

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y EDUCACIÓN

Escuela Profesional de Educación



Evaluación en la formación docente: Coherencia y perspectivas de estudiantes, egresados y docentes en el Perú – 2023

Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, Especialidad
Inicial y Puericultura

Autor:

Elizabeth Viky Chura Churacapia

Yeni Yovani Calderon Villanueva

Asesor:

Dra. María Elizabeth Minaya herrera

Juliaca, octubre de 2024

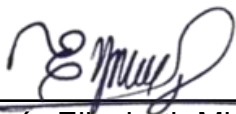
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo Dra. María Elizabeth Minaya Herrera, docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, Escuela Profesional de Educación, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE: COHERENCIA Y PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES, EGRESADOS Y DOCENTES EN EL PERÚ – 2023”** de los autores **Elizabeth Viky Chura Churacapia** y **Yeni Yovani Calderon Villanueva**, tiene un índice de similitud de 20% verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Juliaca a los 20 días del mes de noviembre del año 2024



Dra. María Elizabeth Minaya Herrera

Asesora

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS



En Puno, Juliaca, Villa Chullunquiari, a los 25 día(s) del mes de octubre del año 2024, siendo las 08:00 horas, se reunieron los miembros del jurado en la Universidad Peruana Unión Campus Juliaca, bajo la dirección del (de la) presidente(a) Lic. Sharian Enoch Oblitas Nardales el (la) secretario(a) Mg. Elida María Reyna Tejada Zegarra y los demás miembros Mg. Fredy Salomea Guzman Zúñiga y el (la) asesor (a): Dra. María Elizabeth Minaya Herrera con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de la tesis titulada: "Evaluación en la formación docente: Cohesión y perspectivas de estudiantes, egresados y docentes en el Perú - 2023" de el(los)/la(las) bachiller(es): a) Elizabeth Vicky Chura Churacapia b) Yeni Yovani Calderon Villanueva c) Licenciada en Educación, Especialidad Inicial y Puericultura (Denominación del Título Profesional)

El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al(a) (los) (las) candidato(a)s hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del jurado a efectuar las preguntas, y aclaraciones pertinentes, las cuales fueron absueltas por el(los)/la(las) candidato(a)s. Luego, se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del jurado. Posteriormente, el jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:
Bachiller (a): Elizabeth Vicky Chura Churacapia

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	17	B+	Muy Bueno	Sobresaliente

Bachiller (b): Yeni Yovani Calderon Villanueva

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	17	B+	Muy Bueno	Sobresaliente

Bachiller (c):

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del jurado invitó al(a) (los) (la) (las) candidato(a)s a ponerse de pie, para recibir la evaluación final y concluir el acto académico de sustentación procediéndose a registrar las firmas respectivas,




Presidente/a



Secretario/a



Asesor/a



Miembro

Miembro



Bachiller (a)



Bachiller (b)

Bachiller (c)

ÍNDICE DE CONTENIDO

2. MARCO TEÓRICO	8
3. METODOLOGÍA	12
4. RESULTADOS.....	13
5. DISCUSIÓN	19
6. CONCLUSIONES	21
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	23
8. ANEXOS.....	27

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Prueba de normalidad</i>	13
Tabla 2. <i>Distribución de frecuencia de la utilización de los distintos instrumentos y procedimientos de evaluación</i>	15
Tabla 3. <i>Distribución comparada entre estudiante, egresado y docentes sobre el uso de distintos instrumentos de evaluación</i>	17

Evaluación en la formación docente: Coherencia y perspectivas de estudiantes, egresados y docentes en el Perú – 2023

Resumen

Este estudio examina la evaluación en la formación del profesorado, analizando la coherencia y las perspectivas de estudiantes, egresados y profesores. Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo, aplicando un cuestionario estructurado a 496 participantes de diferentes universidades peruanas. Los resultados revelan discrepancias significativas en la percepción del uso de diversos instrumentos de evaluación entre los grupos estudiados. Se encontró que los instrumentos más utilizados son las rúbricas de evaluación, listas de cotejo y exámenes tipo test, mientras que los menos empleados son los cuadernos de campo y ensayos. El estudio destaca la necesidad de una mayor alineación entre las prácticas de evaluación y el desarrollo de competencias en la formación docente.

Palabras clave: *Evaluación Educativa, Formación Docente, Instrumentos de Evaluación, Competencias Docentes.*

Evaluation in Teacher Training: Coherence and Perspectives from Students, Graduates and Teachers in Peru - 2023

Abstract

This study examines evaluation in teacher training, analyzing the coherence and perspectives of students, graduates, and teachers. A quantitative approach with a descriptive design was used, applying a structured questionnaire to 496 participants from different Peruvian universities. The results reveal significant discrepancies in the perception of the use of various evaluation instruments between the groups studied. It was found that the most used instruments are evaluation rubrics, checklists and multiple choice exams, while the least used are field notebooks and essays. The study highlights the need for greater alignment between assessment practices and competency development in teacher education.

Keywords: *Educational Evaluation, Teacher Training, Evaluation Instruments, Teaching Competencies.*

1. INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas. Estas modificaciones responden a las crecientes demandas de una sociedad en constante cambio y a la necesidad de formar profesionales altamente calificados y competentes (Arévalo et al, 2019). En este contexto, la evaluación se ha convertido en un elemento crucial del proceso formativo, directamente relacionado con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje efectivo (Cañadas et al, 2019).

La importancia de la evaluación en la formación docente radica en su capacidad para influir en el desarrollo de competencias profesionales y en la preparación de los futuros educadores para enfrentar los desafíos del aula. Sin embargo, a pesar de su relevancia, existe una preocupación creciente sobre la coherencia entre los métodos de evaluación empleados y las competencias que se pretenden desarrollar en los programas de formación docente (Möller & Gómez, 2014).

