

**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POST GRADO**



Tesis

=====

**COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y DESEMPEÑO
DOCENTE EN LA FACULTAD DE ESTOMATOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA. 2016**

=====

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA SUPERIOR**

Tesista: Godofredo Milton TALAVERA CHÁVEZ

Asesora: Dr. Dimna Zoila ALFARO QUEZADA

LIMA - PERÚ

2017

**COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y DESEMPEÑO
DOCENTE EN LA FACULTAD DE ESTOMATOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA. 2016**

DEDICATORIA

A Dios sobre todas las cosas por darme la existencia.

A mi familia, esposo e hijos quienes nunca dejaron de confiar en mí y me apoyaron incansablemente durante mi formación profesional.

AGRADECIMIENTO

A mis compañeros de clase y de mi centro laboral.

A mis colegas quienes aportaron mucho con mi investigación.

A mis superiores en el centro de labores quienes dieron las facilidades del caso.

RESUMEN

La investigación presentada y titulada “COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA FACULTAD DE ESTOMATOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA. 2016” tuvo como propósito determinar la relación entre competencias investigativas y desempeño docente en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016.

Se han investigado aspectos importantes como la planificación, desarrollo, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje que practicas los docentes de la referida facultad y los resultados que se han obtenido; asimismo se ha podido determinar cómo o que tanto los docentes pueden dominar dichos aspectos y los errores que han cometido y que deben corregirse para optimizar dicha situación en favor de los estudiantes.

En la investigación se siguió el procedimiento metodológico establecido por la Universidad, se aplicó un instrumento (encuesta) y se procesó la información obtenida, la misma que nos permitió demostrar nuestras hipótesis y confirmar que efectivamente existen muchos factores como los antes enunciados que influyen en el control de operaciones y actividades relacionadas al lavado de activos y dinero en las entidades financieras del país.

Palabras claves: desempeño, calidad educativa, proceso enseñanza.

ABSTRACT

The research presented and entitled "INVESTIGATIVE SKILLS PERFORMANCE AND TEACHING FACULTY OF DENTISTRY OF THE UNIVERSITY INCA Garcilaso DE LA VEGA. 2016 "was to determine the relationship between investigative skills and teacher performance in the Stomatology Faculty of the University Inca Garcilaso de la Vega, in 2012.

They have been investigated important aspects such as planning, development, implementation and evaluation of teaching learning practices teachers of that faculty and the results obtained; also it has been able to determine how or how much teachers can master these aspects and mistakes they have made and must be corrected to optimize the situation for students.

In researching the methodological procedure established by the University it followed, an instrument (survey) was applied and the information obtained, it allowed us to demonstrate our hypotheses and confirm that there are indeed many factors such as the aforementioned influencing processed and control operations related to money laundering and financial institutions in the country activities.

Keywords: performance, quality of education, teaching process.

INTRODUCCIÓN

La tesis titulada “COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA FACULTAD DE ESTOMATOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA. 2016” se llevó a cabo en base a un estudio descriptivo y aplicado que permitió conocer la realidad de esta situación en la referida facultad, se aplicaron dos instrumentos con la finalidad de obtener la mayor y más próxima información sobre la forma como se viene desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje en esta institución y poder evaluar el desempeño del docente y el dominio de los aspectos importantes que le van a permitir el logro y cumplimiento de objetivos planteados institucionalmente.

La investigación realizada y desarrollada ha seguido todas las indicaciones establecidas en el Reglamento de Nuestra Casa Superior de Estudios, y está compuesta de la siguiente manera:

En el Capítulo I: El problema de investigación, se desarrolla y explica la descripción del problema y su formulación, se señalan sus objetivos e hipótesis, así como la justificación importancia, viabilidad y limitaciones propias de la investigación.

En el Capítulo II denominado Marco Teórico, se registran los antecedentes de la investigación, así como un desarrollo completo y pormenorizado sobre las bases teóricas de las variables de investigación con los aportes de investigadores referentes al tema.

En el Capítulo III se desarrolla el Marco Metodológico que contiene el Tipo de investigación, diseño y esquema de la investigación, se indica y

desarrolla la población y muestra, se señalan los instrumentos de recolección de datos; así como las técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos.

En el Capítulo IV: Resultados se presentan en forma estadística, tabulada y gráfica los resultados a los que se han llegado en la investigación y también se desarrolla la contrastación de las hipótesis secundarias, también se desarrolla la contrastación de la hipótesis general en base a la prueba de hipótesis y se incluyen los aportes científicos de la investigación.

En el Capítulo V: Discusión de resultados, se presenta la contrastación de los resultados del trabajo de campo con los referentes bibliográficos de las bases teóricas.

Finalmente se presentan las conclusiones, sugerencias, bibliografía y anexos respectivos.

ÍNDICE

CARÁTULA.....	i
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN.....	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUCCIÓN	vii
ÍNDICE	ix
CAPÍTULO I.....	1
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
a. Descripción del problema	1
b. Formulación del problema	6
Problema general	6
Problemas Específicos	6
c. Objetivo General y objetivos específicos	7
Objetivo General	7
Objetivo Específicos	7
d. Hipótesis y/o sistema de hipótesis.....	8
Hipótesis General	8
Hipótesis específicas	8
e. Variables	9
Variable Independiente.....	9
Variable Dependiente	9
f. Justificación e importancia	9

g. Viabilidad	10
h. Limitaciones	11
CAPÍTULO II.....	12
MARCO TEÓRICO	12
a. Antecedentes	12
b. Bases Teóricas	14
CAPITULO III.....	75
MARCO METODOLÓGICO	75
a. Tipo de investigación.....	75
b. Diseño y esquema de la investigación.....	76
c. Población y muestra.....	76
Población	76
Muestra	77
d. Definición operativa del instrumento de recolección de datos	78
e. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos.....	78
CAPÍTULO IV	80
RESULTADOS	80
a. Resultados del trabajo de campo	80
RESULTADOS DEL INSTRUMENTO: GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE UIGV	81
b. Contrastación de las hipótesis secundarias.....	97
CAPÍTULO V	105
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	105
a. Contrastación de los resultados del trabajo de campo	105

b. Contrastación de la hipótesis general en base a la prueba de hipótesis	106
c. Aporte científico de la investigación	108
CONCLUSIONES	110
SUGERENCIAS.....	111
BIBLIOGRAFÍA.....	112
ANEXOS.....	117
Anexo 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA	118
Anexo 2: GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE UIGV	119
Anexo 3: CUESTIONARIO COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS	122

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

a. Descripción del problema

Actualmente, el mundo está inmerso en un periodo de transición hacia la sociedad emergente que reclama concepción, y actitud renovadas para hacer y aplicar el conocimiento científico” (Labrador y Zulayma, 2011). La investigación y la docencia son las dos actividades esenciales en el claustro universitario. Ambas características constituyen la razón de ser de la universidad. En efecto los docentes imparten clases, revisan y actualizan los planes y programas de estudio (Fresan y Vera, 2009), pero también hacen investigación en unos casos voluntaria e independientemente de las obligaciones que tienen con la universidad, y asesoran y revisan proyectos de investigación y tesis conducentes a un grado o título universitario. La realidad actual muestra que las universidades se van interesando crecientemente por la calidad de la formación de sus profesores y también por mejorar la investigación científica, tecnológica y humanística. Esto tiene que ver con el hecho de que las relaciones entre la sociedad, la cultura y la universidad han ido cambiando a lo largo de estos años. En su origen, las universidades fueron el lugar donde nacía y se generaban las principales aportaciones científicas y culturales (Gros, 2006:1).

Por la compleja y difícil labor que realiza, se considera que el docente es el actor principal del proceso de mejoramiento en la calidad educativa, ya que es un protagonista importante en el aprendizaje de los estudiantes y continuamente asume un rol conductor en la dinámica de la institución universitaria.

Actualmente, el mundo transita un periodo de transición hacia una sociedad emergente que reclama una concepción y actitud renovada para hacer ciencia y aplicarla para satisfacer las demandas de las poblaciones (Labrador y Sanabria (2011). Ahora que se van dando cambios importantes en nuestro país, la universidad va recobrando un rol significativo acorde con las expectativas de la sociedad. Lenta pero progresivamente la universidad va adquiriendo cada vez más una importancia especial en el desarrollo local y nacional.

Para ser docente universitario se debe poseer determinadas características que se adquieren mediante un delicado y profundo cultivo: el conocimiento y entendimiento de los distintos modos de aprendizaje de los estudiantes, conocimientos, competencias y aptitudes en materia de evaluación de los aprendizajes. También debe disponer de las aptitudes para ayudar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Los dominios de los docentes deben darse en el marco del respeto de las normas profesionales y del

conocimiento de las nuevas circunstancias; el conocimiento de las aplicaciones de la ciencia y la tecnología de la disciplina que cultiva, en relación con el acceso al material y los recursos en el ámbito mundial y con la enseñanza de la tecnología; receptividad a los indicios del “mercado exterior”. (Delors, 1998)

Al respecto, es importante hacer la advertencia que plantea Torres (1998) al indicar que la “lógica de los listados” destaca el simplismo respecto del cambio educativo, su pretendida validez universal, así como el hecho de que se limitan a describir un conjunto de características deseables; pero no proveen elementos que ayuden a definir los caminos para construir esas características en situaciones concretas. Por ejemplo, la UNESCO hace este llamado de atención en términos genéricos sin atender las diferencias entre los objetos de estudio disciplinares. La constitución de extensas listas de características sobre el docente universitario “efectivo” ha desatado reacciones que dan cuenta de un des-conocimiento del contexto de las prácticas del docente y de una verdadera lejanía de la realidad, de ahí la imposibilidad de ver concretadas estas competencias en nuestras universidades.

La mayoría de los esfuerzos por definir propuestas de perfiles para el docente universitario se encuentran en artículos de reflexión y ensayos. Muy pocos aportes surgen de la investigación (Campo,

2001). Los procesos investigativos acerca del profesor universitario son recientes y se han potenciado a raíz de los procesos de acreditación y evaluación universitaria (Álvarez, García y Gil, 1999). Sus resultados confirman las críticas a los enfoques pedagógicos desarrollados en el aula universitaria y el valor de las creencias en la configuración del enfoque pedagógico promovido por el docente, o sea, las formas en las cuales piensa, organiza, desarrolla y valora el acto educativo son determinantes, muestran separación y falta de congruencia entre los planos discursivos, prescriptivos y configurados y la práctica y, sin embargo, no han sido consideradas para plantear la transformación en el aula. La observación y análisis de los estudios sobre las características de los docentes en espacios reales, provee un ámbito importante para desarrollar investigación que fundamente acciones formativas sistematizadas para el docente universitario, tanto de lo disciplinar como de lo pedagógico, asimismo dentro de su comunidad disciplinar y de una comunidad académica universitaria.

Considerando los retos que enfrenta el docente universitario de cara a la evolución de los tiempos, la necesidad de encontrar formas de apoyo sistemático que permitan generar bases para la formación académica del docente universitario que observen los contextos e historicidad de los procesos docentes académicos. Es

necesario una revisión y análisis de resultados de investigaciones sobre la constitución de factores que se relacionen entre el que hacer del docente universitario el desempeño y la actividad de investigación que debe realizar.

El desempeño docente es una característica que se explica multifactorialmente. Suele decirse que formación docente, apoyo institucional, recursos docentes, inteligencia, capacidad del docente están asociados al desempeño docente. Pero no se ha estudiado la relación que podría existir entre desempeño docente y las competencias investigativas. Esta carencia muestra un vacío que debe investigarse. La Ley universitaria del Perú prescribe que la investigación es una actividad propia de la universidad. La caracteriza, lo cual sirve para distinguir la universidad de otras instituciones de nivel superior. Investigar sobre la relación entre competencias investigativas del docente y desempeño docente debe dar luces para fortalecer esta asociación entre dos características importantes propias del quehacer universitario.

En el estudio de esta relación no hay historia registrada, de allí la originalidad del estudio. Sólo hay ideas sueltas de cada una de las variables del estudio que se propone estudiar. Tampoco hay investigaciones previamente realizadas. Se trata de iniciar un camino nuevo en la investigación universitaria. La causa de no

haber estudiado este asunto de la relación entre competencias investigativas y el desempeño docente está en el desconocimiento que se tiene del asunto y más bien podrán ser útiles las consecuencias de su estudio pues se incrementará el conocimiento sobre la relación entre esas dos variables y se fortalecerá la conciencia de la realidad académica universitaria.

b. Formulación del problema

Problema general

¿Existe relación entre competencias investigativas y desempeño docente en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016?

Problemas Específicos

- a) ¿Existe relación entre competencias investigativas y Planificación de sus actividades que hacen los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016?
- b) ¿Existe relación entre competencias investigativas y la ejecución del proceso de enseñanza que realizan los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016
- c) ¿Existe relación entre competencias investigativas y la evaluación

del aprendizaje que hacen los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016?

- d) ¿Existe relación entre competencias investigativas y la identidad institucional de los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016?

c. Objetivo General y objetivos específicos

Objetivo General

Determinar la relación entre competencias investigativas y desempeño docente en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016.

Objetivo Específicos

- a) Precisar la relación entre competencias investigativas y Planificación de las actividades que hacen los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016
- b) Establecer la relación entre competencias investigativas y la ejecución del proceso de enseñanza que realizan los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016
- c) Determinar la relación entre competencias investigativas y la evaluación del aprendizaje que hacen los docentes en la Facultad

Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016

- d) Precisar la relación entre competencias investigativas y la identidad institucional de los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016

d. Hipótesis y/o sistema de hipótesis.

Hipótesis general

Las competencias investigativas inciden significativamente el desempeño docente de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016

Hipótesis específicas

- a) Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión planificación de las actividades que hacen los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características
- b) Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión ejecución del proceso de enseñanza que realizan los docentes los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características
- c) Si se mide la característica competencias investigativas de los

docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión evaluación del aprendizaje que hacen los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características

- d) Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión identidad institucional de los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características

e. Variables

Variable Independiente

- ✓ Competencias investigativas

Variable Dependiente

- ✓ Desempeño docente

f. Justificación e importancia

La investigación que se propuso tiene una importancia cognoscitiva, pues permitirá saber si efectivamente el desarrollo de competencias investigativas está asociado al desempeño docente en el grupo escogido para su aplicación.

También hay razones de orden social: los docentes siempre aspiran a mejorar sus enseñanzas y los aprendizajes de sus estudiantes, y

deberían mejorar la actividad de la investigación, razón por la cual resulta importante saber si hay una relación significativa, los beneficiarios serán los docentes quienes tendrán luces sobre dos asuntos importantes y también los estudiantes porque los beneficiarios de la superación del ejercicio docente son siempre quienes aprenden.

Las autoridades del claustro también serán beneficiarias porque recogerán los datos para tomar las mejores decisiones en pro de la mejora de la calidad educativas que ofrece la institución.

g. Viabilidad

El estudio fue viable, pues se pudo plantear un proyecto que no demandaría mucho gasto al investigador, se haría en un tiempo conveniente, el apoyo profesional que se requiere es mínimo, pues sólo se requiere de un apoyo para las tareas estadísticas y casi todas las exigencias han sido hechas en el contexto del desarrollo de las asignaturas de investigación en la Maestría en Educación con mención en Docencia e investigación Superior y con el apoyo de todos sus docentes, sin distinción, porque a casi todos ellos se les han hecho consultas y siempre se encontró una apertura académica que debe reconocerse. Materiales e instrumentos están listos para usarse.

El desarrollo de la investigación fue viable porque, para su ejecución se contó con el potencial humano requerido, los recursos materiales necesarios así como los recursos financieros para poder solventarlos.

h. Limitaciones

Existieron ciertas limitaciones de tiempo en cuanto a la aplicación de instrumentos y el hecho de que se apliquen durante horarios de estudio, pero fueron coordinados previamente con los jefes de curso para no entorpecer el dictado de clases.

Se estudiaron sólo dos variables, por ser de interés social, universitario y también de interés personal. Estas variables se estudian en un contexto de interés y conveniencia del investigador.

Una limitación puede ser el tiempo, pues debe aprovecharse la circunstancia de apoyo académico: El estudio se limitó a estudiar el fenómeno escogido sólo en el año 2016.

Asimismo, en cuanto al aspecto de información bibliográfica recurrimos a las bibliotecas especializadas y páginas electrónicas de reconocida trayectoria a fin de garantizar que la información que se maneje y procese tenga la confiabilidad del caso.

--

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

a. Antecedentes

Para efectos de nuestra investigación se han encontrado los siguientes antecedentes:

Estudios Osés R. y otros (2008). Calidad y desempeño docente en una universidad pública. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Sapiens, junio 8 vol. 8, N° 001, pp. 11- 22. Es un estudio experimental para establecer las diferencias de percepción de estudiantes y supervisores sobre la calidad del desempeño docente y la calidad de acuerdo a la antigüedad de dos tipos de profesores: nombrados y contratados. Se evaluaron 319 profesores y 39 supervisores de una muestra participativa 1, 471 estudiantes. Se utilizó como instrumento tres entrevistas semi estructuradas. Se tuvieron en cuenta como indicadores de calidad del ejercicio profesional docente: Docencia- enseñanza, docencia- aprendizaje, tutorías, investigación, gestión y formación académica. Se encontró una correlación moderada entre percepción de autoevaluación del profesor y no se encontraron diferencias de calidad por rango de antigüedad, pero sí por tipo de contrato en tutoría, gestión y formación. La gestión de mayor calidad se encontró en los docentes de mayor categoría.

Aguirre, I. (2008) Usos de los resultados de evaluación docente de los profesores de tiempo completo de la Universidad de Colima. Vila de Álvarez, Colombia. Se estudiaron sólo docentes de tiempo completo del

nivel superior y del área de ciencias sociales y Administrativas de la legación 3 de la Universidad de Colima. Fue una investigación cualitativa y se utilizaron entrevistas estructuradas a 13 profesores a tiempo completo y a 12 administrativos responsables de evaluación docente en los planteles. La evaluación docente se percibe como subjetiva, homogeneidad del instrumento, y desconocimiento del sistema de evaluación docente; el tratamiento de los datos de los administrativos sólo se limita a la impresión del reporte institucional y a la exposición de algunas generalidades de algunos directivos y de las acciones de los profesores a tiempo completo.

Labrador, M. y Sanabria, Z (2011). Competencias del investigador universitario del siglo XXI: Estudio realizado en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo.

El observador Nacional de Ciencia y Tecnología de Venezuela muestra que en las Universidades autónomas hay baja producción científica y obsolescencia científica. Quienes hacen investigación en los diversos niveles, incluido la maestría y doctorado no muestran competencias de investigación en nivel adecuado. El estudio revela una confirmación de estas observaciones preliminares que llevaron al investigador a realizar el estudio.

b. Bases Teóricas

Teoría de la investigación científica

La investigación científica

La investigación científica es un “proceso o secuencia de actividades encaminadas a ampliar el ámbito de nuestros conocimientos” (Tamayo, 2003: 129). Tiene sus etapas cuya esencia no es sino la aplicación del método científico en las diversas áreas del conocimiento científico. Cada una de las propuestas de exposición de las etapas del método científico no es sino una exposición del método científico, que consiste en plantear y resolver problemas. La investigación es fundamentalmente un proceso de búsquedas que pretende culminar siempre en hallazgos, que se aplica en la naturaleza y fenómenos sociales.

Es posible cultivar la investigación en todos los niveles educativos, particularmente en el nivel superior, por eso tiene sentido introducir asignaturas de investigación para que los estudiantes cultiven y desarrollen sus competencias educativas. Esta dimensión de aprendizaje de investigación se da solamente desde fines del Siglo XX.

Con la aparición del enfoque competencial es posible apreciar la enseñanza de la investigación como un proceso de formación de competencias investigativas.

Definición de Competencias

Entre muchas maneras de definir las competencias **A. Zabala (2007)** señala que estas son capacidades o habilidades (**qué**) de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas (**para qué**) de forma eficaz (**de qué manera**) en un contexto determinado, (**dónde**) siendo para ello necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos (**por medio de qué**) al mismo tiempo y de forma interrelacionada (**cómo**).

También, son los referentes del objetivo educativo que están constituidos por comportamientos valiosos que se consideran deben poseer los educandos.

Los comportamientos que en sí son las competencias, no son los objetivos propiamente dichos, sino los referentes de los objetivos. Por ello, se dice que las competencias o comportamientos de los alumnos son los referentes a lograr luego de concluir la acción educativa a través de una selección e implementación de diversos recursos y procedimientos didácticos (**Barriga, 1999**).

Ahora bien, los comportamientos o competencias a los que se refieren los objetivos educativos, se pueden formular en términos generales o específicos, en forma abstracta u operacionalmente, como terminales o finales, o también como competencias previas o intermedias para lograr otros. Todo depende de las necesidades y las posibilidades de que dispone el docente de aula.

Competencias investigativas

Es preciso resaltar que el significado de competencia se aplica en varios aspectos del desarrollo del ser humano ya que es te debe desarrollar habilidad es a nivel educativo, personal y profesional, para así poder interactuaren su

medio. Por tanto, es oportuno hacer mención a las competencias investigativas.

Sobre este particular; Castellanos, B. citado por Cabrera E. (2008), expresa: Competencia investigativa: “Es aquella que permite al profesional de la educación, como sujeto cognoscente, la construcción del conocimiento científico acerca del proceso pedagógico en general y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de la comunidad educativa escolar” (p.2).

