

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Despliegue de la competencia de comunicación en una carrera profesional de
una Institución de Educación Superior Tecnológica**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN CURRÍCULO**

AUTOR

JORGE RUIZ OLAYA

ASESOR

LILEYA MANRIQUE VILLAVICENCIO

Abril, 2020

RESUMEN

Desde hace algunos años, en el Perú, existe la voluntad política por poner en valor la formación técnica – tecnológica. Se ha generado un nuevo marco normativo desde el cual, las Instituciones de Educación Superior Tecnológica (IEST) deben demostrar que cuentan con las condiciones básicas para la calidad, demandadas por el ente rector. Asimismo, existe el involucramiento de los sectores productivos del país para poder identificar las competencias necesarias para la inserción laboral de los profesionales de este sector. Es en este contexto en el cual la presente investigación se centra en el tema del despliegue de la competencia de comunicación en una carrera profesional de una IEST. Para ello se analizaron diferentes documentos institucionales que permitieran configurar los criterios para la realización del despliegue competencial.

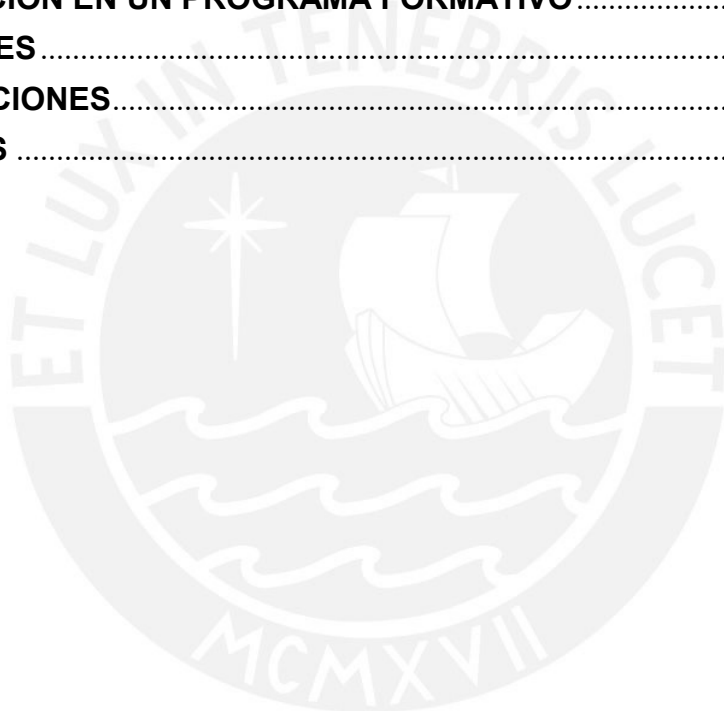
Se eligió el enfoque cualitativo, ya que se busca la comprensión de la realidad educativa institucional, en este caso, al despliegue de la competencia de comunicación. Para ello, se utilizó el método de análisis documental, ya que, para este proceso, sirvió como herramienta para organizar y representar el conocimiento encontrado en documentos institucionales de la investigación. Asimismo, permitió la reflexión metodológica a través de determinar la autenticidad de los documentos que se analizaron, así como la credibilidad de los mismos y generar matrices para el procesamiento de los datos recabados.

Finalmente, esta investigación nos ha permitido concluir que la IEST para la formulación de su plan de estudios, no ha considerado ningún plan de despliegue competencial. Sin embargo, dentro de su propio quehacer educativo, sí se han identificado criterios de despliegue que visibilizan oportunidades de mejora a nivel institucional los resultados.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL	8
1. COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN SUPERIOR	8
1.1. Competencias transversales: definición y características	9
1.2. De las competencias transversales a las competencias para la empleabilidad	13
2. COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN	15
2.1. Conceptualización, características	16
2.2. Importancia de la competencia de comunicación en la formación superior	17
2.3. Interdependencia competencial	19
3. CRITERIOS DE DECISIÓN PARA EL DESPLIEGUE COMPETENCIAL	20
3.1. Modalidades y niveles para el despliegue de competencias en el currículo	21
3.2. Consideraciones claves para el despliegue exitoso de competencias	26
CAPÍTULO II: APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN SUPERIOR TÉCNICA Y TECNOLÓGICA	31
1. LA FORMACIÓN SUPERIOR TÉCNICA – TECNOLÓGICA Y SU ROL EN EL DESARROLLO DE LA ECONOMÍA	31
1.1. Perspectivas actuales de la Educación superior técnica	32
1.2. Relevancia de los profesionales técnicos en la Población Económicamente Activa (PEA).....	34
1.3. Brechas entre la oferta formativa de calidad y demanda laboral en Latinoamérica.....	37
2. COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD Y SU IMPORTANCIA EN LA EFTP	39
2.1. Principales demandas de los empleadores en las competencias de los profesionales	39
2.2. Empleabilidad dentro del enfoque por competencias en la EFTP	41
2.3. Normatividad y competencias para la empleabilidad en la EFTP del Perú	42
Capítulo III: DISEÑO METODOLÓGICO	44
1. ENFOQUE METODOLÓGICO	44
1.1 Justificación, Problema y objetivos de la investigación	44
1.2 Método de investigación	47

1.3	Técnica e instrumentos de recojo de la información	56
1.4	Procedimientos para organizar y analizar la información recogida.....	58
1.5	Procedimientos para asegurar la ética en la investigación.....	60
Capítulo IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS		62
1.	ANÁLISIS A PARTIR DE CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN.....	62
A.	Modalidades para despliegue competencial de competencias transversales	63
B.	Niveles de despliegue competencial	67
C.	Niveles de Desarrollo Competencial.....	70
2.	CRITERIOS DE DECISIÓN PARA EL DESPLIEGUE DE LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN EN UN PROGRAMA FORMATIVO.....	74
CONCLUSIONES		79
RECOMENDACIONES.....		81
REFERENCIAS		83



INTRODUCCIÓN

La educación técnica-tecnológica en el Perú y el mundo, ha cobrado gran importancia debido a su aporte al desarrollo de la economía de los países (OEI, 2010). Sin embargo, esta formación no puede desvincularse de las demandas que se identifican desde los sectores productivos. Las necesidades de profesionales con determinadas competencias deben estar presentes en los procesos formativos de los estudiantes. Se debe pensar tanto en las competencias técnicas, específicas, como en las transversales. Estas últimas son las que mayor atención han tenido en los últimos años por parte de los empleadores y las instituciones educativas (Manpower, 2016; Deloitte, 2017).

En este sentido, la articulación entre los sectores productivos y la formación profesional tecnológica es una necesidad que debe ser atendida. En la medida en que los jóvenes adquieran las competencias requeridas, especialmente aquellas competencias claves (OCDE, 2003), su incorporación al mundo laboral será más rápido y les permitirá desarrollarse tanto profesional como personalmente (OEI, 2010) Es así que, desde el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) se incorpora la formación transversal en el currículo, a través de las competencias transversales o, como se denominan desde el ministerio, para la empleabilidad (Minedu, 2018).

Tales competencias, deben permitir desarrollar características de personalidad devenidas en comportamientos que generen desempeños exitosos en un puesto laboral (Alles, 2006). Una de estas competencias es la de comunicación (Morales, 2004; Tirado et al., 2006).

La competencia comunicativa o uso del lenguaje, sea oral o escrito, se refiere al uso de la lengua para facilitar la comprensión con otros y la producción de distintos tipos de textos en un entorno laboral. Así, es esencial ya que permite una efectiva interrelación con los demás integrantes de la sociedad en diversas situaciones (OECD, 2016).

En orden a lo dicho, es fundamental considerar la manera cómo estas competencias serán incorporadas en los planes de estudio de las Instituciones Educativas. Esta incorporación debiera ser estratégica y elaborada considerando los diferentes escenarios educativos que pueden presentarse: desde el tipo de competencia hasta las características de los estudiantes.

Es por ello, que el concepto de despliegue competencial ha sido fundamental para la presente investigación, entendido como la identificación, organización e incorporación, de acuerdo a niveles de complejidad, de las competencias en un programa de estudios (Sánchez & Rubia, 2016; Parson, Childs y Elzie, 2018) que siguen una estrategia, de acuerdo a la naturaleza de las competencias.

Esta manera de entender la incorporación de las competencias ha llevado a la siguiente pregunta: ¿Cómo se realiza el despliegue de la competencia de comunicación en el diseño curricular de una carrera profesional de una Institución de Educación Superior Técnica (IEST)? Como objetivo general se buscó analizar el despliegue de la competencia de comunicación en el diseño curricular de una carrera profesional de una IEST. Asimismo, se formularon dos objetivos específicos para esta investigación: primero, describir cómo se despliega la competencia de comunicación en el plan de estudios, sílabos y guías de sesión de clase y, en segundo lugar, determinar los criterios para el despliegue de la competencia de comunicación en una carrera. Frente a ello, el tema de la investigación se encuentra dentro de la línea de investigación de la Maestría en Educación: “Evaluación curricular”, eje “Evaluación de la gestión curricular” y sub eje “Evaluación del diseño curricular”.

La investigación está dividida en cuatro capítulos: el primero corresponde al marco conceptual de la investigación, donde se delimitan los términos de competencias transversales, competencia de comunicación y criterios para el despliegue competencial. El segundo capítulo, aborda el marco contextual, acercándonos a la formación tecnológica en el país y la región, así como explicar las competencias para la empleabilidad como aquellas transversales que permiten un mejor desempeño profesional. En el tercer capítulo, se desarrolla el enfoque metodológico cualitativo y el método de análisis documental, utilizado en la presente investigación. El último capítulo presenta el análisis y discusión de los resultados. Asimismo, se incorporan conclusiones y recomendaciones finales.



CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

1. COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN SUPERIOR

En primer lugar, es pertinente iniciar definiendo las competencias desde lo que indican Masten & Coatsworth (1998, citados en Braun & Brachem, 2015), quienes conceptualizan las competencias como patrones de adaptación efectiva al entorno, relacionándolas con el éxito en el desarrollo de tareas cada vez más complejas que se esperan de una persona de acuerdo a su edad, género y contexto social y cultural. Esta definición cuenta entonces con dos componentes, que son el desempeño competente pero también la capacidad de un individuo para desenvolverse adecuadamente en el futuro. Por lo tanto, las competencias apuntan también a la continua adaptación y no solamente a la excelencia en el desempeño.

En segundo lugar, se desarrolla la definición y características de un tipo específico de competencias denominadas transversales, que a su vez son consideradas “Competencias clave” (Key skills) ya que definen el éxito profesional y son fundamentales para el desarrollo de la persona. El Proyecto Tuning (2007, citado por Sepúlveda, 2018) también las define como competencias necesarias para el empleo y para la vida ciudadana, independientemente de la disciplina (Blanco 2009 citado por Villarroel & Bruna, 2014). Estas competencias, en el nivel de educación superior técnica del país, se denominan competencias para la empleabilidad. En ese sentido, este apartado busca mostrar qué son y por qué son importantes las competencias transversales, o para la empleabilidad, en la formación superior y en el campo laboral.

1.1. Competencias transversales: definición y características

Martínez y Cegarra, citados por Sepúlveda (2018), contextualizan las competencias transversales en la educación superior y el campo laboral, y las definen como:

Aquellas que recogen aspectos genéricos como son los de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier persona, antes de ser incorporado al mercado laboral (...) no se encuentran ligadas a ninguna ocupación en particular; son necesarias en toda clase de empleo; son adquiridas en el proceso de enseñanza aprendizaje; permiten el desarrollo continuo de nuevas habilidades y su adquisición y desempeño es evaluable. (Sepúlveda, 2018, p.7)

Es decir, las competencias transversales son aquellas que dan soporte a todas las dimensiones de la persona, no sólo en el campo ocupacional, además, ellas permiten el aprendizaje continuo de otras. En orden a lo comentado por Masten & Coatsworth (1998, citados en Braun & Brachem, 2015), el desempeño laboral competente involucra tanto aquellas competencias de desarrollo personal como aquellas más técnicas, ambas permitirán el éxito profesional de los individuos.

Otra característica de las competencias transversales es que están presentes durante todo el proceso formativo, con la finalidad de influir no solo en el ámbito académico del estudiante sino también en su vida profesional y sus relaciones interpersonales. Además, su desarrollo genera al mismo tiempo otras competencias transversales que se complementan entre sí; por ejemplo, la cooperación con otros puede generar la priorización de valores para actuar dentro de un entorno. Estas competencias no pertenecen a áreas curriculares específicas y pueden involucrar a varios contenidos, por eso debe fomentarse la formación de estas como un todo (Bolívar, 2011 citado por Sepúlveda, 2018).

El carácter genérico de las competencias transversales implica que existen varias maneras de desarrollarlas, lo cual puede generar dificultades en las instituciones educativas. Además, por sus características de transferibilidad, multifuncionalidad y de carácter multidimensional, le confieren complejidad para aprender y enseñar, por lo tanto, de incorporar en el currículo (Martínez & Gonzáles, 2019). Estas características hacen que las competencias transversales no solo se adquieran durante la educación superior

en clases o a partir del contenido de los cursos, sino en cualquier situación o experiencia que los alumnos tengan durante su formación e incluso posteriormente en su vida profesional (Martínez & Gonzáles, 2019).

Desde un contexto social y profesional, las competencias transversales demandan un replanteamiento de las prácticas educativas y de la gestión en instituciones de educación superior, ya que se hace necesario brindarles más importancia y consolidar estas competencias dentro del currículo. Esta consolidación en el currículo debe reflejar una atención a los problemas sociales del entorno del estudiante, además de conectar a la institución con el contexto y desarrollar de manera integral las capacidades de los estudiantes, cognitivas, emocionales, sociales y éticas (Tejeda, 2016).

A continuación, la Tabla 1 muestra las principales clasificaciones de competencias transversales en la educación superior desde los distintos autores revisados.

Tabla 1. Principales clasificaciones de competencias transversales en educación superior.

	Clasificación de acuerdo a Tuning (2007, citado por Sepúlveda, 2018)		
	Instrumentales	Personales	Sistémicas
Sánchez (2004, citado por Tejeda, 2016)	Comunicación	Resolución de problemas	Razonamiento Liderazgo Creatividad Motivación
Bolívar (2011 citado por Sepúlveda, 2018)	Aprender a aprender	Autonomía e iniciativa personal	Relacionarse y cooperar con otros. Actuar con valores Capacidad de aprender Conservar el entorno natural
Universidad de Sheffield Hallam (citada por Tejeda, 2016)	Comunicación	Uso de las TIC	Competencias sociales. Competencias de aprendizaje. Resolución de problemas.
Edwards y Tovar (2008, citados por Sepúlveda, 2018)	Análisis y síntesis	Razonamiento lógico y matemático	Comunicación oral y escrita Uso de las TIC Resolución de problemas Trabajo en equipo Autonomía Organización y planificación Responsabilidad ética
Universidad de Luton (citada por Tejeda, 2016)	Comunicación escrita, oral y visual	Gestión de la información	Trabajar con otros Uso de las TIC Competencia matemática Resolución de problemas

			Mejora del aprendizaje Gestión de la carrera Organización del trabajo y tiempo
--	--	--	--

Elaboración propia

Es importante identificar, del cuadro anterior, que todos los autores revisados coinciden, de manera directa o indirecta, en presentar la competencia de comunicación dentro de la clasificación de las competencias transversales.

Importancia de las competencias transversales en la formación superior y en el campo laboral

Para Tejeda (2016) el hecho de que exista una gran cantidad y diversidad de propuestas sobre definiciones y clasificaciones de competencias transversales refleja su importancia y la preocupación se incrementa constantemente en las instituciones de educación superior por considerarlas dentro de la formación superior. Esto porque aportan al desempeño idóneo de estos profesionales y ayudan a satisfacer las demandas actuales de los empleadores y de la sociedad.

Dentro de la educación superior técnica, para Sime (2017) las competencias son un elemento crítico debido a que es un concepto amplio y complejo; y estas competencias finalmente deben verse reflejadas en los estudiantes, en tanto puedan poseer y aplicar determinadas habilidades, conocimientos y actitudes que le sean necesarias para ser competentes en su vida profesional. Además, porque estas pueden potenciar la empleabilidad de los profesionales técnicos en el campo laboral.

En los últimos años, los cambios en el contexto laboral han generado la necesidad de un cambio en las instituciones de educación superior, en tanto no solamente consideren una formación teórica que se base en contenidos, sino que se incorpore el desarrollo de competencias transversales (Villarroel & Bruna, 2014).

La formación integral y el mejoramiento humano se vuelve otra necesidad dentro de las instituciones, ya que deben integrar un contexto social, tecnológico, científico y de los

sectores productivos, y generar una propuesta de competencias transversales que puedan servir para esta formación integral del estudiante (Tejeda, 2016).

Mulder (2017) propone que el dominio de una ocupación tiene tres componentes. El primero está vinculado al dominio de conceptos y procesos que demanda cada ocupación. Hace varios años esto era lo más valorado por los empleadores por lo que primó en la formación y en el currículo. El segundo componente, se vincula con el dominio de una profesión, pero situada en contextos particulares. El tercer componente es el dominio personal de la ocupación que abarca habilidades sociales y emocionales que los individuos desarrollan y que posteriormente utilizan en situaciones específicas con las que se van encontrando durante su vida. Este dominio personal requiere de una serie de capacidades y cualidades personales que un individuo desarrolla a través de su experiencia en el trabajo, y es el que se debe tener en cuenta como parte de un desempeño laboral competente.

Si bien los dos primeros dominios mencionados brindan información sobre los objetivos que deben aprenderse y sobre la mejor manera de mejorar el aprendizaje para un desempeño competente, el dominio personal, que hace referencia a las competencias transversales, es el foco central de los esfuerzos constructivos de los individuos y aquellos que respaldan el aprendizaje y el desempeño en entornos educativos y laborales. Además, los primeros dos componentes están vinculados a lo que debe aprenderse para desempeñarse de la mejor manera y ser competitivo en el campo laboral, mientras que el componente vinculado al dominio personal es, actualmente, el aspecto principal que hacia donde se dirigen los esfuerzos de mejora y es respaldado tanto por los empleadores como por las instituciones educativas (Mulder, 2017).

Miró y Capó (2010, citados por Villarroel & Bruna, 2014) consideran que las competencias transversales mejoran la valoración de un profesional en el mundo laboral, y para que esto ocurra deben ser desarrolladas no en un solo curso sino a lo largo de toda la formación superior. Por lo tanto, la priorización de las competencias transversales en la formación superior implica tomar en consideración que se alcancen las

competencias específicas y técnicas sin menospreciar las competencias personales y sociales.