En el contexto peruano, la evaluación en la educación superior, y específicamente en la formación del profesorado, enfrenta diversos desafíos. La Madrid Vivar (2020), señala que persiste una confusión entre evaluación y medición cuantitativa, lo que lleva a prácticas evaluativas que no necesariamente reflejan el desarrollo de competencias. Además, se observa una tendencia a mantener métodos tradicionales de evaluación, que pueden no ser adecuados para valorar las habilidades y competencias requeridas en la docencia moderna.

Este estudio surge de la necesidad de comprender mejor las prácticas de evaluación en la formación del profesorado en Perú, explorando las perspectivas de los diferentes actores involucrados: estudiantes, egresados y profesores. La investigación busca identificar los instrumentos de evaluación más utilizados, analizar la coherencia entre estos instrumentos y el desarrollo de competencias, y examinar las discrepancias en las percepciones entre los grupos estudiados.

2. MARCO TEÓRICO

Evolución de la Evaluación en la Educación

La evaluación en la educación ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas, pasando de un enfoque centrado en la medición cuantitativa a uno más holístico y orientado al desarrollo de competencias. Valverde & Ciudad (2014), señalan que esta evolución se ha visto impulsada por diversas reformas educativas y por los hallazgos de la investigación en el campo de la educación. El nuevo paradigma de evaluación se centra en la idea de "evaluación para el aprendizaje", en contraposición a la tradicional "evaluación del aprendizaje".

Este cambio de perspectiva implica una evaluación sostenible, orientada hacia la valoración de las competencias y con una participación activa del estudiante en el proceso. Cañadas et al (2019), refuerzan esta idea al destacar la importancia de involucrar a los estudiantes en los procesos de evaluación y calificación, lo que contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo.

Competencias en la Formación del Profesorado

El enfoque por competencias en la formación del profesorado ha ganado relevancia en los últimos años. Díaz-Quezada et al (2019), describen la experiencia del rediseño curricular por competencias en la carrera de Pedagogía en Matemática y Computación en Chile, destacando cómo este enfoque puede mejorar la calidad educativa y la innovación en la formación docente. Las competencias, entendidas como la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse efectivamente en un contexto específico, se han convertido en el eje central de muchos programas de formación docente. Otondo et al (2022), enfatizan la importancia de incorporar componentes de educación inclusiva en los perfiles de egreso y competencias de los programas de formación del profesorado. Este enfoque refleja la

necesidad de preparar a los futuros docentes para atender la diversidad en el aula y promover una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes (Castejón et al, 2018).

Instrumentos y Métodos de Evaluación en la Formación Docente

La diversidad de instrumentos y métodos de evaluación es fundamental para capturar la complejidad de las competencias. Santos-Pastor et al (2018), argumentan que la evaluación no puede centrarse únicamente en el aprendizaje teórico, sino que debe abarcar también las habilidades, destrezas y actitudes.

Entre los instrumentos de evaluación más estudiados en la literatura se encuentran:

1. **Rúbricas de evaluación:** Raposo & Martínez (2011), destacan el valor de las rúbricas como herramienta para simplificar el proceso de tutoría y proporcionar retroalimentación clara a los estudiantes. Valverde & Ciudad (2014), profundizan en el uso de rúbricas, señalando sus ventajas para promover la autorregulación y la autoeficacia del estudiante.
2. **Portafolios:** Este instrumento permite documentar el proceso de aprendizaje y reflexión del estudiante a lo largo del tiempo. Wong et al. (2020), mencionan el portafolio como una herramienta valiosa para la evaluación continua y formativa.
3. **Exámenes (de diversos tipos):** Aunque criticados por su enfoque tradicional, los exámenes siguen siendo una herramienta común en la evaluación. La Madrid-Vivar (2020), señala la necesidad de diversificar los tipos de exámenes y complementarlos con otros instrumentos de evaluación.
4. **Observación del profesor en clases:** Este método permite evaluar el desempeño práctico de los futuros docentes en situaciones reales o simuladas de enseñanza.
5. **Trabajos escritos y ensayos:** Estos instrumentos permiten evaluar la capacidad de análisis, síntesis y argumentación de los estudiantes.

Coherencia entre Evaluación y Desarrollo de Competencias

Un aspecto crucial en la formación del profesorado es la coherencia entre los métodos de evaluación utilizados y las competencias que se pretenden desarrollar. Möller & Gómez (2014), señalan que, a menudo, existe una desconexión entre los perfiles de egreso declarados y los indicadores de evaluación utilizados en las asignaturas. Esta falta de alineación puede resultar en una evaluación inadecuada de las competencias esenciales para el desempeño docente. Champin (2014), enfatiza la importancia de que la evaluación esté en consonancia con el conjunto de competencias que promueve la institución educativa. En el contexto de la educación médica, pero aplicable a la formación docente, el autor argumenta que el enfoque curricular basado en competencias requiere una evaluación que vaya más allá de los aspectos cognitivos y abarque las habilidades prácticas y actitudinales (Lluch & Cano, 2022).

Desafíos en la Evaluación de la Formación Docente

La evaluación en la formación del profesorado enfrenta varios desafíos. La Madrid Vivar (2020), identifica la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales y la falta de comprensión del verdadero propósito de la evaluación como obstáculos significativos. La autora argumenta que muchos docentes aún asocian la evaluación principalmente con la aplicación de exámenes escritos, descuidando otros aspectos importantes del aprendizaje (S. Morales et al., 2021; M. Morales, 2012).

