

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSGRADO



**“COMPETENCIAS DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LOS
APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD
DE TECNOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
EDUCACIÓN – 2014”**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ÉTICA Y VALORES EN
EDUCACIÓN**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN, MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
SUPERIOR**

TESISTA: MARIBEL SANCHEZ OCHANTE

ASESOR: DR. WALTER HERNAN CASIMIRO URCOS

HUÁNUCO – PERÚ

2017

DEDICATORIA

A Dios por iluminar mi sendero,

A mi familia pro su apoyo

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Nacional Hermilio Valdizán
por permitir realizar mis sueños.

RESUMEN

El propósito de este estudio fue determinar la relación entre estas variables. Es una investigación con enfoque cuantitativo correlacional, la muestra estuvo conformada por una muestra aleatoria de 90 estudiantes de sexo masculino y femenino que cursaban diferentes ciclos de la facultad técnica y se utilizó fichas de observación para ver su avance en el aprendizaje, validez y confiabilidad. La instrumentación y procesamiento de datos se realizaron con software estadístico SPSS V-22. Los hallazgos muestran relación positiva estadísticamente significativa en el nivel de significación con valor $p = 0,000 < 0,05$ y $\rho = 0,854$, lo que sugiere resultados pueden generalizarse a la población estudiada.

Palabras Claves: Competencia, competencia docente, aprendizaje.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the relationship between these variables. Quantitative approach. Using corrected research type, the sample consisted of a random sample of 90 male and female students who were studying different cycles of the technical faculty and observation sheets were used to see their progress in learning, validity and reliability. The instrumentation and data processing were performed with SPSS V-22 statistical software. The findings show a statistically significant positive relationship at the level of significance with $p \text{ value} = 0.000 < 0.05$ and $\rho = 0.854$, which suggests results can be generalized to the population studied.

Keywords: Competence, teaching competence, learning.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE.....	vi
INTRODUCCIÓN	x

CAPÍTULO I. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Fundamentación del problema de investigación	13
1.2. Justificación e importancia.....	14
1.3. Viabilidad.....	15
1.4. Formulación del problema de investigación general y específicos.....	15
1.5. Formulación de objetivos generales y específicos	16

CAPÍTULO II. SISTEMA DE HIPÓTESIS

2.1. Formulación de hipótesis generales y específicas.....	17
2.2. Operacionalización de variables	17
2.3. Definición de términos operacionales.....	18

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

3.1. Antecedentes	19
3.2. Bases teóricas	21
3.3. Bases conceptuales.....	46
3.3. Bases epistemológica	47

CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Ámbito.....	48
4.2. Nivel y tipo de estudio	48
4.3. Población y muestra	48

4.4. Diseño de investigación	49
4.5. Técnicas e instrumentos	50
4.6. Procedimiento	71
4.7. Consideraciones éticas	73

CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Análisis descriptivo.....	74
5.2. Análisis inferencial y contrastación de hipótesis	79
5.3. Discusión de resultados.....	81
CONCLUSIONES	82
SUGERENCIAS	83
REFERENCIAS.....	84
ANEXOS	88

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables	18
Tabla 2. Criterio de confiabilidad	51
Tabla 3. Estadísticos total - elemento	52
Tabla 4. KMO y prueba de bartlett nivel de conocimiento	53
Tabla 5. KMO y prueba de bartlett práctica didáctica	54
Tabla 6. KMO y prueba de bartlett práctica evaluativa	55
Tabla 7. KMO y prueba de bartlett aptitud personal	56
Tabla 8. Criterio de confiabilidad	57
Tabla 9. Estadístico total – elemento	58
Tabla 10. KMO y prueba de Bartlett aprendizaje cognitivo	59
Tabla 11. KMO y prueba de bartlett aprendizaje procedimental	60
Tabla 12. KMO y prueba de bartlett aprendizaje actitudinal	61
Tabla 13. Nivel de conocimiento	62
Tabla 14. Practica didáctica	63
Tabla 15. Práctica evaluativa	64
Tabla 16. Actitud personal	65
Tabla 17. Competencia docente	66
Tabla 18. Aprendizaje cognitivo	67
Tabla 19. Aprendizaje procedimental	68
Tabla 20. Aprendizaje actitudinal	69
Tabla 21. Aprendizaje	70
Tabla 22. Rho de spearman	75
Tabla 23. Resultados	76
Tabla 24. Resultados	77
Tabla 25. Resultados	79
Tabla 26. Resultados	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Nivel de conocimiento	62
Figura 2. Practica didáctica	63
Figura 3. Práctica evaluativa	64
Figura 4. Actitud personal	65
Figura 5. Competencia docente	66
Figura 6. Aprendizaje cognitivo	67
Figura 7. Aprendizaje procedimental	68
Figura 8. Aprendizaje actitudinal	69
Figura 9. Aprendizaje	70
Figura 10. Cajas y bigotes de competencia docente	71
Figura 11. Histograma de competencia docente	71
Figura 12. Cajas y bigotes de aprendizaje	72
Figura 13. Histograma de aprendizaje	72

INTRODUCCIÓN

Una de las habilidades más relevantes para que desarrollen los alumnos de hoy es “aprender a aprender”. En la educación con base desarrollar habilidades, el contenido es solo una parte del conocimiento que adquieren los estudiantes, y cambia rápidamente y aumenta con el tiempo. Es por esto que los estudiantes deben conocer los instrumentos, estrategias y métodos para seleccionar la información, procesarla por sí mismos y ser capaces de convertirla en conocimiento. Si los alumnos aprenden a aprender, se actualizarán sus conocimientos y formarse autónomamente a lo largo de su carrera académica.

Si la orientación del último paradigma formativo se centra en el aprendizaje y el aprendiz, es necesario descubrir desde una perspectiva psicológica cómo se aprende y, lo más importante, cómo ayudar a aprender.

Hoy en día, existen suficientes cuerpos sólidos de conocimiento para orientar una buena innovación educativa. De los tres conceptos distintos de aprendizaje, varios conceptos diferentes pueden reducirse a: aprendizaje como respuesta, como adquirir conocimiento y construir un sentido, que es el tercer estado más receptivo. Qué significa la ciencia para el aprendizaje humano. En esta metáfora, la nueva línea de aprendizaje ya está clara, especialmente en términos del papel del contenido y los roles de profesores y estudiantes.

En esta metáfora constructivista se han desarrollado muchos modelos de aprendizaje desde mediados del siglo pasado, desde clásicos de Piaget o Vygotsky hasta escritos modernos de Bruner, Berrett o Collins. Ambos intentan combinar, explícita o implícitamente, dos aspectos de cualquier modelo correlacional (cómo aprender) y prescriptivo (cómo ayudar a alguien a aprender).

Enmarcado en el aprendizaje como construcción de sentido, un examen detallado de los diferentes modelos nos permite extraer aquellos elementos comunes en gran parte consistentes que pueden formar la columna vertebral del aprendizaje. Si consideramos que un paradigma es un grupo de credos compartidos por los miembros de la comunidad científica sobre una temática establecida, podemos admitir plenamente que aquellos principios procedidos del modelo anterior definirán el paradigma de alguna manera.

El estudio de estrategias para aprender se considera como unas direcciones más productivas en el campo del aprendizaje y sus factores influyentes en los últimos años. Para algunos autores, el estudio de estas estrategias, sumado a la teoría del procesamiento en información, constituye la aportación más relevante de psicología cognitiva a los estudios sobre el aprendizaje.

En términos generales, la relevancia de estas estrategias reside en que contienen recursos cognitivos que los estudiantes utilizan de cara al aprendizaje. Pero, además, cuando nos referimos a este concepto, no nos estamos centrando únicamente en los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino que trasciende los elementos rigurosamente cognitivos para incluir elementos que están claramente relacionados con el carácter, la motivación y las actividades planificadas del alumno. Controlar las acciones del sujeto de cara al aprendizaje. Así, si bien hablar de estrategias muchas veces es sinónimo de “cómo aprender”, los motivos, propósitos y motivaciones que rigen el aprendizaje y las acciones que planifican, dirigen y controlan todo el proceso también forman parte del aprendizaje. Operaciones estratégicas de alta calidad y garantía de un aprendizaje altamente significativo.

Esta investigación consta de cinco capítulos:

La primera, planteamiento del problema, incluye un retrato de la realidad del problema, la pregunta de investigación, los objetivos de investigación y la hipótesis de investigación propuesta.

En segundo lugar, marco teórico que proporciona un examen sistemático de los antecedentes y la bibliografía (teórica y empírica).

El tercero es el marco metodológico, donde se considera metodología: tipo y diseño de estudios, operacionalización de variables, técnicas y herramientas para recoger y procesar información.

La sección cuatro de resultados y discusión, considerando la confiabilidad y validez de las herramientas de recolección de datos, procesamiento estadístico e interpretación tabular, presenta los resultados en respuesta a las preguntas, que corresponden a cada objetivo que surgió de la encuesta. Los datos se organizan en tablas y gráficos con descripciones detalladas, con pruebas de hipótesis al final.

La quinta sección es **Discusión, Conclusiones y Recomendaciones**: **Discusión**, comparación de los hallazgos de los investigadores con los documentados en estudios anteriores. Proporciona las conclusiones más relevantes obtenidas de la encuesta. Asimismo, recomendaciones o recomendaciones derivadas de las variables estudiadas.

CAPÍTULO I

ASPECTOS BÁSICOS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Fundamentación del problema

Las universidades requieren que los docentes posean dos competencias específicas: la investigación y la docencia. En primer lugar, los docentes universitarios son responsables de adquirir conocimientos más profundos día a día para asegurarse una mayor especialización en su área de conocimiento. Por lo tanto, las universidades deben ser conscientes y capaces de participar en proyectos investigativos, ya que el poder de la enseñanza obedecerá en gran medida de una comprensión sólida de la verdad de la investigación.

Los docentes universitarios también deben prepararse para el buen funcionamiento del aula mediante el dominio de estrategias metodológicas adecuadas para el intercambio pedagógico de saberes. El comportamiento docente ciego debe superarse mediante una formación docente básica.

Los docentes, como colectividad de aprendizaje entre docentes expertos y jóvenes, deben buscar constantemente mejorar su forma de enseñar para que los alumnos, de igual manera, mejoren su forma de aprender. La tutela interna es un entorno relevante para asistir a jóvenes educadores en su formación científica y pedagógica, ya que ambas involucran el compromiso moral de los docentes universitarios.

De la misma forma, la enseñanza universitaria debe mejorar y ampliar su ejercicio con el ánimo de servir a la sociedad en su conjunto, integrando el trabajo social a la docencia para desarrollar en los estudiantes la sensibilidad hacia las realidades sociales y la responsabilidad en el servicio al bien general, para alcanzar la justicia y la caridad mediante el trabajo concreto de hacer el bien a los demás.

Todas las actividades requieren un número variable de habilidades para ser realizadas con alta calidad. Las competencias se definen como grupo de preparaciones, hacer, destrezas y talentos que capacitan a profesionales para ejecutar y desarrollar funciones laborales en niveles solicitados para el cargo.

Hablar de competencias que deben desarrollar los docentes es una temática nueva, sin embargo, describirlas para orientar nuestro rol en lograr una formación integral de los estudiantes y una educación de calidad.

En el caso que nos referimos a Enrique Guzmán y Valle de la Universidad Nacional de Educación, hemos observado que en los últimos los educadores necesitan de más destrezas didácticas, formativas, pedagógicas y sociales en cuanto al proceso de aprendizaje y la interacción social, en este sentido los estudiantes de los colegios técnicos Demostrar deficiencias en experiencias y destrezas a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal, que son elementos relevantes para su futuro desempeño profesional.

1.2. Justificación

La justificación del presente trabajo lo vamos a ver en los siguientes aspectos:

- a) Teórica: Este estudio otorga relevancia conceptual a la teoría cognitiva, fortaleciendo y extendiendo sus conocimientos sobre el vínculo entre la capacidad de enseñanza y aprendizaje en universitarios. Igualmente, resultados contribuirán en la difusión de una teoría con mayor elaboración y complejidad sobre este vínculo y sus implicaciones en el aprendizaje.
- b) Práctica: contribuye en resolución de la problemática por falta e insuficiencia de la capacidad docente y la capacidad docente en alumnos de la universidad en aprendizaje, y educar a los alumnos y estudiantes a crear, delinear, desarrollar y emplear cognitiva y metacognitivamente múltiples estrategias para aprender con el fin de obtener en su aprendizaje. Asimismo, el ejercicio y uso permanente de habilidades y estrategias de aprendizaje durante la lectura nos ayuda a mantener activa la plasticidad en las redes neuronales de nuestro cerebro.
- c) Metodológica: En la investigación se aplicó el método de descripción-correlación post hoc, debido a medir variables es resultado de eventos específicos que han ocurrido en la realidad, no se modifican ni manipulan variables, sino que se estudian y describen en su estudio y descripción. Los contextos reales y naturales que se muestran se analizan luego para el nivel de correlación que pueda haber entre las variables. Asimismo, en cuanto al

diseño del estudio, se presentó un estudio transversal porque se tomó un tiempo específico para describir, medir y estudiar la correlación de variables. Entonces, la respuesta logra el objetivo al reducir la hipótesis para que sea parte del resultado.

1.3. Viabilidad y limitaciones

Las limitaciones existen esencialmente en la generalidad y posibilidad de ejecución de la investigación, siendo las siguientes.

Las limitaciones más destacadas son: el aspecto económico será proporcionados por los autores, lo cual es una limitación importante, determinada por las realidades económicas, ya que la ejecución de esta encuesta amerita un curso de acción complejo que incurre en costos comparativamente elevados. El asesoramiento constante puede ser considerado como limitación dada la condición de alumnos.

Una vez más, una limitación que se puede identificar es que los encuestados pueden carecer de precisión al aplicar las herramientas de recopilación de datos. Con base en la utilidad de este estudio, se utilizó una estrategia de incentivos para minimizar este factor.

1.4. Formulación del problema general y específicos.

1.4.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la Competencia Docente y los Aprendizajes en estudiantes, Facultad de Tecnología, ¿Universidad Nacional de Educación 2014?

1.4.2. Problemas específicos

- 1.- ¿Qué relación existe entre Competencia Docente y Aprendizajes Cognitivos en estudiantes, Facultad de Tecnología?
- 2.- ¿Qué relación existe entre Competencia Docente y Aprendizajes Procedimentales en estudiantes, Facultad de Tecnología?
- 3.- ¿Qué relación existe entre Competencia Docente y Aprendizajes Actitudinales en estudiantes, Facultad de Tecnología?

1.5 Formulación de objetivos generales y específicos

1.5.1. Objetivo general

Identificar relación existente entre Competencia Docente y Aprendizajes en estudiantes, Facultad de Tecnología, Universidad Nacional de Educación – 2014.

1.5.2. Objetivos específicos

- 1.- Identificar relación existente entre Competencia Docente y Aprendizajes Cognitivos en estudiantes, Facultad de Tecnología.
- 2.- Identificar relación existente entre Competencia Docente y Aprendizajes Procedimentales en estudiantes, Facultad de Tecnología.
- 3.- Identificar relación existente entre Competencia Docente y Aprendizajes Actitudinales en estudiantes, Facultad de Tecnología.

CAPÍTULO II

SISTEMA DE HIPÓTESIS

2.1. Formulación de hipótesis generales y específicas

2.1.1. Hipótesis general

Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes en estudiantes, Facultad de Tecnología, Universidad Nacional de Educación – 2014.

2.1.2. Hipótesis específicas

- 1.- Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes Cognitivos en estudiantes, Facultad de Tecnología.
- 2.- Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes Procedimentales en estudiantes, Facultad de Tecnología.
- 3.- Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes Actitudinales en estudiantes, Facultad de Tecnología.

2.2. Operacionalización de variables

Variables

Variable Independiente: Competencia Docente

Variable Dependiente: Aprendizajes

Tabla 1*operacionalización de variables*

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
COMPETENCIA DOCENTE	NIVEL DE CONOCIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio del tema • Profundidad del conocimiento
	PRACTICA DIDACTICA	<ul style="list-style-type: none"> • habilidades didácticas • Estrategias didácticas • Tácticas de enseñanza
	PRACTICA EVALUATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación procesal • Manejo de técnicas e instrumentos
	ACTITUD PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación imparcial • Responsabilidad • Buen trato • Acción moral
APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	APRENDIZAJE CONCEPTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos generales • Conocimientos de la especialidad
	APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades cognitivas • Métodos de estudio • Habilidades metacognitivas • Estrategias de aprendizaje • Estilos de aprendizaje
	APRENDIZAJE ACTITUDINAL	<ul style="list-style-type: none"> • Valores • Actitudes • Interacción social

2.3. Definición operacional de las variables

Competencia docente: Son serie de recursos, -saberes, destrezas y cualidades- que los educadores necesitan para abordar satisfactoriamente las realidades que enfrentan en su labor como profesionales.

Aprendiza: Cambios en carácter o habilidades de la persona que pueden conservarse y no pueden atribuirse simplemente al proceso de crecimiento.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1. Antecedentes

Argote, Y. (2018) formulo el objetivo determinar la vínculo existente entre la capacidad docente y formación profesional en alumnos tercer año, Facultad Profesional de Medicina Humana, Universidad Nacional San Marcos sede Lima, Lima - 2018, diseño de estudio tipo básico y no experimental. , horizontales y afines. Utilizando un orden hipotético-deductivo, se sometieron 2 cuestionarios en muestra de 122 alumnos para validez por juicio de expertos y fiabilidad del estadístico Alfa de Cronbach, siendo esta de los resultados 0,953. El cuestionario de formación profesional fue de 0,957. Se constató una correlación positiva baja de 0,278 y un P-valor de 0,002, por lo que se concluye que hay un vínculo directo entre la capacidad docente y la formación profesional.

Labatut (2004), realizo esta siguiente tesis: Aprendizaje universitario: enfoque metacognitivo. Madrid. Este trabajo muestra un examen del proceso de enseñanza universitario con temas de estilos de aprendizaje y metacognición. Estas preguntas requieren conciencia del sujeto en la forma en que es un aprendiz o un principiante. Las formas de aprendizaje permiten a las personas ser conscientes de su manera existente de asimilación de conocimientos, observar y analizar los elementos que utilizan para educarse, o lo que han aprendido y lo que necesita instruirse. La metacognición brinda a las personas la oportunidad de cambiar y mejorar su rendimiento académico al exponerse a las fortalezas y debilidades en el proceso formativo. La primera parte está centrada en el proceso formativo, los fundamentos teóricos de las formas de aprender, fundamentalmente las propuestas de Catalina Alonso y meta cognición en perspectiva de Juan Mayor. El segundo segmento analiza modos de aprendizaje y metacognición en alumnos de educación superior brasileños a través de una investigación de campo. La tercera parte son recomendaciones de formación para que los profesores comprendan sus propias formas para aprender e incorporen sus estilos de instrucción con las particularidades de sus programas de estudio. Estos estudios demuestran que es necesario del docente de comprender cómo pueden aprender

los estudiantes, cómo lo hace el docente y como hace para transmitir programa de estudio, para optimizar la calidad del proceso formativo.

Gargallo (2007), realizó la siguiente tesis doctoral: Actitudes en alumnos universitarios hacia aprendizaje y rendimiento académico. Universidad de Valencia. El propósito fue examinar la incidencia de las actitudes de aprendizaje en desempeño académico para estudiantes de educación superior. Fue diseñado el cuestionario CEVAPU (Assessment Questionnaire for College Students' Learning Attitudes). Validamos el instrumento utilizando dos muestras de estudiantes (545 estudiantes en la primera y 1127 estudiantes en la segunda) de la Universidad Municipal de Valencia. Para la segunda muestra, realizamos correlaciones que muestran el vínculo entre las variables. Asimismo, se realizó un estudio de conglomerados jerárquicos usando el k-medias y se halló 4 grupos de alumnos con diferentes actitudes: un grupo con buenas actitudes, dos grupos con no tan buenas actitudes y un cuarto grupo con malas actitudes. Luego fueron examinadas las desigualdades en la elegibilidad entre los grupos según de sus características de actitud y encontramos diferencias significativas a favor del grupo con las características de actitud más positivas.

