



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRIA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

**Competencias docentes y aprendizaje significativo en
estudiantes de las carreras de ingeniería de la Universidad
Nacional Tecnológica Lima Sur, semestre 2018-I**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Docencia Universitaria

AUTOR

Escalante Aburto, Antonio (ORCID:0000-0002-9348-714X)

ASESOR

Dr. Guerra Torres, Dwithg Ronnie (ORCID: ORCID:000-002-4263-8281)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Evaluación y Aprendizaje

LIMA – PERÚ

2018

Dedicatoria

A Octavia y Eligio mis padres que siempre han sido mi gran motivación para seguir adelante y lograr mis metas profesionales.

Agradecimiento

A mi asesor y profesores quienes brindaron su conocimiento para realizar la tesis y poder alcanzar el Grado de Maestro.

Índice

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	3
III. METODOLOGÍA	62
3.1 Tipo y diseño de investigación	62
3.2 Operacionalización de variables	64
3.3 Población, muestra y muestreo	65
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	67
3.5 Métodos de análisis de datos	71
3.6 Aspectos éticos	73
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	74
V. CONCLUSIONES	105
VI. RECOMENDACIONES	107
REFERENCIAS	108
ANEXOS	115

Índice de tablas

Tabla 1 Enseñar Aprender	49
Tabla 2 Modelo Educativo Centrado en el Aprendizaje	52
Tabla 3 Operacionalización de la variable 1: competencias docentes	64
Tabla 4 Operacionalización de la variable: aprendizaje significativo	65
Tabla 5 Distribución de la muestra de la investigación	66
Tabla 6 Ficha técnica del cuestionario: competencia docente	68
Tabla 7 Ficha técnica del cuestionario de aprendizaje significativo.	68
Tabla 8 Validez por juicio de expertos del Cuestionario: competencias docentes	69
Tabla 9 Validez de por juicio de expertos del cuestionario: aprendizaje significativo	70
Tabla 10 Resultados de la prueba de fiabilidad de Alfa de Crombach 1	70
Tabla 11 Resultados de la prueba de fiabilidad de Alfa de Crombach 2	70
Tabla 12 Competencia para la formación ciudadana	74
Tabla 13 Competencias para la mediación pedagógica	75
Tabla 14 Competencias para la transformación educativa	76
Tabla 15 Competencias docentes universitarias	77
Tabla 16 Tarea abierta	78
Tabla 17 Motivación	79
Tabla 18 Creatividad	80
Tabla 19 Adaptación Emocional	81
Tabla 20 Aprendizaje significativo	82
Tabla 21 Competencia para la formación ciudadana	83
Tabla 22 Competencias para la mediación pedagógica	84
Tabla 23 Competencias para la transformación educativa	85
Tabla 24 Competencias docentes universitarias	86
Tabla 25 Aprendizaje significativo	87
Tabla 26 Tabla Cruzada competencias docentes universitarias y aprendizaje significativo	88
Tabla 27 Nivel de las competencias docentes universitarias	89
Tabla 28 Nivel del aprendizaje Significativo	90

Tabla 29 Tabla cruzada competencias docentes para la formación ciudadana y aprendizaje significativo	91
Tabla 30 Tabla cruzada competencias docentes para la mediación pedagógica y el aprendizaje significativo	92
Tabla 31 Tabla cruzada competencias docentes para la transformación educativa con el aprendizaje significativo	94
Tabla 32 Estudio de Normalidad de los datos mediante Kolmogorov-Smirnov	95
Tabla 33 Coeficiente de correlación de Spearman de la hipótesis general	96
Tabla 34 Coeficiente de correlación de Spearman de la hipótesis específica 1	97
Tabla 35 Coeficiente de correlación de Spearman de la hipótesis específica 2	99
Tabla 36 Coeficiente de correlación de Spearman de la hipótesis específica 3	100
Tabla 37 Tabla cruzada competencias docentes para la formación ciudadana y aprendizaje significativo	122
Tabla 38 Coeficiente de correlación de Spearman de la hipótesis general	123

Índice de figuras

Figura 1. Competencias	15
Figura 2. Esquema del diseño de investigación	63
Figura 3. Competencia para la formación ciudadana	74
Figura 4. Competencias para la mediación pedagógica	75
Figura 5. Competencias para la transformación educativa	76
Figura 6. Competencias docentes universitarias	77
Figura 7. Tarea abierta	78
Figura 8. Motivación	79
Figura 9. Creatividad	80
Figura 10. Adaptación Emocional	81
Figura 11. Aprendizaje significativo	82
Figura 12. Competencia para la formación ciudadana	83
Figura 13. Competencias para la mediación pedagógica	84
Figura 14. Competencias para la transformación educativa	85
Figura 15. Competencias docentes universitarias	86
Figura 16. Aprendizaje significativo	87
Figura 17. Barras agrupadas de Competencias docentes universitarias y Aprendizaje significativo.	88
Figura 18. Nivel de las competencias docentes Universitarias	89
Figura 19. Nivel de Aprendizaje significativo	90
Figura 20. Barras agrupadas de competencias docentes para la formación ciudadana y aprendizaje significativo.	91
Figura 21. Barras agrupadas de Competencias para la mediación pedagógica y aprendizaje significativo	93
Figura 22. Barras agrupadas de Competencias para la transformación educativa y aprendizaje significativo	94
Figura 23. Barras agrupadas de Competencias docentes universitarias y Aprendizaje significativo.	122

Resumen

La investigación tuvo como problema el bajo rendimiento académico de los estudiantes universitarios, El objetivo fue medir las propiedades de las variables y demostrar estadísticamente la relación que existe entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur, durante el semestre 2018.

El diseño fue correlacional, de corte transversal; la población de estudio alcanzó los 2,150 estudiantes matriculados; de ella se tomó una muestra de 62 estudiantes al azar de la carrera de ingeniería.

Los resultados evidenciaron correlación positiva media, cuyo coeficiente Rho de Spearman dio para la hipótesis general un valor de 0,619 que, según la tabla 33, le corresponde la correlación positiva media; para la hipótesis específica 1 un valor de 0,629 que, según la tabla 33, le corresponde correlación positiva media; para la hipótesis específica 2, un valor de 0,423 que, según la tabla 35, le corresponde la correlación positiva media; y para la hipótesis específica 3, un valor de 0,751 que, según la tabla 36, le corresponde a la correlación positiva media, se concluyó que existe relación directa y significativa entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en presente estudio

Palabras clave: competencias docentes, aprendizaje significativo, Rendimiento Académico.

Abstract

The research problem was the low academic performance of university students. The objective was to measure the properties of the variables and statistically demonstrate the relationship that exists between teaching competence and significant learning in engineering students at the National University. Tecnológica Lima Sur, during the 2018 semester.

The design was correlational, cross-sectional; the study population reached 2,150 enrolled students; a sample of 62 random engineering students was taken from it.

The results showed a mean positive correlation, whose Spearman Rho coefficient gave for the general hypothesis a value of 0.619 which, according to table 33, corresponds to the mean positive correlation; for specific hypothesis 1 a value of 0.629 which, according to table 33, corresponds to a mean positive correlation; for specific hypothesis 2, a value of 0.423 which, according to table 35, corresponds to the mean positive correlation; and for specific hypothesis 3, a value of 0.751 which, according to table 36, corresponds to the mean positive correlation, it was concluded that there is a direct and significant relationship between teaching competence and significant learning in this study

Keywords: teaching competences, meaningful learning, Academic Performance

I. INTRODUCCIÓN

Históricamente el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel universitario puede ser caracterizado como magistrocentrico puesto que ha tenido al maestro como centro de este proceso, y considerando al alumno como un ser pasivo similar a un recipiente vacío de saberes o conocimientos, el cual debe llenar el docente, este estadio de maduración societal de la humanidad, en el cual se impone la sociedad del conocimiento, exige cambiar hacia un proceso de enseñanza aprendizaje focalizado en el pupilo es decir de tipo paidocentrico, no obstante para lograr ello es necesario tener en cuenta las competencias docentes. El estudio tiene como objetivo general orillar estadísticamente la relación habiente entre la competencias docentes y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018, a su vez tiene tres objetivos específicos, siendo del primero medir el progreso de la competencia docente para la mediación pedagógica y determinar estadísticamente relación con el aprendizaje significativo en los estudiantes, el segundo es medir el progreso de la competencia para la formación ciudadana y determinar estadísticamente relación con el aprendizaje significativo en estudiantes en tercer lugar medir el progreso de la competencia para la transformación educativa y determinar estadísticamente su relación con el aprendizaje significativo.

Habiendo llegado a este estadio de desarrollo entendemos que para enseñar de manera significativa se requiere una formación pedagógica y psicológica, así pues, el quehacer de la enseñanza aprendizaje de rango universitario no puede dejarse solo a la experiencia este tiene que ser bien planificado, ser sistemático y alcanzar las competencias que el alumno requiere a partir de las competencias del docente. Todas estas reflexiones son el punto de partida para investigar la relación que existe entre las variables de la perquisición.

Para entender la justificación teórica debemos partir de que según Abell & Oxbrow (2002), las competencias son delineaciones generales e intrincadas de las habilidades que el homo sapiens utiliza triunfalmente en un quehacer singularizado. El perfil de competencia se especifica mediante cogniciones,

habilidades, actitudes que desarrolla el ser humano; y expresa los requerimientos de ejecución en términos de comportamiento. La investigación se justifica porque, de acuerdo a los autores, los descriptores son útiles para identificar las habilidades de los docentes dedicados a la enseñanza superior para cumplir satisfactoriamente una tarea específica. Estos descriptores, que son términos inventados por Mooers (1950), que ayudan al escudriñar data informativa en un stock de documentos, ejecutada a partir de la especificación de una perístasis. a posteriori, Mooers (1951) diáfano el concepto como la recobración de información atingente a las dimensiones intelectuales de la representación factual de información y su determinación en búsqueda; y por añadidura toda técnica, maquinan o sistema que se valga para urdir y acometer la operación.

El Aprendizaje Significativo fue desarrollado por el teórico Ausubel (1976, p. 56). Con el advenimiento del constructivismo se justifica su presencia en el estudio porque ha llegado a ser la esencia vital del proceso del aprendizaje en la formación por competencias. Las ideas exhibidas simbólicamente siempre han sido relacionadas de manera arbitraria (al pie de la letra), olvidando que el estudiante posee algún conocimiento sobre los aspectos de su realidad representada en su estructura cognoscitiva (por decir: un símbolo, una imagen con significado, un contexto, una proposición).

La pesquisa en la práctica se justifica porque actualmente existen pocos estudios realizados sobre competencias docentes universitarias en el país de Perú; sus conclusiones ayudarán a conocer el estado de las competencias docentes en aquella casa de estudios; por lo tanto, esperamos aportar con la nueva información acerca del estado del proceso de enseñanza aprendizaje y sus competencias que producirán un impacto directo sobre la forma cómo se ha venido ejerciendo la docencia en las universidades.

La parte metodológica se justifica porque requiere utilizar el método científico para encontrar la información pertinente y proponer la solución correspondiente. El método científico de investigación consiste en serie de pasos sistemáticos e instrumentales que conducen al conocimiento científico. Estos pasos consisten en revisar con atentación, a simple vista o con auxilio de ciertos equipos,

instrumentos y herramientas, la naturaleza de los fenómenos; luego conjeturar una serie de suposiciones y pronósticos (hipótesis) haciendo un aseveración o bien enunciados que anteceden a otros para exponer los razonamientos. Los instrumentos de recojo de datos han sido validados específicamente para este trabajo.

II. MARCO TEÓRICO

En relación a pesquisas precedentes respecto a las competencias docentes universitarias, estas son escasas en el proscenio internacional puesto que la enseñanza basada en competencias irrumpe con fuerza en la enseñanza escolar a fines del siglo XX, obteniendo logros importantes, es por ello que actualmente se está implementado a nivel universitario, no es tarea fácil pues no puede ser copia de todo lo desarrollado en la enseñanza escolar, a continuación, está el resumen de algunas de estas pesquisas precedentes

Iglesias (2015) cuya pesquisa verso sobre las competencias del profesorado universitario en la Universidad de San Sebastian, España. Esta su pesquisa se observar que resalta por ser descriptiva y utilizó aquel diseño correlacional; su masa poblacional conformo acotadamente por los docentes y alumnos de la facultad de informática de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. Los resultados de la percepción del alumnado acerca de los docentes, en función de la competencia pedagógica, mostró que el procesamiento de las 14 dimensiones se hizo mediante el análisis de varianza ANOVA, observándose que, de las catorce dimensiones, solo una adquiere la significancia de 0.037, mientras que en el resto es .000; lo cual indica que existe relación significativa entre todas las dimensiones o sub competencias. Según los datos, resultados y conclusiones, este trabajo planteó una serie de propuestas para impulsar mejoras de las competencias docentes del profesorado universitario; el aporte de la tesis fue la justificación de la necesidad de realizar un Máster en Docencia Universitaria, pues, el profesorado novel requiere de formación pedagógica continua para acceder a la docencia en la universidad. En cualquier caso, ninguno de los docentes que participaron en el grupo de discusión pertenece al grupo del

profesorado novel; según su creencia, la formación resulta innecesaria para ellos, pero la sola experiencia no basta para avalar la competencia docente. Desde nuestro punto de vista, esta conclusión revela la profundidad del problema sobre las competencias docentes universitarias y la urgente necesidad de profundizar en el tema.

Gluyas (2010). Pesquisa sobre la gestión de la calidad dentro de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes en México. El tratamiento de su pesquisa fue de tipo exploratorio y longitudinal porque estudió al mismo grupo a través de un seguimiento en el tiempo; su masa poblacional fue acotada al segmento de los estudiantes de licenciatura del Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México, con fluctuación acotada de edades entre 18 y 20 años de ambos sexos. El diseño correspondió al método de investigación-acción; lo que abarca que el pesquisador obro en dos roles: investigador y participante. Los principales teóricos consultados fueron: Romero (2007), Delors (1996), Martens (2000), Hectcher (1992), Zabala (2007), Lepeley (2001), Mc Gregor (1957), etc. Mediante el análisis estadístico de los datos, el 25% de estudiantes creen que deben certificarse las competencias de sus docentes. El aporte de la tesis fue el diseño de un terceto normativas educativas de competencias docentes con sus correspondientes herramientas de valoración cuantitativa. Los resultados muestran en efecto que el universitario, ulteriormente de haber llevado satisfactoriamente el taller curricular artístico (MEHDCI), adquirió las competencias institucionales en contraposición al universitario que a secas cursó las materias académicas. Por consiguiente, su instrucción formativa fue global en toda regla según la correspondencia positiva que hay entre el Modelo Educativo Institucional y el Modelo de Gestión de la Calidad de la Enseñanza Artística. Desde nuestro punto de vista, esto prueba que la certificación de competencias docentes brindó seguridad a los futuros discentes en el quehacer de enseñanza aprendizaje.

Jiménez (2010). Ancora su pesquisa en clarificar la relación que hay entre el desempeño profesional docente y las competencias adquiridas por los alumnos en la Universidad Marista de Guadalajara. Finiquito que el desempeño profesional del docente fue agente concluyente en que los discentes universitarios, cuyos

rangos de edad saltan entre 18 y 25 años, que lleva instrucción universitaria de Desarrollo Educativo Institucional, para incoar para sí las competencias específicas óptimas para su desarrollo profesional. La investigación de tesis fue de orientación cualitativo, intentó explicar y entender las actividades que ejecuta la población docente y discentes y demostrar cómo la variable nombrada independiente causa alteraciones fluctuantes en la variable nombrada dependiente. Esa población estaba constituida por docentes y estudiantes de la antes citada, la muestra utilizada estaba constituida por dos grupos uno grupo testigo y otro grupo llamado piloto. La tesis utilizó diseño experimental; los resultados señalaron que cuando los docentes trabajaron las competencias (conocimiento, procedimientos y actitudes), los estudiantes progresaron, cuyo diagnóstico arrojó 146 puntos (según la codificación de software ACUAD 6). Sucedió igual con las estrategias de aprendizaje que alcanzó 73 puntos; con las habilidades, 51 puntos; con las destrezas, 40 puntos; con el contexto, 39 puntos. El aporte de esta tesis fue confeccionar el conjunto ordenado de competencias propias para docentes y para estudiantes. El autor, en su conclusión sostuvo que, según el conjunto piloto, el desempeño profesional del docente fue el agente concluyente para que los universitarios adquirieran las competencias. De esta conclusión se dedujo que la intervención de los docentes con determinadas competencias, favoreció la adquisición de competencias profesionales en sus estudiantes.

Granja (2015). Para defender su doctorado en la Universidad de San Sebastián España pesquiso sobre las variables: competencias docentes del profesor versus su incidencia en la calidad educativa en la Universidad Central del Ecuador. En torno a la pesquisa suya registramos que fue de tipo exploratorio, descriptivo y correlacional; evaluó las competencias docentes que desarrollaron los encargados de la cátedra de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador (UCE); la población de estudio fueron los docentes de la Facultad de Filosofía, los teóricos consultados fueron: Rodicio & Iglesias (2011), Colas (2005), Mulcahy (2006), Zavala & Arnau (2008) entre otros. En esta tesis, los contenidos del plan de la asignatura obtuvieron una correspondencia moderada pero significativa con la competencia en docencia cuyo valor fue de 0.581. A la

vez la competencia concerniente al uso de las TICS por el estamento de los docentes universitarios, los estudiantes confirmaron que los educadores no se formaron por competencias; los maestros de mayor antigüedad no evidencian considerable interés por adquirir competencias para la operación de los instrumentos virtuales y a la vez hay ausencia de mayor requerimiento por parte de la institución para brindar cursos de adiestramiento en el dominio de computadoras, internet y el entorno de las TICS. Esta conclusión muestra claramente la importancia que deberían darle los docentes a la competencia de las TICS si quieren llegar al estudiantado, puesto que son los llamados nativos digitales y son los que se están haciendo cargo del mundo.

Restrepo (2016) para obtener su doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona, España estudia las competencias que tiene el profesor de posgrado con una perspectiva desde la formación de los programas de maestrías. La metodología que empleó Restrepo fue empírico analítico que vincula métodos cualitativos y cuantitativos a partir de herramientas como las entrevistas presenciales o cuestionarios; se utilizó el diseño descriptivo ex-pos-facto, los teóricos que sustentaron la tesis fueron: Navio (2006), Witkin & Altschuld (1995), Geoge (1982), Astin (1985); su población de análisis estaba conformada por los profesores y directivos de tres universidades colombianas con participación de los estudiantes. La tesis resaltó el supuesto dominio del docente sobre las competencias definidas para la tarea educativa que se valora con 3.5 puntos. Los resultados evidenciaron muchas necesidades derivadas de la actuación docente en un mundo productivo que sabe lo que habla, pero debe ajustarse a: ¿de qué manera utiliza la estrategia pedagógica?, y ¿cómo convierte su conocimiento y su experticia en un escenario pedagógico enfocado en el estudiante? Esta conclusión muestra que para ser docente universitario no basta con ser especialista en un determinado ámbito del saber, sino saber utilizar las estrategias y métodos para transmitir a los estudiantes el conocimiento. Como aporte de la tesis tenemos que dan claridad sobre los factores que afectan el perfil competencial de los docentes la muestra.

Respecto a las pesquisas precedentes sobre competencias docentes universitarias en el proscenio nacional son más escasas que a nivel mundial, pero

siguiendo el proceso de globalización la educación universitaria en Perú a asumido el reto de implementar la enseñanza por competencias, a continuación, se muestra los resúmenes de pesquisas del proscenio nacional.

Labajos (2014). Para obtener su licenciatura pesquisa sobre las competencias docentes desde la percepción de los estudiantes en la facultad de enfermería de Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) en Lima, Perú la suya pesquisa fue de nivel aplicativo, enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y de corte transversal. Fernández (2003), Gómez (2002), Comellas (2002), Zabala y Arnau (2007), Howard Gardner (1995), Valcárcel (2005) fueron los autores consultados para el fundamento teórico. La población en esta tesis la estaba constituida por 173 discentes que se esparcían de 1° - 4° año de la carrera de Enfermería; se materializo el estudio vía la encuesta como técnica atingente a la estadística y de mecanismo el cuestionario confeccionado en una escala de Likert modificada. Los datos de respuesta que se encontraron orillaron: 84.31% de pupilos del 4to año, 79.41% del 3er año, 65.71% de 2do año y el 54.73% del 1er año confirmaron certificando que sus catedráticos adscritos a la carrera de enfermería poseen competencias genéricas y pedagógicas circundan la fase de progreso; 75.72% de los maestros circundan la fase de progreso de competencias genéricas y el 64.16% en pedagógicas; 20.23% percibió que aquel catedrático de su carrera muestra progreso en competencias genéricas y un 31.79% en competencias pedagógicas; 4.05% de los discente tiene la apercepción que sus catedráticos que aún no abarculan bien desarrolladas las competencias genéricas y lo propio le concurre a las pedagógicas. La contribución de la tesis fue reconocer y medirse las competencias pedagógicas de los catedráticos a partir la perspectiva de los alumnos. Los resultados evidenciaron dos conclusiones: la primera, los educandos universitarios esparcidos en el acotamiento del 1°- 4° año valoran, en su mayor cantidad, que esos heteróclitos catedráticos de la carrera de enfermería circunvalan en la fase de desarrollo de competencias; la segunda, las competencias genéricas y pedagógicas del catedrático de enfermería están desarrolladas en una proporción reducida, no obstante, en su mayoría están en fase de evolución; no obstante, un fragmento mínimo y palurdo de catedráticos no las desarrolla. De las conclusiones la

apercepción es que los docentes aún están en las etapas iniciales; por ello deviene en un tuáutem que los docentes universitarios ancoren para si las competencias apropiadas para el quehacer de enseñanza aprendizaje.

Ticona (2014) en su pesquisa para obtener su maestría en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, versa y tiene abondo sobre la relación de variables: Evaluación de la gestión académica versus las competencias docentes, teniendo en cuenta a los estudiantes y su percepción. Su perquisición fue teórica descriptiva, la metodología que se hizo uso fue a la correlacional, se referencio una población especifica participante de 271 con su muestra significativa de 159 universitarios del X semestre 2013-II de la Facultad de Educación de la universidad citada. En concordancia a la distribución estadística de los datos, se verifico su hipótesis general; existe correspondencia significativa al lograr un valor de $\rho = 0,67$ al abarcuzar el estudio entre la lingüísticamente nombrada evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en cumulo en la Formación Profesional de la población especifica en perquisición. Los autores que sirvieron de base fueron: Campana (2012), Delannoy (1997), Díaz (2001), Heyneman (1997) Berryman (1996). La aportación de esta tesis fue que sus variables, cuestión de investigación, consienten mantener y respaldar procesos de adaptación constante en el tiempo para la Universidad. Los resultados dimanaron que presentase una relación atinente robusta e indiscutible entre los constructos Competencias Docentes y Formación Profesional, que parte desde el cristal óptico perceptual de los universitarios del X semestre en la Facultad de Educación de la citada universidad. Según los resultados hay uebos de evaluar las competencias docentes universitarias para trabucar con positividad la calidad de la enseñanza.

Paredes (2015) en su pesquisa para obtener su doctorado en Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, contrapone como variables: La calidad del desempeño docente y el rendimiento académico de los alumnos. En la suya pesquisa nos exhibe que fue descriptiva – correlacional, de corte transversal; abarcuzo para la perquisición el método descriptivo aquel se refiere a analizar, cualificar y discriminar sistemáticamente un conjunto de hechos; la población estuvo constituida por 287 discípulos de la Facultad de Ingeniería Agraria,

Alimentaria y Ambiental; estadísticamente se trató de un sistema ergodico toda vez que la muestra estuvo constituida por 287 discípulos. En el nivel inferencial uso aquella la llamada prueba de normalidad para ubicar bien la distribución de sus datas mediante la estadística paramétrica; en la perquisición el estudio o proceso estadístico se hizo mediante la correlación de Pearson con un grado de significancia del 0,05. Estos emanantes estadísticos resultados advierten de facto que la definida variable calidad del desempeño docente se manifiesta nuclearmente alrededor del grado medio o regular. Deming (1989), Ishikawa & Juran (1994), (2005), Mortimore (2004), Crosby. (1987) Mendoza, (2002), Cahuana (2006), López (1989) Robalino (2005) Form (1996) fueron los autores consultados para el marco teórico de la tesis. El aporte constituyó la muestra estadística de relación entre las variables a nivel universitario. Los resultados exhibieron la conexión directa efectiva entre la calidad del desempeño docente universitario versus el rendimiento académico, como corolario, tenemos que admitir aquella su hipótesis de trabajo confirmándose que realmente hay una conexión directa de gran significancia entre las variables contrapuestas en la perquisición. La sugerencia fue evaluar sistemáticamente con periodicidad el desempeño docente o las competencias docentes universitarias para poder transmitir y hojecer el nuevo conocimiento.

Sarango (2016) para lograr su maestría en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, versa y tiene abondo sobre la relación de las variables: competencia docente y aprendizaje en la EAP de Tecnología Medica de la Universidad Continental, Huancayo - 2015. La suya pesquisa estuvo impregnada de un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-correccional; la pretencion que se abarcuzo fue retratar situaciones o eventos. Sarango utilizó el descriptivo- correlacional como método; El objetivo de la tesis fue ponderar numéricamente el nivel de correspondencia que existe entre dos o más variables. Se usó la apodada prueba estadística no paramétrica ρ de Spearman, orillando un grado de significancia del 0,05, permitió verificar técnicamente la significancia de la relación habida entre las variables de la perquisición de Sarango. El aporte fue evidenciar estadísticamente que el 49% de los alumnos logran nuevas habilidades o modifican sus propias habilidades, destrezas, capacidades de pensamiento,

conductas o valores en concatenación al efecto lógico del florecimiento del estudio, la experiencia, el razonamiento lógico-científico y la observación crítica. La conclusión esencial en la tesis es que los resultados alcanzados exponen que su Hipótesis general del presente estudio ha sido categóricamente certificada, apreciando que: entre el grado de competencia docente hay explícitamente relación significativa y directa con el aprendizaje. Se sugiere exponer la trascendencia de las competencias docentes universitarias en los aprendizajes de los estudiantes.