Existen diversos estudios a nivel internacional que muestran a las competencias transversales como las más demandadas en el mercado laboral (Humberg, Van Der Valden, Verhagen, 2013; OIT, 2015). En ese sentido, se vuelve necesario, en los procesos formativos, darle relevancia a este dominio personal de una ocupación y al hecho de que las competencias en realidad se desarrollan a lo largo de la vida (Mulder, 2017). Según Villarroel & Bruna (2014) hay cuatro actores relevantes para la definición de las competencias transversales en las instituciones de educación superior y además en cada carrera: la comunidad académica, los empleadores, los egresados y los colegios profesionales, como los colegios de abogados o ingenieros. En razón a que se compara el impacto de estas competencias desde la perspectiva de todos los actores y se seleccionan las que sean claves en el desarrollo de cada disciplina.

1.2. De las competencias transversales a las competencias para la empleabilidad

Al ser relevantes para la formación integral de la persona y su desempeño en el campo laboral, las competencias transversales también son consideradas como competencias para la empleabilidad dentro de la educación superior, por lo que a continuación se exponen aproximaciones a las definiciones de competencias para la empleabilidad, sobre todo porque el Ministerio de Educación también las define como tales en los lineamientos para el diseño curricular de la educación superior técnica y tecnológica (MINEDU, 2018).

En el marco descrito, las competencias para la empleabilidad surgen a partir de la necesidad de relacionar el sistema educativo con el productivo durante la industrialización, con lo cual se renovó la formación profesional de acuerdo a los roles profesionales emergentes (Donoso & Corvalán, 2012). Asimismo, en el actual entorno laboral cambiante, es indispensable que los profesionales adquieran un campo más

amplio de competencias y habilidades que buscan los sectores productivos (Barrio, 2005).

En función a este contexto, las competencias para la empleabilidad buscan un enfoque integral de la formación, conectando el mundo del trabajo con la sociedad, además de pensar en la persona como el sujeto de las competencias, en lugar de alinear la formación únicamente a las ocupaciones. Además, dichas competencias consideran elementos éticos, pensamiento crítico y la comunicación, los cuales son requeridos para enfrentar una realidad y hacer propuestas de mejora dentro de una disciplina determinada (Morales, 2004; Tirado, Estrada, Ortiz, Solano, González, Alfonso, Restrepo, Delgado & Ortiz, 2006).

Para García(2012) las competencias para la empleabilidad se definen como todas aquellas condiciones personales (conocimientos, habilidades y actitudes) que las personas aplican en una actividad de su quehacer profesional y que, además, estas mismas condiciones pueden ser trasladadas a otras situaciones sin que se genere menor desempeño. En ese sentido, la autonomía y la flexibilidad de los profesionales, mejorará esta situación.

Existen otras definiciones desde la mirada de autores como Catalano (2004) y Montanaro (2008) citados por Donoso & Corvalán (2012) las cuales se enfocan en la capacidad de resolver situaciones nuevas que no fueron definidas previamente, cumplir objetivos integrando diversos aspectos como información, procesos y técnicas en la resolución de problemas.

Algunas características de estas competencias según el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR, 1997, citado por Donoso & Corvalán, 2012) es que abarcan la capacidad para lograr un objetivo dentro de diferentes contextos laborales, además posibilitan desempeños exitosos y brindan técnicas para reflexionar sobre las acciones que la persona realiza.

De igual manera, este tipo de competencias se configuran en torno a tres aspectos claves entre los que se destaca: a) su valor y aplicabilidad en un sentido tanto económico como social, b) la amplitud de contextos y beneficios que implica para los trabajadores en los diversos aspectos de su vida; y, c) la capacidad de considerar las diversas aspiraciones que los individuos poseen tanto en lo laboral como lo profesional y personal (OCDE, 2003). Las mismas abarcan una serie de aspectos como características de personalidad devenidas en comportamientos que generan desempeños exitosos en un puesto laboral (Alles, 2006).

Si lo comparamos con lo que antes se mencionó sobre las competencias transversales como estructura para desarrollar otras competencias de las personas (Martínez y Cegarra, citados por Sepúlveda, 2018), las competencias para la empleabilidad más bien se centran en cómo ciertas competencias transversales, pueden ayudar a incrementar el desempeño de los trabajadores.

2. COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN

Para poder conceptualizar la competencia de comunicación, será importante, antes, partir del concepto mismo de competencias. En ese sentido, para Tobón (2008) las competencias se definen desde un enfoque complejo, como un proceso donde el sujeto se desempeña con idoneidad en distintos contextos y situaciones, resolviendo problemas con flexibilidad y creatividad, realizando ejercicios metacognitivos para mejorar permanentemente su desempeño y con compromiso ético.

Esta definición también afirma que una competencia, desde su complejidad, no solamente orienta los resultados que se buscan en el estudiante, y por lo tanto su evaluación, sino que también tiene implicaciones en las estrategias didácticas que utilizan los docentes (Tobón, 2008).

A partir de la definición líneas arriba se puede inferir que, al orientar una competencia a resultados y a su evaluación, se traduce en indicadores de logro dentro del diseño de una asignatura- o como se le denomina en la educación superior técnica, en una unidad

didáctica específica-, pero también presenta una implicancia en estrategias didácticas y metodologías, que pueden ser aplicadas en distintas unidades didácticas (asignaturas) a lo largo de un plan de estudios.

2.1. Conceptualización, características

Tal como lo sostienen Arnao, Aguilar y Santiesteban (2013) la competencia de comunicación implica que los estudiantes utilicen el código lingüístico de manera eficiente y efectiva en toda clase de prácticas discursivas y en el contexto cultural en el que interactúe. En ese sentido, la competencia de comunicación se puede conceptualizar como aquella que incluye aspectos relacionados al conocimiento de reglas gramaticales, lexicales y sintácticas que permitirán al sujeto interactuar en diversos contextos a través de registros lingüísticos tanto hablados como escritos (Arbeláez et al., 2008).

Así mismo, significa que el sujeto aprehende diversos discursos tanto académicos como coloquiales, logrando una comprensión crítica y reflexiva de los mismos por medio de diversas estrategias cognitivas y socioculturales de lectura. Dicha comprensión implica una interpretación y valoración de los discursos como expresión de su contexto social y cultural. Esto porque la competencia comunicativa abarca el conocimiento de la gramática y léxico de la lengua; el conocimiento de las normas del discurso oral; por ejemplo, cómo iniciar y terminar una conversación, abordar diversas temáticas en plasmarlas en el discurso oral y escrito; conocer los diversos registros lingüísticos en relación al contexto comunicativo en que se produce el acto comunicativo; y, por último, saber y usar los distintos actos del habla oral y escrita, ya sea esta una petición o argumentar su punto de vista de manera coherente, fundamentada y cohesionada (Arnao et al., 2013)

En este sentido, la competencia de comunicación se caracteriza por conocer, saber y utilizar las reglas de uso de la lengua, tanto oral como escrita. Estas reglas están asociadas con aspectos pragmáticos y socioculturales, y promueven el despliegue de capacidades lingüísticas y extralingüísticas para adecuar el acto comunicativo a una determinada comunidad o contexto donde se desenvuelva un estudiante (Núñez, 2016).

De igual forma, esta competencia se caracteriza por el despliegue de habilidades que una persona manifiesta para actuar conforme a normas lingüísticas propias de su idioma y variedad, teniendo en cuenta la intencionalidad de su discurso, vale decir, con las reglas sociales de actuación y dominio pertinente para planear, revisar, corregir y emitir mensajes, con el objetivo de interactuar en una comunidad determinada (Flores, 2014).

Esta concepción de la competencia vinculada con las prácticas sociales muestra la situación de un sujeto como agente comunicativo que no solo recibe, sino también produce mensajes a través de las lenguas con distintas finalidades. Además, dicha competencia constituye un medio de contacto con la diversidad cultural, lo cual implica un factor de enriquecimiento para la comunicación y que adquiere una particular relevancia en el caso de las lenguas extranjeras (González, 2018).

Por lo expuesto, conceptualizar la competencia de comunicación es una tarea compleja dado que debemos considerar, en primer lugar, en el conocimiento del componente lingüístico; y, en segundo lugar, cómo este se produce y se desarrolla en situaciones comunicativas concretas y situadas, donde el individuo necesita activar su conocimiento del componente pragmático-discursivo en un contexto sociocultural.

No obstante, ser competente comunicativamente adquiere relevancia en la medida que constituye el poder comunicarse en un campo de conocimiento determinado y el saber aplicarlo. Dichos saberes se configuran en torno a una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas, normas, entre otros) que facultan al individuo para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto, adaptado a las necesidades y propósitos de este (González, 2018).

2.2. Importancia de la competencia de comunicación en la formación superior

La importancia de la competencia de comunicación en el ámbito de educación superior radica en que permite a los alumnos desarrollar diversas habilidades, conocimientos y destrezas para que puedan mejorar su desempeño personal y profesional. Así mismo,

esta competencia es importante porque las funciones del lenguaje permiten a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades en las diferentes disciplinas; y desarrollar individuos como seres intelectuales, sociales y cívicos en beneficio de la sociedad. Por lo tanto, las instituciones de educación superior deben asumir este papel vital mediante el diseño de un plan de estudios que promueva el logro de esta competencia (Teng, 1991).

De igual manera, Núñez (2016) afirma que la importancia del desarrollo de esta competencia radica en que los estudiantes necesitan apropiarse de los géneros discursivos propios del ámbito académico en que se encuentran. Cabe destacar que dentro del ámbito de educación superior la lectura y escritura adquieren un valor epistémico, es decir, constituyen medios a través de los cuales los alumnos aprenderán nuevos contenidos de diversas disciplinas necesarias para su formación profesional.

Asimismo, Gonzáles (2018) manifiesta que tanto la lectura, como la escritura y la oralidad inciden en el comportamiento adecuado de las personas frente a la resolución de diversas situaciones que se pueden presentar en su actuación cotidiana. En este sentido, ser un comunicador eficiente y eficaz significa contar con los recursos lingüísticos necesarios para la consolidación de una identidad profesional, debido a que la importancia de la formación en la competencia de comunicación brinda a los estudiantes las habilidades necesarias para interactuar en contextos asociados a la comunidad discursiva a la que pertenece.

Por ello, el desarrollo de esta competencia es de suma importancia en la construcción del perfil de egreso del futuro profesional, dado que el acto comunicativo es inherente a la práctica profesional que los estudiantes realizarán posteriormente y, a su vez, consolidará aprendizajes de otras disciplinas asociadas a su formación profesional. El desarrollo de la competencia es producto del acto comunicativo dentro de contextos sociales determinados, en los cuales el sujeto interactúa con otros interlocutores y a través de textos en diversas modalidades, formatos y soportes. Estos textos pueden asociarse al uso de una o varias lenguas, a diversos ámbitos y de manera particular o

colectiva. Finalmente, el estudiante tendrá a su alcance un bagaje plurilingüe y que esté estrechamente relacionado a las experiencias de comunicación que haya tenido a lo largo de su vida (Teng, 1991).

El MINEDU (2018) considera la competencia de comunicación como una de las competencias para la empleabilidad más relevantes y que debe ser priorizada por las IEST durante el diseño curricular. Para el Minedu (2018), en sus Lineamientos Académicos Generales (LAG, MINEDU, 2018), la competencia comunicativa o uso del lenguaje, sea oral o escrito, se refiere al uso de la lengua para facilitar la comprensión con otros y la producción de distintos tipos de textos en un entorno laboral. Así, es esencial ya que permite una efectiva interrelación con los demás integrantes de la sociedad en diversas situaciones (OCDE, 2016). Dicha competencia integra una serie de recursos socioafectivos de los sujetos, a partir de lo cual le otorgará mayores ventajas competitivas en su desempeño laboral y un mejor desenvolvimiento en los diversos escenarios donde se relaciona.

Por otro lado, para la institución educativa donde se realizó la investigación, la competencia de comunicación, al permitirle al estudiante recibir información, procesarla y responder de manera clara, coherente y convincente de manera oral y escrita, tiene esencial importancia en el proceso formativo. En ese sentido, se busca que el estudiante utilice estrategias de comunicación lingüística y no lingüística para lograr una eficiente atención al cliente según las exigencias de la organización donde se desempeñe. Asimismo, la competencia comunicativa permitirá al egresado insertarse y desarrollarse mejor en su campo profesional (Certus, 2018).

2.3. Interdependencia competencial

Si bien la competencia de comunicación abarca una serie de aspectos relacionados al ser, hacer y conocer que convergen dentro del uso efectivo y eficaz del lenguaje hablado como escrito, es necesario destacar que dicha competencia, para su adecuada incorporación en el currículo, requiere de la interdependencia de otras competencias, es decir la interrelación con otras competencias para que se logre una adquisición plena de

la misma, ello debido al carácter transferible, multifuncional y multidimensional que gira en torno a las competencias en sí mismas, dado que estas difícilmente están desligadas de la acción y su puesta en práctica (Martínez y Gonzáles, 2019).

Para esta competencia es importante su aplicación junto con otras habilidades, debido a que se desarrolla en diferentes situaciones y canales. Desde la comunicación oral y escrita hasta los medios tecnológicos más complejos, donde el conocimiento de herramientas técnicas es fundamental para la participación del individuo. Por ello, tal como lo sostienen Martínez y Gonzáles (2019) la interdependencia de la competencia de comunicación no sólo debe entenderse a nivel de enseñanza teórica de ella sino también por medio de situaciones de aprendizaje que confronten al estudiante a entornos complejos y diversos similares a los que se pueden dar en su ámbito de desempeño profesional.

Es necesario destacar que, si bien la competencia de comunicación se fragmenta para su estudio, los procesos y conocimientos que permiten el adecuado desempeño del estudiante están estrechamente vinculados. Esto quiere decir que en la práctica los sujetos no aíslan cada aspecto de la competencia, sino que, al convertirse en interlocutores su actuación, componen todos los aspectos de la misma. Por ello, en una situación comunicativa determinada, un mejor desenvolvimiento lingüístico y sociolingüístico pero que carezca de un desenvolvimiento pragmático o estratégico refleja una actuación deficiente de quien se comunica, pues está de construyendo su discurso, pero sin la segmentación propia del análisis detallado (Flores, 2014).

3. CRITERIOS DE DECISIÓN PARA EL DESPLIEGUE COMPETENCIAL

Como se mencionó previamente, las competencias transversales deben contribuir al desarrollo de las competencias específicas y, por lo tanto, deben ser incorporadas en el currículo de tal manera que se vean reflejadas en el plan de estudios, desde el perfil de egreso, las unidades didácticas y las actividades de aprendizaje de los programas designados.

Antes de explicar los criterios para el despliegue, es importante mencionar que cuando nos referimos al despliegue de competencias transversales, debemos considerar que su despliegue incluya las estrategias de enseñanza y aprendizaje, su articulación dentro del currículo y su presencia a lo largo de todo el plan de estudios para asegurar que puedan ser adquiridas (Villaroel & Bruna, 2014; Yániz & Villardón, 2012; García, 2016; Krause, Dias & Schedler, 2015; Villa & Poblete, 2011). En ese sentido, el despliegue competencial debe organizar las competencias de una carrera o especialidad, de acuerdo a sus niveles de complejidad, en un programa de estudios (Sánchez & Rubia, 2016; Parson, Childs & Elzie, 2018).

De este modo, a partir de la definición de despliegue competencial, esta sección busca describir las modalidades de incorporación de las competencias transversales en el currículo a través de criterios para el despliegue de dichas competencias en diferentes niveles, tomando en consideración a los actores, al diseño curricular y a otros elementos relevantes, como los recursos humanos, materiales y financieros, para que las competencias transversales puedan ser desarrolladas por los estudiantes durante su formación profesional.

3.1. Modalidades y niveles para el despliegue de competencias en el currículo

Yániz & Villardón (2012) plantean diferentes modalidades para insertar las competencias transversales en el currículo. En primer lugar, que las competencias transversales se encuentren insertadas de la misma manera a nivel institucional, sin importar las disciplinas y sus competencias específicas. En esta modalidad las competencias transversales se asignan a unidades didácticas transversales a todos los planes de estudio. En segundo lugar, un diseño curricular donde cada carrera tiene un plan de desarrollo de competencias transversales particular donde se seleccionan las que estén más alineadas con las disciplinas. Esta modalidad permite desarrollar las competencias transversales de la mano con las específicas y, por ende, que los estudiantes las vinculen con su profesión. En tercer lugar, un diseño curricular integrado, donde se planifican al

mismo tiempo el desarrollo de las competencias transversales y las específicas y ambas se agrupan en las mismas actividades de aprendizaje y en los indicadores de logro del plan de estudios.

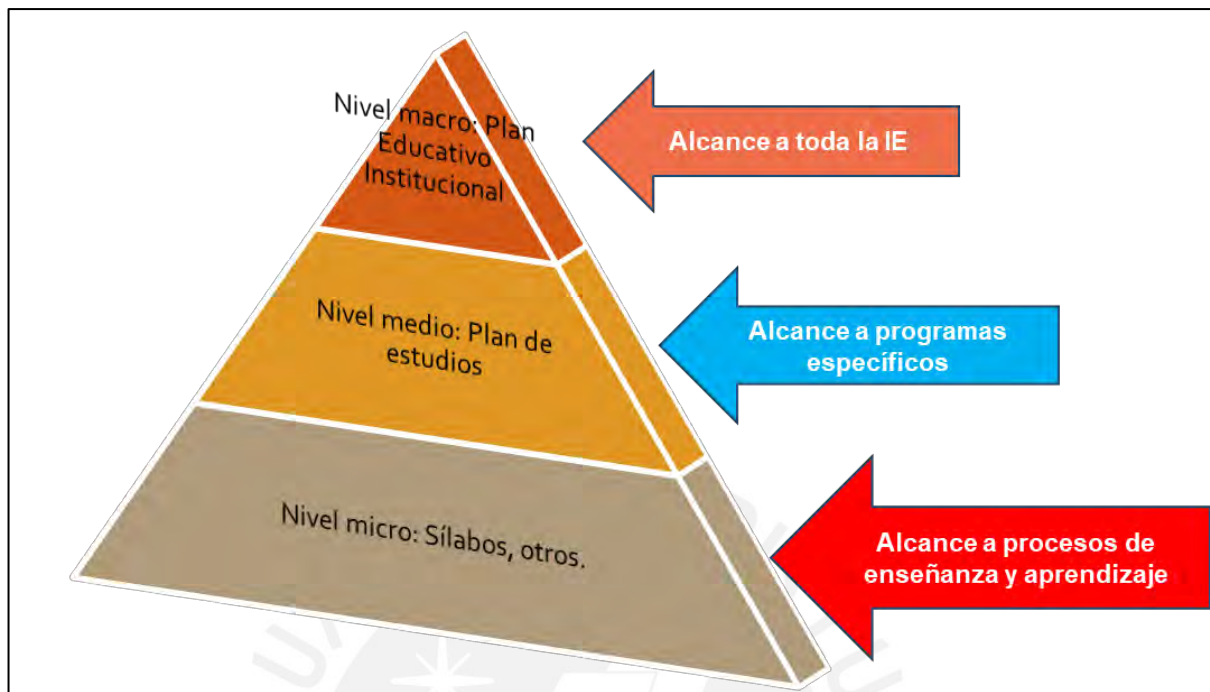
Figura 1. Modalidades para el despliegue competencial.



