiante, ya que cada uno elige el tema de su interés. Los estudiantes también tienen la oportunidad de planificar su trabajo de investigación, estableciendo las responsabilidades y los tiempos en que deben de culminar con sus respectivos trabajos.

- Aprendiendo juntos, propuesto por Johnson y Johnson (1994, como se citó en Goikoetxea y Pascual, 2002) se desarrolla en equipos heterogéneos, se inicia con la explicación del docente sobre el tema a tratar y luego se trabaja en grupos una serie de ejercicios o actividades para que los integrantes de cada grupo comprendan el tema, practiquen apoyándose unos a otros y se evalúen entre ellos, el material elaborado se presenta de manera grupal y también es evaluado de esa forma.

A.2 Dimensión 2: Estrategias didácticas mediadas por la tecnología

Se consideran como tal debido a que al aplicarlas los estudiantes se motivan, promoviendo una participación activa tanto individual como grupal en el proceso de enseñanza aprendizaje (Fandos et al., 2002). Estas pueden ser:

- Diálogo o debate virtual, se forman grupos de trabajo y se les asigna el tema sobre el cual deben buscar la información y seleccionar los materiales de apoyo para el diálogo o debate. El docente crea carpetas virtuales para que cada grupo suba los materiales seleccionados, establece un cronograma de participación tanto individual como grupal y realiza el análisis y seguimiento de la interacción de los estudiantes. Finalmente se realiza la retroalimentación a nivel individual y grupal.

- Material didáctico en entornos virtuales, permite que el estudiante analice información de internet por dos caminos, uno brindándole el sitio web correspondiente y el otro indicando el tema y que ellos investiguen y seleccionen la información correspondiente (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso [PUCV], 2005).
- Documentos compartidos en la nube, se utiliza para realizar trabajos grupales en los cuales cada miembro puede editar en simultaneo un archivo (Word, Excel u otros) e interactuar cooperativamente en entornos virtuales. Por ejemplo, el Google Drive o OneDrive se pueden utilizar con estas estrategias didácticas (Universidad Autónoma Metropolitana [UAM], s.f.).

A.3 Dimensión 3: Estrategias didácticas para promover una enseñanza situada

Estrategias didácticas para promover una enseñanza situada, son las propuestas pedagógicas que están diseñadas para fomentar aprendizajes vivenciales en contextos muy cercanos a la vida cotidiana (al tratar con estudiantes de educación básica) o profesional (al tratar con estudiantes técnicos o universitarios) para desarrollar las habilidades y competencias para que puedan desempeñarse adecuadamente en situaciones reales (Díaz, 2006). De acuerdo a Díaz (2006) se pueden considerar:

- Aprendizaje basado en problemas (ABP), se inicia con la *preparación de la situación del ABP*, en la cual se diseña y propone una situación problemática relevante y de una complejidad que sea valiosa para la formación de los estudiantes, incluye la elaboración de documentos en los que se plantea la situación problemática, las actividades y tiempos asignados que deben ser

ejecutados por los estudiantes en grupos colaborativos. Luego se desarrolla el *establecimiento de la situación ABP* entre los estudiantes, en esta etapa se les presenta a los estudiantes la estrategia y los documentos asociados, se forman los grupos de trabajo. A continuación, se realiza el *proceso de resolución de problemas*, está comprendido por varias fases durante las cuales el docente es el orientador y asesor, y los estudiantes son el centro del proceso. Primero, se esboza una definición inicial del problema y las explicaciones relacionada con este. Segundo, se analizan las explicaciones para abordar el problema y se identifica lo que se sabe y lo que se necesita aprender para resolverlo, se puede aplicar el C-Q-A como estrategia porque ayuda a reconocer lo que se sabe (conocimientos previos), lo que se necesita aprender y posteriormente, lo que se ha aprendido. Tercero, se deben formular objetivos grupales respecto al análisis y comprensión del problema. Cuarto, se busca información para abordar el problema y llegar a un consenso mediante discusiones grupales al interior de cada grupo. Quinto, elaboración de la alternativa de solución del problema. Sexto, comunicación de resultados al pleno de la clase e intercambio de opiniones con el docente.

- Aprendizaje basado en el análisis y el estudio casos (ABAC), el docente plantea un caso a los estudiantes, para analizarlo y discutirlo a nivel de cada grupo y luego con el pleno de la clase, se promueve el aprendizaje mediante el diálogo y la argumentación. Se pueden considerar tres etapas, la primera es la *preparación del caso*, el docente diseña el caso (situación en la que se plantea un dilema abierto) y el cuestionario como base de la discusión, y los presenta a los estudiantes. En la segunda etapa se realiza el *análisis del caso en grupos*

colaborativos, se forman los grupos y realizan la lectura y estudio del caso basándose en las preguntas del cuestionario, también buscan la información adicional necesaria de diversas fuentes. La tercera etapa es la *discusión del caso en el grupo-clase*, en esta se desarrolla una discusión general sobre el caso con todos los estudiantes, la cual es orientada por el docente.

- Aprendizaje mediante proyectos (AMP), se considera este método como el más representativo dentro de las propuestas en la enseñanza situada. El proyecto se desarrolla por grupos de estudiantes orientado hacia el logro de una actividad o producto, enmarcado dentro del diseño curricular y permite desarrollar competencias genéricas y específicas, por lo cual se considera como una experiencia pedagógica muy valiosa. Consta de las siguientes etapas: Primero, establecer el propósito o el porqué del proyecto, consiste en que los grupos de estudiantes en base al tema que el docente les plantea, definan el por qué y para qué se realizará el proyecto, formulando los objetivos del mismo. Segundo, documentación del tema a abordar, los estudiantes realizan la búsqueda de información de diversas fuentes que les permita desarrollar el proyecto. Tercero, planificar el proyecto, se establece la secuencia de pasos a realizar, los tiempos, los recursos necesarios y las actividades asignadas a los integrantes de cada grupo para ejecutar el proyecto. Cuarto, realizar el proyecto, es la ejecución de lo planificado en la etapa anterior, se pueden utilizar algunos registros o reportes que permitan evidenciar lo realizado por los grupos de estudiantes. Quinto, valoración de la experiencia, el docente en conjunto con los estudiantes realizará la valoración de los proyectos presentados de una forma reflexiva, lo que permitirá establecer algunas conclusiones finales y la

retroalimentación respectiva. Sexto, publicación del proyecto, para darle mayor envergadura a los proyectos realizados debido al tiempo y esfuerzo invertidos en estos, se puede organizar una feria en la que se expongan los proyectos y participe la comunidad educativa.

1.2.2. Competencias genéricas

Respecto al concepto de competencias, se implementó a inicios de los años 60 en los Estados Unidos de América, formulado desde una perspectiva conductista y se caracterizaba por establecer sólo la evaluación de comportamientos observables. Luego, en la década de los 70 prevaleció el enfoque cognitivo, al cual posteriormente se fueron incorporando las capacidades afectivas, investigativas, etc. Al respecto, la corriente socio constructivista enfoca a las competencias en función al perfil de egreso y al contexto social en el cual se va a desempeñar la persona (Universidad del Altiplano [UDA], 2008).

De acuerdo con Tobón (2014) se define como competencias a las acciones integrales que las personas realizan con la finalidad de identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas que se presentan en el contexto, desarrollando y aplicando de manera integral los diversos saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con criterio, incorporando la mejora continua y la ética.

Según Gimeno et al. (2011) la competencia pertenece al individuo y de acuerdo a ello, se puede afirmar que posee una identidad. Es una característica que representa un conjunto de habilidades potenciales, que se desarrolla progresivamente, ya que no es innato.

Una persona es competente cuando sabe hacer y sabe actuar conscientemente, asumiendo de forma responsable las dificultades y consecuencias

de sus actos y si es necesario es capaz de transformar los contextos para lograr el bien común (Montenegro, 2003).

Existen dos clases de competencias: las genéricas y las específicas. Las competencias genéricas son aquellas que son comunes a todas las profesiones. En cambio, las competencias específicas le corresponden a cada profesión en forma particular brindándoles una identidad (Tobón et al., 2006).

Las competencias genéricas son muy importantes para lograr el desarrollo de la persona, realizar proyectos, aportar al equilibrio ecológico del contexto y desempeñarse en una ocupación o profesión, son las competencias transversales para la vida (Tobón, 2014).

Las competencias genéricas están integradas por las competencias de la conducta, las interpersonales y los resultados de la organización social al desempeñarse en un trabajo (Lorente, 2012).

A partir de lo expresado por los autores precedentes, la definición de competencias genéricas que se considera más relevante para la presente investigación es la planteada por Tobón (2014), ya que en ella se integran aspectos de la persona en su totalidad y las considera no solo en el aspecto de la formación profesional, sino que se integran a la vida de cada individuo. Por ello, las competencias genéricas se pueden definir como la actuación integral, compleja, consciente y responsable, frente a actividades y problemas del contexto, involucra el “saber estar” y el “saber ser”, y es común a todas las profesiones. Son las competencias transversales para la vida.

A. Dimensiones de la variable competencias genéricas:

De acuerdo a Beneitone et al. (2007) las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes con el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida, para una carrera productiva y para ser ciudadanos que aporten a la sociedad, ya que el constante cambio del contexto social requiere que los estudiantes sean formados para adaptarse a ellos, por ello las instituciones de formación profesional deben ser cada vez más conscientes que su misión y visión deben estar en permanente transformación, y que su liderazgo respecto al conocimiento requiere incorporar la sensibilidad en torno a los cambios sociales. Para consolidar lo mencionado es imprescindible la interacción con otros agentes tales como los empresarios, representantes de la sociedad y de los estados para responder a los requerimientos futuros, construyendo estrategias que se acondicionen en los programas de estudio para formar adecuadamente profesionales y ciudadanos del futuro que aporten a la sociedad. Durante la primera reunión general del proyecto Tuning para América Latina, que se realizó en Buenos Aires en el año 2005, se dividieron en cinco grupos de trabajo y al finalizar la reunión se consensó un listado de 27 competencias genéricas constituidas de la siguiente forma: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

De todas estas competencias, se han considerado para la presente investigación a la toma de decisiones y el trabajo en equipo, debido a los informes presentados por los docentes de seguimiento en los cuales se evidencia que el 70% de estudiantes en formación práctica presentan marcadas deficiencias para la toma de decisiones y el trabajo en equipo. Estos han sido registrados en el Sistema

Informático de Seguimiento en la Empresa (SISEG) de la institución, basados en los informes de los monitores de empresas del año 2017.

A.1 Dimensión 1: Toma de decisiones

La toma de decisiones es el proceso a través de cual se elige entre varias opciones para dar solución a situaciones que se representan en la vida, en el contexto laboral, familiar, sentimental u otros, en otras palabras, se toman decisiones en todo momento, la diferencia entre estas es la forma en la cual se llega a elegir una de ellas en cada situación que se presenta en distintos momentos. Este proceso se caracteriza por que cada persona aplica su razonamiento y pensamiento antes de optar por una alternativa de solución respecto a algún problema que se le presente, en la toma de decisiones es importante la elección de una opción seguir, lo que conlleva a evaluar alternativas de acción. Sin estas últimas, no existe la decisión (Gutiérrez, s.f.).

De acuerdo a Sanz (2010) las competencias más complejas del pensamiento son la toma de decisiones y la solución de problemas, se les llama competencias superiores; por esa razón, se deben ser promover y ejercitar en todos los programas y niveles de estudio de la educación superior en forma global.

Según Lamata (1998) tomar una decisión es:

Elegir entre varias actividades (...), es una actividad constante de todos los seres humanos. En cualquier momento de nuestras vidas podemos identificar multitud de materias sobre las que no sólo es concebible que tomemos una decisión, sino que la tomamos sin darnos perfecta cuenta de ello (p. 324).

De acuerdo al modelo de Janis y Mann (1977, como se citó en Luna y Laca, 2014) “la toma de decisiones es un proceso que conlleva un conflicto de decisión generador de estrés” (p. 43).

Luna y Laca (2014) identificaron una estructura trifactorial del *cuestionario de Melbourne sobre toma de decisiones*, consistente en tres factores: Procrastinación/Hipervigilancia, Transferencia y Vigilancia. En el caso del primer indicador *Procrastinación/Hipervigilancia*, la persona piensa que puede encontrar una solución, pero cree que el tiempo disponible no es suficiente de forma que puede buscar la información desordenadamente y llegar a alcanzar niveles de estrés elevados, en un primer momento frente al estrés de decisión las personas pueden aplazar su decisión (Procrastinación) de forma que el tiempo restante para decidir se reduce gradualmente hasta verse obligado a tomar una decisión apresurada (hipervigilancia). Respecto al segundo indicador *Transferencia*, consiste en ceder la responsabilidad de la decisión a otros, disminuyendo la posibilidad de evaluar por sí mismo las alternativas y asumir el hecho de procesar la información y seleccionar una de las opciones. En cuanto al tercer indicador *Vigilancia*, se da cuando la persona tiene una actitud optimista para hallar una solución y piensa que dispone del tiempo necesario para buscar la información importante y realizar una evaluación razonable.

A.2 Dimensión 2: Trabajo en equipo

Según Torrelles et al. (2011) actualmente es imperativo que los trabajadores interactúen mutuamente para alcanzar determinados resultados. Lo complejo de las organizaciones hace necesario trabajar conjuntamente para lograr objetivos comunes, de acuerdo a los roles asumidos o funciones preestablecidas, para lo cual

se requieren una serie de capacidades, niveles elevados de conocimiento, respuestas inmediatas y adecuarse a los constantes cambios del contexto. Y es por medio de los equipos de trabajo donde se pueden fomentar todas estas capacidades, la competencia participativa incrementa la eficiencia, la innovación y la satisfacción por el trabajo realizado.

De acuerdo con Collado y Fachelli (2019) en el contexto universitario actual es de pleno conocimiento las ventajas de la aplicación de actividades de trabajo en equipo en el proceso de aprendizaje, para que los estudiantes practiquen y logren adquirir esa competencia, este aprendizaje no es improvisado. Debido a ello, se establecen tres niveles de adquisición de esta competencia: intervención del docente, autonomía de los estudiantes y el incremento gradual de actividades más complejas con la respectiva evaluación de competencias. Por ello, lograr la consolidación de esta competencia se traduce en desarrollar un camino gradual durante la formación profesional. El primer paso, se da en un contexto donde el docente desempeña una función muy importante en establecimiento, asesoría y seguimiento de las actividades planteadas, que al inicio deben ser poco complejas, y donde evalúa individualmente el proceso. Posteriormente los estudiantes deben desarrollar progresivamente actividades cada vez complicadas de forma autónoma y aplicar la coevaluación de la adquisición de la competencia y de los resultados alcanzados, con el asesoramiento constante del docente para controlar los aprendizajes logrados en los respectivos niveles de la competencia en cuestión.

Según Ander (2007) el trabajo en equipo surge como una necesidad imprescindible para actuar en un contexto social que cada día se hace más complejo y que presenta diversas interdependencias en una realidad globalizada.

Bonavia et al. (2015) realizaron un análisis factorial de tipo exploratorio del cuestionario denominado *Análisis del comportamiento individual (IBA)* para el trabajo en equipo, identificando tres factores: Habilidades comunicativas, expresión emocional y aceptación. Respecto al primer indicador *habilidades comunicativas*, es el conjunto de habilidades requeridas que permiten una comunicación eficaz y eficiente. Es la forma a través de la cual los individuos se interrelacionan con los demás y con su entorno con el fin de alcanzar resultados y lograr las metas trazadas. Las personas que obtienen altos puntajes en este factor se caracterizan por reunir las habilidades imprescindibles para comunicarse apropiadamente. En cuanto al segundo indicador *expresión emocional*, es la expresión de las emociones de la persona, pero en sentido negativo. Los individuos que alcanzan altos puntajes en este factor evidencian una excesiva emocionalidad que puede obstaculizar el buen funcionamiento del equipo. Respecto al tercer indicador *aceptación*, es la disposición conductual que consiste en manifestar respeto y tolerancia respecto a los sentimientos y las ideas de las otras personas. Los sujetos que obtienen altos puntajes en este factor revelan diversos comportamientos tales como: ayudar a expresarse a los demás, estar dispuesto a comprender sus emociones (empatía), promover sus ideas y brindar sus aportes al equipo de trabajo.

1.3. Planteamiento de la investigación

En las últimas décadas se han generado grandes cambios a nivel mundial, procesos como la globalización, los constantes y grandes avances en las tecnologías de la información y la comunicación, así como el paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento y las transformaciones de los sistemas productivos, han suscitado una serie de retos que afectan a la educación.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996) afirma que para los empleadores ya no es suficiente una calificación profesional determinada, solicitan además un conjunto de competencias que complementa la calificación propiamente dicha, tales como: el comportamiento social, la capacidad para trabajar en equipo, la iniciativa y la capacidad de asumir riesgos.

Asimismo, coincidentemente con lo expresado por la UNESCO, existen otros aportes que complementan estas ideas, de tal forma que según Tobón (2010) a mediados de los noventa, frente a la imprescindible necesidad de incorporar nuevas estrategias para superar la deficiente educación tradicional, se propone la formación basada en competencias como una opción y se adopta en varios niveles educativos de diferentes países, actualmente se puede afirmar que esta se ha posicionado en todos los niveles educativos a nivel mundial.

En el Perú también se aplica la educación por competencias, así la nueva Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes 30512, establece en el Artículo 5 que:

Los Institutos de Educación Superior (IES) brindan formación de carácter técnico, debidamente fundamentada en la naturaleza de un saber que garantiza la integración del conocimiento teórico e instrumental a fin de lograr las competencias requeridas por los sectores productivos para la inserción laboral (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016, p. 1).

El Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI, 2013) es una institución de formación profesional que realizó la revisión y

reformulación de su propuesta pedagógica para reorientarla de acuerdo a los nuevos requerimientos del mercado laboral. Bajo este contexto consideró pertinente definir un nuevo Modelo de Formación Profesional basado en competencias que oriente el desarrollo de sus actividades a nivel nacional.

Por todo lo anterior, de acuerdo al contexto educativo actual y al análisis situacional del aspecto técnico-pedagógico, el centro de formación profesional en donde se realizó la investigación aplica un modelo de formación profesional basado en competencias.