Bujaico (2015) para alcanzar su doctorado en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. En su pesquisa busca la relación entre los constructos: Evaluación del desempeño docente versus el rendimiento académico en estudiantes del 1^{er} año de la facultad de Agropecuaria y Nutrición de la ya nombrada universidad. La pesquisa se acota y ancora en el ámbito descriptivo-correlacional; con buen estilo aplica el diseño, no experimental transaccional. Se entresaco un fragmento de 196 discentes de una población de 400 discentes, todos son discentes del 1^{er} año en la facultad de agropecuaria y nutrición de la antes citada universidad en el 2012. En función a la tabla de datos de la pesquisa de Bujaico vemos que los discentes en lo concerniente a la variable evaluación de desempeño docente, con ataraxia responden que sus perceptores tienen un desempeño basculante en rangos espectrales de malo y regular alcanzado alrededor del 81%. Concerniente a la variable rendimiento académico, consideran que un 87% de sus docentes basculan en los rangos de regular y bueno. Los especialistas que aportaron al marco teórico fueron: Tyler (1973), Muñoz (2003), Gonzáles (2009), Hidalgo (2007), Popham (1983), Gómez (1990), Gago, 2002), Zerilli (1973) entre otros. El aporte de la tesis permitió estadísticamente cuantificar el desempeño docente, el dominio tecnológico, el dominio científico en relaciona con el rendimiento académicos. Las evidencias más importantes ubicadas en el proceso investigativo resaltaron que acontece una correspondencia por las variables ya citadas de la perquisición. A partir de este estudio se creó la necesidad consiente de mejorar y/o superar integralmente las falencias encontradas mediante un plan de mejora continua.

Fundamentación científica, técnica y humanística

La complejidad en la formación docente, en las universidades del país, puede plantearse desde múltiples aproximaciones interdisciplinarias. Específicamente, la competencia en procesos diversos de aprendizaje y el desarrollo personal de los futuros profesionales necesita disponer de un marco de referencia teórico-práctica para explicar las estrategias de intervención en la formación profesional.

Variable 1: Competencia docente

En educación, se está concentrando gran cantidad de trabajos de investigación en la esfera de la prospección del procedimiento de la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo personal de docentes y discentes universitarios. Sin embargo, solo tangencialmente se tocan temas relacionados con la competencia docente y el aprendizaje significativo en diferentes contextos de formación universitaria. En este trabajo, el objetivo de estudio consiste en estudiar críticamente como variable principal de investigación la naturaleza de las competencias docentes en educación universitaria y las bondades del aprendizaje significativo en el ámbito referente al de la globalización y el desarrollo exponencial de la innovación científica y tecnológica.

Las competencias y capacidades son caracterizadas por diversos autores: Perrenoud (2005); Pérez, Soto, Sola, y Serván, (2009); Denyer, Furnémont, Poulain, Vanloubbeck (2007); Roegiers (2007). Estos consideran que ambos términos son vocablos polisémicos que turban establecer su alcance, sentido y función en el proceso educativo. Según lo afirmado por Denyer, Furnémont, Poulain, Vanloubbeck y Roegiers (2007), las capacidades tienen que ver con la aptitud, talento o cualidad, inherentes al homo sapiens. También se valorizan como el recurso potencial con que cuentan los individuos para alcanzar el debido ejercicio de sus operaciones de pensar, hacer y sentir. En el contexto actual, el desarrollo de las capacidades adquiere importancia porque: Asigna poder de entendimiento a la mente, promueve la aproximación del individuo a situaciones concretas, como los referentes contextuales por excelencia para desarrollar aprendizajes, Posee naturaleza evolutiva, Provee al individuo de herramientas cognitivas y metacognitivas que le permite sobrevivir a lo largo de su vida.

Según Tobón (2006), el conjunto de capacidades faculta la posibilidad de actuar de manera competente. Aparece como potencial de eficiencia satisfactoria del individuo en relación consigo mismo, con los otros y con el medio natural y social donde se desempeña. La “capacidad” tiene como referentes: las posibilidades inherentes de cada persona y las virtualidades internas que se despliegan en el curso de la existencia humana. En el campo pedagógico implica tres capacidades:

Empleo de información: referido a los hechos, acontecimientos, fenómenos de la realidad, todos ellos tuátem para optimar o acrecentar esa capacidad de accionar. Gerencia de procedimientos: referido a habilidades y destrezas en el uso de técnicas o estrategias heteróclitas para ejecutar una acción específica. Acción de reflexibilidad: capacidad que abarca pensar de manera lógica y con criticidad sobre los actos propios evaluando su acción e identificando aciertos y errores.

En lo eidético el Diccionario publicado por la RAE (2014), competencia proviene de dos voces latinas: “cum” y “petere” que significan: “capacidad para concurrir y coincidir en la dirección y seguir el curso de la acción situados en un contexto espacio-temporal”. Ser competente significa poseer habilidad, pericia o idoneidad para hacer algo o intervenir en una determinada acción que puede ser entendido como incumbencia. Aparte de esta explicación existen otras definiciones como la que dimana del palabra latino “competere” que significativamente podemos colegir en nuestra habla que equivale a: “ir una cosa al encuentro de otra, coincidir”.

Desde el punto de vista conductista, el concepto de competencia provino desde la década de los 70 del siglo pasado. Sirvió para designar el comportamiento de las personas que ponían en práctica sus conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas, etc. (Villa & Poblet, 2004). Desde la vereda del constructivismo, competencia se corresponde con un modelo de educación que prioriza el aprendizaje de los estudiantes desarrollado durante el tiempo que pasan en clase; ellos constituyen el centro del aprendizaje y son evaluados según el dominio que ejercen sobre las habilidades y/o los resultados de aprendizaje que

alcanzan. Desde entonces, la globalización ha hojecido muchos conceptos sobre competencia. Según el uso social es la capacitación de preparación permanente de las personas para desempeñar determinadas tareas u oficios, requisito indispensable para ocupar un puesto de trabajo; según el aspecto cognitivo son mecanismos innatos que se ejecutan mediante habilidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes que se manifiestan en diferentes comportamientos de la vida social.

Dice Brum & Samarcos (2001): “las competencias son operaciones mentales cognitivas, socio afectivas y psicomotoras que necesitan ser apropiadas para generar habilidades específicas”. Acevedo (2003) sostiene: “... conjunto de procesos en constante desplazamiento entre la acción, reflexión y reconstrucción de saberes” (p. 53). Ambas definiciones hacen alusión a la actividad formativa donde las acciones se realizan en un periodo de tiempo determinado y se finiquita una vez recogida, analizada e internalizada la información pertinente. Los autores consideran que las competencias en el ámbito educativo no son productos estáticos sino procesos dinámicos que necesitan de la reflexión, pensamiento de las personas para que puedan identificar cuáles acciones son pertinentes y cuáles no según el contexto situacional. Dentro de ese dinamismo, según los autores, las competencias adquieren auge con la potenciación de la ciencia y tecnología. Nuestra sociedad se beneficia y supera constantemente con el aumento del conocimiento humano; utiliza las competencias como herramienta social para la actividad de la enseñanza-aprendizaje, motor que impulsa el desarrollo y transformación de la sociedad. Rué & Looeiro (2010) sostiene que domeñar una competencia, está ligada a la habilidad de su apercepción para comprender los problemas de la humanidad en las diferentes esferas de la coexistencia familiar, laboral y social; a la capacidad de acción racional y ética, resolviendo las demandas de problemas complejos a partir de la movilización de diferentes peros atinentes recursos (cognitivos, socio-afectivos, motores y otros) en un proscenio particular.

De acuerdo con Roegiers (2007), la competencia contribuye al desarrollo societal y de sus individuos. En efecto, pretende ayudar a los individuos a alcanzar sus requerimientos y necesidades importantes que exige la sociedad del

conocimiento en un contexto extendido y variado del mundo globalizado. Por lo tanto, adquiere importancia, no solo para los especialistas docentes, sino también para cualquier ser humano, ya que incorpora competencias básicas, genéricas y específicas a la formación escolar y profesional que sirven de sustento para el desenvolvimiento competitivo de los individuos en el mundo familiar, laboral, profesional y social. Gimeno, (2008); Perrenoud, (2005); Marchesi, (2007); Pérez *et al.* (2009). La relevancia de las competencias: básica, genérica y específica constituye la base del saber hacer de las personas en el desarrollo de las capacidades humanas. Significa que, de acuerdo con los aprendizajes adquiridos (saber conocimiento) y el desenvolvimiento competitivo que exige la resolución de problemas, el aprendiente requiere complementarse con el apoyo afectivo-emocional (saber ser) dentro de un entorno social (saber convivir). Los cuatro saberes se constituyen en la pieza clave del desarrollo de la función docente.

De Tobón (2006) se abarca que la competencia es la actuación holística del sujeto con implicancias de conocimientos facticos, habilidades, destrezas, actitudes y valores concernientes al interior de un contexto ético. Según la aperccepción de Marco (2008) las competencias tienen como tuáutem los saberes amplios y explícitos entre los que se consideran las posibilidades de transferencia, abstracción y generalización. Alpizar (2008) versa que la competencia es un amasijo sistemático e integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores los que se abarcuzan y se disponen a ejecución para lograr el buen desempeño de una acción en un proscenio determinado. Esta noción integral está basada en el informe Delors (1996) donde se propone la formación holística en educación integrando pensamiento, conocimiento y sentimiento. Aldape (2008) elucida que son aquellas potencialidades que permiten al educador gestionar los conocimientos y habilidades profesionales respecto de esta o aquella especialidad, esto es, los métodos, equipos y tecnologías o Tics en torno a los que bascula con periodicidad la enseñanza – aprendizaje para hojecer una de una determinada especialidad.

Para España (2017) actualmente, las competencias son valoradas como conocimientos en arque cognitivos (lectura, escritura, lenguaje, razonamiento), como capacidad de performance en su carrera profesional es decir aptitudes

ostentadas con abondo en el ámbito laboral, como aptitudes técnicas, todos ellos situados como uebos al servicio del homo sapiens para su propio beneficio. Por esta razón, la importancia de las competencias que se asocia a los equipares de idoneidad personal y profesional para incoar y profundizar en el aprendizaje de los discentes de hoy a partir de la potencialidad y de la capacidad individual unica para aprender a aprender. Pimienta (2012) dice que el hombre piensa y le viene a la mente alguna de estas tres acepciones sobre competencia: Competir para ganar un concurso; Realizar algo que está dentro de sus posibilidades; Estar apto para alguna actividad.

Estos son procesos generales contextualizados aplicados a acciones referidas a la performance de la criatura humana dentro de un estrato específico del crecimiento humano, orientados al hacer idóneo en las actividades de resolución de problemas (Pimienta, H. 2012). Por lo tanto, una competencia se hace evidente por medio de desempeños que implica: saber conocer, saber hacer y saber ser.

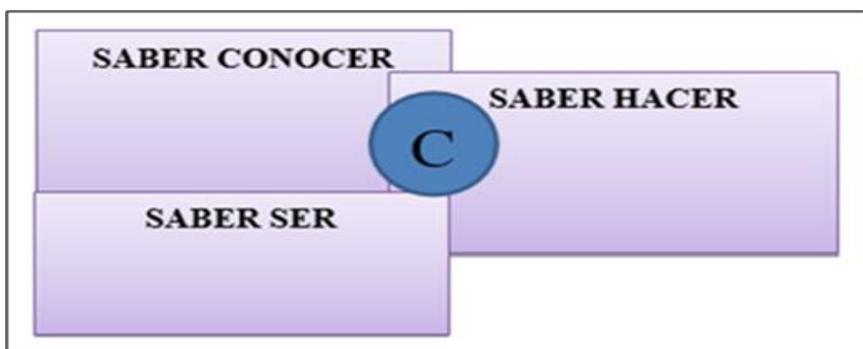


Figura 1. Competencias

Finalmente, según España, C. (2017) una competencia es más que el simple conocimiento y habilidades desarrolladas por el sujeto. De lo que se puede abarcuzar con apercepción que al orar sobre las competencias es hacer referencia a las actividades formativas de impacto, impresión y significatividad que brinda respuesta al desafío que impone el siglo XXI, cuando lo sustancial de la educación radica en tener una prognosis para saber sobre qué, cuándo y cómo reaccionar. En la era de la globalización, la noción de competencia ha sido incorporada al discurso educativo. Sin embargo, las autoridades educativas y los docentes necesitan aclarar el significado pertinente de entre la maraña de

significados que la literatura ha asignado al término; por tanto, urge la necesidad de señalar claramente cuáles son las variables tuáutem y analizar con jabato los límites y peligros que ya lleva su maduración en el campo educativo más allá del disputatio, donde nada es neutro según la apercepción de Gimeno, J. (2008) se pude abarcuzar que el cosmos semántico del que se acrecienta o provee la predica respecto de las competencias simboliza un estilo de discernir el cosmos de la educación, del conocimiento y del papel de este dueto en la sociedad. Según Roegiers (2007), las competencias (o conocimiento básico) para el ejercicio de la función docente se aplica en múltiples situaciones donde se globaliza a la pleamar abondo de conocimientos, la ciencia y el arte, a nivel cultural, y en inferior cuantía los otros aspectos de la vida humana. Entre las características más representativas tenemos:

Promueven efectividad de reacción en ámbitos precisos, se ramifican de saberes con sentido y funcionalidad para reaccionar y terciar en las diferentes situaciones de la vida, su construcción es sistemática.

Según los autores Bernal & Teixidó (2012) es naturalmente, la competencia educativa se caracteriza por la capacidad de los directivos y docentes para identificar los recursos que ostenta la institución: aptitudes, valores, conocimientos, informaciones, apercepción, capacidades, habilidades, ascesis, etc. Estas competencias se adquieren mediante el uso holístico de estos diversos recursos; y se llegan a dominar a través de acciones educativas en tiempo real; esto nos impulsa a incoar decisiones que darán norte a esa acción educativa lo que será un funtor que se concatena el significado que cada ser pensante asigna a los eventos (silencio, gestos, acciones, hechos, palabros, etc.) que ocurren en el momento adecuado. Esto requiere de entrenamiento abondo y especializado, la capacidad de reflexionar con criticidad en la acción y la capacidad de auto control, etc. El alcance de competencia educativa, inicialmente circunferida al contexto laboral, ha extendido su significado al campo pedagógico. En este entorno, se la definen taxativamente como el “saber hacer” en coyunturas específicas de enseñanza-aprendizaje que requiere la ejecución creativa, a la vez flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. En esa dirección, de lo

que apostillo España, C. (2017) se abarca que la competencia docente es el conocimiento cognitivo y la capacidad de una buena performance en proscenios complejos y auténticos. Esta noción busca la incorporación y el despliegue de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes en los integrantes del quehacer educativo.

Dentro de esta situación, las competencias docentes comulgan con la búsqueda de la eudemonía de los estudiantes. Aunque el aprendizaje sea caracterizado como individual y endógeno, las competencias no solo se componen de conceptualizaciones personales, sino que se coloca en la esfera del involucramiento social o socio-profesional y la experiencia intercambiada en los contextos en que está llamado a desenvolverse. Por otro lado, el docente no edifica el significado solitariamente, sino gracias a la mediación de sus docentes que se constituyen en organizadores y mediadores del encuentro entre el estudiante y el conocimiento (Díaz & Hernández, 1998).

Por ejemplo, el Ministerio de Educación de Guatemala (2016) insiste en que la capacidad docente no solo concatena con a procesos políticos, sino también a otros procesos sociales que trabucan. Esta alude al proceso de reforma educativa como brújula que promueve la relevancia de la reforma curricular; actualiza sus métodos de enseñanza, métodos técnico psicopedagógicos, contenido y proceso de enseñanza, y revitaliza la tecnología, la psicología y la educación; incluye varias formas de servicios educativos y todos los diferentes y a veces contrapuestos comportamientos sociales de todos aquellos los involucrados. Hoy, el Ministerio de Educación del Perú ha enfatizado aquel nuevo paradigma curricular de manera socialmente constructiva distante del disputatio, con el blanco de promover cambios profundos en el aprendizaje, la praxis, el proceso de evaluación y las estrategias de diseño y desarrollo curricular; enfatizan la capacidad de organizar cursos y seleccionar Planificar sistemáticamente la evolución del aprendizaje y los métodos de evaluación formativa.

A diferencia de otras épocas, la humanidad hace vastos intentos para hallar respuestas y alternativas con la mira óptica de resolver aquel problema de enseñanza-aprendizaje. Éste empieza a ser valorada desde la funcionalidad

otorgada a las competencias; los modelos didácticos, centrados en la “instrucción”, condujeron aprendizajes memorísticos, receptivos y mecánicos que, para el estudiante actual, dejan de ser útiles. En cambio, la política educativa de la globalización pretende que la formación por competencias incida en el estudiante en su formación autónoma y ampliación de la calidad de vida; permita entender la rapidez con que el docente y la universidad se adaptan a los cambios que produce el adelanto constante de la ciencia y tecnología. De tal manera que, institución, docentes y estudiantes accedan a la realidad virtual que ha creado las recientes tecnologías de información y comunicación que sabemos a priori que repercuten y abarcan la sociedad del conocimiento. Se entiende que para Huerta (2014) la revolución de la información ha generado nuevos problemas y ha conflictuado otros de gran importancia: el acceso a la información (conocimiento) a más personas y el destino de la libertad de expresión. En consecuencia, si bien existe un incremento de acceso a las redes de información, todavía existen desigualdades de acceso a las fuentes, contenidos e infraestructura; lo cual coloca en entredicho el juicio del carácter universal de la sociedad de la información. De otra parte, puesto que no se permite la libre circulación, o ésta se ve obstaculizada o cuando se es objeto de censuras y manipulaciones, que conflictúan y generan dificultades de libertad de información y de expresión que son heteróclitas.

En cuanto a evaluación de las competencias requiere tener en cuenta dos términos esenciales: aprendizaje y estándares de calidad. Aprendizaje es el proceso cognitivo y metacognitivo que realiza el ser humano para interiorizar nuevos conocimientos como actividad propia y es utilizada cuando las circunstancias lo requieran (Berrú, Reátegui y Zárate 2017). Los patrones de calidad educativa son eidéticas delineaciones de los logros esperados, funcionan como orientadores de índole público que indican las metas educativas para alcanzar el éxito académico de calidad.

Competencias docentes en educación superior

Para Bernal & Teixodó (2012) la noción de competencia para contraponerse al *disputatio*, se ha incorporado casi destructivamente al cosmos fluctuante de la

educación en las últimas décadas. El nuevo entorno social se caracteriza por una sociedad multicultural y multilingüe en una aldea global concatenada, así como por un amasijo de discentes de divergentes orígenes culturales con su propia percepción de su forma de vida y comprensión del mundo. Ambos requieren repensar desde el arca muchos aspectos heteroclitos de la educación en cátedra, porque los discentes se integran a la universidad con heterogéneas necesidades y requisitos, otros conocimientos y habilidades, trabucantes heteroclitos valores y actitudes.

En el siglo XXI, ha habido muchos debates sobre modelos de formación docente en congresos, conferencias y publicaciones. Uno de los primeros temas nuevos es discutir el concepto de docente en sí mismo y su desempeño en el aula, en este entorno se debe cultivar y hojear la capacidad de guiar a los estudiantes en el aprendizaje. Para concretar esta exigencia se debe ancorar un “novo” perfil docente como versado que reflexiona antes, durante y después de la acción (España, 2017). Esto confina que el docente debe ser aquel docto que pueda liderar, orientar y promover el aprendizaje de los alumnos gestionando el currículo de acuerdo con su capacidad, para lo cual debe comprometerse a planificar de manera crítica y creativa sus propias acciones y retribuirlas. Varias prácticas para encontrar formas de mejorar la eficiencia. Resolver problemas complejos en la instrucción superior. Desde esta óptica, las competencias de los docentes en la educación superior se han trabucado en muy complejas. Evidentemente, esto se concatena con la relación entre los atributos personales del docente y las tareas a realizar, teniendo en cuenta las sinergias características singulares del espacio de trabajo y la cultura de la organización tal como lo dijeron con asertividad Bernal & Teixodó (2012). Tras esta denominación se amalgaman cinco aspectos básicos. Aptitudes y habilidades: capacidad de los participantes para ejecutar hasta el fin una actividad. Rasgos de personalidad: predisposición a comportarse de un estilo determinada. Conocimientos: saber interactuar los aprendizajes factuales, técnicos, interpersonales, etc. Auto concepto: o conocimiento de uno mismo basado en la autoconfianza y seguridad. Motivacionales: interés recurrente por las necesidades y guisa de razonar que impulsan y orientan la conducta.

Este modo de ver las competencias docentes en educación superior amerita: saber integrar los aprendizajes desarrollados a tenor del contexto y el propósito de las acciones realizadas; tener plena conciencia de que están compuestas por contenidos, actividades y situaciones que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este conjunto de capacidades se pone al servicio de los estudiantes; queda concatenada a la resolución de una situación problema y su existencia que se ha asido a la vigencia societal y educativa. Será pedagógicamente lícito en la medida que sea utilizada, si no se logra poner en escena pierde sentido y deja de convivir con ella conduciéndose a su inevitable desaparición. La implantación de los cursos y de currículo por competencias se nucleariza en el nuevo perfil profesional para indicar el rol docente. La situación de este paradigma cognitivo societal requiere que los docentes universitarios tomen acciones competentes y se deben contemporizar en mediadores, guías y evaluadores del aprendizaje de los pupilos. Desde el ángulo de visión de la formación profesional, la capacidad docente puede servir de referencia para las faenas docentes en las cátedras, centros educativos y comunidades. El desempeño guiado por el "sistema de saberes, conocimientos, capacidad de desarrollo y valores comunes" ayuda a los estudiantes a aprender en el aula. Y proyectar al mundo de la educación (Ministerio de Educación de Guatemala, 2016).

Según la propuesta de Tejada y Tobón (2006) las competencias educativas de nivel superior se dividen en tres componentes: competencias básicas, genéricas y específicas:

Las competencias básicas

Son consideradas esenciales para integrarse a la sociedad y desenvolverse con eficacia y eficiencia en la vida. De ella forman parte la competencia científico-metodológica que todo docente debe conocer y dominar: planificar, conducir y evaluar el aprendizaje del estudiante teniendo en cuenta el trabajo en equipo. El vivir juntos y nuestra comunicación como los seres sociales y seres humanos depende predominantemente de las capacidades cognitivas que el docente gestiona para que el estudiante aprenda a observar, a crear, a adquirir

responsabilidades y a utilizar, con estilo adecuado y coherente, las tecnologías ascendentes de la información. Dado el proscenio en que las universidades peruanas pasan por un proceso de licenciamiento y acreditación están promoviendo el acercamiento para su concatenación con las competencias basales para la vida. Fomentar y ancorar el liderazgo pedagógico. Comunicarse dentro de un medio societal intercultural y plurilingüe. Proceder con arques y valores en un contexto ciudadano. Formación continua y sistemática. Desarrollar la lógica en el pensamiento y el criticismo científico.

Las competencias genéricas

Aquellas se particularizan por que pueden ser puestas a la práctica en una amplia gama de ocupaciones. Posibilitan la acomodación de la persona a diversos ambientes laborales en concordancia con la apercepción de Corominas (2006); por esta razón se las considera un requisito crucial para enfrentar decididamente las metamorfosis constantes que exige la competitividad creciente y esta globalización, con la finalidad de obtener un fruto cualitativamente superior en el éxito profesional y personal. Según España (2017), las competencias genéricas se dividen en tres grupos.

Competencias sistemáticas

Estas facilitan al homo sapiens percibir y analizar holísticamente es decir cómo las fracciones de un todo se interrelacionan. Competencias instrumentales estas definen el grado o estándar de formación específica requerido. Competencias interpersonales son la que mensuran las habilidades individuales de cada relación societal y de integración en colectivos ecléticos.

Las competencias específicas

están centradas más en los saberes profesionales. Lógicamente son poseedoras de un elevado grado de especialización y tendrían que estar claramente determinadas en el Plan de Estudios de cada especialidad universitaria

Estas competencias docentes provinieron de Europa (1970) y llegaron a América a través del denominado Proyecto Tunning, probablemente desde el

2006, cuando Europa pretendió acercarse a América Latina adoptando las competencias como suyas y señalando conceptualmente que no es mejor quien termina más rápido, sino el que sabe pensar, sabe hacer y lo hace con valores personales y sociales compartidos. En el ámbito educativo es importante resaltar que las personas se forman para desenvolverse de manera eficiente en el contexto social donde conviven teniendo en cuenta lo estipulado por el ente rector (Gimeno, 2008).

Las dimensiones de la competencia docente en educación superior

En esta pesquisa se consideran tres dimensiones; competencias para la mediación pedagógica, competencias para la formación de la ciudadanía y competencias para la transformación de la educación (España, 2017).

Competencia para la mediación pedagógica

Se parte de que la formación del profesional en asuntos educativos y para el desempeño en la docencia puede plantearse desde innumerables aproximaciones disciplinarias e interdisciplinarias. La razón es que, dada la complejidad que representan los procesos concatenados de aprendizaje y el desarrollo personal, el docente opta por la conveniencia de disponer de un sistema de referencia interpretativo, así como de estrategias de intervención específicas que permitan cual brújula dar norte a la reflexión y la práctica pedagógica (Díaz y Hernández 1998).

La dimensión de la mediación pedagógica tiene como arque el planteamiento de los métodos propuesto por Delors et al. (1996) y el informe de la Comisión Europea sobre educación (2010). La nueva universidad recomienda la germinación de habilidades en el proscenio propio de la educación y la formación, y su contribución es el tuátem para el hojecer general de la personalidad y la creatividad y capacidad de decisión del individuo. Esta tarea requiere de un equipo docente que aplique la formación de habilidades básicas, genéricas y específicas que inciden en la función educativa de los jóvenes a través de la praxis docente y su análisis perpetuo, fulcro clave para lograr un “elan” educativo

global e integral (Marchesi, 2007).

Desde diferentes perspectivas pedagógicas (Díaz y Hernández 1998) consideran que el docente ha asumido diferentes roles. Tales como transmisor irradiador de conocimientos, conductor del proceso de aprendizaje, supervisor del proceso de evaluación, e incluso pesquisidor educativo. Desde esta perspectiva, el reto de aprender a aprender es asumido como esa simbiosis entre contenidos (objeto del saber), acciones (procedimientos del saber) y los sentimientos (emotividad del ser) que en las competencias son proyectados en forma conjunta propiciando los niveles de logro. Estos se ligan con: La cualidad de los proscenios adonde acontece el proceso; La eudemonía del saber que incentiva su concatenación con el desarrollo del constituyente procedimental y afectivo; La conjunción dialéctica entre praxis y teoría que se nutren biunívocamente; La labor reflexiva que se motiva como de aquella mediación del yo versus el otro (o conducto funtor para procurar persistentes mejoras en el contexto); Las coyunturas de transmutación que el individuo fomenta; y la dimanación de lo comprendido en el contexto societal histórico.