Vale la pena señalar, que el desarrollo de una competencia va más allá de la simple memorización o aplicación de conocimientos en diversas situaciones dadas en la vida cotidiana. La competencia implica la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real, por tanto, exige al individuo relacionar, interpretar, inferir, interpolar, inventar, aplicar, transferir los conocimientos adquiridos a la resolución de problemas planteados, así como, intervenir en la realidad o actuar para prevenir las situaciones imprevistas. Es decir, el ser humano debe reflexionar sobre las acciones y saber actuar ante situaciones dadas.

Se considera que competencias investigativas es una variable que comprende cuatro dimensiones: Búsqueda de información, dominios de la tecnología de la información, dominio metodológico y dominio de la comunicación (competencia comunicacional)

(1) Búsqueda de información

Buscar información es ya investigar, pero refiere a una búsqueda de conocimientos en fuentes existentes: en libros, revistas y en Internet. Requiere una organización de esta experiencia y saber utilizar la técnica del fichaje y su instrumento que son las fichas. Exige una organización de las fuentes encontradas. También implica el desarrollo de actitudes críticas respecto de las informaciones que se reportan.

(2) Dominios de tecnologías de información

Conforme pasa el tiempo, surgen nuevas tecnologías de la información que permiten hacer las tareas de cultivo científico con precisión y de acuerdo a normas. Se requiere de conocimientos y capacidad para realizar procedimientos para utilizar las tecnologías de la información.

(3) Dominio metodológico

El investigador debe tener conocimientos de metodología de la investigación: Estos conocimientos sirven de guía al investigador para cultivar la ciencia. El dominio metodológico comprende una comprensión de conceptos como proyecto de investigación (Instituto para la Calidad de la Educación de la Universidad de San Martín de Porres, 2011): Tema de estudio, Planteamiento del problema, Descripción de la situación problemática, Formulación del problema, Formulación de objetivos, Hipótesis, Variables, Operacionalización de variables, Diseño metodológico, Población, Muestra, Técnicas de recolección de información, Técnicas de

procesamiento de datos. Técnicas de interpretación de resultados, Informe de investigación, técnicas de redacción, Redacción de la Discusión, Formulación de Conclusiones, Formulación de Recomendaciones, Anexos.

El dominio metodológico comprende las habilidades y capacidades para utilizar los conceptos de la metodología de la investigación científica. Estas habilidades y capacidades se muestran cuando el investigador utiliza herramientas para cumplir con las tareas referidas primero, la Elaboración de un Proyecto de investigación, luego a la ejecución del proyecto, a la Redacción del Informe de investigación y a la sustentación de la tesis. Las dos últimas habilidades y capacidades exigen el desarrollo de competencias comunicativas que exigen dominio del lenguaje de la vida diaria y del lenguaje simbólico propio de la ciencia.

(4) Dominio de comunicación

Quien hace una investigación debe comunicar los resultados de su trabajo realizado. Si no lo hace, no habrá culminado su trabajo de investigación. La comunicación es en realidad una competencia propia del investigador. Dos son los aspectos de esta competencia: la primera implica saber escribir y la segunda saber hablar. “la actividad científica y la académica están indisolublemente relacionadas con la escritura. A pesar de ello, en nuestro medio, en nuestro entorno se ha prestado poca atención a la función que el lenguaje escrito tiene en la misma construcción de la ciencia y en la

construcción del conocimiento en entornos académicos (Montserrat y otros, 2007: 10)

Las competencias comunicativas están en juego a lo largo de todo el proceso de investigación, pero el investigador las muestra para su evaluación académica cuando presenta un proyecto de investigación, una tesis, pero también cuando hace la sustentación del estudio realizado en la ceremonia de colación de grado.

Competencias investigativas (origen y usos)

El hombre vive actualmente, un verdadero bombardeo de conocimientos y su expansión y progresión van a una velocidad vertiginosa, tanto que ya en el siglo XXI no parece que haya sido capaz de asimilarlo, siquiera en parte, y en este escenario es que algunos estudiosos han tratado de ahondar en el saber y con ello, al mismo tiempo se van produciendo profundas separaciones y diferenciaciones entre saberes, y las separaciones que ya existen se desdibujan y dan origen a otros conocimientos, distintos a los originales.

Así que, para Argudín .Y. (2005):

La palabra competencia se deriva del griego *agon*, *yagonistes*, que indica aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso y por tanto de aparecer en la historia..... A partir de Pitágoras y con Platón y Aristóteles, *arete* cambia de sentido para significar ser el mejor en el saber, el constructor de teorías rectoras de proyectos políticos; las competencias se desplazan desde habilidades y destrezas atléticas para triunfar, hacia exigencias culturales y cognitivas. (p.11).

Es oportuno mencionar que competencias engloban no solo el conocimiento sino las habilidades y destrezas que el individuo ponga de manifiesto ante situaciones o exigencias que se le presenten en su entorno. En este mismo orden de ideas, se podría decir que las competencias; son el conjunto de conocimientos, habilidades o actitudes que se deben aplicar en el desempeño de la función de investigar que debe poseer un investigador para realizar dicha tarea con eficacia y eficiencia.

El termino competencia no es un señalamiento aislado. Este surge como una necesidad en el campo educativo. Al respecto Restrepo.B. (2013) señala que:

Ateniéndonos a la planeación de la enseñanza y a la evaluación del aprendizaje, el movimiento de aplicación de las competencias en educación es bastante nuevo, pero tiene antecedentes desde finales de la década de los cuarenta del siglo XX y aún antes. Podemos señalar como partícipes en la evolución del concepto a John Dewey, Burrhus Frederic Skinner, Noam Chomsky, Benjamin Bloom, David McClelland, Jerome Bruner, Robert Gagné, David Perkins y Howard Gardner, entre otros. (p.15).

Como puede verse el termino competencias tiene su origen en el siglo XX gracias a la participación de investigadores que vieron la necesidad de conceptualizar y darle una connotación clara y precisa a la definición de competencia.

Referirse a las competencias investigativas implica, que se haga una búsqueda de teóricos que han trabajado el tema, al tiempo que se detalle un concepto desde cuando se comienza a hablar de este término, es así como, Vásquez.A (2.010) señala que:

El modelo formativo basado en competencias se origina y experimenta un avance importante en los países desarrollados durante la segunda mitad del siglo XX. Sus inicios pueden encontrarse en Estados Unidos, con el trabajo pionero de David McClelland, profesor de psicología de la Universidad de Harvard, quien en la década de los '60 comenzó a desarrollar técnicas para predecir el desempeño de las personas en el trabajo, mediante la identificación de variables e indicadores relevantes. McClelland realizó una investigación en la que buscó determinar si existía una relación entre el desempeño académico y el laboral: su conclusión fue que los métodos tradicionales de enseñanza no preparaban adecuadamente a los futuros profesionales para su desempeño en el mundo del trabajo. Se propuso entonces buscar otras variables que permitieran predecir con mayor certeza el buen desempeño laboral. El trabajo de McClelland constituye el primero en el área de la evaluación de las competencias para el trabajo. (p.36)

En el mismo orden de ideas, Claudia Escalante y Claudia Grijalva (2010) en el marco académico de una maestría en Educación, plantean que: “El concepto competencia aparece en los años setentas (70) especialmente a partir de los trabajos de McClelland en la universidad en la Universidad de Harvard y agregan una secuencia de eventos ordenados..... Como consecuencia de los trabajos de Benjamín Bloom; surgió, en la misma década, un movimiento llamado “Enseñanza basada en competencias” que se funda en cinco principios: 1) Todo aprendizaje es individual. 2) El individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por las metas a lograr. 3) El proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que

se espera de él. 4) El conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje. 5) Es más probable que un alumno/a haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea". (p.30)

Ahora bien, surge un interés por el modelo formativo basado en competencias en Europa. En 1999 las principales universidades europeas firmaron la Declaración de Bolonia, en la que abogaron por la creación de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) que unificaría la formación universitaria bajo el modelo de competencias. La Declaración de Bolonia manifestó su compromiso con el objetivo de incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior. En términos más específicos, las instituciones de educación superior firmantes se comprometieron a coordinar políticas para alcanzar en un breve plazo de tiempo los objetivos siguientes (Declaración de Bolonia, 1999):

- ea. La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior europeo.
- b. La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado).
- c. El establecimiento de un sistema de créditos como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil.
- d. La promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, prestando una atención particular al acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los

alumnos, y el reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación europeas.

e. La promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.

f. La promoción de las dimensiones europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

Formación en competencias investigativas

Antes de abordar la conceptualización de formación en competencias investigativa vale la pena hacer mención a la definición de competencias. Al respecto: Las competencias según Baranda, S. (2005) expresa:

Constituyen "Un sistema de conocimientos, habilidades, valores y cualidades de la personalidad que se movilizan en función de las necesidades individuales y sociales, así como de los motivos, intereses y actitudes del profesional, que permiten el desempeño satisfactorio en el ejercicio de la profesión; y que sólo pueden ser evaluadas a través del desempeño, considerando las exigencias sociales".

En los últimos tiempos en el campo educativo el término competencia es muy común lo que ha llevado a los investigadores a ubicar y dar respuesta a lo que se denomina formación por competencias investigativas, donde el docente está llamado a adaptarse a estos cambios. En este sentido Ramírez Z. R. (1999) señala:

Surge entonces la denominada “formación por competencias”, enfoque integrador cuyo punto de partida es el análisis de la realidad ocupacional en el entorno empresarial, el conocimiento específico de las tareas a cumplirse, el desarrollo de aptitudes y actitudes comporta mentales generales, flexibilidad de los currículos para adaptarse a los cambios en los conocimientos y a las disponibilidades de tiempo para el aprendizaje, en una palabra, una transformación radical que se desplaza de las prácticas tradicionales de la enseñanza formal hacia una especie de “aprendizaje de por vida”.

En concordancia con él autor ante citado se puede construir un concepto, donde la formación por competencias del individuo juega un papel preponderante en la sociedad actual, ya que engloba aspectos fundamentales de la actuación tanto en el entorno laboral como en el entorno social lo que conlleva a que la formación por competencia va dirigido a la adquisición de conocimiento que tiene el individuo durante toda su vida.

Un aprendizaje basado en la formación y desarrollo de competencias, según Torres, M. (2002),

Prepara al estudiante para la vida porque lo ubica en una problemática real, se desarrollan habilidades de comunicación, auto-aprendizaje y pensamiento crítico; se aprende a trabajar en equipo e integrar diferentes aspectos del currículo especialmente las ciencias básicas, profesionales y prácticas con la investigación, las complementarias y las humanidades; se propicia la aplicación de conocimientos de manera inmediata, posibilita el desarrollo del

pensamiento hipotético-deductivo; despierta mayor motivación; articula la teoría con la práctica; favorece el sentido de responsabilidad y compromiso social; se aprende a tomar decisiones; se adquiere actitud hacia el cambio y la innovación, se aborda el problema de manera total y tanto el docente como el estudiante reconocen que siempre existen posibilidades de aprender.

Desde una concepción pedagógica en fundamental comprender que los motivos, intereses, necesidades y actitudes del individuo constituyen componentes importantes, que vendrían a representar fuentes de inspiración en la construcción y desarrollo de las competencias, considerando que estas tienen las potencialidades de la personalidad y las habilidades que constituyen el dominio de las operaciones (psíquicas y prácticas) que permiten regular racionalmente la actividad que el individuo realiza en un momento dado.

Tomando en consideración, los aspectos antes señalados que dan una idea del significado de formación en competencias investigativo, considero que al hablar de formación en competencias investigativas, debe quedar claro que esta lleva implícito la formación y superación de los docentes desde la perspectiva del desarrollo de competencias adecuadas para investigar dentro del campo educativo lo que cada día es una actividad necesario e importante para el crecimiento y superación profesional del educador.

TEORÍA DE LA CALIDAD, DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y DEL DESEMPEÑO DOCENTE

La Calidad - Concepto de calidad de un objeto

Calidad de un objeto es un juicio que enuncia si un objeto o servicio que se brinda responde a las expectativas del usuario, y no está precisamente a su presentación o apariencia (Gutiérrez, 1993:39). En la Era de la Globalización, instituciones y personas de todo el mundo se obligan unos a otros a ser cada vez más eficaces y eficientes. Es que ocurre que en esta Era todas las personas, en todos los ámbitos y de todos los ejercicios humanos, están en competencia, es decir, las necesidades y las demandas obligan a competir, lo cual significa que quien quiera ganar la competencia debe alcanzar el más alto nivel de productividad y calidad. En la competencia se ponen en juego todos los conocimientos y particularmente los científicos; se ponen en acción las capacidades y habilidades para reducir los costos, de manera que aquello que se produce gana en valor.

El concepto de calidad comprende no sólo al mundo de las empresas sino a todo cuanto significa producción y servicios, incluida las instituciones educativas, de allí que se exija a ellas un servicio educativo con calidad.

Calidad Total

Calidad total es la calidad, pero en su nivel máximo. Se admite que es posible que un producto un servicio, pero también las organizaciones pueden alcanzar el nivel máximo de calidad. La competencia los obliga a una actuación en esa

dirección. Es por esta idea de calidad total que tanto las personas como las organizaciones deben tender a la adopción de medidas tendientes a la mejora continua.

Bases teóricas de la calidad total

Normas que se tienen en cuenta para lograr la calidad

- El trabajo siempre debe ser bien hecho.
- El sujeto que hace un trabajo es responsable de lo que hace.
- Cultivar el trabajo en equipo.
- Hacer de la comunicación, información y participación de los miembros de la organización un cumplimiento obligatorio.
- Practicar la Prevención del error y eliminación temprana del defecto.
- Obligarse en todo momento de planeación la Fijación de objetivos de mejora.
- Evaluación continua del producto o servicio.
- Cumplimiento de los indicadores de gestión, lo cual significa que todo aquello que se debe realizar tiene en cuenta factores o **variables claves** y tienen un **objetivo** y **cliente predefinido**. Los indicadores de acuerdo a sus tipos (o referencias) pueden ser históricos, estándar, teóricos, por requerimiento de los usuarios, por lineamiento político, planificado, etc.
- Tener en cuenta las exigencias del cliente, pues él exige calidad, precio y cumplimiento.

La idea de Mejoramiento Continuo de la calidad

La idea de mejoramiento de la calidad es un concepto moderno de gerencia científica que apareció por primera vez como principio de gerencia y procede históricamente de los principios de la gerencia científica, establecida por Frederick Taylor, quien admitió que todo método de trabajo es susceptible de ser mejorado. El mejoramiento continuo se refiere a los procesos, los cuales deben tener en cuenta el conocimiento de aquello que las empresas necesitan hacer si quieren ser competitivas.

Es posible alcanzar la mejora continua de la calidad siempre y cuando se hace un análisis de los procesos que se siguen para obtener un producto o un servicio, precisando la existencia de inconvenientes, limitaciones o defectos, los cuales deben mejorarse o corregirse; el resultado de esta práctica permite que las organizaciones crezcan dentro del mercado y consigan liderazgo, deslindado así al asunto de la competencia.

Calidad Educativa

Calidad educativa es la meta que pretenden alcanzar las instituciones de Educación Superior. Su logro exige que todos los elementos que conforman el ámbito social, económico, productivo, educativo, gubernamental de un país hagan suyo la idea de calidad educativa y realicen los esfuerzos por conseguirla. Su proceso comprende varios aspectos o dimensiones: Calidad de los docentes, calidad de la infraestructura, calidad de los estudiantes, calidad de la inversión, calidad de la tecnología y satisfacción de las expectativas del cliente.

El desempeño docente como aspecto importante en el logro de la calidad educativa

No hay logro de la calidad educativa sin participación eficaz y eficiente del docente. Cuando se logra la calidad educativa, la actuación docente debe haber conseguido actuación óptima en todas las dimensiones de su desempeño.

El enfoque competencial del desempeño docente

El paradigma del desempeño docente es conocido como Enfoque competencial del desempeño docente. Se trata de una filosofía, es decir, una manera de ver el desempeño de los docentes condicionada por los cambios y exigencias sociales, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas propias de la Globalización. Hay razones sociales que determinan la acción educativa y la actuación docente en particular que obligan a los docentes a una adaptación a las nuevas condiciones de la sociedad de la información y que conducen a la sociedad del conocimiento, de manera que el saber que se adquiere se desplaza a todo el contexto social, en todas sus dimensiones y en todos sus alcances.

Dimensiones del desempeño docente

Son cuatro las dimensiones o aspectos del desempeño docente, que son tomados de la idea de proceso de aprendizaje- enseñanza de Pablo Cazau (2008):

- Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje

- Ejecución del Aprendizaje y Enseñanza
- Evaluación del Aprendizaje y Enseñanza
- Identidad con la institución (Universidad Inca Garcilaso, 2006: 4)

Planificación del aprendizaje y enseñanza

Definición de Planificación del aprendizaje y la enseñanza

Planificación del aprendizaje y la enseñanza es una función compleja del desempeño docente, pues, comprende tanto la planificación de la enseñanza como la planificación del aprendizaje; consiste en el conjunto de *decisiones conscientes y con conocimiento de causa* acerca de las necesidades académicas de los estudiantes, propósitos y objetivos más apropiados para ayudarlos a satisfacer las necesidades que ellos tienen, que tienen en cuenta los docentes antes de iniciar el proceso educativo. La planificación del aprendizaje y la enseñanza comprende también las decisiones respecto a las estrategias para las motivaciones del aprendizaje y la enseñanza que se emplearán para alcanzar los propósitos que los docentes y las instituciones educativas establecen.

Instrumento de la planificación de aprendizajes y enseñanzas

El instrumento con el cual los docentes planifican los aprendizajes y enseñanzas es *el sílabo*, herramienta que permite saber las tareas de enseñanza y aprendizaje; es útil en tanto permite a los docentes y estudiantes orientar, ordenar y controlar las tareas de aprendizajes y enseñanza. Los

estudiantes comparten la experiencia de lectura del sílabo en la primera sesión educativa. Su evaluación se hace al final del proceso educativo.

Objetivos de la planificación educativa

Se entiende que los objetivos de la planificación educativa son los logros que los docentes alcanzar al terminar un proceso educativo, se expresan en enunciados en los cuales los docentes describen los logros (desempeños, capacidades, competencias, etc.) que consiguen los estudiantes al final del proceso educativo o experiencias de aprendizaje y se determinan en función a las sumillas de las asignaturas que los docentes reciben de quienes dirigen la institución educativa donde el docente y los estudiantes realizan la actividad educativa que se planifica.

Hay dos clases de objetivos de planificación educativa: generales unos y específicos particulares, otros. Cuando el docente formula objetivos generales señala el propósito de la enseñanza: puede ser formar profesionales, ciudadanos, personas o sujetos transformadores (agentes de cambio), Los objetivos generales dependen de la política e ideología circunstanciales donde se realiza el proceso de enseñanza- aprendizaje. Luego de formulados los objetivos generales y en función de ellos, se fijan objetivos más específicos, los cuales se refieren a las dimensiones de los aprendizajes: De allí que comprenden aspectos cognitivos, procedimentales (habilidades y destrezas) y actitudinales. En los sílabos de las asignaturas se formulan objetivos aún

más concretos, que dependen de lo específico que pretende alcanzarse desarrollando la asignatura.

- **Contexto de la planificación educativa**

Un aspecto que comprende la planificación educativa es el contexto espacial y temporal en cual ocurrirá el proceso de aprendizaje: *dónde* y *cuándo* se dará la acción educativa. El aula, el centro de prácticas, el hospital, la empresa, la iglesia, el museo o el espacio virtual. Considerar el contexto incluye los recursos físicos disponibles (retroproyectores, pizarra, tizas, computador personal equipos multimedia, etc.), la distribución de las mesas (en círculo, mesas para trabajo grupal, etc.), la ubicación del pizarrón, la iluminación, etc. El contexto no sólo es físico sino también temporal, pues deben planearse los turnos, la distribución horaria, la distribución de las actividades durante el semestre académico, los inicios, descansos, y términos de las actividades. Hasta los breaks, con sus recursos disponibles.

ASPECTOS DE LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

- **Los protagonistas del aprendizaje y los protagonistas de la enseñanza**

Los protagonistas del aprendizaje son los estudiantes. Sin estudiantes no hay acto educativo. Ellos son quienes aprenden, son los realizadores del acto educativo. Por esta razón, es importante saber con precisión cómo son ellos, cuáles son sus características importantes. En esta determinación consiste el *perfil del estudiante*. Quienes aprenden pueden ser adolescentes, adultos, universitarios

que inician sus estudios, estudiantes que trabajan y estudian o estudiantes dedicados sólo a sus estudios; por lo tanto la planificación siempre tiene en cuenta las características de los sujetos del aprendizaje: No es lo mismo enseñar a un estudiante cortical derecho que a un límbico cortical izquierdo. No se tienen buenos resultados si los alumnos tienen diferencias notorias en sus estilos de aprendizaje. En general, puede decirse que cuando los estudiantes tienen diferencias notorias entre sí condiciona las estrategias que utilizan sus docentes. Las características de los participantes de la experiencia educativa deben decidir las estrategias didácticas. Como las acciones del estudiante son determinantes y si son complementadas con las adecuadas actuaciones del docente, el perfil de los estudiantes y el perfil procedimental de las actividades docentes deciden el éxito del aprendizaje y la enseñanza.

– **Los contenidos**

Luego de la determinación de los objetivos de la acción educativa, es decir, de los logros de la experiencia educativa, perfilado el espacio-temporal y el perfil de los alumnos, la planificación puede continuar especificando los contenidos que se enseñarán.