Elaboración propia

Por otro lado, el despliegue competencial se puede realizar en diferentes niveles: en el plan de estudios, en las unidades didácticas y en las actividades de aprendizaje dentro del aula. Además, hay instituciones que adoptan otras acciones adicionales o extracurriculares o co-curriculares a la incorporación de las competencias en el currículo, como la organización de talleres que refuerzan determinadas competencias durante cada ciclo (Villa & Poblete, 2011).

Figura 2. Niveles de despliegue competencial



Elaboración propia.

De acuerdo con Tardif (2003) se debe considerar el escalamiento de las competencias dentro de un programa, es decir, en qué niveles de desarrollo se encontrarán las competencias en los distintos momentos de la formación, con qué frecuencia habrá intervenciones sobre cada competencia y cómo estas intervenciones se complementan en cada semestre.

Desde los niveles vinculados al plan de estudios y unidades didácticas, para Parson, Childs y Elzie (2018), el proceso de despliegue competencial se inicia por la identificación y organización de las competencias en temas o unidades que se ubican en cursos específicos; estos se encuentran en el plan de estudios de una carrera y, por último, se consideran en la evaluación continua del programa. Este proceso es relevante dentro del diseño curricular porque, según Parson, Childs y Elzie (2018) “competency-based

curriculum design has grown in relevance as a method that explicitly connects professional skills and behaviors to the curriculum.¹” (p. 209).

Por otro lado, el despliegue también debe tener en cuenta los diferentes niveles de desarrollo, complejidad, que se quieren alcanzar de la competencia. En ese sentido, el despliegue competencial comienza con la orientación de las competencias hacia indicadores de logro que a su vez se pueden utilizar para clasificar, comprender y modificar cada curso o experiencia para que se conecte con un programa de estudio más amplio, necesidades de aprendizaje personalizadas y requisitos del puesto de trabajo vinculado a la ocupación. Esta claridad de conexión permite que la evaluación del programa educativo examine todas las estructuras de los currículos a partir de los niveles mencionados líneas arriba, desde la enseñanza, la actividad de aprendizaje, la evaluación y la retroalimentación para confirmar la alineación con los objetivos y resultados deseados. Por lo tanto, significa examinar en detalle cómo se diseña, enseña, evalúa y se aprende dentro de los programas educativos estructurados en torno a las competencias (Curry & Docherty, 2017).

Respecto al nivel de actividades de aprendizaje, autores como Taha (2015), Krause, Dias y Schedler (2015) y The University Senate leadership charged an ad hoc Committee on Competency-Based Education (2017), señalan que el despliegue competencial es un gran desafío para el desarrollo de cualquier currículo, ya que implica definir los resultados de aprendizaje, elegir el método de enseñanza adecuado en función del dominio que se aborda, rediseñar los cursos existentes. También puede ser necesario desarrollar materiales de aprendizaje adaptables, que respondan al ritmo de aprendizaje individual del estudiante, así como a sus conocimientos, habilidades y las actitudes.

Por su parte, Sánchez & Rubia (2016) señalan que el despliegue competencial visto desde el nivel de unidades didácticas puede estar dirigida a adquirir una o varias

¹ “El diseño de un currículo basado en competencias ha tomado mayor relevancia como un método que conecta explícitamente las competencias y comportamientos profesionales deseables con el currículo.” (Traducción libre)

competencias, de acuerdo a los recorridos que se tomen para la incorporación de las competencias y a los niveles de complejidad y especialización de acuerdo a la profesión.

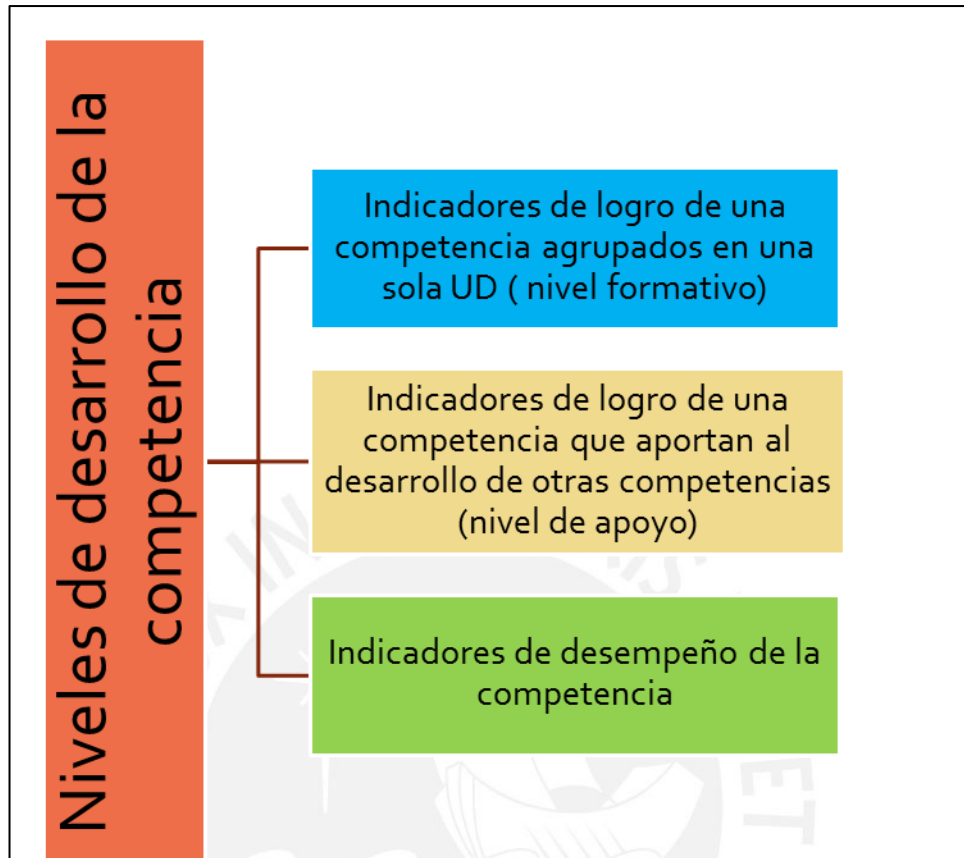
Asimismo, una competencia debe orientar los resultados esperados y, también, tiene una implicancia en estrategias didácticas y metodologías (Tobón, 2008). En ese sentido, una competencia puede desarrollarse, formarse, en una unidad didáctica, por intermedio de indicadores de logro y/o puede dar apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de otras. Para De las Nieves, Giménez & Tusing la introducción de competencias a nivel curricular es importante:

“The introduction of competencies is useful as it focuses the attention on student learning and encourages faculty innovation. Additionally, it results in the convergence of education and employment, forging a bond between theory and practice. Further, it allows educators to adapt to constant change within the teaching and learning environment.” (De las Nieves, Giménez & Tusing, 2017, p. 2).

Finalmente, un adecuado despliegue competencial permitirá traer consigo numerosas consideraciones como por ejemplo el enfoque de las competencias que deben ser adquiridas por los estudiantes y fomentadas por los profesores; el uso de la tecnología y el desarrollo de métodos de enseñanza centrados en el constructivismo contextual y ecológico (De las Nieves, Giménez & Tusing, 2017).

² “La introducción de competencias es útil ya que centra la atención en el aprendizaje del estudiante y fomenta la innovación por parte del docente. Además, resulta en la convergencia entre educación y empleabilidad, formando un vínculo entre la práctica y la teoría. Asimismo, permite a los docentes adaptarse al cambio permanente en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (Traducción libre)

Figura 3. Niveles de desarrollo de la competencia



Elaboración propia

Finalmente, un adecuado despliegue competencial permitirá traer consigo numerosas consideraciones como por ejemplo el enfoque de las competencias que deben ser adquiridas por los estudiantes y fomentadas por los profesores; el uso de la tecnología y el desarrollo de métodos de enseñanza centrados en el constructivismo contextual y ecológico (De las Nieves, Giménez & Tusing, 2017).

3.2. Consideraciones claves para el despliegue exitoso de competencias

Para que el logro de un despliegue competencial sea exitoso es necesario tener en cuenta algunas condiciones y criterios. Según Villa & Poblete (2011) una condición fundamental para el despliegue de las competencias transversales en los diferentes cursos y actividades del plan de estudios es que todos los docentes deben participar de su desarrollo, independientemente de su especialidad y del curso que dicte, y que estos identifiquen la mejor manera de incorporarlas en las actividades en aula.

Asimismo, el desarrollo de programas y cursos puede llevar mucho tiempo y ser costoso. Requiere de extensa cooperación entre diversos actores como: la administración, el personal de apoyo, los centros de apoyo a los estudiantes, los comités de currículo y los organismos de acreditación. Para rediseñar los cursos existentes con incorporación de las competencias, también puede ser necesario desarrollar materiales de aprendizaje adaptables, que respondan al ritmo de aprendizaje individual del estudiante y según el tipo de despliegue competencial. Es importante tener en cuenta los procesos de evaluación por parte de la institución, la cual debe reflejar el aprendizaje de los estudiantes de las competencias específicas y transversales, alineadas en términos de contenido y nivel de aprendizaje (The University Senate leadership charged an ad hoc Committee on Competency-Based Education, 2017).

En segundo lugar, cabe destacar que, como parte del despliegue competencial, se debe garantizar prácticas que cumplan con las necesidades requeridas para que el proceso de aprendizaje sea exitoso. Por ejemplo, para Krause, Dias y Schedler (2015) el proceso de despliegue competencial debe abarcar, a nivel de actividades en el aula, estrategias de aprendizaje activas, en las que se asegure espacios de integración por parte de la institución y de mentores, así como se brinde oportunidades para que los estudiantes puedan practicar lo que han aprendido (Yániz & Villardón, 2012).

En tercer lugar, para el despliegue competencial se recomienda evitar la tendencia habitual de seleccionar un número elevado de competencias para hacer más “enriquecedora” la oferta académica; dado que, la experiencia aporta que un número elevado dificulta tanto su adquisición y desarrollo real, así como su evaluación (Villa & Poblete, 2011).

Otro criterio que considera Del Valle (2010) para desplegar las competencias en el currículo es definir los niveles de dominio de las competencias y que estos niveles se vean reflejados en el itinerario formativo; agregando que lo ideal es que se inicie desde

el primer momento de la formación, aumentando el grado de complejidad y la contextualización de las competencias.

En este sentido, para el despliegue de competencias transversales, las prácticas docentes deben estar acompañadas de: actividades de reflexión sobre la experiencia; los métodos activos de aprendizaje como casos, proyectos y problemas; de entornos cooperativos de aprendizaje; enfoque de la investigación-acción. Todo esto para que permitan no solo desarrollar las competencias transversales naturalmente integradas dentro de las competencias específicas, sino que ofrecen resultados y producciones que constituyen evidencias del nivel del logro conseguido y facilitan la evaluación de estas competencias (Yániz & Villardón, 2012).

Es importante tener en cuenta que la comunidad de docentes enseña y evalúa en cada asignatura a su cargo un solo nivel de desarrollo de una competencia transversal. En ese sentido, el mapa de competencias transversales debe ser trabajado y discutido con los docentes, no así impuesto, para conseguir la incorporación de los niveles en cada proceso de planificación de los docentes de manera consensuada (Villa & Poblete, 2011).

También, de acuerdo al nivel de desarrollo personal y educativo de los estudiantes, se debe considerar incorporar las competencias transversales para los primeros ciclos de estudio. Las competencias interpersonales y sistémicas, para los últimos años de su formación (Villa & Poblete, 2011).

Así, el primer paso es la implementación de una estrategia que englobe la formación, desarrollo y evaluación de las competencias transversales, ordenándolas dentro del plan de estudios de acuerdo a criterios de complejidad y dependencia; planificando y articulando cada unidad didáctica para que se aborden todas las competencias (García, 2016). Estos aprendizajes significativos se traducen a su vez en estrategias de enseñanza que permitan un aprendizaje interdisciplinario y aplicado. También, será importante establecer un plan único de desarrollo de competencias transversales para la institución y cursos que las desarrollen, donde la definición de competencias es común para todas las especialidades.

Además, para Villaroel & Bruna (2014) para que exista un adecuado despliegue de competencias transversales, su integración en el currículo debe promover aprendizajes significativos, donde estas competencias se encuentren en un contexto alineado a las competencias específicas que también se insertaron en el currículo. Así, el primer paso es la implementación de una estrategia que englobe la formación, desarrollo y evaluación de las competencias transversales, ordenándolas dentro del plan de estudios de acuerdo a criterios de complejidad y dependencia; planificando y articulando cada unidad didáctica para que se enseñen y se logren todas las competencias (García, 2016). Estos aprendizajes significativos se traducen a su vez en estrategias de enseñanza que permitan un aprendizaje interdisciplinario y aplicado. También, será importante establecer un plan único de desarrollo de competencias transversales para la institución y cursos que las desarrollen, donde la definición de competencias es común para todas las especialidades.

Para Macías, Rodríguez, Aguilera & Gil-Hernández (2017) el estudiante desarrolla competencias vinculadas a su disciplina a través de los cursos que lleva en un programa, y una manera de verificar este desarrollo es a través de las competencias transversales, lo que se convierte en una forma distinta de concebir la educación superior de como se ha concebido hasta el momento. En la siguiente tabla se muestra un resumen de lo identificado en las referencias bibliográficas sobre las consideraciones clave.

Tabla 2. Consideraciones clave para el despliegue de la competencia

Autores	Conjuntos de consideraciones clave para el despliegue competencial		
	Participación de los actores institucionales	Definición de metodologías para los procesos de E-A	Determinación de niveles de dominio para la evaluación
Villa & Poblete (2011)	<p>Todos los docentes deben participar de su desarrollo, independientemente de su especialidad y del curso que dicte.</p> <p>Negociar el mapa de competencias transversales con los docentes.</p>		<p>Se recomienda evitar seleccionar un número elevado de competencias para hacer m “enriquecedora” la oferta académica. Un número elevado dificulta tanto su adquisición y desarrollo real, así como su evaluación.</p> <p>Reservar las competencias transversales instrumentales</p>

			para asignaturas de primeros cursos de grado y más adelante las interpersonales y sistémicas, que requieren un mayor nivel de madurez personal en el estudiante.
The University Senate leadership charged an ad hoc Committee on Competency-Based Education (2017).	Requiere de extensa cooperación entre diversos actores como: la administración, el personal de apoyo, los centros de apoyo a los estudiantes, los comités de currículo y los organismos de acreditación.	Desarrollar materiales de aprendizaje adaptables, que respondan al ritmo de aprendizaje individual del estudiante y según el tipo de despliegue competencial.	
Krause, Dias y Schedler (2015)		El proceso de despliegue competencial debe abarcar, a nivel de actividades en el aula, estrategias de aprendizaje activas, en las que se asegure espacios de integración.	
Yániz & Villardón (2012).		Brindar oportunidades para que los estudiantes puedan practicar lo que han aprendido	
Villaroel & Bruna (2014)		su integración en el currículo debe promover aprendizajes significativos	
García(2016)			Las competencias se ordenan dentro del plan de estudios de acuerdo a criterios de complejidad y dependencia.

Elaboración propia

Para la presente investigación se han considerado dos aspectos clave: primero, la competencia de comunicación, dentro del ámbito laboral, como competencia para la empleabilidad debido a su función de soporte para mejorar el desempeño laboral. En segundo lugar, el despliegue competencial en un programa de estudios, en función a modalidades, niveles, y criterios, que la organización debe tener presente para que sea exitoso.

CAPÍTULO II: APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN SUPERIOR TÉCNICA Y TECNOLÓGICA

1. LA FORMACIÓN SUPERIOR TÉCNICA – TECNOLÓGICA Y SU ROL EN EL DESARROLLO DE LA ECONOMÍA

La formación superior técnica como parte del sistema educativo para la OCDE (2010, citado por Sevilla, 2017) hace referencia a una modalidad de educación que combina el aprendizaje teórico y práctico y que está dirigida a ocupaciones específicas, y que incluye programas diseñados para personas recién egresadas de secundaria que todavía no han ingresado al mercado de trabajo.

Existe una tendencia para los organismos internacionales en los últimos años a llamar a la formación de esta modalidad “Enseñanza y Formación Técnica Profesional (UNESCO, 2015 citado por Sevilla, 2017), con la finalidad de incluir el aprendizaje para puestos específicos, pero también una modalidad de formación permanente y de desarrollo profesional que permita obtener diferentes certificaciones. Esto también se ve reflejado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, ya que la Enseñanza y Formación Técnica Profesional (EFTP) se considera relevante como un derecho humano para que las personas puedan aprender a lo largo de su vida, ante las diferentes necesidades formativas que tuvieran y accediendo a una educación de calidad.

En ese sentido, será importante aproximarnos al rol que juega la educación superior técnica en el desarrollo del país. Considerando las demandas de profesionales de este

nivel formativo, así como la brecha existente entre lo que necesitan los sectores productivos como recurso humano y la oferta formativa actual.

1.1. Perspectivas actuales de la Educación superior técnica

En esta sección se pretende dar un alcance sobre las perspectivas que tienen los diferentes autores acerca de la finalidad de la educación superior técnica y de las necesidades del sector laboral que apunta a resolver a través de la diversa oferta formativa.

En ese sentido, Sevilla (2017) plantea tres perspectivas, a partir de las cuales se desprende el propósito de la EFTP: económica, social y de sustentabilidad. Dentro de estas perspectivas, la más comúnmente asociada a la EFTP es la económica, que surge a partir de un enfoque de capital humano. Desde esta mirada, la EFTP busca incrementar la productividad y el crecimiento económico de los países y al mismo tiempo brindar a las personas determinadas competencias que le sean útiles para su empleabilidad y generación de ingresos, para que, cuando obtengan un trabajo, cuenten con competencias específicas que les permitan ascender y adaptarse a los cambios en los empleos. Las críticas hacia la perspectiva económica es que, a pesar de que la mayoría de las instituciones educativas adopta, aporta un propósito bastante instrumental para la EFTP y no considera aspectos como inclusión y diversidad, que también son relevantes en esta formación.