Desde entonces, toda faena docente, útil para la mediación pedagógica de las competencias, concatena la movilización de profusos recursos (cognitivos, sociales, motores). Estos recursos son uebos en la base para el desarrollo en función a competencias, así como para las prácticas docentes vinculadas con el ejercicio profesional, donde se considera necesario que el docente adquiera incumbencias para asumir el compromiso metodológico de la faena pedagógica. Esta metamorfosis, en la actitud del perceptor, se refleja en su participación más analítica, reflexiva y de autoaprendizaje contribuyendo al pensar (usando el calimestrol), sentir, y actuar del estudiante, metamorfosis que va más allá de compartir enlatados constructos teóricos. Aquí, la labor del perceptor se acota más en aproximar al discipulado a las realidades del entorno viviente a partir del desarrollo del aprendizaje de calidad.

El trabajo de planificar y diseñar actividades de aprendizaje es el estado basal de la mediación pedagógica docente. La intención del educador es distanciarse del comportamiento del discente. Su propósito es ancorar el

desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Para Zabalza (2007), esta distancia debería ayudar a analizar el grado de influencia que los docentes siempre han ejercido sobre las actitudes de los estudiantes hacia los conocimientos adquiridos, los valores requeridos para su implementación y sus actitudes hacia el mundo incluyendo la visión del mundo y la especialidad profesional a la que pertenece el grupo de estudiantil.

Es importante valorar el rol atinente que ostentan las variables organizativas y la coherencia con las proposiciones curriculares para la mediación pedagógica de los perceptores universitarios. Ambos tienen la responsabilidad de impartir las competencias requeridas por la sociedad del conocimiento, sin restricciones a su impulso o despliegue (Pérez y Sola, 2004; Gimeno, 2008; Rué 2004). Los expertos dicen uebos nos es ser conscientes de: promover el aprendizaje reflexivo, el desarrollo del conocimiento y la metodología en los planes de enseñanza

Todas las mutaciones en la transformación de los docentes son fragmento de las competencias docentes que confiere la nueva centuria. Su desarrollo tiene fulcro en un proceso educativo pragmático, significativo y ameno y, según Assmann (2002), está lejos de ser un falso proceso de enseñanza mecánico o instruccional. Entre estos cambios, tenemos:

El plan de enseñanza requiere la flexibilidad y decisión del profesor. Más importante aún, en el diseño e implementación de equipos de aprendizaje instruccional, se considera que es el medio más efectivo y eficiente para comprender diversas situaciones inciertas, poco filosofadas desde la reflexión, la criticidad y el análisis. Por tanto, la profesión docente necesita urgentemente utilizar estas habilidades para organizar y resolver cada desafío, pregunta, estereotipo y desafío necesario para el aprendizaje.

La promoción del aprendizaje autónomo y reflexivo es otro factor en la mediación docente. Sus logros contribuyen con abondo al proceso de romper y reconstruir el conocimiento preferido por ambientes agradables, significativos y exitosos que estimulan el aprendizaje colaborativo y convergen potenciando el

desarrollo de competencias a través de una moderna y diversificada formación en capacidades de diálogo y negociación.

El incoar la capacidad lingüística implica la adquisición de una lengua materna, segunda lengua y la lengua extranjera. Considera su utilización como instrumento comunicativo (oral, escrito y gestual) en la mediación pedagógica. Mediante el lenguaje, el docente universitario representa, comprenden e interpretan la realidad, construye y comunica el conocimiento y autorregula el pensamiento, las emociones y la conducta. En cambio, los estudiantes aprenden a escribir, conversar, escuchar, disfrutar leyendo, etc. Este conjunto de capacidades abarca aquella competencia comunicativa y ayudan a expresar, explicar y ejemplificar las necesidades profesionales de la realidad conceptualizada; que pueden ser considerados como potenciales promotores de la transición para mensurar el proceso de enseñanza, sin ser cagaprisas, coadyuvando así a la mejora del alumnado. Una comunicación eficiente en la relación interpersonal con el heteróclito estamento estudiantil universitario garantiza la solvencia de la praxis pedagógica (España 2017).

Por otro lado, la falta de comunicación dificulta el correcto proceso de aprendizaje permanente. De hecho, prohíbe la posibilidad de configurar el entorno educativo en lugares que fomenten la autonomía, la libertad y el aprendizaje democrático. Aquí, el equipo docente debe asumir la responsabilidad de establecer una comunicación segura y biunívoca con el alumnado durante todo el proceso de formación, porque el equipo merece y requiere que los profesores comprendan a dónde ir, por qué y por qué buscar el cambio. Innovación educativa. Al final de la educación superior, el desarrollo de las habilidades lingüísticas implica el dominio del lenguaje hablado y escrito, así como el uso funcional y polisémico de la lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera (Bernal y Teixidó 2012).

En la enseñanza de la mediación, el desarrollo del conocimiento representa la capacidad de interactuar y concatenar con el mundo físico. De tal manera, permite a las personas comprender eventos, predecir resultados y realizar actividades para mejorar y preservar las condiciones de vida de una persona,

otros y otras criaturas. Esta acción va acompañada de la alegría, la emoción y la pasión que sienten los alumnos al comprender la realidad circundante; dichos sentimientos intervienen en lo individual y en lo colectivo virando la educación en un proceso practicable de acorar en lo lúdico y humano, desde el cual se generan conocimientos entre los mismos pupilos, para la solución de situaciones problemáticas (España 2017).

La mediación pedagógica a través de su metodología es la que guía a los estudiantes a aprender, se potencia y flipa de manera interesante con la reflexión acción concebida como una capacidad. Como se puede deducir de Gardner (2005), se utiliza para versar y comprender los problemas, desafíos y cambios que afectan a las personas y su entorno. En contraposición al *disputatio* constituye la parte básica de las responsabilidades docentes y habilidades clave a desarrollar. De igual forma, la jerarquización heurística y síntesis de estas realidades por parte de los educadores, así como las decisiones y actitudes que adopte la mediación pedagógica, se convertirán en el motivo de protagonismo e innovación en el proceso de construcción cognitiva.

En el proceso de mediación pedagógica, el cambio de actitud docente depende de las competencias cognitivas y metacognitivas adquiridas. Debe concebir que aprender es construir ideas y planes de acción, en lugar de yuxtaponerlos. Este concepto afecta el conocimiento profesional de los estudiantes. También se acompaña de la moralidad y la autorreflexión, que son las condiciones que asume su rol profesional, con el fin de remodelar la moral y la autorreflexión mediante la realización de acciones de renovación basadas en la reflexión, la controversia que requiere su ideología, cultura y realidad. De lo contrario, se formará un estrato impermeable en los pensamientos y acciones del docente, que encogerá e impedirá la metamorfosis adecuada de las actividades docentes esto es lo que nos da a entender Pérez. (Pérez et al., 2009).

Desde otra perspectiva (Marchesi, 2007) espeta que, en su ascesis específica de las funciones formativas, la competencia más importante es la congruencia del despliegue del hacer y saber docente y la implementación de prácticas docentes innovadoras, que orienten la formación de los futuros

profesionales. La promesa es situar en neutro las conductas contradictorias que puedan deslegitimar la función formativa, se intenta enfatizar paradigmas de conducta que sirvan de elan en el proceso de maduración de los estudiantes y demuestren la autenticidad que debe prevalecer en el societal homo sapiens. Asimismo, es necesario establecer un colectivo que regule las reglas básicas de la actividad docente; el cumplimiento de la efectividad y perdurabilidad de las normas evitará cambios inesperados e injustificados que oscurezcan la organización y conciencia democrática del proceso de formación. Cualquier cambio en la normativa requiere el establecimiento de un convenio colectivo.

Sin embargo, creemos que, según Perrenoud (2005), otras habilidades estratégicas pueden complementar las habilidades a la ocasión de realizar la faena docente y pedagógica:

La pro actividad: es la virtud de generar y abarcar estrategias de pensamiento y acción, renovando así el comportamiento sabio y decisivo de los factores de motivación, y brindando responsivo para el desarrollo de un comportamiento docto.

Sistema de valores autónomos: viene a ser aquella capacidad de ser motor impulsor de habilidades de innovación para afrontar la prevención y los desafíos de los problemas; uebos es fomentar la adaptabilidad y la movilidad del conocimiento, y permite a las personas estar al tanto y comprender las realidades circundantes con diferentes actitudes.

La funcionalidad: capacidad funcional del sujeto para dar un salto cuántico en su propio desempeño y trascender al asumir responsabilidad en la dinámica activa de la acción. Hacer que el individuo juegue un rol diferente en cada arena o proscenio que enfrenta o que juega; además, fomenta la elasticidad, cultiva un mayúsculo potencial de decisión, estimula la creatividad para promover la acción, y fomenta el liderazgo y la autonomía como catalizador detonante para desencadenar la capacidad del rol de intervención.

El asertividad: capacidad de las habilidades sociales desarrolladas a través de juegos divertidos que puede modelar actitudes y habilidades de

pensamiento; su arque se basa en la confianza en uno mismo, genera valores y principios y se convierte en una fuerza de evaluación de la capacidad; La actitud creativa: innata capacidad de ejecutar todo el potencial de las habilidades sensoriales, cognitivas y sociales adquiridas en el “Qhapac Ñan” de la vida; promueve nuevas formas de concatenación con el entorno. Las personas creativas demuestran que son importantes porque practican habilidades de observación, conexiones e interrelaciones de conocimientos para descubrir los misterios de la vida que tienen ante sí y poder desafiarlos con mayor riqueza y eficiencia.

El trabajo en equipo: capacidad que concatena al colectivo para participar en la ejecución del proyecto de manera común y comprometida. Este tipo de acción es de uebos la tolerancia y aceptación de los participantes del equipo para hacer posible las habilidades; establecer liderazgo y autonomía para asumir con decisión las obligaciones; utilizar las habilidades del lenguaje como responsivo para la comunicación eficaz entre los participantes del grupo; es para la redistribución de funciones y adopción. Otras funciones dan mucha confianza, por lo que el éxito del equipo depende en muchos casos de anteponerlo al éxito individual;

La resolución de conflictos: capacidad la cual forma parte de la vida y sirve para emprender acciones conducentes a la solución de problemas; como motor de progreso contribuye al abandono de hábitos y paradigmas tradicionales y evita la violencia promoviendo el mejoramiento de la convivencia educativa. Considera las luchas de poder a toda costa y las transforma en una situación, no de ofensiva horizontal y defensiva, sino en una forma constructiva, realista y simultanear para de resolver el problema bajo un plan de corresponsabilidad.

Humanizar el arte de aprender: consiste en la capacidad valorada como competencia, pero no como adorno de la sociedad de consumo, sino como la expresión de la sensibilidad humana, de los valores y la creatividad, del espíritu, etc. Su misión no es solamente incentivar aprendizajes pertinentes, sino modelizar la personalidad tanto de los docentes como del estudiantado; en otras palabras, encantar encantándose, conocer conociendo, hacer haciendo y educar

educándose. Todo ello como la fracción de motivación compelida para fortalecer la superioridad de la función docente;

El deseo por aprender: cabida que promueve con abondo nuevas prácticas docentes y estimula el aprendizaje por descubrimiento, que a su vez se convierte en una herramienta impulsora para el desarrollo de nuevos conocimientos;

El aprendizaje por descubrimiento: capacidad del discente permite a los volverá repetir su aprendizaje recreándolo afanándose en reconocer la acción indispensable para arreglar la coyuntura problemática y ejecutarla (Zabalza, 2007). Esta acción está entrelazada con la gran cantidad de significado e innovación que promueve, para que el aprendizaje se pueda realizar de manera más efectiva en la educación universitaria;

La práctica pedagógica: cabida de arque innovador que se apoya en el proceso de formación de renovación y reevaluación, es conducente al desarrollo de actividades armoniosas y agradables entre los grupos de estudiantes sin desvincularse de la creatividad, compeliendo así la necesidad de construir conocimientos relacionados con la vida misma;

El componente afectivo: cabida que desencadena un tablado pedagógico con galernas de racionalidad, creatividad y libertad; conduce a una formación mundial y de uebos para el autoaprendizaje del estrato estudiantil.

El aprendizaje autónomo: cabida que da norte a los pupilos a descubrir y comprender formas de razonar. Inicialmente, los grupos de estudiantes pueden gravitar hacia a la creatividad, porque su virtud de actuar y su postura pueden crear y parir algo a partir de la interpretación y comprensión de los contenidos presentados o cuestionados. Sin embargo, el cambio en la causa original buscado a través del uso de métodos de enseñanza innovadores significa el desarrollo de formas de conocimiento más profundas y concatenadas. En principio, lo que parece plano y elemental se metamorfosea en la mesa con el bufet que ofrece el profesor, permitiendo a los pupilos disfrutar de la fiesta y el “after party” del conocimiento de forma independiente.

Competencia para la formación ciudadana

Para Bernal y Teixidó (2012) la referencia básica, que debería tener en cuenta la educación en el siglo XXI, es el desarrollo de la ciudadanía dentro de un escenario multicultural y plurilingüe. Nuestro espacio tiempo en que vivís se caracteriza por un aldeorrio global interconectado. La generación de estudiantes “millennials” tiene otras necesidades. Las redes de conocimiento han producido un aprendizaje contextual. Las escuelas también han cambiado a su vez también la edad y etapas de aprendizaje a medida que cambia el entorno.

De acuerdo con los autores, la educación ciudadana tiene el objetivo prioritario de educar al individuo como ser humano para su futuro desenvolvimiento individual, colectivo y laboral. Esta capacidad evolutiva uebos les es que los ríspidos estándares de vida y la sostenibilidad económica se alcancen en un estado de pleno bienestar; esta faena incluye resolver el desarrollo de capacidades ciudadanas para satisfacer las necesidades de la sociedad contemporánea en el complejo cosmos societal en el que viven. Desde esta óptica, la educación se desarrolla en la dirección del humanismo individual en el contexto social, cultural, económico y político. Por tanto, la ciudadanía no eclosiona ni hojece de la nada, sino que se concatena con las personas y su proceso de humanización.

Un análisis consciente del estado actual de la educación allana el camino para el verdadero estado de los países del tercer mundo. Sus corolarios y apercepciones son tuáutem para el aprendizaje que no es un aprendizaje duradero y significativo. En este estadio, esto ayuda a reconstruir las prácticas políticas y de formación necesarias en el contexto de la globalización. El primer paso es con jabato darse cuenta del factor decisivo del bienestar colectivo e individual, porque como país, la realidad de enfatizar la educación es una oportunidad de crecimiento y desarrollo cívico.

La formación ciudadana incluye acercar a las personas a la comprensión, valoración y ascesis de los derechos y responsabilidades que abarcuza, promueve la colectividad societal como parte de las reglas de la convivencia. El arque de responsabilidad asumido por los docentes como responsivo orienta los aprendizajes que promueve la sociedad, y su sentido, practicidad y dedicación

están relacionados con la vida, la comunidad y la profesión. Desde la perspectiva u óptica luminosa de los estudiantes, la educación cívica es considerada como un factor social, que se encarga de formar personas reflexivas, participativas y deseosas de saber, comprender y utilizar el conocimiento construido. Al hacer de la realidad constructiva del aprendizaje significativo un concepto, se puede utilizar para resolver conflictos y promover los intereses del desarrollo humano para especificar sus funciones.

Para Tedesco (1999) el conocimiento es un elemento poderoso para que la humanidad vuelva a descambiar el medio. Esto les permite ocupar un lugar en el aldeorrio mundial como “citizen” jabato que plantea, zanja, debate, rechaza y relaciona los problemas que genera el entorno como insumo de su saber hacer. En ese entendido, el estándar o cualidad de vida podría concatenarse con las categorías lazadas a la intensidad de la pleamar y vórtices de los conocimientos que, al ser aplicados por los humanos, potencian la cualidad de su existencia como parte nuclear de la equidad y calidad de los conocimientos y su concatenación con los fines que persiguen las instituciones educativas de la región.

Según lo que plantea (España 2017) tenemos que la educación cívica también se caracteriza por la desigualdad, la deserción, la exclusión y la miseria. Ello ha creado en lo societal una enorme raja cognitiva, social y económica y ha afectado la formación. Debido al elitismo clasista y las situaciones educativas trabucantes, discriminatorias entre países, regiones, comunidades y escuelas, la seguridad de entrada al lugar de trabajo está restringida. Estas situaciones revelan la corresponsabilidad entre grupos docentes, gobiernos nacionales, regionales y municipales, organismos hojecidos de la sociedad civil y organizaciones internacionales para asegurar el logro de las metas educativas prometidas por cada país.

Desde el cristal óptico de la formación ciudadana, el viraje humano está relacionado con la oportunidad de obtener formación. Facilitar el aprendizaje, no solo del componente de las asignaturas, sino también un componente de la emoción y la actitud, es un intento de mejorar la convivencia humana y asegurar

el razonamiento múltiple. Para conquistarlos, damos importancia a los valores sociales: unidad, tolerancia, respeto mutuo, igualdad, satisfacción en el aprendizaje, felicidad en la vida e intervención en la vida, etc. consecuentemente ello asegura que la sociedad sea más justa, democrática y humana y, por tanto, estará más enfocada a la mejoría de la calidad de vida de los conciudadanos.

En la transformación de la educación, la función docente activa de la formación ciudadana debe estimular la capacidad de los discentes universitarios para empoderarlos de un conocimiento más allá de la universidad apartándolos de toda aporía, que es muy útil para el desarrollo de su persona, su profesión, el entorno societal y el medio ambiente. Según Flores (Flórez, 1994), el espacio tiempo como estructura interna del homo sapiens es producto de la concatenación entre el sujeto, la sociedad, la cultura y el medio natural. Naturalmente, esta no es una tarea fácil, especialmente en entornos como las universidades caracterizadas por la cultura educativa en desfasaje. Tradicionalmente, la sociedad no consideraba el entorno social como objeto de aprendizaje, sino que se centraba en la reproducción y enseñanza del conocimiento existente es decir aprendizaje de memoria.

La formación ciudadana está encausada a una iconoclasta educación que vira el proceso de enseñanza aprendizaje potenciada, innovada y nutrida por la pesquisa con científica base. Fomenta el afrontamiento de la realidad en una intervención efectiva; asume las responsabilidades que requieren los fundamentos teóricos necesarios para defender posiciones, resolver problemas, conflictuar teorías galernas y aprender del progreso y transformación que brinda el entorno. Esto naturalmente internaliza con una relación biunívoca entre teoría y práctica requerida para el proceso de investigación.

En cuanto al conocimiento práctico del ejercicio de la profesión, éste debe estar ancorado en un concepto claro, firme, actualizado e importante de conocimiento y practica moral. Esta base conceptual permite a los aprendices emprender acciones democráticas y adhocráticas basadas en las realidades de la moral y la ética que el sector de estudiantes debe aprender. Ambas son virtudes concebidas por Platón, que los humanos pueden aprender y constituyen

elementos para mantener la calidad de vida ideal en sociedad. Conforme a Assmann (2002), el blanco es enfatizar en el desenvolvimiento de conductas cuya brújula tenga como norte la justicia, la sensibilidad, la tolerancia y el respeto mutuo, valores que emanan en de amistad ciudadana y que se confinan ya esenciales en la promoción de aprendizajes

El desarrollo de la amistad ciudadana o ciudadanía está en el cogollo de las prácticas defendidas por la educación universitaria. Considera que este es un espacio adecuado para el pleno ascesis de los derechos y obligaciones relacionados con la educación universitaria establecidos a nivel social y político. A diferencia de otros, sirve a personas en proceso de maduración y valores arraigados, y tiene la capacidad de comprender que todo lo que brilla no es oro. Es por ello que, el dechado docente sobrepuje la mera imitación y se abaruce la vital faena de formar discentes universitarios con criticidad conscientes de sus ideas y de sus actos como herramientas tuáutems para el emprendimiento de un autogobierno integral del ser. (Schön, 1992).

La universidad tiene la responsabilidad obligada a incoar los quehaceres con la finalidad de lograr aprendizajes colectivos en los estudiantes, cuyo desarrollo personal necesita de los siguientes aportes: Lograr adiestramiento para ser constructor y reconstructor de su propio conocimiento. Inspirar al equipo a trabajar en conjunto para resolver problemas, desinencias y encontrar una particular solución común entre todos los participantes. Fomentar el desarrollo de proyectos en común, lo que implica la construcción colaborativa y autónoma del aprendizaje (Gimeno, 2008). En este caso, la determinación de estudio áreas de estudio-aprendizaje son una sugerencia de flexibilidad curricular. Los docentes tienen la responsabilidad de permitir que los estudiantes graviten y nucleen grupos de investigación para ayudar al desarrollo colectivo de la creatividad y la acción; de lo contrario, será difícil producir un proceso de formación integral, porque solo promoverá la "compartimentalización" de los aprendizajes, convirtiéndolos en aprendizajes que supuran falta de relevancia, pertinencia y concatenación. Por tanto, la propuesta busca integrar conocimientos y evaluaciones de diversas disciplinas a partir de la comprensión y resolución de los conflictos que enfrentan los discentes y la sociedad en su conjunto a través de la

unificación de experiencias. Según lo planteado por Imbernón (1998), con el desarrollo de la creatividad docente se puede alcanzar engarzar o concatenar la disciplina y el dominio de la enseñanza. Esta cabida profesional transmuta las realidades del cosmos en posible aprendizaje y comprensión, hojciendo así nuevos conocimientos (pensamientos, conceptos, asociaciones) que se transforman en conocimientos didácticos.

Otra vez tenemos a Imbernón (1998), quien considera que el docente desarrolla su conocimiento al explorar y trajinar su propio campo docente. Los conocimientos, las actitudes y las acciones que se adopten en el proscenio del discente constituyen andares sólidos y doctrinas claras, que desempeñan un papel rector en la función docente y permiten a los profesionales como brújula orientar a los estudiantes en la estructuración nuevos preceptos y conocimientos mediante negociaciones con grupos de discentes.

El conocimiento y el desempeño de la enseñanza dependen de la calidad de las actividades docentes. Demostrando claramente que además de comprender los métodos de enseñanza de su asignatura en particular, los docentes también se involucran en el desarrollo de importantes componentes profesionales, lo que los hace interesados en el nivel de comprensión alcanzado por el alumnado y su función como ciudadanos. Este desafío puede obligar a dichos profesionales a desarrollar diversas habilidades de empoderamiento: La responsabilidad con las metas y objetivos de la educación universitaria. Diseño, planificación y desarrollo de prácticas profesionales. La disposición para asegurar el estado emocional, el estado cognitivo y la actitud de compromiso de los discentes universitarios. La evolución de conocimientos científicos, disciplinares y contextuales. La capacidad para ajustar las estrategias de enseñanza en consonancia dialéctica con las prioridades y carencias del ser humano interferido.

Después de revelar algunas de las heteróclitas realidades nodales que arrostra el desafío de contribuir a la formación de grupos ciudadanos a nivel societal actual, se considera significativo determinar las competencias y capacidades docentes necesarias para desarrollar y consolidar a los profesionales a lo largo de la práctica docente. Es justo prestar atención a las normas básicas

sobre equilibrio emocional y responsabilidad moral y ética, que deben ser características de la conducta docente. Estas consideraciones ayudan a orientar las actividades docentes para promover y optimar el estándar de vida de la sociedad y su calidad superior. Los profesionales de la educación también deben ser conscientes de los cambios en el pensamiento y el comportamiento de los ciudadanos. Ambas acciones exacerbarán, conflictuarán la ya variable compleja función educativa, germinada y hojecida especialmente en una época signada por una cultura de aprendizaje fundamentada en la cantidad de información gratuita disponible en la nube. Los métodos de formación en el mundo actual requieren métodos innovadores que atraigan la práctica. De esta forma se logrará la formación para la acción humana y logros personales y profesionales.

En cuanto a la fracción societal universitaria, ésta arrostra el reto neural de saber qué hacer con el conocimiento que germina y hojece para funcionar con efectividad en tablados y situaciones determinadas. De allí su importancia y relativa complejidad cuando se procura desarrollar competencias respecto ya mismo la comunidad universitaria, se enfrenta con jabato al desafío de saber manejar los conocimientos concatenados que ha desarrollado para desenvolverse eficazmente en entornos y situaciones específicas que pueden ser en el ámbito real o el virtual. De esto se decanta, su importancia y relativa complejidad en el desarrollo de nuevas habilidades y competencias. De Tedesco (2012) se colige que la educación es el proceso donde emanan o decantan más concretamente los corolarios societales de tronchar con el pasado y la ausencia del futuro. La faena docente, consiste en transmitir, como su función directoral, el patrimonio cultural y en prepararse para un determinado porvenir. El dechado acuciante, sin embargo, según este autor, es garantizar adiestramiento docente de excelencia, con la cual se asuma la praxis educativa de la mejor guisa posible y por ello los perceptores han sido (o deberían ser) adiestrados para esa misión pedagógica.

Como alternativa, se debe instruir a los profesores y al personal universitario para que promuevan buena formación para asegurar salto cuántico hacia el desarrollo de las competencias se desplieguen con el sujeto o discente. Estas habilidades y destrezas le permitirán moldear como arcilla su comportamiento, pensar y hacer las cosas de acuerdo con la situación real del entorno. Por tanto,

la tarea de los profesionales va más allá del corsé o justillo con el que en diversas e inoportunas ocasiones se ha intentado contextualizar los aprendizajes. En cambio, debe centrarse en apoyar a los grupos de estudiantes no solo en el entorno de aprendizaje, sino también en su extorno como en su vida diaria para gestionar y estructurar toda la información con la que entran en contacto (hacer hojecer y florecer capacidades de sinterización y estructuración). Esta forma de vida depende condicionadamente a la manera cómo comprender, cómo intervenir y cómo postular doctas posibilidades (competencias basales por desarrollar en el pupilo como ser humano). Por tanto, la educación del ciudadano universitario debe implicar el establecimiento de conocimientos permanentes, que le acompañarán durante toda su vida.

Por otro lado, promueve la construcción autónoma del conocimiento para que los sujetos deban factualmente reconocer los conocimientos que quieren y necesitan conocer y aplicar a su existencia, es decir, que puedan clarificar como y cuando tomar asertivas decisiones, saber controlar las decisiones y por tanto madurar la capacidad de adaptarse a diversas situaciones. Para ello, deben cerciorarse su participación y compromiso en la transformación del entorno de aprendizaje. Concordando con Denyer (2007) se debe virar y obligar a cristalizar una metamorfosis radical en la relación pedagógica.