La UNESCO difundió un análisis del aprendizaje que realizado por la Comisión que presidió Jack Delors (1998). En este Informe, se admite que los contenidos que se aprenden pueden ser

conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales refieren al saber, y por lo tanto afectan los conocimientos, mientras que los contenidos procedimentales refieren a un hacer, y por tanto afectarán las destrezas y habilidades; los contenidos actitudinales están *referidos a formas de pensar, sentir y actuar ante situaciones determinadas*, y por lo tanto afectarán la personalidad (por ejemplo, enseñar a respetar a los héroes o a los padres y maestros, enseñar a solidarizarse con un discapacitado, con un semejante perdido en la Selva peruana, con un soldado mutilado en la lucha con el narco terrorismo, enseñar a amar el conocimiento y la ciencia y, en general, enseñar valores). Aunque no se mencionen los contenidos actitudinales, ellos están implícitos, de allí que tenga sentido decir que forma parte del *currículo oculto*. Es muy frecuente que algunos alumnos suelen identificarse con el profesor y tomar como propias ciertas actitudes de quienes les enseñan. Por cierto que ningún docente se propone enseñar tales actitudes explícitamente. Profesores severos forman ciudadanos rígidos. Los docentes forman actitudes inadvertidamente.

– **Recursos materiales**

Los recursos materiales son los medios materiales que se utilizan cuando se enseña y se aprende. Tienen gran importancia porque condicionan el ejercicio docente. La pizarra ha sido el primer recurso

material utilizado por docentes y estudiantes, posteriormente se han usado, pupitres, mesas de trabajo grupal y posteriormente el retroproyector, los videos y los equipos multimedia y la enseñanza virtual. También se considera recurso material al espacio físico (dimensiones, formas, iluminación, sonorización), ventilación, coloración del ambiente, los adornos, etc.

– **Estrategias didácticas**

Las estrategias didácticas son los recursos metodológicos y tecnológicos que reflexivamente utiliza el docente en su proceso de enseñanza ya aprendizaje. Se precisan en función de los objetivos educativos. Son de diversa clase, pero en una clasificación significativa se distinguen de acuerdo al criterio de ubicación del centro de la actuación educativa. Unas estrategias centran la actividad principalmente en el profesor, otras en los alumnos: La exposición magistral es una estrategia centrada en el profesor, mientras que el seminario, Philip 66, la discusión grupal, la dinámica de grupos, el aprendizaje basado en problemas, el museo, son estrategias en las cuales la actividad se centra en el estudiante.

– **Estrategias de evaluación**

Las estrategias de evaluación son los procedimientos que los docentes utilizan para medir el proceso de enseñanza- aprendizaje y para adoptar medidas que favorecen tal proceso. Utilizando procedimientos

de evaluación el docente puede saber si lo que enseñó fue efectivamente aprendido.

Las estrategias de evaluación tienen gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues resultan ser al mismo tiempo una estrategia de enseñanza: Cuando los docentes toman un examen evalúan el aprendizaje del estudiante, pero el docente puede obligar a reflexionar sobre sus omisiones errores y respuestas defectuosas después del examen, y de esta manera el aprendizaje se enriquece.

Hay tres clasificaciones que se utilizan actualmente para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- a) **Según el objeto**, las estrategias de evaluación pueden ser estrategias que evalúan solamente los procesos del aprendizaje. Si el docente evalúa lo que hace el estudiante, está utilizando una evaluación del proceso. Pero si toma una prueba objetiva para verificar qué y cuánto aprendió está utilizando una evaluación de resultados. Los docentes que defienden la estrategia de evaluación del proceso estiman que el riesgo de evaluar resultados está en los casos en que no se puede garantizar que sea el estudiante quien consiguió el resultado por sí mismo.
- b) **Según el momento** en que se utiliza la estrategia de evaluación, la clasificación distingue estrategias de evaluación discontinua o continua. Cuando el estudiante es evaluado teniendo en cuenta los exámenes parciales, el examen final o cuando entrega algún trabajo, su docente están utilizando una estrategia de evaluación

discontinua. La evaluación continua es más amplia, porque obliga a que el estudiante es evaluado con mayor frecuencia, y hasta incluso clase por clase. Las evaluaciones continuas permiten seguir el proceso de aprendizaje más de cerca, lo que no es posible con las evaluaciones discontinuas, las cuales se ubican más en los resultados.

- c) **Según el sujeto que hace la evaluación.** De acuerdo a este criterio, las evaluaciones adoptan dos nombres, según sea el caso: *heteroevaluación*, cuando el estudiante es evaluado por el docente, quien hace la prueba, la aplica y mide el resultado. La *autoevaluación*, si el estudiante se evalúa a sí mismo, por ejemplo, cuando se hace una prueba objetiva, pero después de ella, el estudiante se evalúa orientado por las claves que el profesor ayuda a precisar.

Ejecución del aprendizaje y enseñanza

Concepto de ejecución del aprendizaje y la enseñanza

Se entiende que ejecución del aprendizaje y la enseñanza es el momento de interacción directa y sistémica entre el profesor y el estudiante durante una experiencia educativa. En esta circunstancia del aprendizaje y la enseñanza, los docentes utilizan la comprensión y regulación del proceso aprendizaje-enseñanza, reflexionan acerca de su práctica pedagógica, ayudan a los estudiantes a lograr capacidades y competencias de las disciplinas encargadas para su enseñanza y aprendizaje, sustentado en los principios de

formación humana integral, tras disciplinariedad, apertura mental, flexibilidad, demandas socio-económicas y complejidad del conocimiento.

Durante la fase de ejecución del aprendizaje y la enseñanza el docente elabora el diseño de sus competencias profesionales, es decir sus competencias pedagógicas. Esta es una característica de la docencia no tradicional. Ha ganado mucho espacio esta característica por los resultados en el desempeño profesional y en el reconocimiento de los actores de la pedagogía actual.

Utilidad del uso de estrategias de ejecución del aprendizaje y enseñanza

La razón de ser de las estrategias durante la ejecución del aprendizaje y enseñanza es el aprendizaje significativo de contenidos y el desarrollo de habilidades de pensamiento; de esta manera los aprendices resultan realmente autosuficientes, porque sólo de este modo quienes aprenden son capaces de regular sus aprendizajes (auto regulación del aprendizaje).

Los docentes analizan sus estrategias, pero durante la ejecución del aprendizaje y la enseñanza. Las estrategias se planean y se aplican de manera flexible auto reflexionando continuamente sobre el proceso formativo para ajustarla a éste y afrontar las incertidumbres que pueden surgir en el camino, teniendo en cuenta la complejidad de todo acto educativo. Tiene sentido pues reconocer que los docentes utilizan estrategias educativas, por la dosis de reflexividad que los procedimientos pedagógicos exigen y por el significado que tienen las condiciones existentes.

Dos estrategias son posibles utilizar: Enseñanza tradicional y enseñanza no tradicional

La estrategia más antigua es la tradicional. Se conoció como clase magistral. Una característica fundamental de clase magistral es la transmisión de conocimientos. Como el maestro era concebido como el poseedor de conocimientos, su papel era transmitirlos, desde una relación vertical, patriarcal y de sometimiento cognitivo. La docencia estratégica, basada en el pensamiento complejo, no elimina la clase magistral: se la toma como herramienta de apoyo que se complementa con otras estrategias didácticas. Quienes usan una estrategia no tradicional se desenvuelven en un ambiente de participación, trabajo en equipo, aprendizaje a partir del error y solución de incertidumbres o problemas.

Organización de las condiciones del ejercicio docente

Cuando se realiza el ejercicio de la docencia, el actor de esta experiencia tiene en cuenta las condiciones del ejercicio profesional, es decir, considera los instrumentos o herramientas que ha de utilizar, los materiales que empleará durante el ejercicio de la docencia, el ambiente en el cual se realizará la experiencia educativa: con todos los objetos propios de la enseñanza y aprendizaje, ambientados a las necesidades de la enseñanza y aprendizaje y con las características más adecuadas.

Etapas del proceso de enseñanza- aprendizaje

En la ejecución del proceso de enseñanza- aprendizaje se siguen etapas o momentos del aprendizaje y la enseñanza. Su secuencia es importante, pero

debe verse esta perspectiva longitudinal, diacrónica, en forma dialéctica, pues existen pre existencias e interacciones entre las etapas.

Se distinguen las siguientes etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Motivación y orientación de la ejecución,
- Asimilación de las habilidades
- Ejercicio hasta el dominio de las habilidades
- Sistematización de cada una de las habilidades
- Evaluación

Condiciones de enseñanza y orientaciones didácticas

Para determinar el tipo de enseñanza que utilizará, quien ejerce la docencia debe tener en cuenta las condiciones deben posibilitar el aprendizaje también las condiciones que puedan existir objetivamente. También tendrá en cuenta las condiciones que puede crear, las condiciones que puede contribuir a crear, y las finalmente aquellas que ha de propiciar.

Son tareas docentes para crear condiciones didácticas favorables para un aprendizaje eficaz:

- Posibilitar espacios para que las personas establezcan contacto con los otros participantes y con los entornos en los cuales viven, favoreciendo la toma de conciencia y la regulación de los procesos cognitivos y afectivos involucrados en el conocimiento.
- Propiciar la auto observación y la auto reflexión individual y grupal para detectar y manejar formativamente posibles errores, cegueras ilusiones, apasionamientos, totalitarismos y falsas dicotomías.

Pautas para seguir buenas orientaciones didácticas sustentadas en los tipos de enseñanza

1) Toda enseñanza considera el conocimiento pertinente

- Orientar las diferentes actividades y sesiones en torno a problemas que tengan sentido para las personas. Las enseñanzas in atingentes no tienen sentido para las personas: Son contraproducentes e inefectivas.
- Practicar el análisis y dialécticamente: Relacionar continuamente las partes con el todo y el todo con las partes. Integrar conocimientos de diferentes áreas planteando problemas y proyectos.
- Relacionar los aprendizajes con las necesidades sociales, culturales y laborales existentes en el ámbito en el cual se realiza el proceso del enseñanza y aprendizaje.

2) La Enseñanza se orienta por la condición humana

- Desarrollar proyectos formativos sobre la condición humana vinculando las diferentes áreas.
- Orientar a los estudiantes en la construcción de su proyecto ético de vida.
- Fomentar las reflexiones y la formulación de preguntas trascendentales, cuando enseñamos una materia o asunto específico debemos contribuir con los aprendizajes para toda la vida, tales como: ¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos? ¿De dónde venimos? ¿Adónde vamos? ¿Cuál es nuestra misión? ¿Para qué

servimos? ¿A quiénes somos útiles? ¿Debemos seguir el mismo camino? Las interrogantes de este tipo están “en el currículo oculto”, pero pueden manifestarse en cualquier momento una oportunidad para resolverlas o desarrollarlas relativamente.

Enseñanza de la identidad espacial

- Fomentar la existencia de condiciones para que los estudiantes relacionen los problemas locales con los problemas nacionales y mundiales, para que establezcan las múltiples interdependencias entre estas clases de espacios.
- Promover el respeto de la diversidad cultural, buscando el continuo diálogo que permita reconocer la existencia de culturas importantes y de esa manera alcanzar el enriquecimiento mutuo, como miembros de una aldea global y de una tierra-patria, sabiendo que las diferencias existen y son importantes para logros comunes y resultan ser patrimonio de la humanidad.

Enseñanza del proceso de incertidumbre

- En tanto existen características muy propias en las diversas áreas de la ciencia, la tecnología y las humanidades, es bueno adoptar actitudes favorables para la comprensión de la diversidad de organización de los sistemas y sus procesos los cuales son en muchos casos muy distintos a otros que puedan conocerse.
- Orientar a los estudiantes para que puedan realizar análisis de los posibles riesgos en un determinado proyecto y su manera de

afrontarlos de acuerdo a las características que se encuentran en el entorno.

Enseñanza comprensiva

La puesta en práctica de la lógica es muy importante. Se trata de la Lógica viva, que, alude a la parte aplicativa de la lógica. Comprender cómo se aprende a superar el aprendizaje repetitivo es una necesidad en nuestro medio.

- Los problemas deben estudiarse respetando la peculiaridad que se manifiesta en el contexto donde se dan, comparando el resultado del análisis con los hechos de otros contextos distintos, integrándolas luego para una apreciación global y poder dar soluciones posibles.
- Orientar a los estudiantes para que se vinculen a proyectos comunitarios y laborales, para que los conozcan, integrarse a ellos y contribuir con su solución.

Enseñanza del valor solidaridad

- A lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes hacen esfuerzos continuos para generar actitudes de solidaridad, pero orientados por la bondad que contienen esas actitudes. No puede ser posible –éticamente- que se practique solidaridad para robar información, para distorsionar la realidad o para modificar resultados de una investigación realizada.

- Crear espacios de reflexión en los ambientes de enseñanza y aprendizaje: Los docentes que enseñan con el ejemplo a sus estudiantes para ser responsables en los aprendizajes, los estudiantes asumen sus responsabilidades. El ejemplo es un buen procedimiento para enseñar valores.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Concepto de evaluación del aprendizaje y la enseñanza

La evaluación del aprendizaje y la enseñanza es el tercer momento y la tercera dimensión del ejercicio docente. Existe una relación estrecha entre evaluación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje. La evaluación del aprendizaje y la enseñanza es una medición del proceso y el resultado de la enseñanza y el aprendizaje que permite a los estudiantes, docentes y autoridades de las instituciones educativas para tomar decisiones para mejorar tanto el aprendizaje, la enseñanza y la gestión educativa. Sólo de esta manera se consigue un aprendizaje y una enseñanza acreditada. Al realizar evaluación de la enseñanza y el aprendizaje se pueden alcanzar comprobadamente:

- Objetivos planeados
- Aprendizajes en el tiempo, la forma y lugares planificados
- Resultados educativos con empleo adecuado de recursos materiales, potencial humano, estrategias didácticas y estrategias de evaluación planificadas
- Aprendizajes según perfiles del currículo
- Retroalimentación según planes previos

- **Aspectos que comprende la evaluación**

La evaluación tiene por objeto tanto los *aprendizajes* como los *procesos de enseñanza*. La información que proporciona la evaluación sirve para que el equipo de profesores disponga de elementos de juicio, que la evaluación las hace relevantes para adoptar críticamente decisiones e intervenciones educativas.

Se evalúan todos los aspectos y elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje: la programación del proceso de enseñanza, la intervención del profesor como animador de este proceso, los recursos utilizados, los espacios, los tiempos previstos, los criterios e instrumentos de evaluación y la coordinación

La evaluación también sirve para detectar necesidades educativas: número de docentes, materiales educativos, infraestructura y necesidades de formación docente.

Según el ámbito donde se realiza, la evaluación puede ser

- En el contexto del aula. En este caso, el responsable de la evaluación es el docente
- En el contexto de la Universidad. En este caso la evaluación es competencia de las autoridades universitarias.

- **Momento en que se practican las evaluaciones**

La evaluación de las acciones educativas debe hacerse continuamente. Cuando se practica este tipo de evaluación, quienes la realizan toman datos a lo largo del proceso.

Se denomina evaluación inicial a la evaluación que se realiza al comienzo de la actividad educativa, por ejemplo, cuando se ejecuta un programa o se desarrolla una asignatura. Esta evaluación, que algunos conocen como “evaluación de entrada”, permite diagnosticar la situación inicial, antes de la acción educativa. Se sabe así cómo se encuentran los recursos materiales, en qué situación se encuentran los aprendices, las condiciones en se encuentran los servicios educativos: Bibliotecas, servicios de salud, servicios de tutoría, las condiciones del aula, etc. El estado del equipo docente cuando se hace una “evaluación de entrada”, esto ocurre cuando se mide la composición del profesorado, su estabilidad, su nivel de formación y su estabilidad.

Las evaluaciones de entrada dan acceso a los conocimientos previos de quienes aprenden, pero también permite precisar las necesidades de los estudiantes. El acceso a las informaciones productos de las evaluaciones de entrada sirve de ayuda para garantizar el éxito educativo.

La evaluación continua usa como recurso la ayuda educativa según la información que se va conociendo. Esta evaluación es *formativa*, porque va logrando poco a poco lo que se quiere alcanzar. Sólo la evaluación continua ofrece información justa y en el momento justo la detección en el momento en que se produce una dificultad, las causas que lo provocan, lo cual sirve para la adopción de medidas correctivas.

- **Funciones de la Evaluación**

Según se trate del aprendizaje o la enseñanza, la evaluación cumple funciones claras y determinantes:

– **Función Orientadora**

Esta función se logra debido a que se la evaluación se utiliza para elaborar formular proyectos y programaciones sobre aspectos básicos que el estudiante debe alcanzar.

Esta función está íntimamente ligada al momento en que ocurre la evaluación inicial y a los efectos que de ella se extraen: diagnóstico, en tanto permite determinar situaciones reales: signos y síntomas de situaciones educativas y pronóstico. El resultado de la evaluación diagnóstica permite adoptar medidas a realizar en las acciones educativas posteriores

– **Función Formativa**

La evaluación ayuda a tomar medidas en el momento oportuno sin esperar situaciones de riesgo. Implica la detección de cómo cada alumno se sitúa en la actividad educativa, dificultades o facilidades que encuentra, influencia que aporta la estructura docente.

Esta función está unida a la evaluación continua, por cuanto la evaluación continua está inmersa en el proceso de aprendizaje-enseñanza del estudiante. Como las medidas educativas que adopta el docente son continuas, se requiere información en el momento oportuno y para esto se requiere evaluación continua. La evaluación continua permite a los docentes pronosticar situaciones futuras lo cual lo obliga a plantear hipótesis de trabajo.

– **Función sumativa**

La evaluación permite comprobar los resultados alcanzados y valorar los resultados de las acciones educativas. La evaluación sumativa está vinculada a la evaluación final.

• **Técnicas e Instrumentos de Evaluación**

Las técnicas e instrumentos de evaluación responden a la pregunta ¿Cómo evaluar? Los docentes requieren de pruebas para recoger información y por lo tanto requieren también de mecanismos de interpretación y análisis de la información (técnicas).

Uso de modelos de evaluación

Para evaluar, los docentes echan mano a los modelos de evaluación. Cuando un docente se decide por un modelo evaluación tiene en cuenta la forma en que se realiza la selección de información. Si la evaluación es continua, la información recogida también debe serlo. Recoger y seleccionar información para la evaluación exige una reflexión previa sobre los instrumentos que mejor se adecúan. Estos deben tener características precisas:

- Ser variados.
- Ofrecer información concreta sobre lo que se pretende.

- Utilizar distintos códigos de modo que se adecuen a estilos de aprendizaje de los estudiantes (orales, verbales, escritos, gráficos)
- Que se puedan aplicar a situaciones cotidianas de la actividad académica.
- Ser funcionales: que permitan transferencia de aprendizaje a contextos distintos.

Técnicas de evaluación

Hay dos técnicas de evaluación:

- **Técnicas de análisis directo de contenido.** Estas técnicas exigen que la información se analice directamente y permiten que se tomen decisiones inmediatas, previa concreción de unidades de análisis o categorías.
- **Triangulación.** Es una técnica de evaluación que permite validar la información y asegurar niveles de objetividad. Tiene en cuenta las fuentes: recolección de información de diversa procedencia, los métodos, los evaluadores y el tiempo en que se realiza.

Instrumentos para evaluación de la enseñanza

- Cuestionarios.
- Reflexión personal.
- Observación externa.
- Contraste de experiencias con compañeros.

Instrumentos para la evaluación del aprendizaje

- **Observación directa y sistemática:** escalas, listas de control, registro anecdótico.
- **Análisis de producción de los alumnos:** resúmenes, trabajos, resolución de ejercicios y problemas, pruebas orales, motrices, plásticas, musicales.
- **Intercambios orales con los alumnos:** entrevista, diálogo, puestas en común.
- **Grabaciones.**
- **Observador externo.**
- **Cuestionarios.**

Identidad institucional

Concepto de identidad e identidad institucional

Se denomina identidad al conjunto de rasgos propio de una persona o comunicad. Estos rasgos caracterizan a la colectividad frente a los demás (Diccionario de la Lengua española, 2005). Identidad institucional es el conjunto de relaciones y regulaciones internas que preserva la autonomía del sistema y asegura la continuidad del grupo; es la fuente de cohesión interna que distingue a la organización como una entidad separada y distinta de otras. Un concepto ligado a la identidad institucional es la identidad organizacional, que refiere a la personalidad de la entidad; comprende su historia, su ética y su filosofía de trabajo, lo cual permite singularizarla y por lo tanto es el ingrediente que hace posible la distinción respecto de otras de la misma

especie. La identidad organizacional se materializa en un conjunto que interrelaciona a sus integrantes y a ellos con su entorno. La identidad de una organización es la misma organización en todas sus manifestaciones. (Portal de Relaciones Públicas).

Los aspectos que comprende la dimensión identidad institucional fueron definidos en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (2004). Estos aspectos fueron:

- Conocimiento e identificación con la Visión y Misión de la Universidad
- Participación activa en equipos de trabajo para ayudar a que la institución avance colaborando con la visión y misión de la Universidad.
- Comunicación a los estudiantes sobre los criterios evaluación que se utilizan.
- Participación en la aplicación de las políticas y metas de la institución, así como sus normas de funcionamiento y convivencia.
- Evidencias de puntualidad en la entrega de los documentos académicos, en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y en las actividades oficiales de la Universidad.
- Muestras de preocupación permanentemente por el desarrollo personal y profesional.