Otro desafío importante es la preparación de los propios formadores de docentes en materia de evaluación. Quiroz & Mayor (2019), destacan la necesidad de capacitar a los formadores en estrategias de evaluación que contribuyan efectivamente a evaluar las competencias.

Perspectivas de los Actores Involucrados

La evaluación en la formación docente involucra a múltiples actores, cada uno con su propia perspectiva y experiencia. Cañadas et al (2019), exploraron las percepciones de egresados y profesorado respecto a los instrumentos de evaluación utilizados y la implicación del alumnado en su calificación. Sus hallazgos sugieren que existen diferencias significativas en cómo estos grupos perciben las prácticas evaluativas.

La inclusión de las perspectivas de estudiantes, egresados y profesores en el análisis de las prácticas de evaluación es fundamental para obtener una comprensión holística del fenómeno. Valentín Martínez (2023), enfatiza la importancia de alinear los sistemas de evaluación del profesorado universitario con las normativas y estándares establecidos para la formación docente de calidad.

Contextualización en el Ámbito Peruano

En el contexto peruano, la evaluación en la formación del profesorado presenta características y desafíos particulares. Huamán et al. (2021), validaron el uso de rúbricas como instrumentos de evaluación en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, destacando su potencial para una evaluación más cualitativa y participativa.

Sin embargo, La Madrid Vivar (2020), señala que, en el sistema educativo peruano, la evaluación concebida como un proceso formativo destinado a mejorar el aprendizaje de los estudiantes no recibe la atención debida. La autora argumenta que la creencia errónea de que medir es lo mismo que evaluar obstaculiza el avance del sistema de evaluación en el Perú.

3. METODOLOGÍA

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo siguiendo la metodología propuesta por Fernández et al. (2019), quien señala que el enfoque metodológico se centra en especificar y detallar las propiedades y características significativas de cualquier fenómeno que se someta a análisis. Este tipo de diseño busca describir tendencias de un grupo o población específica, permitiendo a los investigadores obtener una imagen precisa de la situación o evento estudiado sin manipular variables. En el contexto de la investigación educativa, el diseño descriptivo permite examinar y documentar las prácticas, percepciones y experiencias actuales, proporcionando una base sólida para la comprensión de fenómenos educativos complejos y la identificación de áreas que requieren mayor investigación o intervención. El objetivo del estudio fue determinar la evaluación en la formación del profesorado: coherencia y perspectivas desde estudiantes, egresados y profesores, Perú – 2023.

La muestra conformó un total de 496 participantes, todos los participantes pertenecen a la facultad de Ciencias Humanas y Educación de diferentes universidades licenciadas del Perú. La técnica de selección empleada fue el muestreo no probabilístico por conveniencia del investigador. Para la obtención de información se utilizó un cuestionario estructurado, este instrumento es de autoría de José M Arribas Estebaranz, Juan Carlos Manrique Arribas y Belén Tebernero Sánchez, el mismo que cuenta con una fiabilidad (Alfa de Cronbach): Alumnos $\alpha=0.866$, Egresados $\alpha=0.866$ y Docentes $\alpha=0.821$ consta de dos secciones principales: "Utilización" y "Coherencia", cada una con 18 ítems que evalúan diferentes métodos de evaluación como observación del profesor en clase, control de participación en el aula, diversos tipos de exámenes (test, preguntas abiertas, cortas, cerradas, con material, orales), pruebas físicas, portafolio, cuaderno de campo, informes o trabajos escritos, ensayos, rúbricas de evaluación y listas de cotejo. Cada ítem se evalúa en tres criterios: relevancia, representatividad y claridad, con una escala de 0 a 3 puntos. El instrumento también incluye una pregunta abierta sobre

recomendaciones de otros instrumentos de evaluación y una escala de acuerdo de 5 puntos para la evaluación general. Los datos obtenidos fueron categorizados y analizados mediante el paquete estadístico SPSS.

4. RESULTADOS

Tabla 1

Prueba de normalidad

	Población	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	Gl	Sig.
Observación del profesor en clases	Estudiante	.170	302	<.001
	Egresados	.218	91	<.001
	Docentes	.274	103	<.001
Control y participación en el aula	Estudiante	.236	302	<.001
	Egresados	.167	91	<.001
	Docentes	.258	103	<.001
Examen tipo test	Estudiante	.229	302	<.001
	Egresados	.226	91	<.001
	Docentes	.232	103	<.001
Examen de preguntas abiertas	Estudiante	.221	302	<.001
	Egresados	.179	91	<.001
	Docentes	.259	103	<.001
Examen de preguntas cortas	Estudiante	.187	302	<.001
	Egresados	.183	91	<.001
	Docentes	.258	103	<.001
Examen de preguntas cerradas	Estudiante	.225	302	<.001
	Egresados	.231	91	<.001
	Docentes	.280	103	<.001
Examen con material	Estudiante	.185	302	<.001
	Egresados	.180	91	<.001
	Docentes	.270	103	<.001
Exámenes orales	Estudiante	.222	302	<.001
	Egresados	.184	91	<.001
	Docentes	.250	103	<.001
Pruebas físicas	Estudiante	.196	302	<.001
	Egresados	.226	91	<.001
	Docentes	.221	103	<.001
Portafolio	Estudiante	.248	302	<.001
	Egresados	.189	91	<.001
	Docentes	.238	103	<.001
Cuaderno de campo	Estudiante	.198	302	<.001
	Egresados	.252	91	<.001
	Docentes	.254	103	<.001