Ahora, los docentes deben cuidar a los discentes generando una secuencia lógica de acciones. Este debe estructurar, concatenar, desarrollar competencias y conocimientos cual ensembles, en lugar de afocarse en la lógica de ser una línea de transmisión repetitiva de un tema. El remozado celo por la educación no solo afectará al tipo de métodos de aprendizaje y enseñanza seleccionados de acuerdo con las necesidades del aprendiente y del entorno, sino también a la forma en que se evalúa el método de evaluación.

Los contenidos que contribuyen al desarrollo de competencias son escoltados hacia el proscenio de la catedra y recuestan de un mediador, el que, según Denyer, (2007), se preocupe por qué conocen, por qué aprenden, cómo y cuál es el procedimiento para su evaluación, señalando los indicadores, criterios, índices de logro observables, mensurables que consientan decodificar el nivel de

dominio conquistado por el estrato de pupilos, para todas las competencias requeridas.

Los precitados escritores advierten a quienes deciden profundizar con abondo en perístasis de la evaluación porque ellos mismos cuestionan con criticidad la efectividad de la evaluación reflejando una enseñanza fundamentada en competencias. Parece que los problemas de medición y objetividad no son exclusivos de la enseñanza de competencias, sino también de los dechados de formación tradicionales. Los temas de competencias y fomento de aprendizajes para la formación ciudadana nos hacen reflexionar sobre los momentos históricos que vivimos.

Actualmente, la convivencia social precisa metamorfosear la enseñanza en aprendizaje al servicio democrático. Su concreción está relacionada con el bienestar de los ciudadanos, en esta filosofía de que la educación debe ser el funtor de la integración en una sociedad justa, equitativa y democrática es vital para todos. El nuevo programa educativo debe tomar estos ideales como componentes básicos de sus valores ético-sociales, entendidos como uebos los valores de libertad, igualdad y unidad como brújula que da norte a la acción docente.

Entibando que la educación es quehacer de todos, para más inri el objetivo es formar entes humanos que piensen y sientan del verbo sentir. Además de ser sensibles en la valoración de las cosas (bellas y feas, buenas y malas), también puedan visibilizar en la acción cotidiana una orientación educativa democratizada, igualitaria e inclusiva a través de sus acciones. Por ello, es de uebos hacer del aprendizaje un proceso inacabado y permanente, tuautem para orientar el desarrollo humano idea o deseable. El reconocimiento de la naturaleza humana a través de la convivencia de la educación y la sociedad hacen posible llegar a completar la meta del enunciado cuatro de los pilares de la educación fijados por la UNESCO que es a aprender a vivir juntos. Esta competencia pone la tilde en el uebos de comprender a los demás en su heterolítica y fluctuante historia, encaminado por el reconocimiento de la creciente interdependencia. Tedesco (1999) sostiene que con la educación la persona conquista la capacidad de

abstracción, creatividad, pensar en forma sistémica y comprender problemas complejos mediante la capacidad de asociación, negociación, concertación y comprensión proyectos colectivos.

Finalmente, hacemos hincapié que la enseñanza práctica de la ciudadanía está estructurada para hacer que todos se comporten como ciudadanos, esto es parte de un proyecto social para asegurar el reconocimiento de derechos y obligaciones, considerando que la educación es claramente un quehacer ciudadano.

Competencia para la transformación educativa

Durante el siglo XX han hojecido y florecido muchos aportes teóricos y metodológicos que contribuyen a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Todos ellos se circunscriben en modelos pedagógicos cada vez más eficientes: Pavlov, Thorndike, Hull, Skinner, Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky, etc. Así, los enfoques conductistas sirvieron para mejorar los procesos instructivos; los cognitivos aportaron con formas activistas y constructivas. Sin embargo, ninguno de ellos, en la actualidad, ha demostrado ser al cien por ciento eficiente (Huerta, M. 2014).

La característica de la sociedad actual tiene una dinámica que le da vitalidad, que está formando un ensemble con los cambios en el orden político, económico y tecnológico por nombrar algunos. Estos cambios se derivan de las nuevas prognosis comprobadas para entender los procesos psicológicos ligados a la mente humana para poder actuar proactivamente en este estadio de la sociedad del conocimiento. Hasta ahora, la forma en que los homines sapiens han aprendido tradicionalmente a comprender su entorno o medio ha demostrado ser solo la transmisión repetitiva y hasta cacofónica de los temas que al aprendiz le parecerá casi un tema imaginario o de ficción, que no explicaban bien el misterio del contexto. Por el contrario, urge virar la ojeada hacia al talento idiosincrático del homo sapiens y hasta de las organizaciones (España 2017).

La diferenciación de la generación que de facto hojece se ve reforzada por la trabucación de contextos situacionales. Tedesco (2012), elucida con abondo

respecto de la sistematización del conocimiento en tres competencias de base está tomando derrotero para las ulteriores descendencias; es servible la transformación educativa, como herramienta tuáutem que ha de garantizar la movilización, engendramiento y sostenibilidad del conocimiento en el periodo de espacio tiempo actual. No obstante, esta acción no va a garantizar el triunfo, solo alcanza a orillar una asociación con los niveles de adaptabilidad con qué el ser humano responde asertivamente a los lances que concatena la realidad factual al sistema integral de formación universitaria.

De lo sostenido por Ruiz, Martínez y Valladares (2010) podemos elucidar que la educación requiere de cambios sustanciales para lograr ese salto cuántico que la lleve hacia adelante, pues ha dejado factualmente de hallarse constreñida a un intervalo acotado y concreto de la vida; por eso, la propuesta curricular y metodológica, aquilatada por estar acorada a la flexibilidad, debe ofrecer al ser humano desplegarse en la vida personal, laboral y social competentemente para lograr la eudaimonia. Para ello debe amover su vinculación con esquemas y dechados de rigidez académica o institucional que, no solo boicotean la apertura a nuevas estructuras que favorezcan el aprendizaje y proporcionen respuestas a las heteróclitas apetencias vocacionales y profesionales de los discentes, sino que también intensifiquen la congruencia con la realidad societal del país. Los modelos educativos hacen un papel decisivo en torno a la educación y su calidad y la formación profesional que brindan las instituciones educativas. Son los tuáutems que actúan como marco rector para orientar y hojecer la toma de decisiones en diferentes funciones institucionales (docencia, investigación, promoción e incluso servicio) con el fin de identificar proyectos ambiciosos y contribuir al desarrollo social. En este caso, la calidad se evalúa mediante indicadores de eficiencia y efectividad en los procedimientos neurales de gestión, equipos e infraestructura. a fin de cuentas, para todos estos, es necesario brindar educación formal mientras se mantiene el aprendizaje relacionado con el estado de conocimiento y las actitudes realizadas con base en decisiones de procedimiento relevantes para lograr una nueva funcionalidad y una construcción significativa del conocimiento. Por tanto, para concretar la trabucación de la

universidad, primero debemos comprender y demostrar la relevancia de su modo de enseñanza.

Tratándose de las universidades, Ruíz, Martínez y Valladares (2010) plantean su renovación constante en el tiempo que se traduce en perfecciones académicas e institucionales con las cuales la formación académica responde a las carencias del proscenio societal, políticas, económicas, culturales, científicas y tecnológicas de la realidad factual. Para la óptica de los escritores, la universidad tendrá que fijar sus alcances, limitaciones y retos; sólo así podrá reedificar y funcionar en efecto de resonancia con el desarrollo societal de contexto. La enseñanza universitaria, hasta hoy, ha seguido nutriendo su carácter reproductivo, acrítico y alejado de la realidad. Le bastó con que el docente imparta su clase magistral y el estudiante aprenda de memoria reproduciendo el conocimiento mecánicamente. La causa puede atribuirse a la formación profesional que difiere, en su práctica real, de lo que se imparte en las universidades; no se corresponde a las necesidades educativas de la coruscante sociedad de la información. En este contexto, reclaman a la universidad asumir su papel de impelente societal para carear con perístasis los embates del entorno eficaz y eficiente. Superar el modelo tradicional es el desafío o uebos de la sociedad actual a las universidades. La réplica para este espacio tiempo de la historia, es el método o enfoque por competencia, que es una forma de superar la difusión y formación del conocimiento. De hecho, las actividades educativas no sólo deben acotarse a tragar y nutrirse de la teoría, porque las diferentes fuentes de información que la rodean no les importan, porque involucran poca información y no pueden cumplir con los requisitos académicos actuales. Por el contrario, la nueva imagen de los egresados universitarios con cognición, actitud, recursos sociales y personales es la clave para optimar el desempeño laboral y hojecer la plenitud de su vida.

La distribución en Perú de heteróclitas ofertas académicas por área de conocimiento, ilustra la desinencia entre el par de arquetipos de universidades privadas y estatales. Se consideran que están coactadas por diversos intereses heteróclitos, económicos y societales. Por lo tanto, la población discente de ipso facto está confinada a un dueto de opciones:

a) Una carta oferta de formación estatal: la formación enraizada en la burocracia, de acción rígida, poca contextualización, ofreciendo una gran cantidad de cursos para extender el tiempo de graduación, presupuesto operativo limitado para ofertar más heteróclitas escogencias de carreras profesionales;

b) Una carta oferta de formación privada: Una carta oferta de formación privada (inyectando el presupuesto que generan los aportes directos de los discentes universitarios) que tiene apetito por manipular los cursos que se imparten para formar operadores con competencias técnicas, pero no necesariamente se concatenan con el estadio de desarrollo intelectual avanzado e integral que hoy ofrecen las universidades en la aldehuela terráquea. Se trata de la trabucación de la sociedad industrial a la del conocimiento. Las condiciones básicas para la transformación social.

La transformación de la formación educativa superior entibia a que es de uebos arrostrar con jabato pugnazmente algunos retos tuáutem para amover o mitigar los embates que el dinamismo societal provoca (España, 2017). Así tenemos:

a) La oferta docente debe ser atrayente, referente para flipar al discente, propuesta hecha en correspondencia analítica de aquellas necesidades, las propensiones de la sociedad, la ciencia y tecnología para lograr la eudemonía de la juventud.

b) La presencia académica de la universidad debe ser significativa en las regiones y servir de fianza en el acceso democrático a las oportunidades de estudio societal y tundir las fracturas sociales regionales del país.

c) Potenciar los artilugios de gravitación y estadía de catedráticos de demostrada calidad, innumerable productividad intelectual y consustancial responsabilidad con la Institución.

d) Los proyectos y programas deben producir el impacto académico y societal, fortaleciendo los engranajes orientados a elevar la productividad, transcendencia, atinencia y excelencia profesional, de modo que entidad

universitaria conteste más aceptablemente a los característicos requerimientos nacionales, regionales y locales.

e) Promover la mayor participación de la comunidad universitaria a asumir el trabajo en equipo, orientado por la cultura académica, para brindar su colaboración en la interacción social.

f) Reformular significativamente la estructura de las universidades nacionales, con la meta propuesta de que se simplifique y agilice la gestión en todas sus modalidades.

g) En las variadas instancias y organismos de la institución, redefinir previa elucidación, las praxis y criterios para la sustentación eidética de decisiones a tomarse; la finalidad es edificar una cultura nueva de administración sobre la base de la evaluación periódica y taxonómica de los planes institucionales y de la data relevante que existe internamente y externamente.

h) Implementar estrategias institucionales para la gerencia adhocrática de la información, la tecnología y las comunicaciones. Estas deben ser arque y brújula que da norte estratégicamente y políticamente al uso y aplicación servible de la última tecnología en el proceso académico, tecnológico, de modernización y soporte de la plataforma tecnológica, así como la centralización de la información académica y administrativa que racionalice la dialéctica de la toma de decisiones.

i) En la esfera de la novedosa concepción estratégica institucional, poner al día consustancialmente el sistema financiero y la armazón presupuestaria.

j) Acrecentar las capacidades y el estándar de profesionalización haciendo uso del "assessment" de las autoridades académicas en la esfera de la correcta gestión universitaria.

La transformación educativa universitaria debe ser innovadora proponiendo la función formativa integral y generando acomodaciones sustanciales durante la gestión educativa y pedagógica. Se busca garantizar su asertividad en procesos de calidad cuyo eje axial es el desarrollo de conocimientos, conversos en heteróclitas competencias, que internalice el discente como una de las vetas que

viabiliza su eidética relación societal. Para tal consecuencia podría la universidad incoar de ipso facto, entre otras, algunas de las siguientes faenas: Innovar será una adquisición producto de la renovación educativa. Dinamizar la carta oferta curricular en competencias. Incoar el desarrollo pedagógico ateniendo al ejercicio docente. Velar por que exista una firme disciplina social de nivel para acompañar al equipo docente y a los alumnos. Estructurar redes y ensembles de conocimiento. Fomentar las competencias básicas. Ser jabato y estimular la sinergia disciplinar. Sostener el respeto a la heterolítica pluralidad y diversidad cultural. Globalizar el currículo. Integrar las TIC's al cosmos universitario

Es de uebos desarrollar capacidades docentes para una formación profesional significativa nucleada en las características culturales e ideológicas del grupo destinatario; respetar la diversidad funcional, societal y estar relacionado con la comprensión de la experiencia personal y profesional del individuo. El desarrollo de los conocimientos adquiridos cual tuáutem permitirá al ser humano desarrollarse de manera autónoma, en el proceso, su capacidad de generar sinergias para tomar decisiones y proponer ideas junto con otros arquitectos del proceso los convierte en una parte importante de la enseñanza. Se elucida que las universidades deben pasar de la importancia de la singularidad cultural al posicionamiento del camino de la formación profesional contextualizada, y brindar el soporte necesario para la función formativa. Esta debe responder a los requerimientos de los diferentes tablados escénicos del entorno y trocarse en la autonomía del saber convertirse en comportamiento, que es producto de la transformación del entorno de aprendizaje. Sin embargo, ¿existen dudas sobre cómo determinar los principios de cambio atribuidos al seguimiento e impulso de la sociedad contemporánea y los posteriores principios de formación profesional del modelo educativo?

Por eso, es necesario considerar la sinergia de educación por competencias que no es otra cosa que “educare et ministrare”, para hacernos reconsiderar el proceso de enseñanza desde el cristal óptico de los estudiantes. Considera que el núcleo de la acción formativa es la construcción del conocimiento, la realidad del entorno y los sentidos culturales que alimentan el programa. Por tanto, el reto de incoar la efigie formadora, como lo exhibe con abondo el Proyecto de Definición y

Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE (2005), tiene de arquetipo el desarrollo de competencias heteróclitas claves que potencie al docente su percepción para embarcarse en un arquetipo de innovación anclado a la trama de la auto y coevaluación que garantiza la eudemonía profesional desde el fondo de la práctica pedagógica, así como identificar como uebos los aprendizajes neurales que compelerá el estudiantado previa prognosis, para pugnar asertivamente en los perístasis de la vida. También tener en cuenta destrezas, actitudes y otros recursos psicosociales en un entorno peculiar, considerando imperativo ser dueño de actitudes reflexivas que convergen sapientemente al pensamiento analítico e inviten a la relación dialéctica entre el lenguaje (explícito y galimatías), la nueva tecnología, la flamante información y el conocimiento

Otras consideraciones están referidas a la responsabilidad universitaria como artífice y fulcro en la formación, no solo interdisciplinaria, sino para urdir la heteróclita vida. Esta orientación fue salvaguardada factualmente por diversos ensayistas, quienes entendieron que la planificación como fulcro de la enseñanza focalizada en el desarrollo de competencias, como propuesta innovadora, según Lundgren (1997) abarca la evolución de competencias personales y profesionales que estará anclada a la credibilidad amalgamada en el sujeto y la sociedad sobre la función e influencia de la institución universitaria y sus artífices tuáutem, así como su contribución neural para el desarrollo societal.

Esto último está estrictamente relacionado con la naturaleza del modelo de aprendizaje ríspido de competencias. Desde la visión óptica de Schön (1992), es un funtor para la capacidad de aprender a progresar en el proceso de acción, y este proceso requiere una comparación entre la realidad y los conceptos para hojecer la construcción autónoma del conocimiento. En la misma línea de decantar responsabilidades específicas para ese saber hacer universitario, Pérez et al. (2009) dejan claro que en el quid de la docencia en la universidad es generar desarrollo eficaz y relevante de las competencias en los pupilos, para su posterior incorporación al mundo profesional y societal. En consecuencia, aquel aprendizaje es importante cuando: Es útil y significativo para incoar y abarcuzar problemas nucleares de la vida y ampliar el conocimiento, la sensibilidad y la

emoción de los alumnos. Implica ancorar los conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos y emociones del discente universitario. kkkkkk

Lo que antecede decanta responsabilidades mayores al profesorado, lo convierte en tuáutem. Por uebos debe producir un modelo de enseñanza que permita a los discentes conflictuar positivamente para él, los desafíos actuales y acontecederos que enfrenta el desarrollo nacional. Se espera que aquellos procesos deben tener su arque en procesos responsables de promover el aprendizaje y el desarrollo, y estos aprendizajes se transforman esas competencias que arguyan neuralmente al cómo, al por qué y al para qué aprende el estamento discente. Estos resumiendo a apostillado por Pérez (2009) se integran en un saber hacer tal que debe suministrarse de forma reflexiva y no mecanizada, debe contemporizarse a los diversos tablados escénicos y tiene un carácter amalgamador. Cuando se analiza e interviene en cualquier marco o situación atinente la vida personal, societal y profesional utilizamos y activan nuestros concatenados conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes, por lo que es de uebos que el docente aprenda a conocerse es decir hacer una metacognición.

Aunque las intenciones del docente sean muchas, poner en acción la práctica y la teoría del desarrollo de competencias no es de su entera responsabilidad, debe contar con el apoyo de sus propias universidades. UNESCO (2015) enfatiza abarcuzar acciones para renovarse permanentemente, no solo de palabra, sino ejecutarlas en la práctica de gestión y transformación adhocrática de procesos organizacionales compatibles con las necesidades sociales, políticas, económicas y otros desafíos actuales. Si es así, puede ser posible bregar con la escasa tradición del método denominado de competencias y resolver los enmarañamientos que se le atribuyen.

Para Gardner (2005), y su óptica el hojecer de competencias emerge de la capacidad docente, a través del conocimiento e intelección de la práctica docente, las dificultades, desafíos y cambios que aquejan a los discentes y su entorno. El primar y sintetizar estos contenidos, así como el neo enfoque creativo y respetuoso que elija os permitirán afrontar con éxito tangible los retos o piedras

que impone la labor educativa. Se cree que la efectividad y legitimidad del método de las competencias hojece por el proceso de triple integración del conocimiento, por la necesidad de saber y comprender los problemas que afectan al discente y su entorno.

El discurso de las competencias involucra al colectivo profesional en aquellos diversos proyectos encaminados diligentemente a la reinvención y mejora de la calidad de la educativa. Es plausible que incida y contribuya a las prácticas compatibles con las aspiraciones institucionales, toda vez que el desarrollo y salto cuántico hacia adelante de la docencia requiere que los intervinientes en el proceso educativo se adhieran a la misión de la institución; conozcan y respetan las características de la población meta y realicen una práctica congruente con los principios institucionales (España 2017). El docente deberá estar dedicado a implementar y viabilizar el currículo a partir de una selección de los contenidos culturales que considere pertinentes y funcionales para atender las necesidades del contexto. De esta forma, dicho profesional podría contribuir a garantizar la operatividad y eficacia del proceso de aprendizaje como ente activo de mediación en medio del saber nuevo y el discente. Lo anterior conduce a ponderar positivamente los modelos de enseñanza heterogéneos en conjunto con los métodos aplicados como uno más de los elementos curriculares que apoyan el desempeño exitoso de la formación estudiantil.

Como bien se puede elucidar de Chehaybar (1999) que, a partir de la acción, el profesor reflexiona con respecto a la práctica y escudriña modelos de enseñanza como medios o métodos que le posibiliten replantarse y experimentar novedosas acciones pedagógicas para incidir mejor a la formación integral y permanente del estudiantado. El conglomerado docente, como el artífice de la universidad y pieza fundamental que dirige la construcción de una sociedad de oportunidades, deberá destacarse por su pensamiento crítico, actitudes pro-sociales, desarrollo individual y colectivo, responsable de formar especialistas de calidad e impulsor de mejores maneras de aprender y hacer. Estas y otras cualidades son las que le asisten en el desarrollo de estilos diversos para recrear,

garantir conocimiento, abarcar las nuevas demandas de la sociedad en la que vivimos e identificar la función que ha de desempeñar como institución formadora.

Por su parte, Zabalza (2007) considera que la consolidación de competencias docentes está ligado a la capacidad profesional para trocar el conocimiento respecto a una disciplina en específico en un aprendizaje de conocimiento inteligible, con sentido práctico y sentido lógico, en vista que se tiene que asir de las mencionadas competencias como el instrumento facilitador del conocer-hacer y ser del proceso educativo.

Resulta evidente la importancia del desarrollo de una alocución docente clara sobre las competencias requeridas según la visión educativa promovida en la institución. Esa alocución tiene que ser en función de las exigencias educativas, políticas, sociales y económicas de este país, igualmente relacionadas con las intenciones por alcanzar promovidos por la educación; es de ellos, según Savater (1997), que dependerá el destino del homo sapiens y sus relaciones con los demás.

En esencia, el modelo de formación por competencias se concatena positivamente con las transformaciones educativas direccionadas hacia lo activo en el aprendizaje, en términos de aprender haciendo como consecuencia dialéctica de un aprender pensando, a las posibilidades de articulación de las estructuras internas de ordenamiento institucional, así como también, a la adquisición y transformación de las habilidades culturales compartidas, incluyendo las formas de relación y cohesión societal, las relaciones sociedad, persona, naturaleza y trabajo.

La sociedad del conocimiento impone el reto de aprender durante toda la vida. Este surge a partir de la simbiosis entre el objeto cognoscible (saber contenidos) y el sujeto cognoscente que sabe, hace y siente (competencia), lo que se proyecta y empalma con el objeto cognoscible. Los niveles de logro alcanzados dependen de la calidad de los nuevos espacios contextuales donde se desarrolla el proceso: satisfacción del saber estimulada por su vinculación con el desarrollo del componente afectivo, la aproximación dialógica entre teoría y práctica que se alimentan mutuamente, la actividad reflexiva y autónoma que se

fomenta como parte de la mediación requerida entre el yo y el otro, las oportunidades de transformación que el sujeto experimenta, al igual que la trascendencia de lo aprendido en el contexto histórico (España, 2017).

La promoción de aprendizajes reflexivos, como parte basal del proceso de ruptura y reconstrucción del conocimiento, es favorecida con ambientes de aprendizaje placenteros, significativos y acertados que provocan aprender en colaboración de equipos. Esto ayuda al desarrollo de competencias orientadas al desenvolvimiento de la capacidad de diálogo y negociación (Perrenoud, 2005; Denyer et al., 2007; Roegiers, 2007; Gimeno, 2008; Marchesi, 2007, 2010).

Las competencias docentes intervienen en el desarrollo del conocimiento sintiendo disfrute, emoción y pasión. Este hecho vira la educación en un proceso con potencial lúdico y humano, siendo que a partir de este se generan conocimientos entre condiscipulos para la resolución de situaciones problema. Según Perrenoud (2005), las competencias deberían ser consideradas durante la labor educativa, como parte de las capacidades estratégicas utilizadas en el saber hacer pedagógico.

Las competencias no únicamente están dirigidas a promover aprendizajes significativos. También modelan la personalidad tanto del profesorado como del educando; humanizan y encantan el arte de aprender aprendiendo, de educar educando, de conocer conociendo y de hacer haciendo (España, 2017). Todo esto forma parte del componente motivacional requerido para vigorizar la calidad de la educación universitaria de la función docente, que no basta con que domine su disciplina, sino que encuentre la notabilidad del conocimiento científico como fuente tuátem para desarrollar el trabajo docente en forma adecuada. Tómese como ejemplo la propuesta firmada por dieciséis docentes de enseñanza secundaria y universitaria:

Para Bernal y Teixidó (2012). El docente universitario debe saber centrar la atención de los estudiantes orientándolos a amar el conocimiento, el asunto estriba en que para garantizar esto el docente mostrar el amor que le tiene al conocimiento científico. Las ciencias naturales, las ciencias matemáticas, la historia, etc. son apasionantes y el deber del docente es saber transmitirlo

sistemáticamente a sus discípulos. Es claro, que su mejor arma, objetivamente su única arma es saber ciencias naturales, ciencias matemáticas, historia, etc. ¿Saber física que es una ciencia natural no significa saber enseñar física? Un docente ducho y con experiencia diría que la cosa es exactamente al revés: la evidencia de esto es que si hay algo que se creía saber cuando se enfrenta al alumnado fracasa al enseñarlo. Si no puede ni sabe enseñar algo es debido a que no sabe lo suficientemente y la consecuencia es que hay que estudiarlo más y mejor, pero no pedagogía.

Aprendizaje significativo

Hasta avanzado más allá de la mitad del siglo XX, los investigadores sobre pedagogía y aprendizaje tenían como base teórica la rama de la psicología conductista. A partir de la década 70 del siglo pasado, el foco de la psicología optó por la orientación cognitiva; bueno pues surgió el problema por caracterizar el cerebro y la forma cómo funciona constituyéndose en el punto de interés para la psicología científica, Su interés apunta al descubrimiento un conjunto complejo de operaciones mentales los procesos cognitivos fundamentales, así como el pensamiento, la percepción, la representación científica del conocimiento además de la memoria (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009).

Tabla 1

Enseñar Aprender

DOCENTES	ESTUDIANTES
ENSEÑAR BIEN: corresponde a las tareas pedagógicas y didácticas del docente.	APRENDER BIEN corresponde a las tareas cognitivas y metacognitivas del estudiante.

Fuente: Benito, C. (1999).

El interés científico se reubica, de la conducta humana hacia el funcionamiento del cerebro. Toma en cuenta, abarca las capacidades humanas y las estructuras mentales que subyacen a estas capacidades. (Chomsky, 2001); a saber, las teorías cognitivas procuran ilustrar los procesos de pensamiento que establecen la correlación existente entre el estímulo y la acción de respuesta.