Tercera parte: Relación entre investigación y ejercicio docente

Es una inquietud académica saber si existe relación, entre investigación que realiza el docente y sus competencias investigativas. El desempeño docente es muy importante en la sociedad de hoy porque contribuye

significativamente en el logro del conocimiento nuevo. “A nivel internacional, las instituciones universitarias de mayor relevancia y de mayor calidad privilegian como eje de su misión la investigación, es decir la producción de conocimientos. Tal prioridad cobra particular vigencia en la llamada “sociedad del conocimiento”, en la que la capacidad en generar nuevos saberes científicos y tecnológicos es crucial para el destino de un país” (Benazic, 2006).

DESEMPEÑO DEL DOCENTE

Definición conceptual desempeño docente

“Se entiende por desempeño docente al conjunto de actividades que un profesor realiza en su trabajo diario: preparación de clases, asesoramiento a los estudiantes, dictado de clases, calificación de los trabajos, coordinaciones con otros docentes y autoridades de la institución educativa, así como la participación en programas de capacitación” (Fernández, 2002)

El Desempeño docente es el eje que moviliza el proceso de formación dentro del sistema educativo formal. Se hace necesario el análisis y la evaluación del desempeño docente desde la cotidianidad, de un modo concreto y encarnado. El desempeño docente es la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos dentro de la formación profesional, donde las áreas generales de competencias del docente de la educación básica regular son:

- Dominio del conocimiento teórico y práctico acerca del aprendizaje y de la conducta humana.

- Demostración de actitudes que promuevan el aprendizaje y las relaciones humanas.
- Dominio de la materia a desarrollar.
- Conocimiento de los métodos, procedimientos y técnicas de enseñanza que faciliten el aprendizaje.

Consiste en las cualidades que posee todo profesional docente para el éxito o el fracaso de su trabajo. Es el cumplimiento de su deber como tal, en otras palabras, es el ejercicio de la docencia.

Bretel (2002) sostiene que para muchos el docente es un trabajador de la educación. Para otros, la mayor parte de los docentes son esencialmente servidores públicos. Otros los considera simplemente un educador. También puede considerarse como un profesional de la docencia y aún hay quienes lo consideran una figura beatífica y apostólica. Aunque establecer la distinción puede parecer una trivialidad, optar por una u otra manera de concebir al docente puede tener importantes implicancias al proponer un sistema de evaluación de su desempeño.

Concebirlo simplemente como un trabajador de la educación o como un servidor público, estaríamos en una comprensión ambigua, poco específica y desvalorizante del rol del docente. Por una parte, es evidente que muchos trabajadores o servidores públicos podrían caer dentro de esa clasificación sin ser docentes, ya que son muchas las personas que perciben una remuneración por prestar una diversidad de servicios en dicho ámbito. Por otro es muy difícil evitar la connotación de

no profesionalidad, de ser ejecutor de las órdenes e instrucciones superiores que tienen los términos trabajador y servidor.

Por otra parte, Bretel manifiesta que entenderlo como educador puede resultarnos además de genérico, poco claro, ya que en principio todo educamos y todos somos educados.

Asimismo, puede hacer también referencia a la mítica imagen del docente “apóstol de la educación” con una misión que al trascender lo mundano, pierde una característica propia de todo servicio profesional, a saber, la rendición mundana y social de cuenta por la calidad del servicio prestado.

La profesionalidad de la docencia hace referencia no sólo al tipo de actividad económica que realiza, al tipo de servicio público que presta, a la relevancia de este servicio en relación al desarrollo de la sociedad y del género humano, sino también a la necesaria calificación y calidad profesional con la que se espera que se haga.

Valdez (2000) sostiene que existe consenso en la idea de que el fracaso o éxito de todo el sistema educativo está relacionado directamente con la calidad del desempeño de sus docentes. Podrán perfeccionarse los planes, programas, textos escolares, tener buena infraestructura, contar con excelentes medios de enseñanza, pero sin no existen docentes eficientes, no podrá lograrse un real mejoramiento de la calidad de la educación.

En conclusión, el desempeño es toda acción realizada o ejecuta por un individuo, en respuesta a lo que se le ha asignado como responsabilidad y que será medio en base a su ejecución.

Lo que define el desempeño en la evaluación del individuo y que para maximizar la motivación, la gente necesita percibir que el esfuerzo que ejerce conduce a una evaluación favorable del desempeño. La evaluación del desempeño es la segunda etapa del control, que consiste en evaluar o medir lo que se está haciendo.

En cuanto a las características del desempeño docente, también existen diferentes ópticas y enfoques, pero la gran mayoría de especialista coincide en que el desempeño de los docentes es o debe ser profesional, teórico – práctico, evaluable multidisciplinario y éticamente modelo.

Clasificación del desempeño docente

Existe mucha impresión e incertidumbre acerca de una clasificación adecuada del desempeño docente, habiéndose formulado varias tipologías al respecto según diversos criterios. Así, se clasifica a los docentes en su desempeño como:

- a) Mediadores, facilitadores y democratizadores (UNE 2000).
- b) Ansiosos, indolentes, moderados y natos (kerschensteiner, 1930)
- c) Autoritarios, liberales, laboriosos, indolentes, intelectuales y cordiales (Nassif - 1993)
- d). Eficaces e ineficaces (Rodríguez, 1998)

Con todo esto, se evidencia la necesidad de formular una tipología consistente en el desempeño docente.

Funciones de la evaluación del desempeño profesional docente

Cuando un sistema educativo decide establecer un proceso de evaluación del desempeño profesional del docente, la primera pregunta que debe hacerse es: “para qué evaluar”. Se trata de un asunto delicado, entre otras, por las siguientes razones:

- Por las inquietudes que despierta un proceso de este tipo.
- Por los efectos secundarios que puede provocar.
- Por problemas éticos.

El investigador cubano Valdés, H. (2004) sustenta que una buena evaluación profesoral debe cumplir las funciones siguientes:

Función de diagnóstico:

La evaluación profesoral debe caracterizar el desempeño del maestro en un período determinado, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva al director, al jefe de área y a él mismo, de guía para la derivación de acciones de capacitación y superación que coadyuven a la erradicación de sus imperfecciones. (p. 4).

Función instructiva:

El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro. Por lo tanto, los actores

involucrados en dicho proceso, se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral. (p. 5).

Función educativa:

Existe una importante relación entre los resultados de la evaluación profesoral y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el maestro conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por maestros, padres, alumnos y directivos del centro escolar, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias a él señaladas. (p. 5).

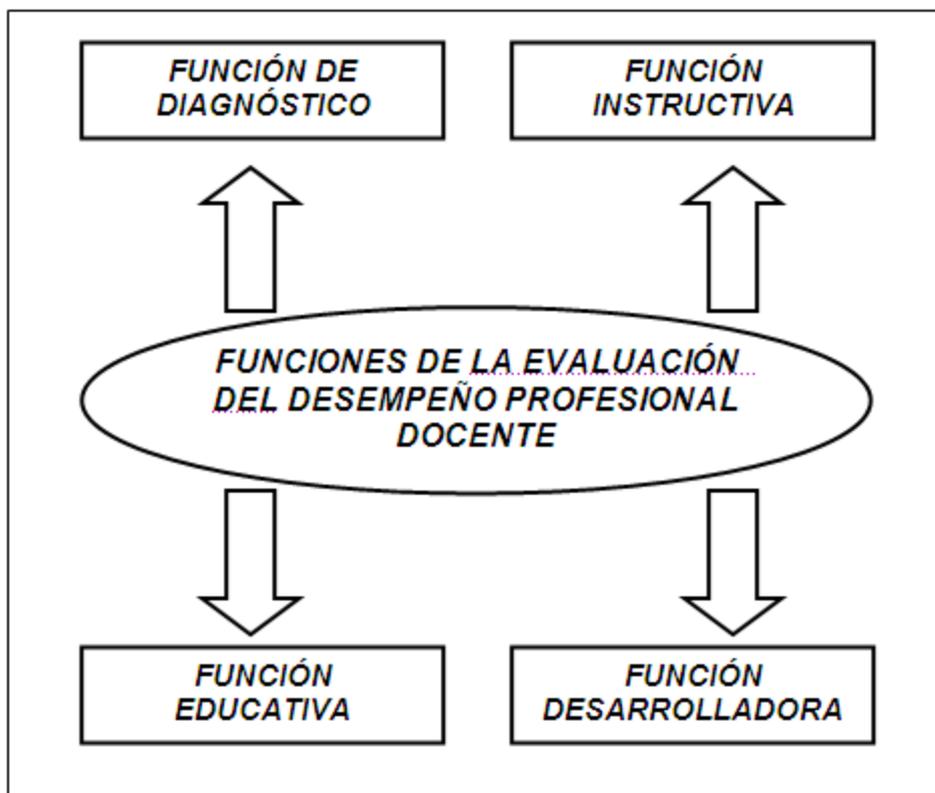
Función desarrolladora:

Esta función se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente la relación intersíquica pasa a ser intrapsíquica, es decir el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce entonces de manera más consciente su trabajo, sabe y comprende mucho mejor todo lo que no sabe y necesita conocer; y se desata, a partir de sus insatisfacciones consigo mismo, una incontenible necesidad de autoperfeccionamiento.

El carácter desarrollador de la evaluación del maestro se cumple también cuando la misma contiene juicios sobre lo que debe lograr

el docente para perfeccionar su trabajo futuro, sus características personales y para mejorar sus resultados. El carácter desarrollador de la evaluación, por si solo, justifica su necesidad. (p. 5) (Ver Figura N° 1)

FIGURA N° 01



Fuente: Valdés, H. (2004)

Una de las precisiones esenciales que deben hacerse como parte del proceso de construcción de un sistema de evaluación del desempeño de los docentes, es la de sus fines, pues sin dudas esta es una condición necesaria, aunque no suficiente para alcanzarlos. En lo que respecta a la preparación del docente, debemos indicar que se inicia en el siglo XVII. Actualmente esta tarea es encargada a las Universidades, a los Instituto Superiores Pedagógicos, quienes

imparten una formación técnico- pedagógica, buscando el desarrollo integral del docente. Uno de los aspectos a considerar en la preparación docente es la vocación.

Según Gregorio Marañón, nos indica que:

“...la vocación es la voz interior que nos llama hacia la profesión y el ejercicio de una determinada colectividad.”¹

La vocación puede manifestarse a través de las siguientes características, tal como lo consiga el Dr. Rodríguez:

“Amor a la juventud (participando con entrega y alegría frente a ellos).

- Emoción social (identificado con la justicia social y bienestar de la humanidad).

-Sentido de la misión (responsabilidad al conducir a otros; hay un quehacer trascendente en la sociedad).

- Alegría y buen humor (facilidad al establecer comunicación, simpatía y comprensión con los educandos y miembros de la comunidad).”²

Otro indicador de la tarea docente es: el desempeño de su función

Nivel de calidad en el desempeño docente

En líneas generales determinar la calidad es partir de un enfoque de gestión basado en la calidad que se inició en los años 60 en las

¹Rodríguez, Walabonso. Dirección del aprendizaje. Didáctica Moderna. Universidad Enrique Guzmán y Valle. La Cantuta. 1995. Pág. 147.

² Rodríguez, Walabonso. Op. Cit. Pág. 149.

empresas de producción de bienes, estuvo dirigida inicialmente a reducir los aspectos de fabricación de los productos a fin de hacerlos más competitivos en el mercado; posteriormente se desplaza la atención de la calidad del producto a la calidad de todo el proceso productivo; es decir, no sólo interesa el resultado o producto, sino todo el proceso de producción a favor de la obtención de un producto.

Existen diferentes marcos de referencias pues cada teórico de la calidad, la sitúa en un ambiente concreto. Los marcos de referencia son los puntos de vista con que se aprecia algún hecho.

Según Larios Gutiérrez, nos indica que:

“La calidad está implícita en actividades, objetivos, administración, economía, sociedad, familia, atención, relación, servicio, investigación, persona, nación, innovación, presupuestos, aprendizajes, habilidades, vida, capacitación, educación, entre otras.”³

Las funciones de calidad y tareas se identifican como el núcleo operativo que genera cada una de las acciones que tiene como fin mejorar nuestro entorno.

Si visualizamos los cambios que se deben a la calidad, se puede afirmar que otras de sus funciones es ser indicador de cambios. El concepto de calidad aplicado al continuo actuar ayuda a decidir qué hacer, qué dejar de hacer y a qué dar prioridad. La estrategia del

³ Larios Gutiérrez, Juan José. Calidad. Grupo editorial Iberoamericana. México. 1989. Pág. 2.

cambio para los docentes se implanta mediante el continuo perfeccionamiento. Mientras mayor sea éste, más preparación se tendrá: a medida que la técnica se desarrolla los docentes simplificarán sus funciones. Si el plan se cambia precipitadamente, sin haberse preparado, habrá confusión total y el sistema no operará y causará malestar en lugar de bienestar.

La construcción de estrategias, técnicas y procedimientos mejoran la calidad de los aprendizajes, ello debe considerarse como una tarea perenne. No es la rivalidad, ni la competitividad lo que fundamenta sus acciones, sino que las creencias que dan origen a su misión particular y a la complementariedad. Ante la pregunta ¿Qué hago por mejorar la universidad? La respuesta dependerá del sentido de pertenencia a la comunidad universitaria en la que laboramos.

La promesa de orden, es también función de la calidad porque implica el orden entre los integrantes de una comunidad educativa. Orden familiar, social, personal. Orden que toma forma con la aplicación constante de los principios en los que se fundamenta la calidad.

Otra de la función específica de la calidad es la innovación, resultado de la investigación. Ella fortalecerá la educación de cada elemento del sistema, mucho más si la universidad es de calidad.

Calidad es sinónimo de excelencia y ésta se identifica con educación (formal y no formal). Aclaremos un poco. Si definimos de alguna

manera calidad, podemos decir que es: adecuación al uso, disminución de pérdida, atención y servicio, servicio e investigación, percepción y respuesta, conformidad con las características del ser humano, cumplir especificaciones, reacción íntima. Si comparamos esto con la excelencia, situamos su paralelo. Tanto calidad como excelencia tienen dos características, que son sensibilidad y capacidad.

Jean Piaget, considera estos dos efectos en su definición de educación; por lo tanto, el paralelo entre educación, excelencia y calidad, se puede expresar así:

“...educación es asimilación social y cultural y separación individual.”⁴

En el proceso de asimilación, el ser lee la cultura y en la vivencia social aparece la sensibilidad, y en la separación individual se manifiesta la respuesta personal (capacidad individual).

El mundo es un continuo fluir de modelos, no existen dos instantes ni dos posiciones idénticas, ni siquiera dos elementos o dos signos iguales, sin embargo, dentro del abanico de variabilidad es posible hallar modelos de calidad que contribuyan a la formación idónea de los seres que van desfilando uno tras otro. Continuidad y discontinuidad son dos conceptos que nos alertan en los sucesos que nos presentan. Las siguientes preguntas tienen gran

⁴ Larios Gutiérrez, Juan José. Calidad. Grupo editorial Iberoamericana. México. 1989. Pág. 4.

importancia en el mundo de la calidad: ¿Dónde estamos? ¿Hacia qué futuro vamos?. Para contestarlas es preciso observar en forma asidua y reflexionar. La experiencia es valiosa, porque forma el modelo de respuesta que se dan en el presente, que es fundamental para nuestra sensibilidad y capacidad. Pero el futuro es aún más valioso porque con los actos que vamos realizando lo estamos construyendo; el camino del éxito es vivir el presente mirando al futuro. Esto es calidad, es crear un mundo vivo, feliz y cálido que heredemos a la generación que nos sucederá.

Dimensiones

El desempeño docente se basa en modelos teóricos relativos al aprendizaje y enseñanza, que son operativizados en dimensiones e indicadores respectivos tales como:

Dimensión: Preparación de sesiones de aprendizaje

La denominación de clase o Sesión de Aprendizaje se da para hacer referencia al desarrollo de un tema específico de una Unidad de Aprendizaje.

Una clase es la ejecución de un conjunto de actividades pedagógicas que desarrollan los docentes con los educandos dentro o fuera del aula, en la se efectúan diversas experiencias en torno a un tema, contenido u objetivo, con el fin de producir aprendizajes en corto periodo de tiempo.

En forma amplia, la clase comprende el desarrollo de un proceso instruccional a través de diversos métodos actividades, proyectos, etc. Formando parte de la Unidad de Aprendizaje.

La Planificación es una etapa de preparación para la ejecución de la clase, en la que se prevee los elementos fundamentales a considerarse en el trabajo mismo.

Dimensión: Evaluador

Dentro de la dimensión evaluador se considera el marco teórico de la evaluación desde una perspectiva constructivista, Si consideramos el aprendizaje como un proceso de construcción de significados y atribuciones de sentido con su propia dinámica, con sus procesos y dificultades, con sus bloqueos e incluso retrocesos, entonces debemos concebir la enseñanza como un proceso de ayuda a esa construcción que tendrán que realizar los alumnos. Le enseñanza eficaz en un enfoque constructivista, es la enseñanza que consigue ajustar el tipo y la intensidad de ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción de significados que llevan a cabo los alumnos.

Por lo tanto, Coll y Martín (1994), afirman que la evaluación de la enseñanza es inseparable de la evaluación del aprendizaje. Ignorar este principio equivale, por una parte, hacer de la evaluación de la enseñanza un ejercicio más o menos formal; y por otra, reducir la evaluación de los aprendizajes a tomar decisiones para la promoción, acreditación o titulación y no como debiera ser, que la evaluación de los aprendizajes debe servir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando evaluamos los aprendizajes de nuestros alumnos, estamos también evaluando, se quiera o no, el proceso de enseñanza que hemos llevado a cabo: evaluamos también el currículo en el que se contextualiza este proceso y el mismo Proyecto Educativo Institucional que lo preconiza.

Dimensión: Orientador

El profesor orienta en lo escolar -preferentemente en situaciones de grupo- con ocasión de la enseñanza de su materia. Pero el buen profesor aspira a ampliar esa orientación. No se conforma con orientar en grupo, sino que aspira a orientar en forma individual (por ejemplo, cuando habla con un alumno a la salida de clase o durante un descanso). Tampoco se conforma con orientar al estudiante, sino que pretende orientar a la persona que estudia (por ejemplo, cuando habla con un alumno que ha perdido la motivación por el estudio a causa de un problema familiar).

La actividad orientadora que realiza cada profesor, se puede potenciar concediéndole un tiempo y una preparación añadida para que la haga con mayor detenimiento y profundidad. Además, se puede sistematizar y coordinar desde la dirección del centro educativo, con el fin de que sea una orientación programada y en equipo. El resultado de ello recibe el nombre de tutoría.

Importa mucho subrayar que el tutor es un profesor interesado en desarrollar más y mejor la dimensión orientadora que ya tenía en cuanto profesor. La tutoría es para él una oportunidad para orientar a sus alumnos de forma más personalizada y completa: con más trato personal; con mayor seguimiento; con mayor contacto con otros educadores (aquí si incluye ahora a los padres de los alumnos).

Cuando la tutoría se entiende como algo ajeno o como algo separado de lo que hace todo profesor, se desnaturaliza y desprestigia. En esa situación el tutor queda desvinculado del mundo de los alumnos y del mundo de los

profesores; es un orientador sin identidad y sin base para orientar, que se limita al papel de "entrevistador".

Para ser fiel a esta manera de entender, la tutoría es preferible hablar del profesor-tutor (y no del tutor).

La tutoría es una actividad orientadora realizada por el profesor con un grupo de alumnos que se le ha encomendado para la personalización de la educación.

Dimensión: Promotor del clima organizacional

Para una mejor comprensión de la función del docente como promotor del clima organizacional en el aula, es necesario conceptuar que se entiende por clima organizacional.

Según Fernández y Asensio (1989) es "el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que contienen un peculiar estilo, condicionante, a su vez, de sus productos educativos".

Métodos de evaluación del desempeño docente

No es racional plantearse métodos de evaluación sin antes definir los criterios para evaluar el desempeño. En tal sentido Bretel (2002) señala que los criterios que la dirección escoja para evaluar el desempeño del empleado, tendrán ciertas influencias sobre lo que hagan los empleados. Según los tres criterios más populares de criterios que deben ser tomados en cuenta están:

- Los resultados de las tareas

Si lo que cuenta es el fin en lugar de los medios, la dirección deberá evaluar los resultados de las tareas del empleador

- Comportamiento

En la mayoría de los casos es difícil identificar resultados específicos que podrán ser atribuidos directamente a las acciones de un empleado. Pero aún así la dirección evalúa el comportamiento del empleado sobre la base de su desempeño, incluyendo la rapidez con la que realiza sus labores estilo de liderazgo y comportamiento pertinente a su labor, entre otras

- Característica

El grupo más débil del criterio, el cual no obstante es ampliamente utilizado por los organizadores, es el de las características individuales. Algunos autores sostienen que son más débiles que los resultados de las tareas o los comportamientos debido a que están más alejados del desempeño real del trabajo mismo. Características como tener buena actitud o poseer una experiencia podrían estar o no altamente correlacionadas con los resultados positivos de las tareas pero aún así, las organizaciones utilizan dichas características como criterios para evaluar el nivel de desempeño.

En cuanto a los métodos Bretel sostiene que al momento de decidir evaluar el desempeño de un empleado, es preciso conocer los métodos de evaluación. A continuación, se presenta los principales métodos de evaluación del desempeño:

a). Ensayos escritos: este resulta ser el método más simple de evaluación, consiste en escribir una narración de la que se derivan las fortalezas, debilidades, desempeño pasado, potencial y sugerencias para la evaluación. Éste no requiere de formar complejas o extremadamente extensas para realizarlo. A menudo los resultados reflejan la capacidad del escritor y la buena o mala evaluación podrán estar determinada tanto por la destreza de escritura del evaluador como por el nivel real del desempeño del empleado.

b). Incidentes críticos: los incidentes críticos enfocan la atención del evaluador en determinados comportamientos clave, los cuales hacen la diferencia entre ejecutar un trabajo eficaz y ejecutarlo de manera ineficaz.