Cuevas (2007), realizó la siguiente tesis doctoral: Características diferenciales en métodos de aprendizaje para alumnos de educación superior. España. El propósito fue examinar los métodos de aprendizaje en alumnos educación superior y sus características en variables específicas de motivación y académicas. Utilizamos el "análisis de conglomerados" para instituir diversos grupos de alumnos de educación superior en función de los tipos de métodos de aprendizaje que los alumnos de la universidad tienden a adoptar con mayor frecuencia. Los resultados mostraron 3 grupos de alumnos, 2 de ellos utilizaron principalmente dos métodos arquetípicos, el método profundo y el método superficial, y el tercer grupo no, de hecho, este recibió puntuaciones bajas en ambos métodos de aprendizaje. Los 3 grupos de alumnos mostraron desigualdades significativas en varias variables motivacionales y académicas.

Santos, V. (2018) en su investigación formuló como objetivo general determinar de qué manera competencias en educadores influyen en uso de herramientas de valoración de aprendizajes de la Escuela de Educación Básica

Emanuel. trabajo investigativo se sustenta en el arquetipo positivista con enfoque cuantitativo y cualitativo, al ser objetiva, particularista y orientada a explicar a través de encuestas aplicadas a docentes y estudiantes las competencias docentes y la utilización de instrumentos de evaluación aprendizajes que coadyuvarán al diseño de otras herramientas evaluativas; la cálculo de variables serán capacitados para ser consideradas y la comprobación de hipótesis que poseen como soporte inferencias legalizadas por la colectividad académica, resultados del estudio de campo se someterán al análisis numérico con estadístico. La muestra conformada por 114 participantes de los cuales 101 fueron estudiantes y 13 profesores. Finalmente, el propósito de este trabajo de investigación es hacer recomendaciones sobre competencias, técnicas y herramientas de evaluación, con descripciones de sus características, propósito y ejemplos de uso, orientación

Los docentes son eficientes y efectivos en la aplicación de diferentes herramientas de evaluación que pueden ser utilizadas en diferentes niveles y necesidades educativas, fomentando la inclusión para que se alcancen los resultados esperados por todos los involucrados en el proceso.

3.2 Bases teóricas

3.2.1. Competencia docente

La palabra habilidad proviene del verbo latino "competere", quiere decir: traslado de una cosa para encontrarse con otra, localizarse, concordar. En el siglo XV los competidores adquirieron los siguientes significados: incumbir, reinar, corresponder, pelear, competir; constituyen los sustantivos competir, competir, competir, rival, y los adjetivos competir y competir (Corominas, 1987).

La definición de competencia se definió en la década de 1970 con una orientación de enseñanza conductual, que se basa en las conductas que se adoptan cuando está en práctica saberes, destrezas, actitudes, habilidades, etc. (Villa, 2004). Últimamente, el concepto de habilidades ha recorrido un largo camino, dependiendo de su manejo social, por ejemplo, capacitación es el nivel en que los individuos se ha preparado para desempeñar puestos de trabajo específico; como exigencia para ejecutar un lugar en el trabajo, habilidades, competencias, destrezas, saberes, valores y cualidades para un puesto específico. A modo de definición, los

consideramos como proceso de contextualización general que se refieren al desempeño humano dentro del dominio del progreso humano, situando la ejecución de un humano ideal para resolver dificultades y ejecución de diligencias. (Tobón, 2004).

Estas son esenciales para desarrollar efectivamente de actividades laborales y como tal, se precisan como un grupo de propiedades necesarias para desempeñarse en una situación dada, combinando aspectos tales como cualidades, valores, habilidades, competencias, conocimientos y su aplicación. Necesario para que un individuo tenga la capacidad de hacer una tarea con eficacia y solucionar inconvenientes específicos. (Topia, 2004; Colonminas, 2006). Asimismo constituye una mezcla dinámica de conocimientos, comprensión, destrezas y experiencias.

Forman el centro formativo del programa educativo, formándose varios segmentos del curso y se evalúan en distintos momentos. (Tuning Europa, 2006).

El uso del término "capacidad" es ahora popular (Villa, 2004), si bien no existe claridad acerca de la capacidad se refiere a la consecuencia inseparable de tres o cuatro elementos: conocimiento o capacidad práctica (poseer experiencia), Competencias técnicas o competencias metodológicas (aplicar los conocimientos a las situaciones de trabajo), saber ser o participar (disposición a colaborar, seguir la progreso del mercado), y saber ser personal (poseer autoimagen objetiva, sentido de compromiso), aplicado para conseguir triunfos (Echevarria, 2002) . La palabra es tan confusa y fragmentada que diversos autores lo suponen sinónimo de destreza y experiencia. (Villa, 2004).

Las capacidades se dividen en capacidades determinadas y capacidades generales. El específico se enfoca más en el conocimiento especializado, mientras que el genérico es aplicable a una amplia gama de ocupaciones y se puede adaptar a diversos ambientes de trabajo. Las competencias genéricas son la caracterizadas por aplicarse a una amplia gama de ocupaciones y permiten a las personas adaptarse a diversos ambientes de trabajo (Corominas, 2006; Corominas, 2001). Como tal, se considera que se enfrentan a los requisitos fundamentales cambiantes provocados por la competencia y la globalización para lograr resultados de calidad para triunfar

profesionalmente y personalmente. (UNESCO, 1996; Universidad de Barcelona, 2003). Estas dividiéndose en 3 grupos: de sistema, de herramienta e interpersonales. Fueron consideradas para esta investigación 30 competencias genéricas, que se agruparon en tres clases (de sistema, instrumentales e interpersonales).

- Habilidades analíticas y de síntesis.
- Habilidades de organización y planificación.
- Conocimientos básicos
- Conocimientos básicos profesionales
- Comunicación oral y escrita en lengua propia
- Conocimiento de un segundo idioma
- Conocimientos básicos de informática
- Habilidades en el manejo de información.
- Solución de problemas
- Decisiones
- Habilidades críticas y autocríticas.
- Trabajar en equipo
- Socialización
- Trabajar en equipo con profesionales de otras ciencias.
- Comunicación
- Apreciar diversidad cultural y el multiculturalismo.
- Capacidad para trabajar en un entorno internacional.
- Compromiso Ético
- Habilidad para aplicar conocimientos praxeologicamente.
- Investigar
- Receptividad para aprender
- Adaptación a nuevos entornos.
- Creatividad.
- Liderazgo
- Aprender culturas ajenas
- Capaz de trabajar autónomamente.
- Diseñar y gestionar proyectos
- Espíritu emprendedor

- Centrarse en la calidad
- Motivación.

Respecto a la educación que se fundamenta en competencias, la educación/enseñanza hace más sencilla la difusión del conocimiento y la producción de competencias y habilidades, al mismo tiempo que desarrolla a los participantes para que apliquen y movilizan sus habilidades en entornos reales de trabajo, permitiéndoles aplicar sus competencias en diferentes contextos, y al abordar emergencias. La OIT (1998) precisa esta formación profesional como acciones proporcionadas por competencias prácticas, conocimientos y cualidades requeridas para trabajar en un trabajo o conjunto de labores en cualquiera de los sectores de las actividades económicas. (Angulo, 2009).

Los saberes y la práctica centrados en el alumno son significativos para las cualificaciones profesionales. El patrón de calidad para la acreditación profesional de las universidades en el Perú, resulta de la sumatoria de conocimientos y experiencia de los alumnos (CONEAU, 2008). Estos resultados son expresados a través de promociones, proyectos investigativos, ramificación universitaria y programación social, divulgaciones y la apreciación de la sociedad acerca calidad en servicios prestados y recibidos. (CONEAU, 2008).

Los programas educativos son sistemas de auto-retroalimentación y actualización de acuerdo a las necesidades de la sociedad, lo que acredita su presencia. Por ello, la investigación pedagógica y la prosecución de los egresados son funciones esenciales. Esta produce saberes sobre los resultados formativos del programa y la prosecución de los egresados a su impacto en la sociedad. Por esto es significativo para el óptimo desarrollo del programa definir el perfil de los egresados de este programa de acuerdo a las necesidades de la sociedad. Al evaluar un programa formativo, en principio se debe determinar el centro de la evaluación, es decir, el programa pedagógico. La razón de ser de este reside en los requerimientos sociales diagnosticados a partir del perfil del graduado.

A medida que cambian las necesidades de la sociedad, también cambia la razón de ser, lo que se muestra en la invariable actualización de los programas formativos. (Vázquez, 2005).

3.2.1.1. La universidad y la competencia docente ante el cambio

Las universidades y su profesorado se enfrentan a enormes retos: deben adecuarse a las modificaciones que se han generado en la sociedad en estos últimos años para seguir con su tarea más significativa: desarrollar los expertos que la sociedad necesita y construir los saberes en todo su alcance.

Nunca antes la colectividad y la humanidad se habían encontrado con cambios tan acelerados y fundamentales como en los últimos 25 años, que la llevan a repensar todas sus estructuras físicas y psicológicas. Apogeo de las ciencias aplicadas (especialmente los canales comunicativos e informativos a gran escala); noción de educación permanente del personal; neoliberalismo galopante; necesidad de compaginar la especialidad con la ciencia multidisciplinar; solicitud creciente de una mejor calidad y reciclaje continuo, influyeron mucho en el recinto universitario. Todos estos procesos dinámicos deben ser la fuerza impulsora para revertir y conseguir la transformación. La universidad y su cuerpo docente y sus funcionarios no pueden ignorar la necesaria autorrenovación, y quienes trabajan en la universidad deben dedicarse primordialmente a esta tarea. Referente a esto, Imbernón (2000) afirma: “Es necesario que se asuma nueva cultura, de manera como del contenido, para afrontar desafíos nuevos que la sociedad plantea a las universidades de nuestro tiempo”.

3.2.1.2. La competencia docente en el contexto de la universidad

Para una universidad enseñe realmente empíricamente, debe destacar radicalmente enfoques científicos, funcionalistas, burocráticos y tender a ser más relevante, cultural. - Contexto y comunidad donde cobra relevancia la relación entre todos los individuos involucrados, sea por su labor en ella o como usuario, persona social o simple miembro de una colectividad. Buendía y García ofrecen una explicación que aceptamos, expresando que (2000 una universidad que apuesta por el cambio social y tecnológico presume un derroche financiero que ninguna nación puede permitirse.

Consecuentemente, esta correlación debe mostrar la dinámica social y cultural de la comunidad y las instituciones a las que sirve. Estas relaciones obligan a las universidades a “enseñar a aprender” cuando el conocimiento de hoy es obsoleto mañana.

Es necesario que la universidad abandone su postura exclusiva para estudiar profesiones, profesiones, profesiones, y como sea que la designemos ahora, también debe ser considerada como todas las complejidades de la vida, todas las redes de relaciones y dispositivos y las comunidades que abarcan para demostrar un sistema para comprender y por ello estudiar y educar el mundo en todas sus expresiones. Por lo tanto, necesitamos saber cómo la universidad se adapta a la sociedad y a sí misma, y se esfuerza por examinar su conducta de manera razonada y científica, obviando el proceso de intereses diferentes, el anarquismo o el capricho, lo que dificulta la búsqueda a través de estructuras reflexivas e internas. La competencia docente en un contexto universitario.

3.2.1.3. La competencia docente en el marco de la calidad universitaria

Según lo discutido anteriormente, comprender los objetivos y propósitos de una entidad y valorar sus resultados son desafíos para lograr reputación y capacidad. Municio (2000) sostiene que los nuevos requerimientos de la sociedad, la competencia de los distintos centros que crece y el deber de informar a la colectividad son los motivos inmediatos de las evaluaciones institucionales.

Desde nuestro punto de vista, la Valoración de la Calidad Universitaria es una herramienta de retroalimentación que genera una cultura de evaluación como componente para promover la calidad pedagógica en la educación. Respecto a esto, la valoración es aplicada en cada instante del proceso formativo y del compromiso, es decir, enfocándose no solo para estudiantes sino también en docentes y las competencias docentes en un contexto universitario.

Respecto a esto, como señala De Miguel (1994), esta no queda relegada al final del proceso, sino inherentemente por algo a este, la convierte en parte integral del aprendizaje. Así, con esta orientación, lo que resulta de la valoración se procesan de nuevo para ejecutar mejoras y ajustes necesarios para reiniciar la valoración. Stufflebeam y Shinkfield (1985) argumentan el objetivo principal de esta debe conducir a:

- Disponer de información veraz y suficiente, especialmente la información del proceso y la información del resultado final.

- La información disponible debe utilizarse correctamente, teniendo en cuenta que las decisiones derivadas del análisis deben estar orientadas a mejorar el proceso y el producto final.

Tenemos que aclarar en la primera parte, teniendo en cuenta que más información no implica la calidad de la evaluación. Sobre esto, Fernández y Galán (1997) señalan aquellas que puedan mostrarse particularmente relevantes deben seleccionarse tanto desde un enfoque teórico como desde una perspectiva basada en modelos.

Respecto a esto, la evaluación debe tener respecto por algunas situaciones:

- ◆ Estar integrada a la perfección.
- ◆ Debe tener un componente formativo ya que asegura la optimización de procesos y resultados la competencia docente en un ambiente universitario.
- ◆ Debe ser continuo para que se pueda conocer su impacto, no al final del proceso, sino en cualquier momento, de forma que se puedan tomar las opciones y correcciones pertinentes a lo largo del proceso para maximizar los objetivos planteados inicialmente.
- ◆ Íntimamente relacionado con el componente de continuidad que debe tener la evaluación, la retroalimentación que se brinda a través de ella agrega repetición para mejorar el proceso a partir de los resultados obtenidos.
- ◆ Debe relacionarse con unos objetivos establecidos desde un principio y orientar el proceso hacia aquellos objetivos a minimizar u optimizar, eliminando la imprecisión y la indeterminación.
- ◆ La valoración debe ser decisiva para optimizar el proceso formativo y los resultados.
- ◆ Últimamente, tiene que ser cooperativo ya que involucra a un grupo de beneficiarios que tienen que ser parte del proceso.

Sabiendo el objetivo principal de la valoración, se considera el objeto mismo, que, desde la perspectiva global, serán en todas partes de la entidad: cada departamento y servicio que la entidad brinda en el contexto de unificación y correlación.

García C. (1998) realizó un estudio bibliométrico que establece que, los elementos que más inciden en calidad de educación son: ordenación escolar, la

apreciación, el currículo y los docentes. Estos elementos se entrecruzan con variables de proceso o producto como competencias docentes en contexto universitario.

Evidentemente, estos centros simbolizan como pieza clave de nueva estructura organizativa, transformándose en espacios para reflexionar e innovación pedagógica, y su lugar la gestión de calidad se ha revalorizado gracias a su constitución como Comunidad Educativa autónoma y responsable de la implementación de proyectos educativos globales programas fijados para todo el sistema a nivel local, pero con amplia autonomía y responsabilidad en modos de actuar que permitan profundizar y generar su propio producto educativo, destacando su propia identidad. Claramente, valorar a la Universidad ya quienes integran no es indicador infalible en que su proceso de enseñanza está mejorando. Por no hablar de que se avanza cualitativamente en la transformación ética de las instituciones y sociedades.

Por eso es aún más importante que hacer una valoración, o incluso hacer una buena evaluación, entender a quién sirven y qué valores originan. La valoración no es sólo un hecho competente, sino también un fenómeno efecto moral. Si les asignamos un solo rasgo instrumental, se puede hacer servir al poder, al dinero, a la injusticia, a la disconformidad. Sería alarmante que la valoración fuera una herramienta de dominio, control u obediencia.

En todos estos casos, podemos agregar que la valoración de todos los elementos de una entidad es crucial para comprender la calidad de un instituto universitario, sin embargo, como este es el objetivo de esta encuesta, trabajaremos en una evaluación específica para la capacidad docente de la universidad la evaluación coincide con el proceso de evaluación del sistema, y debe ser analizada y explicada a partir de ella. Es imposible dar sentido a la evaluación docente sin incorporarla al proceso de optimizar calidad en educación para los centros educativos.

Sobre esto, Lapotin y Haessig (1998) insisten que la intervención docente es fundamental en los procesos de valoración institucional. Se necesita mostrarles la relevancia de la evaluación y cómo pueden formar parte de la docencia y su papel como gestores de acciones educativas. Desde este punto de vista, una parte

significativa de la calidad de la formación depende del éxito de las acciones educativas.

3.2.1.4. El profesor: función y misión

El perfil del pedagogo es primordial, pero ¿cuál es su rol en la universidad? Es usualmente irrefutable que el papel del docente, el que ejecuta en el sistema formativo, tiene una gran influencia en los alumnos. La idea de que su influencia es crucial en el aprendizaje de los estudiantes parece llevar a reflexionar sobre la necesidad de una acción efectiva. Creemos que los docentes tienen la responsabilidad de introducir consciente y razonablemente modificaciones y ajustes que afecten el clima colegial o académico, marcar el ritmo y la calidad de la labor, y orientar a los alumnos en la dirección de su aprendizaje, tanto en sus acciones. Aulas, como organizaciones sociales en instituciones educativas.

Sobre esto, Darling-Hammond (2000) argumenta que las competencias docentes en universidades tienen poco impacto en el aprendizaje de los alumnos, pero que las diferencias sustanciales en el aprendizaje son en gran parte atribuibles a los educadores. Los últimos son los encargados de implementar el proceso formativo para generar modificaciones en los alumnos y permitirles absorber y crear nuevas perspectivas sobre el mundo que les rodea. Somos muy conscientes de que existen diferentes tipos de maestros, estudiantes y programas en diferentes contextos, y esto proviene de las diferentes condiciones ambientales en las que operan las escuelas.

La misión del educador ha evolucionado a través de la historia, pero recientemente ha cambiado fundamentalmente, como mencionamos anteriormente, en gran parte debido a la rapidez con la que progresa la tecnología y se desplaza el conocimiento. Sin embargo, es bien sabido que los profesores universitarios tenemos una doble misión, tanto para enseñarnos metas como para explorar el progreso de la educación; García Ramos (1996), al abordar la tarea de investigación del educador, explicó que incluye "ser capaz de facilitar hasta - aprendizaje actualizado" (pág. 127).

Por esta razón, los profesores universitarios se han transformado de meros comunicadores a expertos en preparar a los estudiantes para la vida, compartiendo inquietudes e inspirando la búsqueda del crecimiento intelectual. Respecto a esto,

la misión del docente es ayudar a sus alumnos a descubrir nuevas ideas y maneras más actualizadas de organización que estimulen el aprendizaje significativo y utilizar todos los medios necesarios para hacerlo posible.

Por ello, creemos que el saber hoy es un elemento más en las diversas manifestaciones del quehacer profesional docente. Más significativo aún, entienden y operan dentro del contexto sociocultural en el que enseñan, ya que el proceso educativo se identifica cada vez más como un proceso de socialización.

Del mismo modo, el educador se debe ver como un aprendiz, capaz de enseñar en el contexto de una universidad, por lo tanto, tiene como principal y primordial fuente para aprender a sus propios discípulos, quienes le brindan muchas sabidurías, consejos, intranquilidades y esto debería ser una pregunta didáctica.

Todo lo anterior nos lleva a preguntarnos por el tipo de profesores que necesitan los colegios. En general, para simplificar lo máximo posible, encontramos dos ubicaciones: Por un lado, afirmando que enseñar es sólo impartir conocimiento, lo importante es el conocimiento mismo.

Cualquier experto en algo puede ser maestro siempre que tenga las habilidades personales (innatas) apropiadas.

Desde este punto de vista, esta perspectiva ve el aprendizaje como un proceso pasivo: el estudiante es solo un receptor que recolecta en su intelecto el conocimiento impartido por el maestro. Así, según Ferrer y González (1999), las cualidades esenciales de un "buen profesor" podrían ser el dominio de la materia y la claridad en los esclarecimientos que da.

Qué lógico es que los profesores universitarios se formen fundamentalmente en el contenido científico de las materias que enseñan e investigan. Pero, por otro lado, los docentes tienen poco, si no nulo, interés en la educación que necesita para difundir y compartir conocimientos con sus alumnos.

Como ha demostrado la experiencia, es difícil superar la arraigada vieja suposición de que los buenos profesores universitarios deben dominar las cosas científicas porque este conocimiento le permite enseñarlas, lo que también sugiere que los mejores profesores son aquellos que muestran las habilidades necesarias y buena actitud. Todo esto, a resumidas cuentas, la capacidad de enseñar en un

contexto universitario significa una sobreestimación de la experiencia subjetiva a través de la falacia de "la forma en que me enseñó" extraído del empirismo básico.