Desde entonces, todo docente busca que sus estudiantes aprendan y adquieran experiencias educativas mediante procesos formativos que desarrollen trabajos en el aula ligados a los procesos de enseñanza-aprendizaje:

La psicología actual aplicada a la educación funciona en base a la premisa: existen principios generales del aprendizaje significativo puestos en el salón de clase que pueden derivar de una teoría razonables y brindar explicación razonable y suficiente (Ausubel, et al 2009) La validación de esos principios debe ser un procedimiento empírico, y son comunicados para que los docentes reciban los fundamentos psicológicos que les ayuden a descubrir por actividades de ellos mismos los métodos de enseñanza más adecuados, así detectar con inteligencia y desde su propia apercepción los nuevos métodos de enseñanza que obliga a aceptar como exigencia de su funcionamiento en el aula. Enseñar y aprender bajo este contexto constituyen dos alternativas de formación que tienen el mismo objetivo: educar al ser humano en todo lo que tenga de hombre.

Ausubel, et. al. (1978) plantea la fundamentación teórica del proceso de aprendizaje significativo. Desde el aspecto o visión cognoscitivista, complementado con factores emocionales, la explicación se sustenta con la premisa de que existe una estructura en la mente, dispositivo con el que se asocia y trata la información. Dicha estructura cognoscitiva representa la modalidad concreta cómo el dicente tiene almacenado el conocimiento en la mente previamente a la actividad de instrucción.

Ausubel (2009) afirmaba: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”. Aquel aporte más importante de Ausubel a la psicología educativa fue el aprendizaje significativo en contraposición al aprendizaje memorístico o tradicional. Este aprendizaje se manifiesta cuando el nuevo conocimiento se integra con la información pertinente de consolidación efectiva que ya está en la estructura cognoscitiva del educando. Según Ausubel, el aprendizaje significativo viene a ser un procedimiento interno, por vía por el cual el nuevo conocimiento guarda relación con una dimensión sustancial y existente

en el discente, en su estructura cognitiva. El procedimiento o proceso como tal conlleva una interacción entre el conocimiento nuevo (por adquirir) y la estructura personal del conocimiento que dispone el discípulo, respecto a cuál Ausubel lo ha designado como concepto integrador (o subsumidor).

Para Ausubel, el proceso de aprendizaje se inicia cuando el estudiante palpa en sí mismo la ruptura del equilibrio inicial de sus esquemas mentales. Significa que aquel sale temporalmente de su estado de confort, y el profesor siente la obligación de generar un conflicto cognitivo, o la aparición de algo que “desencaja” en los conocimientos o saberes previos, bien sea al hecho de que los contradice en parte o debido a que le entrega elementos nuevos que no pueden integrar. Queda claro que se produce el aprendizaje fundamental que es el conocimiento nuevo a aprender y que tenga algún grado de dificultad no muy alto.

El discente aprende cuando alcanza a vincular el nuevo conocimiento con los conocimientos previos, de una forma que conforme una estructura significativa. El docente debe tomar en cuenta la dificultad de los nuevos conocimientos, siempre y cuando no sea excesiva, para garantizar que no se produzca un efecto paralizante que afecte al estudiante para que pueda concatenar lo que aprende con sus conocimientos previos; de tal forma que construya una estructura significativa.

Ausubel plantea que, si los docentes anhelan tener éxito en el proceso enseñanza de competencias, deben entender que todo entiba en lograr que los estudiantes asimilen el nuevo conocimiento en interacción con los saberes previos. Estos saberes pueden ser abstraídos de dos maneras: según el Método Socrático o de Platón. El método Socrático es opuesto al de la escuela sofista: los sofismos se caracterizaron por enseñar a través de cursos esperando que los discípulos adquirieran el nuevo conocimiento. En cambio, Platón plantea el diálogo y una actitud educativa más personalizada con el discente, ayudándole construir su propio conocimiento. Para Moreira (2012), el aprendizaje significativo expresa las ideas simbólicamente pues básicamente sostiene que su interacción es de forma substantiva y no injusta respecto a lo que el discente tiene como saberes previos. Substantiva indica que no es literal, que no es al pie de la letra, y no

injusta implica que la interacción no se produce con ideas previas al azar, es todo lo contrario se da con algún conocimiento singularmente relevante, que ya esta en la estructura cognitiva del discente. Paulo Freire (1988) habla de la concepción bancaria del aprendizaje. Dice: “es el acto de depositar, transferir valores y conocimiento, no verifica, ni puede verificarse esta superación”. Así pues, se resume que, desde su óptica, la enseñanza en el aula se asemeja a la “narración”, donde el sujeto es el educador que encauza a los discentes hacia a la memorización mecánica de lo narrado. Peor aún, este proceso de narración transforma a los discentes en “vasijas” recipientes que deben ser “llenados” por el docente. Por lo tanto, la educación tradicional asigna importancia al docente y no al estudiante como un sujeto que pudiera tener algún conocimiento o saber previo sobre el tema para poder adquirir el nuevo conocimiento.

Modelo educativo centrado en el aprendizaje: Actualmente, el sistema educativo peruano impulsa el modelo educativo centrado en el aprendizaje. La postura tradicional enfatizaba la actuación del docente; el nuevo enfoque considera al estudiante el eje de las actividades cognoscitivas, pero tampoco resuelve el problema del aprendizaje, tal como se propuso en algunas escuelas de tipo activo. La escuela debería optar por el modelo educativo centrado en el aprendizaje, cuyo impulso requiere de todo su profesionalismo; entonces, la interacción del docente tendría alcances diferentes con las actividades del estudiante. Para tener mayor claridad sobre el asunto, observe el siguiente cuadro.

Tabla 2

Modelo Educativo Centrado en el Aprendizaje

DOCENTE	ESTUDIANTE
Planifica los contenidos de aprendizaje	Ejecuta procesos cognitivos y metacognitivos de aprendizaje
Enseña a aprender aprendiendo	Elabora su propio conocimiento
Evalúa el proceso de aprendizaje	Autoevalúa su proceso de aprendizaje

Nota: Dávila, S. (2009). El aprendizaje significativo esa extraña expresión

En el modelo propuesto, el papel del alumno no únicamente es activo, sino tiene que ser activo y proactivo. Desde esta posición, la educación se basa en la siguiente tesis aparentemente paradójica: La labor docente no es solo enseñar, es también lograr que sus discípulos aprendan. Al respecto, Díaz y Hernández (1998) en síntesis plantean que: El trabajo docente en su función no puede constreñirse a fungir de un simple transmisor de la información, ni a la de facilitador del aprendizaje. Más bien, el docente se erige como el único mediador en la confluencia del discente con el nuevo conocimiento. En esta actividad de mediación, el docente es quien orienta y guía la actividad mental constructiva de sus alumnos, a los que otorga ayuda pedagógica ceñida a su competencia. Dicha confirmación es clinamen hacia a una profunda meditación sobre la profesionalización del docente. En primera instancia, las organizaciones educativas, generalmente, incoan y centran su atención en el trabajo docente (puntualidad, responsabilidad, uso material didáctico, etc.); en segundo lugar, conducen al discente a “Aprender a aprender” y “aprender a pensar”. En ambos casos, especifican la formación de mozos discentes proactivos: desarrollan armónicamente todas las facultades humanas, fomentan el patriotismo y la solidaridad basados en los principios de independencia y justicia social, atendiendo la comprensión de los problemas, aprovechando los recursos, etc., en fin, contribuyendo a mejor la convivencia humana.

Por otro lado, la UNESCO propone como arquetipo que los estudiantes deben recibir formación aprendiendo a conocer, hacer, ser y convivir. La propuesta ampara la utilización de estrategias cognitivas y técnicas de estudio que susciten superiores aprendizajes significativos confirmando lo evidente; impone el recurso de los organizadores visuales para representar datos, informaciones y conocimientos, además, sostenido por los cuatro pilares; según el informe Delors (1996), el aprendizaje integra conocimiento-pensamiento-sentimiento. Probablemente, los docentes ya tienen conocimiento de este nuevo enfoque, empero, es conveniente entibar que son escasos los que tienen claro el asunto; pues, opiniones diversas, con la fuerza de repetición, llegan a establecerse como mitos, que más que explicarla científicamente, son tomados como distractores del trabajo docente.

Mitos del aprendizaje significativo: Con el aprendizaje significativo, el estudiante se divierte trabajando. No obstante, se convierte en mito porque el juego no basta; se ha visto varias tentativas por integrar las experiencias lúdicas en los más diversos niveles de la educación y, aun así, los educandos no adquieren nuevo conocimiento más que los que cuentan únicamente clases tradicionales. Ellos se divierten, es cierto, pero el trabajo pedagógico no únicamente es entretenimiento. El aprendizaje significativo es eficaz siempre que sus contenidos se impartan adaptados a las inclinaciones del estudiante. También es un mito porque nadie asegura qué es realmente lo que interesa a los discentes. El docente busca motivarlo, pero eso no basta; por ejemplo, la mayoría de los estudiantes muestran interés por instruirse en computación e inglés, y con todo no es suficiente para internalizar aprendizajes significativos. El aprendizaje significativo está ligado al deseo del estudiante por aprender algo. Este es otro mito que se debe remover porque solo el deseo tampoco es exacto. El docente observa la fisonomía de los estudiantes desde su entrada a clases en el primer día y no puede declinar a darse cuenta que la mayoría de alumnos, y más aquellos que han tenido un fracaso escolar anteriormente, no reflejan en sus rostros la expectativa tener un buen comienzo de curso y aprender. El tiempo evidencia que solo los buenos deseos no bastan. El aprendizaje significativo hojece al instante en que el educando descubre por el mismo el contenido que ha de aprender; este es otro mito que se debe remover porque no todo aquello que el estudiante aprenderá es por descubrimiento, ni todo aquello que descubra será motivo de aprendizaje. En estas circunstancias, aquel aprendizaje llamado de recepción, si se dan ciertas condiciones, podría llegar a tener igual eficacia, o tal vez más que el aprendizaje por descubrimiento. El aprendizaje significativo se concretiza al tiempo que el discente aplica aquello que ha aprendido. Este otro mito tampoco es exacto. Se confirma que el aprendizaje es significativo cuando se tenga la capacidad traspasarlo; de otra situación, no aseguramos nada sobre el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, no se puede orientar la práctica pedagógica.

El Aprendizaje Significativo exige al docente buscar información sobre los orígenes de la teoría. No se trata de hacer un examen profundo del tema,

tampoco una síntesis; simplemente, el docente debe revisar semejantes documentos que sustenten esa reflexión sobre la práctica docente

Aprendizaje por recepción y por descubrimiento: La posición de Ausubel (década de los 70) y Bruner con sus propuestas sentaron las bases del Aprendizaje por Recepción y por Descubrimiento. Desde entonces, aglomeraban adeptos aceleradamente; las experiencias evidenciaban a los escolares, en los centros de enseñanza, construyendo su propio conocimiento por vía del descubrimiento de contenidos y se activaron experimentos dentro del aula. Esta situación fue criticada con acritud por los adeptos a la tradición del modelo expositivo heredero del *disputatio* medieval; Ausubel subrayó las bondades y uebos del aprendizaje por descubrimiento, no obstante, se contrapuso a su aplicación sin lógica ni irreflexión; al fin de cuentas hay que ponderar que el descubrimiento tiene una carencia: requiere de un tiempo abruptamente considerable para la realización de los experimentos.

Ausubel et al (2009) consideraban que el aprendizaje por descubrimiento no tiene por qué ser publicitado como el que se contrapone al aprendizaje por recepción que es producto de una exposición. El descubrimiento puede llegar a ser del mismo modo eficaz (en calidad) que el aprendizaje receptivo si se dan ciertas condiciones o característica; adicionalmente, quizás puede ser sustancialmente más eficiente si se usa menos tiempo. Así pues, el aprendizaje puede ocurrir vía recepción o vía descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y el discente puede acceder a aprendizajes de calidad (denominados por Ausubel como significativos) o aprendizajes de mínima calidad (memorísticos repetitivos).

Se contempla en el quehacer educacional que el aprendizaje tipificado como de recepción no conlleva, como mucho se especulado, una postura a todas luces pasiva del discente; ni las actividades diseñadas para conducir el aprendizaje por descubrimiento nos van a garantizar el asertividad cognoscitivo del discente.

Características del aprendizaje significativo

Ausubel, Novak y Hanesian (2009) acuñaron la frase aprendizaje significativo desde el punto de vista técnico para contraponerlo al tradicional aprendizaje memorístico. Elucidando sobre los que ellos afirman se apostilla que en el aprendizaje significativo posee ciertas características que son: Los nuevos conocimientos se insertan en una manera substantiva y sistemática dentro de la estructura cognitiva del discente, depositándose la información y el conocimiento en la memoria a largo plazo (MLP). La base es el esfuerzo potencial y dinámica del discente por concatenar los novedosos conocimientos con sus conocimientos anteriores mediante procedimientos lógicos y hermenéuticos. El proceso de aprendizaje conlleva una implicación afectiva del estudiante que pretende sentir por aquello que se le presenta como valioso, es decir, con valor agregado a los contenidos y métodos de aprendizaje. El aprendizaje no es arbitrario, el estudiante realiza esfuerzos cognitivos y metacognitivos ancorando los nuevos descubrimientos a su esquema intelectual previo.

Ventajas del aprendizaje significativo:

Este tipo de aprendizaje tiene sendas cualidades y ventajas que están por sobre el Aprendizaje Memorístico. Así: El discente retiene la información por más tiempo modificando su estructura cognitiva mediante reacomodos para integrarla a la nueva información. La obtención de nuevos conocimientos es viabilizada por la mediación con los ya aprendidos. El estudiante puede entender, comprender e interpretar la noción de un concepto; empero no es capaz de retener la definición o su categorización. El sentido común del aprendizaje significativo, muchas veces, no concuerda con los hechos científicos representados en sistemas de conocimiento. Hay verdades del sentido común que son razonables tan solo porque pueden ser ciertas, así como hay teorías opcionales sobre los fenómenos naturales que son igualmente plausibles.

Requisitos para lograr el aprendizaje significativo

Según lo planteado en la teoría de Ausubel, el estudiante logra aprendizajes significativos bajo tres condiciones básicas según Monereo (1998): la significatividad lógica es la materia del conocimiento debe abarcar una estructura interna organizada, disponible para la elaboración de nuevos

conceptos. Además, los conceptos que el docente exhibe deben tener una sucesión ordenada, eso nos revela diáfano que no solo atañe el contenido, sino también el estilo de presentación. Significatividad psicológica aquí el aprendizaje conecta el conocimiento recién expuesto con los conocimientos previos logrando el entrelazamiento cognitivo de las ideas en una organización secuencial según su interés psicológico. De esta manera, los contenidos son comprensibles para el discente en base a la noción de ideas inclusoras, quiere decir que el estudiante ve viabilizado guardar la información en su memoria de corto plazo para responder mecanicistamente un examen memorista y olvida posteriormente ese contenido para siempre. Actitud favorable del estudiante: La aptitud del discente para el aprendizaje significativo se ve allanada con la significatividad lógica y psicológica del material que se integran en la mente. No obstante, el aprendizaje no se logra si el educando no ansia aprender, este necesita ancorar en su psicología voluntades emocionales y actitudinales, donde el maestro únicamente puede incidir vía la motivación.

Tipología del aprendizaje significativo

Los psicólogos han incluido muchos tipos de aprendizaje cualitativamente distintos en solo modelo explicativo. Sin embargo, Ausubel fue el primero en señalar tres tipos de aprendizajes significativos sintetizándolo estos son: Aprendizaje de representaciones este sostiene que para que sea significativo, el infante debe saber que toda la cosa en el mundo tiene un nombre y este significa lo que su referente implica. El primer proceso es la obtención del vocabulario así se apropia de palabras que representan a los objetos reales con significación para él, aunque no los identifique como categorías. A guisa de ejemplo, tenemos que el niño aprende la palabra gato, pero únicamente tiene significado cuando sirve para señalar a su propia mascota. Aprendizaje de conceptos; aquí los conceptos son representaciones de objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos comunes los que se denominan mediante algún símbolo o signo. Incoando de experiencias concretas, el infante comprende que la palabra gato puede ser utilizada por otras personas refiriéndose a sus propias mascotas. Lo mismo ocurre con las palabras papá, hermana, carro, etc. También puede evidenciarse cuando, en la época escolar, los discentes se someten a proscenios

de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos tales como Perú, país, democracia, invertebrado, etc. Aprendizaje de proposiciones se refiere a las proposiciones verbales, algo más complejo que el simple significado de palabras. (Ausubel, 2001). El infante entiende el significado de los conceptos que se subsumen en una idea compuesta formulada verbalmente como una oración y puede efectuar frases que contengan dos o más conceptos en las que afirme o niegue algo. De este modo con ayuda de la mielinización, un nuevo concepto es asimilado dentro de su estructura cognitiva a través de los siguientes pasos: por diferenciación progresiva, se presenta cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el discente conoce, por ejemplo, el alumno maneja el concepto de triángulo y su clasificación y puede afirmar: Los movimientos de la tierra son el movimiento de rotación y el movimiento de traslación. Por reconciliación integradora este ocurre cuando el nuevo concepto tiene mayor nivel de inclusión que aquellos conceptos que el discente ya conoce; por ejemplo, el alumno conoce los plátanos, las uvas, las papayas, los arándanos y al tener contacto con el concepto de fruta puede afirmar: los plátanos, las uvas, las papayas, los arándanos son frutas; combinación, cuando el nuevo concepto está en la misma jerarquía que los conocidos; a guisa de ejemplo, el discente sabe los conceptos de rombo y cuadrado y tiene la capacidad de identificar que: el rombo tiene cuatro lados, al igual que el cuadrado.

El proceso de acomodación de la estructura cognitiva permite al Adulto asimilar contenidos. Recuerde, el desafío que representa para un chiquillo de cinco o menos años comprender la relación existente entre: Perú, China, Inglaterra, Argentina, etc. Necesita el chiquillo unificar los nuevos conceptos mediante las variedades de asimilaciones anteriormente exhibidas y la comprensión literal de los conceptos: continente, país, estado, municipio. El aprendizaje de proposiciones se entiba en aplicación adecuada de mapas conceptuales. Los mapas conceptuales ofrecen la posibilidad de visualizar los procesos de asimilación de los discentes con respecto a los contenidos que deseamos que aprendan. De este modo estaremos en la capacidad de identificar

oportunamente, e intervenir para corregir, posibles errores u omisiones todo esto en concordancia con lo manifestado por Ausubel (2001).

Implicaciones didácticas del aprendizaje significativo

El docente logra el incremento del rendimiento académico en los estudiantes aplicando los principios psicopedagógicos a su tarea educativa. Esos principios producen cambios acumulativos de las propiedades sustanciales y transforman la organización de la estructura cognoscitiva. (Ausubel, 2001). El autor sugiere tres alternativas como labor pedagógica para generar aprendizajes significativos sobre los cuales se sintetizan a continuación: Los saberes nuevos y previos deben guardar relación: significa que el docente zarandea los saberes que ya traen los discentes para que sirvan de colchón de acogimiento de saberes nuevos a aprender. Relación lógica y significativa: la secuenciación de los temas y contenidos a tratar en la clase debe presentar una lógica coherencia y significativa. Por lo general, la enseñanza parte de los conceptos más generales hasta los más específicos, terminando con ejercicios aplicativos. El estudiante muestra disposición para el aprendizaje: esto plantea que el discente debe tener aptitud afectiva para aprender.

Ausubel ha impactado mucho en la tecnología educativa. Por eso es necesario señalar su importancia ya que es innegable los cambios insertados en el proceso de formación y práctica profesional de los profesores. Las consecuencias de tipo didáctico que inciden en el aprendizaje significativo son:

Tener presente los conocimientos previos del discente: significa asegurar el contenido presentado relacionándolo con las ideas previas, saber qué saben nuestros discentes sobre el tema para entibar la planeación didáctica.

Considerar la organización del material en forma jerárquica y a la vez lógica: no debe interesar únicamente el contenido sino también la manera cómo se exhibe en su presentación los discentes, es decir, formando secuencias lógicas sucesivas, en función a su potencial de inclusión.

Considerar la motivación del estudiante: recuerde que cuando un discente no lo desea no aprende. Motivarlos para que quieran aprender todo eso que le presenta el docente para que el estudiante adopte una postura conveniente, que se halle encantado durante la lección, que aprecie a su docente. Para más inri estas acciones no son novelescas idealizaciones respecto del trabajo en el aula, aunque deberán identificarse intencionalmente a los que se dedican profesionalmente a la enseñanza. Tal como confirmas Monereo (2000): si tuviera que señalar un indicador y sólo uno de la calidad en nuestras escuelas, escogería éste: que los alumnos se sientan a gusto en la escuela.

Dimensiones del aprendizaje significativo

Partiendo del libro de Alonso (2010) para la variable aprendizaje significativo el investigador de esta tesis considerar las siguientes dimensiones:

Tareas abiertas: poner en marcha una tarea (por ejemplo, el trabajo escolar) consiste en fijar un tiempo limitado para ser realizada fuera de las horas de clase, así también fijar las habilidades motrices con diferentes fines que tienen que ver con aspectos relativos al movimiento. La actividad puede ser individual o colectiva tratando dirigirlas a Qué enseñan los docentes y Cómo aprenden los estudiantes. El docente debe centralizar la tarea pensando en el desarrollo de las capacidades coordinativas, el proceso motor, y las estrategias.

La motivación: significa poner en movimiento o estar listo para la acción mediante la energización de la conducta para aprender. Como proceso provoca cierto comportamiento en el sujeto durante su participación activa en los trabajos escolares.

La creatividad: designa un aspecto de la personalidad característica del artista, del descubridor, del inventor. Corresponde a un tipo de pensamiento abierto o divergente, siempre presto a imaginar gran variedad de soluciones.

La adaptación emocional: se refiere a los procesos que hacen más efectivos y ajustados las actividades del trabajo o del aprendizaje. Implica un esfuerzo continuado que debe realizar el estudiante para lograr cierto equilibrio

entre los cambios evolutivos de su personalidad. Por otro lado, el estado complejo del organismo implica cambios fisiológicos ya sea afectivos como mentales.

III. METODOLOGÍA

Método es el camino o los procedimientos empleados para garantizar logro un fin determinado o realizar una búsqueda. En esta tesis para nuestra investigación hemos integrado y utilizado es el método el hipotético-deductivo. Teniendo en cuenta los que plantea Karl Popper se desestima tajantemente la posibilidad de formular leyes generales si se zarpa de la inducción y se entiba que aquellas leyes generales son "hipótesis" que formula el ´pesquisidor, y aplica dialécticamente el método deductivo a fin de concebir predicciones o prognosis de fenómenos particulares. La cadena del método, según Sabino (2000), prosigue los peldaños siguientes: observancia del fenómeno leitmovit de la pesquisa, germinar y hojecer una hipótesis para explicar dicho fenómeno, deducciones o consecuencias de proposiciones más elementales que la misma hipótesis, y verificación y certificación de la verdad de los enunciados parangonándola con la experiencia. La aplicación de este método fuerza al pesquisidor a hacer un amasijo entre la reflexión racional o momento racional (formulación de hipótesis), con la observancia de la realidad factual o instante empírico.

Según estos pasos, hace inca pie que la perquisición planteó el problema relacionando dos variables, cuya aplicación a conflictuado con abondo mucha polémica en el ámbito societal peruano; ya planteada se dedujo probables resultados. Finalmente, al procesar para decodificar los datos estadísticamente pudimos corroborar la correlación.

3.1 Tipo y diseño de investigación

La perquisición es de tipo básico. En este trabajo el pesquisidor busco germinar, hojecer y ampliar el conocimiento teórico sobre las competencias docentes universitarias y el aprendizaje significativo. Gonzales y Damián (2010): sostienen: "Aunque se estudia un contexto particular, la investigación básica busca resultados válidos para cualquier contexto". Esto pone de manifiesto la meta de este proyecto, que es construir el conocimiento para que pueda ser aplicado a otras realidades de la vida (laborales, profesionales, educativas, sociales, etc.).

La pesquisa es de enfoque cuantitativo y no experimental. Toda vez que no se abarca la posibilidad de manipular las variables durante la perquisición, esto implica que mediante el calimestrol debe el pesquisidor observar un sinnúmero de veces el fenómeno tal y como acaece en su proscenio natural, y después decodificar la data para detallar las variables en conflicto y escudriñar su incidencia e interrelación en un espacio tiempo dado.

El diseño de la pesquisa es correlacional, de corte transversal. El estudio tiene como blanco hacer una medida cuantitativa del grado de relación que se detentan entre el dueto variables en un momento decidido. El blanco de la correlación es mensurar el nivel de asociación que se alcanza en este estudio entre el dueto de variables intervinientes, de tal manera que dos conceptos o categorías o más se relacionan en un escenario muy singular; es de corte transversal debido a que se acopia la heteróclita data en un único momento, en un periodo también único.

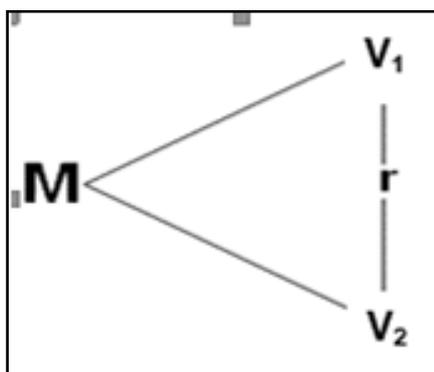


Figura 2. Esquema del diseño de investigación

En donde:

- M : Muestra
- V₁ : Competencias docentes universitarias
- V₂ : Aprendizaje significativo
- r : Correlación entre la V₁ y V₂

3.2 Operacionalización de variables

Variable 1: Competencias docentes

Para España (2017) dice: hablar de competencia es hacer referencia a las actuaciones formativas de impacto y significancia que reta la era actual, en donde lo esencial radica en saber qué, cómo y cuándo se debe reaccionar (p. 90).

Variable 2: Aprendizaje significativo

Ballester (2002) plantea que: El aprendizaje significativo es un aprendizaje gratificante, no arbitrario, adecuadamente estructurado, racional, por lo que es necesario desbloquear prejuicios respecto del uso del aprendizaje significativo en educación, ya que no conviene que los centros docentes funcionen siempre de igual, pensar siempre igual y trabajar con el alumnado de manera homogénea, sino que es necesario un cambio cualitativo en la mejora del aprendizaje aprovechando la riqueza de la diversidad y la diferencia (p. 18).