Informes o trabajos escritos	Estudiante	.262	302	<.001
	Egresados	.296	91	<.001
	Docentes	.229	103	<.001
Ensayos a partir de textos	Estudiante	.205	302	<.001
	Egresados	.209	91	<.001
	Docentes	.243	103	<.001
Rubrica de evaluación	Estudiante	.237	302	<.001
	Egresados	.177	91	<.001
	Docentes	.225	103	<.001
Lista de cotejo	Estudiante	.209	302	<.001
	Egresados	.182	91	<.001
	Docentes	.277	103	<.001
Escala valorativa	Estudiante	.200	302	<.001
	Egresados	.171	91	<.001
	Docentes	.290	103	<.001
Ficha de evaluación	Estudiante	.248	302	<.001
	Egresados	.202	91	<.001
	Docentes	.254	103	<.001
Coherencia entre el sistema de evaluación y desarrollo de competencias	Estudiante	.235	302	<.001
	Egresados	.243	91	<.001
	Docentes	.251	103	<.001

Los resultados de la prueba Kolmogorov-Smirnov revelan que ninguna de las variables estudiadas (instrumentos de evaluación) sigue una distribución normal en ninguno de los grupos analizados (estudiantes, egresados y docentes), ya que todos los valores de significancia son menores a 0.001. Esta falta de normalidad en la distribución de los datos justifica el uso de pruebas no paramétricas, como la de Kruskal-Wallis, para los análisis posteriores que comparan las percepciones entre los tres grupos. Además, se observan diferencias en los estadísticos entre los grupos, lo que podría indicar variaciones en las percepciones o en la variabilidad de las respuestas entre estudiantes (n=302), egresados (n=91) y docentes (n=103) respecto a los diferentes instrumentos de evaluación utilizados en la formación del profesorado.

Objetivo: percepción de frecuencia de uso de los instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados por los profesores desde el punto de vista de los profesores, egresados y estudiantes

Análisis de la frecuencia de utilización de los instrumentos y procedimientos de evaluación empleados por los profesores según los estudiantes, egresados y docentes. A continuación, se muestra los resultados obtenidos respecto a los objetivos de estudio. Se presenta una agrupación dicotómica de las respuestas (valor 1 y 2= ninguna y poca frecuencia y valor 4 y 5= alta y muy alta frecuencia, de la escala Likert) por considerar que son estas las que ofrecen una información más significativa (no teniendo en cuenta el valor 3= mediana frecuencia). Los resultados se presentan elaborando un porcentaje acumulativo de respuesta en cada agrupación.

Tabla 2

Distribución de frecuencia de la utilización de los distintos instrumentos y procedimientos de evaluación

Instrumentos de evaluación	Estudiante				Egresado				Docente			
	Ninguna /poca		Alta/ Muy alta		Ninguna /poca		Alta/ Muy alta		Ninguna /poca		Alta/ Muy alta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Observación del profesor en clases	93	30.8	119	39.4	25	27.5	32	35.2	0	0.0	93	90.3
2. Control y participación en el aula	24	7.9	186	61.6	30	33.0	34	37.4	11	10.7	54	52.4
3. Examen tipo test	70	23.2	102	33.8	16	17.6	46	50.5	21	20.4	51	49.5
4. Examen de preguntas abiertas	73	24.2	96	31.8	21	23.1	39	42.9	13	12.6	58	56.3
5. Examen de preguntas cortas	85	28.1	103	34.1	36	39.6	21	23.1	14	13.6	61	59.2
6. Examen de preguntas cerradas	93	30.8	80	26.5	19	20.9	35	38.5	17	16.5	62	60.2
7. Examen con material	157	52.0	59	19.5	59	64.8	6	6.6	34	33.0	41	39.8
8. Exámenes orales	63	20.9	145	48.0	28	30.8	34	37.4	14	13.6	58	56.3
9. Pruebas físicas	62	20.5	131	43.4	24	26.4	31	34.1	18	17.5	49	47.6
10. Portafolio	216	71.5	25	8.3	55	60.4	6	6.6	5	4.9	79	76.7
11. Cuaderno de campo	202	66.9	14	4.6	58	63.7	8	8.8	59	57.3	14	13.6
12. Informes o trabajos escritos	36	11.9	180	59.6	14	15.4	29	31.9	21	20.4	53	51.5

13. Ensayos a partir de textos	232	76.8	6	2.0	60	65.9	7	7.7	52	50.5	20	19.4
14. Rúbrica de evaluación	6	2.0	268	88.7	15	16.5	61	67.0	2	1.9	85	82.5
15. Lista de cotejo	42	13.9	168	55.6	14	15.4	45	49.5	9	8.7	62	60.2
16. Escala valorativa	53	17.5	150	49.7	25	27.5	40	44.0	14	13.6	62	60.2
17. Ficha de evaluación	47	15.6	164	54.3	29	31.9	30	33.0	20	19.4	51	49.5
18. Coherencia entre el sistema de evaluación y desarrollo de competencias	146	48.3	67	22.2	45	49.5	10	11.0	5	4.9	73	70.9

El estudio revela patrones interesantes en la percepción del uso de instrumentos de evaluación en la formación del profesorado, mostrando variaciones significativas entre estudiantes, egresados y docentes.

En cuanto a los estudiantes, se identifica una clara preferencia por parte de sus docentes hacia ciertos instrumentos de evaluación. La rúbrica de evaluación destaca notablemente, con un 88.7% de uso frecuente, seguida por el control y participación en el aula (61.6%), informes o trabajos escritos (59.6%), lista de cotejos (55.6%) y fichas de evaluación (54.3%). En contraste, los estudiantes perciben un uso escaso de ensayos a partir de textos (76.8% de baja frecuencia), portafolio (71.5%), cuaderno de campo (66.9%) y exámenes con material (52.0%).