La problemática identificada surgió debido a que durante las supervisiones realizadas por los especialistas técnico pedagógicos en el año 2017 se evidenció que el 80% de docentes realizaban clases expositivas, de acuerdo con los reportes presentados a la Escuela de Formación Académica del centro en mención. Asimismo, las empresas informaron a los docentes de seguimiento de la formación práctica que los estudiantes de este centro de formación profesional presentaban marcadas deficiencias en las competencias no técnicas (competencias genéricas), fundamentalmente en la toma de decisiones y el trabajo en equipo. Esto se refleja en los informes emitidos en el año 2017 por el área de seguimiento, los cuales evidencian que el 70% de estudiantes presentan dichas deficiencias. Estos fueron elaborados en base a los informes brindados por los monitores de las empresas a los docentes de seguimiento de la formación práctica de los estudiantes y se registraron en el Sistema Informático de Seguimiento en la Empresa (SISEG) de la institución.

Probablemente una de las causas sea que, en la mayoría de las carreras de este centro de formación, todavía se mantiene una enseñanza de tipo tradicional y prioritariamente expositiva, a pesar que sus perfiles profesionales están

fundamentados en la formación por competencias, que son la base principal para desarrollar la formación práctica en la empresa. Entonces, se podría suponer que este centro de formación, aún no aplica con pertinencia los fundamentos de la formación por competencias en las diferentes carreras. Posiblemente, la limitada aplicación de estrategias didácticas adecuadas repercute en el desempeño del estudiante cuando realiza su formación práctica en la empresa y esto se manifiesta a través de las deficiencias en el desarrollo de las competencias genéricas, prioritariamente en la toma de decisiones y el trabajo en equipo, lo cual se evidencia en los informes emitidos por el área de seguimiento de la formación práctica en la empresa. Debido a ello, se requiere un análisis exhaustivo de estas dos competencias genéricas para determinar el origen de sus deficiencias y tomar las acciones correctivas en relación a las estrategias didácticas que permitan fortalecerlas.

Por todo lo expuesto, surge la necesidad imprescindible de responder las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general:

¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018?

Preguntas específicas:

- ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para la toma de decisiones de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018?

- ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para el trabajo en equipo de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018?

1.4. Justificación de la investigación

Esta investigación es pertinente, porque este centro de formación profesional plantea dentro de su política institucional la mejora continua y su principal proceso es la formación de los estudiantes. Por ello, ya que aún existen aspectos por mejorar, es conveniente determinar la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes, que son el centro de dicho proceso. Los resultados que se obtengan servirán a los docentes para la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje, en beneficio de los estudiantes y por ende de este centro de formación, y sobre todo satisfacer el requerimiento de las empresas y del contexto social en este aspecto.

Es relevante, porque para satisfacer las exigencias de la sociedad actual, los profesionales egresados de este centro deben de ser formados para poder desempeñarse adecuadamente al trabajar con los demás, tal como afirma Lorente (2012) cuando menciona que existen conductas que se necesitan en el trabajo tales como: la comunicación o la cooperación como una necesidad del contexto social, o trabajar en equipo como una necesidad más específica, pero con una implicancia personal social.

Esta es una tarea fundamental de los docentes y también se requiere que el estudiante se involucre en este proceso. El objetivo finalmente es que en el futuro ellos sean capaces de tomar decisiones, trabajar en equipo, comunicarse, ser seres

humanos responsables de sus actos y que puedan realizarse plenamente en todos los aspectos de su vida profesional y familiar, siendo seres útiles a la sociedad.

Los resultados obtenidos en esta investigación, se utilizarán como información útil para todos los agentes educativos, ya que podrán servir para la toma de decisiones que permitan fortalecer la aplicación de estrategias didácticas más coherentes con el modelo propuesto por la institución.

Metodológicamente, esta investigación contribuirá en aspectos aún poco estudiados en el ámbito local, ya que se han encontrado muy pocas investigaciones que estudien a las estrategias didácticas relacionadas con las competencias genéricas.

Por todo lo anterior, se consideró trascendente estudiar la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica. La investigación fue factible, pues se dispusieron de todos los recursos requeridos para llevarla a cabo.

CAPÍTULO II

2. Sistema de hipótesis

2.1. Hipótesis general

- Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018.

2.2. Hipótesis específicas

- Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para la toma de decisiones de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018.
- Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para el trabajo en equipo de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018.

CAPÍTULO III

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general

- Determinar la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018.

3.2. Objetivos específicos

- Establecer la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para la toma de decisiones de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018.
- Establecer la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para el trabajo en equipo de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018.

CAPÍTULO IV

4. Metodología

4.1. Tipo y nivel de la investigación

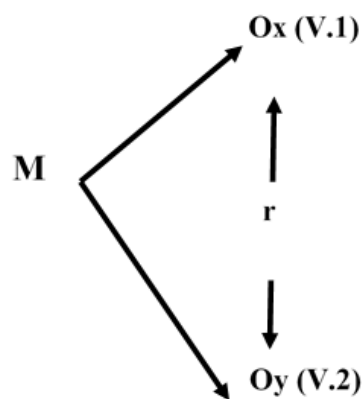
El tipo de investigación es de enfoque cuantitativo, debido a que ha sido desarrollada de forma secuencial y rigurosa para resolver un problema identificado en la realidad, el cual se ha delimitado para establecer los objetivos y las preguntas de investigación a través de dos variables de estudio (estrategias didácticas y competencias genéricas), luego se construyó el marco teórico con el fin de plantear las hipótesis derivadas de las preguntas. Se estableció un diseño a seguir para aceptar o rechazar las hipótesis, se miden las variables por medio de instrumentos de investigación y los resultados se analizan aplicando métodos estadísticos para obtener las conclusiones respecto a las hipótesis planteadas (Hernández et al., 2014).

El nivel de la investigación es correlacional, al respecto Hernández et al. (2014) menciona que este pretende describir la relación existente entre dos o más variables en una muestra establecida en un momento definido.

4.2. Diseño de la investigación

Según Hernández et al. (2014) el diseño del presente estudio es no experimental, porque no se efectuó la manipulación alguna de las variables de estudio. Asimismo, es de corte transversal debido a que se recolectaron los datos en un momento dado para describir las variables y analizar su interrelación.

De acuerdo con Oseda (2008), este diseño de investigación se puede representar de la siguiente manera:



En donde:

M = Muestra de investigación

Ox = Observación de la variable estrategias didácticas

Oy = Observación de la variable competencias genéricas

r = Correlación entre variables

4.3. Variables de estudio

Las variables de estudio son las estrategias didácticas y las competencias genéricas.

- Estrategias didácticas, se definen como los procedimientos desarrollados en forma reflexiva y flexible (actividades de trabajo en equipo, mediadas por la tecnología y enseñanza situada) a través de los cuales el docente brinda la ayuda pedagógica según las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los estudiantes (Díaz y Hernández, 2010).
- Competencias genéricas, es la actuación integral, compleja, consciente y responsable, frente a actividades y problemas del contexto, involucra el “saber estar” y el “saber ser”, y es común a todas las profesiones. Son las competencias transversales para la vida (Tobón, 2014).

Operacionalización de variables

Tabla 1*Variable estrategias didácticas*

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems
Estrategias didácticas	Se definen como los procedimientos desarrollados en forma reflexiva y flexible (actividades de trabajo en equipo, mediadas por la tecnología y enseñanza situada) a través de los cuales el docente brinda la ayuda pedagógica según las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los estudiantes (Díaz y Hernández, 2010).	Son los procedimientos a través de los cuales el docente le brinda la ayuda pedagógica a los estudiantes para que estos construyan los aprendizajes esperados a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se desarrolla en un centro de formación profesional técnica. La cual será medida a través de las estrategias didácticas realizadas, utilizando una Escala de Lickert modificada denominada Cuestionario sobre estrategias didácticas (elaboración propia).	Estrategias didácticas de trabajo en equipo	Comunicación activa	1,2,3,4,5
				Actividades grupales	6,7,8
			Estrategias didácticas mediadas por la tecnología	Diálogo virtual	9
				Documentos compartidos	10
			Estrategias didácticas para promover una enseñanza situada	Relaciones humanas	11,12,13,14,15,16
				Análisis	17,18,19,20,21,22,23
				Resolución de problemas	24

Tabla 2*Variable competencias genéricas*

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems
Competencias genéricas	Es la actuación integral, compleja, consciente y responsable frente a actividades y problemas del contexto, involucra el “saber estar” y el “saber ser”, y es común a todas las profesiones. Son las competencias transversales para la vida (Tobón, 2014).	Es la acción integral que realiza el estudiante en el contexto de un centro de formación profesional técnica, que es transversal a todas las profesiones y será medida a través de la toma de decisiones y del trabajo en equipo aplicando el Cuestionario de Melbourne y el Cuestionario IBA, respectivamente.	Toma de decisiones	Procrastinación/ Hipervigilancia	1,4,8,11,13,15,17,19
				Transferencia	3,7,9,12,16,18
				Vigilancia	2,5,6,10,14
			Trabajo en equipo	Habilidades comunicativas	22,24,28,30,34,36,37,39,45,46,49,51
				Expresión emocional	25,29,31,40,41,44,50,52
	Aceptación	20,21,23,26,27,32,33,35,38,42,43,47,48			

Población y muestra

La población estuvo integrada por 1030 estudiantes de edades entre 18 y 25 años, matriculados en el semestre 2018-20 en el Centro de Formación Profesional (CFP) San Juan de Lurigancho, ubicado en el mismo distrito. Se distribuyen en las carreras de Mecánica Automotriz, Electricista Industrial, Desarrollo de Software y Administración Industrial. En la tabla 3 se pueden observar estos datos.

Tabla 3

Distribución de la población de estudiantes

Carrera	Número de estudiantes
Mecánico Automotriz	470
Electricista Industrial	309
Desarrollo de Software	74
Administración Industrial	177
Total	1030

La muestra fue seleccionada aplicando el muestreo probabilístico estratificado en función al número de estudiantes por carrera y luego se realizó el muestreo aleatorio simple dentro de cada estrato por ser una población homogénea. Los estudiantes que integraron la muestra cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión.

Los criterios de inclusión para la muestra fueron:

- Ser estudiante del CFP San Juan de Lurigancho.
- Estar matriculado en el semestre 2018-20.
- Participar en forma voluntaria en el estudio y tener 18 años o más.
- Estar presente durante la aplicación del instrumento de investigación.

Los criterios de exclusión para la muestra fueron:

- Tener más de 3 inasistencias a clases.
- No desear participar en la investigación.
- No asistir el día de la aplicación de los instrumentos.

Por tratarse de un estudio correlacional en el cual se están considerando cuatro carreras distintas, se seleccionó la muestra de forma probabilística estratificada. De acuerdo con Valderrama (2015) la estratificación es dividir a la población en subconjuntos que presenten características en común y posteriormente aplicar un muestreo aleatorio simple en cada estrato de forma proporcional a la población.

Para determinar la muestra de estudiantes se aplicó la siguiente fórmula de acuerdo a Tipacti y Flores (2012):

$$n = \frac{z^2 N pq}{(N-1)E^2 + Z^2 pq}$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra

Z = Coeficiente de confianza al 95% es 1.96

N = Población

p = Probabilidad de ocurrencia del hecho (50%)

q = Probabilidad de no ocurrencia del hecho (1-p)

E = Error absoluto (5%)

De esta forma, se obtuvo el tamaño de muestra de los estudiantes:

$$n = \frac{(1.96)^2(1030) (0.5) (0.5)}{(1030-1)(0.05)^2 + (1.96)^2 (0.5)(0.5)} = 280$$

Para la estratificación de la muestra se calculó la proporción de la muestra total respecto a la población:

$$f = n/N$$

$$N = 1030 \quad n = 280$$

$$f = 280/1030$$

$$\text{N}^\circ \text{ Estudiantes de Mecánico Automotriz} = (280/1030) \cdot 470 = 128$$

$$\text{N}^\circ \text{ Estudiantes de Electricista Industrial} = (280/1030) \cdot 309 = 84$$

$$\text{N}^\circ \text{ Estudiantes de Desarrollo de Software} = (280/1030) \cdot 74 = 20$$

$$\text{N}^\circ \text{ Estudiantes de Administración Industrial} = (280/1030) \cdot 177 = 48$$

Tabla 4

Distribución de la muestra de estudiantes

Carrera	Número de estudiantes
Mecánico Automotriz	128
Electricista Industrial	84
Desarrollo de Software	20
Administración Industrial	48
Total	280

4.4. Procedimiento de la investigación

Como se mencionó anteriormente el presente estudio es cuantitativo, en primer término, se realizó el planteamiento de la investigación (respaldado por los antecedentes y el marco teórico respectivo), se formularon las preguntas de investigación y los objetivos. Luego se formularon las hipótesis para responder las

preguntas planteadas en la investigación y estas deben ser comprobadas o no por métodos estadísticos en el presente estudio, para ello se recolectaron los datos aplicando los instrumentos de investigación, como se describe a continuación:

- Se realizaron las coordinaciones administrativas con la Jefatura del CFP San Juan de Lurigancho, para obtener la autorización respectiva y proceder a aplicar los instrumentos de investigación.
- Se coordinó con los profesores de las cuatro carreras consideradas en la investigación, para que durante la semana 10 del semestre 2018-20 y en su horario de clase autoricen ingresar a sus sesiones de aprendizaje y aplicar los instrumentos.
- Se explicó a los estudiantes el motivo de la investigación y se les pidió su participación de forma voluntaria.
- Se seleccionaron a los estudiantes de forma aleatoria simple en cada carrera y semestre.
- A continuación, se dieron las indicaciones sobre cómo responder a las preguntas de los instrumentos.
- Se aplicaron los instrumentos, lo cual tomó unos 60 minutos para su desarrollo.
- Se realizó un control de calidad a las fichas, para verificar que el proceso haya sido ejecutado en forma correcta. En todo momento se respetó la confidencialidad de este proceso y el anonimato de los participantes.
- Finalmente, se procesaron los datos obtenidos aplicando métodos estadísticos para la comprobación de las hipótesis formuladas.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos de la variable estrategias didácticas, la técnica aplicada fue la encuesta y el instrumento una Escala de Likert modificada denominado *Cuestionario sobre estrategias didácticas* elaborado por los autores de la presente investigación (ver anexo 2).

Para la variable competencias genéricas, se aplicó como técnica la encuesta y los instrumentos fueron el Cuestionario de Melbourne sobre Toma de decisiones y el Cuestionario para el Análisis del Comportamiento Individual (IBA) para el trabajo en equipo, unificando ambos en un solo instrumento denominado *Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo* (ver anexo 3).

El *Cuestionario de Melbourne sobre Toma de decisiones* a través del tiempo ha tenido diferentes validaciones. En el año 2005 este instrumento fue traducido y validado al español por medio de un Análisis Factorial Confirmatorio con 609 estudiantes universitarios españoles por los investigadores Alzate y Laca. En el 2014 los investigadores Luna y Laca sometieron el Cuestionario de Melbourne a un Análisis Factorial Exploratorio y a un Análisis Factorial Confirmatorio con 992 estudiantes del bachillerato en México, y se confirmó el modelo trifactorial con 19 ítems.

Por otro lado, el *Cuestionario para el Análisis del Comportamiento Individual (IBA)* para el trabajo en equipo fue propuesto por Harris en 1995 y se tradujo al castellano en el 2001 por el Centro de estudios Ramón Areces. En el 2015 los investigadores Bonavia, Molina y Puchol analizaron la validez factorial de este instrumento aplicando un Análisis factorial exploratorio con 771 trabajadores del

sector salud y trabajo social en España, y se confirmó el modelo trifactorial con 33 ítems.

Todos los instrumentos utilizados en el presente estudio fueron sometidos a validación y confiabilidad por los autores.

Validación y confiabilidad de los instrumentos

Todo instrumento de medición debe reunir dos características: validez y confiabilidad, una herramienta de recolección con información incorrecta puede llevar a obtener resultados sesgados y a conclusiones erradas (Valderrama, 2015).

De acuerdo con Sánchez y Reyes (2009) la validez se refiere a que el instrumento debe medir lo que se ha planteado medir, es decir que evidencia certeza en la obtención de los resultados.

Según Hernández et al. (2014) la confiabilidad de un instrumento es cuando al aplicarlo repetidamente a los mismos sujetos se obtienen los mismos resultados o consistentes.

La validez de los instrumentos de esta investigación se determinó mediante: la validez de contenido por juicio de expertos aplicando el coeficiente V de Aiken y la validez de constructo por correlación con significancia.

La confiabilidad de los instrumentos de esta investigación se determinó a través del coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach.

Para determinar la validez y la confiabilidad de los instrumentos se ejecutó una prueba piloto en una muestra de 40 estudiantes del CFP San Juan de Lurigancho.

Instrumento 1: Cuestionario sobre estrategias didácticas

Este instrumento fue elaborado por los autores de la presente investigación y está compuesto por 24 ítems, considerando tres dimensiones: estrategias

didácticas de trabajo en equipo, estrategias didácticas mediadas por la tecnología y estrategias didácticas para promover una enseñanza situada. Se establecieron cinco criterios de evaluación:

5: Siempre

4: Casi Siempre

3: A veces

2: Casi Nunca

1: Nunca

Validez

La *validez de contenido* se determinó por juicio de expertos, con la participación de seis jueces, como se aprecia en la tabla 5.

Tabla 5

Relación de jueces expertos

Apellidos y nombres	Título o Grado/Especialidad	DNI
Flores Rodríguez, Néstor	Magister en educación/Docente investigador	10201551
Gutiérrez Yépez, Melania	Magister en educación/Psicología	29641390
Bancayán Oré, Carlos	Doctor en educación/Gestión educativa	09600178
Pozú Franco, Jamine	Magister en docencia universitaria/Comunicación social	09993111
Pérez Solís, Zoila	Doctora en educación/Formación profesional técnica	08192681
Pellanne Cruz, Gloria	Licenciada en educación/Formación profesional técnica	07982524

A cada juez experto se les entregó el Protocolo de validación de cada instrumento (ver anexo 4 y anexo 5).

Los valores obtenidos fueron procesados aplicando el coeficiente de validez V de Aiken. Según Escurra (1988) este coeficiente se calcula sobre la valoración de un grupo de jueces sobre un reactivo o las valoraciones de un juez a un conjunto de reactivos, usando la siguiente fórmula:

$$V = \frac{S}{(n(c - 1))}$$

Donde:

S = Sumatoria de s_i

s_i = Valor asignado por el juez i

n = Número de jueces

c = Número de valores de la escala de valoración

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que se aproxime más a 1, el ítem tendrá una mayor validez de contenido.

Los valores obtenidos para la validez de contenido se pueden observar en el anexo 7, donde los valores del coeficiente de validez V de Aiken confirmaron la *validez de contenido* de los 24 ítems del *Cuestionario sobre estrategias didácticas*.