Tabla 3

Operacionalización de la variable 1: competencias docentes

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEM S	VALORACIÓ N	Niveles y Rangos
	MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> Contextualización educativa, Competencias enseñanza-aprendizaje, metodología, recursos educativos, evaluación 	9 ítems	Escala ordinal: Inicio Proceso Logro Excelencia	Alto Medio Bajo.
COMPETENCIAS DOCENTES	FORMACIÓN CIUDADANA	<ul style="list-style-type: none"> Multiculturalidad, multilingüismo, participación, derechos, obligaciones, ética, 	10 ítems		

TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos pedagógicos, • Cognitivismo, constructivismo, • Competencias básicas, genéricas y específicas, aprendizaje 	5 ítems
--------------------------	--	---------

Nota: España, (2017)

Tabla 4

Operacionalización de la variable: aprendizaje significativo

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	VALORACIÓN	Niveles y rangos
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	TAREA ABIERTA	Estrategias cognitivas y metacognitivas, esquemas, mapas conceptuales, dibujo, jerarquización de la información, reflexión, recuerdo, definición, diálogo, etc.	19 ítems	Escala ordinal: Inicio Proceso Logro Excelencia	Eficiente Moderado Deficiente
	MOTIVACIÓN				
	CREATIVIDAD				
	ADAPTACIÓN EMOCIONAL				

Nota: Adaptado de Ballester V. (2002).

3.3 Población, muestra y muestreo

Población

Es el universo de estudio que abarca el conjunto de elementos que pueden ser sujetos, objetos o indicadores que poseen una determinada característica o propiedad común, susceptibles de observación, medición y experimentación, que el investigador desea mensurar, además satisfacen un conjunto prefijado de criterios definidos por el investigador.

En la pesquisa, la población estuvo conformada por $n = 2,150$ estudiantes universitarios matriculados en el semestre académico 2018-I, que estudian las carreras de ingeniería de Sistemas, Ambiental, Electrónica, Mecánica y Eléctrica y

Administración de Empresas, en la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur en Villa el Salvador.

Muestra

Es el subconjunto o partición de la población donde se cristaliza la perquisición con el blanco de generalizar a posteriori los resultados a toda la población. Para que dicha generalización orille licitud, la muestra debe poseer las mismas (o muy similares) características basales (relevantes) de la población investigada. Esas características básicas son las que se relacionan con el fenómeno investigado. Esta perquisición trabaja con una muestra probabilística o estadísticamente representativa, y la fracción de afijación, calculada mediante la aplicación de fórmulas que corresponde a Ankín y Kolton

$$n = \frac{NZ^2PQ}{d^2(N-1)+Z^2PQ}$$

En la pesquisa, la población estuvo conformada por $p = 2,150$ estudiantes universitarios matriculados en el semestre académico 2018-I, que estudian las carreras de ingeniería de Sistemas, Ambiental, Electrónica, Mecánica y Eléctrica y Administración de Empresas, en la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur en Villa el Salvador.

Tabla 5

Distribución de la muestra de la investigación

Facultad	Institución	Nº de estudiantes
Ingeniería Mecánica y Eléctrica	Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur en Villa el Salvador	62

Muestreo

El muestreo se realiza fundamentalmente cuando no se puede acceder a la población completa. Puede efectuarse por cupos o por estratos. En el caso de la investigación, la muestra (n) es por cupos y se ha elegido de manera probabilística porque cumple con los requisitos: igualdad de oportunidades de los estudiantes de ingeniería e independencia en la ocurrencia de los eventos (Gamarra y Berrospi, 2008).

Criterios de selección

La selección de la muestra obedece a diferentes formas, dependiendo de las características de la población, de los objetivos y de la naturaleza del trabajo. La muestra (n) de estudiantes de ingeniería fue seleccionada siguiendo el criterio probabilístico de tipo sistemático.

Criterios de inclusión:

- a) Estudiantes que cursen la carrera de Ingeniería
- b) Todos los estudiantes matriculados.

Criterios de Exclusión:

- a) Estudiantes de otras especialidades en la misma institución educativa
- b) Estudiantes egresados y profesionales de la institución
- c) Estudiantes de otras instituciones educativas.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas

Las técnicas son procedimientos peculiares, en cierta área de la ciencia, que utilizara el pesquisidor para coleccionar la datada. La técnica utilizada en la presente tesis investigativa es la encuesta que hace uso de procedimientos estandarizados de interrogación que persiguen lograr mediciones cuantitativas de una gran cantidad de características.

Instrumentos

Los instrumentos son los medios físicos que permiten al pesquisidor obtener sus datos de interés y centrales. Entre otros tenemos: **cuestionarios**, pruebas, cédulas de entrevista y guías de investigación. En esta pesquisa se ha servido como instrumento dos **cuestionarios**, una para cada variable: la primera con 24 ítems y la segunda con 20 ítems.

Tabla 6

Ficha técnica del cuestionario: competencia docente

Ficha Técnica
Autor: Antonio Escalante Aburto (Adaptado de Garrido, M. (2015). Evaluación de las competencias para la educación universitaria
Nombre del Instrumento: Cuestionario de competencias docentes.
Forma de Aplicación: Individual
Encuestados: estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur.
Duración: 30 minutos.
Objetivo del Instrumento: Medir el nivel de competencias docentes según la opinión de los estudiantes.
Utilidad Diagnóstica: usos educativos y para elaborar planes de políticas educativas.
Cantidad de Ítems: Esta prueba consta de 24 ítems
Puntuación: Se establece una escala de tipo ordinal con los siguientes niveles: No: 1; A veces: 2; Siempre: 3
Método de Aplicación: se da un conjunto de 24 preguntas en cuadernillo a cada participante, con tres alternativas con la finalidad que rubrique por ítems y una vez definido el inicio de la prueba, cada participante tiene 20 minutos para contestar la mayor cantidad de ítems. Pasados los 20 minutos del sondeo nos devuelven los cuadernillos con sus respuestas rubricadas con lapicero azul o negro.

Fuente: Adaptado de Garrido, M. (2015)

Tabla 7

Ficha técnica del cuestionario de aprendizaje significativo.

Ficha Técnica
Autor: Antonio Escalante Aburto (adaptado de Cevallos (2009). Metodología del trabajo universitario.
Nombre del Instrumento: Cuestionario sobre aprendizaje significativo.
Forma de Aplicación: Individual
Encuestados: estudiantes de la facultad de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur.

Duración: 20 minutos.
Objetivo del Instrumento: Medir el nivel de aprendizaje significativo logrado por los estudiantes.
Utilidad Diagnóstica: fines de investigación socio-educativa.
Cantidad de Ítems: Esta prueba consta de 20 ítems
Puntuación: Se establece una escala de tipo ordinal con los siguientes niveles:

No: 1

Casi siempre: 2

Siempre: 3

Método de Aplicación: se da un conjunto de 30 preguntas en cuadernillo a cada participante, con tres alternativas con la finalidad que rubrique por ítems y una vez definido el inicio de la prueba, cada participante tiene 30 minutos para contestar la mayor cantidad de ítems. Pasados los 30 minutos del sondeo nos devuelven los cuadernillos con sus respuestas rubricadas con lapicero azul o negro.

Fuente: Adaptado de Cevallos (2009).

Validez y confiabilidad

Validez

La validación se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir, demostrando que los ítems representan adecuadamente el contenido del tema tratado. (Hernández, Díaz y Baptista 2006).

La validación específica de los instrumentos usados se ejecutó mediante la consulta técnica de profesionales, llamada juicio de expertos tal como se exhibe en la siguiente tabla:

Tabla 8

Validez por juicio de expertos del Cuestionario: competencias docentes

Grado académico	Nombre y Apellidos	Dictamen
Doctora	Gladys Marcionila Cruz Yupanqui	Aplicable

Según observamos en la tabla 8, la validez vía el juicio de expertos valoro que el cuestionario de competencias docentes es aplicable, exponiendo pertinencia, relevancia y coherencia entre todos sus ítems.

Tabla 9

Validez de por juicio de expertos del cuestionario: aprendizaje significativo

Grado académico	Nombre y Apellidos	Dictamen
Doctora	Gladys Marcionila Cruz Yupanqui	Aplicable

Según observamos en la tabla 9, la validez vía el juicio de expertos valoro que el cuestionario de competencias docentes es aplicable, exponiendo pertinencia, relevancia y coherencia entre todos sus ítems.

Confiabilidad de los instrumentos

Para comprobar la confiabilidad de estos nuestros instrumentos de investigación tuvimos que tener en cuenta que la *confiabilidad* se determina a través un índice de consistencia interna que está en un intervalo continuo de valores entre 0 y 1 y sirve para *cerciorarse si* cada uno de instrumentos compilan información fiable y hace mediciones fiables y consistentes.

Tabla 10

Resultados de la prueba de fiabilidad de Alfa de Crombach 1

Variable	Número de elementos	Coficiente de confiabilidad
Competencias docentes Universitarias	24	0,950

En la tabla 10 se muestra un Alfa de 0,950, valor que comprobó que el instrumento usado en la investigación es de alta confiabilidad para su aplicación práctica en la investigación.

Tabla 11

Resultados de la prueba de fiabilidad de Alfa de Crombach 2

Variable	Número de elementos	Coficiente de confiabilidad
Aprendizaje significativo	20	0,746

En la tabla 11 se muestra un Alfa de 0,746 valores que comprobó que el instrumento usado en la investigación es de alta confiabilidad para su aplicación práctica en la investigación.

3.5 Métodos de análisis de datos

Alfa de Cronbach

En el tratamiento estadístico de los datos en la presente pesquisa, se hizo uso del coeficiente Alfa de Cronbach(α), el cual tiene su origen allá por los años 40 del siglo XX en los estudios que realizaban Hoyt y de Guttman, pero que en los años 50 del mismo siglo el psicólogo Lee Joseph Cronbach lo aplico ampliamente en sus diversos estudios de investigación psicométricos, lo contribuyo a la divulgación de este coeficiente de tal modo que se le bautizo con su apellido

En el tratamiento de estadísticos de nuestros datos el coeficiente Alfa de Cronbach(α) en la práctica cotidiana de la investigación viene puntualmente a ser una media ponderada de las correlaciones entre las variables (o ítems) que hacen parte integral de la escala, desde otro enfoque nosotros decimos que es un coeficiente habitual para hacer una medición de la fiabilidad de una escala de medida. Puede calcularse de dos formas: Haciendo uso en nuestros estudios estadísticos de las varianzas conocido como Alpha de Cronbach o de las correlaciones de los ítems conocido como Alpha de Cronbach estandarizado. Es conveniente hacer hincapié que las fórmulas de ambos son versiones de la misma y por todo ello pueden deducirse una fórmula de la otra también debemos tener en cuenta que El Alpha de Cronbach y el Alpha de Cronbach estandarizado, dan los mismos resultados o coinciden cuando se estandarizan las variables originales (ítems).

Tablas cruzadas o de contingencia

Son útiles en la investigación para analizar y registrar la asociación que se establece entre dos o más variables, por lo general de naturaleza cualitativa (nominales u ordinales). Esta variedad de tabla en la investigación nos permite

percibir de una sola mirada que la proporción de opinión de estudiantes sobre las competencias docentes es aproximadamente igual a la proporción de estudiantes que conocen el aprendizaje significativo. A pesar de todo, el par de proporciones no son idénticas y el valor estadístico de la disparidad entre ellas puede ser valuada mediante la prueba χ^2 de Pearson, supuesto que las cifras de la tabla son una muestra randomizada de una población. Si la cuota de sujetos en toda columna fluctúa entre las diversas filas y viceversa, señalaremos la existencia una asociación entre las dos variables. Si no existe asociación señalaremos que las variables son independientes.

Prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov

En el tratamiento de datos estadísticos la prueba de Kolmogórov – Smirnov (test K-S), se encuentra clasificada dentro del conjunto de las denominadas pruebas de distribución libre más conocidas como pruebas no paramétricas, con el procedimiento de la prueba de Kolmogórov – Smirnov (test K-S) se indica cual es la bondad del ajuste de un par de distribuciones de probabilidad entre sí, es decir la prueba de Kolmogórov – Smirnov (test K-S) pone a nuestro alcance la medición del grado de afinidad que existente entre la distribución de un cumulo de datos y una distribución teórica. La prueba de Kolmogórov – Smirnov (test K-S) es más confiable que la prueba de chi cuadrado ya que esta considera la probabilidad acumulada y en última instancia su objetivo es ilustrarnos si es que nuestros datos proceden de una población provista de una distribución teórica especificada. Queremos escrutar la normalidad de nuestra distribución, la prueba de Liliefors confiere algunas mejoras con respecto a la de Kolmogórov – Smirnov.

Es bueno tener en consideración en nuestro estudio que la prueba de Kolmogórov – Smirnov (test K-S) es bastante sensible para aquellos valores de datos cercanos a la mediana que a los valores que se ubican en los extremos de la distribución. La prueba de Kolmogórov – Smirnov (test K-S) en el tratamiento de datos estadísticos Se utiliza convenientemente para constatar o negar que un conjunto de números pseudo-aleatorios gozan de una distribución uniforme en el intervalo continuo y cerrado $[0,1]$.

Prueba de correlación de Spearman

En el tratamiento de datos estadísticos el conocido coeficiente de correlación de Spearman ρ (rho) viene a ser una cuantificación específica de la afinidad o correlación - la interdependencia o ligazón - entre un par de variables continuas y aleatorias. Para computar ρ , todos nuestros datos deben ser ordenados y reemplazados por su respectivo orden y obligatoriamente se tiene que considerar la existencia de datos idénticos al tiempo de ordenarlos, aunque si éstos son pocos en relación con la muestra total, se puede dejar de lado esta circunstancia.

En el tratamiento de datos estadísticos la interpretación del coeficiente de correlación de Spearman ρ (rho) es análoga a la del coeficiente de Pearson. Cabe señalar tácitamente que coeficiente de Pearson se encuentra entre en el intervalo cerrado $[-1,1]$, así pues, el coeficiente de Pearson ya cuantificado nos señala si es que se presentaron asociaciones negativas o positivas respectivamente. El valor cero (0) significa que entre las variables no habrá correlación, pero indica necesariamente que no habrá independencia.

3.6 Aspectos éticos

En nuestra tesis titulada, nos hemos ceñido estrictamente a la estructura metodológica aceptada por la Universidad César Vallejo, así también en esta tesis ofrezco las diversas fuentes de acceso bibliográfico usadas en la presente investigación que son su base y sustento académico.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Análisis Descriptivo

El análisis de nuestros resultados se realizó a través de 62 encuestas a los estudiantes de las carreras de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, matriculados durante el semestre 2018-I. Luego de la aplicación en el terreno de los instrumentos de investigación, fueron tratados mediante el conocido Software SPSS 24 mediante el cual se alcanzaron los siguientes resultados:

Tabla 12

Competencia para la formación ciudadana

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	12	19,4	19,4	19,4
	Medio	38	61,3	61,3	80,6
	Alto	12	19,4	19,4	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

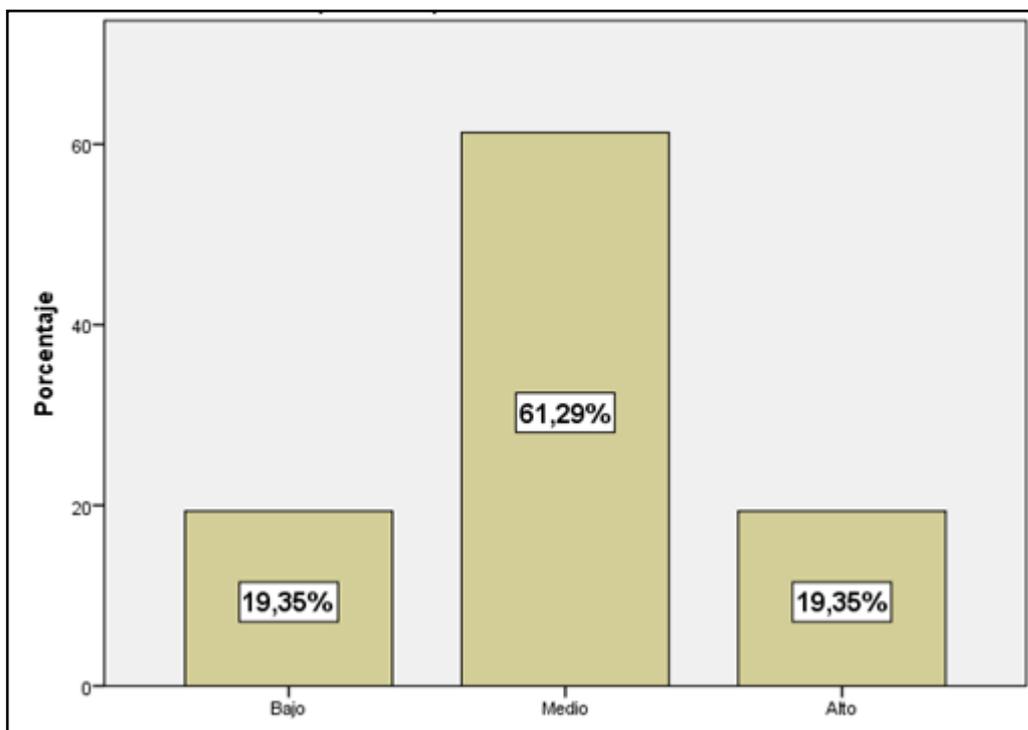


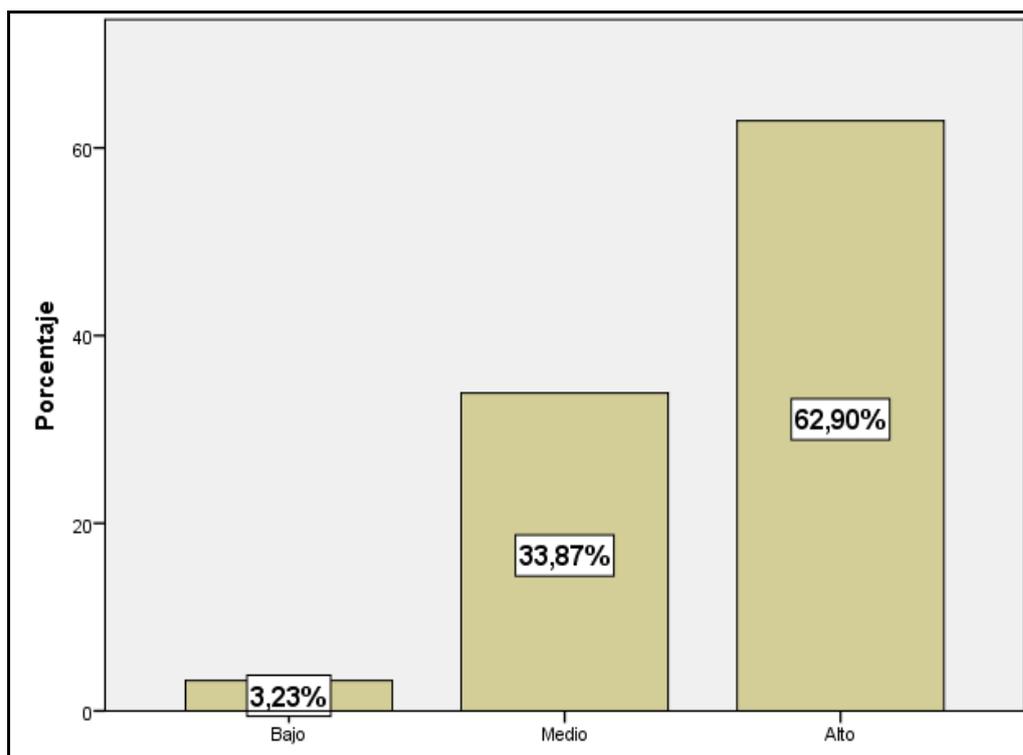
Figura 3. *Competencia para la formación ciudadana*

Como se observa en la figura 3, la distribución de respuestas sobre la variable “Competencia para la formación ciudadana”. Dándose que el 19.35% respondiera “bajo”, la gran mayoría, el 61.29% contestó “medio” y el 19.35% respondió “alto”.

Tabla 13

Competencias para la mediación pedagógica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	2	3,2	3,2	3,2
	Medio	21	33,9	33,9	37,1
	Alto	39	62,9	62,9	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

**Figura 4.** Competencias para la mediación pedagógica

Como se observa en la figura 4, las respuestas obtenidas sobre la variable “Competencia para la mediación pedagógica”. Se ve que el 3.23% respondió “bajo”, por otro lado, el 33.87% contestó “medio” y el 62.90% respondió “alto”.

Tabla
Competencias para la transformación educativa

14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	9	14,5	14,5	14,5
	Medio	24	38,7	38,7	53,2
	Alto	29	46,8	46,8	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

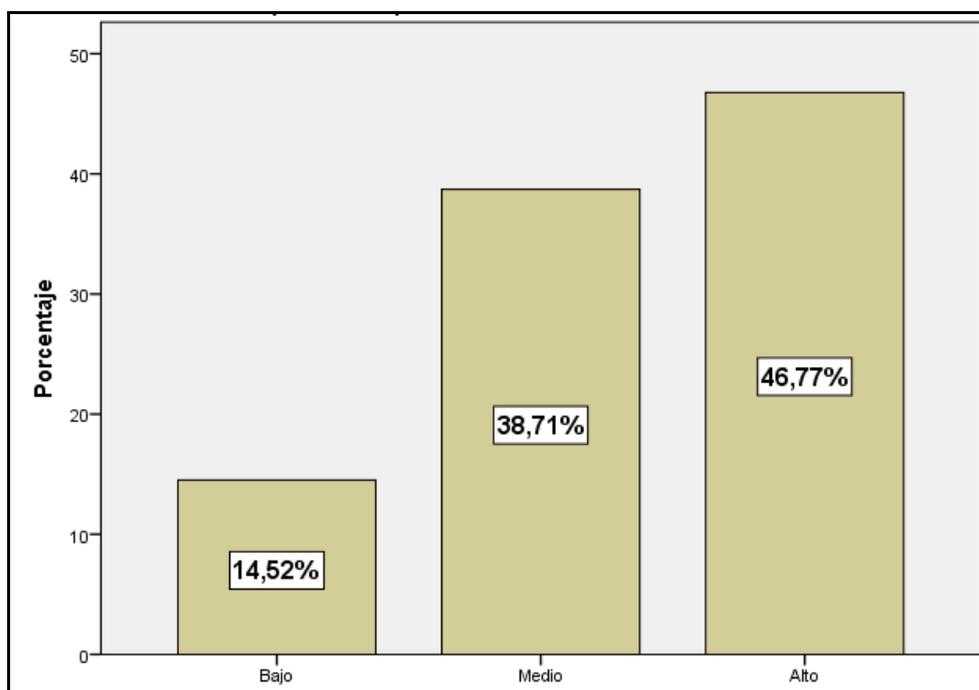


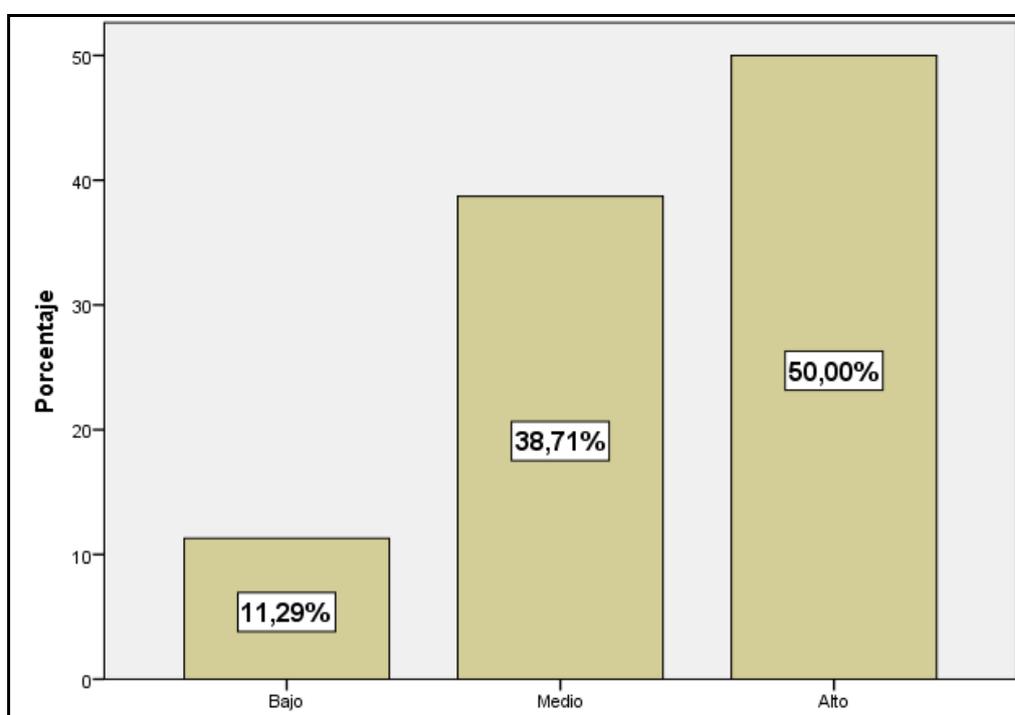
Figura 5. Competencias para la transformación educativa

Como se observa en la figura 5, la distribución de respuestas sobre la variable "Competencia para la transformación educativa". Lo obtenido fue lo siguiente: el 19.35% respondió "bajo", el 38.71% contestó "medio" y el 46.77% respondió "alto".

Tabla 15

Competencias docentes universitarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	7	11,3	11,3	11,3
	Medio	24	38,7	38,7	50,0
	Alto	31	50,0	50,0	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

**Figura 6.** Competencias docentes universitarias

Como se observa en la figura 6, la distribución de respuestas sobre la variable “Competencias docentes universitarias”. Dándose que el 11.29% respondiera “bajo”, la gran mayoría, el 50% contestó “alto” y el 38.71% respondió “medio”.