Los egresados muestran una percepción ligeramente diferente. Aunque también identifican la rúbrica de evaluación como el instrumento más utilizado (67.0%), señalan una mayor frecuencia de uso del examen tipo test (50.5%) y la lista de cotejos (49.5%). Coinciden con los estudiantes en la baja utilización de ensayos a partir de textos (65.9%), exámenes con material (64.8%), cuaderno de campo (63.7%) y portafolio (60.4%).

La perspectiva de los docentes difiere notablemente de la de estudiantes y egresados. Reportan un uso mucho más frecuente de la observación en clases (90.3%), seguido por la rúbrica de evaluación (82.5%) y el portafolio (76.7%). Sorprendentemente, indican un alto uso de la coherencia entre el sistema de evaluación

y desarrollo de competencias (70.9%), un aspecto que los estudiantes y egresados perciben como poco frecuente.

Es importante destacar la existencia de respuestas aparentemente contradictorias dentro de cada grupo, especialmente entre estudiantes y egresados. Estas discrepancias podrían explicarse por diferencias en las materias, cursos, estilos de enseñanza o tipos de universidad, sugiriendo la necesidad de un análisis más detallado que considere estos factores. Estas variaciones en las percepciones entre los tres grupos sugieren la posibilidad de una brecha de comunicación sobre las prácticas de evaluación utilizadas. También podría indicar la necesidad de una mayor alineación entre las intenciones de los docentes y la experiencia de los estudiantes en cuanto a los métodos de evaluación empleados.

Tabla 3

Distribución comparada entre estudiante, egresado y docentes sobre el uso de distintos instrumentos de evaluación

Instrumentos de evaluación	Estudiante		Egresado		Docente		Prueba de Kruskal-Wallis (p-valor)
	Ninguna /poca	Alta/ Muy alta	Ninguna /poca	Alta/ Muy alta	Ninguna /poca	Alta/ Muy alta	
1. Observación del profesor en clases	30.8	39.4 ^(*)	27.5	35.2 ^(*)	0.0	90.3 ^(**)	< .001
2. Control y participación en el aula	7.9	61.6 ^(*)	33.0	37.4 ^(**)	10.7	52.4 ^(*)	.006
3. Examen tipo test	23.2	33.8	17.6	50.5	20.4	49.5	.343
4. Examen de preguntas abiertas	24.2	31.8	23.1	42.9	12.6	56.3	.522
5. Examen de preguntas cortas	28.1	34.1	39.6	23.1	13.6	59.2	.423
6. Examen de preguntas cerradas	30.8	26.5	20.9	38.5	16.5	60.2	.424
7. Examen con material	52.0	19.5 ^(*)	64.8	6.6 ^(*)	33.0	39.8 ^(**)	.013
8. Exámenes orales	20.9	48.0	30.8	37.4	13.6	56.3	.392
9. Pruebas físicas	20.5	43.4	26.4	34.1	17.5	47.6	.967
10. Portafolio	71.5	8.3 ^(*)	60.4	6.6 ^(*)	4.9	76.7 ^(**)	< .001
11. Cuaderno de campo	66.9	4.6	63.7	8.8	57.3	13.6	.442
12. Informes o trabajos escritos	11.9	59.6 ^(*)	15.4	31.9 ^(**)	20.4	51.5 ^(*)	.003

13. Ensayos a partir de textos	76.8	2.0 ^(*)	65.9	7.7 ^(*)	50.5	19.4 ^(**)	< .001
14. Rubrica de evaluación	2.0	88.7	16.5	67.0	1.9	82.5	.085
15. Lista de cotejo	13.9	55.6	15.4	49.5	8.7	60.2	.743
16. Escala valorativa	17.5	49.7	27.5	44.0	13.6	60.2	.263
17. Ficha de evaluación	15.6	54.3	31.9	33.0	19.4	49.5	.529
18. Coherencia entre el sistema de evaluación y desarrollo de competencias	48.3	22.2 ^(*)	49.5	11.0 ^(*)	4.9	70.9 ^(**)	< .001

Valores expresados en porcentajes. Se señalan las no discrepancias (*) y las fuertes discrepancias (**).

Considerando los grupos poblacionales de estudio (estudiantes, egresados y docentes) y comparando los resultados entre ellos, se aprecia que el grupo de estudiantes y egresados, presentan datos similares en varios ítems (instrumentos de evaluación), en la tabla 4 se presentan las coincidencias (*) y discrepancias (**) en los resultados de las frecuencias de uso de los diferentes instrumentos de evaluación. Se ha utilizado la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis por ser tres grupos a comparar (estudiantes, egresados y docentes), encontrándose los siguientes resultados:

Tanto estudiantes y egresados coinciden en la percepción de uso de alta frecuencia de los siguientes instrumentos de evaluación: observación del profesor en clases, rúbricas de evaluación, examen tipo test, exámenes orales, lista de cotejos. También ambos grupos coinciden que los instrumentos menos utilizados por sus docentes son: exámenes con material, portafolio, cuaderno de campo, ensayo a partir de textos y la coherencia entre el sistema de evaluación y el desarrollo de competencias (tabla 3).