Para hallar la *validez de constructo* de este instrumento se aplicó la correlación con significancia para los 24 ítems y las tres dimensiones de la variable estrategias didácticas respectivamente, considerando como aceptables las correlaciones con significancias en el nivel 0.05.

Tabla 6

Validez de constructo para cada ítem del Cuestionario sobre estrategias didácticas

Ítem	r	p
1	0.722	0.000
2	0.538	0.000
3	0.573	0.000

4	0.651	0.000
5	0.573	0.000
6	0.723	0.000
7	0.538	0.000
8	0.664	0.000
9	0.564	0.000
10	0.612	0.000
11	0.467	0.002
12	0.543	0.000
13	0.395	0.012
14	0.546	0.000
15	0.620	0.000
16	0.395	0.012
17	0.561	0.000
18	0.544	0.000
19	0.340	0.032
20	0.527	0.000
21	0.657	0.000
22	0.578	0.000
23	0.751	0.000
24	0.726	0.000

Se aprecia en la tabla 6, los valores de los coeficientes de correlación para cada uno de los 24 ítems del *Cuestionario sobre estrategias didácticas* tienen significancias en el nivel $p < 0.05$ con lo cual se confirmó la *validez de constructo* de este instrumento para medir la variable estrategias didácticas.

A continuación, se presenta la determinación de la *validez de constructo* del *Cuestionario sobre estrategias didácticas* en función de sus tres dimensiones: estrategias didácticas de trabajo en equipo, estrategias didácticas mediadas por la tecnología y estrategias didácticas para promover una enseñanza situada.

Tabla 7

Validez de constructo de la dimensión estrategias didácticas de trabajo en equipo

Ítem	r	p
1	0.756	0.000
2	0.546	0.000
3	0.640	0.000
4	0.726	0.000

5	0.688	0.000
6	0.860	0.000
7	0.646	0.000
8	0.712	0.000

Como se puede observar en la tabla 7, los valores de los coeficientes de correlación de los 8 ítems de la *dimensión estrategias didácticas de trabajo en equipo* tienen significancias en el nivel $p < 0.05$ con lo cual se confirmó la *validez de constructo* del instrumento para medir esta dimensión.

Tabla 8

Validez de constructo de la dimensión estrategias didácticas mediadas por la tecnología

Ítem	r	p
9	0.867	0.000
10	0.861	0.000

Se aprecia en la tabla 8, que los valores de los coeficientes de correlación de los 2 ítems de la *dimensión estrategias didácticas mediadas por la tecnología* tienen significancias en el nivel $p < 0.05$ de esta forma se confirmó la *validez de constructo* del instrumento para medir esta dimensión.

Tabla 9

Validez de constructo de la dimensión estrategias didácticas para promover una enseñanza situada

Ítem	r	p
11	0.482	0.002
12	0.523	0.001
13	0.376	0.017
14	0.502	0.001
15	0.677	0.000
16	0.263	0.100
17	0.653	0.000
18	0.664	0.000
19	0.409	0.009
20	0.607	0.000

21	0.647	0.000
22	0.657	0.000
23	0.731	0.000
24	0.685	0.000

Se muestra en la tabla 9, que los valores de los coeficientes de correlación de los 14 ítems de la *dimensión estrategias didácticas para promover una enseñanza situada* tienen significancias en el nivel $p < 0.05$ con lo cual se confirmó la *validez de constructo* del instrumento para medir esta dimensión.

Confiabilidad

De acuerdo con Valderrama (2015) los valores del coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach mayores a 0.6 se aproximan a ser confiables y de 0.8 a más son altamente confiables.

La confiabilidad del *Cuestionario sobre estrategias didácticas* se halló aplicando el coeficiente *Alfa de Cronbach* y el valor obtenido fue 0.911. Por lo tanto, este instrumento es confiable.

Instrumento 2: Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo

Este instrumento está constituido por el Cuestionario de Melbourne sobre Toma de Decisiones y el Cuestionario para el Análisis del Comportamiento Individual (IBA) para el trabajo en equipo.

Validez

La *validez de contenido* se determinó por juicio de expertos, con la participación de los seis jueces mencionados en la tabla 5. La *validez de contenido* y los valores obtenidos fueron procesados aplicando el coeficiente de validez V de Aiken, y sus resultados se pueden observar en el anexo 8, donde los valores

obtenidos para el coeficiente de validez V de Aiken confirmaron la *validez de contenido* de los 52 ítems del *Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo*.

Para determinar la *validez de constructo* de este instrumento se aplicó la correlación con significancia para los 52 ítems y las dos dimensiones de la variable competencias genéricas respectivamente, considerando como aceptables las correlaciones con significancias en el nivel 0.05.

Tabla 10

Validez de constructo para cada ítem del Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo

Ítem	r	p
1	0.315	0.048
2	0.411	0.008
3	0.320	0.050
4	0.415	0.009
5	0.362	0.051
6	0.391	0.013
7	0.398	0.016
8	0.304	0.057
9	0.383	0.015
10	0.338	0.048
11	0.420	0.010
12	0.325	0.040
13	0.408	0.007
14	0.520	0.001
15	0.401	0.010
16	0.320	0.050
17	0.173	0.285
18	0.204	0.206
19	0.391	0.013
20	0.714	0.000
21	0.607	0.000
22	0.498	0.001
23	0.413	0.008
24	0.535	0.000
25	0.287	0.073
26	0.605	0.000
27	0.440	0.004
28	0.486	0.001

29	0.339	0.033
30	0.530	0.000
31	0.554	0.000
32	0.706	0.000
33	0.340	0.032
34	0.703	0.000
35	0.527	0.000
36	0.449	0.004
37	0.619	0.000
38	0.305	0.056
39	0.741	0.000
40	0.529	0.000
41	0.608	0.000
42	0.601	0.000
43	0.603	0.000
44	0.511	0.000
45	0.504	0.001
46	0.630	0.000
47	0.415	0.008
48	0.661	0.000
49	0.783	0.000
50	0.368	0.049
51	0.595	0.000
52	0.311	0.050

Se aprecia en la tabla 10, que los valores de los coeficientes de correlación para cada los 52 ítems del *Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo* tienen significancias en el nivel $p < 0.05$ con lo cual se confirmó la *validez de constructo* de este instrumento.

A continuación, se presenta la determinación de la *validez de constructo* del *Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo* en función de sus dos dimensiones: toma de decisiones y trabajo en equipo.

Tabla 11

Validez de constructo para la dimensión toma de decisiones

Ítem	r	p
1	0.421	0.012
2	0.380	0.016
3	0.359	0.023

4	0.411	0.014
5	0.314	0.049
6	0.632	0.000
7	0.417	0.007
8	0.391	0.013
9	0.542	0.000
10	0.339	0.032
11	0.274	0.087
12	0.418	0.007
13	0.415	0.008
14	0.438	0.005
15	0.644	0.000
16	0.269	0.094
17	0.569	0.000
18	0.437	0.005
19	0.345	0.029

Se observa en la tabla 11, que los valores de los coeficientes de correlación de los 19 ítems para la dimensión de *toma de decisiones*, tienen significancias en el nivel $p < 0.05$ con lo cual se confirmó la *validez de constructo* del instrumento para medir esta dimensión.

Tabla 12

Validez de constructo para la dimensión trabajo en equipo

Ítem	r	p
20	0.730	0.000
21	0.642	0.000
22	0.498	0.001
23	0.452	0.003
24	0.557	0.000
25	0.281	0.079
26	0.627	0.000
27	0.430	0.006
28	0.442	0.004
29	0.275	0.086
30	0.529	0.000
31	0.318	0.048
32	0.732	0.000
33	0.434	0.005
34	0.703	0.000
35	0.544	0.000
36	0.464	0.003

37	0.611	0.000
38	0.403	0.010
39	0.790	0.000
40	0.534	0.000
41	0.320	0.046
42	0.633	0.000
43	0.670	0.000
44	0.703	0.000
45	0.510	0.001
46	0.675	0.000
47	0.543	0.000
48	0.720	0.000
49	0.844	0.000
50	0.660	0.000
51	0.564	0.000
52	0.531	0.000

Se muestra en la tabla 12, que los valores de los coeficientes de correlación de los 33 ítems para la dimensión *trabajo en equipo* tienen significancias en el nivel $p < 0.05$ con lo cual se comprobó la *validez de constructo* del instrumento para medir esta dimensión.

Confiabilidad

La confiabilidad del *Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo* se halló aplicando el coeficiente de consistencia interna *Alfa de Cronbach* y el valor obtenido fue 0.848. Por lo tanto, este instrumento es confiable.

En resumen, tanto el *Cuestionario sobre estrategias didácticas* como el *Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo*, son válidos y confiables.

4.5. Plan de análisis

Para comprobar las hipótesis, se aplicó la estadística descriptiva e inferencial. Con los datos recopilados a través de los instrumentos se estableció el

tipo de distribución que presentan las variables y sus dimensiones aplicando el programa estadístico SPSS. Como el tamaño de la muestra fue mayor a 50 se aplicó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov, la distribución es normal si la significancia es mayor a 0.05 (Moreno, 2008).

En la tabla 13 se aprecia que la variable *estrategias didácticas* tiene distribución normal (significancia mayor a 0.05) y sus dimensiones no tienen distribución normal (significancia menor a 0.05).

Tabla 13

Kolmogorov-Smirnov en la variable estrategias didácticas

	Estadístico	Muestra	Significancia
Estrategias didácticas	0.044	280	0.200
Estrategias didácticas de trabajo en equipo	0.065	280	0.006
Estrategias didácticas mediadas por la tecnología	0.145	280	0.000
Estrategias didácticas para promover una enseñanza situada	0.055	280	0.043

En la tabla 14 se muestra que la variable *competencias genéricas* tiene distribución normal (significancia mayor a 0.05) y sus dimensiones no tienen distribución normal (significancia menor a 0.05).

Tabla 14

Kolmogorov-Smirnov en la variable competencias genéricas

	Estadístico	Muestra	Significancia
Competencias genéricas	.053	280	0.055
Toma de decisiones	.090	280	0.000
Trabajo en equipo	.086	280	0.000

Para comprobar la hipótesis general se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson debido a la distribución normal de ambas variables y para las hipótesis específicas se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman debido a su comportamiento no paramétrico (Hernández et al., 2014; Moreno, 2008).

4.6. Consideraciones éticas

El presente estudio respetó los principios de la ética en investigación, para lo cual:

- Se solicitó a los sujetos de investigación su participación voluntaria, firmando el consentimiento informado (ver anexo 6).
- Los datos obtenidos fueron tratados de forma confidencial y con exclusividad para la presente investigación.
- No se discriminó a ningún participante por su raza, sexo o nivel socio económico.
- La presente investigación fue sometida a la evaluación y aprobación del Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEI) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Los participantes en la investigación serán beneficiados con una exposición sobre “Las competencias genéricas requeridas por las empresas en el contexto mundial”.

CAPÍTULO V

5. Resultados

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos al realizar el proceso estadístico de los datos recolectados mediante los instrumentos de investigación. Cabe resaltar, que se ha obtenido información entre variables y las dimensiones de cada una de ellas.

5.1. Correlación entre las variables estrategias didácticas y competencias genéricas

Tabla 15

Resultados de la correlación de Pearson entre las estrategias didácticas y competencias genéricas

	Competencias genéricas
Estrategias didácticas	0.186

Los resultados mostrados en la tabla 15 evidencian que entre las variables estrategias didácticas y competencias genéricas existe una relación positiva débil y significativa, debido a que el coeficiente de correlación de Pearson es 0.186 y la significancia es 0.002. Interpretándose que, si mejoran las estrategias didácticas, los estudiantes desarrollan mayores competencias genéricas.

5.2. Correlación entre la variable estrategias didácticas y las dimensiones de la variable competencias genéricas

5.2.1. Variable estrategias didácticas y la dimensión para la toma de decisiones

Tabla 16

Resultados de la correlación de Spearman entre la variable estrategias didácticas y la dimensión para la toma de decisiones

	Toma de decisiones
Estrategias didácticas	0.177

Los resultados de la tabla 16 demuestran que entre la variable estrategias didácticas y la dimensión para la toma de decisiones existe una relación positiva débil y significativa, debido a que el coeficiente de correlación de Spearman es 0.177 y la significancia es 0.003. Interpretándose que, si mejoran las estrategias didácticas, los estudiantes desarrollan mayores competencias genéricas para la toma de decisiones.

5.2.2. Variable estrategias didácticas y la dimensión para el trabajo en equipo

Tabla 17

Resultado de la correlación de Spearman entre la variable estrategias didácticas y la dimensión para el trabajo en equipo

	Trabajo en equipo
Estrategias didácticas	0.128

Los resultados de la tabla 17 demuestran que entre la variable estrategias didácticas y la dimensión para el trabajo en equipo existe una relación positiva débil

y significativa, debido a que el coeficiente de correlación de Spearman es 0.128 y la significancia es 0.033. Interpretándose que, si mejoran las estrategias didácticas, los estudiantes desarrollan mayores competencias genéricas para el trabajo en equipo.

5.3. Correlación entre las dimensiones de la variable estrategias didácticas y las dimensiones de la variable competencias genéricas

5.3.1. Dimensiones de la variable estrategias didácticas y la dimensión toma de decisiones

Tabla 18

Resultado de la correlación de Spearman entre las dimensiones de la variable estrategias didácticas y la dimensión toma de decisiones

Estrategias didácticas	Toma de decisiones
Estrategias didácticas de trabajo en equipo	0.145
Estrategias didácticas mediadas por la tecnología	0.050
Estrategias didácticas para promover una enseñanza situada	0.173

En la tabla 18 se muestran los resultados obtenidos para la correlación entre las dimensiones de la variable estrategias didácticas y la dimensión toma de decisiones. La correlación de Spearman entre la dimensión estrategias didácticas de trabajo en equipo y la dimensión toma de decisiones es 0.145 con una significancia de 0.019. La correlación de Spearman entre la dimensión estrategias didácticas mediadas por la tecnología y la dimensión toma de decisiones es 0.050 con una significancia de 0.408. La correlación de Spearman entre la dimensión estrategias

didácticas para promover una enseñanza situada y la dimensión toma de decisiones es 0.173 con una significancia de 0.004.

5.3.2. Dimensiones de la variable estrategias didácticas y la dimensión trabajo en equipo

Tabla 19

Resultados de la correlación de Spearman entre las dimensiones de la variable estrategias didácticas y la dimensión trabajo en equipo

Estrategias didácticas	Trabajo en equipo
Estrategias didácticas de trabajo en equipo	0.083
Estrategias didácticas mediadas por la tecnología	0.004
Estrategias didácticas para promover una enseñanza situada	0.155

En la tabla 19 se aprecian los resultados obtenidos para la correlación entre las dimensiones de la variable estrategias didácticas y la dimensión trabajo en equipo. La correlación de Spearman entre la dimensión estrategias didácticas de trabajo en equipo y la dimensión trabajo en equipo es 0.083 con una significancia de 0.164. La correlación de Spearman entre la dimensión estrategias didácticas mediadas por la tecnología y la dimensión trabajo en equipo es 0.004 con una significancia de 0.950. La correlación de Spearman entre la dimensión estrategias didácticas para promover una enseñanza situada y la dimensión trabajo en equipo es 0.155 con una significancia de 0.009.

5.4. Frecuencias de los reactivos de las variables estrategias didácticas y competencias genéricas

5.4.1. Frecuencias de los reactivos de la variable estrategias didácticas

En la tabla 20 se presentan los resultados del *cuestionario sobre estrategias didácticas* con mayor porcentaje de respuestas de los estudiantes.

Tabla 20

Resultados con mayor porcentaje de respuestas en el cuestionario sobre estrategias didácticas

Ítem	Reactivo	Criterio de evaluación	Porcentaje obtenido
7	En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como redactar ensayos grupales.	Nunca	50.0%
10	Realizar actividades usando las TIC en clase, me permite trabajar grupalmente en Google Drive u otro similar.	Nunca	57.9%
19	En mis clases, participo en actividades, tales como evaluar el trabajo de mis compañeros (coevaluación).	Nunca Casi nunca	12.9% 37.9%
21	En mis clases, participo en actividades, tales como usar un portafolio o carpeta individual para archivar reflexiones que evidencien mi proceso de aprendizaje.	Nunca Casi nunca	48.6% 27.5%

En la tabla 21 se muestran los resultados del *cuestionario sobre estrategias didácticas* con menor porcentaje de respuestas de los estudiantes.

Tabla 21

Resultados con menor porcentaje de respuestas en el cuestionario sobre estrategias didácticas

Ítem	Reactivo	Criterio de evaluación	Porcentaje obtenido
2	En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como participar activamente con mis compañeros.	Nunca	0.0%
4	En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como llegar a acuerdos comunes con mis compañeros.	Nunca	1.4%
7	En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como redactar ensayos grupales.	Siempre	0.0%
10	Realizar actividades usando las TIC en clase, me permite trabajar grupalmente en Google Drive u otro similar.	Siempre	0.7%
12	En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como interactuar con mi profesor.	Nunca	0.4%
14	En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como asignar a cada miembro del equipo de trabajo una responsabilidad por acuerdo mutuo.	Nunca	1.8%
15	En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como rotar las responsabilidades de los integrantes del equipo por acuerdo mutuo.	Nunca	1.4%
19	En mis clases, participo en actividades, tales como evaluar el trabajo de mis compañeros (coevaluación).	Siempre	1.8%

21	En mis clases, participo en actividades, tales como usar un portafolio o carpeta individual para archivar reflexiones que evidencien mi proceso de aprendizaje.	Casi siempre Siempre	1.4% 1.1%
22	En mis clases, participo en actividades, tales como redactar ensayos individuales.	Siempre	0.7%

5.4.2. Frecuencias de los reactivos de la variable competencias genéricas

En la tabla 22 se aprecian los resultados del *cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo* con mayor porcentaje de respuestas de los estudiantes.