Los incidentes críticos consisten en que el evaluador redacta anécdotas que describen lo realizado por el empleado y que las mismas hayan sido realizadas eficaz o ineficazmente. Aquí solo son mencionados los comportamientos específicos no las características de personalidad vagamente definida. Los incidentes críticos proporcionaron un excelente conjunto de ejemplos, a partir de los cuales se puede detectar en el empleado comportamientos que son deseables y aquellos que requieren mejorarse.

c). Escalas gráficas de calificaciones: en este método, se enumeran un grupo de factores de desempeño como son la cantidad y calidad del trabajo. La profundidad del conocimiento, la cooperación, la lealtad, la asistencia, la honestidad y la iniciativa.

El evaluador revisa las listas y clasifica cada factor de acuerdo con escalas crecientes, típicamente representadas del 1 al 5. Aunque las escalas gráficas no proporcionan la profundidad de la información de los ensayos escritos o incidente críticos, éstas requieren de menos tiempo en su elaboración y puesta en práctica. Permiten análisis y comparación cuantitativos.

d). Escala de calificación anclada al comportamiento: las escalas de calificación anclada al comportamiento combinan los principales elementos del incidente crítico y de las escalas gráficas de calificaciones. El evaluador califica al empleado basándose en elementos, estos son datos concretos. Los cuales son ejemplos de comportamiento real en el trabajo, en vez de ser descripciones o características.

Las escalas de calificaciones ancladas al comportamiento, especifican el comportamiento y las dimensiones del desempeño. Pueden ser escritas pidiéndoles a los participantes del proceso evaluativo que den ejemplos específicos de comportamiento eficaz e ineficaz, relacionando con cada dimensión del desempeño. Estos ejemplos del comportamiento se traducen en una serie de dimensiones del desempeño; cada dimensión con niveles de variación en el desempeño. Los resultados de este proceso son descripciones del comportamiento.

e). Comparaciones multipersonales: las comparaciones multipersonales evalúan el desempeño de una persona contra el desempeño de otras. Esta es una herramienta de medición relativa más que absoluta. Las más populares son:

- Clasificación en orden o en grupo: para ésta, se requiere que la evaluadora coloque a los empleados en una clasificación particular.
- Clasificación individual: este método de evaluación consiste en la ordenación de los empleados del mejor al peor.
- Comparación por pares: este método compara a cada empleado con los otros y asigna una calificación resumida, la cual está basado en el número de puntuación que el trabajador obtiene (Bretel 2002)

c. Definición conceptual

Aprendizaje

Proceso de adquisición conocimientos, habilidades, destrezas, conductas y valores como resultado del estudio, experiencia, instrucción, razonamiento y observación, utilizando técnicas, métodos y estrategias educativas.

Búsqueda de información

Actividad exploratoria de fuentes de información, se orienta a lograr información, ficharla para crear un sistema de referencias emitiendo un juicio crítico de la literatura encontrada.

Competencia

“Conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particular” (Cano, 2005: 205).

Competencia investigativa

Saberes propios de la tecnología y metodología del lenguaje de la metodología para la elaboración de proyectos de investigación, informes y sustentación de la investigación

Desempeño docente

Conjunto de competencias pedagógicas, que comprende saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación en cada uno de los momentos del proceso de ejercicio docente.

Docente

Agente del proceso de enseñanza- aprendizaje quien genera situaciones de aprendizaje. En el constructivismo pedagógico, el docente es quien es el guía, el facilitador del aprendizaje de los estudiantes.

Dominio metodológico de la investigación

Saber práctico para plantear problemas de investigación y resolverlos; comprende el dominio de diversas tareas: Definir la pregunta investigativa, formular objetivos, precisar el tipo de estudio y su diseño para alcanzar objetivos de investigación, definir operacionalmente las variables, escribir el informe de investigación cumpliendo normas de redacción particularmente el orden de las ideas, y la claridad de las mismas y con estricto cumplimiento de las normas de estilo, presentación de anexos y, finalmente una sabiduría referida a las competencias comunicacionales particularmente al momento de la sustentación o defensa de la investigación.

Ejecución del aprendizaje y la enseñanza

Momento de interacción directa y sistémica entre el profesor y el estudiante durante una experiencia educativa

Enseñanza

Dimensión del desempeño docente. Accionar pedagógico en el cual el docente crea condiciones para que los alumnos aprendan.

Evaluación

Dimensión del desempeño docente. Consiste en que parte del accionar docente es un continuo que permite apreciar, estimar, calcular y valorar los logros y/o dificultades obtenidas por el estudiante en sus actividades de aprendizaje.

Estrategias de enseñanza

Aspecto procedimental de las competencias docentes que comprende procedimientos reflexivos de enseñanza que diseña según las condiciones objetivas de la experiencia de aprendizaje y pone en práctica el docente para alcanzar objetivos educativos en un tiempo determinado.

Identidad institucional

Conjunto de relaciones y regulaciones internas que preserva la autonomía del sistema y asegura la continuidad del grupo; es la fuente de cohesión interna que distingue a la organización como una entidad separada y distinta de otras.

Planificación del aprendizaje y la enseñanza

Función compleja del desempeño docente que comprende tanto la planificación de la enseñanza como la planificación del aprendizaje; consiste en el conjunto de *decisiones conscientes* acerca de las necesidades académicas de los estudiantes, propósitos y objetivos más apropiados para ayudarlos a satisfacer las necesidades que ellos tienen, que adoptan los docentes antes de iniciar un proceso educativo.

Tecnología de la información

Recursos tecnológicos para conseguir información, crear textos, procesar información, interpretarla, analizarla y exponerla según normas.

d. Bases epistémicas

La base epistémica de la investigación propuesta comprende la aceptación de la filosofía en tanto reflexión y auto reflexión humana. También hay un sustento en la ciencia, por la aceptación y uso del método científico y por la necesidad de su aplicación al aprendizaje, a su desarrollo y también al campo del ejercicio de la docencia.

La base epistémica comprende también la aceptación del enfoque científico cuantitativo al cual se echa mano cuando se propone la investigación, se utilizó el método científico en el seguimiento del estudio, en su diseño y más adelante en la medición de las variables, el cumplimiento de la comprobación científica y la Discusión.

El uso de la epistemología se da a lo largo de toda la investigación cuando se interroga y cuestiona cada uno de los tópicos que se incluyen: La reflexión de las tareas de la ciencia, tarea propiamente epistemológica.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

a. Tipo de investigación

El presente trabajo reúne las condiciones metodológicas para ser considerado como una **investigación aplicada**, en vista que se considerarán teorías científicas acerca de las competencias investigativas y el desempeño docente en la Facultad de Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega

El estudio es de tipo **longitudinal** por que estudia una o más variables durante un periodo determinado de tiempo, por lo tanto es importante el tiempo porque va a permitir determinar la relación causa – efecto que existe en las variables materia de estudio.

Asimismo, el estudio también es de tipo descriptivo, ya que el objeto es conocer la forma como un programa de sensibilización puede disminuir el impacto de las operaciones y actividades del lavado de activos en el sistema financiero en el Perú, según Hernández (2010).

b. Diseño y esquema de la investigación

El Diseño de la investigación fue de tipo no experimental.

El tipo de diseño de investigación fue descriptiva, ya que la meta es determinar la relación que existe entre las competencias investigativas y el desempeño docente en la Facultad de Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

$$RG_1 \dots O_1 \dots X \dots O_2$$

$$RG_2 \dots O_3 \dots - \dots O_4$$

Donde:

R = Asignación al azar o aleatoria

G = Grupo de sujetos

O = Tratamiento

X = Una medición de los sujetos de un grupo (Prueba, cuestionario, observación).

c. Población y muestra

Población

El universo poblacional para la presente investigación estuvo constituido por 220 docentes de la Facultad de Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de Lima, en el año 2016

Muestra

La determinación de la muestra se realizó en base al muestreo aleatorio simple, se determinó el tamaño de la muestra, para lo cual, se ha utilizado un procedimiento no paramétrico, considerando la fórmula para poblaciones finitas, cuya fórmula es la siguiente fórmula:

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

Donde:

n : Tamaño de la muestra de las Instituciones Financieras

Z : Nivel de Confianza para generalizar resultados (alfa= 90%)

N : Tamaño del Universo o población: 220

P : Probabilidad de ocurrencia o a favor: 50%

Q : Probabilidad de fracaso o en contra (1-p): 50%

E : Error estándar de la estimación (mide la precisión o confiabilidad de los resultados muestrales). Para el presente estudio es 10%

n_c : Muestra corregida

Z = 90%/2 = 0.45 buscando en la tabla Z = 1.44

P*q= Nivel de variabilidad: P = 50% Q = 50%

Los parámetros estadísticos considerados para este caso son:

Valores de Z más utilizados y sus niveles de confianza:

Z	1,15	1,28	1,44	1,65	1,96	2	2,58
Nivel de confianza	75%	80%	85%	90%	95%	95.5%	99%

Z : es una constante que depende del nivel de confianza

$$n = \frac{(1.44)^2 (220) (0.5) (0.5)}{(0.10)^2 (220 - 1) + (1.44)^2 (0.5)(0.5)} = 52$$

$$n = 52$$

La muestra entonces es de 52 docentes de la UIGV.

d. Definición operativa del instrumento de recolección de datos

1) *Guía de autoevaluación del desempeño docente UIGV*. Lima:

Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (2004). Es un instrumento de evaluación que mide cuatro características de los docentes: Planificación de la labor docente, Ejecución de las actividades de enseñanza y aprendizaje, Evaluación que realizan los docentes e Identidad institucional, utilizando una escala de 5 valores.

2) *Cuestionario sobre Competencias investigativas*. Es un instrumento que mide el nivel de habilidades y competencias para la investigación. Fue elaborado por Arístides Vara Orna (2010) para una investigación realizada en la Universidad de San Martín de Porres. La extensa obra de 426 páginas se tituló *¿Cómo evaluar la rigurosidad científica de las tesis doctorales?* y fue publicada por la misma Universidad.

e. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos

La técnica

Se usó como técnica el cuestionario y la guía de autoevaluación, los mismos que se aplicaron a la muestra calculada.

Plan de procesamiento de datos:

Los datos recolectados serán procesados en el Software Estadístico SPSS V24 donde fueron ordenados, tabulados y clasificados. Este programa se utilizó para obtener porcentajes, frecuencias, desviación estándar, entre otros datos estadísticos necesarios para la investigación.

Los datos fueron analizados y presentados mediante la utilización de gráficos y cuadros para datos cuantitativos.

Plan de presentación de datos:

Para la presentación se usaron cuadros en los que en forma numérica se podrá visualizar las características resaltantes del estudio.

También se utilizaron gráficos de barras para presentar en forma visual las diferencias entre las variables relacionadas.

Se utilizaron tablas de frecuencias para variables cuantitativas y los datos obtenidos se presentan en los gráficos rectangulares donde se emplearán las frecuencias.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

a. Resultados del trabajo de campo

El instrumento (encuesta) fue aplicado a los docentes de la Facultad de Estomatología de la Universidad Inca Garcilazo de la Vega, fueron un total de 52 docentes a quienes se les aplicó la encuesta.

La elección fue en forma aleatoria y al azar, de acuerdo a la disponibilidad de tiempo y facilidades técnicas en las que se pudo aplicar el instrumento, previa coordinación con los jefes de áreas.

A continuación presentamos los resultados de los instrumentos aplicados:

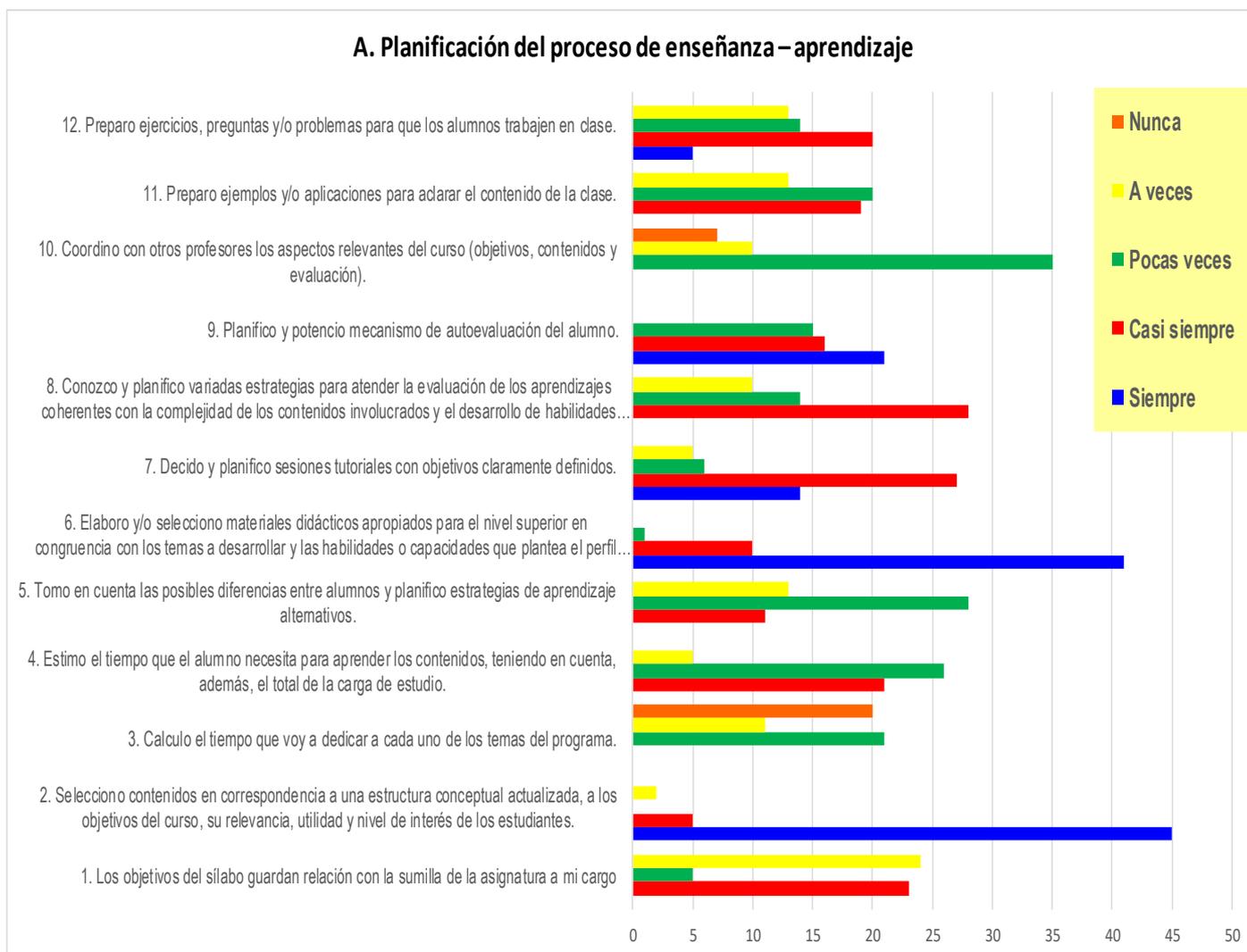
RESULTADOS DEL INSTRUMENTO: GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE UIGV

LEYENDA:

(1) Siempre (2) Casi siempre (3) Pocas veces (4) A veces (5) Nunca

A. Planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje	1	2	3	4	5	Sub-Total	1	2	3	4	5	Sub-Total
1. Los objetivos del sílabo guardan relación con la sumilla de la asignatura a mi cargo		23	5	24		52	0%	44%	10%	46%	0%	100%
2. Selecciono contenidos en correspondencia a una estructura conceptual actualizada, a los objetivos del curso, su relevancia, utilidad y nivel de interés de los estudiantes.	45	5		2		52	87%	10%	0%	4%	0%	100%
3. Calculo el tiempo que voy a dedicar a cada uno de los temas del programa.			21	11	20	52	0%	0%	40%	21%	38%	100%
4. Estimo el tiempo que el alumno necesita para aprender los contenidos, teniendo en cuenta, además, el total de la carga de estudio.		21	26	5		52	0%	40%	50%	10%	0%	100%
5. Tomo en cuenta las posibles diferencias entre alumnos y planifico estrategias de aprendizaje alternativos.		11	28	13		52	0%	21%	54%	25%	0%	100%
6. Elaboro y/o selecciono materiales didácticos apropiados para el nivel superior en congruencia con los temas a desarrollar y las habilidades o capacidades que plantea el perfil del egresado.	41	10	1			52	79%	19%	2%	0%	0%	100%
7. Decido y planifico sesiones tutoriales con objetivos claramente definidos.	14	27	6	5		52	27%	52%	12%	10%	0%	100%
8. Conozco y planifico variadas estrategias para atender la evaluación de los aprendizajes coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados y el desarrollo de habilidades y capacidades que el estudiante debe alcanzar		28	14	10		52	0%	54%	27%	19%	0%	100%
9. Planifico y potencio mecanismo de autoevaluación del alumno.	21	16	15			52	40%	31%	29%	0%	0%	100%
10. Coordino con otros profesores los aspectos relevantes del curso (objetivos, contenidos y evaluación).			35	10	7	52	0%	0%	67%	19%	13%	100%
11. Preparo ejemplos y/o aplicaciones para aclarar el contenido de la clase.		19	20	13		52	0%	37%	38%	25%	0%	100%
12. Preparo ejercicios, preguntas y/o problemas para que los alumnos trabajen en clase.	5	20	14	13		52	10%	38%	27%	25%	0%	100%
Sub Totales	126	180	185	106	27	624	20%	29%	30%	17%	4%	100%

FUENTE: Elaboración Propia (2016).

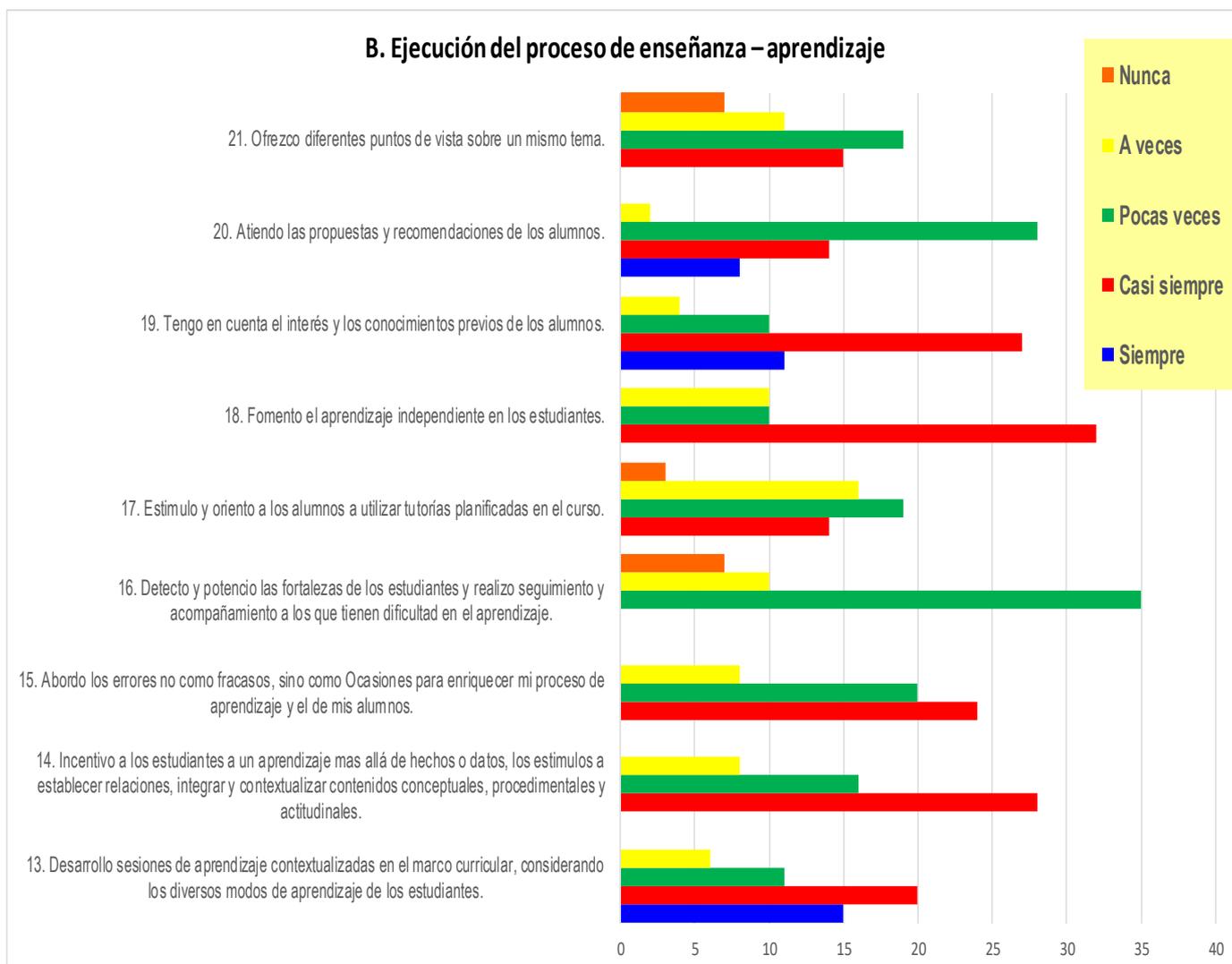


FUENTE: Elaboración Propia (2016).