Ahora, ¿cómo superar este síndrome de familiaridad en la enseñanza universitaria? Se impone como el modo dominante de comunicación, es decir, como un plan de estudios ineficaz, porque las personas aprenden y enseñan a través de estructuras y relaciones pasadas y presentes, en lugar de mediante capacitación específica, reflexión, compromiso y comparación de ideas.

3.2.1.5. La otra posición concibe la docencia como una profesión de elevada complejidad

Los docentes, también tienen la obligación de tener una sólida comprensión de las materias que imparten, y además, deben ser especialistas en una actividad muy compleja: la llamada "transposición pedagógica del conocimiento". Incluso las metodologías y técnicas de enseñanza se adaptan a las especificidades de cada clase.

Este punto de vista requiere que las nuevas universidades superen los viejos programas y las viejas ideologías académicas que han dominado durante siglos y que en su mayoría están obsoletas en la actualidad.

Desde nuestra concepción, el profesor universitario se considera una profesión de alta complejidad compuesta por:

- a) profesionales que realizan tareas comunes, que requieren formación, destinadas a ayudar a otros a aprender,
- b) eminentemente técnicos (esto no significa que sean plenamente técnicos o que tengan una actitud antirreflexiva), es un experto al más alto nivel en una ciencia, lo que requiere competencia y un hábito de indagación que le permita acercarse y ampliar las fronteras de su rama de conocimiento y
- c) una comunidad de miembros, una sociedad científica, lo que significa aceptación y el comportamiento se ajustan a un grupo determinado de pautas, valores y cualidades, en la medida en que la docencia en un contexto universitario refleja una apreciación específica de la realidad y caracteriza y da sentido a un modo de vida. Según Yinger (1986), su éxito dependerá de su capacidad para confrontar a la clase y resolver las dificultades vinculadas a la

confrontación, la destreza necesaria será la integración inteligente y creativa de los conocimientos técnicos.

En conclusión, el papel de los docentes es positivo. Su misión comienza al programarlo, lo amplía y lo complejiza, transformándolo de explicador o clarificador a guía y estímulo del proceso general de aprendizaje y formación. Con base en lo anterior.

No podemos ignorar que el valor del docente es, a través de él, brindar a los alumnos los estímulos apropiados para una formación excelente. Los maestros deben impulsar la planificación del día a día con los estudiantes, construyendo relaciones con los estudiantes para comprender sus necesidades, intereses, dificultades y habilidades. El rol del docente como mentor convierte al alumno en protagonista de su propia formación en todos los movimientos, se plantea cómo guiar a una persona o a un grupo de personas desde un estado inicial a un estado superior a través de conocimientos transmitidos de una manera.

3.2.1.6. Diversas teorías y paradigmas sobre la competencia docente

En esta parte, presentamos diversas perspectivas y paradigmas teóricos relacionados con el pensamiento tradicional, así como perspectivas y paradigmas teóricos recientes relacionados con la complejidad de las actividades docentes. En el debate se exploraron varias vías que creemos que podrían sentar las bases para una enseñanza más representativa e integrada. En esta realidad, estas hipótesis tienen el potencial de aumentar el área laboral para comprender el tránsito hacia la superación y ampliar los horizontes de la enseñanza y sus procesos. Una descripción detallada de cada hipótesis tratada se puede encontrar en los mencionados autores donde se recomienda principalmente las de varios autores especialistas del tema, por su claridad, manejo y ampliación de las definiciones y enunciados. Se limitará a ofrecer una introducción a las ideas de las múltiples visiones de la enseñanza, a partir de la obra del citado autor, de forma que posibilite al lector comprender la lógica del proceso, para luego pasar a la citada.

a) La enseñanza como un engranaje crítico

La teoría se basa en el supuesto de que el educador debe adoptar una postura crítica sobre la sociedad en la que vive y que, a pesar de todas sus fortalezas y debilidades, la sociedad puede cambiarse o transformarse de una manera más

equitativa y menos opresiva. En el mismo sentido, Weiler (1988) se identifica al afirmar “La sociedad es oprimida, pero también puede alterar la existencia” (p. 5).

Desde esta visión, las instituciones educativas son vistas como sitios de transformación y liberación, donde a los estudiantes no solo se les enseña a ser pensadores críticos, sino, como señala McLaren (1992), “Vea cómo sus acciones conducen al cambio en el mundo”. (p. 6). Argumentamos que este enfoque sugiere que, a diferencia de la enseñanza enhebrada, la acción docente se orienta hacia la labor de justicia social, como eje central para la adquisición de conocimientos, los docentes deben desarrollar un pensamiento más crítico, gracias al hecho de que la enseñanza tradicional a menudo no cumple con las expectativas de los alumnos. Hooks, 1994 muestra de la misma manera, al afirmar que “la enseñanza no proporciona a los estudiantes ninguna conexión entre lo que están aprendiendo y su experiencia de vida global” (p. 19), y es responsabilidad de los docentes integrar este dilema.

Luego de examinar este paradigma, argumentamos en las vidas y perspectivas de los estudiantes son el punto de partida para construir conocimiento; este es resultado de interrelación entre los profesores (conocedores) y los objetos del mismo. En la implementación, este pensamiento crítico implica que maestros cambien las culturas tradicionales del aula para reinvertir en sus vínculos y patrones comunicativos con alumnos. La esencia de perspectiva crítica del aprendizaje de un educador es una práctica conversacional interrelacionada.

Autores tales como Freire (1970), Lewis (1992), Luke y Gore (1992), en las aulas tradicionales rara vez se invita a los alumnos a participar sus conocimientos al pedagogo.

En un artículo muy crítico, Palmer (1993) argumenta que, en este tipo de cursos, la enseñanza de competencias en un contexto universitario: “...en lo que se dice en el aula, se perciben los resultados de este enfoque para que los estudiantes se centren en la imagen de estos conocedores y conocimiento, ellos mismos y el mundo...” (pp. 3-4)

Claramente, en el pensamiento crítico, la expresión de los alumnos y su desarrollo conciernen a todos los colaboradores y deben promoverse en el aula. En este sentido, la visión entre objetivos políticos y sociales es una visión única de los

sucesos emergentes de clase, lo que demuestra que la clase, con sus limitantes, sigue siendo un vasto abanico de posibilidades inconcebibles que promueve la libertad. Sin embargo, como señala Hooks (1994), este paradigma formativo “es como una práctica libre” (p.70).

b) La experiencia o experto

La teoría se ocupa del proceso y la estructura del conocimiento como fuente primaria de modelos mentales construidos a partir de la experiencia docente. Estudios recientes, se basan esencialmente en el dominio de la experiencia, según Saroyan y Amundsen (2001), “un grupo de destrezas cognitivas que permiten a los docentes desarrollarse plenamente”. Entre estas se encuentran estructura y organización del conocimiento, la profundidad de exposición en dificultades, calidad de modelos mentales, eficiencia en procesos, automatización y procesabilidad del conocimiento y habilidades metacognitivas del aprendizaje. Todo esto nos lleva a argumentar que los docentes expertos poseen un cuerpo de conocimiento más complejo desde el cual abordan el contexto del aula y observan la relación entre el currículo y el currículo global, lo que enriquece su base de conocimiento, así como dice Copeland (1994), "Pudieron relacionar su comportamiento con una serie de objetivos de instrucción e interpretar las situaciones del aula de una manera más sofisticada que los maestros inexpertos o novatos".

Luego de estudiar este punto de vista teórico, los profesores experimentados pueden abordar el aula con una mente más estructurada y matizada. De esta manera, se crea un curso que desafía a los estudiantes, haciéndoles preguntas sobre el curso en profundidad y estructurando cognitivamente su aprendizaje. Esta línea de pensamiento proporciona una literatura rica y creciente que puede servir como base para avanzar en nuestra comprensión del desarrollo de la medición y evaluación de competencias docentes y para continuar la búsqueda de cambios en los cambios permanentes que experimentan los profesores universitarios.

3.2.2. Aprendizaje

Consideraremos diferentes conceptos y teorías históricamente desarrolladas del proceso de aprendizaje académico.

Esta visión de la historia es una tarea compleja debido a la coexistencia de diferentes conceptos vinculados con el proceso de aprendizaje y la dificultad para llegar a un consenso entre ellos.

A lo largo de los años, observé en la literatura y en las posiciones de muchos expertos brasileños en educación que las nociones de aprendizaje que coexisten en un mismo espacio social, cultural, familiar o educativo tienden a valorar a los estudiantes -las llamadas "visiones trascendentales"- o Para el profesor - la llamada "visión empírica" - o para la interacción entre el alumno y el profesor - la llamada "visión interaccionista". Estos conceptos facilitan, retrasan o incluso impiden que ocurra el aprendizaje cuando los involucrados en el proceso educativo prefieren una visión en detrimento de otra, o cuando se involucran en interpretaciones simplistas de lo que significan esas visiones.

Sin embargo, estas divergencias entre los conceptos de aprendizaje no impedirán el inicio de teorías de investigación, y BECKER, Fernando (1993) presenta correctamente estas visiones de aprendizaje en su libro "La Epistemología del Maestro" y las relaciona con testimonios reales.

3.2.2.1. Teorías de aprendizaje

Desde el siglo XX hasta la actualidad, han influido en mi postura sobre los temas que he aprendido y me han ayudado a construir este marco teórico.

A diferencia de lo que se presenta en el concepto de aprendizaje que vuelve la mirada hacia una u otra perspectiva, quiero contextualizar cada teoría escogida en este trabajo, analizando los aspectos y cualidades que favorecen el aprendizaje y los que dificultan aprendizajes más importantes.

En primer lugar, introduciré las teorías de la psicología del aprendizaje más citada en la literatura actual, cuya fuente o punto de partida es el conductismo; asimismo, las teorías de la transición al cognitivismo serán mencionadas; las teorías cognitivas, sus autores, y los diferentes conceptos dentro de ellos.

Los paradigmas conductuales explican el comportamiento en términos de estímulos ambientales: estos dan forma y controlan el comportamiento de las personas, tal como lo presenta el concepto empírico de aprendizaje. Para los estudiosos actuales, lo más importante es estudiar el comportamiento observable y sus consecuencias.

El paradigma cognitivo marcó su trayectoria mediante de publicaciones organizadas en la década de 1970 por teorías científicas afines al aprendizaje y diversos congresos internacionales, como el de Gagné, quien en 1967 organizó una conferencia sobre aprendizaje y diferencia, reformando los aprendizajes que hay relacionados con una intervención planificada en el proceso de estímulo.

Los conceptos cognitivos atribuyen el comportamiento a alguna estructura mental compleja y algún mecanismo interno, más que a eventos externos. Se cree que el proceso de producción e elucidación de los eventos y estímulos ambientales por parte de las personas es muy importante, y el comportamiento de los individuos primero debe adaptarse a estas representaciones internas (Puente Ferreras, 1998). Atendiendo este punto de vista, las personas comienzan a centrarse en estudiar el sistema cognitivo humano y cómo cada individuo lo interpreta y entiende sus propias experiencias personales, lo que se convertirá en una pregunta clave en este campo de investigación. Las investigaciones de los científicos cognitivos han demostrado que si bien los sujetos tienen habilidades de aprendizaje o inteligencia, se necesita que el entorno ofrezca oportunidades para el desarrollo de estas habilidades e inteligencia, centrándose principalmente en la relación pedagógica entre estudiantes y docentes.

Varios autores abrazaron aspectos diferentes y complementarios desde esta perspectiva, sugiriendo que el estudio del aprendizaje académico es un movimiento constantemente construido. Al igual que los conductistas, varios psicólogos han propuesto perspectivas cognitivas sobre el aprendizaje, pero en este trabajo se destacarán algunas de las más citadas en la investigación en psicología educativa en relación con los temas investigados. Debo enfatizar que mientras que autores como Albert Bandura y Robert Gagne centraron sus afirmaciones en el conductismo al inicio de su investigación, más tarde adoptarían una perspectiva cognitiva sobre los problemas de aprendizaje.

3.2.2.2. Dimensiones del aprendizaje universitario

El contenido constituye un conjunto de conocimientos de cultura, sociedad, política, economía, ciencia y tecnología que constituyen campos disciplinarios distintos y son considerados fundamentales para la educación de los individuos (Odreman, N 1996).

El contenido forma la base del programa de actividades instruccionales para lograr lo expresado en los objetivos.

Para ello, deben construirse de acuerdo con los siguientes criterios:

- Secuencial y contextualizado en base a grupos de alumnos.
- Conceptos de aprendizaje de base constructivista.
- Selección y asignación de guiones en torno a ejes y temas organizacionales.

Pueden ser vistos como un conjunto de información que juega un papel en el proceso educativo y corresponden a preguntas como: ¿Qué se enseña?

Se dividen en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

1) Aprendizaje conceptual

El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos: Los conceptos constituyen el grueso del aprendizaje escolar, y tradicionalmente se entienden como "contenidos" didácticos y, por tanto, objeto de gran parte de la evaluación en el aula.

La necesidad de conocer hechos y conceptos: Todo conocimiento demanda información, y la información generalmente se fundamenta en datos y hechos, en cualquier caso, no basta con conocer simples datos para manejar la información y la realización del conocimiento, sino que también debe tener conceptos que le den sentido a la información. Dicho esto, debe haber un marco conceptual para establecer relaciones importantes. Cuanto más entrelazada esté la red de concepciones que tiene un individuo en un campo en particular, mayor será su capacidad para formar vínculos significativos y, por lo tanto, aprender hechos sobre ese campo.

Existen cuatro tipos o formas de pensamiento que pueden variar de bajo a complejo. (De Zubiría, Miguel 1998: 104-144)

- A. Pensamiento-concepto: Es la idea y concepto que los niños de 2 a 6 años generan a partir del aprendizaje sensorial.
- B. Concepto de pensamiento: es un pensamiento o conjunto de pensamientos, dos o más, relacionados con palabras o proposiciones que se dan en la etapa de inferencia, de los 7 a los 11 años.

- C. Cadenas de Pensamiento: Son ideas, conceptos, cadenas de pensamientos, unidas entre sí por eslabones lógicos, para dar solución a una situación o problema que se presenta entre los 12 y 15 años.
- D. Árboles Interproposicionales: Son pensamientos, conceptos, ideas relacionadas con la forma más alta de pensamiento, esto requiere manejo y dominio de muchos conceptos, se da entre los 16 y 21 años.

De estas cuatro formas de pensamiento, Miguel de Zuberia fueron identificados 4 tipos de evolución intelectual (Díaz, 1999:105).

- a. El pensamiento conceptual se da entre 2 y 6 años, es pensamiento binario, es decir: bueno/malo, blanco/negro, bonito/feo, día/noche, pequeño/grande, alto/bajo, sí/no, etc.

La idea conceptual es la principal, expresada como una idea simple, habitualmente usando la frase.v.g. Mamá, quiero mi leche, voy a jugar, el perro ladra, el gato ladra.

- b. El pensamiento conceptual, se da entre 7 y 11 años, las etapas en las que la mente del niño permite cuantificar las cosas:

- Existen niños que estudian suficiente
- Existen niños que estudian insuficiente
- Existen niños que no estudian.

- c. El pensamiento formal ocurre entre los 12 y los 15 años y se caracteriza por la adolescencia y adolescencia que pueden encadenar cadenas de proposiciones, conceptos o pensamientos proposicionales.

(De Zubería ,1998:130)

- d. El pensamiento categórico ocurre entre los 16 y los 21 años. Mientras que Piaget creía que el pensamiento formal era el nivel más alto de desarrollo intelectual, Zuberia creía que, según los hallazgos de Vygotsky, la inteligencia humana se desarrollaba durante 15 años. Mientras que el pensamiento formal es lineal, el pensamiento categórico es complejo y ramificado consiste en árboles proposicionales, no solo cadenas. (De Zubería, 131)

A lo largo de los años, han formado una base casi única en áreas específicas de intervención educativa. Se componen de conceptos, principios, leyes, enunciados, teoremas y modelos.

No obstante, no es suficiente adquirir información y conocimiento de cosas, hechos y conceptos en un determinado campo científico o cotidiano, también es necesario comprenderlos e instaurar vínculos importantes con otras concepciones mediante de un proceso de interpretación y consideración de los conocimientos previos.

2) Aprendizaje procedimental

En cambio, para el contenido procesal no se prevé agrupación. Esta falta significa que hay cierta confusión en este momento, y que varios autores mantienen las cosas que involucran movimientos o "habilidades" (especialmente las de orden superior) fuera de esta sección. En nuestra opinión, como hemos dicho, existe un gran potencial pedagógico para categorizar los contenidos de aprendizaje dentro de estos tres grandes grupos. Pudiendo distinguirlos de una forma bastante sencilla, pero que a la vez tengan suficiente sustancia, no por el hecho de que el contenido se suele distribuir de la forma tradicional -dependiendo de si pertenecen a una disciplina o disciplina- sino, en una forma que asocia al individuo con lo que es, haciendo y priorizando las cosas que sabe, puede utilizar herramientas generalizables para analizar cómo aprende y cómo debe ser enseñado, lo que permite extender este conocimiento más general al contenido de todos los campos o disciplinas Procesamiento analítico e instruccional.

Una mirada más cercana a cómo se aprende el contenido, según sea conceptual, procedimental o actitudinal, nos permite darnos cuenta de que cada uno de estos tres tipos tiene elementos en común. Aprendemos de diferentes maneras lo que sabemos, lo que hacemos y lo que nos hace comportarnos de una determinada manera. El hecho de que nos centremos en esta distribución y su aprendizaje nos hizo darnos cuenta de que existen algunas diferencias, pero igualmente algunas similitudes, que son las más importantes. Estas diferencias y similitudes nos permiten concluir posteriormente que podemos aplicarlas de manera general a todos los campos de la educación, y por lo tanto, utilizando las

mismas herramientas de análisis, podemos hacer recomendaciones que aplican en lo más general, a enseñanzas específicas.

Acepte la capacidad interpretativa de asignar contenidos según el uso (saber, saber hacer, es), veremos cómo debemos definir esos contenidos que incluiremos en la sección saber hacer, es decir, contenido del programa (nótese que no digas programa). Comenzaremos con la definición de César Coll en el Marco Curricular (1986, p. 46):

Un procedimiento, igualmente denominado muchas veces regla, técnica, método, destreza, es un grupo ordenado y completo de acciones, es decir, diseñado para lograr algún objetivo.

En esta definición, la palabra "procedimiento" se usa por extensión para referirse a todo el contenido procesal; para solucionar algunos malentendidos, introduciremos algunos cambios menores para que la definición quede así:

También cuando hablamos de contenido conceptual no solo nos referimos a conceptos sino también a hechos y principios o cuando hablamos de contenido de actitud también nos referimos a valores y normas y cuando hablamos de contenido procedimental, nos referimos a como un conjunto de "habilidades". Técnicas, competencias, destrezas, estrategias, tienen características comunes pero también distintivas; similares a los conjuntos formados por distintos subconjuntos, sus límites no están completamente concretados y, en todo caso, son permeables. Podemos decir que todo método o estrategia es contenido procedimental, pero no todo contenido procedimental es método o estrategia, como lo son las técnicas, las reglas y las habilidades.

Utilizando la fórmula desarrollada por Valls (1990, p. 56), las características más destacadas del contenido del programa son:

- Referido a un curso de acción, un camino, un proceso, una secuencia, una operación o una serie de operaciones.
- Debe existir un cierto orden que los gobierne (curso de acción, curso de acción, etc.) para que unas cosas sigan a otras según unos criterios.
- Todo depende de obtener resultados o alcanzar con éxito las metas.

Cada uno hace referencia a un arquetipo de contenido diferente, pero lo que poseen en común es que son acciones en contra de un fin, lo cual podemos poner

sin duda en la parte del "saber hacer", el contenido procedimental, aunque aceptar la diferencia es lo bastante reveladora como para constituyen un subgrupo de clara distinción.

Diferenciación de los diversos tipos de contenidos procedimentales: Distinguir varios tipos de contenido por naturaleza no es una búsqueda académica, sino una conveniencia para nosotros para inferir cómo se aprenden y así guiar cómo los enseñamos.

Valls (1990) identifica una serie de contenidos programáticos y las características que les atribuyen diversos autores. Las diferencias entre los dos son sutiles y, a menudo, dependen de los diferentes enfoques adoptados; al mismo tiempo, puede ser difícil ponerse de acuerdo sobre lo que significa cada término.