Bárcena y Prado (2016 citados en Sevilla, 2017) indican que la perspectiva social tiene que ver con el rol de la EFTP para incrementar el acceso y las oportunidades de educación para las personas con el objetivo de promover la equidad social y la inclusión, así como la equidad de género y la extracción social, económica y cultural. El análisis de qué grupos sociales tienen acceso a la EFTP y qué beneficios obtuvieron estos grupos en la sociedad luego de estudiar una carrera técnica permite identificar distintas brechas. En ese sentido, la EFTP se sitúa como un elemento importante para alcanzar la igualdad de oportunidades y una alternativa de formación para un sector de la sociedad que no ha podido acceder a otro tipo de educación. Para esto, se necesita establecer estándares

de calidad y políticas para grupos sociales como los NINI (ni trabajan ni estudian) o quienes han desertado de la formación básica regular.

La tercera perspectiva se asocia a la EFTP como promotor de la sustentabilidad. Desde esta mirada se desarrollan normas para que la EFTP cumpla un rol relevante en el desarrollo sostenible de la sociedad y considere en su oferta formativa metas ambientales. Además, se combina con la perspectiva económica ya que la EFTP tendría que buscar el desarrollo económico, pero sin perjudicar el entorno ambiental donde se sitúa, garantizando una mejor calidad de vida para generaciones futuras (Marope, Chkroun y Holmes, 2015 citado en Sevilla, 2017).

Para Ibarrola (2010) el diseño de la educación técnica ha tenido y tiene, hasta el momento, como principal referente, las condiciones en los empleos y en el contenido ocupacional. Las condiciones que siempre han regido para los empleadores son, por ejemplo, legislaciones laborales complejas, contratos de trabajo precisos con determinadas funciones, desempeños y responsabilidades claramente especificadas, condiciones de horarios, espacios físicos de trabajo, ingresos, entre otros.

En ese sentido, la educación técnica ha buscado responder a estas condiciones, pero también está buscando anticipar la necesidad de otro tipo de condiciones para los puestos de trabajo, que surgen a partir de una transformación de los puestos de trabajo para los empleos formales. Esta transformación se debe principalmente al continuo desarrollo tecnológico, gracias al cual se están modificando las responsabilidades y funciones de los trabajadores para llevarlas hacia otras que impliquen nociones como flexibilidad laboral, innovación, creatividad y trabajo en equipo. La revalorización de la educación técnica como respuesta a esta transformación la convierte entonces en una formación no solamente para el empleo sino también para el emprendimiento y el autoempleo (Ibarrola, 2010).

De acuerdo con Althaus (2018) la educación técnica impacta en la productividad y competitividad de las empresas y países, porque se enfoca en el desarrollo de

habilidades y actitudes específicas que se requieren para el mercado laboral, alineadas a las demandas actuales y futuras de las empresas y diferentes sectores productivos. En ese sentido, además de buscar la especialización, la formación técnica debe buscar el desarrollo de habilidades como la comunicación, creatividad, empatía y resolución de problemas. Además, la importancia cada vez mayor de la educación técnica se debe también a que es una transición entre la vida escolar y el momento de ingresar a la población económicamente activa (Solfa, Vescio & Fernández, 2018).

La transformación del empleo para los profesionales técnicos también se debe a factores demográficos como las oportunidades de las mujeres en el mundo laboral, una mayor esperanza de vida de la población y la permanencia de las personas en un puesto de trabajo por tiempos muy prolongados. Por otro lado, las migraciones masivas que no necesariamente se deben a las competencias profesionales de los trabajadores, sino de la búsqueda de mejores oportunidades laborales y una mejor calidad de vida. Otro factor que influye en la transformación del empleo para la EFTP es la existencia de sectores vulnerables en la población que podrían acceder a ellas, como mujeres, NINI, trabajadores informales, entre otros (Ibarrola, 2010).

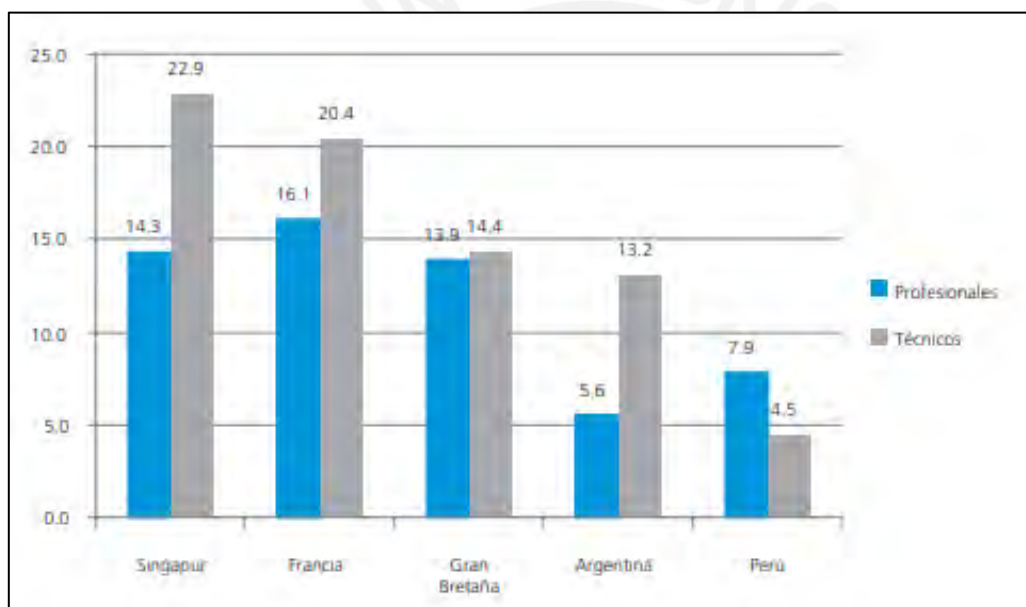
1.2. Relevancia de los profesionales técnicos en la Población Económicamente Activa (PEA)

De acuerdo con la economía de cada país, se requieren profesionales técnicos que se encuentren preparados para responder a las demandas del mercado laboral. Por ejemplo, países que se encuentran en una transición hacia paradigmas de innovación y tecnología, requieren de nuevos profesionales técnicos especializados en las necesidades que surjan para cada sector productivo (Solfa, Vescio & Fernández, 2018).

Según la ENAHO (2011, citado por SINEACE, 2015) en el año 2011 la cantidad de trabajadores con título técnico es de 688 928 personas en el Perú. Por otro lado, indica que los ingresos para los profesionales técnicos han crecido de ser 1,497 soles en promedio el año 2006 hasta 1,998 soles en promedio al año 2011. Otro dato positivo es que existe una tendencia general hacia el crecimiento de la demanda de ocupaciones técnicas, principalmente en sector de las tecnologías de la información.

Sin embargo, según el Banco de Desarrollo de América Latina (2018), el porcentaje de profesionales técnicos todavía representa una proporción muy pequeña comparada con la educación universitaria. Mientras que, en países como Francia y Argentina, que tienen una mayor industrialización, la cantidad de profesionales técnicos es mucho mayor que los universitarios, en el Perú según datos del 2010 (SINEACE, 2015), la proporción es incluso inversa, siendo los profesionales universitarios la mayoría de la PEA, mientras que los profesionales técnicos son el 4.5% de la misma, lo cual se puede apreciar a mayor detalle en la Figura 4. Esto es un indicador del rol poco significativo que tienen los profesionales técnicos en los sectores productivos.

Figura 4. Varios países: Porcentaje de profesionales y técnicos en la PEA, 2010



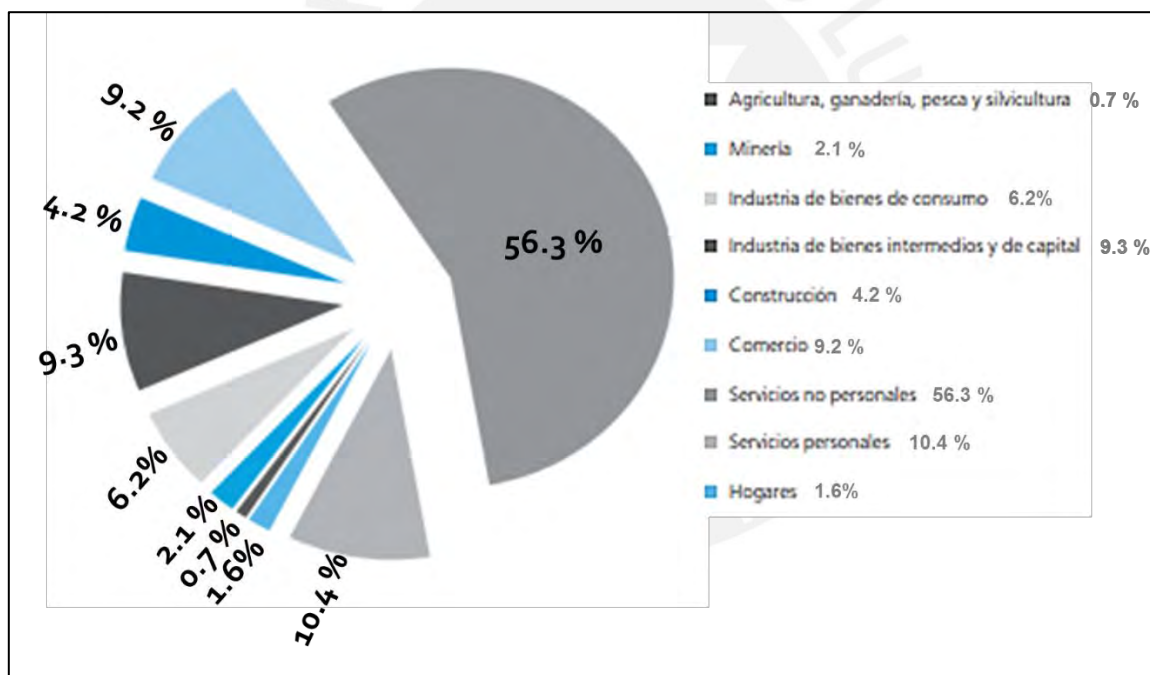
Tomado de: "Demanda laboral de técnicos en el Perú y expectativas sobre la certificación de competencias", SINEACE, 2015, p. 14.

Respecto a la actividad económica a la que aportan los profesionales técnicos, se encuentra que el 15.5% de profesionales técnicos tienen empleos para el sector industrial, el 4.2% para el sector de construcción y otro porcentaje para la minería, a pesar de que estos sectores son claves para la economía nacional y su desarrollo, y que están vinculados con las carreras técnicas más demandadas en el Perú (SINEACE, 2015). De acuerdo con el Banco de Desarrollo de América Latina (2015), la agricultura, minería y manufactura son los sectores que generan el mayor porcentaje de PBI, por lo

que son activos y generan empleos permanentemente, además de exigir una gran cantidad de profesionales técnicos más que profesionales universitarios (SINEACE, 2015).

No obstante, existe un desfase con la demanda antes mencionada y las disciplinas técnicas que prefieren estudiar los jóvenes peruanos, ya que, hay una sobreoferta de graduados en campos que no están vinculados a los sectores productivos que más técnicos requieren, lo cual se puede apreciar en el Figura 5, donde los sectores más demandados mencionados líneas arriba ocupan menores porcentajes de profesionales técnicos (Banco de Desarrollo de América Latina, 2018).

Figura 5. Perú: técnicos según rama de actividad, 2011.



Tomado de: “Demanda laboral de técnicos en el Perú y expectativas sobre la certificación de competencias”, SINEACE, 2015, p. 16.

En conclusión, la educación superior técnica necesita ser reformulada respecto a las competencias que forma en sus egresados, y revalorada debido a su aporte a los sectores productivos y por lo tanto a la economía y al desarrollo de un país. Ello dependerá de que la formación técnica tenga como prioridad la atención de la demanda

productiva y la formación de mejores profesionales. En este contexto, las competencias transversales son fundamentales para la empleabilidad.

1.3. Brechas entre la oferta formativa de calidad y demanda laboral en Latinoamérica

Actualmente, la brecha de calidad educativa entre las diferentes instituciones de educación superior técnica es todavía muy alta. Es por eso que existe la necesidad de impulsar la educación superior técnica y fomentar el involucramiento con las empresas para que los perfiles profesionales que se requieren en los empleos se vean reflejados en los currículos y egresados (Althaus, 2018). De igual manera, esta articulación debe brindar a los jóvenes competencias técnicas y transversales para el ingreso al mercado laboral y, de esta manera, favorecer el desarrollo económico y social de un país (OEI, 2010).

Es por ello que la educación superior técnica se ha transformado en una prioridad para los países que desean tenerla como una estrategia para mejorar la inserción laboral (OEI, 2010), ya que en el país y la región se demanda, cada vez más, su progreso y adecuación para responder a las necesidades de los sectores productivos que movilizan las economías de los países y el desarrollo de las sociedades. Adicionalmente, el modelo con el que funcionaba la educación técnica empezó a ser debatido.

Hasta hace unos años estaba centrado específicamente en lograr una inserción laboral inmediata que dejaba de lado competencias que no estuvieran alineadas al puesto de trabajo. Al día de hoy en cambio, varios países latinoamericanos han integrado a sus políticas de educación el desarrollo de competencias, ya sean para el empleo o específicas. Esto con el objetivo de generar en los estudiantes una visión crítica y reflexiva sobre el mundo laboral (Solfa, Vescio & Fernández, 2018).

La demanda actual de profesionales técnicos tiene distintas composiciones alineadas a los diferentes puestos de trabajo que surgen permanentemente. Esta demanda genera un contexto de cambios permanentes, lo cual se ve reflejado en lo que indican Kostoglou, Garpis, Koilias & Van der Heijden (2011): “rapid changes at the labour market also

imply that graduates can no longer expect to remain in a single profession, or with a few employers; they have to be more flexible and better prepared for lifelong learning.³”(p. 161).

Esto ha generado una brecha que aún se mantiene entre la oferta formativa y lo que ahora se demanda a los centros de formación, ante lo cual pocos postulantes responden a los perfiles solicitados por las empresas. Al mismo tiempo hay una selectividad mayor al evaluar a dichos postulantes, lo que hace necesaria una gran capacidad de adaptación por parte de los profesionales técnicos que quieren insertarse en el mercado laboral (De Simone, 1993). Dicha brecha, según Kostoglou, Garmpis, Koilias & Van der Heijden (2011) contribuye al continuo aumento de desempleo, mientras que el proceso de transición entre la etapa de formación y la inserción al campo laboral se hace cada vez más complejo y prolongado.

Además, a partir de esta desarticulación, las empresas no llegan a cubrir los puestos de trabajo con los perfiles y habilidades que están buscando. Esto se refleja en la cantidad de profesionales técnicos que laboran en actividades sin relación con la carrera que estudiaron (Banco de Desarrollo de América Latina, 2015; Diario El Peruano, 2018).

Por otro lado, la inclusión de las competencias que ahora se demandan en el mundo laboral en los currículos nacionales es todavía incipiente, y los programas que tienen como objetivo desarrollarlas, no han logrado un mayor alcance. Esto hace que los jóvenes carezcan de las competencias mencionadas líneas arriba, además de competencias socioemocionales y actitudinales (Banco de Desarrollo de América Latina, 2018).

Alinear la oferta formativa con la demanda laboral requiere que la EFTP replantee su concepción acerca de las formas de desempeño laboral. También implica que la

³ “Los cambios tan rápidos en el mercado laboral implican que los profesionales no pueden aspirar a permanecer en un solo puesto de trabajo, así como tener una sola profesión, o tener muy poca competencia. Deben ser más flexibles y estar mejor preparados para un aprendizaje durante toda su vida.” (Traducción libre)

formación no se limite al entrenamiento en una habilidad técnica específica, sino que se tome todo el mercado laboral como un significado integral, qué es lo que representa actualmente, qué cambios ha sufrido en cada país, y qué factores influyen sobre él. Al mismo tiempo, enfocar el aprendizaje en procesos productivos integrales que abarquen relaciones humanas, gestión, coordinación, derechos personales y colectivos y las diferentes perspectivas a nivel mundial sobre el desarrollo que genera el empleo (Ibarrola, 2010).

Según lo expuesto, la problemática de formación de profesionales técnicos resulta compleja y representa un reto para las instituciones de educación superior de la región y por lo tanto de nuestro país a nivel tanto curricular como pedagógico.

2. COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD Y SU IMPORTANCIA EN LA EFTP

2.1. Principales demandas de los empleadores en las competencias de los profesionales

A partir del desarrollo de la industria y la tecnología, se ha requerido cada vez más profesionales técnicos, ya que se ha ido incrementando la demanda de trabajadores vinculados a los sectores productivos que tienen un mayor crecimiento, así como también ha aumentado el dinamismo y competitividad en el mercado laboral (Da Simone, 1993). A la par, se ha producido un cambio en el enfoque de formación por competencias que impacta en la propuesta educativa para los futuros técnicos.

Esto lo refuerzan Braun & Brachem (2015): “in Europe and all over the world, higher education systems face the challenge of preparing an increasing number of students for the labor market and teaching them discipline-related knowledge and competences as well as generic competences⁴” (p. 2).

⁴ “En Europa y alrededor del mundo, el sistema de educación superior afronta el desafío de preparar a una cantidad cada vez mayor de estudiantes para el mercado laboral, enseñándoles competencias relacionadas a diferentes disciplinas, así como competencias genéricas”. (Traducción libre)

Es así que, de acuerdo con Donoso & Corvalán (2012) el enfoque por competencias dentro de la formación EFTP se inició desde un enfoque conductista, el cual está relacionado a la realización de tareas específicas y no tiene una concepción sistémica de las competencias. Más adelante el enfoque por competencias evolucionó hacia una concepción que se basa en las exigencias y necesidades del mundo laboral y en los avances de la industria y tecnología. A partir de este desarrollo del enfoque, se distinguen competencias asociadas a ocupaciones o disciplinas y competencias que enfatizan lo cognitivo y actitudinal, como la toma de decisiones y resolución de problemas en diversos ámbitos. Las segundas fueron llamadas competencias laborales o competencias para la empleabilidad. Actualmente, los empleadores demandan este tipo de competencias, además de otras condiciones.