En relación a los resultados obtenidos podemos indicar que en relación al aspecto analizado referido a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede referir que la mayoría de docentes siempre seleccionan los contenidos en correspondencia a los objetivos del curso (87%), asimismo también elaboran en su mayoría (79%) materiales didácticos apropiados y en congruencia a los temas a desarrollar, del mismo modo pocas veces (67%) coordinan con sus colegas docentes aspectos relevantes al curso y tampoco toman en cuenta las diferencias entre sus alumnos y las estrategias de aprendizaje.

B. Ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje	1	2	3	4	5	Sub-Total	1	2	3	4	5	Sub-Total
13. Desarrollo sesiones de aprendizaje contextualizadas en el marco curricular, considerando los diversos modos de aprendizaje de los estudiantes.	15	20	11	6		52	29%	38%	21%	12%	0%	100%
14. Incentivo a los estudiantes a un aprendizaje mas allá de hechos o datos, los estimulos a establecer relaciones, integrar y contextualizar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.		28	16	8		52	0%	54%	31%	15%	0%	100%
15. Abordo los errores no como fracasos, sino como Ocasiones para enriquecer mi proceso de aprendizaje y el de mis alumnos.		24	20	8		52	0%	46%	38%	15%	0%	100%
16. Detecto y potencio las fortalezas de los estudiantes y realizo seguimiento y acompañamiento a los que tienen dificultad en el aprendizaje.			35	10	7	52	0%	0%	67%	19%	13%	100%
17. Estimulo y oriento a los alumnos a utilizar tutorías planificadas en el curso.		14	19	16	3	52	0%	27%	37%	31%	6%	100%
18. Fomento el aprendizaje independiente en los estudiantes.		32	10	10		52	0%	62%	19%	19%	0%	100%
19. Tengo en cuenta el interés y los conocimientos previos de los alumnos.	11	27	10	4		52	21%	52%	19%	8%	0%	100%
20. Atiendo las propuestas y recomendaciones de los alumnos.	8	14	28	2		52	15%	27%	54%	4%	0%	100%
21. Ofrezco diferentes puntos de vista sobre un mismo tema.		15	19	11	7	52	0%	29%	37%	21%	13%	100%
Sub Totales	34	174	168	75	17	468	7%	37%	36%	16%	4%	100%

FUENTE: Elaboración Propia (2016).

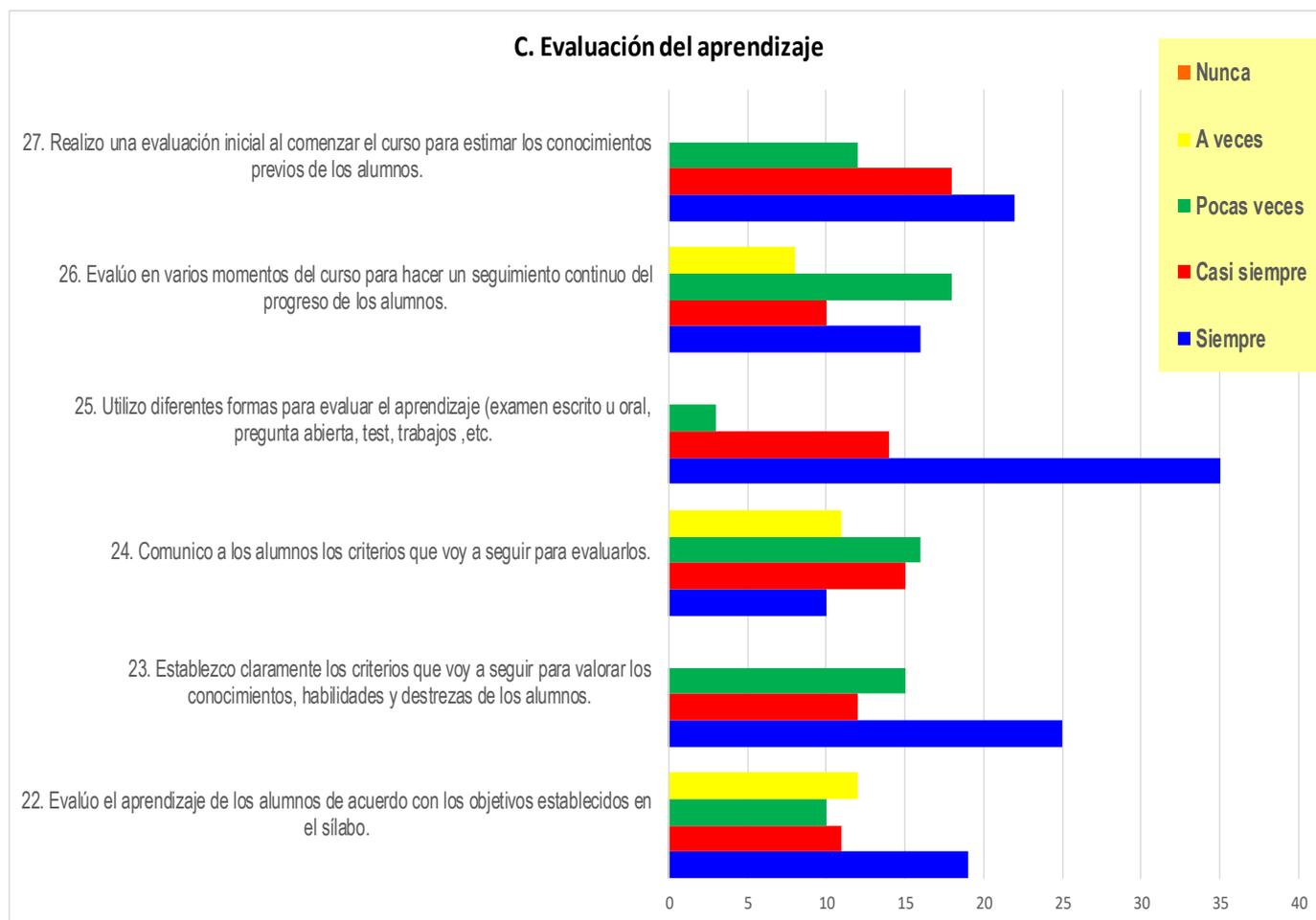


FUENTE: Elaboración Propia (2016).

En relación a los resultados encontrados referidos a la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos indicar que los docentes en su mayoría (67%) pocas veces detectan y potencian las fortalezas de los estudiantes, asimismo casi siempre (46%) abordan los errores no como fracasos sino como ocasiones, también indican los docentes que casi siempre (62%) fomentan el aprendizaje contextualizado en los estudiantes y tienen en cuenta el interés y conocimientos previos de los alumnos (52%).

C. Evaluación del aprendizaje	1	2	3	4	5	Sub-Total	1	2	3	4	5	Sub-Total
22. Evalúo el aprendizaje de los alumnos de acuerdo con los objetivos establecidos en el sílabo.	19	11	10	12		52	37%	21%	19%	23%	0%	100%
23. Establezco claramente los criterios que voy a seguir para valorar los conocimientos, habilidades y destrezas de los alumnos.	25	12	15			52	48%	23%	29%	0%	0%	100%
24. Comunico a los alumnos los criterios que voy a seguir para evaluarlos.	10	15	16	11		52	19%	29%	31%	21%	0%	100%
25. Utilizo diferentes formas para evaluar el aprendizaje (examen escrito u oral, pregunta abierta, test, trabajos ,etc.	35	14	3			52	67%	27%	6%	0%	0%	100%
26. Evalúo en varios momentos del curso para hacer un seguimiento continuo del progreso de los alumnos.	16	10	18	8		52	31%	19%	35%	15%	0%	100%
27. Realizo una evaluación inicial al comenzar el curso para estimar los conocimientos previos de los alumnos.	22	18	12			52	42%	35%	23%	0%	0%	100%
Sub Totales	127	80	74	31	0	312	27%	17%	16%	7%	0%	67%

FUENTE: Elaboración Propia (2016).

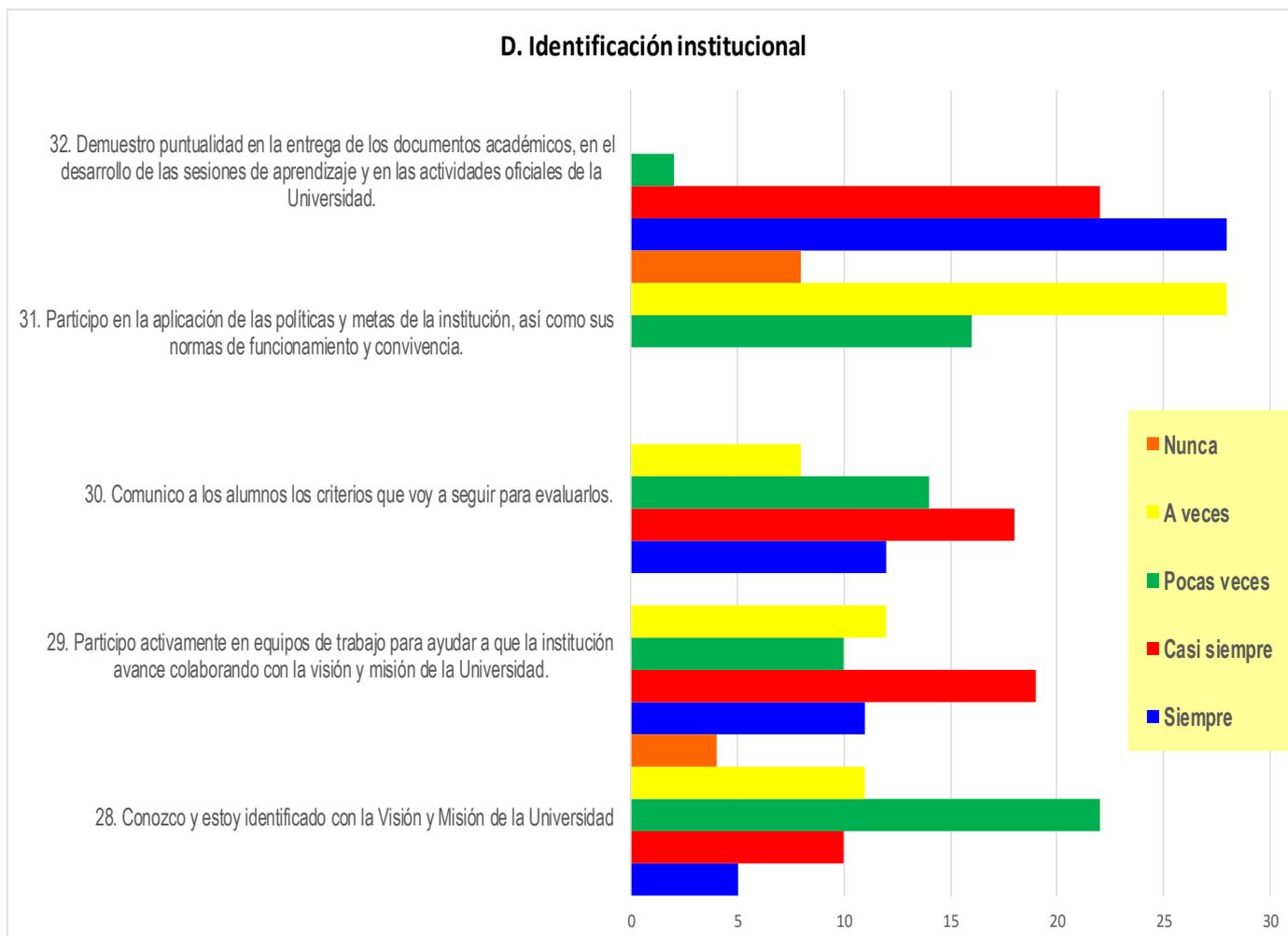


FUENTE: Elaboración Propia (2016).

En relación al aspecto de evaluación del aprendizaje, se obtuvieron los siguientes resultados: siempre (67%) utilizan diversas formas para evaluar el aprendizaje, también en su mayoría (48%) siempre establecen claramente los criterios a seguir para valorar conocimientos, habilidades y destrezas de los alumnos y siempre (42%) realizan una evaluación inicial al iniciar el curso.

D. Identificación institucional	1	2	3	4	5	Sub-Total	1	2	3	4	5	Sub-Total
28. Conozco y estoy identificado con la Visión y Misión de la Universidad	5	10	22	11	4	52	10%	19%	42%	21%	8%	100%
29. Participo activamente en equipos de trabajo para ayudar a que la institución avance colaborando con la visión y misión de la Universidad.	11	19	10	12		52	21%	37%	19%	23%	0%	100%
30. Comunico a los alumnos los criterios que voy a seguir para evaluarlos.	12	18	14	8		52	23%	35%	27%	15%	0%	100%
31. Participo en la aplicación de las políticas y metas de la institución, así como sus normas de funcionamiento y convivencia.			16	28	8	52	0%	0%	31%	54%	15%	100%
32. Demuestro puntualidad en la entrega de los documentos académicos, en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y en las actividades oficiales de la Universidad.	28	22	2			52	54%	42%	4%	0%	0%	100%
Sub Totales	56	69	64	59	12	260	22%	27%	25%	23%	5%	100%

FUENTE: Elaboración Propia (2016).



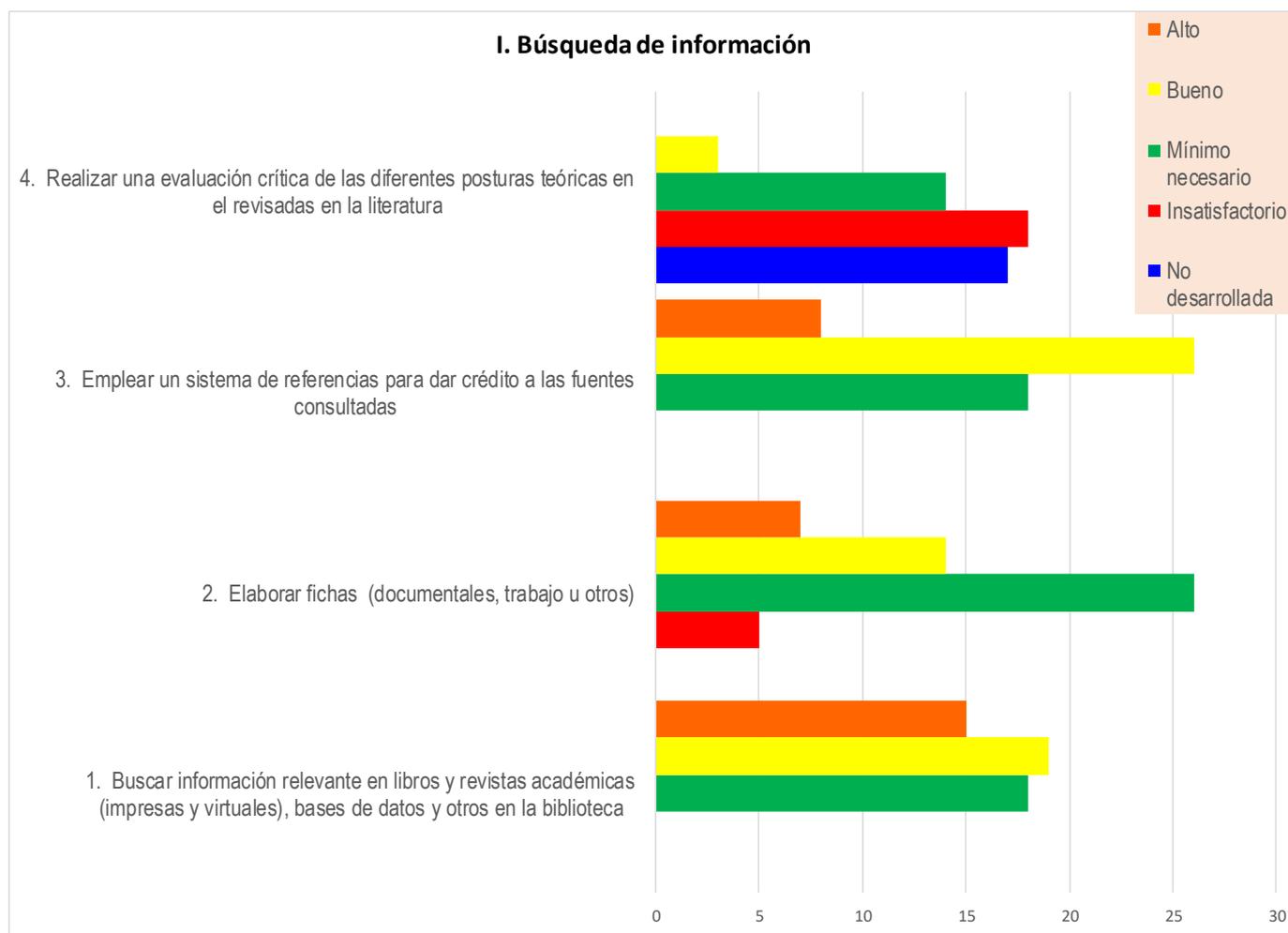
FUENTE: Elaboración Propia (2016).

En relación a los resultados obtenidos en el indicador analizado identificación institucional. Podemos indicar que la mayoría de encuestados (42%) indicaron que pocas veces conocen o están identificados con la visión y misión de la universidad, asimismo, indicaron en un 37% que participan efectivamente en equipos de trabajo y con un 35% que comunican a los alumnos los criterios a seguir para evaluarlos, del mismo modo con un 45% indicaron que participan en la aplicación de políticas y metas de la institución y demuestran puntualidad en la entrega de documentos académicos.

RESULTADOS DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

I. Búsqueda de información	0	1	2	3	4	Sub-Total	0	1	2	3	4	Sub-Total
1. Buscar información relevante en libros y revistas académicas (impresas y virtuales), bases de datos y otros en la biblioteca			18	19	15	52	0%	0%	35%	37%	29%	100%
2. Elaborar fichas (documentales, trabajo u otros)		5	26	14	7	52	0%	10%	50%	27%	13%	100%
3. Emplear un sistema de referencias para dar crédito a las fuentes consultadas			18	26	8	52	0%	0%	35%	50%	15%	100%
4. Realizar una evaluación crítica de las diferentes posturas teóricas revisadas en la literatura	17	18	14	3		52	33%	35%	27%	6%	0%	100%
Sub Totales	17	23	76	62	30	208	8%	11%	37%	30%	14%	100%

FUENTE: Elaboración Propia (2016).

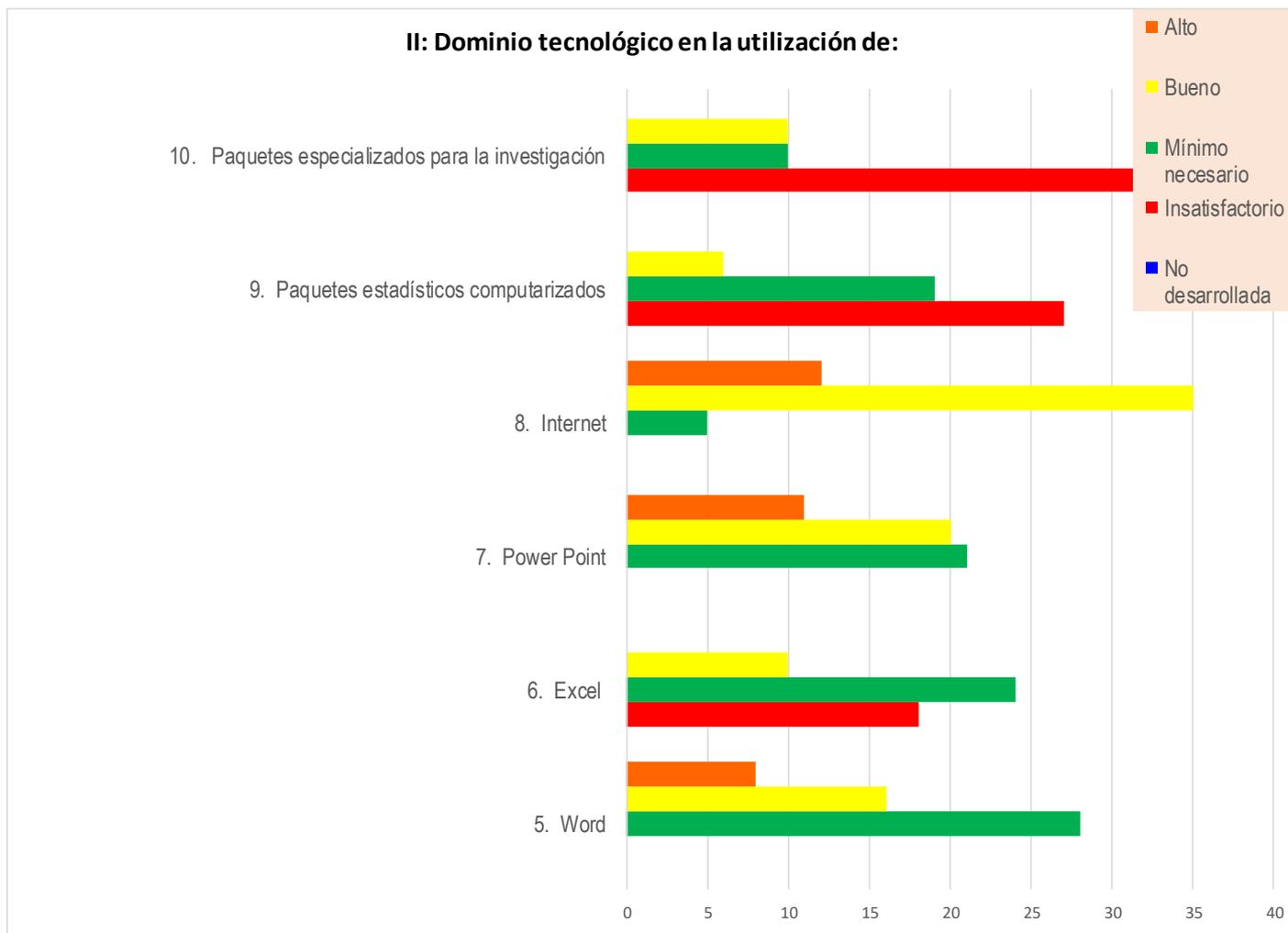


FUENTE: Elaboración Propia (2016).