El propósito de este libro no es definir más qué técnicas, métodos, habilidades, estrategias o cualquier otro tipo de contenido del programa debe entenderse. Por otro lado, sí creemos que sería conveniente introducir algunos parámetros que nos ayuden a asociar los diferentes contenidos de los programas con ciertas de las particularidades que los definen. Esto nos posibilitará profundizar en la especificidad de estos contenidos, a la vez que correlacionar la atribución de determinados contenidos programáticos a un término u otro.

Por un lado, podemos establecer un 'continuum' motor/cognitivo, lo que explicaría en qué medida el contenido procedimental muestra una pendiente más inclinada hacia la motricidad, o en el otro polo de la misma línea, una pronunciada pendiente cognitiva (Figura 1). Debe quedar claro que es un "continuum" y de hecho se encuentra el mismo contenido procedimental donde existen tanto aspectos motores como cognitivos. En lo que hemos nombrado, podemos colocar saltos, cortes, pinchazos, más cerca del extremo motor, que infiere, lee, traduce, más próxima de la cognición en diferentes puntos de este continuo.

Por ello, los nuevos modelos de enseñanza deben centrarse en el aprendizaje, no solo conceptual sino también metódico. Si se coloca repetidamente a los estudiantes en la posición de la metodología científica aplicada, es decir, en la posición de hacer preguntas, solo lograrán cambiar su forma habitual de razonar y superar su tendencia metodológica habitual a sacar conclusiones de meras observaciones cualitativas y no agregar Generalizar

críticamente. Formular hipótesis con base en el conocimiento existente, diseñar experimentos, realizar experimentos, analizar resultados, verificar o falsear hipótesis, etc.. (Gil et al., 1991; González, 1992).

Además, este enfoque de adaptar la enseñanza a las características del método científico es necesario no solo porque familiarizar a los estudiantes con el trabajo científico es un objetivo en sí mismo, sino también porque los cambios en el método favorecen un cambio conceptual duradero. , 1985).

Diferentes escritores (Juandó et al, 1997; Lawson, 1994) Argumentan que, junto con las estrategias de investigación científica, es necesario dominar las rutinas del trabajo intelectual. El proceso de aprendizaje es el siguiente:

Adquirir nuevos datos (observar, procesar y seleccionar fuentes de información, etc.).

Precisar o interpretar la información recopilada (traducirla a formatos, modelos o lenguajes conocidos, o usar modelos para explicar situaciones).

Comprobar e inferir a partir de estos datos (predecir la evolución del sistema, planificar y ejecutar experimentos para sacar conclusiones, o examinar el significado de varios datos, etc.).

Comprender y construir conceptualmente los datos recibidos (clasificación y clasificación, establecimiento de relaciones entre conceptos, comprensión de textos escolares o presentaciones)

Saber difundir sus conocimientos (recursos para el dominio de la expresión oral y escrita y representación gráfica o numérica de datos).

Llamado así por el contenido del programa, integra el proceso de investigación de la ciencia, incluidas las habilidades manuales necesarias, con los procedimientos generales de cualquier trabajo intelectual, incluida la comunicación. En términos generales, el aprendizaje que incluye estrategias metacognitivas, es decir, el aprendizaje de estrategias de aprendizaje (Coll, C. 1994) puede cubrirse en este tema.

En otro orden de ideas, también forman una serie de acciones que contribuyen al logro de las metas propuestas. Los estudiantes serán actores clave en la implementación de los requisitos de contenido del programa, es decir, el desarrollo de su capacidad de "saber cómo". Es decir, consideran el conocimiento

de cómo realizar acciones internalizadas. Estos incluyen destrezas, experiencias, estrategias y procesos intelectuales y motores involucrados en diversas acciones. Los programas aparecen secuencial y sistemáticamente. Acciones que deben repetirse para guiar a los alumnos a dominar una técnica o destreza.

Se dividen en:

General; general a todos los dominios.

- Procesos de investigación de información.
- Procesos para el tratamiento de los datos conseguidos.

Ejemplos: estudio, elaboración de tablas, gráficos, categorización.

- Procedimientos de intercambio de información.

Por ejemplo: realización de informes, exposiciones, debates.

- Algoritmo: Indica el orden y número de pasos a realizar para solucionar la dificultad.

Ejemplo: Copiar, obtener el área de una figura.

- Heurísticas: Son sensibles al contexto, no se aplican automáticamente y siempre se aplican de la misma manera. Ejemplo: Texto Explicación.

El aprendizaje de los contenidos procedimentales: La importancia del aprendizaje de contenidos procedimentales se deriva de su naturaleza de "saber hacer";

a) Realización de acciones. - Si miramos la definición, vemos que el contenido del programa es un conjunto ordenado de acciones completadas. ¿Cómo se aprende a ejecutar labores? la respuesta parece obvia: hacerlos. Hablar se aprende hablando, caminando, dibujando, dibujando, observando, observando (obviamente aprendemos porque tenemos modelos, porque recibimos suficiente ayuda, porque nos vemos obligados a manejar nuestro conocimiento en múltiples situaciones, etc. Espera). Si bien la respuesta es obvia, en una escuela donde los consejos de enseñanza han sido tradicionalmente prescriptivos, esta afirmación es insostenible. Incluso hoy en día, la base para encontrar libros de texto escolares es que recordando diferentes pasos, como la investigación científica, seremos capaces de realizar investigaciones, o conociendo las reglas de la gramática, sabremos escribir o hablar.

Recientemente, un destacado lingüista dijo que los ciudadanos de este país no pueden hablar, culpando a la educación. Pues bien, este lingüista ha sido y es uno de los autores de textos más utilizados. Con sus libros, innumerables generaciones de estudiantes han "aprendido" una forma de hablar que casi nunca sucedió. Sus artículos son buenas obras, pero sólo de lingüística. Como puede ver en su sugerencia, para usar un idioma, es suficiente "saber" el idioma.

De esta forma, se puede sacar una primera conclusión, que es obvia pero ineludible: que los contenidos de los programas se asimilan ejecutando los ejercicios que los constituyen.

b) Ejercitación

Sin embargo, como también lo confirma nuestra experiencia, no basta con realizar ocasionalmente las acciones que componen el contenido de un programa. Estos son necesarios para que cada estudiante los domine lo suficiente, lo que significa practicar tantos movimientos o pasos diferentes de estos contenidos de aprendizaje como sea posible. Esta afirmación también es evidente en la superficie cuando observamos muchas de las recomendaciones pedagógicas que se han implementado, especialmente aquellas que involucran el contenido procesal más complejo, como las estrategias, pero no es así. El trabajo pegajoso en ciertos tipos de contenido es fácil de encontrar en las tradiciones escolares, a menudo más mecánico, por otro lado, el trabajo superficial en otro contenido es más difícil de dominar.

Esta conciencia de la necesidad de hacer ejercicio nos permite experimentar diferentes ritmos de aprendizaje al mismo tiempo, por lo que es necesario establecer diferentes tipos y cantidades de acciones según las diferentes particularidades de los niños y niñas y lo que están aprendiendo.

c) Reflexión sobre la propia actividad

Como todos sabemos, la simple repetición de un ejercicio para completarlo no es suficiente. Para mejorar, debemos ser capaces de reflexionar sobre cómo lo hicimos y cuáles son las condiciones ideales para usarlo. En otras palabras, debe ser capaz de comprender el núcleo del contenido para optimizar su uso. Así que para mejorar nuestras habilidades de escritura, si bien es necesario, escribir mucho no es suficiente; tener una herramienta de análisis y reflexión -la morfo-sintaxis-

nos ayudará a optimizar nuestras habilidades como escritores si sabemos que, es decir, en la medida en que aprendemos.

Esta consideración nos lleva a atribuir importancia por un lado al conocimiento teórico involucrado en el contenido del programa a aprender, y por otro lado a la necesidad de este conocimiento en función de su uso, es decir, sobre su función. No basta con conocer el marco teórico, el nivel de reflexión, sino que la reflexión debe ser sobre la acción misma. Estos ejercicios requieren un apoyo lo suficientemente reflexivo como para permitirnos analizar nuestros comportamientos y mejorarlos en consecuencia. Esto significa tener una comprensión sólida del contenido conceptual relacionado con el contenido de un programa de ejercicios o una aplicación.

d) Aplicación en contextos diferenciados

Lo que aprendamos será más útil, es decir, más poderoso, al igual que podremos usarlo en situaciones que no siempre son predecibles. Esta necesidad hace que sea crucial practicar en tantos entornos diferentes como sea posible para que el aprendizaje pueda usarse donde sea necesario. Evidentemente, esta afirmación no es habitual en muchas propuestas didácticas. Es común aprender alguna estrategia o técnica a través de una práctica extensa sin cambiar demasiado el contexto de la aplicación. Esto es común en muchas estrategias cognitivas que se apegan a un solo tipo de actividad o dominio específico. Se piensa que debido a que se aprende bajo condiciones específicas, esta habilidad se transfiere casi mecánicamente a otros. En este sentido, el famoso argumento de que las habilidades de "razonamiento" matemático se transfieren casi directamente es sintomático: quien sabe razonar en matemáticas será capaz de hacerlo en cualquier situación.

3) Aprendizaje actitudinal

Según Coll, C. (1994), Coloquial utiliza la palabra "actitud" para significar que una persona puede tener pensamientos y sentimientos sobre cosas o personas que le gustan o le desagradan, atraerlas o repelerlas, crear confianza o desconfianza, etc. Sabemos o creemos que entendemos las actitudes de las personas porque a menudo se reflejan en la forma en que hablan, actúan y se comportan y en sus relaciones con los demás.

La psicología social también utiliza continuamente el concepto de actitud en sus intentos por comprender y explicar el comportamiento humano. El término actitud es uno de los términos más utilizados en la disciplina.

Durante el desarrollo de la psicología como ciencia, ha ido desarrollando estructuras hipotéticas y teóricas diseñadas para comprender y medir mejor varios aspectos del comportamiento humano. Se llaman estructuras hipotéticas.

3.3 Bases conceptuales

Aprendizaje: El proceso por el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, integra contenidos informativos o adopta nuevos conocimientos y/o estrategias de acción.

Conocimiento y comprensión esenciales: Teorías, principios, conceptos e información relacionada que respaldan y aplican al desempeño laboral competente: un conjunto de habilidades y competencias permanentemente modificadas que deben probarse al resolver problemas específicos en el entorno laboral y que requieren un grado de incertidumbre y sofisticación técnica sexo.

Competencia Docente: Es un conjunto complejo de habilidades, conocimientos, competencias y valores que exhibe el docente en interacciones intersubjetivas e interdisciplinarias entre saberes, saberes, saber hacer y saber ser educador, respondiendo así continuamente a su compromiso con el proceso educativo proceso global de formación humana.

Desempeño profesional del docente: Una evaluación del desempeño e idoneidad de un docente, este último en términos de un conjunto de competencias, hábitos y habilidades docentes, ¡y su disposición a aprender! trabajo que es necesario para la realización eficaz y eficiente de su ejercicio profesional.

El saber del docente: El dominio de un docente, el saber de su labor docente, entendido como un conjunto de saberes pertinentes a diferentes contextos disciplinarios, pedagógicos e institucionales, y su rol en contextos regionales y nacionales.

El saber hacer del docente: Se refiere a la práctica docente, desde la planificación y programación de lecciones hasta la evaluación de los resultados.

El saber estar del docente: Se refiere a las disposiciones normativas, disponibilidad y corresponsabilidad de los docentes en relación con sus alumnos, pertenencia y compromiso.

Evaluación: El proceso sistemático y metódico de recopilar información cuantitativa o cualitativa sobre un objeto dado de manera formal para juzgar su mérito o valor y para respaldar una decisión particular.

Evaluación basada en competencias: Es el proceso mediante el cual un evaluador obtiene y analiza evidencia del desempeño laboral de una persona frente a criterios de competencia laboral para juzgar su competencia o incompetencia.

3.4. Bases epistemológicas o bases filosóficas o bases antropológicas

La antropología de la educación es una disciplina científica relativamente nueva y forma parte de un currículo vocacional específico diseñado para formar profesionales de la educación. Desde sus inicios, ha sido influenciado principalmente por dos enfoques: el enfoque empírico de la antropología educativa y el enfoque filosófico de la antropología educativa. Estudiamos la primera tendencia, que tiene una gran influencia. Un breve repaso a su historia nos permite concluir que, sin dejar de lado los conocimientos adquiridos a través de esta empresa científica, la Antropología Educativa con el Método Filosófico cumple mejor la función figurativa de educadores en las primeras etapas.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

4.1. Ámbito

Fue realizado con estudiantes de Tecnología, Universidad Nacional de Educación.

4.2. Nivel y tipo de estudio

Cuando nos referimos a estos que encuentran diferentes clasificaciones en las bibliografías profesionales, consideraremos coincidencias en la mayoría de ellas.

Clasificación:

1.- Según la tendencia: Cuantitativa

Es cuantitativa en cuanto a tendencias en la encuesta, especialmente en el enfoque y tratamiento de las variables que se estudian.

2.- Según la Orientación: Investigación Aplicada

Está dirigida a la adquisición de nuevos conocimientos, busca resolver problemas prácticos vinculados con las variables.

3.- Según el Tiempo de Ocurrencia: Estudio Retrospectivo

En este estudio, los registros de datos se presentaron en el pasado debido a la consideración de las variables.

4.- Según el Período y Secuencia: Estudio Transversal

Es transversal ya que solo tuvo una medida durante el estudio.

5.- Según el estudio y alcance de sus Resultados: Correlacional posee como propósito comprender cómo se manifiesta éste o algún fenómeno y medir el grado de vinculación que hay entre variables.

4.3. Población y muestra

Descripción de la población

Estuvo conformada por 600 alumnos, facultad de Tecnología, Universidad Nacional de Educación.

Muestra y métodos de muestreo

$$n = \frac{p \cdot q}{E^2}$$

$$Z^2 \cdot N$$

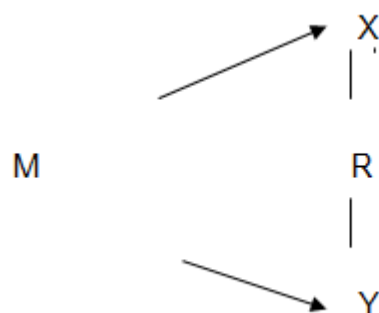
n= 90 estudiantes

4.4. Diseño de investigación

Fue un estudio correlacional, ya que este tipo de investigación midió el grado de relación e influencia que existió entre variables. Según, Hernández Sampieri (2006:210) afirma: “Medir, evaluar o recopilar datos sobre varios conceptos, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno investigado, y las pruebas de correlación de investigación miden cada variable potencialmente relevante y luego analizan las correlaciones”.

Es decir, intentar predecir el valor cercano de un conjunto de individuos en una variable en función de su valor en la variable relevante. Este diseño tuvo como objetivo vincular variables o factores relacionados para resolver problemas futuros.

El esquema del diseño correlacional fue:



Dónde:

M= Muestra

X= competencia docente

Y= aprendizaje

R = Relación

4.5. Técnicas e instrumentos

Técnicas

Entre la metodología utilizada para formular este estudio, tenemos:

- Método deductivo. - Este permite recolectar información necesaria para especificar herramientas para indicar ítems a considerar en la encuesta.
- Método inductivo. - permite iniciar observación del tema a estudiar y aplicar herramientas, con el fin de extraer conclusiones aplicables a situaciones reales o similares.
- Método de análisis. - Este enfoque permite identificar las dimensiones, variables e indicadores a utilizar en la herramienta, estableciendo así las relaciones que existen entre los elementos a estudiar.

Para la recolección y procesamiento de la información, utilizamos las siguientes tecnologías y sus respectivas herramientas:

1. - Técnicas de encuesta y sus herramientas Cuestionarios Caracterizaremos las estrategias cognitivas tal como las perciben los estudiantes.
- 2.- Técnicas de análisis de documentos para la captura de notas para la recopilación de notas para la evaluación de expedientes académicos proporcionados por la Oficina de Expedientes Académicos.

Instrumentos

Confiabilidad y validez de los instrumentos de investigación

Instrumento N° 1: Competencia docente

1.- Confiabilidad del instrumento

En esta encuesta, el criterio de confiabilidad del instrumento fue determinado por el coeficiente Alpha Cronbach desarrollado por J. L. Cronbach, el cual requiere una sola administración del instrumento de medición y arroja un valor entre 1 y 0. Aplicable a escalas con múltiples valores posibles. Por lo tanto, se utiliza para determinar la confiabilidad de escalas con más de dos alternativas de respuesta.

Alfa de cronbach:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

S_i^2 : Suma de varianzas de cada ítem.

S_t^2 : Varianza del total de filas (puntaje total de los jueces).

K : número de preguntas o ítems.

CRITERIO DE CONFIABILIDAD VALORES

Baja confiabilidad (No aplicable): 0.01 a 0.60

Moderada confiabilidad : 0.61 a 0.75

Alta confiabilidad : 0.76 a 0.89

Muy Alta confiabilidad : 0.90 a 1.00

Tabla 2

Criterio de confiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.653	28

El coeficiente alfa logrado es 0.653, lo que nos permite decir que la versión de la prueba de 28 ítems es medianamente confiable.

Es posible determinar si la exclusión de un ítem de la encuesta aumentará o disminuirá el nivel de confiabilidad interna de la presentación de la prueba, lo que nos ayudará a refinar la estructura de la pregunta u oración que usaremos para capturar la opinión o posición sobre la prueba.

Tabla 3*Estadísticos total - elemento*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p1	48,56	30,677	,118	,650
p2	48,39	29,634	,260	,640
p3	48,03	26,819	,537	,608
p4	48,33	28,562	,329	,632
p5	48,01	30,528	,084	,654
p6	48,21	32,303	-,185	,673
p7	48,12	30,648	,063	,656
p8	48,27	28,490	,310	,633
p9	48,57	29,552	,230	,642
p10	48,74	31,294	,028	,654
p11	48,02	28,808	,261	,638
p12	47,62	29,946	,105	,655
p13	47,87	27,982	,397	,624
p14	47,87	31,016	,024	,658
p15	48,19	30,402	,082	,656
p16	47,86	31,428	-,030	,659
p17	47,93	27,681	,408	,622
p18	47,66	29,599	,206	,644
p19	48,17	29,152	,278	,637
p20	48,14	28,417	,356	,629
p21	47,69	29,228	,251	,640
p22	48,01	28,775	,268	,637
p23	47,62	29,946	,105	,655
p24	47,84	28,290	,353	,629
p25	47,84	30,785	,062	,655
p26	48,17	30,275	,095	,654
p27	47,86	31,428	-,030	,659
p28	47,91	28,127	,347	,629

La tabla anterior nos muestra que la prueba completa brinda consistencia interna sin modificaciones significativas sin ningún elemento.

Validez del instrumento

Validez de constructo es el tipo más importante, “es un concepto unificado que integra considerar contenido y criterio común para comprobar hipótesis sobre relevancia teórica” (Messick, 1980, p.1015), en el mismo sentido (Cronbach, 1984, p.126) afirma que “el fin último de verificar es interpretar y comprender, nos lleva a pensar que toda verificación es constructiva».

La validez de la prueba se estableció mediante la validación de la validez de la estructura, para lo cual se analizó su estructura como elemento de información mediante estudio factorial exploratorio.

Dimensión 1: Nivel de conocimiento

Tabla 4

KMO y prueba de bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,587
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	79,842
	GI	15
	Sig.	,000

La prueba de Bartlett calcula asociaciones entre ítems en una sola dimensión, determina si están relacionados entre sí y está relacionado con estadístico chi-cuadrado, y debida asociación es significativa con probabilidad menor a 0.05, rechaza hipótesis nula, donde producir la correlación Matrix no es conclusión de correlación por identidad.

Conclusión: El instrumento en dimensión; **Nivel de Conocimiento** presenta unidimensionalidad. Cada ítem está íntimamente ligado, y la validación empírica nos dice que es único, y cada uno busca una medida de una sola dimensión, la unicidad del ítem.

Dimensión 2: Práctica didáctica**Tabla 5***KMO y prueba de bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		
		,606
Prueba de esfericidad de Bartlett		
	Chi-cuadrado aproximado	179,723
	Gl	45
	Sig.	,000

La prueba de Bartlett calcula asociaciones entre ítems en una sola dimensión, determina si están relacionados entre sí y está relacionado con estadístico chi-cuadrado, y debida asociación es significativa con probabilidad menor a 0.05, rechaza hipótesis nula, donde producir la correlación Matrix no es conclusión de correlación por identidad.