Otros aspectos que han empezado a demandar los empleadores es que los profesionales técnicos puedan colaborar eficazmente en proyectos que contribuyan al desarrollo exitoso de los mismos. También es importante para los empleadores que estos profesionales tengan la capacidad de actuar en diferentes sectores y contextos con mucha eficiencia. Al mismo tiempo, les exigen ser autónomos para el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación y un buen desempeño ante la incertidumbre y los cambios (De Simone 1993).

Por otro lado, según SINEACE (2015) desde hace varios años, empresas de diferentes sectores han empezado a valorar que sus empleadores cuenten con competencias certificadas. Esto sucede principalmente en sectores como la minería, la industria y la construcción, ya que la certificación de una competencia particular una persona tiene oportunidad de acceder a puestos de trabajo muy especializados. Estas competencias a certificar deben ser además concretas y que se obtengan en un corto tiempo. Además, los empleadores buscan certificaciones específicas que cuenten con un respaldo normativo y brindadas por instituciones de prestigio, que sean promovidas como una validación de la experiencia práctica que se busca en los profesionales técnicos.

Por último, recientemente surge la importancia de habilidades socioemocionales para que los profesionales técnicos tengan éxito, y los empleadores las consideran igual o

más relevantes que las habilidades cognitivas (Banco de Desarrollo de América Latina, 2018).

2.2. Empleabilidad dentro del enfoque por competencias en la EFTP

La empleabilidad es un objetivo central de todas las reformas que se están llevando a cabo en los sistemas de educación superior. Esta empleabilidad entendida como la que permite a los estudiantes obtener un primer trabajo, mantenerlo y poder acceder a nuevos puestos de trabajo si así lo desean. En ese sentido, la preparación a estudiantes para el mercado laboral incluye la enseñanza de competencias relacionadas a su disciplina, pero también a competencias transversales que le permitirán obtener la empleabilidad tal como se plantea en este caso (Braun & Brachem, 2015).

Desde hace dos décadas en Latinoamérica, la educación técnica, asociada directamente con el mundo del trabajo y la inserción laboral inmediata, ha empezado a transformarse. Existe un consenso en que la educación técnica y su contribución para la inserción laboral debe estar centrado en desarrollar competencias específicas para el trabajo, pero además en competencias generales y transversales a todas las disciplinas (Solfa, Vescio & Fernández, 2018).

Desde el MINEDU (2018), se ha hecho un esfuerzo por incorporar la formación transversal en el currículo a través de las competencias para la empleabilidad, pero solo a nivel de nombrar algunas importantes para la formación de los estudiantes, sin detallar el despliegue de tales competencias. Así, se señalan algunas competencias que deben priorizarse para ser desarrolladas en los planes de estudio: comunicación, trabajo en equipo, trabajar en situaciones cambiantes y retadoras, idioma inglés, investigación, emprendimiento y competencias digitales. Asimismo, esta priorización debe adecuarse a las necesidades del sector productivo para el cual el estudiante se forma.

Desde un punto de vista internacional, Deloitte (2017), señala a la comunicación, el trabajo en equipo, la ética profesional, inteligencia emocional, innovación, resolución de problemas, interacción digital y autogestión, son las competencias que deben priorizarse

para el mejor desenvolvimiento laboral. Asimismo, en este sentido, estas son las competencias que serán más demandadas en el mercado laboral internacional, lo que las convierten en competencias para la empleabilidad.

Un estudio a nivel global realizado por Manpower (2016) plantea que para el año 2020 por lo menos el 36% de los puestos de trabajo requerirán de competencias como resolución de problemas, así como habilidades sociales, persuasión e inteligencia emocional. También indica que estas competencias son más valoradas que las competencias técnicas. Otras habilidades como la creatividad, flexibilidad cognitiva y pensamiento crítico también son valoradas por los empleadores. Las competencias sociales como la comunicación y trabajo en equipo son las más importantes y de acuerdo al estudio, ya que el 52% de puestos las requieren.

2.3. Normatividad y competencias para la empleabilidad en la EFTP del Perú

La Ley de Institutos y Escuelas de Educación que tiene como uno de sus principales objetivos el fomentar la educación superior técnica y tecnológica en el país (Minedu, 2010). En ella se presenta el Reglamento de la Ley 29394 (Minedu, 2010), la EFTP cumple un rol importante para el desarrollo del país en la medida que responde a las demandas los sectores productivos para el dinamismo de la economía. Sin embargo, los requerimientos en cuanto a profesionales técnicos, se centran en las competencias específicas de su formación. Por ello, en dicho documento, predominan las disposiciones orientadas al funcionamiento, estructura y adecuación a los sectores productivos, desde el enfoque antes mencionado; considerando la formación transversal (Minedu, 2010) como un elemento más dentro de su estructura. De esta manera, la ley mencionada, permitió estructurar un panorama formativo situado, frente a las necesidades de las empresas del país.

Este enfoque cambia en el Diseño Básico Curricular Nacional (Minedu, 2015), donde la formación transversal toma el nombre de Competencias para la Empleabilidad (CPE). Además, se sugiere cuáles competencias deben trabajarse dentro de la formación. Este

giro es fundamental, porque de ella se partirá para estructurar el Diseño Curricular de las Instituciones Educativas Técnicas y Tecnológicas, que contemplen, de manera activa y con un rol protagónico, las CPE como elemento importante de la EFTP.

La importancia de las CPE se presenta como un componente curricular dentro de los tres señalados por los Lineamientos Generales Académicos (Minedu, 2018): Competencias Específicas, Competencias para la Empleabilidad y Experiencias Formativas en Situaciones Reales de Trabajo. Asimismo, cada uno de estos componentes se mantienen asociados a lo largo de la formación de los estudiantes. En ese sentido, las CPE no se restringen a cursos o Unidades Didácticas concretas, sino que, por el contrario, deben mantener su presencia en las actividades y evaluaciones realizadas.

Será importante mencionar dos aspectos fundamentales de este capítulo para la investigación realizada. En primer lugar, la educación superior técnica y tecnológica cumplen un rol importante para el desarrollo de los países. En segundo lugar, en ese marco, son las competencias para la empleabilidad importantes para este nivel formativo, en el sentido de ayudar a mejorar la empleabilidad de los trabajadores.

Capítulo III: DISEÑO METODOLÓGICO

1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación, desde un enfoque cualitativo, buscó la comprensión, descripción e interpretación de una determinada realidad: el despliegue de la competencia de comunicación en el nivel de educación superior técnica. Además, se caracterizó por el uso de textos y documentos que permiten describir momentos y problemáticas en una situación o en individuos determinados (Denzin y Lincoln, 1994 citados por Vasilachis, 2009; Cubo 2011).

1.1 Justificación, Problema y objetivos de la investigación

Como se señaló antes, el tema a investigar es acerca del despliegue de la competencia de comunicación, la cual, según el marco normativo de las Instituciones de Educación Superior Técnica (IEST), se enmarca en las Competencias para la Empleabilidad (Minedu, 2018).

La educación técnico profesional se ha transformado en una prioridad para los países que desean mejorar la inserción laboral (OEI, 2010). Actualmente, la formación técnica de nuestro país y de la región, demanda, cada vez más, su adecuación y fortalecimiento para responder a las necesidades de los sectores productivos que movilizan las economías de los países y el desarrollo de las sociedades.

En ese sentido, existe la necesidad de articular el mundo laboral con la formación profesional técnica, a fin de que brinde a los jóvenes las competencias técnicas y

transversales que se requieren para el ingreso al mercado laboral y, de esta manera, favorecer el desarrollo económico y social de un país (OEI, 2010). Es así que, desde el Minedu (2018) se incorpora la formación transversal en el currículo, a través de las competencias para la empleabilidad, pero sin detallar sobre el despliegue o incorporación de tales competencias en el currículo de las instituciones de educación superior tecnológica. De tal manera, es necesario profundizar sobre este tema y así promover mejores resultados en el desarrollo de las competencias para la empleabilidad.

En ese estudio, se considera a las competencias para la empleabilidad (CPE) como todos aquellas condiciones personales (conocimientos, habilidades y actitudes) que las personas aplican en una actividad de su quehacer profesional y que, además, estas mismas condiciones pueden ser trasladadas a otras situaciones sin que se genere menor desempeño o calidad de lo realizado. En ese sentido, la autonomía y la flexibilidad de los profesionales serán fundamentales para estas circunstancias diversas (García, 2012). De tal manera, las CPE permiten que los profesionales puedan desarrollar desempeños laborales exitos (Alles, 2006).

En orden de lo descrito, se debe considerar que, en el actual entorno laboral cambiante, es indispensable que los profesionales adquieran un campo amplio de competencias y habilidades que buscan los sectores productivos (Barrio, 2005). Además, dichas competencias consideran elementos éticos, pensamiento crítico y la comunicación, los cuales son requeridos para enfrentar una realidad y hacer propuestas de mejora dentro de una disciplina determinada (Morales, 2004; Tirado, Estrada, Ortiz, Solano, González, Alfonso, Restrepo, Delgado, Ortiz, 2006).

En función a lo expuesto, esta investigación se centró en la competencia para la empleabilidad de comunicación, ya que es considerada por el MINEDU (2018) como una de las más relevantes y que debe ser priorizada por las IEST durante el diseño curricular. Así, es esencial ya que permite una efectiva interrelación con los demás integrantes de la sociedad en diversas situaciones (OECD, 2016). Dicha competencia integra una serie de recursos socioafectivos de los sujetos, a partir de lo cual le otorgará mayores ventajas

competitivas en su desempeño laboral y un mejor desenvolvimiento en los diversos escenarios donde se relaciona.

Asimismo, respecto a la IEST donde se desarrolló la investigación, cuenta con cinco carreras profesionales, que se dictan en seis periodos académicos, durante tres años. La carrera que se analizó tiene 36 unidades didácticas (cursos) de 16 semanas de extensión, agrupadas en tres certificaciones parciales, una por año, que conllevan al grado de “Profesional Técnico en...”, esto dentro del tiempo señalado. Actualmente, cuenta con alrededor de 10 mil estudiantes en la carrera profesional.

En este marco, el problema que se buscó resolver mediante la presente investigación se ve reflejado en la siguiente pregunta: ¿Cómo se realiza el despliegue de la competencia de comunicación en el diseño curricular de una carrera profesional de un instituto de educación superior técnica?

A continuación, se indican los objetivos de esta investigación:

Objetivo general:

Analizar el despliegue de la competencia de comunicación en el diseño curricular de una carrera profesional de una Institución de Educación Superior Tecnológica.

Objetivos específicos:

1. Describir cómo se despliega la competencia de comunicación en el plan de estudios, sílabos y guías de sesión de clase.
2. Determinar los criterios para el despliegue de la competencia de comunicación en una carrera.

Las categorías propuestas para esta investigación son tres, de las cuales se proponen subcategorías:

- Categoría 1: Modalidades para despliegue competencial de competencias transversales

- Subcategoría 1: Insertadas a nivel institucional (cursos transversales iguales).
- Subcategoría 2: Plan de desarrollo por carrera (transversales dependiendo de la disciplina).
- Subcategoría 3: Diseño integrado: agrupadas en las mismas actividades de aprendizaje.
- Categoría 2: Niveles de despliegue competencial
 - Subcategoría1: Plan Educativo Institucional (Macro).
 - Subcategoría2: Plan de estudios / Perfil de egreso (Meso)
 - Subcategoría3: Unidades didácticas / Actividades de aprendizaje / Guías de sesión en aula (Micro).
- Categoría 3: Niveles de desarrollo competencial
 - Subcategoría1: La competencia se forma o se desarrolla con otras
 - Subcategoría2: La competencia muestra diferentes niveles de dominio a lo largo del currículo

1.2 Método de investigación

Respecto al método, se consideró pertinente utilizar el análisis documental, ya que, de acuerdo con Peña & Pirela (2007), este método sirve como herramienta para organizar y representar el conocimiento encontrado en documentos. Además, se centra en el análisis y síntesis de la información a través de lineamientos o normativas delimitadas previamente. Por ello, este método, permitió la aproximación a documentos institucionales de carácter normativo para los procesos educativos de la institución donde se realizó la investigación. Asimismo, el análisis documental permitió un conjunto de operaciones destinadas a representar contenido y forma de determinados documentos que facilitaron su análisis (Clausó, 1993).

El método de análisis documental se encuentra dentro de los métodos de recuperación de información, y responde a necesidades informativas tales como: conocer lo que se ha realizado en un campo específico, conocer segmentos de información de documentos particulares, y, por último, conocer toda información relevante que exista acerca de un

tema. En el caso de la presente investigación, se pretendió conocer los segmentos de información de documentos particulares de la institución educativa, que respondan al despliegue de la competencia de comunicación (Peña y Pirela, 2007).

Además, el uso del método implica una reflexión a través de la cual se determina en primer lugar la autenticidad de los documentos, la disponibilidad de la información, la credibilidad de los documentos y la posibilidad de hacer inferencias a partir de lo encontrado en dichos documentos (Valles, 1999). Este proceso se ha visto reflejado en la obtención de los documentos que, en muchos casos, están a disposición de la comunidad educativa y de otros directamente enviados por la IEST de manera oportuna para el análisis. Todos ellos, elaborados por la misma institución y que se vinculan directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde los cuales, se puede inferir los criterios y/o consideraciones que posibilitaron el despliegue de la competencia de comunicación en dicha IEST.

Otra característica del método según Naranjo (2010) es que el carácter permanente de la información hace que los documentos puedan ser utilizados sin límites y por un número indeterminado de sujetos, lo cual ha sido favorable durante el análisis, al contar con los documentos durante todo el proceso de investigación.

Igualmente, la selección del método se ha alineado a los objetivos de esta investigación, ya que se ha analizado documentación relevante que hace referencia al despliegue curricular de la competencia de comunicación en la institución educativa, utilizando matrices elaboradas previamente de acuerdo con las categorías y subcategorías de la investigación, con la intención de responder a los objetivos general y específicos, utilizando documentos que han sido construidos y utilizados en la misma institución, tales como sílabos, guías de sesión y guías de evaluación de diversas unidades didácticas.

Para Rubio (2004) el análisis documental implica un proceso intelectual donde se extraen nociones de cada documento para representarlo y que otros puedan acceder fácilmente a ellos. De acuerdo con ello, este método abarca desde la identificación externa del

documento a través de elementos formales (autor, título, editorial), hasta la descripción conceptual del contenido del mismo a través de la indización.

La profundidad del análisis de documentos depende de los siguientes factores: los usuarios, es decir, quienes utilizarán posteriormente las matrices elaboradas, las necesidades de información, el tipo de documentos a analizar, y acceso permanente a la información (Rubio, 2004).

Respecto a las fases aplicadas dentro del análisis documental realizado, se han seguido las propuestas por Peña y Pirela (2007):

En primer lugar, se produce un contacto con la información y se almacena para su procesamiento: se identificaron fuentes escritas vinculadas con el despliegue de las competencias a desarrollar en las carreras de estudio y, en específico, referida a la de comunicación. En segundo lugar, la comprensión del discurso, organizando y reduciendo la información de los documentos, para luego relacionarla y obtener las ideas centrales de cada documento en las matrices de análisis: de tal manera fue conveniente seleccionar documentos vinculados a los diferentes niveles de injerencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde el macro hasta el micro. Así, en tercer lugar, se crean los documentos secundarios, que son las matrices de síntesis, como productos con información relevante como resultado del análisis documental.

Las fuentes de información que se analizaron en esta investigación se consignan en una matriz, que presenta los elementos como sílabos, guías metodológicas, guías de evaluación, perfil de egreso, Proyecto Educativo Institucional, que comprenden un total de 21 fuentes que corresponden al Plan de estudios de una carrera y al marco institucional que lo rige:

Tabla 3. Matriz de identificación de documentos.

Matriz de Identificación de Documentos

N°	Código	Nombre del documento	Autor	Estatus	Año de publicación	Naturaleza	Periodo de validez	Público a quien se dirige	Finalidad
1	DS1	Silabo Atención al cliente financiero	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG1	Guía de Sesión Atención al cliente financiero	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE1	Guía de Evaluación Atención al cliente financiero	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
2	DS2	Silabo Habilidades para el aprendizaje	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG2	Guía de Sesión Habilidades para el aprendizaje	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE2	Guía de Evaluación Habilidades para el aprendizaje	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
3	DS3	Silabo Comunicación para la atención al cliente	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG3	Guía de Sesión Comunicación para la atención al cliente	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE3	Guía de Evaluación Comunicación para la atención al cliente	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
4	DS4	Silabo Ventas y plataforma de atención al cliente financiero	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.

	DG4	Guía de Sesión Ventas y plataforma de atención al cliente financiero	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE4	Guía de Evaluación Ventas y plataforma de atención al cliente financiero	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
5	DS5	Silabo Investigación de mercados de negocios	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG5	Guía de Sesión Investigación de mercados de negocios	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE5	Guía de Evaluación Investigación de mercados de negocios	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
6	DS6	Silabo Habilidades y actitudes personales	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG6	Guía de Sesión Habilidades y actitudes personales	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE6	Guía de Evaluación Habilidades y actitudes personales	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
7	DS7	Silabo Evaluación financiera de negocios y proyectos	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG7	Guía de Sesión Evaluación financiera de negocios y proyectos	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes

	DE7	Guía de Evaluación: Evaluación financiera de negocios y proyectos	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
8	DS8	Silabo Evaluación de riesgos en negocios y proyectos	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG8	Guía de Sesión Evaluación de riesgos en negocios y proyectos	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE8	Guía de Evaluación: Evaluación de riesgos en negocios y proyectos	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
9	DS9	Silabo Generación de modelos de negocio	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG9	Guía de Sesión Generación de modelos de negocio	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE9	Guía de Evaluación Generación de modelos de negocio	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
10	DS10	Silabo Trabajo en equipo y liderazgo	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG10	Guía de Sesión Trabajo en equipo y liderazgo	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE10	Guía de Evaluación Trabajo en equipo y liderazgo	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar

11	DS11	Silabo Evaluación de créditos de consumo e hipotecarios para vivienda	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG11	Guía de Sesión Evaluación de créditos de consumo e hipotecarios para vivienda	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE11	Guía de Evaluación: Evaluación de créditos de consumo e hipotecarios para vivienda	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
12	DS12	Silabo Evaluación de créditos para MYPE	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG12	Guía de Sesión Evaluación de créditos para MYPE	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE12	Guía de Evaluación: Evaluación de créditos para MYPE	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
13	DS13	Silabo Evaluación de créditos para mediana empresa	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG13	Guía de Sesión Evaluación de créditos para mediana empresa	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE13	Guía de Evaluación: Evaluación de créditos para mediana empresa	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
14	DS14	Silabo Banca de inversión	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.