Tabla 22

Resultados con mayor porcentaje de respuestas en el cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo

Ítem	Reactivo	Criterio de evaluación	Porcentaje obtenido
1	Me siento como si estuviera bajo una tremenda presión de tiempo cuando tomo decisiones.	Es cierto algunas veces	66.8%
21	Intenta comprender los sentimientos (enfado, impaciencia, rechazo) que expresan los miembros del grupo.	En ocasiones/rara vez	68.6%
25	Expresa sus propios sentimientos (por ejemplo, cuando está enfadado, impaciente o se siente ignorado).	En ocasiones/rara vez	77.5%
30	Es persuasivo, un “buen vendedor de ideas”.	En ocasiones/rara vez	71.1%

31	Detecta rápidamente cuando le gusta o disgusta lo que dicen los demás.	En ocasiones/rara vez	83.9%
33	Ayuda a los demás miembros del grupo a expresar sus sentimientos (por ejemplo, cuando están irritados o molestos).	En ocasiones/rara vez	68.6%
38	Anima a los demás a hablar sobre cualquier tema que les moleste o incomode.	En ocasiones/rara vez	71.8%
40	Su orgullo se siente herido cuando piensa que no ha dado lo mejor de sí mismo.	En ocasiones/rara vez	66.4%
43	Intenta ayudar cuando los demás están molestos o enfadados.	En ocasiones/rara vez	66.8%
44	Es competitivo. Le gusta ganar y odia perder.	En ocasiones/rara vez	74.3%
48	Si otros miembros del grupo se enfadan o se molestan, les escucha con empatía y comprensión.	En ocasiones/rara vez	68.9%
50	Tiende a ser emocional.	En ocasiones/rara vez	72.9%
52	Cuando los sentimientos se disparan, se enfrenta directamente a ellos en lugar de cambiar de tarea o intentar suavizar el problema.	En ocasiones/rara vez	86.1%

En la tabla 23 se muestran los resultados del *cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo* con menor porcentaje de respuestas de los estudiantes.

Tabla 23

Resultados con menor porcentaje de respuestas en el cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo

Ítem	Reactivo	Criterio de evaluación	Porcentaje obtenido
20	Ayuda a los demás a expresar sus ideas.	Nunca	0.0%
21	Intenta comprender los sentimientos (enfado, impaciencia, rechazo) que expresan los miembros del grupo.	Nunca	0.7%
22	Demuestra inteligencia.	Nunca	0.0%
23	Comprende a los demás cuando tienen dificultades.	Nunca	0.7%
24	Expresa sus ideas clara y concisamente.	Nunca	0.4%
26	Está abierto a las ideas de los demás; busca nuevas maneras de resolver los problemas.	Nunca	0.4%
27	Es tolerante y acepta los sentimientos de los demás.	Nunca	0.4%
28	Piensa con rapidez.	Nunca	0.4%
30	Es persuasivo, un “buen vendedor de ideas”.	Nunca	0.4%
32	Escucha activamente e intenta utilizar las ideas expresadas por otros miembros del grupo.	Nunca	0.0%
34	Demuestra un alto nivel de competencias técnicas y profesionales.	Nunca	0.4%
35	Es cálido y amable con los compañeros de trabajo.	Nunca	0.4%
36	Es capaz de atraer la atención de los demás.	Nunca	0.7%

37	Es rápido a la hora de adoptar ideas nuevas.	Nunca	0.0%
38	Anima a los demás a hablar sobre cualquier tema que les moleste o incomode.	Nunca	0.7%
39	Aporta buenas sugerencias.	Nunca	0.4%
41	Persigue sus ideas con agresividad.	Nunca	0.7%
45	Presenta las ideas de manera convincente.	Nunca	0.4%
46	Responde franca y abiertamente.	Nunca	0.4%
47	Está dispuesto a llegar a un compromiso o cambiar.	Nunca	0.0%
48	Si otros miembros del grupo se enfadan o se molestan, les escucha con empatía y comprensión.	Nunca	0.7%
49	Ofrece soluciones eficaces a los problemas.	Nunca	0.0%
51	Habla de manera que los demás le escuchan.	Nunca	0.7%

5.5. Niveles de los resultados obtenidos para las variables estrategias

didácticas y competencias genéricas

5.5.1. Niveles de los resultados obtenidos para la variable estrategias

didácticas y sus dimensiones

En la tabla 24 se presentan los niveles de la variable estrategias didácticas y se observa que el 26.4% de estudiantes se ubicaron en un nivel óptimo, el 57.5% en un nivel regular y el 16.1% en un nivel deficiente.

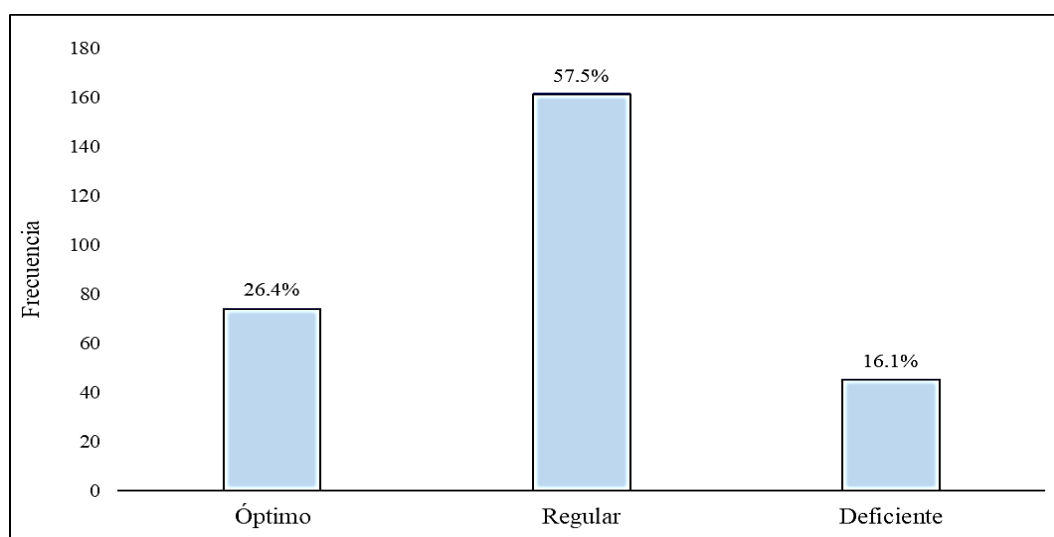
Tabla 24

Distribución de niveles para la variable estrategias didácticas

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Óptimo	74	26.4
Regular	161	57.5
Deficiente	45	16.1
Total	280	100.0

Figura 1

Niveles de la variable estrategias didácticas



En la tabla 25 se presentan los niveles de la dimensión estrategias didácticas de trabajo en equipo y se puede apreciar que el 26.2% de estudiantes se ubicaron en un nivel óptimo, el 58.4% en un nivel regular y el 15.4% en un nivel deficiente.

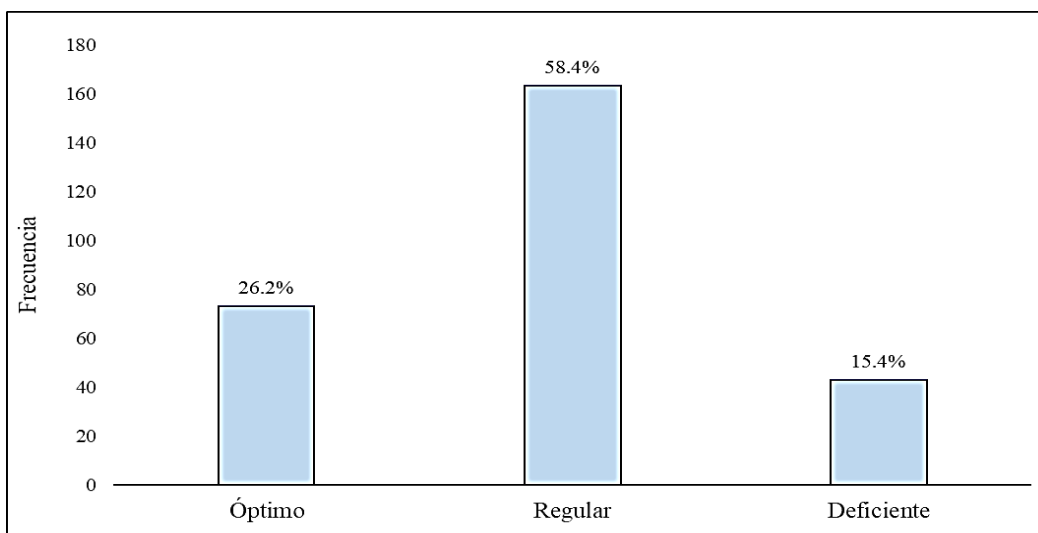
Tabla 25

Distribución de niveles para la dimensión estrategia didácticas de trabajo en equipo

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Óptimo	73	26.2
Regular	164	58.4
Deficiente	43	15.4
Total	280	100.0

Figura 2

Niveles de la dimensión estrategias didácticas de trabajo en equipo



En la tabla 26 se presentan los niveles de la dimensión estrategias didácticas mediadas por la tecnología y se observa que el 27.6% de estudiantes se ubicaron en un nivel óptimo, el 46.2% en un nivel regular y el 26.2% en un nivel deficiente.

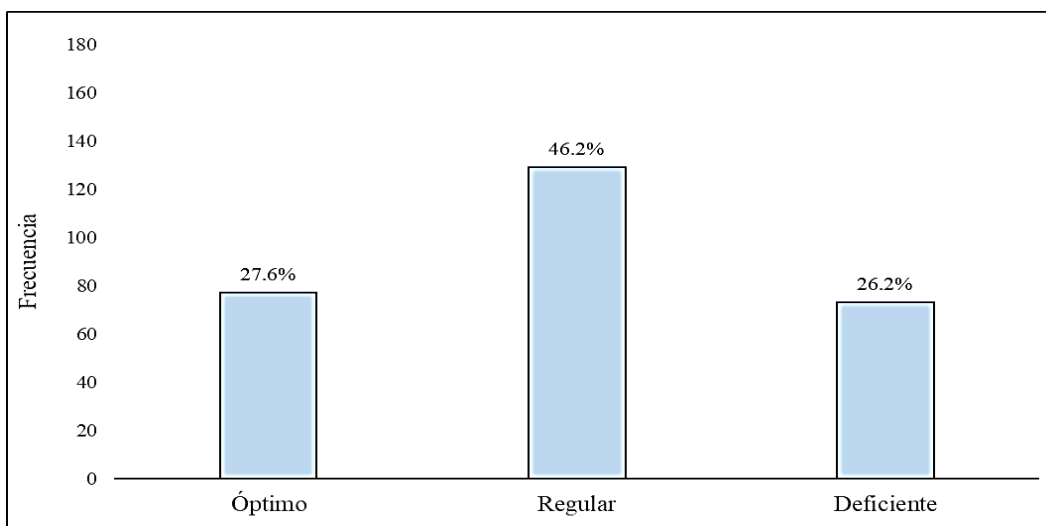
Tabla 26

Distribución de niveles para la dimensión estrategias didácticas mediadas por la tecnología

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Óptimo	78	27.6
Regular	129	46.2
Deficiente	73	26.2
Total	280	100.0

Figura 3

Niveles de la dimensión estrategias didácticas mediadas por la tecnología



En la tabla 27 se presentan los niveles de la dimensión estrategias didácticas para promover una enseñanza situada y se muestra que el 33.9% de estudiantes se ubicaron en un nivel óptimo, el 51.8% en un nivel regular y el 14.3% en un nivel deficiente.

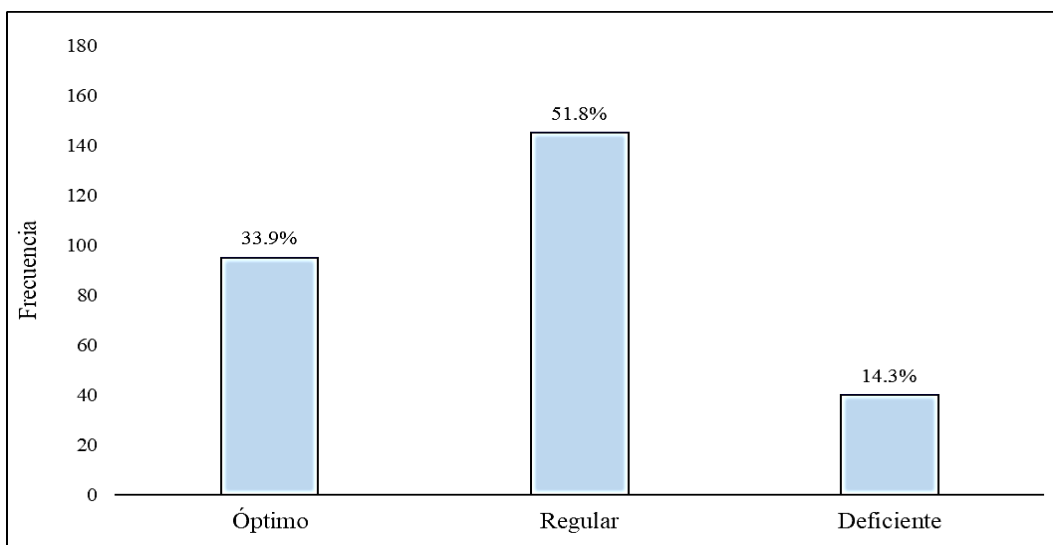
Tabla 27

Distribución de niveles para la dimensión estrategias didácticas para promover una enseñanza situada

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Óptimo	95	33.9
Regular	145	51.8
Deficiente	40	14.3
Total	280	100.0

Figura 4

Niveles de la dimensión estrategias didácticas para promover una enseñanza situada



5.5.2. Niveles de los resultados obtenidos para la variable competencias genéricas y sus dimensiones

En la tabla 28 se presentan los niveles de la variable competencias genéricas y se muestra que el 17.1% de estudiantes se ubicaron en un nivel óptimo, el 69.3% en un nivel regular y el 13.6% en un nivel deficiente.

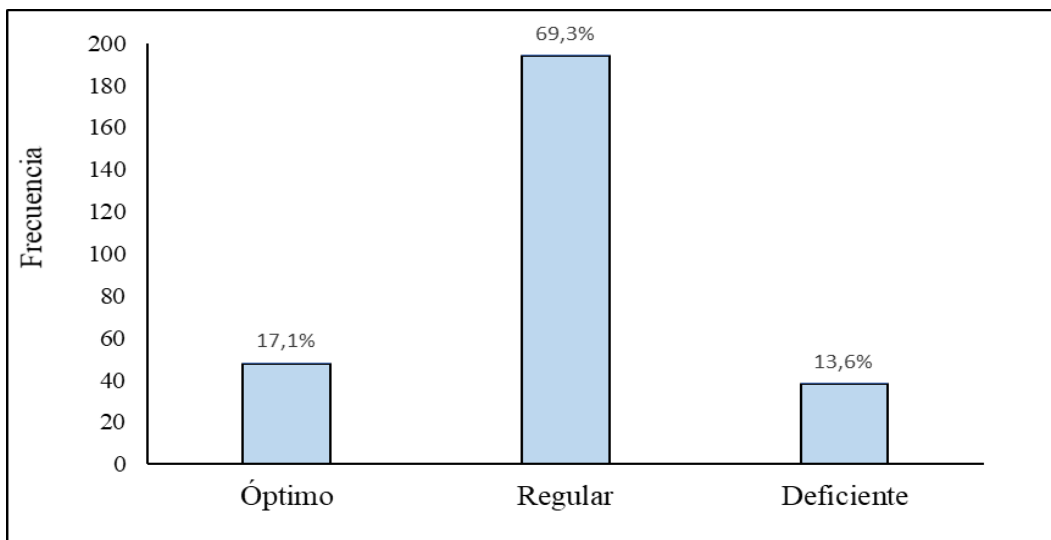
Tabla 28

Distribución de niveles para la variable competencias genéricas

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Óptimo	48	17.1
Regular	194	69.3
Deficiente	38	13.6
Total	280	100.0

Figura 5

Niveles de la variable competencias genéricas



En la tabla 29 se presentan los niveles de la dimensión toma de decisiones y se muestra que el 27.8% de estudiantes se ubicaron en un nivel óptimo, el 58.6% en un nivel regular y el 13.6% en un nivel deficiente.

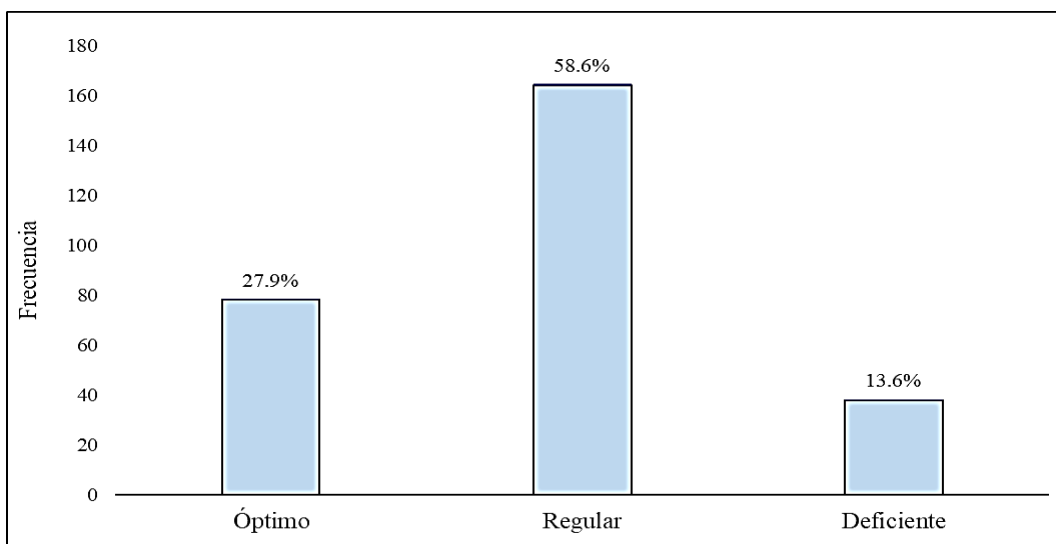
Tabla 29

Distribución de niveles para la dimensión toma de decisiones

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Óptimo	78	27.8
Regular	164	58.6
Deficiente	38	13.6
Total	280	100.0

Figura 6

Niveles de la dimensión toma de decisiones



En la tabla 30 se presentan los niveles de la dimensión trabajo en equipo y se observa que el 27.5% de estudiantes se ubicaron en un nivel óptimo, el 46.4% en un nivel regular y el 26.1% en un nivel deficiente.