Conclusión: El instrumento en dimensión; **Practica Didáctica presenta** unidimensionalidad. Cada ítem está íntimamente ligado, y la validación empírica nos dice que es único, y cada uno busca una medida de una sola dimensión, la unicidad del ítem.

Dimensión 3: Practica evaluativa**Tabla 6***KMO y prueba de bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,507
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	64,777
	Gl	15
	Sig.	,000

La prueba de Bartlett calcula asociaciones entre ítems en una sola dimensión, determina si están relacionados entre sí y está relacionado con estadístico chi-cuadrado, y debida asociación es significativa con probabilidad menor a 0.05, rechaza hipótesis nula, donde producir la correlación Matrix no es conclusión de correlación por identidad.

Conclusión: El instrumento en dimensión; **Practica Evaluativa presenta** unidimensionalidad. Cada ítem está íntimamente ligado, y la validación empírica nos dice que es único, y cada uno busca una medida de una sola dimensión, la unicidad del ítem.

Dimensión 4: Actitud personal**Tabla 7***KMO y prueba de bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,523
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	33,957
	Gl	15
	Sig.	,000

La prueba de Bartlett calcula asociación entre ítems en una sola dimensión, determina si están relacionados entre sí y se relaciona con el estadístico chi-cuadrado, debido asociación es significativa con probabilidad menor a 0.05, rechaza hipótesis nula, donde la correlación Matrix no es conclusión de correlación por identidad.

Conclusión: El instrumento en dimensión; **Actitud Personal** presenta unidimensionalidad. Cada ítem está íntimamente ligado, y la validación empírica nos dice que es único, y cada uno busca una medida de una sola dimensión, la unicidad del ítem.

Instrumento N° 2: Aprendizaje**1.- Confiabilidad del instrumento****Alfa de cronbach**

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

S_i^2 : Suma de varianzas de cada ítem.

S_t^2 : Varianza del total de filas (puntaje total de los jueces).

K : Número de preguntas o ítems.

CRITERIO DE CONFIABILIDAD VALORES

Baja confiabilidad (No aplicable): 0.01 a 0.60

Moderada confiabilidad : 0.61 a 0.75

Alta confiabilidad : 0.76 a 0.89

Muy Alta confiabilidad : 0.90 a 1.00

Tabla 8

Criterio de confiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.957	33

El coeficiente alfa resultante es 0.957, lo que nos permite decir que la versión de 33 ítems de la prueba es altamente confiable.

Es posible determinar si la exclusión de un ítem en la encuesta aumentaría o disminuiría la confiabilidad interna que presenta la prueba, lo que nos ayudaría a

mejorar estructura de preguntas utilizadas para captar opiniones o posiciones sobre la misma.

Tabla 9

Estadístico total – elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
O1	67,84	228,740	,595	,956
O2	67,62	231,092	,504	,956
O3	67,90	237,866	,282	,957
O4	67,59	227,548	,685	,955
O5	67,94	224,795	,731	,955
O6	67,87	227,757	,715	,955
O7	68,27	228,602	,742	,955
O8	68,13	223,465	,750	,955
O9	68,08	220,814	,867	,954
O10	68,04	228,650	,677	,955
O11	67,79	225,629	,805	,954
O12	67,86	220,035	,882	,953
O13	67,86	220,664	,886	,953
O14	67,71	222,522	,821	,954
O15	67,89	230,954	,597	,956
O16	67,88	226,266	,758	,955
O17	67,97	233,718	,359	,957
O18	68,34	236,318	,268	,958
O19	68,18	242,103	-,004	,960
O20	68,12	241,097	,046	,959
O21	67,93	238,467	,175	,958
O22	67,60	246,804	-,210	,961
O23	67,87	227,757	,715	,955
O24	68,27	228,602	,742	,955
O25	68,13	223,465	,750	,955
O26	68,08	220,814	,867	,954
O27	68,04	228,650	,677	,955
O28	67,79	225,629	,805	,954
O29	67,86	220,035	,882	,953
O30	67,86	220,664	,886	,953
O31	67,71	222,522	,821	,954
O32	67,89	230,954	,597	,956
O33	67,88	226,266	,758	,955

La tabla anterior nos muestra que la prueba completa brinda consistencia interna sin modificaciones significativas sin ningún elemento.

2.- Validez del instrumento

La validez de constructo es el tipo más importante, “es un concepto unificado integra consideración por contenido y criterio común para comprobar hipótesis sobre la relevancia teórica” (Messick, 1980, p.1015), en el mismo sentido (Cronbach, 1984, p.126) afirma que “el fin último de verificar es interpretar y comprender, lo que nos lleva a tratar toda verificación como constructiva».

La validez de la prueba se estableció mediante la validación de la validez de la estructura, para lo cual se analizó su estructura como elemento de información mediante análisis factorial exploratorio.

Dimensión 1: Aprendizaje cognitivo

Tabla 10

KMO y prueba de bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,903
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	621,476
	Gl	55
	Sig.	,000

La prueba de Bartlett calcula asociación entre ítems en una sola dimensión, determina si están relacionados entre sí y se relaciona con el estadístico chi-cuadrado, debido a que la asociación es significativa con probabilidad menor a 0.05, rechaza hipótesis nula, donde la correlación Matrix no es la conclusión de la correlación de identidad.

Conclusión: El instrumento en dimensión; **Aprendizaje Cognitivo** presenta unidimensionalidad. Cada ítem está íntimamente ligado, y la validación empírica nos dice que es único, y cada uno busca una medida de una sola dimensión, la unicidad del ítem.

Dimensión 2: Aprendizaje procedimental

Tabla 11

KMO y prueba de bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,791
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	719,583
	Gl	78
	Sig.	,000

La prueba de Bartlett calcula la asociación entre ítems en sola dimensión, determina si están relacionados entre sí y se relaciona con el estadístico chi-cuadrado, debido a que la asociación es significativa con probabilidad menor a 0.05, rechaza la hipótesis nula, donde la correlación Matrix no es la conclusión de la correlación de identidad.

Conclusión: El instrumento en dimensión; **Aprendizaje Procedimental presenta** unidimensionalidad. Cada ítem está íntimamente relacionado, la validación empírica nos dice que es único, y cada uno intenta medir una sola dimensión, la singularidad del ítem.

Dimensión 3: Aprendizaje actitudinal**Tabla 12***KMO y prueba de bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,901
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	754,205
	GI	76
	Sig.	,000

La prueba de Bartlett mide asociaciones entre ítems en una sola dimensión, determina si están relacionados entre sí y se relaciona con el estadístico chi-cuadrado, ya que la asociación es significativa con probabilidad menor a 0.05, rechaza hipótesis nula y donde concluye que matriz de correlación no da Conclusiones equivalentes. Es decir, los elementos están asociados con una medida de una sola identidad.

Conclusión: El instrumento en dimensión; **Aprendizaje Actitudinal** presenta unidimensionalidad. Cada ítem está íntimamente ligado, y la validación empírica nos dice que es único, y cada uno busca una medida de una sola dimensión, la unicidad del ítem.

Procedimiento

Tratamiento estadístico e interpretación de cuadros

Variable I: Competencia docente

Dimensión 1: Nivel de conocimiento

Tabla 13

Nivel de conocimiento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (6 – 9)	55	61,1	61,1
Medio o regular (9 – 12)	32	35,6	96,7
Adecuado (12 – 15)	3	3,3	100,0
Total	90	100,0	

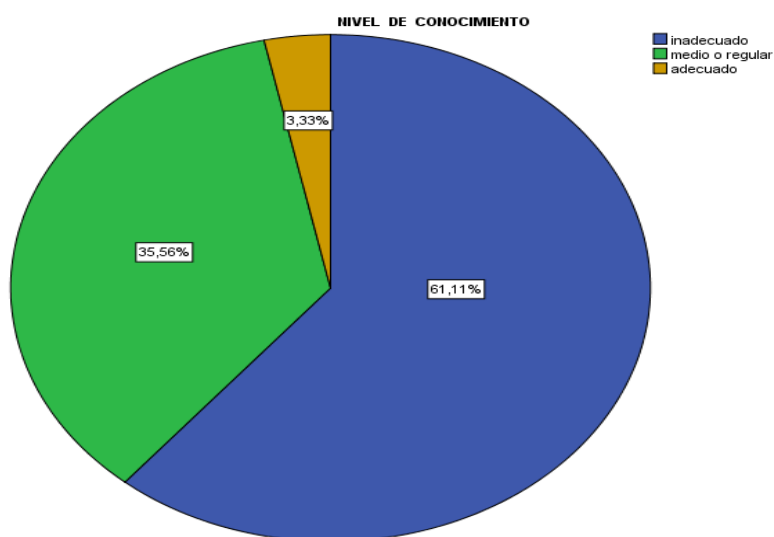
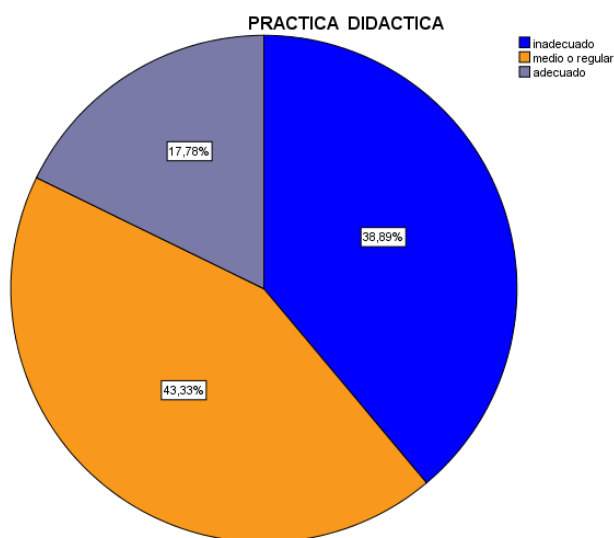


Figura 1 Nivel de conocimiento

Interpretación: Con base resultados nos pidieron mostrar que 61.1% de estudiantes indicó que el nivel de conocimiento del docente era insuficiente, el 35.5% indicó que el nivel de conocimiento del docente fue moderado o medio, y solo el 3.3% indicó que el nivel de conocimiento del docente fue adecuado. Esto significa que muchos estudiantes creen que el nivel de conocimiento de los profesores es insuficiente.

Dimensión 2: Práctica didáctica**Tabla 14***Practica didáctica*

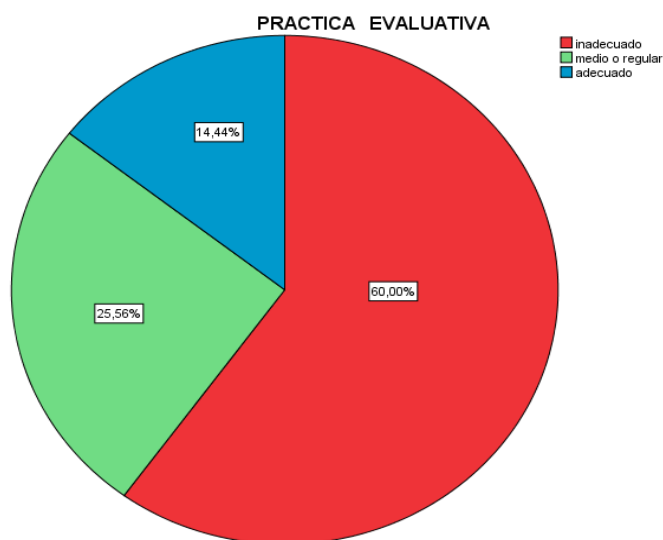
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (12 – 16)	35	38,9	38,9
Medio o regular (16 – 19)	39	43,3	82,2
Adecuado (19 – 22)	16	17,8	100,0
Total	90	100,0	

*Figura 2 Práctica didáctica*

Interpretación: En base resultados nos solicitaron mostrar que 38,9% de estudiantes indicó que práctica docente fue insuficiente, el 43,3% indicó que fue moderada o regular, y el 17,8% indicó que fue adecuada la práctica docente. Esto significa que muchos estudiantes creen que las prácticas docentes no son óptimas.

Dimensión 3: Practica evaluativa**Tabla 15***Práctica evaluativa*

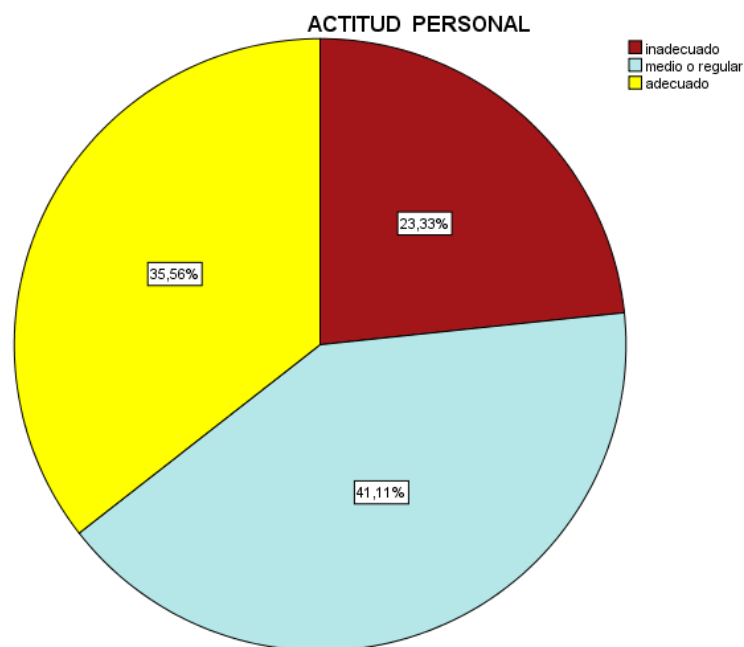
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (8 – 11)	54	60,0	60,0
Medio o regular (1 – 14)	23	25,6	85,6
Adecuado (14 – 16)	13	14,4	100,0
Total	90	100,0	

*Figura 3* Práctica evaluativa

Interpretación: En base a resultados nos pidieron mostrar que el 60% de los estudiantes indicó que la práctica de evaluación del docente fue insuficiente, el 25,6% indicó que fue moderada o normal, y el 14,4% indicó que fue adecuada la práctica de evaluación del docente. Esto significa que la mayoría de los estudiantes sienten que las prácticas de evaluación de los profesores son insuficientes.

Dimensión 4: Actitud personal**Tabla 16***Actitud personal*

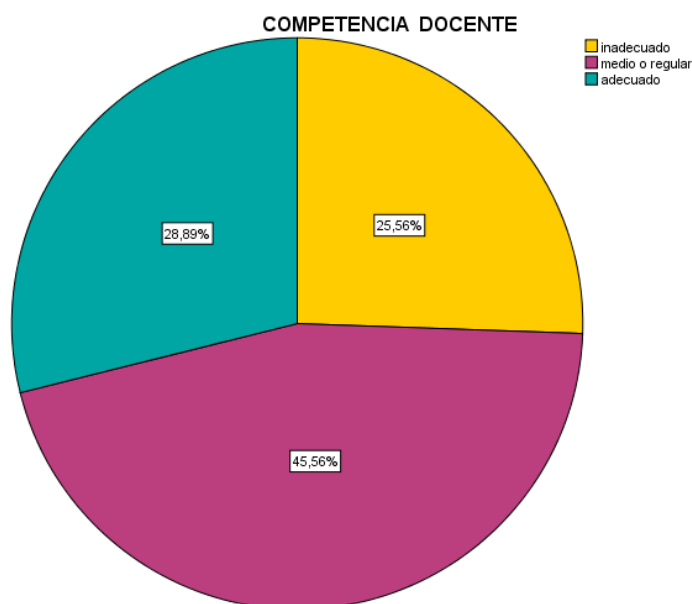
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (8 – 10)	21	23,3	23,3
Medio o regular (10 – 12)	37	41,1	64,4
Adecuado (12 – 14)	32	35,6	100,0
Total	90	100,0	

*Figura 4* Actitud personal

Interpretación: En base resultados nos pidieron mostrar que 23,3% de estudiantes indicó que actitud personal del docente fue insuficiente, el 41,1% indicó que fue moderada o media, y el 35,6% indicó que fue adecuada. Esto significa que muchos estudiantes creen que la actitud personal del profesor no es la óptima.

Variable I: Competencia docente**Tabla 17***Competencia docente*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (37 – 45)	23	25,6	25,6
medio o regular (45 – 53)	41	45,6	71,1
Adecuado (53 – 61)	26	28,9	100,0
Total	90	100,0	

*Figura 5* Competencia docente

Interpretación: En base resultados, podemos observar que 25,6% de estudiantes indicaron que habilidad del docente fue insuficiente, el 45,6% de los estudiantes indicaron que fue moderada o media, y el 28,9% de los estudiantes indicaron que la habilidad insuficiente del docente fue suficiente. Habilidad del maestro. Esto significa muchos estudiantes creen que la habilidad del maestro no es óptima.

Variable II: Aprendizaje

Dimensión 1: Aprendizaje cognitivo

Tabla 18

Aprendizaje cognitivo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo (11 – 18)	24	26,7	26,7
Medio (18 – 25)	27	30,0	56,7
Alto (25 – 32)	39	43,3	100,0
Total	90	100,0	

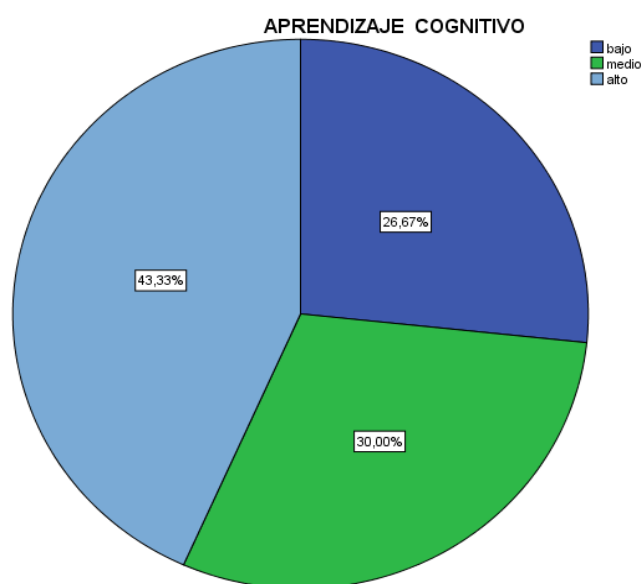
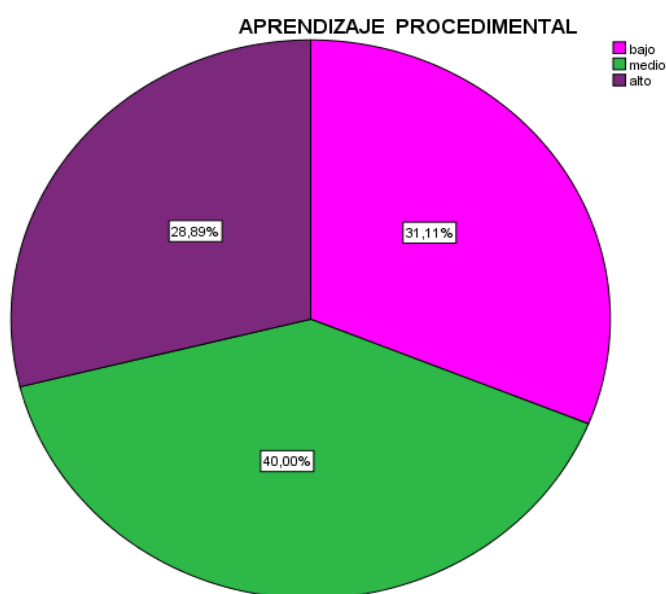


Figura 6 Aprendizaje cognitivo

Interpretación: En base resultados, nos pidieron mostrar que 26,6% de estudiantes tenían un aprendizaje cognitivo bajo, un 30% un aprendizaje cognitivo moderado o regular y un 43,3% un aprendizaje cognitivo alto. Esto significa que muchos estudiantes tienen un aprendizaje cognitivo óptimo.