	DG14	Guía de Sesión Banca de inversión	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE14	Guía de Evaluación Banca de inversión	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
15	DS15	Silabo Imagen personal y profesional	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG15	Guía de Sesión Imagen personal y profesional	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE15	Guía de Evaluación Imagen personal y profesional	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
16	DS16	Silabo Administración estratégica	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG16	Guía de Sesión Administración estratégica	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE16	Guía de Evaluación Administración estratégica	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
17	DS17	Silabo Dirección y gestión de oficinas	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG17	Guía de Sesión Dirección y gestión de oficinas	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE17	Guía de Evaluación Dirección y gestión de oficinas	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar

18	DS18	Silabo Aplicación de reglamentos del sistema financiero en situaciones reales	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes / estudiantes	Organizar las capacidades y contenidos a desarrollar.
	DG18	Guía de Sesión Aplicación de reglamentos del sistema financiero en situaciones reales	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Organizar y especificar capacidades, contenidos y actividades para desarrollar en clase por parte del docente y estudiantes
	DE18	Guía de Evaluación Aplicación de reglamentos del sistema financiero en situaciones reales	Gerencia Académica	Interno	2019-1	Normativo	2019 - 2020	Docentes	Establecer los niveles de desempeño a evaluar
19	DP19	Plan Educativo Institucional	Dirección General	Externo	2019	Normativo	2017 -2019	Comunidad Educativa	Declarar sus intereses y objetivos educativos
20	DF20	Perfil De egreso	Jefatura de Programa	Externo	2019	Normativo	2018 - 2021	Comunidad Educativa	Establecer las competencias a desarrollar en los estudiantes
21	DL21	Lineamientos Académicos Generales	Ministerio de Educación del Perú	Externo	2019	Normativo	No especifica	Institutos de Educación Superior Tecnológica	Reglamentar el desarrollo académico y administrativo de las Instituciones Educativas

Elaboración propia

El principal criterio para seleccionar las fuentes ha sido que estas fueron elaboradas por la propia Institución Educativa y que orienten las prácticas educativas que se desarrollan en la institución sobre la competencia de comunicación. Además, se consideró pertinente incluir un documento normativo que rige la planificación curricular de la IEST, los Lineamientos Académicos Generales para Institutos Tecnológicos y Escuelas de Educación Superior (Minedu, 2018). Esto permitió triangular información entre documentos normativos de nivel macro, otros institucionales de nivel meso y los que directamente delimitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, nivel micro.

A su vez, otro criterio fue que dichas fuentes revelen los intereses y perspectivas de las personas, en nuestro caso los docentes, que las han escrito (Bisquerra, 2004). En ese sentido, fue importante guardar la confidencialidad debida con los documentos proporcionados por la IEST, considerando las posibles consecuencias que haya podido generar la investigación, así como otras situaciones que puedan atentar contra los lineamientos éticos de la investigación.

1.3 Técnica e instrumentos de recojo de la información

La técnica que se empleó fue el análisis documental, la cual permitió una aproximación a los textos que reflejan la realidad educativa. Esta realidad fue estudiada a través de la selección, recuperación y análisis de la información plasmada en los documentos que orientan y guían las prácticas académicas que se desarrollan dentro de dicha IEST (Vieytes, 2004; Vasilachis, 2009; Fox, 2005).

Para dicho análisis, se han utilizado como instrumentos distintas matrices (de identificación de documentos, de análisis documental y de comparación) donde se cruzaron las categorías y subcategorías planteadas con la información obtenida de cada uno de los documentos.

Asimismo, como parte de la técnica, se ha codificado la información de los textos, es decir, transformar los datos para representarlos en índices numéricos o alfabéticos, lo cual permitió una descripción más precisa del contenido de cada documento. Fue relevante también revisar la presencia y/o ausencia de elementos en un documento,

ya que un tema, o un término que queda sin ser mencionado puede tener un significado importante para la investigación (Andréu, 2000). En este estudio, por ejemplo, que aparezca o no un indicador vinculado a la competencia de comunicación en los documentos de las unidades didácticas es fundamental para el análisis.

En este sentido, la técnica del análisis documental pretende analizar, más allá del estilo del texto, las ideas expresadas y el significado de las palabras, temas y frases. Para Berelson (1952, citado por López, 2002) la técnica es objetiva, sistemática y cuantitativa. Lo que ha permitido configurar un escenario sobre la forma cómo se realizó el despliegue de la competencia de comunicación, así como los lineamientos considerados para ello.

En la investigación se han seguido los pasos planteados por Piñuel (2002): en primer lugar, seleccionar la comunicación (documentos) a estudiar, en segundo lugar, determinar las categorías y subcategorías en base a los objetivos de investigación, y por último la sistematización y análisis de los documentos.

Según los objetivos de la investigación, el análisis puede ser de carácter exploratorio, descriptivo, verificativo o explicativo (Piñuel, 2002). El análisis exploratorio busca un análisis del contenido a través de la técnica para elaborar, registrar y tratar los datos de los documentos de manera preliminar. Este análisis entonces intenta encontrar categorías que sean las más apropiadas para el protocolo de análisis de los documentos.

Por otro lado, el análisis descriptivo busca la identificación y catalogación de la realidad empírica de los documentos en el marco de un estudio en particular, definiendo categorías y subcategorías. Se identifica la estructura intratextual del documento como producto comunicativo a partir del contexto en el que se realizó, analizando también las variables psicológicas y sociológicas que influyeron en la conducta de quienes dieron origen a los documentos. Además, los análisis verificativos y explicativos muestran las inferencias acerca del orden, funcionamiento y efectos del resultado comunicativo de los documentos, mediante el cual se pueden realizar extrapolaciones

para otros documentos, así como comprobar las intenciones comunicativas de los mismos (Piñuel, 2002).

En el caso de este estudio, se ha realizado un análisis descriptivo de los documentos, ya que los instrumentos se han alineado a las categorías y se ha identificado la estructura dentro del contexto del despliegue de la competencia de comunicación.

1.4 Procedimientos para organizar y analizar la información recogida

Las matrices que se utilizaron para la organización fueron elaboradas para cada una de las categorías planteadas.

Tabla 4: Matriz de Categoría 1: Modalidades para el despliegue

Matriz de identificación de información					
N°	Código Documento	Categoría 1. Modalidades para el despliegue competencial			Comentario
		Subcategoría 1: Insertadas a nivel institucional (cursos transversales iguales)	Subcategoría 2: Plan de desarrollo por carrera (transversal dependiendo de la disciplina)	Subcategoría 3: Diseño integrado (agrupadas en las mismas actividades de aprendizaje)	
1					
2					
3					
4					
5					

Elaboración propia

El objetivo de la matriz ha sido el de identificar el tipo de modalidad para el despliegue de la competencia que se expresa en los documentos pertinentes a la Categoría 1. Los documentos utilizados para esta matriz han sido el Proyecto Educativo Institucional, Plan de Estudios, Sílabos, Guías de Sesión y Guías de Evaluación.

Tabla 5: Matriz de Categoría 2: Niveles de despliegue competencial

Matriz de análisis específico												
N°	Unidad Didáctica	Ciclo	Sílabo			Guías de metodológicas			Guías de Evaluación			Comentario
			Indicador de logro	Página	Código de cita	Actividad de aprendizaje en aula	Página	Código de cita	Indicador de desempeño	Indicador	Código de cita	
1												
2												
3												

Elaboración propia

Para este caso, el objetivo de la matriz fue el de extraer información relevante referida a la subcategoría 2 y 3, de la categoría 2, sobre la competencia de comunicación en los componentes de la Unidad Didáctica. Es decir, se revisaron documentos del nivel micro de despliegue, como lo son: sílabo, guía de sesión y evaluación.

Tabla 6: Matriz de Categoría 3: Niveles de desarrollo competencial

Matriz de análisis específico						
N°	La competencia se forma	La competencia se aplica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de otras competencias	Nivel de desarrollo			Comentario
	Código de cita	Código de cita	Primer Nivel (Desarrollo inicial de la competencia)	Segundo Nivel (Aplicación de la competencia)	Tercer Nivel (interacción con otros)	
1						
2						
3						
4						
5						

Elaboración propia

Esta matriz tuvo como objetivo extraer información relevante referida a la subcategoría 1 y 2, de la categoría 3, sobre la competencia de comunicación en los documentos pertinentes.

Por otro lado, estas matrices fueron entregadas a dos jurados expertos para su validación y sugerencias; y se solicitó que utilizaran los siguientes criterios para ello:

- Claridad
- Suficiencia
- Funcionalidad
- Utilidad

Los comentarios obtenidos fueron sobre todo en el orden de precisar la información que se quería recoger con las matrices. Además de dar sugerencias respecto a la eliminación de ciertos campos. Adicional a ello, en orden a los comentarios, se generó una nueva matriz para los niveles de desarrollo competencial.

Tabla 7: Matriz de análisis de niveles

Matriz de Análisis Documentos Institucionales						
N°	Documento	Se menciona	Tema	Cita textual	Código de cita	Comentario
1						
2						
3						

Elaboración propia

1.5 Procedimientos para asegurar la ética en la investigación

Es importante mencionar que los principios éticos que se respetaron para la presente investigación se vinculan, principalmente, con: el de beneficencia, no maleficencia, cuidando que ninguno de los actos realizados para esta investigación cause efectos adversos ni a personas ni a la institución. El principal objetivo es contribuir a la mejora de los procesos educativos de la IEST, sin que los resultados alcanzados afecten a

ninguna persona u oficina que haya participado en la elaboración de los documentos analizados.

También, el de integridad científica, teniendo en cuenta que los datos y el análisis de la información sea honesta y veraz, manteniendo la objetividad necesaria para los resultados reflejen, lo más certero posible, la realidad educativa de la IEST.

Finalmente, el principio de justicia que permitirá a que los involucrados en el presente trabajo puedan acceder a los resultados. Antes de iniciar la revisión de los documentos de la investigación, se solicitó la autorización correspondiente al subgerente académico de la IEST, indicándole que los resultados serán entregados al final del presente trabajo.



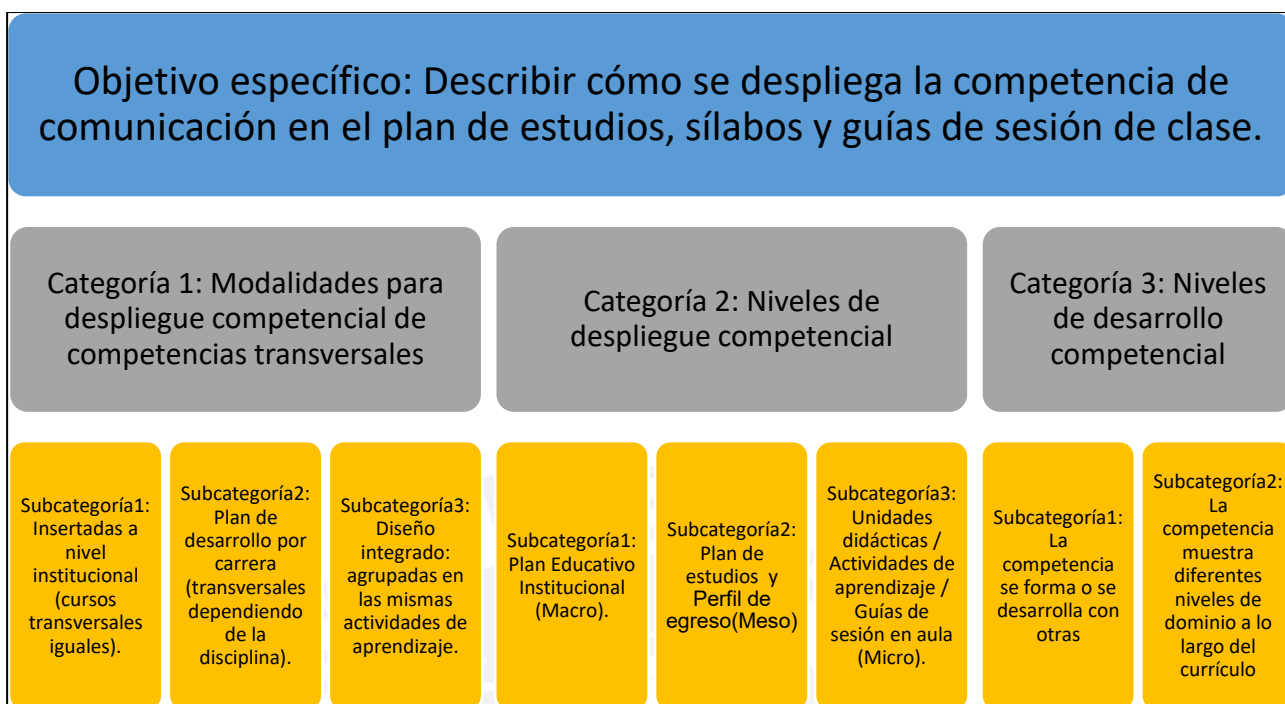
Capítulo IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. ANÁLISIS A PARTIR DE CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN

Para esta sección de la investigación, se ha partido del primer objetivo específico de describir la manera cómo la institución educativa ha realizado el despliegue de la competencia de comunicación en todos los niveles institucionales. Luego, se centra en la evaluación respecto a una carrera, sobre la cual se analiza la presencia de la competencia de comunicación. Para ello, se revisaron los documentos institucionales que constituyen las fuentes de la investigación: Sílabos de clase, Guías de Sesión, Guías de Evaluación y Perfil de Egreso de una carrera de una Institución Educativa, así como su Proyecto Educativo Institucional.

La aproximación a tales documentos se ha realizado con las categorías y subcategorías que se muestran en la siguiente figura:

Figura 6. Matriz con objetivo y categorías



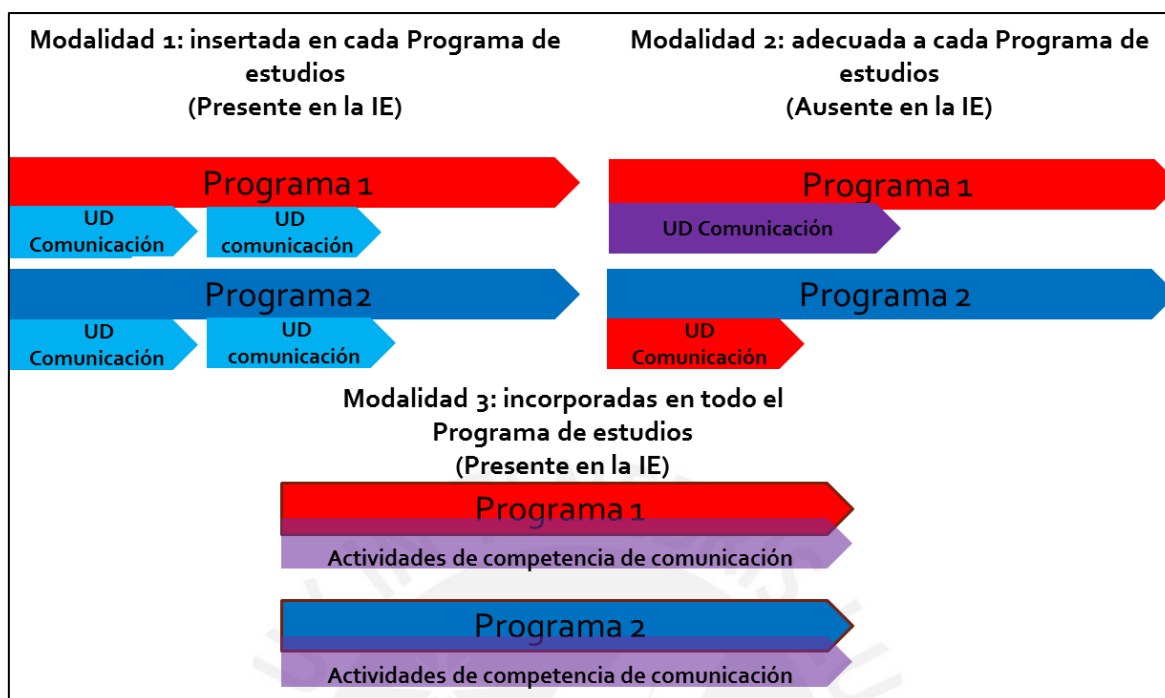
Fuente: Elaboración propia

Los hallazgos de la investigación se han ordenado de acuerdo a las categorías y subcategorías antes presentadas. En ese sentido, el orden de presentación será de acuerdo a ellas.

A. Modalidades para despliegue competencial de competencias transversales

Para la categoría de modalidades, se considera si el despliegue de la competencia de comunicación, se ha realizado como parte de uno o varios planes de estudios, sin variación, o se ha adecuado según las necesidades específicas de dichos planes. También existe la posibilidad, por el contrario de las anteriores, de que el despliegue se haga de manera integrada con las unidades didácticas específicas.

Figura 7. Modalidades de despliegue de las competencias de transversales identificadas en la IE



Fuente: Elaboración propia

Insertadas a nivel institucional

En este punto, se encontró que en la malla curricular de los distintos programas de estudios de la IE se puede identificar la unidad didáctica (curso) donde se enseña la competencia de comunicación: UD Comunicación para la Atención al Cliente. Esta misma UD se encuentra en todos los programas de estudio que oferta la institución educativa, a nivel de capacidades, indicadores y niveles de desempeño. Esto es importante mencionar porque, sin importar la naturaleza o necesidades de la carrera, se mantiene con la misma estructura el desarrollo de la UD y, en ese sentido, se realiza la transversalización de la competencia en todos los programas de estudio de la Institución Educativa.

Adecuada al programa de estudios

Este punto se refiere a que se pueden diseñar unidades didácticas de competencias para la empleabilidad en base a las necesidades de una carrera específica. De tal

forma, que se elaboran, tantas unidades didácticas de este tipo, como carreras profesionales tiene la institución.

De tal forma, en el análisis de los documentos que corresponden a una carrera de la IE, no se ha identificado ninguna unidad didáctica de competencias para la empleabilidad que sea diferente entre las carreras. Más aún, la misma institución señala algunas, comunicación, trabajo en equipo, de tales competencias como deseables para todos sus egresados, sin que se distinga entre las carreras ofertadas (CERTUS, 2016).