Respecto de la información obtenida y los resultados sobre la competencia búsqueda de información, debemos indicar que la mayoría de encuestados (50%) indicaron que elaboraban fichas para sus investigaciones o trabajos con el mínimo esfuerzo necesario y tenían un buen empleo (50%) del sistema de referencias para dar crédito a las fuentes consultadas, asimismo, en su mayoría refirieron que no realizan (68%) una evaluación crítica de las diferentes posturas teóricas revisadas en la literatura para la elaboración de sus investigaciones.

II: Dominio tecnológico en la utilización de:	0	1	2	3	4	Sub-Total	0	1	2	3	4	Sub-Total
5. Word			28	16	8	52	0%	0%	54%	31%	15%	100%
6. Excel		18	24	10		52	0%	35%	46%	19%	0%	100%
7. Power Point			21	20	11	52	0%	0%	40%	38%	21%	100%
8. Internet			5	35	12	52	0%	0%	10%	67%	23%	100%
9. Paquetes estadísticos computarizados		27	19	6		52	0%	52%	37%	12%	0%	100%
10. Paquetes especializados para la investigación		32	10	10		52	0%	62%	19%	19%	0%	100%
Sub Totales	0	77	107	97	31	312	0%	25%	34%	31%	10%	100%

FUENTE: Elaboración Propia (2016).

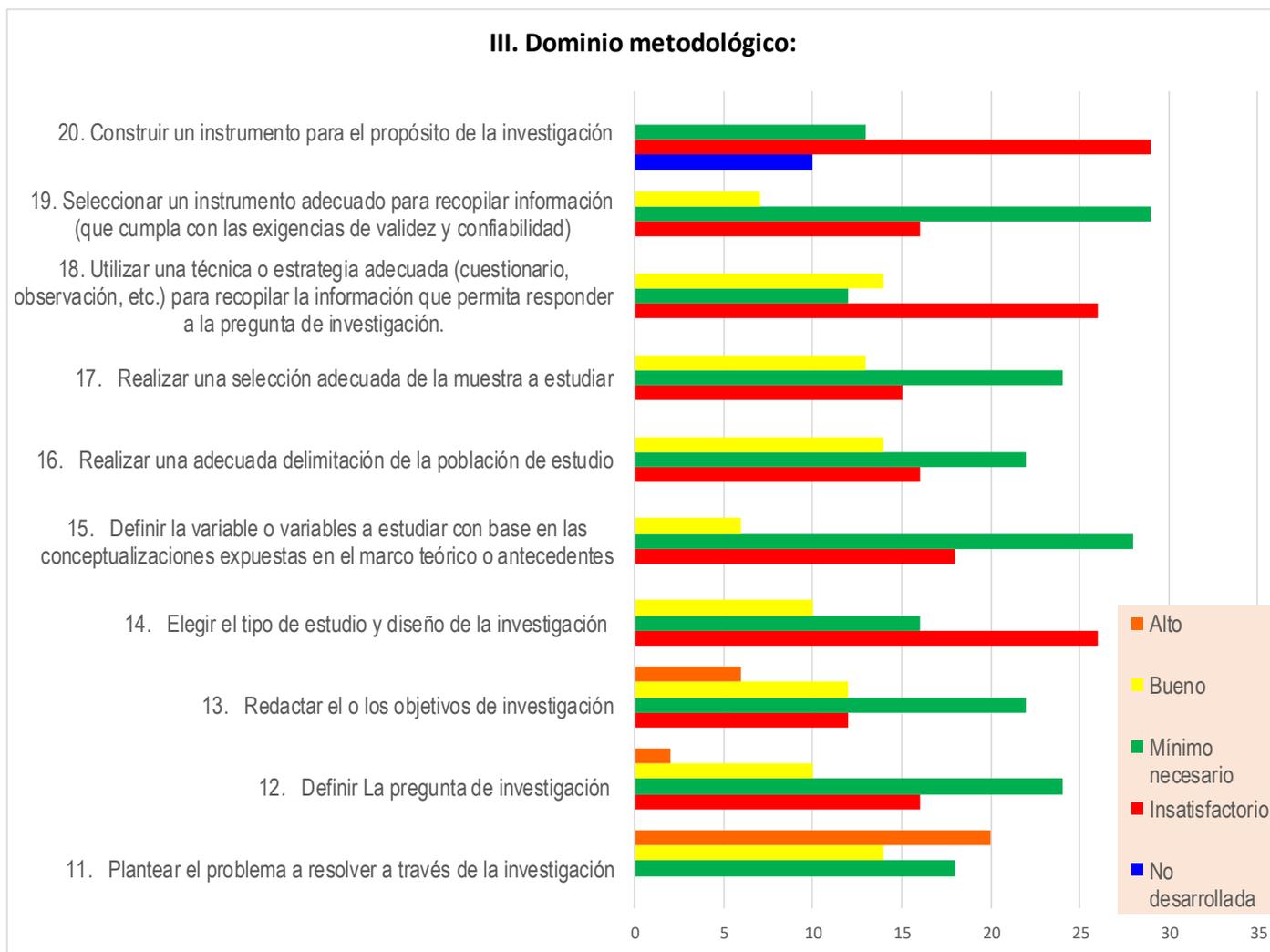


FUENTE: Elaboración Propia (2016).

En relación al indicador dominio tecnológico, los resultados obtenidos nos permiten indicar que los docentes utilizan y dominan los paquetes ofimáticos (Word, Excel, Power point) con un mínimo necesario en los tres aspectos, por otro lado es muy bueno el manejo de internet, en cuanto a los paquetes estadísticos computarizados (como SPSS, Minitab, entre otros), los docentes manifestaron que su nivel de dominio y de uso es insatisfactorio, lo mismo sucede con el manejo de los paquetes especializados para la investigación.

III. Dominio metodológico:	0	1	2	3	4	Sub-Total	0	1	2	3	4	Sub-Total
11. Plantear el problema a resolver a través de la investigación			18	14	20	52	0%	0%	35%	27%	38%	100%
12. Definir La pregunta de investigación		16	24	10	2	52	0%	31%	46%	19%	4%	100%
13. Redactar el o los objetivos de investigación		12	22	12	6	52	0%	23%	42%	23%	12%	100%
14. Elegir el tipo de estudio y diseño de la investigación		26	16	10		52	0%	50%	31%	19%	0%	100%
15. Definir la variable o variables a estudiar con base en las conceptualizaciones expuestas en el marco teórico o antecedentes		18	28	6		52	0%	35%	54%	12%	0%	100%
16. Realizar una adecuada delimitación de la población de estudio		16	22	14		52	0%	31%	42%	27%	0%	100%
17. Realizar una selección adecuada de la muestra a estudiar		15	24	13		52	0%	29%	46%	25%	0%	100%
18. Utilizar una técnica o estrategia adecuada (cuestionario, observación, etc.) para recopilar la información que permita responder a la pregunta de investigación.		26	12	14		52	0%	50%	23%	27%	0%	100%
19. Seleccionar un instrumento adecuado para recopilar información (que cumpla con las exigencias de validez y confiabilidad)		16	29	7		52	0%	31%	56%	13%	0%	100%
20. Construir un instrumento para el propósito de la investigación	10	29	13			52	19%	56%	25%	0%	0%	100%
Sub Totales	10	174	208	100	28	520	2%	33%	40%	19%	5%	100%

FUENTE: Elaboración Propia (2016).

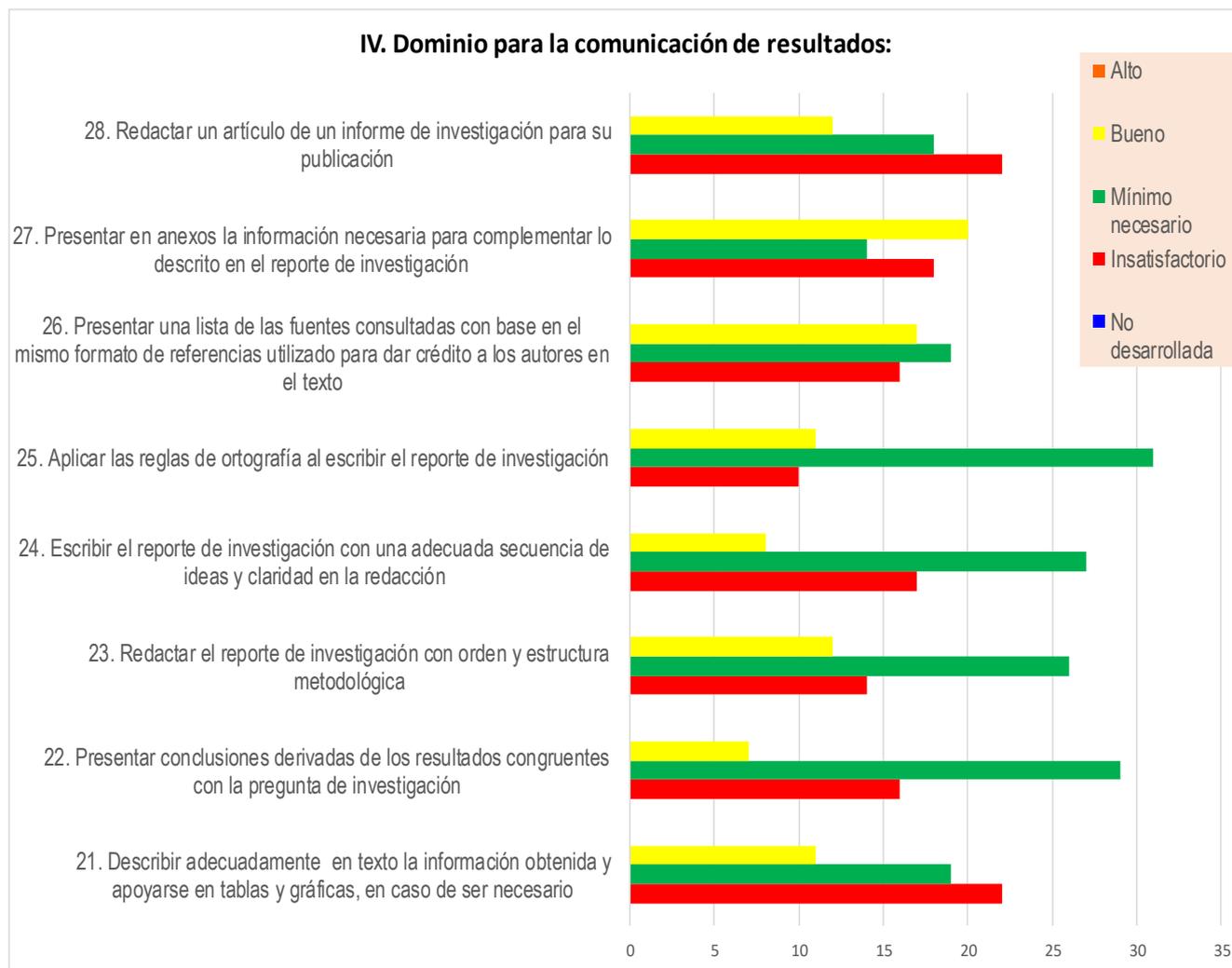


FUENTE: Elaboración Propia (2016).

En relación a la competencia dominio metodológico, se obtuvieron los siguientes resultados: los docentes tienen dificultades principalmente para construir un instrumento a fin a la investigación, para seleccionar el instrumento adecuado para la investigación, no pueden definir bien la técnica o estrategia para la recopilación de información, tienen dificultades para elegir el tipo de estudio y el diseño de la investigación y también para definir la pregunta y problema de investigación

IV. Dominio para la comunicación de resultados:	0	1	2	3	4	Sub-Total	0	1	2	3	4	Sub-Total
21. Describir adecuadamente en texto la información obtenida y apoyarse en tablas y gráficas, en caso de ser necesario		22	19	11		52	0%	42%	37%	21%	0%	100%
22. Presentar conclusiones derivadas de los resultados congruentes con la pregunta de investigación		16	29	7		52	0%	31%	56%	13%	0%	100%
23. Redactar el reporte de investigación con orden y estructura metodológica		14	26	12		52	0%	27%	50%	23%	0%	100%
24. Escribir el reporte de investigación con una adecuada secuencia de ideas y claridad en la redacción		17	27	8		52	0%	33%	52%	15%	0%	100%
25. Aplicar las reglas de ortografía al escribir el reporte de investigación		10	31	11		52	0%	19%	60%	21%	0%	100%
26. Presentar una lista de las fuentes consultadas con base en el mismo formato de referencias utilizado para dar crédito a los autores en el texto		16	19	17		52	0%	31%	37%	33%	0%	100%
27. Presentar en anexos la información necesaria para complementar lo descrito en el reporte de investigación		18	14	20		52	0%	35%	27%	38%	0%	100%
28. Redactar un artículo de un informe de investigación para su publicación		22	18	12		52	0%	42%	35%	23%	0%	100%
Sub Totales	0	135	183	98	0	416	0%	32%	44%	24%	0%	100%

FUENTE: Elaboración Propia (2016).



FUENTE: Elaboración Propia (2016).

En función a los resultados obtenidos sobre la competencia dominio para la comunicación de resultados, los encuestados respondieron indicando que no logran satisfactoriamente describir el texto con la información obtenida y apoyada en tablas y gráficas, tampoco logran redactar apropiada y satisfactoriamente un informe de investigación para su publicación, tienen asimismo un nivel mínimo necesario de dominio y desarrollo para aplicar reglas de ortografía en la investigación, para escribir el reporte de investigación en forma metodológica y para presentar las conclusiones en función a los resultados congruentes de la investigación.

b. Contrastación de las hipótesis secundarias.

Hipótesis secundaria 1

Vamos a ver si los aspectos relacionados al conocimiento sobre la característica competencias investigativas y la dimensión planificación de las actividades que hacen los docentes.

i) Planteamiento de hipótesis

H₀: Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión planificación de las actividades que hacen los docentes en el mismo grupo, se observará que no existe relación significativa entre ambas características.

H₁: Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión planificación de las actividades que hacen los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características.

ii) Nivel de significancia

Nivel de significancia = 5%.

iii) Estadígrafo de prueba.

Usando software SPSS 22, encontramos la relación Chi Cuadrado como se muestra a continuación.

Tabla de contingencia N° 1

Selecciono contenidos en correspondencia a una estructura conceptual actualizada, a los objetivos del curso, su relevancia, utilidad y nivel de interés de los estudiantes.

* Buscar información relevante en libros y revistas académicas (impresas y virtuales), bases de datos y otros en la biblioteca Crosstabulation

Count

		Buscar información relevante en libros y revistas académicas (impresas y virtuales), bases de datos y otros en la biblioteca			Total
		Mínimo necesario	Bueno	Alto	
Selecciono contenidos en correspondencia a una estructura conceptual actualizada, a los objetivos del curso, su relevancia, utilidad y nivel de interés de los estudiantes.	Siempre	18	19	8	45
	Casi siempre	0	0	5	5
	A veces	0	0	2	2
Total		18	19	15	52

Pruebas de Chi Cuadrado

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,953 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	20,359	4	,000
Linear-by-Linear Association	10,173	1	,001
N of Valid Cases	52		

a. 6 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

El Chi Cuadrado de prueba = 19.953

iv) Decisión

Como Chi cuadrado de prueba = 19.953 > 0.05 (nivel de significancia), por lo tanto se rechaza H0 y se acepta H1.

v) Conclusión

Al 5% de significancia podemos establecer que Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión planificación de las actividades que hacen los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características.

Hipótesis secundaria 2

Vamos a ver si los aspectos relacionados a la característica competencias investigativas y la dimensión ejecución del proceso de enseñanza.

i) Planteamiento de hipótesis

H₀:. Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión ejecución del proceso de enseñanza que realizan los docentes los docentes en el mismo grupo, se observará que no existe relación significativa entre ambas características.

H₁:. Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión ejecución del proceso de enseñanza que realizan los docentes los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características

ii) Nivel de significancia

Nivel de significancia = 5%.

iii) Estadígrafo de prueba.

Usando software SPSS 22, encontramos la relación Chi Cuadrado como se muestra a continuación.

Tabla de contingencia N° 2

Desarrollo sesiones de aprendizaje contextualizadas en el marco curricular, considerando los diversos modos de aprendizaje de los estudiantes * Definir la variable o variables a estudiar con base en las conceptualizaciones expuestas en el marco teórico o antecedentes Crosstabulation

Count

		Definir la variable o variables a estudiar con base en las conceptualizaciones expuestas en el marco teórico o antecedentes			Total
		Insatisfactorio	Minimo necesario	Bueno	
Desarrollo sesiones de aprendizaje contextualizadas en el marco curricular, considerando los diversos modos de aprendizaje de los estudiantes	Siempre	15	0	0	15
	Casi siempre	3	18	0	21
	pocas veces	0	10	1	11
	A veces	0	0	5	5
	Total	18	28	6	52

Pruebas de Chi Cuadrado

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	82,229 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	74,845	6	,000
Linear-by-Linear Association	39,760	1	,000
N of Valid Cases	52		

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,58.

El Chi Cuadrado de prueba = 82.229

iv) Decisión

Como Chi cuadrado de prueba = 82.229 > 0.05 (nivel de significancia), por lo tanto se rechaza H0 y se acepta H1.

v) Conclusión

Al 5% de significancia podemos establecer que si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión ejecución del proceso de enseñanza que realizan los docentes los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características.

Hipótesis secundaria 3

Vamos a ver si los aspectos relacionados a la característica competencias investigativas y la dimensión evaluación del aprendizaje.

i) Planteamiento de hipótesis

H₀ Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión evaluación del aprendizaje que hacen los docentes en el mismo grupo, se observará que no existe relación significativa entre ambas características.

H₁: Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión evaluación del aprendizaje que hacen los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características.

ii) Nivel de significancia

Nivel de significancia = 5%.

iii) Estadígrafo de prueba.

Usando software SPSS 22, encontramos la relación Chi Cuadrado como se muestra a continuación.

Tabla de contingencia N° 3

Evalúo el aprendizaje de los alumnos de acuerdo con los objetivos establecidos en el sílabo *
Presentar conclusiones derivadas de los resultados congruentes con la pregunta de investigación Crosstabulation

Count

		Presentar conclusiones derivadas de los resultados congruentes con la pregunta de investigación			Total
		Insatisfactorio	Minimo necesario	Bueno	
Evalúo el aprendizaje de los alumnos de acuerdo con los objetivos establecidos en el sílabo	Siempre	16	3	0	19
	Casi siempre	0	11	0	11
	pocas veces	0	10	0	10
	A veces	0	5	7	12
Total		16	29	7	52

Pruebas de Chi Cuadrado

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	64,363 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	66,786	6	,000
Linear-by-Linear Association	34,774	1	,000
N of Valid Cases	52		

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,35.

El Chi Cuadrado de prueba = 64.363

iv) Decisión

Como Chi cuadrado de prueba = 64.363 > 0.05 (nivel de significancia), por lo tanto se rechaza H0 y se acepta H1.

v) Conclusión

Al 5% de significancia podemos establecer que existe si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión evaluación del aprendizaje que hacen los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características.

Hipótesis secundaria 4

Vamos a ver si los aspectos relacionados a la característica competencias investigativas y la dimensión identidad institucional.

vi) Planteamiento de hipótesis

H₀ Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión identidad institucional de los docentes en el mismo grupo, se observará que no existe relación significativa entre ambas características.

H₁: Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión identidad institucional de los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características.

vii) Nivel de significancia

Nivel de significancia = 5%.

viii) Estadígrafo de prueba.

Usando software SPSS 22, encontramos la relación Chi Cuadrado como se muestra a continuación.

Tabla de contingencia N° 4

Participo activamente en equipos de trabajo para ayudar a que la institución avance colaborando con la visión y misión de la Universidad * Redactar un artículo de un informe de investigación para su publicación Crosstabulation

Count

		Redactar un artículo de un informe de investigación para su publicación			Total
		Insatisfactorio	Minimo necesario	Bueno	
Participo activamente en equipos de trabajo para ayudar a que la institución avance colaborando con la visión y misión de la Universidad	Siempre	11	0	0	11
	Casi siempre	7	12	0	19
	pocas veces	0	2	8	10
	A veces	0	0	12	12
Total		18	14	20	52

Pruebas de Chi Cuadrado

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	64,704 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	78,137	6	,000
Linear-by-Linear Association	40,548	1	,000
N of Valid Cases	52		

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,69.