Así mismo cuando se analiza la frecuencia de utilización de los instrumentos de evaluación indicada por los docentes frente a los estudiantes y egresados se observa fuertes discrepancias en los siguientes instrumentos: observación del profesor en clases (p-valor < .001), considerando que el 90.3% de los docentes mencionan que lo hacen en alta frecuencia frente a un 39.4% y 35.2% de los estudiantes y egresados respectivamente; también se observan fuertes discrepancias en los instrumentos:

examen con materiales (p-valor = .013), portafolio (p-valor < .001), ensayos a partir de textos (p-valor < .001) y coherencia entre el sistema de evaluación y desarrollo de competencias (p-valor < .001) (tabla 3)

Sin embargo, todos los grupos (estudiantes, egresados y docentes) coinciden que los instrumentos más utilizados son la rúbrica de evaluación, examen tipo test, lista de cotejos, exámenes orales, informes o trabajos escritos y escala valorativa; y los que se utilizan con menor frecuencia son el cuaderno de campo y los ensayos a partir de textos.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio revelan patrones interesantes en la percepción y uso de instrumentos de evaluación en la educación superior, mostrando variaciones entre los grupos de estudiantes, egresados y docentes. En cuanto a los Instrumentos de evaluación más utilizados los hallazgos indican que las rúbricas de evaluación son percibidas como uno de los instrumentos más utilizados por todos los grupos. Esto concuerda con la literatura reciente que destaca la creciente popularidad de las rúbricas en la educación superior debido a su capacidad para proporcionar retroalimentación detallada y criterios claros de evaluación (Malini & Andrade, 2010). Sin embargo, se observan discrepancias en la percepción de uso de otros instrumentos, por ejemplo, mientras que los docentes reportan un alto uso de la observación en clase (90.3%), solo el 39.4% de los estudiantes perciben este instrumento como de uso frecuente, esta divergencia podría indicar una falta de comunicación explícita sobre las prácticas evaluativas, un fenómeno también observado por Assunção et al. (2015), en su estudio sobre percepciones de evaluación en educación superior. En cuanto a los instrumentos de evaluación menos utilizados están los ensayos a partir de textos y el cuaderno de campo son consistentemente reportados por todos los grupos, lo que indica una

subutilización de métodos que promueven el pensamiento crítico y la reflexión, aspectos que Barriga-Arceo (2019), considera cruciales para el desarrollo de competencias en la educación superior. Por otro lado, las discrepancias en las percepciones son contradictorias, ya que en las respuestas de estudiantes y egresados sobre el uso de ciertos instrumentos (como el control y participación en el aula, exámenes orales, etc.) sugieren una variabilidad significativa en las prácticas de evaluación. Estas diferencias podrían explicarse por factores como el tipo de asignatura, el estilo del profesorado o las políticas institucionales, como señalan Cano et al. (2016), en su investigación sobre la diversidad de prácticas evaluativas en la educación superior. Las implicaciones para la práctica docente y el diseño curricular implica la necesidad de diversificar los instrumentos de evaluación: (como las rúbricas) y la escasez de otros (como los ensayos) sugiere la necesidad de una mayor variedad en las prácticas evaluativas para abarcar diferentes tipos de aprendizaje y competencias (Brown, 2015); así como, las discrepancias entre las percepciones de docentes y estudiantes indican la necesidad de una comunicación más clara sobre los métodos de evaluación utilizados y sus propósitos (Contreras & Zúñiga, 2017), los resultados sugieren la posible necesidad de formación adicional para los docentes en el uso de una gama más amplia de instrumentos de evaluación, especialmente aquellos que promueven habilidades de pensamiento de orden superior (Gómez & Quesada, 2017).

Asimismo, los resultados sobre la distribución comparada entre estudiante, egresado y docentes sobre el uso de instrumentos de evaluación en la educación superior, mostrando tanto similitudes como diferencias entre los grupos de estudiantes, egresados y docentes muestran percepciones similares sobre la frecuencia de uso de varios instrumentos de evaluación, esta concordancia sugiere una consistencia en las prácticas evaluativas a lo largo del tiempo. Sin embargo, se observan discrepancias significativas entre las percepciones de los docentes y las de los estudiantes/egresados en varios instrumentos, estos hallazgos son consistentes con los de (Martínez &

Mercado, 2015), quienes también encontraron diferencias entre las percepciones de docentes y estudiantes sobre las prácticas de evaluación. Los autores sugieren que estas discrepancias pueden deberse a una falta de comunicación clara sobre los métodos de evaluación utilizados. En cuanto a los instrumentos más y menos utilizados todos los grupos coinciden en identificar ciertos instrumentos como los más utilizados (rúbricas, exámenes tipo test, listas de cotejos) y otros como los menos frecuentes (cuaderno de campo, ensayos). Esta convergencia sugiere prácticas evaluativas bien establecidas en la institución. Sin embargo, la baja frecuencia de uso de instrumentos como el cuaderno de campo y los ensayos podría indicar una subutilización de métodos que promueven la reflexión y el pensamiento crítico, lo que significa una implicancia para la práctica docente, estos resultados tienen implicaciones importantes para la práctica docente, como señalan Moreno Olivos (2016) y Ravela et al. (2019), es necesario diversificar los instrumentos de evaluación para abarcar un espectro más amplio de competencias y mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes sobre los métodos de evaluación y sus propósitos.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, se ha identificado que el cuaderno de campo, los ensayos a partir de textos y los exámenes con material son los instrumentos de evaluación menos empleados en estas instituciones. Esta baja utilización podría indicar una subutilización de métodos que fomentan el pensamiento crítico, la reflexión y la aplicación práctica del conocimiento. Por otro lado, los resultados indican que la rúbrica de evaluación, la lista de cotejo, la escala valorativa, el examen tipo test, el control y participación en el aula, los exámenes orales y los informes o trabajos escritos son los instrumentos más frecuentemente utilizados. Esta preferencia sugiere un equilibrio entre métodos

tradicionales y más innovadores de evaluación, aunque plantea interrogantes sobre la efectividad de las prácticas actuales y la posible necesidad de diversificar las estrategias evaluativas. Un hallazgo significativo es la existencia de discrepancias entre las percepciones de estudiantes, egresados y docentes en cuanto al uso de ciertos instrumentos de evaluación, específicamente en la observación del profesor en clases, el control y participación en el aula, el examen con material, el portafolio, los informes o trabajos escritos, y la coherencia entre el sistema de evaluación y el desarrollo de competencias. Estas diferencias podrían indicar una falta de comunicación clara sobre las prácticas evaluativas o diferencias en la interpretación de estas prácticas entre los diferentes grupos.

Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para la práctica educativa, sugieren la necesidad de una revisión de las prácticas de evaluación en estas instituciones, fomentando el uso de instrumentos que promuevan el pensamiento crítico y la reflexión, como el cuaderno de campo y los ensayos. Asimismo, es crucial garantizar una comunicación clara y transparente sobre los métodos de evaluación utilizados y sus propósitos, y proporcionar formación a los docentes sobre el uso efectivo de una gama más amplia de instrumentos de evaluación.

La variedad de instrumentos utilizados sugiere un esfuerzo por diversificar las prácticas de evaluación. Sin embargo, aún existe margen para ampliar esta diversidad, especialmente en lo que respecta a métodos que fomenten la aplicación práctica del conocimiento y el autorreflexión, es fundamental alinear los instrumentos de evaluación con las competencias específicas que se busca desarrollar en la formación del profesorado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arévalo et al. (2019). Evaluación por competencias de la práctica pre profesional: una propuesta didáctica. *Revista Científica de La Universidad de Cienfuegos*, 11(5), 147–154.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1354/1383>
- Assunção et al. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523–1534.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881348>
- Barriga-Arceo, F. D. (2019). Evaluación de competencias en educación superior: experiencias en el contexto mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49–66.
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Barrios et al. (2016). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES* (E. Cano García & M. Fernández Ferrer (eds.); 1st ed.). Colección Educación universitaria.
<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/144088>
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Cañadas et al. (2019). Percepción de egresados y profesorado sobre la Implicación del alumnado en la evaluación y la calificación en educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 193–209. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.011>
- Castejón et al. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. relación con los instrumentos de evaluación. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 2, 111–126.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>
- Champin, D. (2014). Evaluación por competencias en la educación médica. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 31(3), 66–71.
<https://www.scielo.org/pdf/rpmpesp/2014.v31n3/566-571/es>
- Contreras, G., & Zúñiga, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre

- retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 9(19), 69–90.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- Díaz-Quezada et al. (2019). Redesigning curriculum by competencies: Experience in initial university training in Chile. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 10(27), 72–91.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.341>
- Fernández et al. (2019). La evaluación formativa y compartida en educación infantil. consecuencias del uso de dos metodologías diferentes. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 54–59.
<https://ieya.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1504/1724>
- Gómez, M. Á., & Quesada, V. (2017). Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9–30.
<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- Huamán et al. (2021). Validación de las rúbricas como instrumento de evaluación en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú - UNCP. *Horizonte de La Ciencia*, 11(20), 255–276.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.782>
- La Madrid-Vivar, P. L. (2020). Evaluación del aprendizaje: de la medición a la evaluación por competencias. *Revista Identidad*, 6(1), 33–40.
<https://doi.org/10.46276/rifce.v6i1.869>
- La Madrid Vivar, P. L. (2020). Evaluación del aprendizaje: de la medición a la evaluación por competencias. *Revista Identidad*, 6(1), 33–40.
<https://doi.org/10.46276/rifce.v6i1.869>
- Lluch, L., & Cano, E. (2022). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación competencial en el marco del desarrollo profesional docente. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 25(2), 79–91. <https://doi.org/10.6018/reifop.514961>
- Malini, Y., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448.

- <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Martínez, F., & Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17–32.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Möller, I., & Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad En La Educación*, 41, 17–49. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000200002>
- Morales et al. (2021). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de La Facultad de Medicina (México)*, 63(3), 46–56.
<https://doi.org/10.22201/FM.24484865E.2019.63.3.08>
- Morales, M. (2012). La Actividad Física y el Ejercicio en la prevención y tratamiento de la Hipertensión Arterial. *Sociedad Argentina de Hipertensión Arterial*, 1–16. <http://www.saha.org.ar/pdf/fasciculos/cuadernillos-de-actualizacion-fasciculo-06.pdf>
- Moreno-Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje reinventar la evaluación en el aula* (T. Moreno Olivos (ed.); 1st ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5958>
- Otondo et al. (2022). Formación inicial del profesorado de matemática en la inclusión educativa: análisis de los perfiles de formación en universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 15(3), 133–142.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300133>
- Quiroz, A., & Mayor, C. (2019). Evaluación de competencias en la formación inicial de docentes de matemáticas. Propuestas para su implementación. *Perfiles Educativos*, 41(163), 27–46.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100027&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Raposo, M., & Martínez, E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. *Formación*

Universitaria, 4(4), 19–28. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062011000400004>

Ravela et al. (2019). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?: reflexiones y propuestas de trabajo para docentes* (F. Díaz (ed.); 2nd ed.). GRUPO MAGRO EDITORES.

[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=yT32DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Ravela,+P.,+Picaroni,+B.,+%26+Loureiro,+G.+\(2017\).+¿Cómo+mejorar+la+evaluación+en+el+aula%3F+Reflexiones+y+propuestas+de+trabajo+para+docentes.+Grupo+Magro+Editores.&ots=GkCQZ8Fh](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=yT32DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Ravela,+P.,+Picaroni,+B.,+%26+Loureiro,+G.+(2017).+¿Cómo+mejorar+la+evaluación+en+el+aula%3F+Reflexiones+y+propuestas+de+trabajo+para+docentes.+Grupo+Magro+Editores.&ots=GkCQZ8Fh)

Santos-Pastor et al. (2018). Evaluación en la formación inicial: ¿avance o retroceso? *Bordón: Revista de Pedagogía*, 70(4), 9–22.