Dimensión 2: Aprendizaje procedimental**Tabla 19***Aprendizaje procedimental*

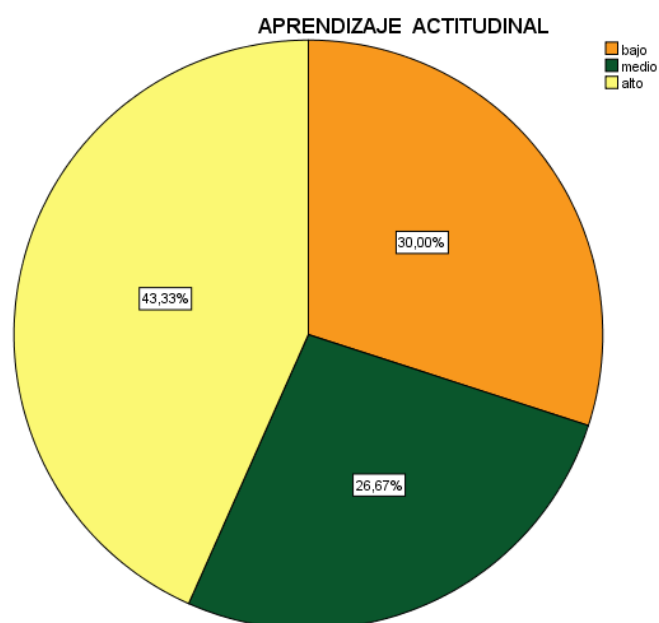
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo (17 – 24)	28	31,1	31,1
Medio (24 – 30)	36	40,0	71,1
Alto (30 – 36)	26	28,9	100,0
Total	90	100,0	

*Figura 7 Aprendizaje procedimental*

Interpretación: Con base resultados, nos pidieron mostrar que 31,1% de estudiantes tenía un programa bajo, 40% tenía un programa medio o regular y el 28,9% tenía un programa alto. Esto significa que muchos estudiantes no tienen el programa óptimo para estudiar.

Dimensión 3: Aprendizaje actitudinal**Tabla 20***Aprendizaje actitudinal*

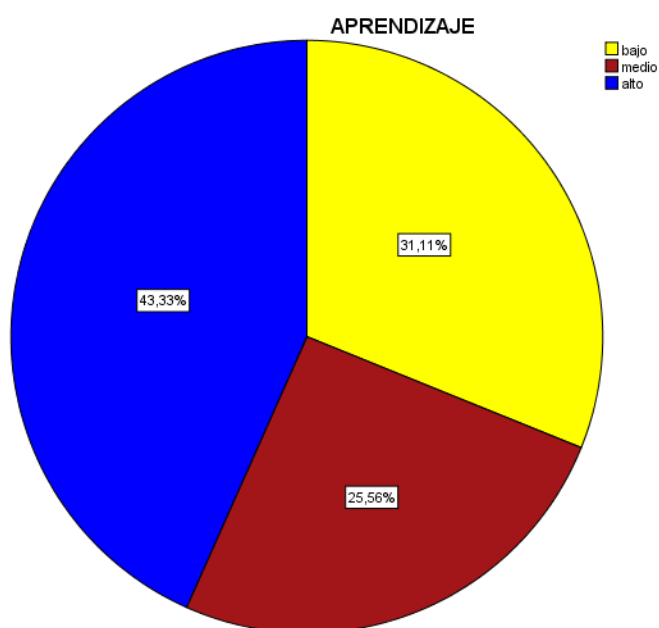
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo (9 – 15)	27	30,0	30,0
Medio (15 – 21)	24	26,7	56,7
Alto (21 – 27)	39	43,3	100,0
Total	90	100,0	

*Figura 8 Aprendizaje actitudinal*

Interpretación: En base resultados nos pidieron demostrar que 30% de estudiantes tiene una actitud hacia el aprendizaje baja, el 26,7% tiene una actitud hacia el aprendizaje media o regular y el 43,3% tiene una actitud hacia el aprendizaje alta. Esto significa que muchos estudiantes tienen la mejor actitud para estudiar.

Variable II: Aprendizaje**Tabla 21***Aprendizaje*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo (41 – 59)	28	31,1	31,1
Medio (59 – 76)	23	25,6	56,7
Alto (76 – 93)	39	43,3	100,0
Total	90	100,0	

*Figura 9 Aprendizaje*

Interpretación: En base a resultados, podemos observar que 31,1% de estudiantes tiene un aprendizaje bajo, 25,6% tiene aprendizaje medio o regular y el 43,3% tiene un aprendizaje alto. Esto significa que muchos estudiantes tienen aprendizaje óptimo.

4.6. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

Prueba de normalidad

Variable 1: Competencia docente

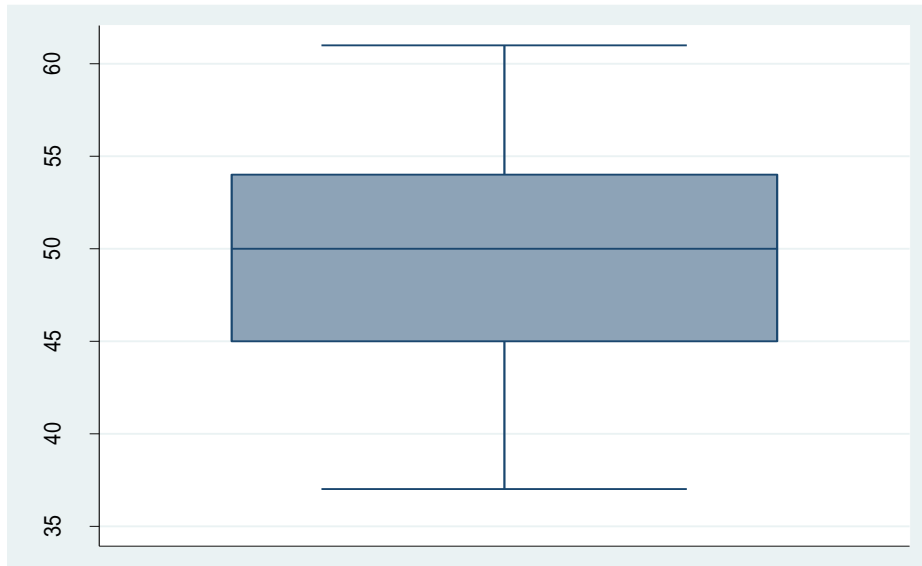


Figura 10 Cajas y bigotes de competencia docente

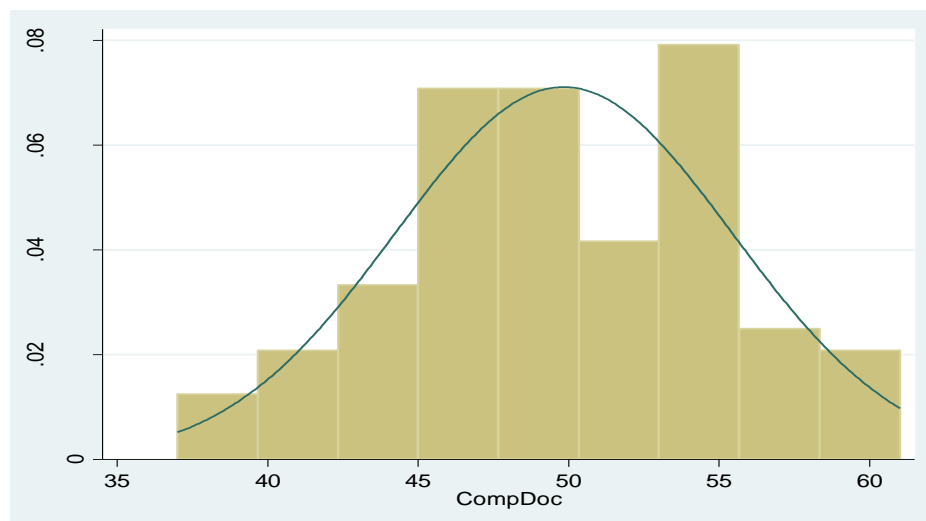
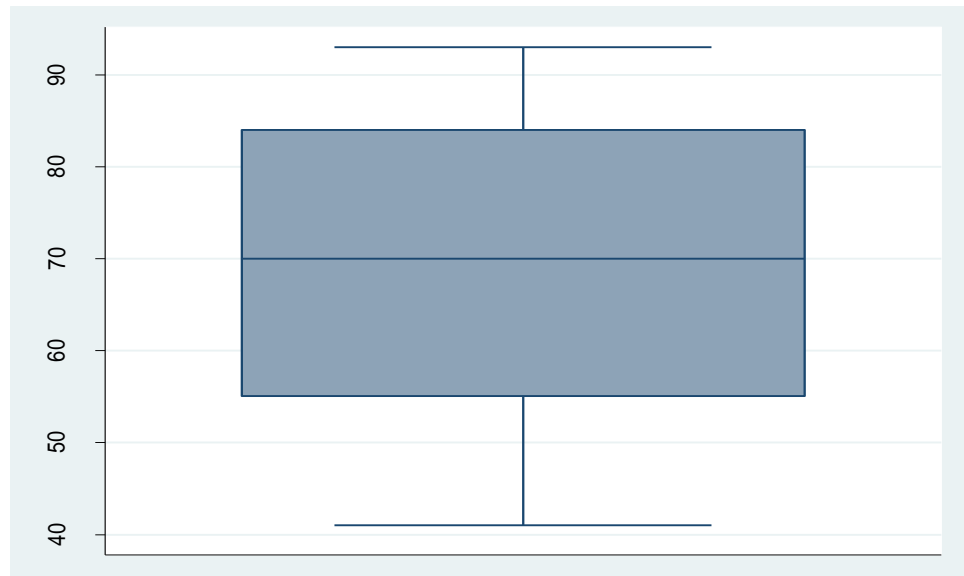
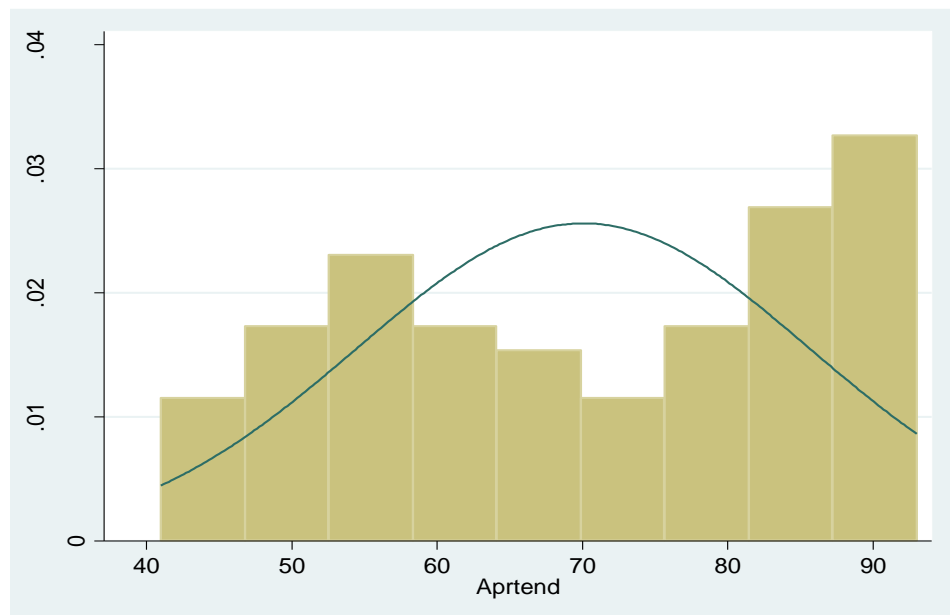


Figura 11 Histograma de competencia docente

Variable	Shapiro-Wilk		W test for		normal data
	Obs	W	V	Z	Prob>z
CompDoc	90	0.99466	0.404	-1.999	0.97721

Variable 2: Aprendizaje*Figura 12 Cajas y bigotes de aprendizaje**Figura 13 Histograma de aprendizaje*

Variable	Shapiro-Wilk		W	test for		normal data
	Obs	W		V	Z	
Aprendiz	90	0.94168	4.411	3.277	0.00053	

4.7 Consideraciones éticas

En esta investigación se manejará el anonimato del denunciante, el proceso de investigación se conducirá con estándares de confiabilidad y credibilidad, y el contacto con el denunciante se realizará siempre en un marco de respeto. El instrumento considerará el consentimiento informado.

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Análisis descriptivo

5.1.1. Prueba de hipótesis de la normalidad

H₀: Información de Competencia Docente y Aprendizaje en estudiantes, **SI** son de población con distribución común.

H₁: Información de Competencia Docente y Aprendizaje en estudiantes, **NO** son de población con distribución común

Luego del correspondiente análisis de diagramas de caja y patillas, histogramas de curvas normales y análisis estadístico normal de Shapiro-Wilk (Statistical Stata V-13) para dos variables, capacidad de enseñanza (V1) y aprendizaje (V2), se puede observar que la probabilidad los niveles para estas dos variables (V1 p-value=0.97721 y V2 p-value=0.00053) son mayores que la primera y menores que la segunda a un nivel significativo 0.05, donde se rechaza la hipótesis de valores vacíos.

5.1.2. Análisis

Análisis de correlación y prueba de hipótesis

A) Prueba de hipótesis correlacional

se utilizó "rho" de Spearman, mide magnitud y dirección de correlaciones entre variables continuas en el intervalo y se usa más ampliamente en psicología, sociología e investigación educativa. Varía entre +1 y -1. Un coeficiente de correlación cero significa que no hay correlación entre las variables. Los coeficientes están normalizados en la tabla a un nivel de significación de 0,05 y 0,01, con algún grado de error.

Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación "rho" de spearman

Tabla 22*Rho de spearman*

Valor del coeficiente	Magnitud de correlación
Entre 0.0 – 0.20	Correlación mínima
Entre 0.20 – 0.40	Correlación baja
Entre 0.40 - 0.60	Correlación Moderada
Entre 0.60 – 0.80	Correlación buena
Entre 0.80 – 1.00	Correlación muy buena

Fuente: "Estadística aplicada a la educación y a la psicología" de Cipriano Angeles (1992).

B) Hipótesis específicas**B1) Hipótesis específica I**

Hipótesis planteada: Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes Cognitivos en estudiantes, Facultad de Tecnología

Hipótesis nula: No Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes Cognitivos en estudiantes, Facultad de Tecnología

Hipótesis estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice correlativo entre estos es mayor o igual a 0,5.

H_o: El índice correlativo entre estos es inferior a 0,5

El valor significativo será asociado a $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel confiabilidad al 95%

Valor significativo: $\alpha = 0.05$

Tabla 23

Resultados

			Competencia Docente	Aprendizaje Cognitivo
Rho de Spearman	Competencia Docente	Coeficiente de correlación	1,000	,881
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	90	90
	Aprendizaje Cognitivo	Coeficiente de correlación	,881	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	90	90

De la tabla adjunta podemos ver p-value = 0.000 ($p < 0.05$).

Conclusión: Existen motivos para Rechazar hipótesis nula, infiriéndose que; **Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes Cognitivos en estudiantes, Facultad de Tecnología**

B2) Hipótesis específica II

Hipótesis planteada: Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes Procedimentales en estudiantes, Facultad de Tecnología.

Hipótesis nula: No relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes Procedimentales en estudiantes, Facultad de Tecnología

Hipótesis estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice correlativo entre estos es mayor o igual a 0,5.

H₀: El índice correlativo entre estos es inferior a 0,5

El valor significativo será asociado a $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel confiabilidad al 95%

Valor significativo: $\alpha = 0.05$

Tabla 24

Resultados

		Competencia Docente	Aprendizaje Procedimental
Rho de Spearman	Competencia Docente	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,956
	Aprendizaje Procedimental	N	90
		Coefficiente de correlación	,956
		Sig. (bilateral)	,000
		N	90

De la tabla adjunta podemos ver que $p\text{-value} = 0.000$ ($p < 0.05$) por lo que rechazamos la hipótesis nula, podemos decir que existe una correlación entre la variable capacidad docente y el aprendizaje del programa.

Conclusión: Existen razones suficientes para Rechazar la hipótesis nula por lo que se infiere que; **Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes Procedimentales en estudiantes, Facultad de Tecnología**

C) Hipótesis específica III

Hipótesis planteada: Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes Actitudinales en estudiantes, Facultad de Tecnología

Hipótesis nula: No Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes Actitudinales en estudiantes, Facultad de Tecnología

Hipótesis estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice correlativo entre estos es mayor o igual a 0,5.

H_o: El índice correlativo entre estos es inferior a 0,5

El valor significativo será asociado a $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



$$\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$$

Zona de rechazo:

Nivel confiabilidad al 95%

Valor significativo: $\alpha = 0.05$

Tabla 25*Resultados*

			Competencia Docente	Aprendizaje Actitudinal
Rho de Spearman	Competencia Docente	Coeficiente de correlación	1,000	,860
		Sig. (bilateral)	.	,000
	Aprendizaje Actitudinal	N	90	90
		Coeficiente de correlación	,860	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	90	90

De la tabla adjunta podemos ver que $p\text{-value} = 0.000$ ($p < 0.05$) por lo que rechazamos la hipótesis nula, podemos decir que existe una correlación entre las variables capacidad de enseñanza y actitud de aprendizaje.

Conclusión: Existen motivos para Rechazar hipótesis nula, infiriéndose que; **Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes Actitudinales en estudiantes, Facultad de Tecnología.**

5.2. Análisis inferencial y contrastación de hipótesis

5.2.1. Hipótesis general

Hipótesis planteada: Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes en estudiantes, Facultad de Tecnología, Universidad Nacional de Educación – 2014.

Hipótesis nula: No Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes en estudiantes, Facultad de Tecnología, Universidad Nacional de Educación – 2014.

Hipótesis estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice correlativo entre estos es mayor o igual a 0,5.

H_o: El índice correlativo entre estos es inferior a 0,5

El valor significativo será asociado a $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel confiabilidad al 95%

Valor significativo: $\alpha = 0.05$

Tabla 26

Resultados

		Competencia Docente	Aprendizajes
Rho de Spearman	Competencia Docente	Coefficiente de correlación	1,000 ,854
		Sig. (bilateral)	. ,000
		N	90 90
	Aprendizajes	Coefficiente de correlación	,854 1,000
		Sig. (bilateral)	,000 .
		N	90 90

De la tabla adjunta podemos ver $p\text{-value} = 0.000$ ($p < 0.05$) por lo que rechazamos la hipótesis nula, podemos decir que existe una correlación entre la variable capacidad docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusión: Existen motivos para Rechazar hipótesis nula, infiriéndose que; **Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes en estudiantes, Facultad de Tecnología, Universidad Nacional de Educación – 2014**

5.3. Discusión de resultados

En el trabajo de campo, se ha validado con precisión el objetivo planteado en nuestra investigación, a saber, comprender la relación entre capacidad docente y aprendizaje entre estudiantes del Instituto Nacional de Educación Universitario Tecnológico. Los puntajes del variable nivel de habilidad docente se ubicaron mayoritariamente en el nivel medio o medio, representando el 45,6%, lo cual fue confirmado por los encuestados, indicando que estas habilidades no fueron consideradas las mejores habilidades por los estudiantes. Existen similitudes significativas con los hallazgos de Lujan, L. (2008) en “Escuela Secundaria Pública “Lorenzo Lujan Darjon”, Currículo y Desempeño Instruccional de los Estudiantes de Educación Artística. Iquitos, al señalar que estudiantes sienten hacia docentes no tienen altas áreas teóricas prácticas en la materia. Desarrollo ya que solo el 38% dice tenerlo y la mayoría está insatisfecho Más estudiantes están insatisfechos con la aplicación de las estrategias del método docente, lo que significa que hay una falta de satisfacción en esta área opinión preocupada. También observó que docentes del Conservatorio Superior de Música Iquitos no manejan adecuadamente recursos didácticos, que una gran proporción de los estudiantes se encuentran insatisfechos con el uso correcto de estos por parte de educadores. En cuanto a la experiencia en la enseñanza para educación artística, muchos estudiantes piensan que profesores no tienen experiencia en la enseñanza de la educación artística. Encontramos otra similitud importante con lo encontrado por Acevedo (2003) en su tesis doctoral: Factores que influyen en capacidad docente, Universidad Complutense de Madrid, donde se concluye que evaluar actividad docente será perpetuo, principalmente por varias cuestiones no resueltas.