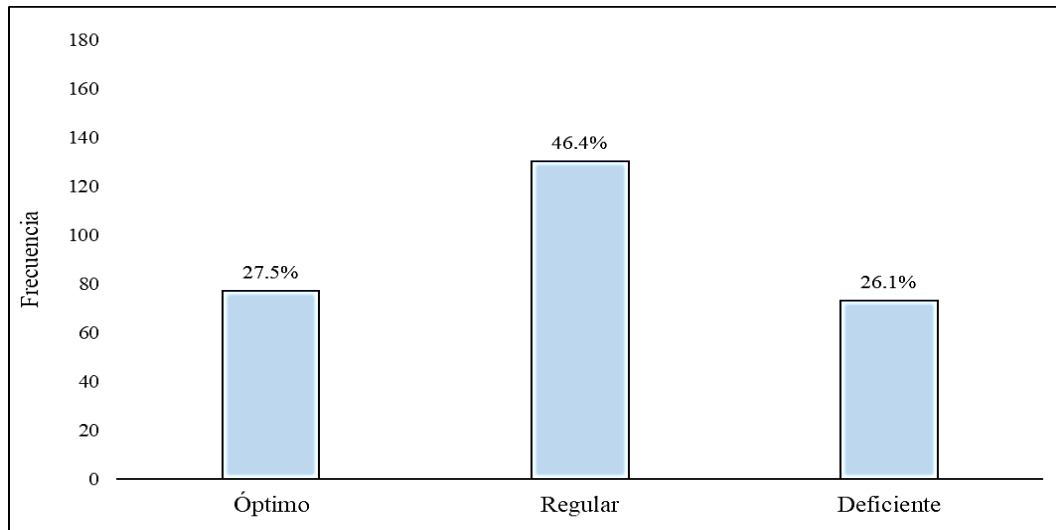
Tabla 30

Distribución de niveles para la dimensión trabajo en equipo

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Óptimo	77	27.5
Regular	130	46.4
Deficiente	73	26.1
Total	280	100.0

Figura 7

Niveles de la variable dimensión trabajo en equipo



CAPÍTULO VI

6. Discusión

El objetivo fundamental de la presente investigación fue determinar la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018. El resultado obtenido comprueba la existencia de una correlación positiva débil y significativa ($r = 0.186$, $p = 0.002$) entre las estrategias didácticas y las competencias genéricas (toma de decisiones y trabajo en equipo) de los estudiantes, verificando así la hipótesis general de la investigación, la cual señala que existe una relación significativa entre las variables mencionadas. Este resultado se confirmó al compararlo con investigaciones nacionales, tales como la realizada por Pareja (2017) donde se concluyó que existe una relación positiva y significativa entre los enfoques de aprendizaje y las competencias genéricas, respecto a los enfoques de aprendizaje en dicha investigación se consideran las estrategias de búsqueda de información, lecturas previas y análisis. También se presenta la investigación nacional realizada por Tuesta (2019), la cual concluyó que las estrategias didácticas (dinámica de grupos, técnica de discusión, elaboración activa de conceptos) tienen relación positiva y

significativa con la formación profesional. En cuanto a la formación profesional se puede mencionar que esta incluye las competencias en la formación considerando a las genéricas y específicas.

Adicionalmente, en el ámbito internacional se corroboró con los resultados obtenidos por Boude (2014) cuyo objetivo fue determinar si las estrategias didácticas (estudio de casos, foro virtual y debate) contribuyen al desarrollo de competencias genéricas y específicas en los estudiantes, y concluyó que existe relación directa entre ambas variables. Asimismo, se tiene la investigación desarrollada por García et al. (2014), en la cual se concluyó que al aplicar estrategias didácticas activas (seminarios, herramientas 2.0, aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales) con los estudiantes se desarrollan sus competencias y ellos mismos valoran su importancia para su formación profesional.

La correlación positiva débil ($r = 0.186$) obtenida para la hipótesis general, se debe a que, en una correlación positiva, cuanto mayor son las puntuaciones de una de las variables, también son mayores las puntuaciones de la otra y los pares formados (conjunto de puntos) se sitúan en una línea recta ascendente (Pérez, 2012). En este caso, a altas puntuaciones de la variable estrategias didácticas le deben corresponder altas puntuaciones en competencias genéricas y a bajas puntuaciones de la variable estrategias didácticas le deben corresponder bajas puntuaciones en competencias genéricas. Sin embargo, en la presente investigación existen varios casos que no cumplen con esta tendencia, es decir, hay puntos ubicados fuera de la línea recta ascendente y que no se ajustan estadísticamente a ella. Esto se debe posiblemente a que los estudiantes, al responder sobre las actividades que realiza el docente al aplicar las estrategias didácticas en sus clases,

no tengan mucho conocimiento respecto a ellas y las pueden haber sobrevalorado o subvalorado, lo cual ha generado puntuaciones fluctuantes que afectaron negativamente el grado del coeficiente de correlación.

Por otra parte, los resultados obtenidos respecto a los objetivos específicos planteados en esta investigación, indican lo siguiente:

El primer objetivo específico fue establecer la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para la toma de decisiones de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica y se obtuvo un resultado que comprueba la existencia de una correlación positiva débil y significativa ($r = 0.163$, $p = 0.006$) entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para la toma de decisiones, verificando la primera hipótesis específica. Este resultado se confirmó al compararlo con la investigación nacional de Pareja (2017), en la cual se estableció una relación positiva y significativa entre los enfoques de aprendizaje (estrategias de búsqueda de información, lecturas previas y análisis) y las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), obteniendo la toma de decisiones el mejor resultado de las competencias instrumentales.

La correlación positiva débil ($r = 0.163$) obtenida para la primera hipótesis específica, se interpreta análogamente a lo explicado en la hipótesis general. Es decir, a altas puntuaciones de la variable estrategias didácticas le deben corresponder altas puntuaciones para la toma de decisiones y a bajas puntuaciones de la variable estrategias didácticas le deben corresponder bajas puntuaciones para la toma de decisiones. No obstante, se presentan muchos casos que no cumplen con esta tendencia, es decir que existen puntos situados fuera de la línea recta

ascendente y no se ajustan estadísticamente a ella. Probablemente, esto se deba a que los estudiantes, al responder sobre las actividades realizadas por el docente como parte de las estrategias didácticas en sus clases, no posean mucho conocimiento al respecto y las pueden haber sobrevalorado o subvalorado, lo cual ha generado puntuaciones fluctuantes que perjudicaron el grado del coeficiente de correlación. También cabe la posibilidad que al evaluar su competencia para la toma de decisiones haya sucedido algo similar, ya que se presentaron varios casos con puntuaciones elevadas para la variable estrategias didácticas y bajas puntuaciones para la toma de decisiones correspondientes a sus pares y viceversa.

El segundo objetivo específico fue establecer la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para el trabajo en equipo de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, y se obtuvo un resultado que comprueba la existencia de una correlación directa y significativa ($r = 0.127$, $p = 0.034$) entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para el trabajo en equipo de los estudiantes, verificándose la segunda hipótesis específica. Este resultado se confirmó al compararlo con la investigación nacional desarrollada por Romero (2019), en la cual se concluyó que existe una relación directa y significativa entre las estrategias de aprendizaje (resúmenes, diagramas y mapas conceptuales) y el trabajo en equipo de los estudiantes con una correlación de 0.558. Asimismo, se tiene la investigación internacional de Archondo (2014), en la cual se demostró que la estrategia didáctica de aprendizaje cooperativo permite el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes, que también corrobora la segunda hipótesis específica de la presente investigación.

La correlación positiva débil ($r = 0.127$) que se obtuvo para la segunda hipótesis específica, se interpreta análogamente a lo explicado en la hipótesis general. Es decir, a altas puntuaciones de la variable estrategias didácticas le deben corresponder altas puntuaciones para el trabajo en equipo y a bajas puntuaciones de la variable estrategias didácticas le deben corresponder bajas puntuaciones para el trabajo en equipo. Por el contrario, se presentan muchos casos que no cumplen con esta tendencia, es decir que existen puntos ubicados fuera de la línea recta ascendente y no se ajustan estadísticamente a ella. Posiblemente, esto se deba a que los estudiantes, al responder sobre las actividades realizadas por el docente como parte de las estrategias didácticas en sus clases, no tengan mucho conocimiento al respecto y las pueden haber sobrevalorado o subvalorado, lo cual generó puntuaciones fluctuantes que perjudicaron el grado del coeficiente de correlación. También es probable que al evaluar su competencia para el trabajo en equipo haya sucedido algo similar, ya que se presentaron diversos casos con puntuaciones elevadas para la variable estrategias didácticas y bajas puntuaciones para el trabajo en equipo correspondientes a sus pares y viceversa.

A continuación, se mencionan las principales limitaciones de este estudio. Primero, se encontraron pocos antecedentes que correlacionan a las variables estrategias didácticas y competencias genéricas, como los estudios nacionales de Pareja (2017) y Tuesta (2019), y dos internacionales, Boude (2014) y García et al. (2014), que al revisarlos detalladamente se asemejan a la presente investigación. De igual manera sucedió con la dimensión competencias genéricas para la toma de decisiones, ya que en este caso solo se pudo ubicar una investigación en el ámbito nacional que incluye su correlación con las estrategias didácticas, la de Pareja

(2017). En el caso de la dimensión trabajo en equipo se ubicó el estudio nacional de Romero (2019) y el internacional de Archondo (2014). Segundo, no se encontró un instrumento adecuado que permita medir las estrategias didácticas aplicadas en instituciones de formación profesional técnica, por ello se elaboró un instrumento orientado a identificar las estrategias didácticas que permiten desarrollar las competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo en un centro de formación profesional técnica, este instrumento fue sometido a la validez de contenido, validez de constructo y confiabilidad en el presente estudio.

Sin embargo, se han podido encontrar estudios que tratan de temas similares con la presente investigación como el internacional de Rubio et al. (2016) que permiten hacer comparaciones con los resultados obtenidos al aplicar el instrumento de estrategias didácticas. De tal forma que, en los resultados de las frecuencias de los reactivos de la variable estrategias didácticas, la pregunta 3 del Cuestionario sobre estrategias didácticas: “En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como discutir sobre los temas de investigación” obtuvo un resultado de 39.3% en *Siempre /Casi siempre* (ver anexo 9) al compararlo con el 57.7% obtenido en la investigación de Rubio et al. (2016), esto se debe probablemente a que en la currícula de la Universidad de Barcelona se contempla una materia orientada a desarrollar este tipo actividades con los estudiantes.

La pregunta 6 del Cuestionario sobre estrategias didácticas “En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como desarrollar actividades grupales calificadas” obtuvo un resultado de 50.3% en *Siempre/Casi siempre* (ver anexo 9) en comparación con el 54.3% alcanzado en la investigación de Rubio et

al. (2016), se puede observar que ambos resultados son similares lo que indica que ambas instituciones deben incrementar este tipo actividades grupales.

La pregunta 9 del Cuestionario sobre estrategias didácticas “Realizar actividades usando las TIC en clase, me permite participar en diálogos virtuales” obtuvo un resultado de 25.8% en *Siempre/Casi siempre* (ver anexo 9) en comparación con el 38.9% obtenido en la investigación de Rubio et al. (2016), por lo que es necesario ampliar la aplicación de este tipo de actividades en la institución donde se realizó la presente investigación para fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes y poder lograr un nivel similar a las instituciones europeas.

Respecto a los **resultados con mayor porcentaje de respuestas** en el *Cuestionario sobre estrategias didácticas*, se aprecia en la tabla 20 que al reactivo 7 “En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como redactar ensayos grupales” el 50% de estudiantes respondieron *Nunca*. Frente a ello, Rodríguez (2007) afirma que la elaboración de ensayos permite desarrollar en los estudiantes la capacidad para argumentar ideas en forma escrita, el carácter persuasivo de un ensayo se aplica para impulsar ciertas ideas a favor o en contra de un tema específico y tratar de convencer al lector respecto a la posición que asume el ensayista frente a los hechos.

De igual manera se aprecia en la tabla 20 que al reactivo 10 “Realizar actividades usando las TIC en clase, me permite trabajar grupalmente en Google Drive u otro similar” el 57.9% de estudiantes respondieron *Nunca*. Es necesario aplicar este tipo de herramientas ya que permite al estudiante expresar todo su potencial comunicativo e interactuar constantemente con sus compañeros y con el

docente en cualquier momento, dando opción a la creación de comunidades virtuales o discusiones de grupo (Fandos et al., 2002).

Asimismo, se aprecia en la tabla 20 que al reactivo 19 “En mis clases, participo en actividades, tales como evaluar el trabajo de mis compañeros (coevaluación)” el 50.8% de estudiantes respondieron *Nunca* y *Casi nunca*. Es muy importante promover la coevaluación de los estudiantes ya que se les posibilita emitir juicios de valor, lo cual es respaldado por Álvarez (2018) al afirmar que la coevaluación consta de ciertos propósitos que se integran dinámicamente: permite que el estudiante asuma la función de evaluador, que tradicionalmente realiza el docente; al ser el estudiante responsable de las características del proceso de evaluación, se fomenta el desarrollo de sus habilidades en este aspecto; debido a los dos anteriores logros, el estudiante estará en condiciones de autoevaluar sus resultados de aprendizaje.

De igual manera, se observa en la tabla 20 que al reactivo 21 “En mis clases, participo en actividades, tales como usar un portafolio o carpeta individual para archivar reflexiones que evidencien mi proceso de aprendizaje” el 76.1% de estudiantes respondieron *Nunca* y *Casi nunca*. Este resultado indica que la gran mayoría de docentes no usa el portafolio, el cual es muy apropiado para evaluar progresivamente el logro de competencias. Al respecto se puede mencionar que la evaluación a través de portafolios es aplicable a todas las carreras, contenidos curriculares y competencias profesionales, ya que permite analizar y reflexionar en conjunto a los docentes y estudiantes respecto a los productos incluidos y los niveles de aprendizaje logrados progresivamente. También posibilita al docente reflexionar

sobre las estrategias didácticas aplicadas y reorientarlas si fuese necesario (Díaz y Hernández, 2010).

Respecto a los **resultados con mayor porcentaje de respuestas** en el *Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo*, se observa en la tabla 22 que el 68.6% de estudiantes respondieron *En ocasiones/rara vez* al ítem 21. De igual forma, se muestra en la tabla 22 que el 68.6% de estudiantes respondieron *En ocasiones/rara vez* al ítem 33. Asimismo, se observa en la tabla 22 que el 71.8% de estudiantes respondieron *En ocasiones/rara vez* al ítem 38. Análogamente, se observa en la tabla 22 que el 66.8% de estudiantes respondieron *En ocasiones/rara vez* al ítem 43. De igual forma, se muestra en la tabla 22 que el 68.9% de estudiantes respondieron *En ocasiones/rara vez* al ítem 48. De acuerdo a estos resultados se evidencia que los estudiantes no tienen el interés de apoyar a sus compañeros ni la empatía que les permita solidarizarse frente a un evento en el que ellos tengan que involucrarse para superar una situación adversa. Al respecto, Lipovetsky (1996, como se citó en Tobón, 2006) indica que la apatía, la indiferencia, la deserción y la superficialidad están sustituyendo al principio de convicción, en una sociedad que tiende al narcisismo que se origina en la era postmoderna donde el individuo ha sido concientizado que es el rey y ha traído como consecuencia el individualismo. Los individuos aspiran cada vez más a un desapego emocional y a tener relaciones interindividuales sin un compromiso profundo, no sentirse vulnerables y vivir solos. Según Tobón (2006) en un mundo dominado por la tecnología surge el nuevo individuo que la utiliza para relacionarse o para conocer, pero de forma epidérmica, al nivel más externo, sin comprometerse, la llamada *cultura de superficie*.

También se puede observar en la tabla 22 que al reactivo 30 “Es persuasivo, un “buen vendedor de ideas” el 71.1% de estudiantes respondieron *En ocasiones/rara vez*. En este caso existe una necesidad respecto a fomentar en los estudiantes actitudes para que asuman ciertas posiciones ideológicas y las fundamenten ante sus compañeros y docentes de forma asertiva.

En cuanto al nivel de estrategias didácticas, en la tabla 24 se aprecia que el 57.5% de estudiantes opinaron que estas se encuentran en el nivel regular, el 16.1% en el nivel deficiente y el 26.4% en el óptimo. Este resultado muestra que el 73.6% de estudiantes ubicaron en el nivel regular y deficiente a las estrategias didácticas que aplican los docentes. Este valor se asemeja al obtenido en el estudio de Hernández et al. (2015) en el cual el 73.1% de estudiantes opinaron que sus docentes desarrollan estrategias didácticas activas *algunas veces y casi siempre*, generalmente utilizan la clase magistral y es necesario que se les brinde una preparación pedagógica para formar bajo el enfoque de competencias. Por otro lado, Tuesta (2019) obtuvo que el 32.40% de los estudiantes perciben un nivel bueno respecto a la variable estrategias didácticas, el 49.72% un nivel regular y el 17.88% un nivel malo, en este caso se presenta una valoración más alta para el nivel óptimo. Sin embargo, el 77.6% de estudiantes ubican en los niveles *regular y malo* a las estrategias didácticas que aplican los docentes, este porcentaje es muy similar al de Hernández et al. (2015) y al obtenido en el presente estudio. Hernández et al. (2015) y Tuesta (2019) recomiendan capacitar a los docentes en estrategias participativas que les permitan mejorar la formación profesional en sus respectivas instituciones. Tomando en consideración lo expresado por ambos investigadores, es necesario que el centro en estudio programe capacitaciones para los docentes y puedan

fortalecer sus competencias pedagógicas, específicamente en la aplicación de estrategias didácticas activas.

Respecto a los niveles de las dimensiones de la variable estrategias didácticas, en la tabla 25 se observa que el nivel de la dimensión *estrategias didácticas de trabajo en equipo* es regular de acuerdo al 58.4% de estudiantes, deficiente según el 15.4% de estudiantes y óptimo de acuerdo al 26.2% de estudiantes. Se aprecia que el mayor porcentaje se ubica en el nivel regular y deficiente, esto indica que el 73.8% de estudiantes percibieron que durante sus clases no se están realizando continuamente actividades en equipo, lo cual resulta preocupante. Al respecto, Archondo (2014) analizó la aplicación del aprendizaje cooperativo como estrategia para el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo y se evidenció un 96% de aplicación de acuerdo a la opinión de los estudiantes. La percepción de los mismos reveló la presencia de la evolución en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo desde un discurso más elaborado sustentado teórica y experiencialmente. Asimismo, Rubio et al. (2016) concluyó que los estudiantes valoran las actividades en las cuales asumen un rol activo y sobre todo si las realizan en interacción grupal con sus pares. Los estudiantes también consideran que las actividades de aprendizaje realizadas son útiles para el desarrollo de sus competencias. Por otro lado, en el estudio de García et al. (2014), los estudiantes valoran positivamente trabajar mediante proyectos de trabajo grupales para la adquisición de competencias y se sugiere continuar con su implementación, ya que estas favorecen el aprendizaje activo. Por lo expuesto y tomando en cuenta los resultados del presente estudio, es imprescindible capacitar a los docentes para fortalecer la aplicación de estrategias didácticas que permitan

trabajar con grupos de aprendizaje, promoviéndolas en todas las carreras y verificar dicha aplicación con el apoyo de los especialistas técnico pedagógicos de la institución, y si es necesario realizar los reforzamientos metodológicos correspondientes.