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.64434>

Valentín Martínez, B. (2023). Revisión de los criterios de valoración en los instrumentos de evaluación docente frente a la Normativa para la Formación Docente de Calidad en República Dominicana. *Ejemplar Dedicado a: Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 132–144.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9056870&info=resumen&idioma=ENG>

Valverde, J., & Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49–79.

<https://doi.org/10.4995/REDU.2014.6415>

Wong et al. (2020). *La evaluación como proceso en la educación superior: una apuesta desde la sistematización de experiencias significativas* (1st ed.).

Taller de Edición Rocca.

[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=nYsEEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA21&dq=Wong+Fajardo,+E.+M.,+%26+others.+\(2020\).+La+evaluación+como+proceso+en+la+educación+superior:+una+apuesta+desde+la+sistematización+de+experiencias+significativas.+Universidad+Ca](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=nYsEEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA21&dq=Wong+Fajardo,+E.+M.,+%26+others.+(2020).+La+evaluación+como+proceso+en+la+educación+superior:+una+apuesta+desde+la+sistematización+de+experiencias+significativas.+Universidad+Ca)

8. Anexos

Anexo 1. Evidencia de sumisión del artículo



Carmen Del Pilar Diaz Bazo

Para: Usted



Mié 28/08/2024 19:15

Estimado(a) autor(a) Elizabeth Viky Chura Churacapia:

Reciba nuestro cordial saludo. Agradecemos su interés por publicar en nuestra revista y confirmamos la recepción de su manuscrito "Evaluación en la formación docente: coherencia y perspectivas de estudiantes, egresados y docentes en el Perú – 2023".

En los siguientes días le estaremos informando si su manuscrito cumple con el alcance y normas editoriales de nuestra revista para que pueda ser inscrito y pasar a la etapa de evaluación de pares en la modalidad de doble ciego.

Para el seguimiento del estado de su envío, podrá emplear el sistema de gestión de revistas online OJS, identificándose en el sitio web de la Revista Educación:

URL del manuscrito: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/authorDashboard/submission/29521>
Nombre de usuario/o: vikychura

Cualquier consulta, no dude en contactar con nosotros.

Atentamente,
Carmen Del Pilar Diaz Bazo

Anexo 2. Resolución de inscripción del perfil de proyecto de tesis en formato artículo aprobado por el consejo de facultad



"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

RESOLUCIÓN N° 432-2024/UPeU/FACHED-CF

Lima, Ñaña, 7 de octubre de 2024

VISTO:

El expediente de las bachilleres ELIZABETH VIKY CHURA CHURACAPIA, identificada con código universitario N° 201610590 y YENI YOVANI CALDERON VILLANUEVA, identificada con código universitario N° 201323031 de la Carrera Profesional de Educación, Especialidad Inicial y Puericultura de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, de la Universidad Peruana Unión;

CONSIDERANDO:

Que la Universidad Peruana Unión tiene autonomía académica, administrativa y normativa, dentro del ámbito establecido por la Ley Universitaria N° 30220 y el Estatuto de la Universidad;

Que la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión, mediante sus reglamentos académicos y administrativos, ha establecido las formas y procedimientos para la declaratoria de expedito para la sustentación de la tesis en formato artículo;

Que el Comité Dictaminador ha emitido su dictamen aprobando la tesis en formato artículo, titulada: "Evaluación en la formación docente: Coherencia y perspectivas de estudiantes, egresados y docentes en el Perú - 2023", presentado por las bachilleres ELIZABETH VIKY CHURA CHURACAPIA y YENI YOVANI CALDERON VILLANUEVA, reuniendo de esta manera las condiciones previas para la sustentación;

Estando a lo acordado en la sesión del Consejo de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión, celebrada el 07 de octubre del 2024, y en aplicación del Estatuto y el Reglamento General de Investigación de la Universidad;

SE RESUELVE:

1. Declarar expedito a las bachilleres ELIZABETH VIKY CHURA CHURACAPIA y YENI YOVANI CALDERON VILLANUEVA, para que sustenten la tesis titulada: "Evaluación en la formación docente: Coherencia y perspectivas de estudiantes, egresados y docentes en el Perú - 2023", conducente al Título Profesional de Licenciada en Educación, Especialidad Inicial y Puericultura, el 25 de octubre a las 08:00 horas en la modalidad presencial.
2. Designar el Jurado de sustentación, encargado de gestionar la sustentación respectiva, el mismo que queda constituido por los siguientes miembros:

Presidente:	Lic. Sheridan Enoch Oblitas Bardales
Secretario:	Mg. Érida María Reyna Tejada Zegarra
Vocal:	Mg. Fredy Salomon Guzman Zuñiga
Asesora	Dra. Maria Elizabeth Minaya Herrera

Regístrese, comuníquese y archívese.



Dr. Jorge Platon Maquera Sosa
DECANO



Mg. Néstor Roger Apaza Apaza
SECRETARIO ACADÉMICO

cc: - Interesado
- Jurado (4)
- Secretaría General
- Archivo

Villa Unión – Ñaña, altura Km. 19 de la Carretera Central, Lurigancho – Chosica, Lima 15, Perú
Teléfono: (01) 818-8300 Web: www.upeu.edu.pe E-mail: universidadperuanaunion@upeu.edu.pe