El Chi Cuadrado de prueba = 64.704

ix) Decisión

Como Chi cuadrado de prueba = 64.704 > 0.05 (nivel de significancia), por lo tanto se rechaza H0 y se acepta H1.

x) Conclusión

Al 5% de significancia podemos establecer que si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión identidad institucional de los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

a. Contrastación de los resultados del trabajo de campo

Luego de realizado el análisis estadístico de los datos obtenidos en el instrumento, podemos indicar que se llegaron a los siguientes resultados respecto de las hipótesis planteadas:

- Los docentes tienen o presentan dificultades en cuanto al dominio de la dimensión planificación de las actividades que deben desempeñar en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues muchas veces no conoce ni planifica el tiempo para cada actividad, no se conoce ni aplica las estrategias para atender la evaluación de los aprendizajes, entre otros aspectos importantes.
- En cuanto al proceso de enseñanza y su ejecución, actualmente se presentan dificultades o el no logro total de cumplimiento en lo que se refiere a orientar a los alumnos en el logro de oportunidades, la orientación planificada del curso, tampoco logra detectar las potencialidades de los alumnos, entre otros importantes aspectos relacionados.
- Respecto de la dimensión evaluación del aprendizaje que hacen los docentes se pudo determinar que si existe buen logro o cumplimiento de parte de los docentes.

- En lo que se refiere a la dimensión identidad institucional de los docentes podemos indicar que esta no se logra completamente o a cabalidad, los docentes no conocen la misión y visión de su institución, no participan en las políticas y metas de la institución, y no se sienten plenamente identificados institucionalmente.

b. Contrastación de la hipótesis general en base a la prueba de hipótesis.

Procedimiento

Para la prueba de hipótesis fue necesario establecer la correlación entre las variables de estudio (VI: Competencias investigativas y VD: Desempeño docente) para demostrar la relación directa que existe entre las variables, por lo que cuanto más cercana se encuentra el coeficiente de correlación de Chi cuadrado a la unidad nos demostrará una buena correlación y el signo positivo nos establecerá la relación directa.

El coeficiente de correlación para éste caso es el mejor indicador para validar la relación directa entre las variables.

H_0 = Las competencias investigativas no inciden significativamente el desempeño docente de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016

H_1 = Las competencias investigativas inciden significativamente el desempeño docente de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016

Nivel de significancia

Nivel de significancia = 5%.

Estadígrafo de prueba.

Usando software SPSS 22, encontramos la relación Chi Cuadrado como se muestra a continuación.

Tabla de contingencia N° 5

Conozco y planifico variadas estrategias para atender la evaluación de los aprendizajes coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados y el desarrollo de habilidades y capacidades que el estudiante debe alcanzar * Presentar conclusiones derivadas de los resultados congruentes con la pregunta de investigación Crosstabulation

Count

		Presentar conclusiones derivadas de los resultados congruentes con la pregunta de investigación			Total
		Insatisfactorio	Minimo necesario	Bueno	
Conozco y planifico variadas estrategias para atender la evaluación de los aprendizajes coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados y el desarrollo de habilidades y capacidades que el estudiante debe alcanzar	Casi siempre	16	12	0	28
	pocas veces	0	14	0	14
	A veces	0	3	7	10
Total		16	29	7	52

Prueba de Chi Cuadrado

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	50,053 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	49,200	4	,000
Linear-by-Linear Association	29,602	1	,000
N of Valid Cases	52		

a. 5 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,35.

El Chi Cuadrado de prueba = 50.053

Decisión

Como Chi cuadrado de prueba = $50.053 > 0.05$ (nivel de significancia), por lo tanto se rechaza H_0 y se acepta H_1 .

Conclusión

Al 5% de significancia podemos establecer que las competencias investigativas inciden significativamente el desempeño docente de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016

c. Aporte científico de la investigación

La investigación desarrollada tiene entre otros los siguientes aportes de rigor científico:

- Conocimiento sobre el desempeño docente y las variables o indicadores que influyen como son: la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, la ejecución de dicho proceso, la evaluación del aprendizaje y la identificación institucional, como los principales elementos que son analizados en la investigación y los instrumentos aplicados.
- Dificultades que tienen los docentes en las competencias educativas y los dominios que deben tener para poder lograr los objetivos que se proponen o se desarrollan durante el proceso de enseñanza aprendizaje, se conocieron el estado en el que esta el dominio por ejemplo de los softwares informáticos, la

metodología que debe emplear el docente para poder dictar clases o guiar a sus alumnos, la forma como elabora el informe de investigación, entre otros aspectos importantes.

CONCLUSIONES

Luego de concluir la investigación y en base a la información estadística procesada y el trabajo de campo, así como el análisis descriptivo del marco teórico y la realidad problemática, se pudo concluir lo siguiente:

1. Existe una relación significativa entre la característica competencias investigativas y la dimensión planificación de las actividades de los docentes de la Facultad de Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016.
2. Existe una relación significativa entre la característica competencias investigativas y la dimensión ejecución del proceso de enseñanza de los docentes de la Facultad de Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016.
3. Existe una relación significativa entre la característica competencias investigativas y la dimensión evaluación del aprendizaje que practican los docentes de la Facultad de Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016.
4. Existe una relación significativa entre la característica competencias investigativas y la dimensión identidad institucional de los docentes de la Facultad de Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016.

SUGERENCIAS

1. Se sugiere que respecto de la planificación de las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes deben comprometerse y conocer más los objetivos del sílabo, se deben actualizar los contenidos a enseñar, se debe desarrollar material didáctico apropiado a las necesidades de los estudiantes y en relación a los objetivos propuestos.
2. Se recomienda que para mejorar la ejecución del proceso de enseñanza se deben desarrollar sesiones de aprendizaje contextualizadas en el marco curricular, considerando los diversos modos de aprendizaje de los estudiantes, se deben abordar los errores como oportunidades y no como fracasos, se deben detectar las potencialidades de los estudiantes y potenciarlas y obtener el mayor beneficio.
3. Para mejorar y optimizar la evaluación del aprendizaje se recomienda cruzar la información de los resultados obtenidos durante el dictado del curso con las metas propuestas, se deben comunicar los criterios de evaluación para los estudiantes, y se deben realizar evaluaciones tanto al inicio como al final del desarrollo de un curso, a fin de evaluar los progresos y en su defecto adoptar las medidas preventivas.

BIBLIOGRAFÍA

- 1) Ayala A., F. G. (2003) *La Función del Profesor como Asesor*. México. Editorial Trillas. 3ª. Ed. Sexta reimpresión.
- 2) Benazic, R. et all. (2006) *Indicadores de gestión de la calidad de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Lima: Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- 3) Boyer, E. L. (1997) *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México. Universidad Autónoma Metropolitana – Fondo de Cultura Económica. Primera Ed.
- 4) Campo, R. (2001). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria para estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá Colombia*. Tesis Doctoral Universidad de Costa Rica.
- 5) Cano, Elena (2005) *Cómo mejorar las competencias docentes*. Barcelona: Graó.
- 6) Cazau, Pablo (2008) *La enseñanza como Proceso*. Disponible en Psicología Educativa. <http://galeón.hispavista.com/auxilioprofesor//educación.htm>. Recuperado el 13 de abril del 2012.
- 7) Comisión de autoevaluación y acreditación de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (2006) *Criterios Referenciales para la autoevaluación del Desempeño Docente*. Lima: Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega

- 8) Delors, J. (1998). *La Educación Encierra un Tesoro*. México. Correo de la UNESCO.
- 9) Díaz Barriga, Ángel e Inclán, E. Catalina (2001). *El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de Educación 25.
- 10) Diccionario de la Lengua española. 23^{ava} edición. <http://buscon.rae.es/draeI/SrvtConsulta?LEMA=identidad>
- 11) Eddy, E. (1999) *La iniciación en la burocracia en Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México. Ediciones El Caballito Secretaría de Educación Pública. Tercera Ed.
- 12) Fresán, M., Vera, Y. (1998) *5. La Evaluación de la Actividad Docente. Evaluación del Desempeño del Personal Académico. Análisis y propuesta de metodología básica*. (Versión electrónica). Capturado Julio 04, 2009.
- 13) Ganem A., P. (2000) *La Evaluación Docente Basada en Estilos de Enseñanza en Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior*. México. Editorial Porrúa – Universidad Anáhuac. Primera Edición.
- ¹⁴⁾ García-Valcárcel Muñoz, Ana. (2001). *Didáctica Universitaria* Madrid, España: Editorial Muralla.
- 15) Gros, B. (2006). *Tendencias actuales de la investigación en docencia universitaria*. Revista d'educó Superior en Farmácia, N° 1,200. Instituto de Ciencias de la Educación, Barcelona.
- 16) Gutiérrez, Mario (1993) *Nociones de calidad total*. Conceptos y

herramientas básicas. México: LIMUSA.

- 17) <http://www.anuies.mx/anuies/libros98/lib49/105.htm>
- 18) Instituto para la Calidad de la Educación de la Universidad de San Martín de Porres (2011) *Guía para la Elaboración, Desarrollo y Presentación de Proyecto e Informe de tesis de maestría y doctorado en Educación*. Lima: Departamento de Impresiones de la USMP.
- 19) Kerlinger, F. (1975) *Investigación del comportamiento*. México: Editorial Interamericana.
- 20) Monterrat y otros, (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Conocimientos y estrategias. Barcelona: Editorial Graó.
- 21) Polit, B. (1994). *Investigación científica en ciencias de la salud*. México: Editorial Interamericana.
- 22) Portal de Relaciones Públicas. *Identidad corporativa*. <http://www.rrppnet.com.ar/identidad.htm> Recuperado el 13 de agosto del 2012.
- 23) Sanabria, M. & Sanabria, Z. (2011). *Competencias del investigador universitario del Siglo XXI: Estudio realizado en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo*. <http://hosting.udlap.mx/profes> Recuperado el 10 de febrero del 2012.
- 24) Tamayo, M. (2003) *Diccionario de la investigación científica*. México. Editorial LIMUSA

- 25) Universidad Inca Garcilaso de la Vega (2004) *Guía de autoevaluación del desempeño docente UIGV*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- 26) Vara, A. (2010). *¿Cómo evaluar la rigurosidad científicas de las tesis doctorales?* Lima: Fondo Editorial de la Universidad de San Martín de Porres.
- 27) Argudín, Y 2005. Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. Editorial Trillas: México.
- 28) Balbo. J.(2008) FORMACION EN COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS, UN NUEVO RETO DE LAS UNIVERSIDADES. Universidad Nacional Experimental del Táchira
jbalbo@unet.edu.ve.http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vra_c/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias/Balbo_josefina.pdf
- 29) Beltrán, S. (2006). Competencias investigativas. Ariel. España
- 30) Castillo. V.S (2.008) Competencias investigativas desarrolladas por docentes de Matemática. Resumen en línea. Universidad del Zulia. Disponible en E-mail: sandralilianacastillo@gmail.com. (Consulta 2.014 febrero 10)
- 31) Cabrera, E. (2.008). La competencia investigativa del profesor general integral de secundaria básica en su formación inicial. Disponible en. es.scribd.com/doc/2628741/competenciasinvestigativas.

32) Villa.A. Poblete. M. (2007). Aprendizaje basado en competencias.

Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.

Revista en línea.

33) UNESCO (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión

Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación

encierra un tesoro. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid.

34)

ANEXOS

Anexo 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: “COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA FACULTAD DE ESTOMATOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA. 2016”

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES
<p>Problema general ¿Existe relación entre competencias investigativas y desempeño docente en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016?</p> <p>Problemas Específicos a) ¿Existe relación entre competencias investigativas y Planificación de sus actividades que hacen los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016? b) ¿Existe relación entre competencias investigativas y la ejecución del proceso de enseñanza que realizan los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016 c) ¿Existe relación entre competencias investigativas y la evaluación del aprendizaje que hacen los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016? d) ¿Existe relación entre competencias investigativas y la identidad institucional de los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016?</p>	<p>Objetivo General Determinar la relación entre competencias investigativas y desempeño docente en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016.</p> <p>Objetivo Específicos a) Precisar la relación entre competencias investigativas y Planificación de las actividades que hacen los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016 b) Establecer la relación entre competencias investigativas y la ejecución del proceso de enseñanza que realizan los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016 c) Determinar la relación entre competencias investigativas y la evaluación del aprendizaje que hacen los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016 d) Precisar la relación entre competencias investigativas y la identidad institucional de los docentes en la Facultad Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, en el año 2016</p>	<p>Hipótesis General Las competencias investigativas inciden significativamente el desempeño docente de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016</p> <p>Hipótesis específicas a) Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión planificación de las actividades que hacen los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características b) Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión ejecución del proceso de enseñanza que realizan los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características c) Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión evaluación del aprendizaje que hacen los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características d) Si se mide la característica competencias investigativas de los docentes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en el año 2016 y también la dimensión identidad institucional de los docentes en el mismo grupo, se observará que existe relación significativa entre ambas características</p>	<p>Variable Independiente Competencias investigativas</p> <p>Variable Dependiente Desempeño docente</p>

Anexo 2: GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE UIGV

LEYENDA

Insatisfactorio (1) Básico (2) Competente (3) Destacado (4) Logrado (5)

A. Planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje

1. Los objetivos del sílabo guardan relación con la sumilla de la asignatura a mi cargo	1	2	3	4	5
2. Selecciono contenidos en correspondencia a una estructura conceptual actualizada, a los objetivos del curso, su relevancia, utilidad y nivel de interés de los estudiantes.	1	2	3	4	5
3. Calculo el tiempo que voy a dedicar a cada uno de los temas del programa.	1	2	3	4	5
4. Estimo el tiempo que el alumno necesita para aprender los contenidos, teniendo en cuenta, además, el total de la carga de estudio.	1	2	3	4	5
5. Tomo en cuenta las posibles diferencias entre alumnos y planifico estrategias de aprendizaje alternativos.	1	2	3	4	5
6. Elaboro y/o selecciono materiales didácticos apropiados para el nivel superior en congruencia con los temas a desarrollar y las habilidades o capacidades que plantea el perfil del egresado.	1	2	3	4	5
7. Decido y planifico sesiones tutoriales con objetivos claramente definidos.	1	2	3	4	5
8. Conozco y planifico variadas estrategias para atender la evaluación de los aprendizajes coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados y el desarrollo de habilidades y capacidades que el estudiante debe alcanzar	1	2	3	4	5
9. Planifico y potencio mecanismo de autoevaluación del alumno.	1	2	3	5	5
10. Coordino con otros profesores los aspectos relevantes del curso (objetivos, contenidos y evaluación).	1	2	3	4	5
11. Preparo ejemplos y/o aplicaciones para aclarar el contenido de la clase.	1	2	3	4	5
12. Preparo ejercicios, preguntas y/o problemas para que los alumnos trabajen en clase.	1	2	3	4	5

B. Ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje

13. Desarrollo sesiones de aprendizaje contextualizadas en el marco curricular, considerando los diversos modos de aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	5
14. Incentivo a los estudiantes a un aprendizaje mas allá de hechos o datos, los estímulos a establecer relaciones, integrar y contextualizar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.	1	2	3	4	5

15. Abordo los errores no como fracasos, sino como Ocasiones para enriquecer mi proceso de aprendizaje y el de mis alumnos.	1	2	3	4	5
16. Detecto y potencio las fortalezas de los estudiantes y realizo seguimiento y acompañamiento a los que tienen dificultad en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
17. Estimulo y oriento a los alumnos a utilizar tutorías planificadas en el curso.	1	2	3	4	5
18. Fomento el aprendizaje independiente en los estudiantes.	1	2	3	4	5
19. Tengo en cuenta el interés y los conocimientos previos de los alumnos.	1	2	3	4	5
20. Atiendo las propuestas y recomendaciones de los alumnos.	1	2	3	4	5
21. Ofrezco diferentes puntos de vista sobre un mismo tema.	1	2	3	4	5
22. Hago un resumen de la clase anterior al comenzar mi intervención.	1	2	3	4	5
23. Utilizo ejemplos para ilustrar el contenido de mi exposición. Muestro aplicaciones de la teoría a problemas reales.	1	2	3	4	5
24. Promuevo la participación activa de los alumnos en clase a través de preguntas y o comentarios y respondo con precisión a sus inquietudes académicas.	1	2	3	4	5
25. Incluyo actividades para que los alumnos realicen durante la clase. Cuando es necesario promuevo trabajos en equipo.	1	2	3	4	5
26. Propicio la comunicación en un clima de equidad, confianza, libertad y respeto para una mejor interacción con mis alumnos y de ellos entre sí.	1	2	3	4	5
27. Utilizo estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.	1	2	3	4	5
28. Demuestro capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica permanente sobre mi quehacer educativo.	1	2	3	4	5

C. Evaluación del aprendizaje

29. Evalúo el aprendizaje de los alumnos de acuerdo con los objetivos establecidos en el sílabo.	1	2	3	4	5
30. Establezco claramente los criterios que voy a seguir para valorar los conocimientos, habilidades y destrezas de los alumnos.	1	2	3	4	5
31. Comunico a los alumnos los criterios que voy a seguir para evaluarlos.	1	2	3	4	5
32. Utilizo diferentes formas para evaluar el aprendizaje (examen escrito u oral, pregunta abierta, test, trabajos ,etc.	1	2	3	4	5
33. Evalúo en varios momentos del curso para hacer un seguimiento continuo del progreso de los alumnos.	1	2	3	4	5
34. Realizo una evaluación inicial al comenzar el curso para estimar los conocimientos previos de los alumnos.	1	2	3	4	5

35. Verifico previamente que las preguntas y tareas propuestas son comprensibles para los alumnos.	1	2	3	4	5
36. Comento y analizo con los alumnos los resultados de las evaluaciones realizadas.	1	2	3	4	5
37. Oriento a los alumnos sobre cómo pueden mejorar los resultados de la evaluación.	1	2	3	4	5
38. Tomo en cuenta los resultados de las evaluaciones para introducir modificaciones tanto en mi planificación como en mi actuación docente.	1	2	3	4	5
39. Animo a los alumnos a que realicen su propia autoevaluación.	1	2	3	4	5
40. Evalúo el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación a mi labor docente.	1	2	3	4	5
41. Autoevalúo mi propia actuación como docente.	1	2	3	4	5

D. Identificación institucional

42. Conozco y estoy identificado con la Visión y Misión de la Universidad	1	2	3	4	5
43. Participo activamente en equipos de trabajo para ayudar a que la institución avance colaborando con la visión y misión de la Universidad.	1	2	3	4	5
44. Comunico a los alumnos los criterios que voy a seguir para evaluarlos.	1	2	3	4	5
45. Participo en la aplicación de las políticas y metas de la institución, así como sus normas de funcionamiento y convivencia.	1	2	3	4	5
46. Demuestro puntualidad en la entrega de los documentos académicos, en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y en las actividades oficiales de la Universidad.	1	2	3	4	5
47. Me preocupa permanentemente por mi desarrollo personal y profesional.	1	2	3	4	5

Anexo 3: CUESTIONARIO COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

Facultad y/o Escuela profesional _____
 Sexo _____ Edad _____ Fecha: _____ Semestre: _____

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer sobre sus habilidades para la investigación tomando en cuenta seis dominios básicos de la investigación. Indique en qué grado está usted de acuerdo con el desarrollo de cada una de las siguientes competencias de investigación. Todas las preguntas de opción múltiple están basadas en una escala de cinco puntos, siendo "4" el nivel más alto y "0" la que describe una habilidad no desarrollada. Por favor, seleccione la opción que representa mejor su experiencia.

LEYENDA

No desarrollada (0) Insatisfactorio (1) Mínimo necesario (2)
 Bueno (3) Alto (4)

COMPETENCIA	NIVEL ALCANZADO				
	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
I. Búsqueda de información					
1. Buscar información relevante en libros y revistas académicas (impresas y virtuales), bases de datos y otros en la biblioteca					
2. Elaborar fichas (documentales, trabajo u otros)					
3. Emplear un sistema de referencias para dar crédito a las fuentes consultadas					
4. Realizar una evaluación crítica de las diferentes posturas teóricas en el revisadas en la literatura					
Suma total de puntos					

II: Dominio tecnológico en la utilización de:	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Word					
6. Excel					
7. Power Point					
8. Internet					
9. Paquetes estadísticos computarizados					
10. Paquetes especializados para la investigación					
Suma total de puntos					

III. Dominio metodológico:	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

11. Plantear el problema a resolver a través de la investigación					
12. Definir La pregunta de investigación					
13. Redactar el o los objetivos de investigación					
14. Elegir el tipo de estudio y diseño de la investigación					
15. Definir la variable o variables a estudiar con base en las conceptualizaciones expuestas en el marco teórico o antecedentes					
16. Realizar una adecuada delimitación de la población de estudio					
17. Realizar una selección adecuada de la muestra a estudiar					
18. Utilizar una técnica o estrategia adecuada (cuestionario, observación, etc.) para recopilar la información que permita responder a la pregunta de investigación.					
19. Seleccionar un instrumento adecuado para recopilar información (que cumpla con las exigencias de validez y confiabilidad)					
20. Construir un instrumento para el propósito de la investigación					
Suma total de puntos					

IV. Dominio para la comunicación de resultados:	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
21. Describir adecuadamente en texto la información obtenida y apoyarse en tablas y gráficas, en caso de ser necesario					
22. Presentar conclusiones derivadas de los resultados congruentes con la pregunta de investigación					
23. Redactar el reporte de investigación con orden y estructura metodológica					
24. Escribir el reporte de investigación con una adecuada secuencia de ideas y claridad en la redacción					
25. Aplicar las reglas de ortografía al escribir el reporte de investigación					

26. Presentar una lista de las fuentes consultadas con base en el mismo formato de referencias utilizado para dar crédito a los autores en el texto					
27. Presentar en anexos la información necesaria para complementar lo descrito en el reporte de investigación					
28. Redactar un artículo de un informe de investigación para su publicación					
Suma total de puntos					

Puntuación total obtenida
Porcentaje de desarrollo de competencias para la investigación