Incorporadas en todo el plan de estudios

Asimismo, la UD Comunicación para la Atención al Cliente es la única donde se enseña la competencia de comunicación. En el resto de unidades didácticas, sean de naturaleza específica o de competencias para la empleabilidad, se aplica o se utiliza esta competencia, en algunos casos, la competencia se pone en acción durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, en los trabajos grupales o actividades individuales de los estudiantes. Esto se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 8. Ejemplo de aplicación de la competencia

Guías de metodológicas	
Actividad de aprendizaje en aula	Código de cita
Presenta la información de manera general respecto de los siguientes puntos: Elementos de la comunicación El lenguaje telefónico. Pautas del lenguaje telefónico. Tono de voz. Verbalización. Sonrisa telefónica. Mensaje telefónico. Escucha activa. El guion comercial.	DG4C1

Técnicas para desarrollar una comunicación efectiva. Las barreras de comunicación	
Los estudiantes distribuidos en pares proceden a ensayar el guion comercial, utilizando las pautas del lenguaje telefónico y técnicas de comunicación efectiva con la venta de un producto	DG4C2
Los estudiantes participan activamente dando sus opiniones y retroalimentación objetivas a las presentaciones de sus compañeros y el docente refuerza cada una de las exposiciones.	DG9C1

Fuente: Elaboración Propia

En el cuadro anterior, se identifican tres guías de distintas Unidades didácticas, en las cuales a nivel de estrategias los docentes han planificado el despliegue de la competencia de comunicación en diferentes actividades que la utilizan para su desarrollo.

Por otro lado, en aquellas unidades didácticas donde se utiliza la competencia de comunicación, los indicadores de logro del sílabo, como en los descriptores de evaluación de las Guías de Evaluación, son diferentes a los presentados en la UD Comunicación. Si bien se puede identificar afinidad en la redacción e intencionalidad del desarrollo de la competencia entre ellos, en ningún caso presentan la misma especificidad de lo que se pretende lograr con la UD. Tal como se muestra, a manera de ejemplo, en la siguiente tabla:

Tabla 9: Indicadores de desempeño para evaluación

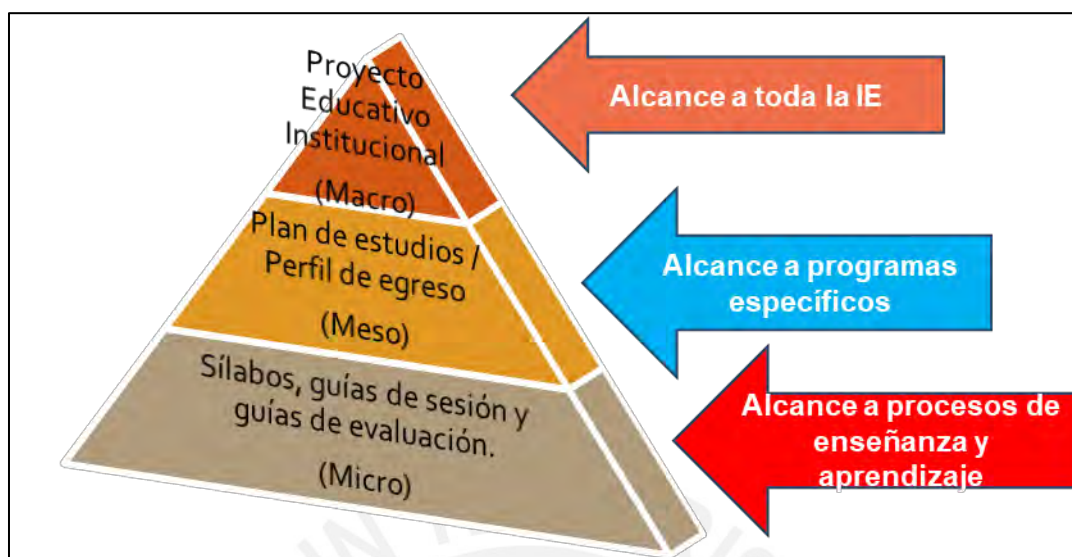
Guías de Evaluación			
Indicador de desempeño UD Comunicación	Código de cita	Indicador de desempeño Unidades didácticas específicas (técnicas)	Código de cita
Identifica información relevante utilizando toma de apuntes.	DE3C1	Comprueba el poder de la comunicación telefónica con los clientes, mediante un juego de roles.	DE4C2
Comunica sus ideas con autonomía, seguridad y respeto frente a sus compañeros.	DE3C19	Expone con seguridad y fluidez el Business Model Canvas de su proyecto.	DE9C8
Utiliza organizadores visuales para sintetizar información.	DE3C3	Socializa con sus pares los gráficos de un flujo de caja proyectado con estacionalidades.	DE7C3

Fuente: Elaboración Propia

B. Niveles de despliegue competencial

En el caso de categoría de niveles de despliegue competencial, se ha analizado los documentos que señalan el despliegue de la competencia de comunicación de acuerdo al rango de alcance institucional de los mismos. De tal forma, en el nivel mayor (macro), se revisó el Plan Educativo Institucional, para el medio (meso) el plan de estudios y perfil de egreso, y en el nivel micro los Sílabos, Guías de Sesión y Evaluación.

Figura 8. Niveles de despliegue competencial en la IE



Fuente: Elaboración Propia

Nivel Macro

En el PEI de la institución educativa, se pudo identificar que se resalta las competencias para la Empleabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tanto cuando se habla de los referentes teóricos pedagógicos que asume la institución educativa, como en las competencias deseables a desarrollar en los estudiantes. Además, al establecer el perfil ideal de egreso para todos sus programas formativos, menciona a la competencia de comunicación (CERTUS, 2019) como una de las capacidades que debiera tener todo profesional. En ese sentido, se detallan actitudes y habilidades deseables, para la IE, de desarrollar en los estudiantes, muchas de las cuales se vinculan con la comunicación.

En este mismo análisis, los Lineamientos Académicos Generales (Minedu, 2018), al ser un documento que establece las pautas de acción de las instituciones educativas de nivel superior Técnico-Tecnológico, se identificó que se menciona la importancia de las competencias para la empleabilidad en los planes de estudio e, incluso, se establece como obligatorio el desarrollo de la competencia de comunicación.

Nivel Meso

En el perfil de egreso de la carrera investigada, describe los procesos de funciones laborales específicas como la comercialización de productos, administración de unidades de negocio, asesoría a clientes en los productos ofrecidos, entre otros (Certus, 2019)

En tal sentido, no se ha identificado en el perfil de egreso, específico del programa formativo revisado, alguna referencia directa a la competencia de comunicación. Sin embargo, como se señaló antes, en el plan de estudios sí se identifica una unidad didáctica de comunicación, así como otras vinculadas a trabajo en equipo y desarrollo personal.

Nivel Micro

Por otro lado, la presencia de esta competencia comunicación, a nivel micro, se pudo identificar en 17 unidades didácticas, de las 36 que cuenta todo el plan de estudios de la carrera analizada. En ellas, el despliegue de la competencia es visible en todos los documentos que se vinculan a las UD: Sílabos, guías de clase y guías de evaluación.

Si bien la competencia de comunicación se muestra en los diferentes documentos de las unidades didácticas a manera de competencia, capacidad, indicadores de logro y/o indicadores de desempeño para la evaluación, también se le menciona en el proceso de realización de actividades de clase. En ese sentido, la competencia se interrelaciona con las otras competencias y capacidades de diferente naturaleza, sea técnica o transversal. Para los criterios de evaluación, los indicadores de desempeño se encuentran presentes en UD técnicas, así como en las que se desarrollan competencias para la empleabilidad. Asimismo, en otras UD se aplica la competencia de comunicación, sobre todo, a trabajos grupales y, en algunos casos, se explica la importancia de la misma.

Tabla 10: Cantidad de veces que se menciona la competencia de comunicación

Elemento de UD	Manera de manifestar la competencia de comunicación		
	Como Indicador	Como actividad de clase	Como descriptor de desempeño
Sílabo	57	-	-
Guías metodológicas	-	27	-
Guías de evaluación	-	-	74

Fuente: Elaboración propia

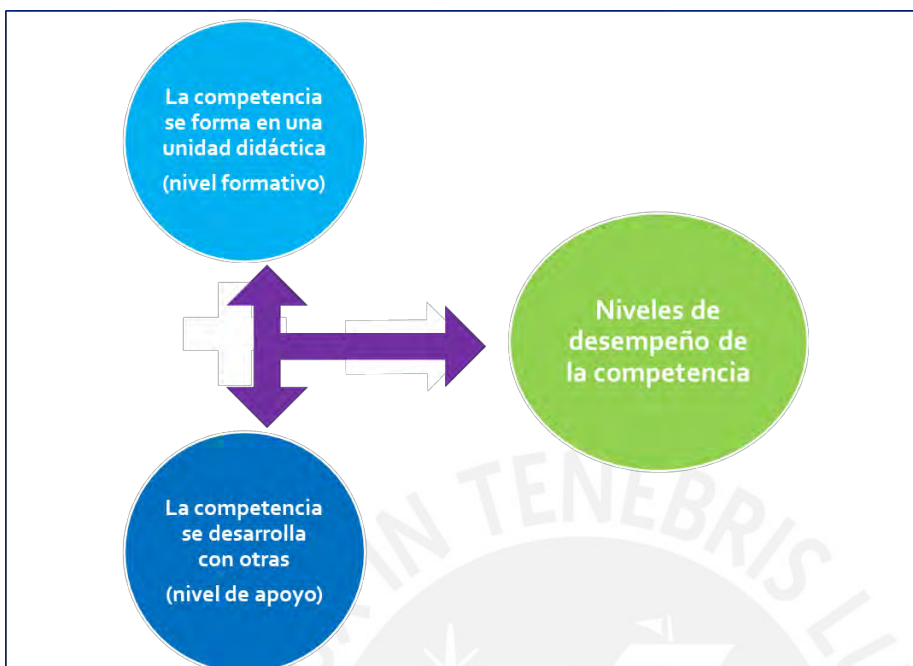
Como se ve en la tabla anterior, la competencia de comunicación aparece mencionada de diferentes maneras en los documentos vinculados a las Unidades didácticas. En este sentido, es importante reconocer que en 158 oportunidades la competencia se manifiesta en los documentos que regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la institución.

C. Niveles de Desarrollo Competencial

Para esta sección se analizó la forma cómo la competencia de comunicación es desarrollada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevados por el docente de acuerdo a la estructura de las unidades didácticas en la carrera analizada. Además de ello, si se hace por niveles de complejidad de la misma. Es decir, la competencia puede ser abordada como objeto de estudio o ser parte de actividades diseñadas para desarrollar otras.

Así, en un primer momento se revisó si la competencia estaba planteada dentro de las sesiones como elemento de estudio teórico-práctico: tema, reflexión y actividad, o, más bien, como parte del proceso de la actividad otro. En un segundo momento, para cualquiera de los dos casos mencionados, sea que se enseñe o se aplique, se analizó si existen diferencias de complejidad de la competencia de comunicación a lo largo de todas las unidades didácticas analizadas.

Figura 9. Niveles de desarrollo competencial en una carrera profesional



Fuente: Elaboración propia

La competencia se enseña o se aplica

Como ya se mencionó, sólo existe una unidad didáctica donde se enseña y se aplica la competencia de comunicación (código: DS9). En ella se detalla la capacidad, indicadores de logro y descriptores de desarrollo. Además de especificar contenidos y actividades que se deben realizar en todas las sesiones de clase.

En el resto de 17 unidades didácticas, sólo se señalan indicadores de desempeño, descriptores de desarrollo y, fundamentalmente, actividades (trabajo grupal, revisión de casos, exposición, entre otros) donde utilizan la competencia de comunicación. En estos casos, no hay pautas de enseñanza de dicha competencia. Y en otros casos se explican pautas para una mejor comunicación telefónica (cita DS4C1) o el diálogo como una manera de fomentar el pensamiento crítico (cita DG12C2), sin embargo, no se profundiza sobre las mismas. Tal como se puede visualizar en la siguiente tabla:

Tabla 11. Aplicación de la competencia en actividades e indicadores

Guías Metodológicas		Guías de evaluación	
Actividades de clase	Código de cita	Descriptor de desempeño	Código de cita
<p>Los estudiantes Responden las preguntas:</p> <p>¿Qué entendemos por una buena comunicación?</p> <p>¿Qué elementos presenta una buena comunicación? ¿Cuál de los elementos consideras que es el más importante?</p>	DG15C1	Se comunica con el otro, manteniendo una adecuada entonación, dicción, modulación, fluidez y volumen de la voz audible.	DE15C1
<p>El docente luego de felicitar la iniciativa del estudiante, solicita a sus compañeros estar atentos a la presentación, para brindar sugerencias que optimicen su presentación basado en los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuada presentación • Adecuada entonación • Adecuada dicción 	DG15C2	Es asertivo y empático al comunicarse con sus pares y las personas de su entorno.	DE15C3

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, la competencia facilita el desarrollo de las actividades planteadas. Así, por ejemplo, cuando se expone, se identifican ideas principales o se trabaja con otros para lograr objetivos académicos comunes. En el siguiente cuadro se detallan algunas de estas formas identificadas.

Tabla 12. Aplicación de la competencia

Guías metodológicas	
Actividad de aprendizaje en aula	Código de cita
Entre todos concluyen la importancia de reflexionar sus respuestas y comunicarse de manera efectiva en forma oral, escrita y gráfica, al interactuar con sus pares.	DG2C2
Mediante una diapositiva presente el aprendizaje a lograr: (Ver indicadores de desempeño) - Explica de manera clara y precisa los elementos necesarios para la sustentación de una propuesta ante el comité de créditos. - Expone, con argumentos claros, las posibles decisiones del comité de créditos.	DG13C1
Los estudiantes dan su opinión y se genera el debate donde el docente es el moderador. Todo dentro de un clima de dialogo asertivo.	DG14C1

Fuente: Elaboración propia

Niveles de complejidad de la competencia

Los documentos analizados, Sílabos, Guías Metodológicas y Guías de Evaluación, carecen de niveles de complejidad señalados o indicaciones para hacerlo. Sin embargo, se pudo reconocer que la competencia muestra diferentes maneras de redacción de los descriptores de desempeño que se pueden agrupar en tres niveles: primero, aplica lo oral y escrito, segundo, analiza textos y herramientas para comunicarse, y tercero, aplica la competencia, oral, gestual y escrito, en las actividades con otras personas. Este último nivel, tiene indicadores de desempeño que se presentan, regularmente, en las unidades didácticas de los últimos ciclos. Esto puede

vincularse al desarrollo competencial que los estudiantes en los últimos ciclos debieran alcanzar.

En el siguiente cuadro se muestran algunos ejemplos:

Tabla 13. Indicadores de desempeño para evaluación por ciclo

Guías de Evaluación	
Indicador de desempeño	Ciclo
Es asertivo y empático al comunicarse con sus pares y las personas de su entorno.	IV
Demuestra respeto y tolerancia en la interacción con sus pares.	V
Se expresa con claridad al exponer las estrategias elaboradas.	VI

Fuente: Elaboración propia

2. CRITERIOS DE DECISIÓN PARA EL DESPLIEGUE DE LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN EN UN PROGRAMA FORMATIVO

Tal como se analizó en el punto anterior, la institución educativa despliega la competencia de comunicación de diferentes maneras: en el caso de modalidades, integra su desarrollo a las diferentes unidades didácticas, además de tener una propia dentro del plan de estudios. En cuanto a los niveles de despliegue, en el nivel micro es en el que se identifica claramente su presencia. Por último, en los niveles de desarrollo, se puede reconocer, principalmente, la competencia como parte de las actividades o descriptores de desempeño de otras competencias diferentes.

De tal manera, a partir de los documentos analizados, las categorías identificadas en el punto anterior se convierten en los criterios utilizados por la IEST para realizar el despliegue de la competencia de comunicación en la carrera analizada. En ese sentido, las consideraciones claves para el despliegue exitoso de las competencias, trabajadas en el capítulo II de esta investigación, deben tomarse en cuenta en este análisis.

Así, la siguiente tabla detalla, en tres grandes conjuntos, las consideraciones clave para el despliegue.

Tabla 14. Consideraciones clave para el despliegue de la competencia

Autores	Conjuntos de consideraciones clave para el despliegue competencial		
	Participación de los actores institucionales	Definición de metodologías para los procesos de E-A	Determinación de niveles de dominio para la evaluación
Villa & Poblete (2011)	Todos los docentes deben participar de su desarrollo, independientemente de su especialidad y del curso que dicte.		Un número elevado dificulta tanto su adquisición y desarrollo real, así como su evaluación. Reservar las competencias transversales instrumentales para asignaturas de primeros cursos de grado
The University Senate leadership charged an ad hoc Committee on Competency-Based Education (2017).	Cooperación entre diversos actores de la comunidad educativa.	Desarrollar materiales de aprendizaje adaptables al estudiante	
Krause, Dias y Schedler (2015)		El despliegue competencial debe abarcar estrategias de aprendizaje activas, en las que se asegure espacios de integración.	
Yániz & Villardón (2012).		Brindar oportunidades para que los estudiantes puedan practicar lo que han aprendido	
Villaroel & Bruna (2014)		Su integración en el currículo debe promover aprendizajes significativos	

García(2016)			Las competencias se ordenan dentro del plan de estudios de acuerdo a criterios de complejidad y dependencia.
--------------	--	--	--

Fuente: elaboración propia

A partir de los resultados del apartado anterior y en concordancia con la Tabla 14, se procederá a detallar los criterios utilizados por la institución educativa para el despliegue de la competencia de comunicación en uno de sus programas de estudio y las consideraciones clave para el despliegue exitoso.

El primer criterio utilizado por la IEST ha sido el de la modalidad de despliegue de insertar las competencias para la empleabilidad a nivel institucional. Se ha generado una unidad didáctica que es igual en todos los programas de estudio ofertados por la institución. Asimismo, bajo este mismo criterio, ha incorporado la competencia a las actividades de aprendizaje de varias UD de carácter específico. En este punto es importante señalar que, en ninguno de los documentos revisados para la presente investigación, se ha encontrado el sustento o lineamientos para utilizar este criterio.

Otro de los criterios es el de niveles de despliegue, a nivel macro, dentro del Proyecto Educativo Institucional, donde se manifiesta la importancia de la competencia de comunicación. En ese sentido, el reconocimiento de relevancia de tal competencia conlleva a colocarla como una que debe desarrollarse en los planes de estudio de la institución. Sin embargo, el documento al describir el valor de la competencia, no detalla fases o niveles o estrategias de inclusión de la misma, que puedan permitir el despliegue de la competencia

En el nivel meso de despliegue competencial, encontramos que dentro del Plan de Estudios aparece la UD Comunicación para la Atención al Cliente, implementada en el primer ciclo para todas las carreras de la institución educativa. Este criterio de visualización de esta unidad didáctica que, por el nombre, se infiere la competencia que se trabajará, puede llevar a concluir que sólo se desarrollará la competencia en dicha UD. Lo que limitaría su despliegue a lo largo del currículo. Además, para el caso

del perfil de egreso de la carrera analizada, la referencia a la competencia de comunicación es inexistente.