Con relación al nivel de la dimensión *estrategias didácticas mediadas por la tecnología*, en la tabla 26 se muestra que el 46.2% de estudiantes manifestaron que se encuentra en el nivel regular, el 26.2% en el deficiente y el 27.6% en el óptimo. En ese sentido, Montenegro et al. (2016) concluyó que las tecnologías de la información y la comunicación forman parte importante en la aplicación de estrategias didácticas como apoyo a la consolidación de los procesos de aprendizaje y destaca el uso del correo electrónico y las redes sociales como las herramientas de comunicación más utilizadas por los estudiantes. Adicionalmente, Boude (2014) aplicó estrategias didácticas mediadas por TIC (estudio de casos, foro virtual y debate) y demostró que éstas contribuyen en el desarrollo de competencias genéricas. El 52% de estudiantes alcanzaron niveles esperados y el 37.5 % superaron los niveles esperados respecto a estas. Por todo lo anterior, es importante que el centro en estudio programe y masifique capacitaciones que fortalezcan las competencias pedagógicas digitales de los docentes debido a que el 72.2% de estudiantes las consideran en los niveles regular y deficiente.

En cuanto al nivel de la dimensión *estrategias didácticas para promover una enseñanza situada*, en la tabla 27 se observa que el 51.8% de estudiantes opinaron que está en un nivel regular, el 14.3% en el deficiente y el 33.9 % en el óptimo. Esta dimensión de las estrategias didácticas presenta el porcentaje más elevado en el nivel óptimo de aplicación con los estudiantes, sin embargo, existe un

66.1% de estudiantes que la ubicaron en los niveles deficiente y regular. En relación con ello, García et al. (2014) concluyó que aplicar proyectos de trabajo grupales en diferentes modalidades de enseñanza, favorecen el aprendizaje activo y los estudiantes valoran positivamente su participación en ellos para la adquisición de sus competencias. En consecuencia, es preciso continuar su implementación para lograr el máximo aprovechamiento de estos. Asimismo, Archondo (2014) determinó que las actividades que evidencian el aprendizaje cooperativo son las reuniones de grupo (98%), trabajo en equipo (96%) y rompecabezas (75%), esto se evidenció con su aplicación según la opinión de los estudiantes. En este caso se utilizó el aprendizaje cooperativo como estrategia para el desarrollo de la competencia del trabajo en equipo.

Es muy importante tomar en cuenta estos resultados, para seguir implementando los procesos de mejora continua en los aspectos pedagógicos referidos a la aplicación del aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en el análisis y el estudio casos, y el aprendizaje mediante proyectos, los cuales de acuerdo a la carrera y los temas desarrollados se pueden incorporar como estrategias didácticas muy potentes para desarrollar competencias genéricas sin dejar de lado las específicas.

En cuanto al nivel de competencias genéricas, en la tabla 28 se aprecia que el 69.3% de estudiantes consideran que se encuentra en un nivel regular, el 13.6% en el deficiente y el 17.1% en el óptimo. Se observa que el 82.9% de estudiantes consideran sus competencias genéricas en los niveles regular y deficiente. Al respecto, el estudio realizado por Boude (2014) evidencia que, con relación a las competencias genéricas, el 37,5 % de los estudiantes superaron los niveles

esperados, el 52 % alcanzó los niveles esperados y el 10,5 % restante los niveles mínimos. Para superar los niveles más bajos recomienda capacitar a los docentes. Asimismo, Montenegro et al. (2016) concluyó que los entrevistados resaltan la importancia que posee la inclusión de las competencias dentro del proceso de formación, donde sobresalen claramente algunas como: la toma de decisiones (60%), la capacidad de análisis (20%), el trabajo en equipo, así como el desarrollo de habilidades de lectura, redacción, ortografía e interpretación de textos, datos financieros y matemáticos. De acuerdo con la investigación de Segovia (2014) los estudiantes tienen una serie de competencias genéricas deficientes tales como la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo y la creatividad, que se exteriorizan durante su práctica profesional, como consecuencia de ello su permanencia en las empresas se dificulta. Los docentes tampoco consideran que están suficientemente preparados para formar en estas competencias debido a que no se les está capacitando en este aspecto y también faltan implementar los lineamientos institucionales que reviertan esta situación. Recomienda que la institución debe redefinir las estrategias aplicadas en la formación de competencias genéricas especialmente para la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo y la creatividad. Por todo ello y en función a los resultados obtenidos en la presente investigación, es imprescindible que los docentes realicen transversalmente en sus sesiones de aprendizaje actividades que permitan fomentar en los estudiantes el desarrollo de estas competencias y la institución asegure la calidad de las mismas a través del seguimiento realizado por los docentes en la formación práctica y de manera interna mediante la evaluación de dichas competencias.

Con relación a los resultados de los niveles de las dimensiones de la variable competencias genéricas, en la tabla 29 se muestra que el nivel de la dimensión *toma de decisiones* es regular de acuerdo al 58.6% de estudiantes, de nivel deficiente según el 13.6% de estudiantes y de nivel óptimo de acuerdo al 27.8% de estudiantes. Se puede observar que el 72.2% de estudiantes consideran en los niveles regular y deficiente a su competencia genérica para la toma de decisiones. En ese sentido, Clemente y Escribá (2013) analizaron la adquisición de competencias genéricas y determinaron que la toma de decisiones se ubica en un nivel intermedio de acuerdo a la opinión de los estudiantes, por lo que es necesario que la institución adopte medidas para mejorarla. No hacen referencia a ninguna estrategia didáctica específica. Por otro lado, en el estudio de Pareja (2017) la toma de decisiones obtuvo el mejor resultado de las competencias genéricas instrumentales y fue considerada una de las más importantes junto al compromiso sociocultural y a la motivación de logro. Adicionalmente, en la investigación realizada por Montenegro et al. (2016) los estudiantes entrevistados resaltaron la importancia que posee la inclusión de las competencias dentro del proceso de formación, donde destaca la toma de decisiones con un 60% de opinión. La toma de decisiones es una competencia muy relevante, debido a que “en cualquier organización, ya sea laboral, política, educativa, etc., todas las personas que la integran son responsables, en mayor o menor medida, del rumbo de la misma” (Sanz, 2010, p. 94).

Por todo lo anterior y frente al resultado obtenido en la presente investigación, es necesario que la institución tome acciones e implemente con los docentes ciertas estrategias didácticas que mejoren la competencia para la toma de decisiones, tal como el aprendizaje basado en problemas, ello permitirá que los

estudiantes tengan un mejor desempeño en este aspecto. De acuerdo con Sanz (2010) “las decisiones grupales se convierten para sus miembros en motivo de aprendizaje y en objeto de revisión una vez terminado el proceso” (p. 97).

En cuanto al nivel de la dimensión *trabajo en equipo*, en la tabla 30 se observa que el 46.4% de estudiantes consideran que está en el nivel regular, el 26.1% en el deficiente y el 27.5 % en el óptimo. Como se puede apreciar el 72.5% de estudiantes consideran su competencia genérica para el trabajo en equipo en los niveles regular y deficiente. En relación con ello, el estudio de Segovia (2014) determinó que los estudiantes tienen una serie de competencias genéricas deficientes, entre ellas el trabajo en equipo, y se exteriorizaron durante su práctica profesional. Recomienda que se redefinan las estrategias aplicadas en la formación de competencias genéricas especialmente para la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo y la creatividad, a través de capacitaciones a los docentes. Este estudio coincide con la problemática de la presente investigación y con las deficiencias presentadas respecto al trabajo en equipo, que se identificaron durante la formación práctica de los estudiantes. Asimismo, Aguirre (2010) realizó la evaluación y seguimiento de las competencias de liderazgo y trabajo en equipo, y observó que en la mayoría de las especialidades no se aplican estrategias que fomenten dichas competencias. Existe interés por parte de los altos directivos de la institución en formar a los estudiantes en ambas competencias, quienes se percatan que son aspectos relevantes para su desarrollo profesional. Adicionalmente, García et al. (2014) realizó un estudio aplicando el aprendizaje por proyectos y determinó que el trabajo en equipo fue una de las competencias que obtuvieron los resultados más bajos. Los estudios de Segovia (2014), García et al. (2014) y Aguirre (2010)

coinciden con la presente investigación respecto las deficiencias encontradas en el trabajo en equipo.

Por todo ello, es imprescindible que las estrategias didácticas que impliquen el aprendizaje cooperativo y la enseñanza situada se apliquen transversalmente en todos los cursos y carreras de la institución, siendo necesario que posteriormente se vuelva a evaluar la competencia del trabajo en equipo para monitorear los progresos de los estudiantes y las posibles mejoras en su desempeño durante la formación práctica.

CAPÍTULO VII

7. Conclusiones

1. Respecto a la relación entre las estrategias didácticas y las competencias genéricas de los estudiantes, los resultados obtenidos en la presente investigación y la discusión de los mismos permiten concluir que existe una relación positiva débil y significativa entre ambas variables ($r = 0.186$, $p = 0.002$).
2. En cuanto a la relación entre las estrategias didácticas y la dimensión de la competencia genérica para la toma de decisiones, los resultados obtenidos y la discusión de estos permiten concluir que existe una relación positiva débil y significativa entre ambas ($r = 0.177$, $p = 0.003$).
3. Respecto a la relación entre las estrategias didácticas y la dimensión de la competencia genérica para el trabajo en equipo, los resultados obtenidos y la discusión permiten concluir que existe una relación positiva débil y significativa entre ambas ($r = 0.128$, $p = 0.033$).

CAPÍTULO VIII

8. Recomendaciones

De acuerdo a los resultados de la presente investigación se recomienda al Centro de Formación Profesional lo siguiente:

1. La institución debe elaborar un programa de capacitación para fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes y que apliquen estrategias didácticas para promover en los estudiantes actividades de trabajo en equipo, tales como: discusiones sobre los temas de investigación, desarrollar actividades grupales calificadas, redactar ensayos grupales e interactuar cooperativamente en archivos de la nube. El diagnóstico diferenciado de necesidades de capacitación se debe realizar por los *especialistas técnico pedagógicos*, durante el acompañamiento que realizan a los docentes en las sesiones de aprendizaje y luego de realizada la capacitación deben verificar la aplicación de dichas estrategias.
2. Se debe capacitar a los docentes y verificar la aplicación de estrategias didácticas de enseñanza situada, tales como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje mediante proyectos y el aprendizaje basado en el análisis y estudio de casos, los cuales pueden realizarse transversalmente en

todos los cursos y carreras de la institución, siendo necesario que posteriormente se evalúen las competencias genéricas para la toma de decisiones y para el trabajo en equipo, y se monitoreen los progresos de los estudiantes tanto a nivel interno en el centro de formación y durante la formación práctica en las empresas, lo que permitirá identificar las posibles mejoras o limitaciones que presenten en su desempeño. Y en función a esos resultados los docentes podrán ir incorporando o variando sus estrategias didácticas con el fin de fortalecer las competencias genéricas de los estudiantes.

3. Para complementar y tener un mayor impacto con los estudiantes en la implementación de las estrategias didácticas mencionadas en las recomendaciones precedentes, la institución debe coordinar con el área de tutoría del estudiante la programación de cursos y talleres sobre empatía, ya que los resultados sobre la competencia genérica de trabajo en equipo evidencian que el 68.9% de estudiantes son indiferentes frente a ciertas situaciones adversas que se presentan con sus compañeros y ello va en detrimento de esta competencia. También se deben programar cursos y talleres sobre comunicación asertiva y empoderamiento, debido a que los resultados obtenidos evidencian que el 71.1% de los estudiantes no asumen posiciones ideológicas o de opinión y menos aún las fundamentan, lo que menoscaba la competencia genérica para el trabajo en equipo y para la toma de decisiones, y ello perjudica su desempeño en su formación práctica en las empresas.

4. La institución debe promover que los docentes realicen publicaciones (artículos, investigaciones) sobre las experiencias didácticas que desarrollen para fomentar las competencias genéricas para el trabajo en equipo y para la toma de decisiones, y esto pueda servir de aporte a la comunidad educativa, debido a que no existen muchas investigaciones de este tipo en nuestro medio y menos aún en formación profesional técnica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, F. (2010). *Propuestas metodológicas para el desarrollo de competencias genéricas en la formación de pregrado. Caso: plan de estudio de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/103645>
- Álvarez, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-140. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418813008.pdf>
- Ander, E. y Aguilar, M. (2007). *El trabajo en equipo*. Editorial Progreso.
- Archondo, A. (2014). *Aprendizaje cooperativo a través de actividades presenciales y tecnológicas para mejorar la competencia de trabajo en equipo en la universidad: estudio de caso* [Tesis de doctorado, Universitat Rovira I Virgili]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/145764#page=1>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

- Bonavia, T., Molina, J. y Puchol, A. (2015). Validez estructural de un cuestionario para medir comportamientos eficaces en los equipos de trabajo. *Anales de Psicología*, 31(2), 667-676.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16738685031>
- Boude, O. (2014). *Desarrollo de competencias genéricas y específicas en educación superior a través de una estrategia didáctica mediada por TIC* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Educacion-Orboude&dsID=Documento.pdf>
- Clemente, J. y Escribá, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. *Revista de Educación*, (362), 535-561.
[https://books.google.com.pe/books?id=5dT1CQAAQBAJ&pg=PA535&lp g=PA535&dq=Educaci%C3%B3n.\(362\):535-561.+doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241&source=bl&ots=DZKCKv9rSu&sig=ACfU3U1HdPx0kcm3BcJTrGg FgKGx9K6cIw&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwibudbfxdTmAhWsxVkkH fGXDhAQ6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=Educaci%C3%B3n.%20\(362\)%3A535-561.%20doi%3A10.4438%2F1988-592X-RE-2013-362-241&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=5dT1CQAAQBAJ&pg=PA535&lp g=PA535&dq=Educaci%C3%B3n.(362):535-561.+doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241&source=bl&ots=DZKCKv9rSu&sig=ACfU3U1HdPx0kcm3BcJTrGg FgKGx9K6cIw&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwibudbfxdTmAhWsxVkkH fGXDhAQ6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=Educaci%C3%B3n.%20(362)%3A535-561.%20doi%3A10.4438%2F1988-592X-RE-2013-362-241&f=false)
- Coll, C. (1997). *El constructivismo en el aula*. Narcea S.A.
- Collado, A. y Fachelli, S. (2019). La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario.

REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 12(2), 1-21.
<http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222654>

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.

Díaz, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (3ª ed.). Mc Graw Hill.

Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>

Fandos, M., Jiménez, J. y González, A. (2002). Estrategias didácticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. *Acción Pedagógica*, 11(1), 28-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973066>

García, R., Gonzáles, N. y Contreras, P. (2014). La formación en competencias en la universidad a través de proyectos de trabajo y herramientas 2.0. Análisis de una experiencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11(1), 49-60.
<http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v11n1-gonzalez-contreras-garcia/1713-7082-2-PB.pdf>

Gimeno, J., Pérez, A., Martínez, J., Torres, J., Angulo, F. y Álvarez, J. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Morata.

- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje Cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, (5), 227-247.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70600512.pdf>
- Gutiérrez, A. (s.f.). *Toma de decisiones*.
<https://cursos.aiu.edu/Toma%20de%20Decisiones/PDF/Tema%201.pdf>
- Gutiérrez, M. y Piedra, L. (2015). *Docencia constructivista en la universidad: una serie de ensayos sobre experiencias en Costa Rica*.
https://www.researchgate.net/publication/301502821_DOCENCIA_CONSTRUCTIVISTA_EN_LA_UNIVERSIDAD_UNA_SERIE_DE_ENSAYOS SOBRE EXPERIENCIAS_EN_COSTA_RICA
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.
- Hernández, I., Luna, J., y Recalde, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 11(1), 73-94.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144226005>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *Perú: Indicadores de Educación por departamentos*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1751/libro.pdf
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

- Lamata, F. (1998). *Manual de administración y gestión sanitaria*.
https://books.google.com.pe/books?id=seYYA8x4XewC&pg=PA323&dq=toma+de+decisiones+definicion&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=toma%20de%20decisiones%20definicion&f=false
- López, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea S.A.
- Lorente, R. (2012). *La formación profesional según el enfoque de las competencias*. Ediciones Octaedro.
- Luna, A. y Laca, F. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología*, 32(1), 39-65.
<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=337831261002>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Ley N°30512. Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes*.
<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ley-de-institutos.pdf>
- Montenegro, I. (2003). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Editorial Delfín Ltda.
- Montenegro, W., Cano, A., Toro, I., Arango, J., Alveiro, C., Vahos, J., Pérez, P. y Coronado, B. (2016). Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración. *Educación y educadores*, 19(2), 205-220.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83446681002>
- Moreno, E. (2008). *Manual de uso de SPSS*. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500727/Guia_SPSS.pdf

- Ontoria, A., Gómez, J., Molina, A. y de Luque, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. Narcea S.A.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*. Santillana S.A.
- Oseña, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Editorial Pirámide.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo*. Promoción y publicaciones universitarias S.A.
- Pareja, L. (2017). *Los enfoques de aprendizaje y su relación con las competencias genéricas en estudiantes de noveno ciclo de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1625/TD%20CE%201669%20P1%20-%20Pareja%20Perez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, C. (2012). *Estadística aplicada*.
<http://halweb.uc3m.es/esp/Personal/personas/jmmarin/esp/GuiaSPSS/17corlin.pdf>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2005). *Estrategias didácticas para el uso de TIC's en la docencia universitaria presencial*.
<http://eprints.rclis.org/9542/1/manualdTICS.pdf>
- Rodríguez, R. (2007). *Compendio de estrategias bajo el enfoque por competencias*.
http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3511/compendio_estrategias_didacticas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Romero, J. (2019). *Estrategias de aprendizaje y el trabajo en equipo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Financieras y Contables, Universidad Nacional Federico Villarreal- 2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal].
<http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/3307/ROMERO%20BALABARCA%20JUAN%20MARCOS%20%20MAESTR%c3%8dA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rubio, M., Ruiz, A. y Martínez, F. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilidad de las actividades de aprendizaje para desarrollar competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 221-240.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.225131>
- Salgado, E. (2006). *Manual de docencia universitaria. Introducción al constructivismo en la educación superior*.
<https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2010/07/manual-docencia-universityaria.pdf>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Editorial Visión Universitaria.
- Sanz, M. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Narcea S.A.
- Segovia, J. (2014). *Competencias Genéricas y práctica profesional de estudiantes de dos especialidades de un Liceo Técnico de la Comuna de Los Andes. Un estudio de casos* [Tesis de maestría, Universidad de Chile].
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/131519>

- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008). *Aprendizaje cooperativo*.
https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf
- Servicio Nacional de Adiestramiento en trabajo Industrial. (2013). *Teoría y práctica de la formación profesional*. SENATI.
- Sevillano, M. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Mc Graw-Hill.
- Tipacti, C. y Flores, N. (2012). *Metodología de la Investigación en Ciencias Neurológicas*. Imprenta Unión.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Editorial Delfín Ltda.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias*. Ediciones Ltda.
- Tobón, S. (2014). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ediciones Ltda.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X., París, G. y Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 329-344.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL8.pdf>
- Tuesta, B. (2019). *Estrategias didácticas en la formación profesional de biólogos en la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática de la Universidad Nacional Federico Villarreal – 2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal].
http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/3524/UNFV_Tuesta_Ramirez_Benjamin_Maestria_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Universidad Autónoma Metropolitana (s.f.). *Páginas Web Educativas*. Casa abierta al tiempo. <http://sgpwe.izt.uam.mx/curso/4226.5418-Herramientas-para-el-diseno-de-estrategias-didacti-3-1-Documentos-compartidos-para-el-aprendizaje-colaborativo.html>

Universidad del Altiplano (2008). *Marco conceptual de la educación por competencias*.