CONCLUSIONES

1. De acuerdo con el análisis estadístico realizado, la herramienta para las habilidades docentes y de aprendizaje en estudiantes del Instituto Nacional de Educación Universitaria Tecnológica mostró validez y confiabilidad.
2. De acuerdo resultado sobre la competencia de los docentes del colegio técnico, esta es media, lo que significa que perspectiva de muchos estudiantes no es óptima.
3. Con base resultados de aprendizaje en estudiantes, podemos afirmar que este es alto, lo que significa el aprendizaje de muchos estudiantes es óptimo.
4. De los resultados entre la habilidad de los docentes y aprendizaje cognitivo en estudiantes, el valor de significancia $p=0.00$ es ($p<0.05$), $\rho=0.881$. Se puede establecer que rechazar hipótesis nula y aceptar alternativa demuestra una relación entre habilidad para enseñar y aprendizaje cognitivo en estudiantes.
5. En resultados de habilidad docente y aprendizaje procedimental en estudiantes, el valor de significación es $p=0,00$, satisfactorio ($p<0,05$), $\rho=0,956$. Podemos rechazar explícitamente la hipótesis nula y aceptar la alternativa, confirmando una relación entre habilidad para enseñar y aprendizaje procedimental en estudiantes.
6. En resultados de habilidad del docente y actitud de aprendizaje en estudiantes, el valor de significancia es $p=0.00$, lo cual es cierto ($p<0.05$), $\rho=0.860$. determinamos rechazar hipótesis nula y aceptar alternativa indica una relación entre habilidad para enseñar y actitudes en estudiantes hacia el aprendizaje.
7. En general, con base en los resultados encontrados, podemos decir que de resultados entre habilidad del docente y aprendizaje en estudiantes, el valor de significancia $p=0.00$ es correcto ($p<0.05$) $\rho=0.854$. Definitivamente podemos rechazar hipótesis nula y aceptar alternativa, afirmando: **Existe relación directa entre Competencia Docente y Aprendizajes en estudiantes, Facultad de Tecnología, Universidad Nacional de Educación – 2014**

SUGERENCIAS

A partir del estudio de los resultados de esta encuesta, se hacen una serie de recomendaciones que creemos necesarias:

- Difundir resultados de competencias docentes y aprendizajes en estudiantes, destacando el valor encontrado en sus dimensiones para la expansión a otras profesiones ya la institución en su conjunto.
- Se debe desarrollar estrategias metodológicas a nivel de competencias profesionales para lograr mejores resultados en logros de aprendizaje por alumnos, facultad de Tecnología.
- Establecer modificaciones e implementación del currículo para un aprendizaje por competencias.
- Capacitar y normalizar el uso de diferentes pruebas de evaluación de los aprendizajes mediante criterios e indicadores que objetivice el desarrollo y aprendizaje de las competencias y capacidades profesionales.

REFERENCIAS

- Argote, Y. (2018) “*Competência docente e formação profissional em estudantes da escola profissional de medicina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima 2018*”. Tese de pós-graduação. Universidade César Vallejo.
- Acevedo, C. (2002) “*Perfil profissional do século XXI. Abordagem tecnológica da educação*”. Santa Fé de Bogotá.:
<http://www.oei.org.co/sii/entrega17/art07.htm>.
- Adam, F. (1987) “*Andragogia e ensino universitário*”. Caracas: Fundo Editorial da Federação Interamericana de Educação de Adultos.
- Albert, M. (2007) “*Pesquisa educacional. Chaves teóricas*”. Espanha: Mc. Graw Hill.
- Angulo, P. (2009) “*Certificação de competências profissionais e sua integração com a formação de competências*”. Lima: Escola acadêmica profissional.
- Arnams, R. (1999) “*A formação de professores. Um encontro comprometido*”. Madri: Universidade de Madri.
- Barcelona, U.D. (2003) “*Competências profissionais, análise conceitual e aplicação profissional. Departamento de Métodos de Pesquisa e Diagnóstico em Educação*”. Espanha: http://es.geocities.com/seperop/docs/A_Aneas.PDF.
- Basail, C. (2001) “*Desenho e uso de instrumentos para avaliação da ação docente em Química Analítica*”. Bogotá.: Universidade de Bogotá.
- Bernardo, B. e. (2007) “*Atitudes face à aprendizagem e desempenho acadêmico em estudantes universitários*”. Valência: Universidade de Valência.
- Calderón.M. (2002) “*Qualidade da formação profissional dos estudantes de obstetrícia da Universidade Nacional de San Marcos e da Universidade Nacional de San Cristobal de Huamanga*”. Lima: Faculdade de Educação. Pós-graduação. UNMSM.
- Cano, R. e. (1999) “*A formação permanente de professores universitários*”. Valência:
www.uva.es/alop/publica/revelop/99-v2n1.htm.
- Carro, L. (2000) “*A formação de professores em pesquisa educacional, uma visão crítica*”. Valência: Revista Interuniversitária.
- Chavez, N. (2003) “*Introdução à pesquisa educacional*”. Venezuela: Artes Gráficas.
- Coll, C. (1994) “*O conteúdo da reforma*”. Bons ares. Santillana.

- Corominas, E. e. (2006) "*Percepções de professores sobre a incorporação de competências genéricas na formação universal*." Caracas:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_14.pdf.
- Corominas, E. e. (2006) "*Percepções de professores sobre a incorporação de competências genéricas na formação universitária*". Bogotá: Revista de Educação.
- Cuevas, L. (2007) "*Características diferenciais das abordagens de aprendizagem em estudantes universitários*." Espanha: Universidade de Madrid.
- Gajardo, H. (1998) "*Desenho de um instrumento para avaliar o desempenho do professor Titular do Curso com base em competências*". Santiago.: Universidade de Santiago do Chile.
- García Fernandez, M. (1998) "*O desafio da formação inicial de professores e desenvolvimento de professores do ensino médio no âmbito da reforma*." Granada: Universidade de Granada.
- García Gómez, M. (1999) "*A formação permanente de professores e seu impacto na sala de aula*." Barcelona: Revista de pesquisa educacional.
- García Suárez, J. (1998) "*A formação de professores antes da reforma da educação*". Barcelona: PPU.
- Garcia, J. (2008) "*Relação entre execução curricular e desempenho docente segundo os alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federico Villarreal*". Lima.: Universidade Federico Villarreal.
- Garza, J. (2005) "*Valores para a prática profissional*". Guias Didáticos. México.: Mc Graw - Hill/Inter-American.
- Gonzales, J. (2004) "*A definição de competências na Europa. Universidade de Deusto*". Espanha: http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_78181676_1.pdf.
- Gutierrez, A. (2002) "*Formação de Professores e seu Impacto na Qualidade Acadêmica dos Alunos do Instituto Superior Pedagógico Privado Juan Pablo II*". Trujillo: Instituto Pedagógico Superior. João Paulo II.
- Gutiérrez, M. (2008) "*Influência da Estrutura Curricular, a Liderança da Direção e o Nível Profissional do Professor na Gestão da Qualidade Educacional da Faculdade de Educação da UNMSM na Especialidade de História e Geografia*". Lima: UNMSM.

- Hernández, D. B. (2004) “*Estratégias de ensino para uma aprendizagem significativa. Uma perspectiva construtivista*”. México: McGraw-Hill.
- Hortensia, R. D. (2010) “*Relação entre o desempenho docente e o alcance dos objetivos educacionais da E.A.P. de Enfermagem da UNMSM*”. Lima: UNMSM.
- Labatut, M. (2004) “*Aprendizagem Universitária*”. Madri.: Universidade de Madrid.
- Liston, D. P. (1993) “*A formação de professores e as condições sociais da escolarização*”. Madri: Morata.
- Llanos, J. (2008) “*Relação do perfil profissional e do currículo com o desempenho docente dos graduados em Biologia e Química da Universidade Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco*”. Huánuco: Universidade Nacional Hermilio Valdizán.
- Marcelo, C. (1993) “*Como os professores conhecem a matéria que ensinam*”. Santiago: Torculo.
- Martínez, F. (1998) “*O perfil do professor universitário no alvorecer do século XXI*”. Universidade de Múrcia. Espanha: <http://edutec.rediris.es/documentos/>.
- Marzo, M., e Pedraja, M. (2006) “*Análise das demandas do mercado de trabalho espanhol para estudantes universitários*”. Espanha: em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=1&t=An%C3%A1lisis+de+las+Demandas+del+Mercado+de+trabajo+Espa%C3%B1ol+a+the+Universidade.&td=todos&x=5&y=8>.
- Rafael, F. (2000) “*Avaliação pedagógica e cognição*”. México: Mc. Graw Hill.
- Ramos, M. (2000) “*Liberdade e criatividade na educação*”. Valência. Venezuela: Paidós.
- Ramos, M. (2000) “*Educar em Valores. A teoria e a prática*”. Valência. Venezuela: Debulha.
- Raziel, A. (2003) “*Fatores que afetam a competência docente universitária*.” Madri: Universidade de Madri.
- Rodríguez, L. (2006) “*Da avaliação à formação de competências*”. Brasil: http://asesoramientoprofesional.org/textos/brasil_2007.pdf.
- Rugarcía, A. (2001) “*Para a melhoria da educação universitária*”. México.: Debulha.

- Santos, V. (2018) "*As Competências dos Professores e os Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem da Escola de Educação Básica Emanuel*". Tese de Graduação. Universidade Técnica de Ambato. Equador
- Segura, M. (2003) "*Perspectivas teóricas para transformar a gestão docente na Universidade de Carabobo*." Carabobo. Mímico.
- Sierra, C. (2001) "*Modelo ação-reflexão para a avaliação do desempenho profissional sustentado na auto-estima do professor do Ensino Básico*". Caracas: Universidade de Santa Maria.
- Tobon, S. (2004) "*Formação baseada em competências: pensamento complexo, desenho curricular e ensino*". Bogotá:
[tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick
&I.](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&I)
- UNESCO. (1996) "*A educação contém um tesouro*". Barcelona:
http://www.dialogochile.cl/documentos/Inf_Comision_Internacional_Educacion
n.
- Vasquez, D. (2005) "*A validade da avaliação dos programas de ensino superior: Requisito para a sua internacionalização*." México. Revista Ibero-Americana de Educação: <http://www.rieoei.org/presentar.php>.
- Vera, L. e. (2006) "*Projeto pedagógico de sala de aula e avaliação na educação básica. Uma perspectiva construtivista. Teoria e prática*". Venezuela. UNERMB.
- Victoria, L. (2010) "*Avaliação de competências genéricas na perspectiva de professores e alunos de graduação em Medicina Veterinária na cidade de Lima-Peru*." Lima: Universidade Maior de San Marcos.
- Vidal. I. (2003) "*Tipos de levantamentos e desenhos de pesquisa*". Espanha:
<http://www.unavarra.es/puresoc/es/vidal2.htm#indice>.
- Vygotsky. (1978) "*A definição de Vygotsky da teoria da aprendizagem*". Madri:
[www.psicopedagogia.com/definicion/teoria%20del%20aprendizaje%20de%20](http://www.psicopedagogia.com/definicion/teoria%20del%20aprendizaje%20de%20vi)
vi.

ANEXOS

ANEXO 01

Matrix de consistencia

Título	Planteamiento del problema	Objetivo	Hipótesis	Variable	Metodología	Población y muestra
Competencia docente y su relación con los aprendizajes de los estudiantes de la facultad de tecnología de la universidad nacional de educación - 2014	Problema general ¿Qué relación existe entre la Competencia Docente y los Aprendizajes de los estudiantes de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación – 2014?	Objetivo general Identificar la relación que existe entre la Competencia Docente y los Aprendizajes de los estudiantes de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación – 2014	Hipótesis general Existe una relación directa y significativa entre la Competencia Docente y los Aprendizajes de los estudiantes de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación – 2014	V. Independiente Competencia Indicadores • Dominio del tema - Profundidad del conocimiento • Habilidades didácticas • Estrategias didácticas V. Dependiente Aprendizaje	Método cuantitativa Diseño Correlacional Oy M r Ox Donde	Población Estará constituido por 80 docentes y 600 estudiantes de la facultad de Tecnología de la UNE Muestra Estará conformada por los 80 docentes y haciendo los cálculos
	Problemas específico 1.- ¿Qué relación existe entre la Competencia Docente y los Aprendizajes Cognitivos de los estudiantes de la Facultad de Tecnología? 2.- ¿Qué relación existe entre la Competencia	Objetivos específicos 1.- Identificar la relación que existe entre la Competencia Docente y los Aprendizajes Cognitivos de los estudiantes de la Facultad de Tecnología 2.- Identificar la relación	Hipótesis específicas 1.- Existe una relación directa y significativa entre la Competencia Docente y los Aprendizajes Cognitivos de los estudiantes de la			

	<p>Docente y los Aprendizajes Procedimentales de los estudiantes de la Facultad de Tecnología</p> <p>3.- ¿Qué relación existe entre la Competencia Docente y los Aprendizajes Actitudinales de los estudiantes de la Facultad de Tecnología?</p>	<p>que existe entre la Competencia Docente y los Aprendizajes Procedimentales de los estudiantes de la Facultad de Tecnología</p> <p>3.- Identificar la relación que existe entre la Competencia Docente y los Aprendizajes Actitudinales de los estudiantes de la Facultad de Tecnología</p>	<p>Facultad de Tecnología</p> <p>2.- Existe una relación directa y significativa entre la Competencia Docente y los Aprendizajes Procedimentales de los estudiantes de la Facultad de Tecnología</p> <p>3.- Existe una relación directa y significativa entre la Competencia Docente y los Aprendizajes Actitudinales de los estudiantes de la Facultad de Tecnología</p>	<p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos generales de la especialidad • - Habilidades metacognitivas • Estrategias de aprendizaje Estilos de aprendizaje 	<p>M: Muestra</p> <p>Oy, x: Sub índices</p> <p>Observaciones obtenidas de cada uno de las dos variables.</p> <p>r: indica la posible relación entre las variables estudiadas</p>	<p>respectivos obtendremos que son 90 estudiantes</p>
--	--	---	---	---	--	---

ANEXO 02

CONSENTIMIENTO INFORMADO

TÍTULO: COMPETENCIAS DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE TECNOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN – 2014.

Yo,, estoy de acuerdo en participar en la presente investigación, cuyo objetivo es Identificar relación existente entre Competencia Docente y Aprendizajes en estudiantes, Facultad de Tecnología, Universidad Nacional de Educación – 2014.

Entiendo que mi participación es voluntaria, que mis respuestas serán confidenciales y que no recibiré dinero por mi colaboración.

Permito que la información obtenida sea utilizada sólo con fines de investigación.

Firma del participante

Firma investigador

Fecha:/...../.....

Huánuco, 2014

ANEXO 03

CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIA DOCENTE

Cuestionario sobre competencia docente

Estimados estudiantes, el presente cuestionario tiene por finalidad la obtención de información acerca de la **COMPETENCIA DOCENTE**

En tal sentido apelo a su colaboración y le solicito que usted responda el siguiente cuestionario con total sinceridad, considerando que el mismo no constituye un examen de conocimiento.

Instrucciones: El cuestionario presenta un conjunto de características de la **COMPETENCIA DOCENTE**, que desea evaluarse, cada una de ellas va seguida de cuatro posibles alternativas de respuestas que se debe calificar, **Siempre(S); Algunas Veces (AV) y Nunca (N)**. Responda indicando la alternativa elegida y teniendo en cuenta que no existen puntos en contra.

I.- Datos Generales:

1.- Facultad:.....

2.- Ciclo Académico.....

3.- Genero: M (); F ()

Nº	Items	S	AV	N
	Nivel de conocimiento			
01	Muestra dominio de los temas tratados			
02	Brinda un contexto global a sus ideas y conceptos			
03	Abarca los temas de estudio en su totalidad			
04	Tiene dominio suficiente sobre el curso			
05	Profundiza los temas tratados en clase			
06	Hace referencias bibliográficas del tema a tratar			
	Practica didáctica			
07	Emplea en cada sesión el tiempo asignado			
08	Elabora un plan de clase para cada sesión del curso			

09	Propicia la participación en clase			
10	Fomenta la reflexión durante las clases			
11	Estimula el razonamiento crítico			
12	Incluye su experiencia profesional a la teoría explicada			
13	Utiliza analogías para ejemplificar aspectos de un tema			
14	Explica un contenido mediante el uso de estrategias de aprendizaje tales como: ilustraciones, preguntas intercaladas, pistas tipográficas, resúmenes, organizadores previos, analogías, estructuras textuales y redes semánticas			
15	Desarrolla dinámicas que faciliten la comprensión de un contenido			
16	Utiliza ejemplos para facilitar la comprensión de un tema			
	Practica evaluativa			
17	Acuerda contigo y tus compañeros la forma de evaluación y los criterios para obtener la calificación			
18	El docente evalúa durante el desarrollo del curso			
19	La evaluación es de acuerdo a lo estipulado en el sílabo			
20	El docente evalúa habilidades cognitivas y metacognitivas en sus alumnos			
21	Es imparcial en el momento de las evaluaciones			
22	Posee una rúbrica o matriz de evaluación			
	Actitud personal			
23	Llega puntalmente a clase			
24	Establece una relación cordial con los alumnos			
25	Promueve en clase la apertura al diálogo reflexivo con un clima de confianza y respeto			
26	Invita a que los estudiantes expresen sus ideas			
27	Suele interrumpir al estudiante para continuar con la clase			
28	Se interesa por los estudiantes que demuestran problemas en aprender los temas de estudio			

ANEXO 04

Ficha de observación de aprendizajes

Datos generales

Ficha:

Edad:

Género:

Especialidad:

	Cognitivo	S	AV	N
01	Relaciona los nuevos conocimientos con sus ideas previas			
02	Compara los conocimientos correctamente en situaciones nuevas			
03	Ha adquirido conocimientos de su especialidad			
04	Investiga otras fuentes aparte de lo tratado en clase			
05	Intercambia conceptos y opiniones			
06	Posee un amplio conocimiento en cultura general			
07	Comenta, contrasta y discute los diversos temas con los compañeros de clase.			
08	Propone la comprensión de la información relacionándolo con ideas y respuestas a la pregunta.			
09	Relaciona los contenidos del tema con otras disciplinas.			
10	Reconoce con facilidad la idea principal en una lectura.			
11	Cuando lee libros o separatas de la asignatura comprendo fácilmente lo que estoy leyendo.			
	Procedimental			
12	Maneja estrategias de aprendizaje para el procesamiento de información			
13	Ha seguido las instrucciones del maestro a cargo para su aprendizaje			
14	Ha aprendido nuevas técnicas o estrategias de aprendizaje			

15	Realiza reflexiones acerca de sus propios aprendizajes			
16	Con la ayuda de su profesor, ha mejorado su estilo de aprendizaje			
17	Durante las clases desarrolla habilidades cognitivas como: análisis, síntesis, inducción, deducción, interpretación, etc.			
18	Desarrolla habilidades para procesar información			
19	Es consciente de sus estrategias para aprender			
20	Es un estudiante con habilidades para el estudio			
21	Elabora un plan de trabajo para aprender más fácilmente.			
22	Elabora juicios críticos de los diversos temas a tratar.			
23	Tiene capacidad para optimizar recursos.			
24	Elaboro un resumen esquemático de lo aprendido.			
	Actitudinal			
25	Mantiene su apariencia personal adecuada.			
26	Asiste con puntualidad según el horario indicado.			
27	Demuestra iniciativa y responsabilidad en todas las actividades.			
28	Mantiene buenas relaciones personales con sus compañeros de clase y profesores.			
29	Acepta sugerencias para mejorar y reconocer sus limitaciones.			
30	Incentiva a sus compañeros a superarse.			
31	Participa en grupo para el cambio de conductas hostiles.			
32	Participa activamente en la toma de decisiones del grupo.			
33	Propongo diversas alternativas para mejorar las relaciones humanas en clase.			

ANEXO 05

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

TABLA DE VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN SEGÚN EXPERTOS

VARIABLE (ítems)	Respuesta positiva (1 punto)	Respuesta negativa (0 puntos)
El cuestionario permite cumplir con los objetivos de la investigación	1	
Existe congruencia entre el problema, el objetivo y la hipótesis de la investigación	1	
Las principales variables de la investigación están consideradas en el instrumento	1	
Los datos complementarios de la investigación son adecuados	1	
Están especificadas con claridad las preguntas relacionadas con la hipótesis de investigación	1	
El cuestionario es posible aplicarlo a otros estudios similares	1	
El orden de las preguntas es adecuado	1	
El vocabulario es correcto	1	
El número de preguntas es suficiente o muy amplio	1	
Las preguntas tienen carácter de excluyentes	1	

Sugerencias:.....

.....

.....