En el nivel micro, como tercer lugar, los Sílabos especifican indicadores de logro vinculados a la competencia de comunicación en unidades didácticas específicas y de empleabilidad. Los mismos que tienen continuidad en las Guías de Sesión y en las Guías de evaluación. No obstante, estos indicadores pueden variar de un documento a otro, de igual manera, son diferentes entre una UD y otra. Lo que dificulta identificar secuencialidad o gradualidad entre ellos.

Los criterios hasta aquí mencionados, en mayor o menor medida, tienen alcance institucional que rige el quehacer académico. En ese sentido, la condición para poder realizar un exitoso despliegue competencial, sobre todo a este nivel, es la de involucrar a varios actores quienes se ven afectados a las consecuencias de los criterios utilizados. Así, la definición de las competencias a desarrollar, debe involucrar a docentes de todas las especialidades, personal administrativo, estudiantes, áreas de apoyo, entre otras, para consensuar las competencias para empleabilidad priorizadas por la IEST (Villa & Poblete, 2011; The University Senate leadership charged an ad hoc Committee on Competency-Based Education, 2017).

De otro lado, dentro del criterio de niveles de despliegue competencial, en el nivel micro, las Guías de Sesión de clase nos muestran que las clases se desarrollan en base a actividades que involucran trabajo en grupo, juegos de roles o análisis de casos, desde las cuales se abordan los indicadores propuestos para la sesión.

En las sesiones donde se trabajan indicadores técnicos, se considera actividades que involucran el desarrollo de la competencia de comunicación como parte de las actividades planificadas (ver Tabla 12).

Para el criterio de nivel micro, identificado en las Guías de Sesión, las actividades planteadas deben enmarcarse en la consideración de definir metodologías de

enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se debe procurar metodologías activas, donde los aprendizajes sean significativos y adaptables al ritmo de los estudiantes, así como establecer espacios de integración y práctica de lo aprendido (Krause, Dias y Schedler, 2015; Yániz & Villardón, 2012; Villaroel & Bruna, 2014).

Si bien las actividades identificadas en las Guías de Sesión, procuran análisis de caso, trabajo grupal, entre otras formas de actividades que pueden considerarse activas, no se ha identificado ninguna que sea transversal a todas las unidades didácticas donde se despliega la competencia de comunicación. Por ejemplo, alguna de las UD sea desarrollada por Aprendizaje Basado en Proyectos o Problemas.

El criterio de despliegue competencial referido a los niveles de dominio de la competencia de comunicación, no se ha podido establecer con claridad. Si bien se presentan indicadores diferenciados según cómo avanzan los periodos académicos, en algunos casos los niveles de dominio, representados como indicadores de desempeño, de una UD se repiten, o se muestran similares, en unidades didácticas de ciclos superiores.

Si bien los criterios utilizados por la IE han podido determinarse en la revisión de los documentos seleccionados, esto no ha sido del todo posible realizarlo con las consideraciones clave para el despliegue exitoso de las competencias por carecer de información referida a las mismas.

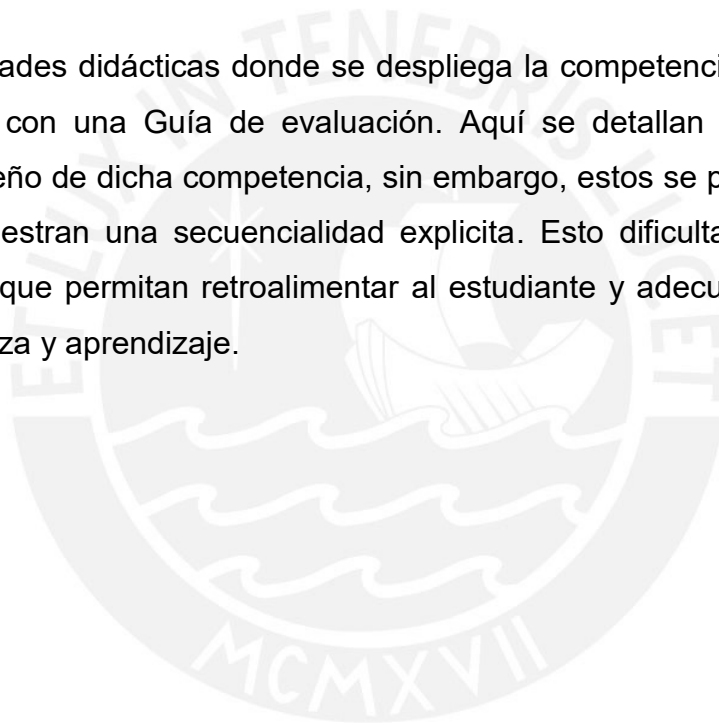
CONCLUSIONES

A partir del análisis documental realizado, se concluye lo siguiente:

1. Para el análisis del despliegue de una competencia genérica, como es la de Comunicación, en el diseño curricular de una carrera profesional de una institución educativa, se debe considerar la atención a las modalidades para el despliegue, los niveles de despliegue y los niveles de desarrollo competencia.
2. Respecto a cómo se despliega la competencia de comunicación en el plan de estudios, se han identificado diferentes maneras que van desde su incorporación dentro del plan de estudios hasta su inclusión en las actividades de las sesiones de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no se ha reconocido ningún marco normativo o lineamiento institucional sobre cómo realizar este despliegue.
3. El criterio de incorporar en el plan de estudios unidades didácticas para desarrollar la competencia de comunicación, se realiza en la UD Comunicación para la atención al cliente. Desde la dimensión del Plan de Estudios, esta UD queda aislada frente al resto de la malla curricular. Si bien en el nivel micro, la

presencia de esta competencia puede identificarse por medio de indicadores, no ocurre así con la continuidad de la competencia a lo largo de todo el plan de estudios. Esto reafirma que los niveles de despliegue competencial son del nivel micro.

4. Respecto a los criterios utilizados por la IEST para el despliegue de la competencia, son prioritariamente dos niveles: institucional y a nivel micro, incorporando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las unidades didácticas.
5. Las unidades didácticas donde se despliega la competencia de comunicación cuentan con una Guía de evaluación. Aquí se detallan los indicadores de desempeño de dicha competencia, sin embargo, estos se presentan dispersos y no muestran una secuencialidad explícita. Esto dificulta definir niveles de dominio que permitan retroalimentar al estudiante y adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje.



RECOMENDACIONES

1. La IEST debe contar con un plan de despliegue de competencias que defina el concepto de competencia y, además, que permita orientar la incorporación estratégica de las competencias priorizadas. En este sentido, será fundamental que se organice un equipo de trabajo que incorpore a docentes y autoridades académicas para que, periódicamente, se pueda evaluar cómo se está realizando el despliegue competencial.
2. Asimismo, la IEST debe asumir una definición consensuada sobre la competencia de comunicación que asegure su desarrollo integral de saberes (saber, saber hacer, ser) y sus niveles de complejidad para su despliegue a lo largo de las diferentes carreras técnicas.
3. Es fundamental que la IEST implemente un plan de evaluación competencial. Esto delimitará los niveles de dominio de la competencia y permitirá tener claridad sobre la mejor manera de realizar el despliegue competencial.
4. La participación de la comunidad educativa en todos los procesos de decisión sobre los objetivos educacionales de la IEST es fundamental. Esto permitirá realizar el despliegue competencial desde una postura integral, reconociendo los puntos críticos y de mejora del proceso.

5. La IEST debiera sistematizar las percepciones de los docentes en cuanto a las actividades que mejores resultados obtuvieron para el desarrollo de la competencia de comunicación.
6. Para mejorar los resultados de la presente investigación, sería importante tener entrevistas a profundidad con los miembros de la comunidad educativa, tanto de gestión como docentes y estudiantes, sobre las modalidades y consideraciones del despliegue competencial realizado en la IEST.



REFERENCIAS

- Alles, M. (2010). *Diccionario de competencias: La trilogía: las 60 competencias más utilizadas* (2 ed.). Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Althaus, I. (2018) Carreras técnicas como motor de crecimiento. (11 de septiembre de 2018). [Artículo publicado en el diario El Peruano]. Recuperado de <https://elperuano.pe/noticia-carreras-tecnicas-como-motor-crecimiento-70965.aspx>
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Documento de Trabajo. Recuperado de <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=publicaciones&cat=2&id=2431&id=>
- Arbeláez, Álvarez & Uribe (2008). Evaluación de la competencia comunicativa: la lectura y la escritura en la educación superior. *Escritos*, 16(36), 238-258. Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/36/28>
- Arnao, M., Aguilar, F. & Santiesteban, K. (2013). Problemas para desarrollar la competencia comunicativo-investigativa en educación básica y superior. *UCV-HACER*, 2(2), 99-115. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521752181012>
- Banco de Desarrollo de América Latina (2015). *Educación técnica y formación profesional en Perú*. Lima: CAF. Recuperado de: <http://www.scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/826/ETFP%20Perú%20Final%205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Banco de Desarrollo de América Latina (2018). *Educación Técnica y Formación Profesional en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades*. Lima: CAF. Recuperado de: <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1345>
- Barrio, R. (2005). *Fundamento teórico de las competencias transversales*. *Capital Humano*, s/n, (188) pp. 20-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=271>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Braun, E. & Brachem, J. (2015) Requirements Higher Education Graduates Meet on the Labor Market. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 574-595.
- Certus (2016) *Proyecto Educativo Institucional*.
- Certus (2018) *Sílabo de la unidad didáctica de Comunicación para la atención al cliente*.
- Certus (2019) *Perfil de Egreso Carrera Profesional de Administración de Banca y Finanzas*.
- Clausó, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*. 3(1), 11-19. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A/11739>

- Clausó, A. (2001). Manual de análisis documental: descripción bibliográfica. (2da edición). Pamplona: EUNSA.
- Cubo, S. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Pir mide.
- Curry & Docherty (2017). Implementing Competency-based Education. *CELT*, 10, 61-73. DOI: 10.22329
- De las Nieves, A, Giménez, R. & Tusing, J. (2017). Implementation of competency- based curriculum: College of Philosophy, Universidad Nacional del Este, Paraguay. *The journal of competency-based education*, (2), 1, 1-9, Doi: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1002/cbe2.1038>
- De Simone, J. (1993). Papel de la educación técnico-profesional en el mejoramiento de las capacidades de los trabajadores del sector moderno ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-20. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie02a04.htm>
- Del Valle, R. (2010). *Formación por competencias: certezas, resultados y desafíos. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco*. Ponencia presentada en el II Foro Internacional sobre la Innovación Universitaria. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Recuperado de <https://uct.cl/archivos/evaluacion-formacion-competencias-uct.pdf>
- Deloitte (2017). *Soft skills for business success*. Australia: DeakinCo.
- Donoso, S. & Corvalán, O. (2012). Formación técnica y aseguramiento de la calidad: enfoque de desarrollo de competencias. *Cuadernos de Pesquisa*, 42(146), 612-659. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/15.pdf>
- Flores, M. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación Educativa*, 14(65), 43-59. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n65/v14n65a4.pdf>
- Fox, V. (2005). *Análisis documental de contenido. Principios y prácticas*. Buenos Aires: Alfagrama ediciones.
- García, M. (2012). *Recursos Humanos: Lo esencial en la práctica*. México: Panorama.
- García, M. (2016) *Propuesta para el despliegue de competencias genéricas y su integración con el diseño de actividades de Aprendizaje Basado en Proyectos. Caso de las ingenierías del software y computadores*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de http://oa.upm.es/48852/1/JAVIER_GARCIA_MARTIN_1.pdf
- Gonzales. N. (2018). Desafíos de la educación superior para la gestión de la calidad. Samborondón: *Universidad ECOTEC*. Recuperado de: <https://www.ecotec.edu.ec/content/uploads/2017/09/investigacion/libros/edu-superior.pdf>

- Humburg, Martin & van der Velden, Rolf & Verhagen, A. (2013). *The Employability of Higher Education Graduates: The Employer's Perspective*.
- Ibarrola, M. (2010). Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional en américa latina un debate necesario. *La Educación*, 44, 1-29. Recuperado de: <http://www.educoas.org/portal/laeducacion2010>
- Kostoglou, V., Garpis, A. Koiliyas, C. & Van der Heijden, B. (2011) Predictors of higher technological education graduates' labour market entrance success. *European Journal of Higher Education*, 1(2), 158-178.
- Krause, J., Dias, L. P., & Schedler, C. (2015). A comparative study of competency-based courses demonstrating a potential measure of course quality and student success. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 18(4). 1-4. Recuperado de http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter184/krause_dias_schedler184.pdf
- Linares, I. (2015). *Situación de la educación superior tecnológica y técnico productiva hacia una política de calidad* (Informe N° 0007147). Lima: MINEDU. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/DAFD29C47494BD7005258312006FA34D/\\$FILE/SITUACION_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_TECNO.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/DAFD29C47494BD7005258312006FA34D/$FILE/SITUACION_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_TECNO.pdf)
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- López, E. M. (1963). El análisis de contenido. *Revista de Estudios Políticos*, (132), 45- 64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2047530.pdf>
- Macías, E., Rodríguez, M, Aguilera, J. & Gil-Hernández, S. (2017) Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la universidad. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6279492>
- Manpower (2016) *Soft Skills 4 talent*. Human Age Institute. Recuperado de http://www.manpowergroup.es/data/files/Estudios/pdf/Soft_Skills_4_Talent_-_Estudio_Human_Age_Institute_636171371353225000.pdf
- Martínez, P. & Gonzáles, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educ. Pesqui*, 45, 1-23. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2010). *Reglamento de Ley 29394, Ley de Institutos y Escuelas de educación Superior*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/pdf/ds-n-004-2010-ed-sistematizado-actualizado.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2015). *Diseño Básico Curricular Nacional*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/pdf/disenio-curricular-basico-nacional.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2018). *Lineamientos Académicos Generales para Institutos Tecnológicos y Escuelas de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/normativa-actual.php>
- Morales, G. (2004). *Lo que todo docente debe saber sobre competencias y estándares: Guía teórico - práctica para el trabajo pedagógico en clase (3 ed.)*. Cali, Colombia: Litoncentoa Ltda.
- Mulder, M. (2017). *Competence-based Vocational and Professional Education*. Wageningen: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-41713-4
- Naranjo, E. (2010). Uso de los sistemas de información documental en la educación superior: estado de arte. *Información, cultura y sociedad*. (22), 11- 42 Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n22/n22a02.pdf>
- Núñez, J. (2016). El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina. *Foro de Educación*, 14(20), 467-488. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.023>
- OCDE (2003). *The definition and selection of key competencies*. París. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/26174979>
- OCDE (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*. Paris. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2015) *Panorama Laboral 2015 América Latina y el Caribe. Oficina Regional para América Latina y el Caribe*. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_435169.pdf
- Parson, L., Childs, B., Elzie, P. (2018) Using Competency-Based Curriculum Design to Create a Health Professions Education Certificate Program the Meets the Needs of Students, Administrators, Faculty, and Patients. *Health Professions Education 4(s/n)*, 207-217. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.03.008>
- Peña, T., & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (16), 55-81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263019682004>
- Piñuel, J. L. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Estudios de Sociolingüística, 3(1), 1-42. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Rubio, M. (2004) El análisis documental: indización y resumen en bases de datos especializadas. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10760/6015>

- Sánchez, I. & Rubia Avi, M. (2016). *Dos recorridos diferentes para la implantación de las competencias en la universidad: España y EE. UU.* Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=126812411&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Sepúlveda, M. (2018). Las Competencias Transversales, base del Aprendizaje para Toda la Vida [Foro de internet]. Recuperado de: <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias//3302-1681.pdf>
- Sevilla, M. P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe.* Santiago: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40920-panorama-la-educacion-tecnica-profesional-america-latina-caribe>
- Sime, B. (2017). Impact of competence-based training on employability of Technical and Vocational graduates in Ethiopia. *Tuning Journal for Higher Education*, 5(1), 101-119. DOI: [http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-5\(1\)-2017pp101-119](http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-5(1)-2017pp101-119)
- Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [SINEACE] (2015). *Demanda laboral de técnicos en el Perú y expectativas sobre la certificación de competencias.* Lima, Autor. Recuperado de: www.sineace.gob.pe
- Solfa F., Vescio, M. & Fernández, L. (2018). La educación técnico-profesional en los procesos de desarrollo latinoamericanos. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 33, 151-290. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/695_libro.pdf
- Taha, W. (2015). A guide to developing a competency based curriculum for a residency training program e Orthopaedic prospective. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 10(1), 109-115. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jtumed.2015.02.004>
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56712875003>
- The University Senate leadership charged an ad hoc Committee on Competency-Based Education (2017). *Competency-based learning.* Alabama: Auburn University. Recuperado de <https://www.auburn.edu/administration/governance/senate/agendas/2016-2017/Feb17/CBEReport%20Final%20January%202017.pdf>
- Tejeda, R. (2016). Las competencias transversales, su pertinencia en la integralidad de la formación de profesionales. *Didáctica y Educación*, 7(6), 199-227. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672964>
- Teng, J.P. (1991). Achieving Communicative Competence: The Role of Higher Education. *Higher Education*, 22(1), 43-62. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3447153>

- Tirado, L. J., Estrada, J., Ortiz, R., Solano, H., González, J., Alfonso, D., Restrepo, G., Delgado, J. F., Ortiz, D. (2006). Competencias profesionales: una estrategia para el desempeño exitoso de los ingenieros industriales. *Revista educación en ingeniería*. 1,(s/n), 1-11. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43004010>> ISSN 0120-6230
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Valles, M. (1999). La investigación documental: Técnicas de lectura y documentación. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología Recuperado de <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Miguel-Valles-Tecnicas-Cualitativas-De-Investigacion-Social.pdf>
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación Cualitativa: Herramientas universitarias*. Edit. Gedisa, S.A. Barcelona
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Villa, A. & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170. Recuperado de: <https://www.upv.es/entidades/ICE/info/EvaluacionCompetenciasGenericas.pdf>
- Villarroel & Bruna (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23–34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Yániz, C. & Villardón, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Didac*, 60,(s/n), 15-19. Recuperado de: <http://revistas.ibero.mx/didac/uploads/volumenes/6/pdf/Didac60.pdf>