Tabla
Tarea abierta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	4	6,5	6,5	6,5
	Moderado	22	35,5	35,5	41,9
	Eficiente	36	58,1	58,1	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

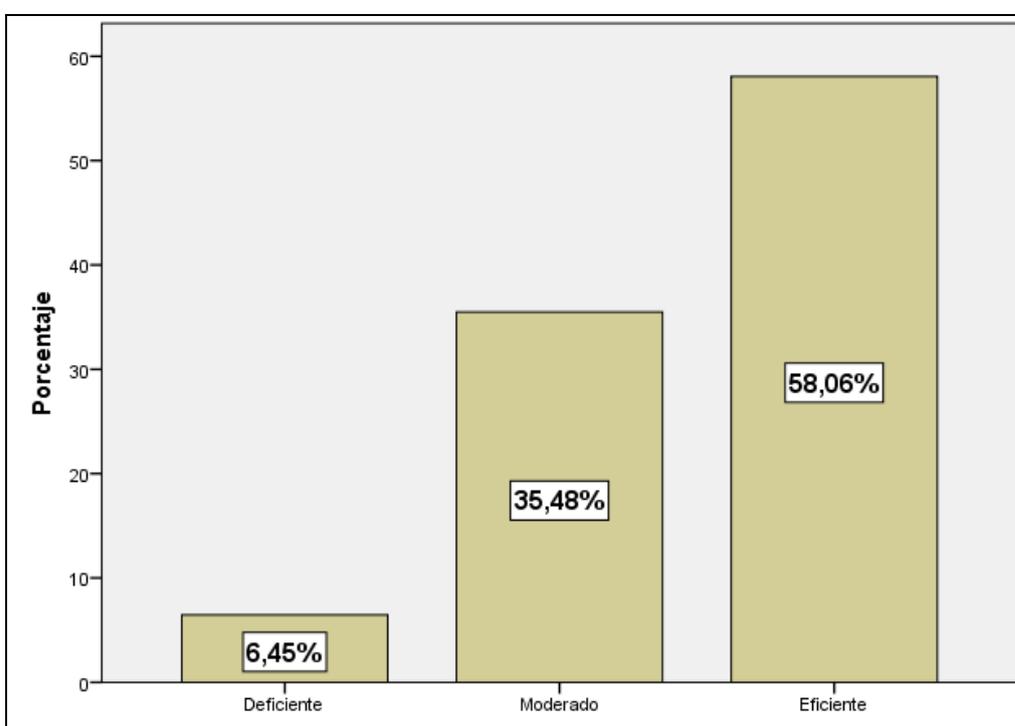


Figura 7. Tarea abierta

Como se observa en la figura 7, la distribución de respuestas sobre la variable “Tarea abierta”. Dándose que el 6.45% respondiera “deficiente”, por otro lado, el 35.48% contestó “moderado” y el 58.06% respondió “eficiente”.

Tabla 17
Motivación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	3	4,8	4,8	4,8
	Moderado	16	25,8	25,8	30,6
	Eficiente	43	69,4	69,4	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

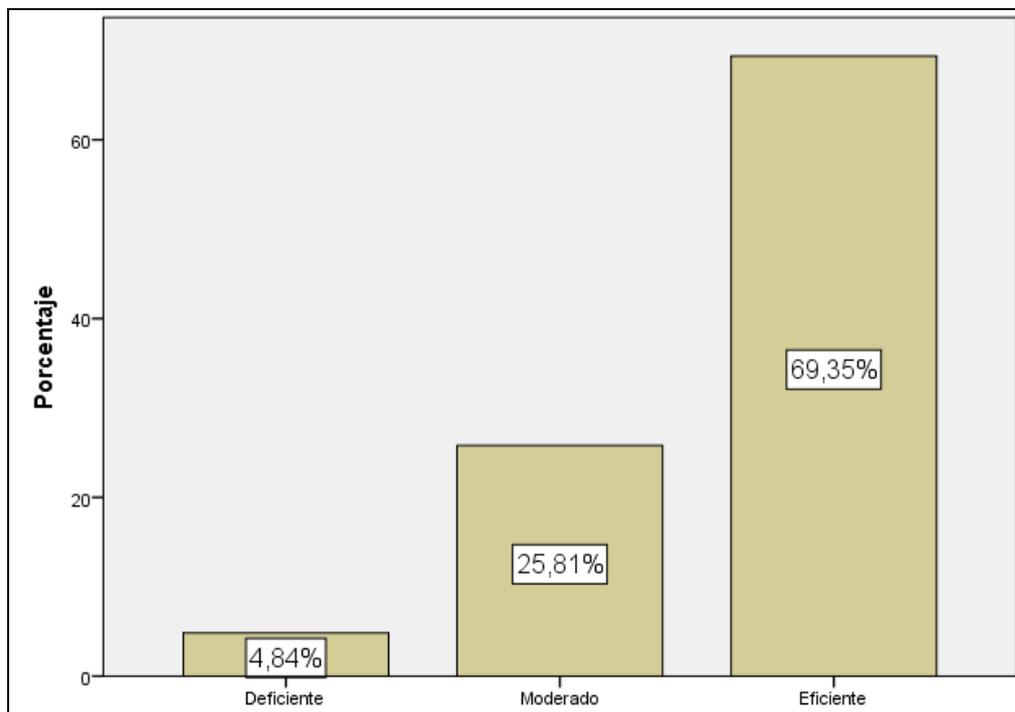


Figura 8. Motivación

Como se observa en la figura 8, la distribución de respuestas sobre la variable "Motivación". Dándose que el 4.84% respondiera "deficiente", además, el 25.81% contestó "moderado" y la gran mayoría, el 69.35%, respondió "eficiente".

Tabla
Creatividad

18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Moderado	20	32,3	32,3	32,3
	Eficiente	42	67,7	67,7	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

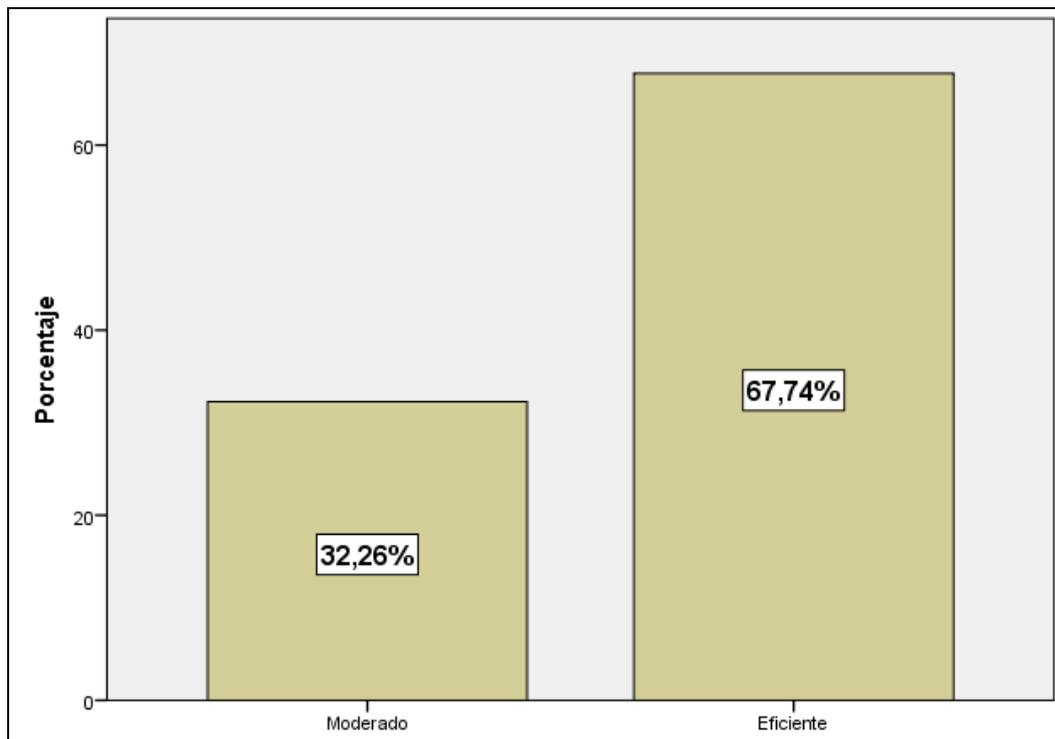


Figura 9. Creatividad

Como se observa en la figura 9, la distribución de respuestas sobre la variable "Creatividad". Se obtuvo que el 32.26% respondiera "moderado", la gran mayoría, el 67.74% contestara "eficiente".

Tabla

19

Adaptación Emocional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	1	1,6	1,6	1,6
	Moderado	24	38,7	38,7	40,3
	Eficiente	37	59,7	59,7	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

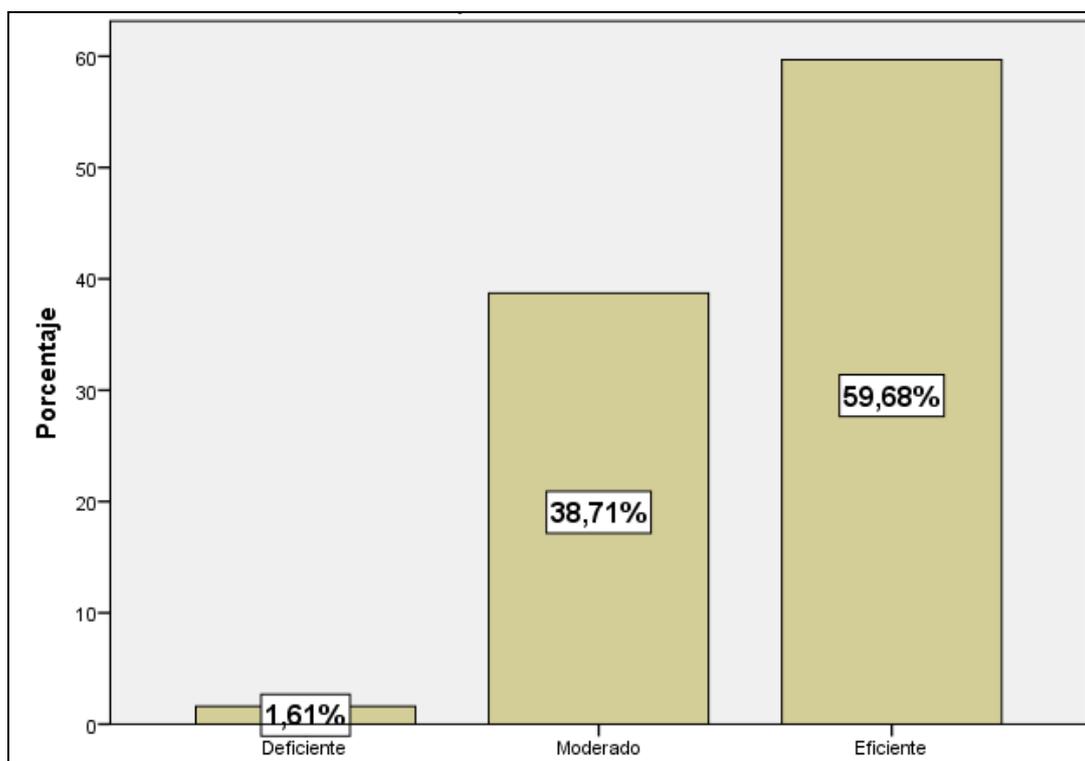


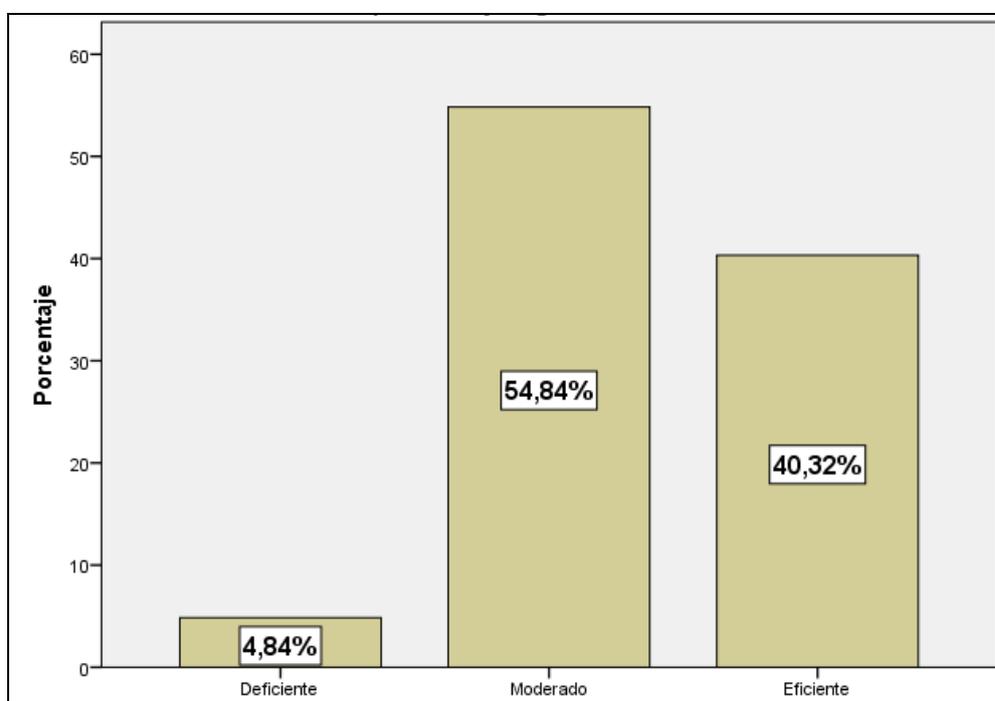
Figura 10. Adaptación Emocional

Como se observa en la figura 10, la distribución de respuestas sobre la variable "Adaptación Emocional". Dándose que el 1.61% respondiera "deficiente", por otro lado, el 38.71% contestó "moderado" y el 59.68% respondió "eficiente".

Tabla 20

Aprendizaje significativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	3	4,8	4,8	4,8
	Moderado	34	54,8	54,8	59,7
	Eficiente	25	40,3	40,3	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

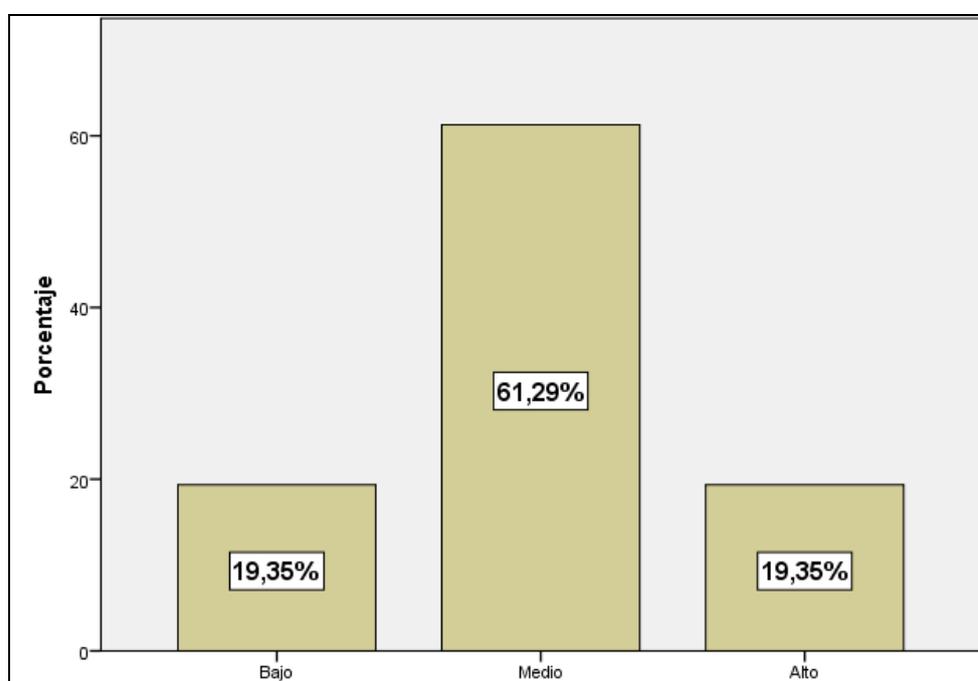
**Figura 11.** Aprendizaje significativo

Como se observa en la figura 11, la distribución de respuestas sobre la variable “Aprendizaje significativo”. Dándose que el 4.84% respondiera “deficiente”, la gran mayoría, el 54.84% contestó “moderado” y el 40.32% respondió “eficiente”.

Tabla 21

Competencia para la formación ciudadana

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	12	19,4	19,4	19,4
	Medio	38	61,3	61,3	80,6
	Alto	12	19,4	19,4	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

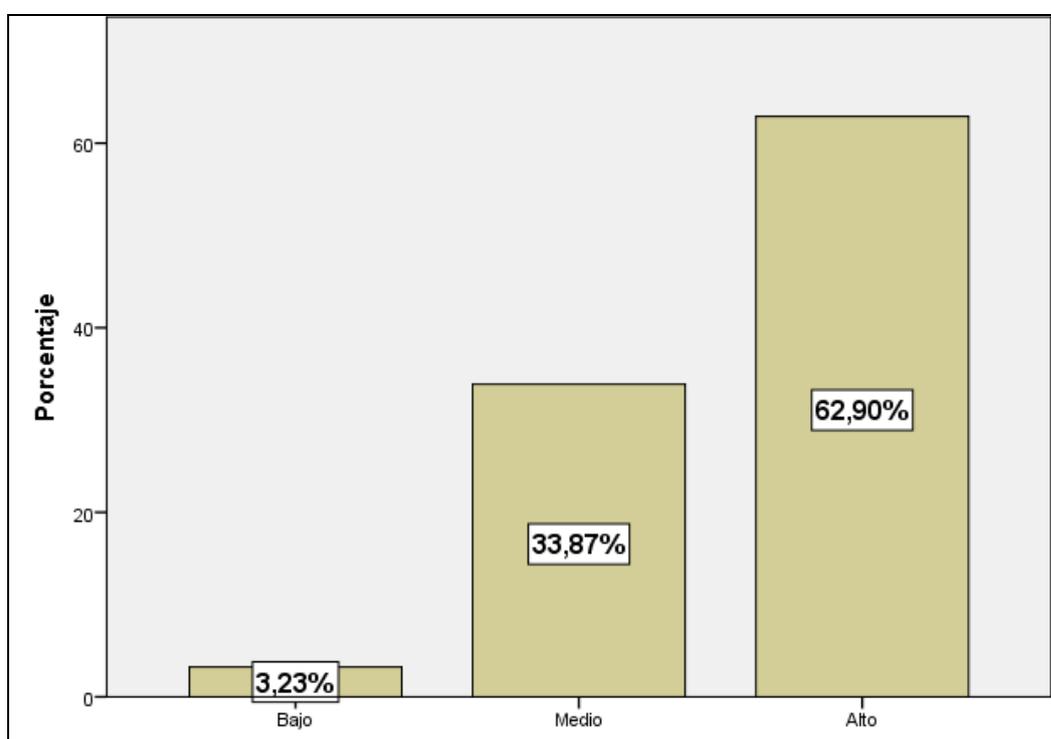
**Figura 12.** Competencia para la formación ciudadana

Como se observa en la figura 12, la distribución de respuestas sobre la variable "Competencia para la formación ciudadana". Dándose que el 19.35% respondiera "bajo", la gran mayoría, el 61.29% contestó "medio" y el 19.35% respondió "alto".

Tabla 22

Competencias para la mediación pedagógica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	2	3,2	3,2	3,2
	Medio	21	33,9	33,9	37,1
	Alto	39	62,9	62,9	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

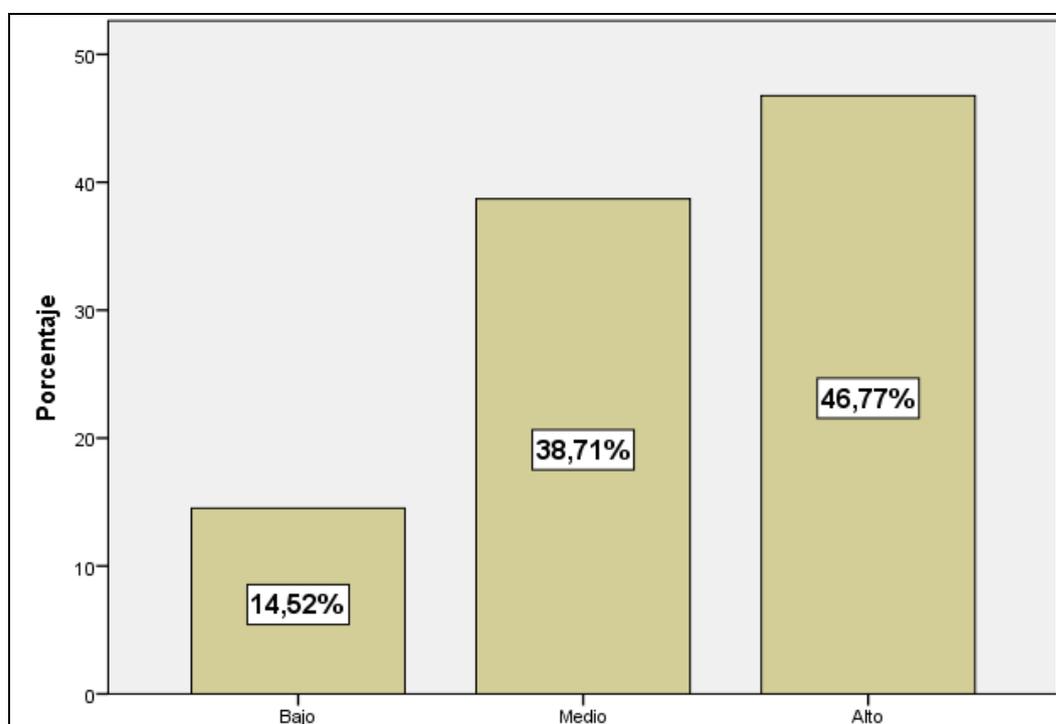
**Figura 13.** Competencias para la mediación pedagógica

Como se observa en la figura anterior, las respuestas obtenidas sobre la variable "Competencia para la mediación pedagógica". Se ve que el 3.23% respondió "bajo", por otro lado, el 33.87% contestó "medio" y el 62.90% respondió "alto".

Tabla 23

Competencias para la transformación educativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	9	14,5	14,5	14,5
	Medio	24	38,7	38,7	53,2
	Alto	29	46,8	46,8	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

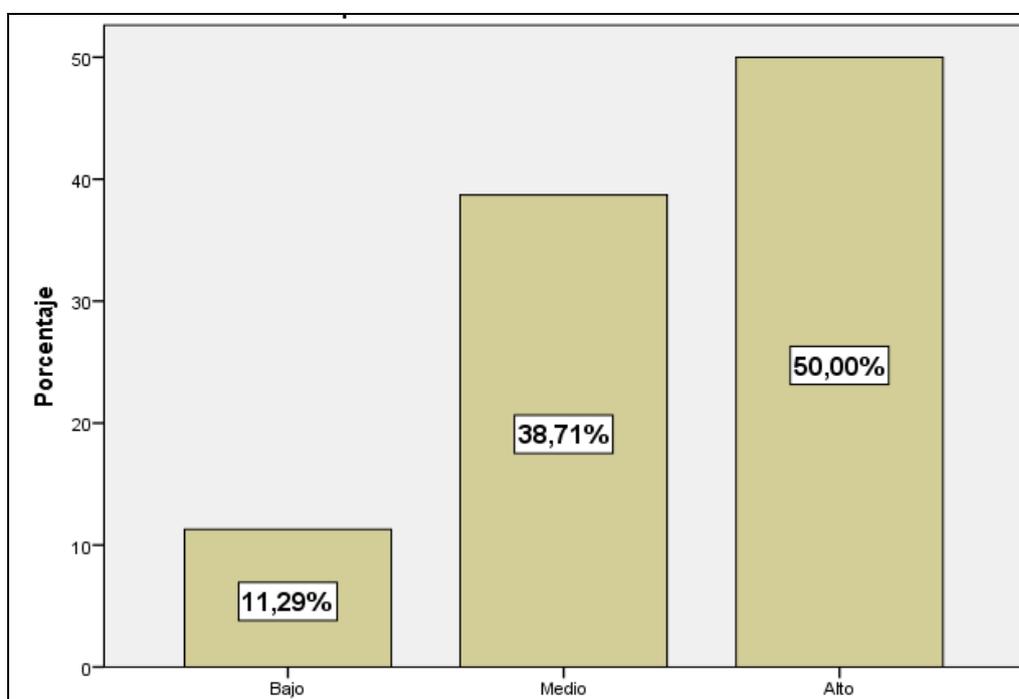
**Figura 14.** Competencias para la transformación educativa

Como se observa en la figura 14, la distribución de respuestas sobre la variable "Competencia para la transformación educativa". Lo obtenido fue lo siguiente: el 19.35% respondió "bajo", el 38.71% contestó "medio" y el 46.77% respondió "alto".

Tabla 24

Competencias docentes universitarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	7	11,3	11,3	11,3
	Medio	24	38,7	38,7	50,0
	Alto	31	50,0	50,0	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

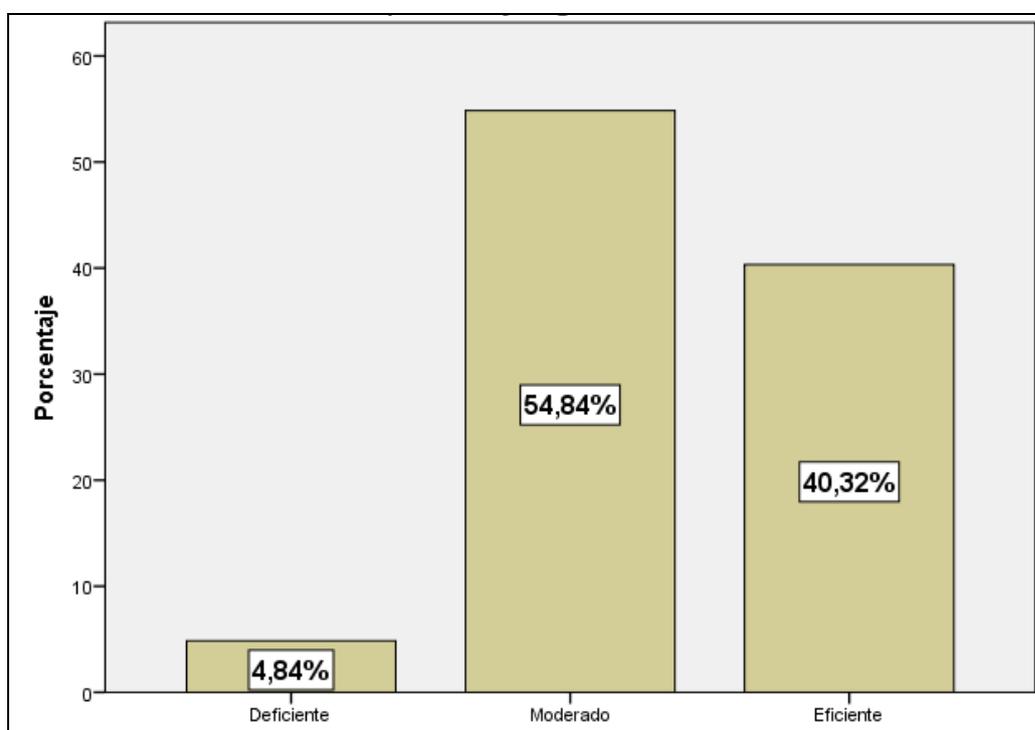
**Figura 15.**Competencias docentes universitarias

Como se observa en la figura 15, la distribución de respuestas sobre la variable "Competencias docentes universitarias". Dándose que el 11.29% respondiera "bajo", la gran mayoría, el 50% contestó "alto" y el 38.71% respondió "medio".