Experto
 MA: EDVER ACCILIO TUCTO
 DNI 41222837

**TABLA DE VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE
INVESTIGACIÓN SEGÚN EXPERTOS**

VARIABLE (ítems)	Respuesta positiva (1 punto)	Respuesta negativa (0 puntos)
El cuestionario permite cumplir con los objetivos de la investigación	↓	
Existe congruencia entre el problema, el objetivo y la hipótesis de la investigación	↓	
Las principales variables de la investigación están consideradas en el instrumento	↓	
Los datos complementarios de la investigación son adecuados	↓	
Están especificadas con claridad las preguntas relacionadas con la hipótesis de investigación	↓	
El cuestionario es posible aplicarlo a otros estudios similares	↓	
El orden de las preguntas es adecuado	↓	
El vocabulario es correcto	↓	
El número de preguntas es suficiente o muy amplio	↓	
Las preguntas tienen carácter de excluyentes	↓	

Sugerencias:.....

.....

.....



 Experto

Mg. Carlos A. Tarazona Figueroa
 DNI: 72318594

TABLA DE VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN SEGÚN EXPERTOS

VARIABLE (ítems)	Respuesta positiva (1 punto)	Respuesta negativa (0 puntos)
El cuestionario permite cumplir con los objetivos de la investigación	1	
Existe congruencia entre el problema, el objetivo y la hipótesis de la investigación	1	
Las principales variables de la investigación están consideradas en el instrumento	1	
Los datos complementarios de la investigación son adecuados	1	
Están especificadas con claridad las preguntas relacionadas con la hipótesis de investigación	1	
El cuestionario es posible aplicarlo a otros estudios similares		0
El orden de las preguntas es adecuado	1	
El vocabulario es correcto	1	
El número de preguntas es suficiente o muy amplio	1	
Las preguntas tienen carácter de excluyentes	1	

Sugerencias:.....

.....

.....



Experto

Mg. CARLOS LEOPOLDO BAO CONDO R
 DNI: 43555111

**TABLA DE VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE
INVESTIGACIÓN SEGÚN EXPERTOS**

VARIABLE (ítems)	Respuesta positiva (1 punto)	Respuesta negativa (0 puntos)
El cuestionario permite cumplir con los objetivos de la investigación	1	
Existe congruencia entre el problema, el objetivo y la hipótesis de la investigación	1	
Las principales variables de la investigación están consideradas en el instrumento	1	
Los datos complementarios de la investigación son adecuados	1	
Están especificadas con claridad las preguntas relacionadas con la hipótesis de investigación	1	
El cuestionario es posible aplicarlo a otros estudios similares	1	
El orden de las preguntas es adecuado	1	
El vocabulario es correcto	1	
El número de preguntas es suficiente o muy amplio	1	
Las preguntas tienen carácter de excluyentes	1	

Sugerencias:.....

.....

.....



Experto

Mg Alex Herlo Toranzo Chamorro

DNI 40841321

**TABLA DE VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE
INVESTIGACIÓN SEGÚN EXPERTOS**

VARIABLE (ítems)	Respuesta positiva (1 punto)	Respuesta negativa (0 puntos)
El cuestionario permite cumplir con los objetivos de la investigación	↓	
Existe congruencia entre el problema, el objetivo y la hipótesis de la investigación	↓	
Las principales variables de la investigación están consideradas en el instrumento	↓	
Los datos complementarios de la investigación son adecuados	↓	
Están especificadas con claridad las preguntas relacionadas con la hipótesis de investigación	↓	
El cuestionario es posible aplicarlo a otros estudios similares	↓	
El orden de las preguntas es adecuado	↓	
El vocabulario es correcto	↓	
El número de preguntas es suficiente o muy amplio	↓	
Las preguntas tienen carácter de excluyentes	↓	

Sugerencias:.....

.....

.....

CROU

Experto

Mg. Claudia Rocío Otálora Martínez
C.E. 001034826

NOTA BIOGRÁFICA

Maribel Sanchez Ochante, nació en Lima – Perú, el 16 de marzo de 1973, en un hogar conformado por sus padres Hernan Sanchez Tueros y Claudina Ochante Garcia.

Desde niña quiso cumplir sus sueños de ser Docente, en su niñez, estudió en la Institución Educativa N°6064 “Francisco Bolognesi” – Villa el Salvador, Provincia y Departamento de Lima. Empezando sus estudios superiores en el Instituto Superior Pedagógico Manuel González Prada- Lima el año 2004, para iniciar su labor como Docente – Empezó a desarrollarse profesionalmente en distintos colegios particulares en la provincia de Lima, dentro del Distrito de Villa el Salvador, llegando a graduarse como Bachiller en Educación, en la Universidad Nacional Federico Villarreal, realizando posteriormente la Maestría en la Universidad Nacional de Educación La Cantuta de la ciudad de Lima en el año 2011, posteriormente realizó la convalidación con la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de la ciudad de Huánuco con la tesis “Competencias Docente y su relación con los aprendizajes de los estudiantes de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación – 2014”

Se inició como practicante, en la I.E Privada Parroquial Carmelitas, lo cual posteriormente me llamaron para trabajar como profesora de primaria Distrito de Villa el Salvador Departamento de Lima. En el año 2018 llego alcanzar el nombramiento y empezó a trabajar en un colegio del estado Colegio 6066 Emblemática de Villa el Salvador hasta la actualidad. Sigo capacitándome y lograr el ascenso deseado hasta lograr mis objetivos.

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

LICENCIADA CON RESOLUCIÓN DEL CONSEJO DIRECTIVO N° 099-2019-SUNEDU/CD



Huánuco – Perú

ESCUELA DE POSGRADO

Campus Universitario, Pabellón V "A" 2do. Piso – Cayhuayna
Teléfono 514760 -Pág. Web. www.posgrado.unheval.edu.pe

ACTA DE DEFENSA DE TESIS DE MAESTRO

En el Auditorio del Hospital del Niño, siendo las 19:30h, del día sábado 22 DE ABRIL DE 2017 ante los Jurados de Tesis constituido por los siguientes docentes:

Dr. Reynaldo Marcial OSTOS MIRAVAL
Dr. Apolinar SALDAÑA PONTE
Dr. Luis HERRERA BAY

Presidente
Secretario
Vocal

La aspirante al Grado de Maestro en Educación, mención: Investigación y Docencia Superior, Doña Maribel SANHEZ OCHANTE.

Procedió al acto de Defensa:

Con la exposición de la Tesis titulado: "COMPETENCIAS DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE TECNOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - 2014".

Respondiendo las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y público asistente.

Concluido el acto de defensa, cada miembro del Jurado procedió a la evaluación de la aspirante al Grado de Maestro, teniendo presente los criterios siguientes:

- Presentación personal.
- Exposición: el problema a resolver, hipótesis, objetivos, resultados, conclusiones, los aportes, contribución a la ciencia y/o solución a un problema social y recomendaciones.
- Grado de convicción y sustento bibliográfico utilizados para las respuestas a las interrogantes del Jurado y público asistente.
- Dicción y dominio de escenario.


Así mismo, el Jurado plantea a la tesis las observaciones siguientes:

.....

Obteniendo en consecuencia la Maestría la Nota de Dieciséis (16)
Equivalente a Aprobado, por lo que se declara (Aprobado o desaprobado)

Los miembros del Jurado firman el presente ACTA en señal de conformidad, en Huánuco, siendo las..... horas de 22 de abril de 2017.


PRESIDENTE
DNI N° 22520141


SECRETARIO
DNI N° 25992876


VOCAL
DNI N° 07863454

Leyenda:
19 a 20: ExcelenteS
17 a 18: Muy Bueno
14 a 16: Bueno

(Resolución N° 01242-2017-UNHEVAL/EPG)



RESOLUCIÓN N° 02084-2015-UNHEVAL/EPG-D

Cayhuayna, 24 de setiembre de 2015

Vistos los documentos presentados por la Maestrando en Educación. Mención: Investigación y Docencia Superior - Sección Lima, **Maribel SÁNCHEZ OCHANTE**, solicitando designación de Jurados Revisores de Proyecto de Tesis y nombramiento de Asesor;

CONSIDERANDO:

Que con la Resolución N° 1176-2008-UNHEVAL-CU, de 25.JUN.08, se ratificó la Resolución N° 587-D-EPG-UNHEVAL-2007, de 28.DIC.07, que aprobó el Reglamento de Grado de Magister de la Escuela de Postgrado de la UNHEVAL;

Que, los Arts. 11°, 12°, 13° y 14°, del Reglamento de Grado de Magister establece los requisitos y procedimiento a seguir para la elaboración de tesis magistral;

Que, los Arts. 26°, 27°, 28°, 29°, 30°, 31°, 32° y 33°, del Reglamento del Programa de Elaboración de Tesis para Maestristas, establecen los requisitos y procedimientos a seguir para la designación de Asesor de Tesis y nombramiento de jurado revisor de proyecto de tesis;

Que, con Resolución N° 051-2013-UNHEVAL-CU, de fecha 15.ENE.13, se aprueba la suscripción del Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco representado por la Escuela de Postgrado y el Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Continua Perú-INICC-PERÚ;

Que, se ha solicitado a la Comisión de Grados la propuesta de una tema y accesorio del Jurado Examinador del Proyecto de Tesis, quienes mediante informe S/N-2015-UNHEVAL/EPG-CG, de fecha 24.SET.15., remiten la designación de la Comisión correspondiente y estando a las atribuciones conferidas al Director de la Escuela de Postgrado por la Ley Universitaria N° 30220, por el Estatuto de la UNHEVAL y por el Reglamento de la Escuela de Postgrado de la UNHEVAL;

SE RESUELVE:

- 1° **DESIGNAR**, al **Dr. Walter Hernán CASIMIRO URCOS**, como Asesor de Tesis de la Maestrando en Educación, Mención: Investigación y Docencia Superior - Sección Lima, **Maribel SÁNCHEZ OCHANTE**, por lo expuesto en los considerandos de la presente resolución.
- 2° **DESIGNAR**, el Jurado Examinador del Proyecto de Tesis titulado: "**COMPETENCIA DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE TECNOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - 2014**", a cargo de la Maestrando en Educación, Mención: Investigación y Docencia Superior - Sede Lima, **Maribel SÁNCHEZ OCHANTE**, la misma que estará integrada por los siguientes docentes, por lo expuesto en los considerandos de la presente Resolución:

2.1.	Dr. Guillermo Bocángel Weydert	Presidente
2.2.	Dr. Reynaldo M. Ostos Miraval	Secretario
2.3.	Dr. Apolinar Saldaña Ponte	Vocal
2.4.	Dr. José Antonio Velásquez Costa	Accesorio
- 3° **ENCARGAR** a los docentes integrantes del Jurado Examinador del Proyecto de Tesis emitir su informe colegiado dentro de los diez días siguientes de recepcionado la presente Resolución.
- 4° **ESTABLECER** que de no cumplir con lo indicado en el numeral 2° de la presente Resolución, automáticamente se procederá al cambio de jurado, y no se considerará al docente en comisiones ni en la distribución de Carga Académica.
- 5° **DAR A CONOCER**, la presente Resolución a los miembros del jurado examinador y a la interesada.

Regístrese, comuníquese y archívese,



[Firma]
Dr. Humberto Montenegro Miguera
Director (e)

Distribución

Asesor, Fólder personal, Jurados (03), Interesado, Archivo



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN



ESCUELA DE POSGRADO

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

El que suscribe:

Dr. Amancio Ricardo Rojas Cotrina

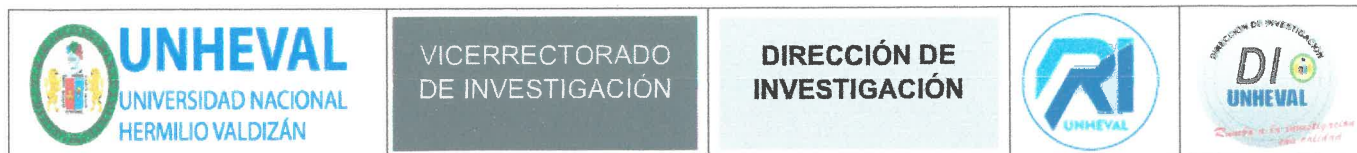
HACE CONSTAR:

Que, la tesis titulada: **COMPETENCIAS DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE TECNOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN – 2014**, realizado por la Maestría en Educación, mención: Investigación y Docencia Superior **Maribel SANCHEZ OCHANTE**, cuenta con un **índice de similitud de 11%** verificable en el Reporte de Originalidad del software **Turnitin**. Luego del análisis se concluye que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio; por lo expuesto, la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias, además de presentar un índice de similitud menor de 20% establecido en el Reglamento General de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Cayhuayna, 22 de agosto de 2022.



Dr. Amancio Ricardo Rojas Cotrina
DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO



AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DIGITAL Y DECLARACIÓN JURADA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR UN GRADO ACADÉMICO O TÍTULO PROFESIONAL

1. Autorización de Publicación: (Marque con una "X")

Pregrado	Segunda Especialidad	Posgrado:	Maestría	X	Doctorado
Pregrado (tal y como está registrado en SUNEDU)					
Facultad					
Escuela Profesional					
Carrera Profesional					
Grado que otorga					
Título que otorga					
Segunda especialidad (tal y como está registrado en SUNEDU)					
Facultad					
Nombre del programa					
Título que Otorga					
Posgrado (tal y como está registrado en SUNEDU)					
Nombre del Programa de estudio	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR				
Grado que otorga	MAESTRO EN EDUCACIÓN, MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR				

2. Datos del Autor(es): (Ingrese todos los datos requeridos completos)

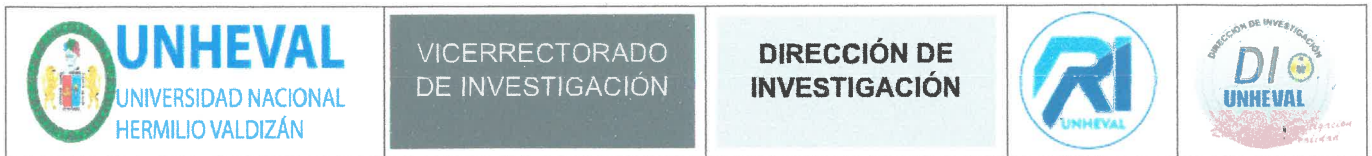
Apellidos y Nombres:	SANCHEZ OCHANTE MARIBEL				
Tipo de Documento:	DNI	X	Pasaporte	C.E.	Nro. de Celular: 979704157
Nro. de Documento:	09693604			Correo Electrónico:	mary.13.16@hotmail.com
Apellidos y Nombres:					
Tipo de Documento:	DNI		Pasaporte	C.E.	Nro. de Celular:
Nro. de Documento:				Correo Electrónico:	
Apellidos y Nombres:					
Tipo de Documento:	DNI		Pasaporte	C.E.	Nro. de Celular:
Nro. de Documento:				Correo Electrónico:	

3. Datos del Asesor: (Ingrese todos los datos requeridos completos según DNI, no es necesario indicar el Grado Académico del Asesor)

¿El Trabajo de Investigación cuenta con un Asesor?: (marque con una "X" en el recuadro del costado, según corresponda)	SI	X	NO
Apellidos y Nombres:	CASIMIRO URCOS WALTER HERNAN		ORCID ID: 0000-0001-7876-0681
Tipo de Documento:	DNI	X	Nro. de documento: 06972372

4. Datos del Jurado calificador: (Ingrese solamente los Apellidos y Nombres completos según DNI, no es necesario indicar el Grado Académico del Jurado)

Presidente:	OSTOS MIRAVAL REYNALDO MARCIAL
Secretario:	SALDAÑA PONTE APOLINAR
Vocal:	HERRERA BAY LUIS AUGUSTO
Vocal:	
Vocal:	
Accesitario	



5. Declaración Jurada: (Ingrese todos los **datos** requeridos **completos**)

a) Soy Autor (a) (es) del Trabajo de Investigación Titulado: (Ingrese el título tal y como está registrado en el Acta de Sustentación)

COMPETENCIAS DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE TECNOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN – 2014.

b) El Trabajo de Investigación fue sustentado para optar el Grado Académico o Título Profesional de: (tal y como está registrado en SUNEDU)

MAESTRO EN EDUCACIÓN, MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR

c) El Trabajo de investigación no contiene plagio (ninguna frase completa o párrafo del documento corresponde a otro autor sin haber sido citado previamente), ni total ni parcial, para lo cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias.

d) El trabajo de investigación presentado no atenta contra derechos de terceros.

e) El trabajo de investigación no ha sido publicado, ni presentado anteriormente para obtener algún Grado Académico o Título profesional.

f) Los datos presentados en los resultados (tablas, gráficos, textos) no han sido falsificados, ni presentados sin citar la fuente.

g) Los archivos digitales que entrego contienen la versión final del documento sustentado y aprobado por el jurado.

h) Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (en adelante LA UNIVERSIDAD), cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido del Trabajo de Investigación, así como por los derechos de la obra y/o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y frente a terceros de cualquier daño que pudiera ocasionar a LA UNIVERSIDAD o a terceros, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar causas en la tesis presentada, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello. Asimismo, por la presente me comprometo a asumir además todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse para LA UNIVERSIDAD en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontraren causa en el contenido del trabajo de investigación. De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

6. Datos del Documento Digital a Publicar: (Ingrese todos los **datos** requeridos **completos**)

Ingrese solo el año en el que sustentó su Trabajo de Investigación: (Verifique la Información en el Acta de Sustentación)				2017			
Modalidad de obtención del Grado Académico o Título Profesional: (Marque con X según Ley Universitaria con la que inició sus estudios)	Tesis	X	Tesis Formato Artículo		Tesis Formato Patente de Invención		
	Trabajo de Investigación		Trabajo de Suficiencia Profesional		Tesis Formato Libro, revisado por Pares Externos		
	Trabajo Académico		Otros (especifique modalidad)				
Palabras Clave: (solo se requieren 3 palabras)	COMPETENCIA		COMPETENCIA DOCENTE		APRENDIZAJE		
Tipo de Acceso: (Marque con X según corresponda)	Acceso Abierto	X	Condición Cerrada (*)				
	Con Periodo de Embargo (*)		Fecha de Fin de Embargo:				
¿El Trabajo de Investigación, fue realizado en el marco de una Agencia Patrocinadora? (ya sea por financiamientos de proyectos, esquema financiero, beca, subvención u otras; marcar con una "X" en el recuadro del costado según corresponda):					SI	NO	X
Información de la Agencia Patrocinadora:							

El trabajo de investigación en digital y físico tienen los mismos registros del presente documento como son: Denominación del programa Académico, Denominación del Grado Académico o Título profesional, Nombres y Apellidos del autor, Asesor y Jurado calificador tal y como figura en el Documento de Identidad, Título completo del Trabajo de Investigación y Modalidad de Obtención del Grado Académico o Título Profesional según la Ley Universitaria con la que se inició los estudios.



7. Autorización de Publicación Digital:

A través de la presente. Autorizo de manera gratuita a la Universidad Nacional Hermilio Valdizán a publicar la versión electrónica de este Trabajo de Investigación en su Biblioteca Virtual, Portal Web, Repositorio Institucional y Base de Datos académica, por plazo indefinido, consintiendo que con dicha autorización cualquier tercero podrá acceder a dichas páginas de manera gratuita pudiendo revisarla, imprimirla o grabarla siempre y cuando se respete la autoría y sea citada correctamente. Se autoriza cambiar el contenido de forma, más no de fondo, para propósitos de estandarización de formatos, como también establecer los metadatos correspondientes.

Firma:		
Apellidos y Nombres:	SANCHEZ OCHANTE MARIBEL	Huella Digital
DNI:	09693604	
Firma:		
Apellidos y Nombres:		Huella Digital
DNI:		
Firma:		
Apellidos y Nombres:		Huella Digital
DNI:		
Fecha: 22/11/2022		

Nota:

- ✓ No modificar los textos preestablecidos, conservar la estructura del documento.
- ✓ Marque con una X en el recuadro que corresponde.
- ✓ Llenar este formato de forma digital, con tipo de letra **calibri**, **tamaño de fuente 09**, manteniendo la alineación del texto que observa en el modelo, sin errores gramaticales (*recuerde las mayúsculas también se tildan si corresponde*).
- ✓ La información que escriba en este formato debe coincidir con la información registrada en los demás archivos y/o formatos que presente, tales como: DNI, Acta de Sustentación, Trabajo de Investigación (PDF) y Declaración Jurada.
- ✓ Cada uno de los datos requeridos en este formato, es de carácter obligatorio según corresponda.