<http://diplomado.universidaddelaltiplano.com/documentos/Consejos-Escolares-Autonomicos2008.pdf>

Valderrama, S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial San Marcos.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

TÍTULO: Estrategias didácticas y desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018				
PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES
<p>Problema general: ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018.</p>	<p>Hipótesis general: Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018.</p>	<p>V1: Estrategias didácticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias didácticas de trabajo en equipo • Estrategias didácticas mediadas por la tecnología • Estrategias didácticas para promover una enseñanza situada

<p>Problemas específicos:</p> <p>¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para la toma de decisiones de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018?</p>	<p>Objetivos específicos:</p> <p>Establecer la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para la toma de decisiones de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018.</p>	<p>Hipótesis específicas:</p> <p>Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para la toma de decisiones de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018.</p>	<p>V2:</p> <p>Competencias genéricas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones • Trabajo en equipo
<p>¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para el trabajo en equipo de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018?</p>	<p>Establecer la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para el trabajo en equipo de los estudiantes de un centro de</p>	<p>Existe una relación significativa entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas para el trabajo en equipo de los estudiantes de un centro de formación profesional</p>		

	formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018.	técnica, San Juan de Lurigancho, 2018.		
METODOLOGÍA				
TIPO Y DISEÑO	POBLACION Y MUESTRA	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	
<p>Tipo: correlacional. Nivel: descriptivo. Diseño: no experimental.</p>	<p>Población: 1030 estudiantes Muestra: 280 estudiantes</p>	<p>Encuesta</p>	<p>V1: Cuestionario sobre estrategias didácticas, elaboración propia. V2: Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo, tomado de Cuestionario de Melbourne sobre Toma de Decisiones, Luna y Laca (2014). Cuestionario IBA para trabajo en equipo, Bonavia, Molina y Puchol (2015).</p>	

Anexo 2: Cuestionario sobre estrategias didácticas

Estimado participante, lea detenidamente cada ítem y responda marcando la alternativa que considere más adecuada con un aspa (X) en el casillero correspondiente.

N°	ÍTEMS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
	En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como:					
1	Elaborar un plan de trabajo colectivo para realizar tareas/proyectos					
2	Participar activamente con mis compañeros					
3	Discutir sobre los temas de investigación					
4	Llegar a acuerdos comunes con mis compañeros					
5	Elaborar organizadores gráficos (mapas conceptuales, mapas mentales, mapas semánticos)					
6	Desarrollar actividades grupales calificadas					
7	Redactar ensayos grupales					
8	Elaborar un resumen grupal sobre el tema tratado					
	Realizar actividades usando las TIC en clase, me permite:					
9	Participar en diálogos virtuales					
10	Trabajar grupalmente en Google Drive u otro similar					
	En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como:					
11	Simular situaciones o problemas a resolver					

12	Interactuar con mi profesor					
13	Elegir a los integrantes de los equipos de trabajo por afinidad					
14	Asignar a cada miembro del equipo de trabajo una responsabilidad por acuerdo mutuo					
15	Rotar las responsabilidades de los integrantes del equipo por acuerdo mutuo					
16	Corregir errores en actividades, tareas, laboratorios y talleres					
	En mis clases, participo en actividades, tales como:					
17	Mejorar mi trabajo y presentarlo en la siguiente clase					
18	Evaluar mi propio trabajo (autoevaluación)					
19	Evaluar el trabajo de mis compañeros (coevaluación)					
20	Recibir comentarios oportunos del profesor sobre los resultados de las evaluaciones para mejorar mi desempeño					
21	Usar un portafolio o carpeta individual para archivar reflexiones que evidencien mi proceso de aprendizaje					
22	Redactar ensayos individuales					
23	Elaborar un resumen individual sobre el tema tratado					
24	Resolver un caso/situación problemática real					

Fuente. Elaboración propia.

**Anexo 3: Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones
y el trabajo en equipo**

Estimado participante, lea detenidamente cada ítem y responda marcando la alternativa que considere más adecuada con un aspa (X) en el casillero correspondiente.

Toma de decisiones (Cuestionario de Melbourne)

Nº	ÍTEMS	No es cierto en mi caso	Es cierto algunas veces	Es cierto en mi caso
1	Me siento como si estuviera bajo una tremenda presión de tiempo cuando tomo decisiones			
2	Me gusta considerar todas las alternativas			
3	Prefiero dejar las decisiones a otros			
4	Pierdo gran cantidad de tiempo en asuntos triviales antes de tomar la decisión final			
5	Considero como sacar adelante lo mejor posible la decisión que tomo			
6	Cuando tomo decisiones, me gusta reunir gran cantidad de información			
7	Evito tomar decisiones			
8	Cuando tengo que tomar una decisión, espero largo tiempo antes de comenzar a pensar en ello			
9	No me gusta la responsabilidad de tomar decisiones			
10	Intento aclarar mis objetivos antes de elegir			
11	La posibilidad de que algo de poca importancia podría salir mal, me hace cambiar bruscamente en mis preferencias			

12	Si una decisión podemos tomarla otra persona o yo, dejo que la otra persona la tome			
13	Siempre que afronto una decisión difícil me siento pesimista respecto a hallar una buena solución			
14	Pongo mucho cuidado antes de elegir			
15	Aplazo tomar decisiones hasta que es demasiado tarde			
16	Prefiero que la gente que está mejor informada decida por mí			
17	Después de tomar una decisión, pierdo gran cantidad de tiempo convenciéndome de que era correcta			
18	Aparto a un lado la toma de decisiones			
19	No puedo pensar correctamente si tengo que tomar decisiones de prisa			

Trabajo en equipo (Cuestionario IBA)

Nº	ÍTEMS	Siempre	Con Frecuencia	En ocasiones	Rara vez	Nunca
20	Ayuda a los demás a expresar sus ideas					
21	Intenta comprender los sentimientos (enfado, impaciencia, rechazo) que expresan los miembros del grupo					
22	Demuestra inteligencia					
23	Comprende a los demás cuando tienen dificultades					
24	Expresa sus ideas clara y concisamente					

25	Expresa sus propios sentimientos (por ejemplo, cuando está enfadado, impaciente o se siente ignorado)					
26	Está abierto a las ideas de los demás; busca nuevas maneras de resolver los problemas					
27	Es tolerante y acepta los sentimientos de los demás					
28	Piensa con rapidez					
29	Cuando las cosas no salen a su manera, se altera o se enfada					
30	Es persuasivo, un “buen vendedor de ideas”					
31	Detecta rápidamente cuando le gusta o disgusta lo que dicen los demás					
32	Escucha activamente e intenta utilizar las ideas expresadas por otros miembros del grupo					
33	Ayuda a los demás miembros del grupo a expresar sus sentimientos (por ejemplo, cuando están irritados o molestos)					
34	Demuestra un alto nivel de competencias técnicas y profesionales					
35	Es cálido y amable con los compañeros de trabajo					

36	Es capaz de atraer la atención de los demás					
37	Es rápido a la hora de adoptar ideas nuevas					
38	Anima a los demás a hablar sobre cualquier tema que les moleste o incomode					
39	Aporta buenas sugerencias					
40	Su orgullo se siente herido cuando piensa que no ha dado lo mejor de sí mismo					
41	Persigue sus ideas con agresividad					
42	Anima a los demás a expresar sus ideas antes de actuar					
43	Intenta ayudar cuando los demás están molestos o enfadados					
44	Es competitivo. Le gusta ganar y odia perder					
45	Presenta las ideas de manera convincente					
46	Responde franca y abiertamente					
47	Está dispuesto a llegar a un compromiso o cambiar					
48	Si otros miembros del grupo se enfadan o se molestan, les escucha con empatía y comprensión					

49	Ofrece soluciones eficaces a los problemas					
50	Tiende a ser emocional					
51	Habla de manera que los demás le escuchan					
52	Cuando los sentimientos se disparan, se enfrenta directamente a ellos en lugar de cambiar de tarea o intentar suavizar el problema					

Fuente. Cuestionario de Melbourne sobre Toma de decisiones (Luna y Laca, 2014).

Cuestionario IBA para trabajo en equipo (Bonavia, Molina y Puchol, 2015).

Anexo 4: Protocolo de validación-Estrategias didácticas

Estimado

Grado nombres y apellidos

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestro saludo cordial y asimismo solicitar su valiosa colaboración en calidad de JUEZ para validar el instrumento denominado *Cuestionario sobre estrategias didácticas*. Este instrumento ha sido elaborado por los tesisistas Francina Olga Zavala Melendez y Luis Enrique Zavala Vega, con el asesoramiento de la Magister Liliana Aidee Muñoz Guevara de Pebe en el marco de una investigación cuyo objetivo es determinar la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho. Este instrumento consta de 24 ítems.

Objetivo del juicio de expertos:
Validar los ítems para que éstos midan lo que pretenden medir. Elaboración propia.
Objetivo del instrumento:
Cuestionario sobre estrategias didácticas
Medir las estrategias didácticas realizadas en un Centro de Formación Profesional técnica, San Juan de Lurigancho.

Instrucciones

En el siguiente cuadro, para cada ítem del contenido del instrumento que revisa, marque usted con un check (√) o un aspa (X) la opción SI o NO que elija según el criterio de PERTINENCIA, RELEVANCIA o CLARIDAD.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

N°	DIMENSION / ítems	Pertinencia ₁		Relevancia ₂		Claridad ₃		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión 1: Estrategias didácticas de trabajo en equipo							
1	En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como elaborar un plan de trabajo colectivo para realizar tareas/proyectos							
2	En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, participar activamente con mis compañeros							
3	En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, discutir sobre los temas de investigación							
4	En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, llegar a acuerdos comunes con mis compañeros							
5	En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, elaborar organizadores gráficos (mapas conceptuales, mapas mentales, mapas semánticos)							
6	En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, desarrollar actividades grupales calificadas							

7	En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, redactar ensayos grupales							
8	En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, elaborar un resumen grupal sobre el tema tratado							

N°	DIMENSION / ítems	Pertinencia ₁		Relevancia ₂		Claridad ₃		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión 2: Estrategias didácticas mediadas por la tecnología							
9	Realizar actividades usando las TIC en clase, me permite participar en diálogos virtuales							
10	Realizar actividades usando las TIC en clase, me permite trabajar grupalmente en Google Drive u otro similar							

N°	DIMENSION / ítems	Pertinencia ₁		Relevancia ₂		Claridad ₃		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión 3: Estrategias didácticas para promover una enseñanza situada							

11	En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como simular situaciones o problemas a resolver						
12	En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como interactuar con mi profesor						
13	En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como elegir a los integrantes de los equipos de trabajo por afinidad						
14	En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como asignar a cada miembro del equipo de trabajo una responsabilidad por acuerdo mutuo						
15	En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como rotar las responsabilidades de los integrantes del equipo por acuerdo mutuo						
16	En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como corregir errores en actividades, tareas, laboratorios y talleres						

17	En mis clases, participo en actividades, tales como mejorar mi trabajo y presentarlo en la siguiente clase							
18	En mis clases, participo en actividades, tales como evaluar mi propio trabajo (autoevaluación)							
19	En mis clases, participo en actividades, tales como evaluar el trabajo de mis compañeros (coevaluación)							
20	En mis clases, participo en actividades, tales como recibir comentarios oportunos del profesor sobre los resultados de las evaluaciones para mejorar mi desempeño							
21	En mis clases, participo en actividades, tales como usar un portafolio o carpeta individual para archivar reflexiones que evidencien mi proceso de aprendizaje							
22	En mis clases, participo en actividades, tales como redactar ensayos individuales							
23	En mis clases, participo en actividades, tales como elaborar un resumen individual sobre el tema tratado							
24	En mis clases, participo en actividades, tales como resolver un caso/situación problemática real							

Precisar si existe suficiencia en la cantidad de ítems para evaluar el contenido y las dimensiones correspondientes:

.....
.....
.....
.....

Opinión de aplicabilidad:

- Aplicable
- Aplicable después de corregir
- No aplicable

Nombres y Apellidos del juez validador.

.....

DNI:

Especialidad del validador:

.....

..... dedel 2018

.....

Firma del Experto Informante

Anexo 5: Protocolo de validación-Competencias genéricas

Estimado

Grado nombres y apellidos

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestro saludo cordial y asimismo solicitar su valiosa colaboración en calidad de JUEZ para validar el instrumento denominado *Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo*. Este instrumento es la unificación del Cuestionario de Melbourne sobre Toma de Decisiones (Luna y Laca, 2014) y el Cuestionario IBA para trabajo en equipo (Bonavia, Molina y Puchol, 2015). Ambos instrumentos han sido previamente validados en España y se presentan para su aplicación en el Perú por los tesistas Francina Olga Zavala Melendez y Luis Enrique Zavala Vega, con el asesoramiento de la Magister Liliana Aidee Muñoz Guevara de Pebe en el marco de una investigación cuyo objetivo es determinar la relación que existe entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho. Este instrumento consta de 52 ítems.

Objetivo del juicio de expertos:
Validar los ítems para que éstos midan lo que pretenden medir, para su aplicación en el Perú.
Objetivo del instrumento:
Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo
Medir las competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo de los estudiantes de un Centro de Formación Profesional técnica, San Juan de Lurigancho.

Instrucciones

En el siguiente cuadro, para cada ítem del contenido del instrumento que revisa, marque usted con un check (✓) o un aspa (X) la opción SI o NO que elija según el criterio de PERTINENCIA, RELEVANCIA o CLARIDAD.

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS
PARA LA TOMA DE DECISIONES Y EL TRABAJO EN EQUIPO**

N°	DIMENSION / ítems	Pertinencia ₁		Relevancia ₂		Claridad ₃		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión 1: Toma de decisiones							
1	Me siento como si estuviera bajo una tremenda presión de tiempo cuando tomo decisiones							
2	Pierdo gran cantidad de tiempo en asuntos triviales antes de tomar la decisión final							
3	Cuando tengo que tomar una decisión, espero largo tiempo antes de comenzar a pensar en ello							
4	La posibilidad de que algo de poca importancia podría salir mal, me hace cambiar bruscamente en mis preferencias							
5	Siempre que afronto una decisión difícil me siento pesimista respecto a hallar una buena solución							
6	Aplazo tomar decisiones hasta que es demasiado tarde							

7	Después de tomar una decisión, pierdo gran cantidad de tiempo convenciéndome de que era correcta							
8	No puedo pensar correctamente si tengo que tomar decisiones de prisa							
9	Prefiero dejar las decisiones a otros							
10	Evito tomar decisiones							
11	No me gusta la responsabilidad de tomar decisiones							
12	Si una decisión podemos tomarla otra persona o yo, dejo que la otra persona la tome							
13	Prefiero que la gente que está mejor informada decida por mí							
14	Aparto a un lado la toma de decisiones							
15	Me gusta considerar todas las alternativas							
16	Considero cómo sacar adelante lo mejor posible la decisión que tomo							
17	Cuando tomo decisiones, me gusta reunir gran cantidad de información							

18	Intento aclarar mis objetivos antes de elegir							
19	Pongo mucho cuidado antes de elegir							

N°	DIMENSION / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión 2: Trabajo en Equipo							
20	Demuestra inteligencia							
21	Expresa sus ideas clara y concisamente							
22	Piensa con rapidez							
23	Es persuasivo, un “buen vendedor de ideas”							
24	Demuestra un alto nivel de competencias técnicas y profesionales							
25	Es capaz de atraer la atención de los demás							
26	Es rápido a la hora de adoptar ideas nuevas							
27	Aporta buenas sugerencias							
28	Presenta las ideas de manera convincente							

29	Responde franca y abiertamente							
30	Ofrece soluciones eficaces a los problemas							
31	Habla de manera que los demás lo escuchan							
32	Expresa sus propios sentimientos (por ejemplo, cuando está enfadado, impaciente o se siente ignorado)							
33	Cuando las cosas no salen a su manera, se altera o se enfada							
34	Detecta rápidamente cuando le gusta o disgusta lo que dicen los demás							
35	Su orgullo se siente herido cuando piensa que no ha dado lo mejor de sí mismo							
36	Persigue sus ideas con agresividad							
37	Es competitivo. Le gusta ganar y odia perder							
38	Tiende a ser emocional							
39	Cuando los sentimientos se disparan, se enfrenta directamente a ellos en lugar de cambiar de tarea o intentar suavizar el problema							

40	Ayuda a los demás a expresar sus ideas							
41	Intenta comprender los sentimientos (enfado, impaciencia, rechazo) que expresan los miembros del equipo							
42	Comprende a los demás cuando tienen dificultades							
43	Está abierto a las ideas de los demás; busca nuevas maneras de resolver los problemas							
44	Es tolerante y acepta los sentimientos de los demás							
45	Escucha activamente e intenta utilizar las ideas expresadas por otros miembros del grupo							
46	Ayuda a los demás miembros del grupo a expresar sus sentimientos (por ejemplo, cuando están irritados o molestos)							
47	Es cálido y amable con los compañeros de trabajo							
48	Anima a los demás a hablar sobre cualquier tema que les moleste o incomode							

49	Anima a los demás a expresar sus ideas antes de actuar.							
50	Intenta ayudar cuando los demás están molestos o enfadados							
51	Está dispuesto a llegar a un compromiso o cambiar							
52	Si otros miembros del grupo se enfadan o se molestan, les escucha con empatía y comprensión							

Precisar si existe suficiencia en la cantidad de ítems para evaluar el contenido y las dimensiones correspondientes:

.....
.....
.....
.....

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable []

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Nombres y Apellidos del juez validador.

.....

DNI:

Especialidad del validador:

.....

..... dedel 2018

.....

Firma del Experto Informante

Anexo 7: Validez de contenido del Cuestionario sobre estrategias didácticas

Ítem	Nº de Jueces	V de Aiken	Descriptivo
1	6	1	Válido
2	6	1	Válido
3	6	1	Válido
4	6	1	Válido
5	6	1	Válido
6	6	1	Válido
7	6	1	Válido
8	6	1	Válido
9	6	1	Válido
10	6	1	Válido
11	6	1	Válido
12	6	1	Válido
13	6	1	Válido
14	6	1	Válido
15	6	1	Válido
16	6	1	Válido
17	6	1	Válido
18	6	1	Válido
19	6	1	Válido
20	6	1	Válido
21	6	1	Válido
22	6	1	Válido
23	6	1	Válido
24	6	1	Válido

Anexo 8: Validez de contenido del Cuestionario de competencias genéricas para la toma de decisiones y el trabajo en equipo

Ítems	Nº de Jueces	V de Aiken	Descriptivo
1	6	1	Válido
2	6	1	Válido
3	6	1	Válido
4	6	1	Válido
5	6	1	Válido
6	6	1	Válido
7	6	1	Válido
8	6	1	Válido
9	6	1	Válido
10	6	1	Válido
11	6	1	Válido
12	6	1	Válido
13	6	1	Válido
14	6	1	Válido
15	6	1	Válido
16	6	1	Válido
17	6	1	Válido
18	6	1	Válido
19	6	1	Válido
20	6	1	Válido
21	6	1	Válido
22	6	1	Válido
23	6	1	Válido
24	6	1	Válido
25	6	1	Válido
26	6	1	Válido
27	6	1	Válido
28	6	1	Válido
29	6	1	Válido
30	6	1	Válido
31	6	1	Válido
32	6	1	Válido
33	6	1	Válido
34	6	1	Válido
35	6	1	Válido
36	6	1	Válido
37	6	1	Válido
38	6	1	Válido
39	6	1	Válido

40	6	1	Válido
41	6	1	Válido
42	6	1	Válido
43	6	1	Válido
44	6	1	Válido
45	6	1	Válido
46	6	1	Válido
47	6	1	Válido
48	6	1	Válido
49	6	1	Válido
50	6	1	Válido
51	6	1	Válido
52	6	1	Válido

Anexo 9: Frecuencias de los reactivos de la variable estrategias didácticas

Pregunta 1: En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como elaborar un plan de trabajo colectivo para realizar tareas/proyectos.

Distribución de frecuencias del reactivo 1 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	12	4.3
Casi nunca	30	10.7
A veces	105	37.5
Casi siempre	96	34.3
Siempre	37	13.2
Total	280	100.0

Pregunta 2: En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como participar activamente con mis compañeros.

Distribución de frecuencias del reactivo 2 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Casi nunca	12	4.3
A veces	84	30.0
Casi siempre	129	46.1
Siempre	55	19.6
Total	280	100.0

Pregunta 3: En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como discutir sobre los temas de investigación.

Distribución de frecuencias del reactivo 3 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	13	4.6
Casi nunca	47	16.8
A veces	110	39.3
Casi siempre	82	29.3
Siempre	28	10.0
Total	280	100.0

Pregunta 4: En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como llegar a acuerdos comunes con mis compañeros.

Distribución de frecuencias del reactivo 4 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	1.4
Casi nunca	16	5.7
A veces	110	39.3
Casi siempre	113	40.4
Siempre	37	13.2
Total	280	100.0

Pregunta 5: En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como elaborar organizadores gráficos (mapas conceptuales, mapas mentales, mapas semánticos).

Distribución de frecuencias del reactivo 5 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	16	5.7
Casi nunca	58	20.7
A veces	85	30.4
Casi siempre	88	31.4
Siempre	33	11.8
Total	280	100.0

Pregunta 6: En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como desarrollar actividades grupales calificadas.

Distribución de frecuencias del reactivo 6 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	9	3.2
Casi nunca	28	10.0
A veces	102	36.4
Casi siempre	109	38.9
Siempre	32	11.4
Total	280	100.0

Pregunta 7: En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como redactar ensayos grupales.

Distribución de frecuencias del reactivo 7 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	140	50.0
Casi nunca	74	26.4
A veces	60	21.4
Casi siempre	6	2.1
Total	280	100.0

Pregunta 8: En mis clases, se realizan actividades de trabajo en equipo, tales como elaborar un resumen grupal sobre el tema tratado.

Distribución de frecuencias del reactivo 8 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	23	8.2
Casi nunca	57	20.4
A veces	97	34.6
Casi siempre	75	26.8
Siempre	28	10.0
Total	280	100.0

Pregunta 9: Realizar actividades usando las TIC en clase, me permite participar en diálogos virtuales.

Distribución de frecuencias del reactivo 9 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	40	14.3
Casi nunca	58	20.7
A veces	110	39.3
Casi siempre	57	20.4
Siempre	15	5.4
Total	280	100.0

Pregunta 10: Realizar actividades usando las TIC en clase, me permite trabajar grupalmente en Google Drive u otro similar.

Distribución de frecuencias del reactivo 10 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	162	57.9
Casi nunca	54	19.3
A veces	56	20.0
Casi siempre	6	2.1
Siempre	2	0.7
Total	280	100.0

Pregunta 11: En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como simular situaciones o problemas a resolver.

Distribución de frecuencias del reactivo 11 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	32	11.4
Casi nunca	63	22.5
A veces	130	46.4
Casi siempre	48	17.1
Siempre	7	2.5
Total	280	100.0

Pregunta 12: En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como interactuar con mi profesor.

Distribución de frecuencias del reactivo 12 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	0.4
Casi nunca	20	7.1
A veces	114	40.7
Casi siempre	114	40.7
Siempre	31	11.1
Total	280	100.0

Pregunta 13: En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como elegir a los integrantes de los equipos de trabajo por afinidad.

Distribución de frecuencias del reactivo 13 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	6	2.1
Casi nunca	33	11.8
A veces	103	36.8
Casi siempre	102	36.4
Siempre	36	12.9
Total	280	100.0

Pregunta 14: En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como asignar a cada miembro del equipo de trabajo una responsabilidad por acuerdo mutuo.

Distribución de frecuencias del reactivo 14 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	5	1.8
Casi nunca	23	8.2
A veces	81	28.9
Casi siempre	121	43.2
Siempre	50	17.9
Total	280	100.0

Pregunta 15: En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como rotar las responsabilidades de los integrantes del equipo por acuerdo mutuo.

Distribución de frecuencias del reactivo 15 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	1.4
Casi nunca	29	10.4
A veces	109	38.9
Casi siempre	99	35.4
Siempre	39	13.9
Total	280	100.0

Pregunta 16: En mis clases, participo en estrategias didácticas que potencian las relaciones humanas, tales como corregir errores en actividades, tareas, laboratorios y talleres.

Distribución de frecuencias del reactivo 16 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	8	2.9
Casi nunca	25	8.9
A veces	98	35.0
Casi siempre	106	37.9
Siempre	43	15.4
Total	280	100.0

Pregunta 17: En mis clases, participo en actividades, tales como mejorar mi trabajo y presentarlo en la siguiente clase.

Distribución de frecuencias del reactivo 17 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	21	7.5
Casi nunca	46	16.4
A veces	109	38.9
Casi siempre	79	28.2
Siempre	25	8.9
Total	280	100.0

Pregunta 18: En mis clases, participo en actividades, tales como evaluar mi propio trabajo (autoevaluación).

Distribución de frecuencias del reactivo 18 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	19	6.8
Casi nunca	63	22.5
A veces	105	37.5
Casi siempre	74	26.4
Siempre	19	6.8
Total	280	100.0

Pregunta 19: En mis clases, participo en actividades, tales como evaluar el trabajo de mis compañeros (coevaluación).

Distribución de frecuencias del reactivo 19 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	36	12.9
Casi nunca	106	37.9
A veces	94	33.6
Casi siempre	39	13.9
Siempre	5	1.8
Total	280	100.0

Pregunta 20: En mis clases, participo en actividades, tales como recibir comentarios oportunos del profesor sobre los resultados de las evaluaciones para mejorar mi desempeño.

Distribución de frecuencias del reactivo 20 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	6	2.1
Casi nunca	38	13.6
A veces	99	35.4
Casi siempre	102	36.4
Siempre	35	12.5
Total	280	100.0

Pregunta 21: En mis clases, participo en actividades, tales como usar un portafolio o carpeta individual para archivar reflexiones que evidencien mi proceso de aprendizaje.

Distribución de frecuencias del reactivo 21 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	136	48.6
Casi nunca	77	27.5
A veces	60	21.4
Casi siempre	4	1.4
Siempre	3	1.1
Total	280	100.0

Pregunta 22: En mis clases, participo en actividades, tales como redactar ensayos individuales.

Distribución de frecuencias del reactivo 22 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	106	37.9
Casi nunca	64	22.9
A veces	98	35.0
Casi siempre	10	3.6
Siempre	2	0.7
Total	280	100.0

Pregunta 23: En mis clases, participo en actividades, tales como elaborar un resumen individual sobre el tema tratado.

Distribución de frecuencias del reactivo 23 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	18	6.4
Casi nunca	49	17.5
A veces	111	39.6
Casi siempre	72	25.7
Siempre	30	10.7
Total	280	100.0

Pregunta 24: En mis clases, participo en actividades, tales como resolver un caso/situación problemática real.

Distribución de frecuencias del reactivo 24 del instrumento para medir la variable estrategias didácticas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	8	2.9
Casi nunca	33	11.8
A veces	98	35.0
Casi siempre	97	34.6
Siempre	44	15.7
Total	280	100.0

Anexo 10: Frecuencias de los reactivos de la variable competencias genéricas

Pregunta 1: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 1 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	17	6.1
Es cierto algunas veces	187	66.8
No es cierto en mi caso	76	27.1
Total	280	100.0

Pregunta 2: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 2 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	104	37.1
Es cierto algunas veces	140	50.0
No es cierto en mi caso	36	12.9
Total	280	100.0

Pregunta 3: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 3 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	22	7.9
Es cierto algunas veces	118	42.1
No es cierto en mi caso	140	50.0
Total	280	100.0

Pregunta 4: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 4 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	22	7.9
Es cierto algunas veces	177	63.2
No es cierto en mi caso	81	28.9
Total	280	100.0

Pregunta 5: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 5 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	91	32.5
Es cierto algunas veces	162	57.9
No es cierto en mi caso	27	9.6
Total	280	100.0

Pregunta 6: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 6 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	143	51.1
Es cierto algunas veces	115	41.1
No es cierto en mi caso	22	7.9
Total	280	100.0

Pregunta 7: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 7 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	11	3.9
Es cierto algunas veces	106	37.9
No es cierto en mi caso	163	58.2
Total	280	100.0

Pregunta 8: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 8 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	51	18.2
Es cierto algunas veces	151	53.9
No es cierto en mi caso	78	27.9
Total	280	100.0

Pregunta 9: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 9 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	25	8.9
Es cierto algunas veces	98	35.0
No es cierto en mi caso	157	56.1
Total	280	100.0

Pregunta 10: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 10 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	147	52.5
Es cierto algunas veces	123	43.9
No es cierto en mi caso	10	3.6
Total	280	100.0

Pregunta 11: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 11 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	44	15.7
Es cierto algunas veces	169	60.4
No es cierto en mi caso	67	23.9
Total	280	100.0

Pregunta 12: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 12 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	26	9.3
Es cierto algunas veces	138	49.3
No es cierto en mi caso	116	41.4
Total	280	100.0

Pregunta 13: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 13 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	48	17.1
Es cierto algunas veces	127	45.4
No es cierto en mi caso	105	37.5
Total	280	100.0

Pregunta 14: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 14 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	152	54.3
Es cierto algunas veces	117	41.8
No es cierto en mi caso	11	3.9
Total	280	100.0

Pregunta 15: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 15 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	34	12.1
Es cierto algunas veces	120	42.9
No es cierto en mi caso	126	45.0
Total	280	100.0

Pregunta 16: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 16 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	53	18.9
Es cierto algunas veces	122	43.6
No es cierto en mi caso	105	37.5
Total	280	100.0

Pregunta 17: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 17 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	35	12.5
Es cierto algunas veces	137	48.9
No es cierto en mi caso	108	38.6
Total	280	100.0

Pregunta 18: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 18 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	16	5.7
Es cierto algunas veces	126	45.0
No es cierto en mi caso	138	49.3
Total	280	100.0

Pregunta 19: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 19 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Es cierto en mi caso	62	22,1
Es cierto algunas veces	152	54,3
No es cierto en mi caso	66	23,6
Total	280	100.0

Pregunta 20: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 20 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
En ocasiones/rara vez	164	58.6
Siempre/Con frecuencia	116	41.4
Total	280	100.0

Pregunta 21: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 21 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	0.7
En ocasiones/rara vez	192	68.6
Siempre/Con frecuencia	86	30.7
Total	280	100.0

Pregunta 22: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 22 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
En ocasiones/rara vez	119	42.5
Siempre/Con frecuencia	161	57.5
Total	280	100.0

Pregunta 23: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 23 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	0.7
En ocasiones/Rara vez	152	54.3
Siempre/Con frecuencia	126	45.0
Total	280	100.0

Pregunta 24: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 24 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	0.4
En ocasiones/Rara vez	136	48.6
Siempre/Con frecuencia	143	51.1
Total	280	100.0

Pregunta 25: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 25 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	53	18.9
En ocasiones/Rara vez	217	77.5
Siempre/Con frecuencia	10	3.6
Total	280	100.0

Pregunta 26: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 26 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	0.4
En ocasiones/rara vez	131	46.8
Siempre/con frecuencia	148	52.9
Total	280	100.0

Pregunta 27: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 27 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	0.4
En ocasiones/rara vez	146	52.1
Siempre/con frecuencia	133	47.5
Total	280	100.0

Pregunta 28: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 28 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	0.4
En ocasiones/rara vez	144	51.4
Siempre/con frecuencia	135	48.2
Total	280	100.0

Pregunta 29: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 29 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	128	45.7
En ocasiones/Rara vez	146	52.1
Siempre/Con frecuencia	6	2.1
Total	280	100.0

Pregunta 30: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 30 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	0.4
En ocasiones/Rara vez	199	71.1
Siempre/Con frecuencia	80	28.6
Total	280	100.0

Pregunta 31: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 31 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	37	13.2
En ocasiones/Rara vez	235	83.9
Siempre/Con frecuencia	8	2.9
Total	280	100.0

Pregunta 32: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 32 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
En ocasiones/Rara vez	154	55.0
Siempre/Con frecuencia	126	45.0
Total	280	100.0

Pregunta 33: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 33 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	1.1
En ocasiones/Rara vez	193	68.9
Siempre/Con frecuencia	84	30.0
Total	280	100.0

Pregunta 34: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 34 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	0.4
En ocasiones/Rara vez	128	45.7
Siempre/Con frecuencia	151	53.9
Total	280	100.0

Pregunta 35: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 35 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	0.4
En ocasiones/Rara vez	118	42.1
Siempre/Con frecuencia	161	57.5
Total	280	100.0

Pregunta 36: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 36 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	0.7
En ocasiones/Rara vez	154	55.0
Siempre/Con frecuencia	124	44.3
Total	280	100.0

Pregunta 37: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 37 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
En ocasiones/Rara vez	152	54.3
Siempre/Con frecuencia	128	45.7
Total	280	100.0

Pregunta 38: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 38 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	0.7
En ocasiones/Rara vez	201	71.8
Siempre/Con frecuencia	77	27.5
Total	280	100.0

Pregunta 39: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 39 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	0.4
En ocasiones/Rara vez	131	46.8
Siempre/Con frecuencia	148	52.9
Total	280	100.0

Pregunta 40: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 40 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	87	31.1
En ocasiones/Rara vez	186	66.4
Siempre/Con frecuencia	7	2.5
Total	280	100.0

Pregunta 41: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 41 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	127	45.4
En ocasiones/Rara vez	151	53.9
Siempre/Con frecuencia	2	0.7
Total	280	100.0

Pregunta 42: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 42 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	1.4
En ocasiones/Rara vez	175	62.5
Siempre/Con frecuencia	101	36.1
Total	280	100.0

Pregunta 43: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 43 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	1.4
En ocasiones/Rara vez	187	66.8
Siempre/Con frecuencia	89	31.8
Total	280	100.0

Pregunta 44: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 44 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	49	17.5
En ocasiones/Rara vez	208	74.3
Siempre/Con frecuencia	23	8.2
Total	280	100.0

Pregunta 45: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 45 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	0.4
En ocasiones/rara vez	163	58.2
Siempre/Con frecuencia	116	41.4
Total	280	100.0

Pregunta 46: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 46 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	0.4
En ocasiones/rara vez	110	39.3
Siempre/Con frecuencia	169	60.4
Total	280	100.0

Pregunta 47: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 47 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
En ocasiones/Rara vez	150	53.6
Siempre/Con frecuencia	130	46.4
Total	280	100.0

Pregunta 48: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 48 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	0.7
En ocasiones/Rara vez	193	68.9
Siempre/Con frecuencia	85	30.4
Total	280	100.0

Pregunta 49: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 49 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
En ocasiones/Rara vez	164	58.6
Siempre/Con frecuencia	116	41.4
Total	280	100.0

Pregunta 50: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 50 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	69	24.6
En ocasiones/Rara vez	204	72.9
Siempre/Con frecuencia	7	2.5
Total	280	100.0

Pregunta 51: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 51 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	0.7
En ocasiones/Rara vez	138	49.3
Siempre/Con frecuencia	140	50.0
Total	280	100.0

Pregunta 52: Ver Anexo 3

Distribución de frecuencias del reactivo 52 del instrumento para medir la variable competencias genéricas

Criterio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	34	12.1
En ocasiones/rara vez	241	86.1
Siempre/con frecuencia	5	1.8
Total	280	100.0