Tabla 25

Aprendizaje significativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	3	4,8	4,8	4,8
	Moderado	34	54,8	54,8	59,7
	Eficiente	25	40,3	40,3	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

**Figura 16.** Aprendizaje significativo

Como se observa en la figura 16, la distribución de respuestas sobre la variable "Aprendizaje significativo". Dándose que el 4.84% respondiera "deficiente", la gran mayoría, el 54.84% contestó "moderado" y el 40.32% respondió "eficiente".

Tabla 26

Tabla Cruzada competencias docentes universitarias y aprendizaje significativo

Competencias docentes universitarias	Bajo	Recuento	Aprendizaje significativo			Total
			Deficiente	Moderado	Eficiente	
			2	5	0	7
		% dentro de Aprendizaje significativo	3%	8%	0%	11%
	Medio	Recuento	0	20	4	24
		% dentro de Aprendizaje significativo	0%	32%	6%	39%
	Alto	Recuento	1	9	21	31
		% dentro de Aprendizaje significativo	2%	15%	34%	50%
Total		Recuento	3	34	25	62
		% dentro de Aprendizaje significativo	5%	55%	40%	100%

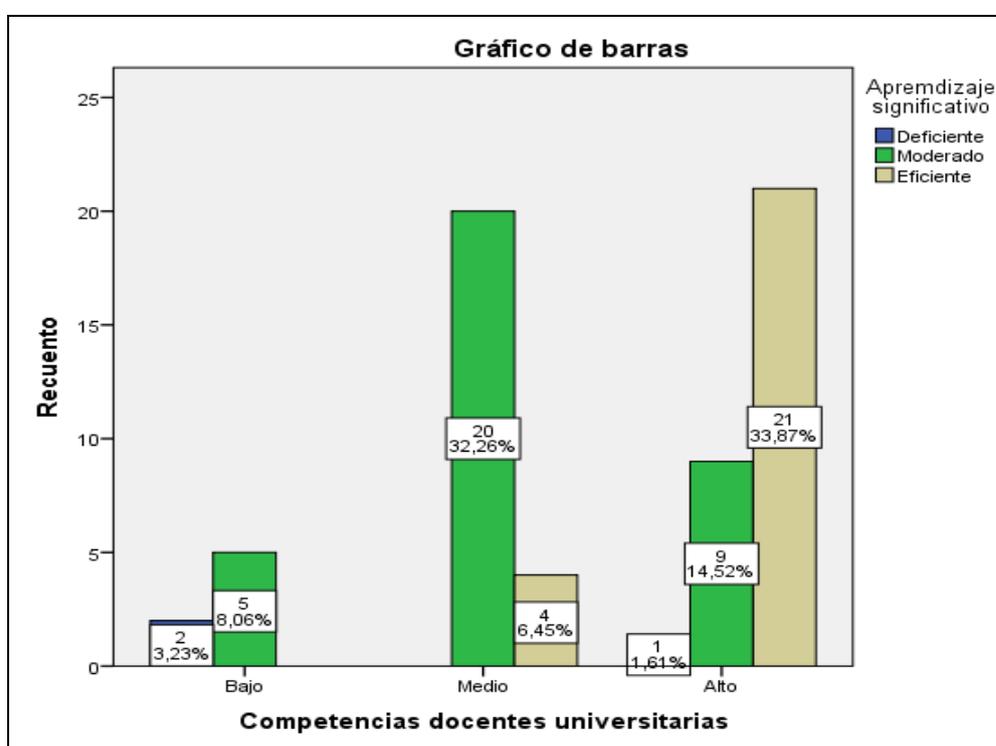


Figura 17. Barras agrupadas de Competencias docentes universitarias y Aprendizaje significativo.

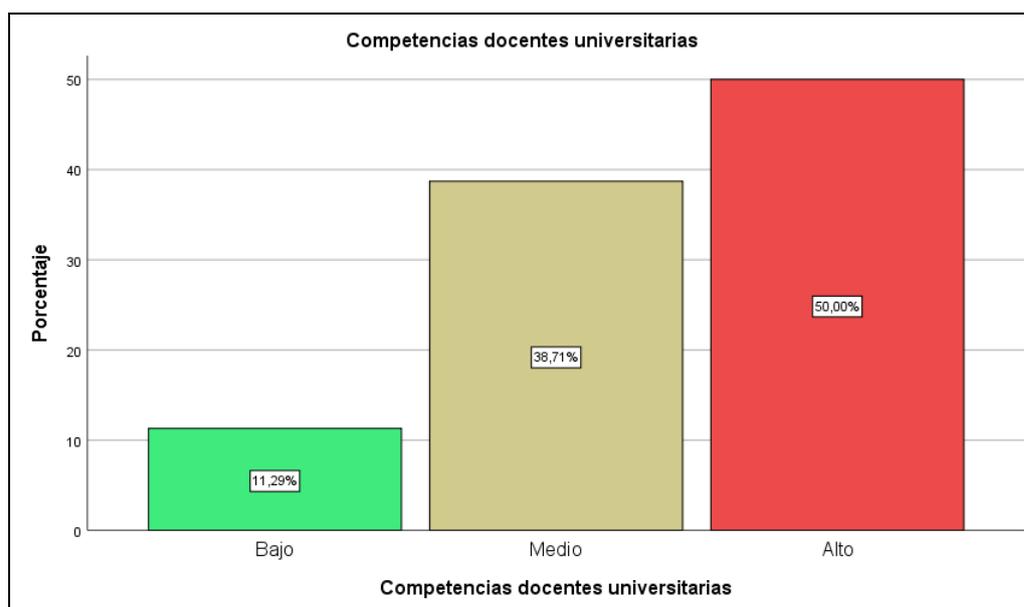
En la tabla 26 y figura 17 se observa que, del 11% de las Competencias docentes universitarias es bajo, el 8% presenta aprendizaje significativo moderado y 3% presenta aprendizaje significativo deficiente. Asimismo, del 39% de las competencias docentes universitarias es medio, el 32,26 % muestra

aprendizaje significativo moderado, 6,45% muestra aprendizaje significativo eficiente; finalmente del 50% de las competencias docentes universitarias es alto 50%, el 33,87% muestra un aprendizaje significativo eficiente y 14.52% moderado.

Tabla 27

Nivel de las competencias docentes universitarias

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Bajo	7	11,3	11,3	11,3
Medio	24	38,7	38,7	50,0
Alto	31	50,0	50,0	100,0
Total	62	100,0	100,0	

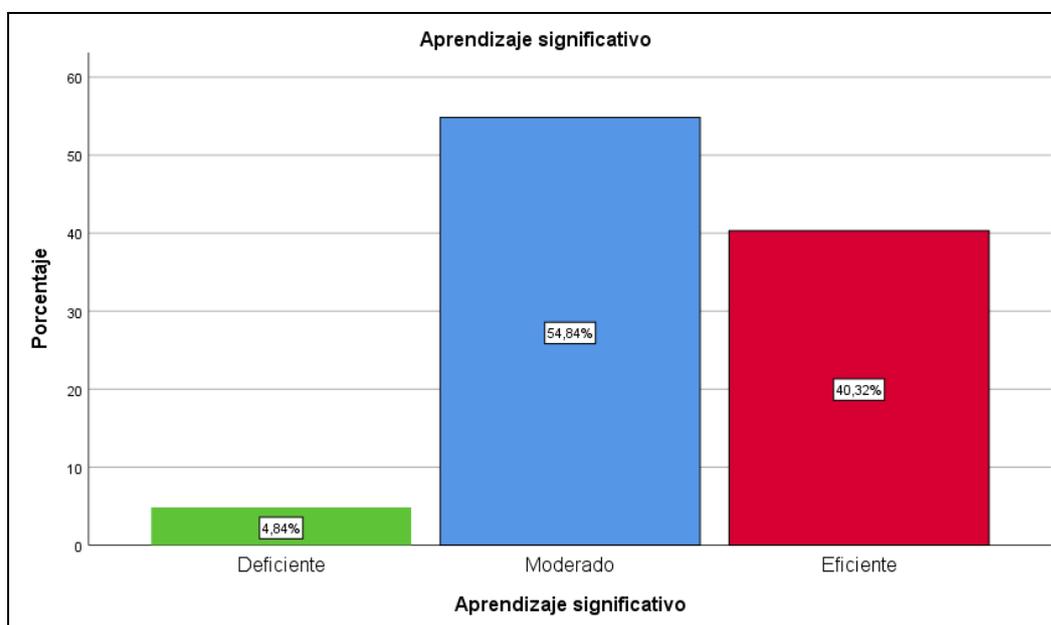
**Figura 18.** Nivel de las competencias docentes Universitarias

En la tabla 27 y la figura 18 sobre el resultado del nivel de competencias docentes encuestados a 62 estudiantes encuestados, los resultados son: el 11,29 % considera que el nivel de las competencias docentes es bajo, el 38.71 % considera que el nivel de las competencias docentes es de nivel medio, y un 50% considera que las competencias docentes son de nivel alto. Por lo que se concluye la mayoría de encuestados considera que las competencias docentes universitarias son alto y medio.

Tabla 28

Nivel del aprendizaje Significativo

	Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Deficiente	3	4,8	4,8	4,8
Moderado	34	54,8	54,8	59,7
Eficiente	25	40,3	40,3	100,0
Total	62	100,0	100,0	

**Figura 19.** Nivel de Aprendizaje significativo

En la tabla 28 y la figura 19 sobre el resultado del nivel de competencias docentes encuestados a 62 estudiantes encuestados, los resultados son: el 4,84 % considera que el nivel de los aprendizajes significativos es bajo, el 54,84 % considera que el nivel de los aprendizajes significativos es de nivel medio, y un 40,32 % considera que los niveles de los aprendizajes significativos son de nivel alto. Por lo que se concluye la mayoría de encuestados considera que las competencias docentes universitarias son alto y medio.

Tabla 29

Tabla cruzada competencias docentes para la formación ciudadana y aprendizaje significativo

			Aprendizaje significativo			Total
			Deficiente	Moderado	Eficiente	
Competencia para la formación ciudadana	Bajo	Recuento	2	9	1	12
		% dentro de Aprendizaje significativo	66,7%	26,5%	4,0%	19,4%
		% del total	3,2%	14,5%	1,6%	19,4%
	Medio	Recuento	0	21	17	38
		% dentro de Aprendizaje significativo	0,0%	61,8%	68,0%	61,3%
		% del total	0,0%	33,9%	27,4%	61,3%
	Alto	Recuento	1	4	7	12
		% dentro de Aprendizaje significativo	33,3%	11,8%	28,0%	19,4%
		% del total	1,6%	6,5%	11,3%	19,4%
Total	Recuento	3	34	25	62	
	% dentro de Aprendizaje significativo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,8%	54,8%	40,3%	100,0%	

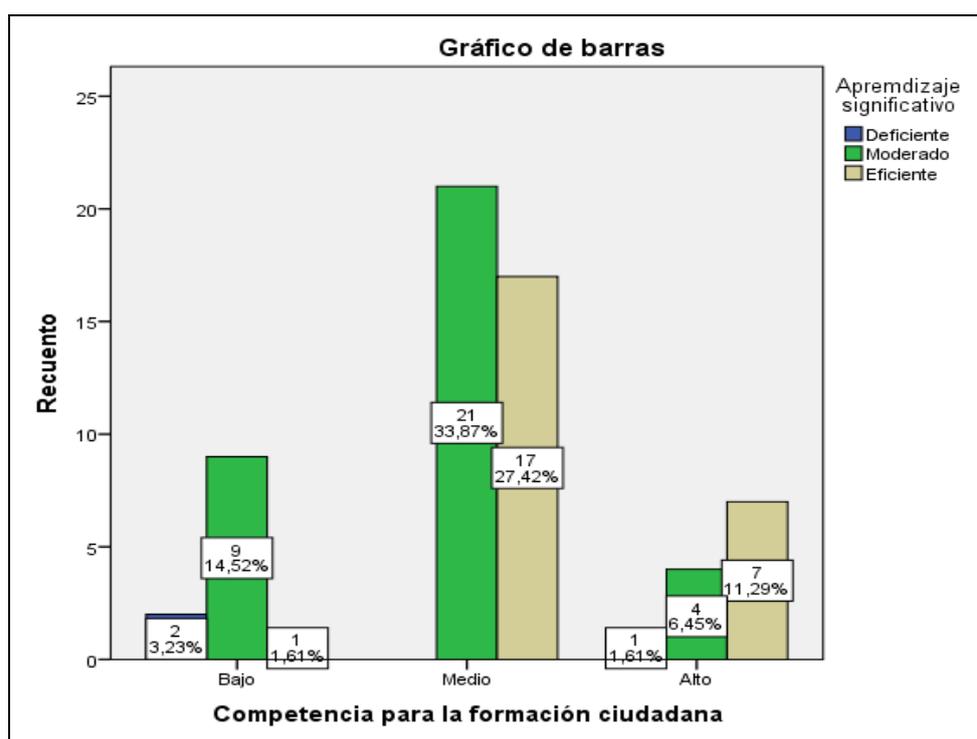


Figura 20. Barras agrupadas de competencias docentes para la formación ciudadana y aprendizaje significativo.

En la tabla 29 y figura 20 se observa que, del total de 19,4% de estudiantes con competencia para la formación ciudadana baja, el 66,7% alcanza aprendizaje

significativo deficiente, el 26,5% llega al nivel moderado y solo el 4% logra el nivel eficiente. Asimismo, del 61,3% de estudiantes con competencia para la formación ciudadana medio, el 61,8% alcanza el nivel moderado, y el 68% logra el nivel eficiente. Finalmente, del 19,4% de estudiantes con competencia para la educación ciudadana alta, el 33,3% alcanza aprendizaje significativo deficiente; el 11,8% llega al nivel moderado; y el 28% logra el nivel eficiente.

Tabla 30

Tabla cruzada competencias docentes para la mediación pedagógica y el aprendizaje significativo

		Aprendizaje significativo			Total	
		Deficiente	Moderado	Eficiente		
Competencias para la mediación pedagógica	Bajo	Recuento	2	0	0	2
		% dentro de Aprendizaje significativo	66,7%	0,0%	0,0%	3,2%
		% del total	3,2%	0,0%	0,0%	3,2%
	Medio	Recuento	0	17	4	21
		% dentro de Aprendizaje significativo	0,0%	50,0%	16,0%	33,9%
		% del total	0,0%	27,4%	6,5%	33,9%
	Alto	Recuento	1	17	21	39
		% dentro de Aprendizaje significativo	33,3%	50,0%	84,0%	62,9%
		% del total	1,6%	27,4%	33,9%	62,9%
Total	Recuento	3	34	25	62	
	% dentro de Aprendizaje significativo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,8%	54,8%	40,3%	100,0%	

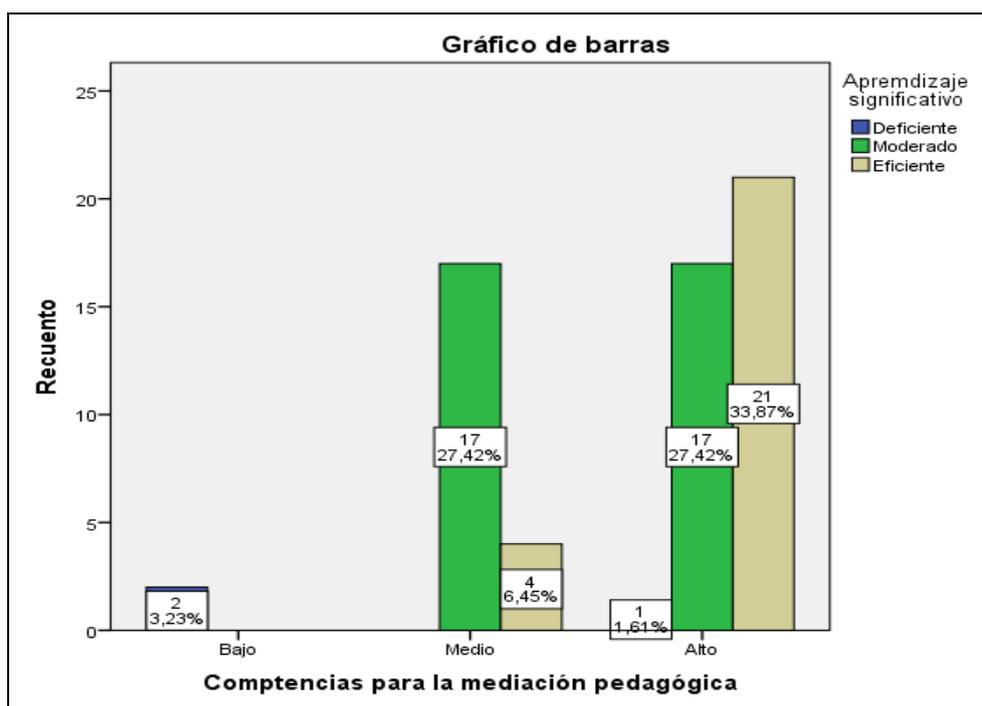


Figura 21. Barras agrupadas de Competencias para la mediación pedagógica y aprendizaje significativo

En la tabla 30 y figura 21 se observa que del total de 3,2% de estudiantes con competencia para la mediación pedagógica baja, el 66% alcanza aprendizaje significativo deficiente. Asimismo, del 33,4% de estudiantes con competencia para la mediación pedagógica media, el 50% alcanza el nivel moderado, y el 84% logra el nivel eficiente. Finalmente, del 62,4% de estudiantes con competencia para la mediación pedagógica alta, el 33,3% alcanza aprendizaje significativo deficiente; el 50% llega al nivel moderado; y el 84% logra el nivel eficiente.

Tabla 31

Tabla cruzada competencias docentes para la transformación educativa con el aprendizaje significativo

			Aprendizaje significativo			Total
			Deficiente	Moderado	Eficiente	
Competencias para la transformación educativa	Bajo	Recuento	2	7	0	9
		% dentro de Aprendizaje significativo	66,7%	20,6%	0,0%	14,5%
		% del total	3,2%	11,3%	0,0%	14,5%
	Medio	Recuento	0	21	3	24
		% dentro de Aprendizaje significativo	0,0%	61,8%	12,0%	38,7%
		% del total	0,0%	33,9%	4,8%	38,7%
	Alto	Recuento	1	6	22	29
		% dentro de Aprendizaje significativo	33,3%	17,6%	88,0%	46,8%
		% del total	1,6%	9,7%	35,5%	46,8%
Total	Recuento	3	34	25	62	
	% dentro de Aprendizaje significativo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,8%	54,8%	40,3%	100,0%	

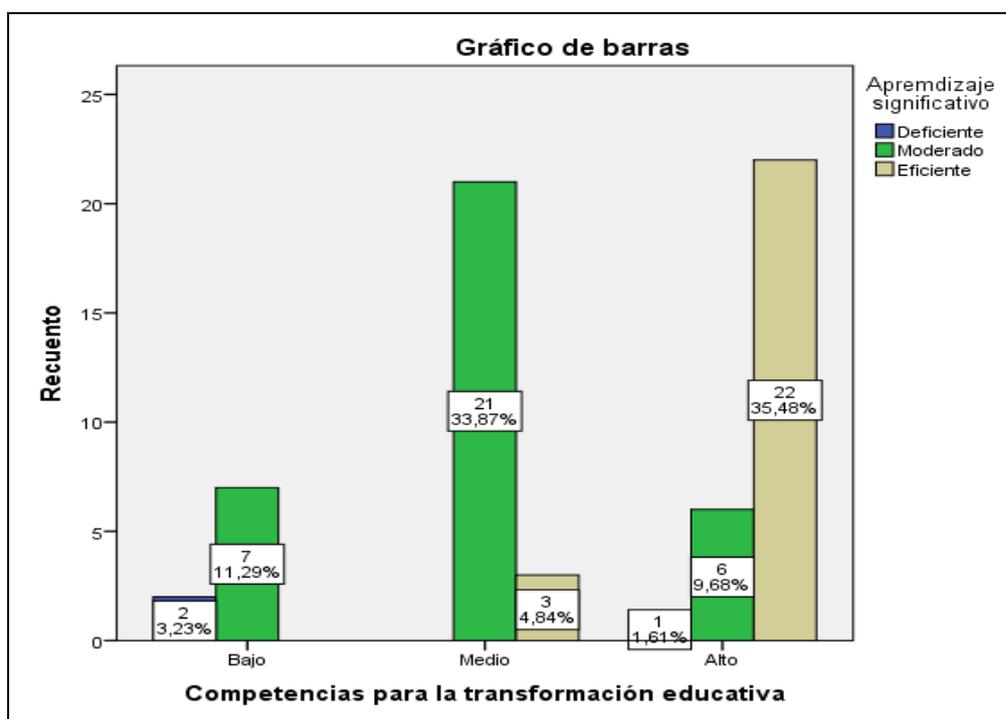


Figura 22. Barras agrupadas de Competencias para la transformación educativa y aprendizaje significativo

En la tabla 31 y figura 22 se observa que del total de 14,5% de estudiantes con competencia para la transformación educativa baja, el 66,7% alcanza

aprendizaje significativo deficiente y el 20,7% llega al nivel moderado. Asimismo, del 38,7% de estudiantes con competencia para la transformación educativa media, el 61,8% alcanza el nivel moderado de aprendizaje significativo; y el 12% logra el nivel eficiente. Finalmente, del 48,8% de estudiantes con competencia para la transformación educativa alta, el 33,5% alcanza aprendizaje significativo deficiente; el 17,6% llega al nivel moderado; y el 88% logra el nivel eficiente.

Prueba de normalidad

Tabla 32

Estudio de Normalidad de los datos mediante Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov		
	estadístico	GI	Sig.
Competencias docentes universitarias	,115	62	,039
Aprendizaje significativo	,064	62	,200

* $\pi = 0.095$ Sig.>0,05

La tabla 32 nos hace ver que el P-value calculado y que está ligado a la variable competencias docentes universitarias es 0,039 y el P-value correspondiente a la variable aprendizaje significativo es 0,200 como se ve los dos resultados están por encima del nivel alfa ($\alpha=0,05$). Por tanto, esos datos no presentan normalidad, adoptando el uso estadístico no paramétrico para la prueba de hipótesis como el Rho de Spearman.

Prueba de hipótesis

En la contratación de la hipótesis que se estudia de nuestra investigación se echó mano del estadístico no paramétrico correlación de Spearman y el software SPSS-24

Hipótesis general

Ho: No Existe relación directa y significativa entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018-I.

Ha: Existe relación directa y significativa entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018-I.

Tabla 33

Coefficiente de correlación de Spearman de la hipótesis general

		Competencias docentes universitarias	Aprendizaje significativo
Rho Spearman	de Competencias docentes universitarias	de 1,000	,619**
		Sig. (bilateral)	.000
		N	62
	Aprendizaje significativo	de ,619**	1,000
		Sig. (bilateral)	.000
		N	62

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 33 se puede ver que, el valor 0,619 para el coeficiente de correlación de Spearman siendo el nivel de significancia 0,05 (5% de margen máximo de error) entre las variables Competencias docentes universitarias y Aprendizaje significativo. Este valor refiere objetivamente que hay manifiestamente una relación positiva de nivel moderado para entre las precitadas variables. Respecto a la prueba de hipótesis asumimos el siguiente criterio estadístico:

- P valor es mayor o igual que el valor α (0.05) se acepta la hipótesis nula (Ho)
- P valor es menor que el valor α (0.05) se acepta la hipótesis alterna (Ha)

Los resultados dan que el P valor (0,000) es más bajo que el valor (0,05), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se aceptara explícitamente la hipótesis alterna. Esto quiere decir que se da una relación directa entre la variable Competencias docentes universitarias y la variable Aprendizaje significativo.

Hipótesis específica 1

Ho: La competencia para la mediación pedagógica no tiene relación directa y significativa con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018-I.

Ha: La competencia para la mediación pedagógica tiene relación directa y significativa con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018-I.

Tabla 34

Coefficiente de correlación de Spearman de la hipótesis específica 1

				Competencias para la mediación pedagógica	
				Aprendizaje significativo	
Rho de Spearman	Competencias para la mediación pedagógica	Coefficiente de correlación	de	1,000	,629**
		Sig. (bilateral)		.	,000
		N		62	62
	Aprendizaje significativo	Coefficiente de correlación	de	,629**	1,000
		Sig. (bilateral)		,000	.
		N		62	62

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 34 se puede ver que, el valor 0,629 del coeficiente de correlación de Spearman siendo el nivel de significancia 0,05 (5% de margen máximo de error) entre las variables Competencias docentes universitarias y competencias para la mediación pedagógica. Este valor refiere objetivamente que hay manifiestamente una relación positiva de nivel moderado para entre las precitadas variables. Respecto a la prueba de hipótesis asumimos el siguiente criterio estadístico.

- P valor es mayor o igual que el valor α (0.05) se acepta la hipótesis nula (H_0)
- P valor es menor que el valor α (0.05) se acepta la hipótesis alterna (H_a)

Los resultados dan que el P valor (0,000) es más bajo que el valor (0,05), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se aceptara explícitamente la hipótesis alterna. Esto quiere decir que se da una relación directa entre la variable Competencias para la mediación pedagógica y la variable Aprendizaje significativo.

Hipótesis específica 2

H_0 : La competencia para la formación ciudadana no tiene relación directa y significativa con el aprendizaje significativo en estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018-I.

H_a : La competencia para la formación ciudadana tiene relación directa y significativa con el aprendizaje significativo en estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018-I.

Tabla 35

Coeficiente de correlación de Spearman de la hipótesis específica 2

				Competencia para la formación ciudadana	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Competencia para la formación ciudadana	Coeficiente de	de	1,000	,423**
		correlación		.	,001
		Sig. (bilateral)		62	62
		N			
	Aprendizaje significativo	Coeficiente de	de	,423**	1,000
		correlación		,001	.
		Sig. (bilateral)		62	62
		N			

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 35 se puede ver que, el valor 0,423 para el coeficiente de correlación de Spearman siendo el nivel de significancia 0,05 (5% de margen máximo de error) entre las variables Competencias para la formación ciudadana y aprendizaje significativo. Este valor refiere objetivamente que hay manifiestamente una relación positiva de nivel moderado para entre las precitadas variables. Respecto a la prueba de hipótesis asumimos el siguiente criterio estadístico. P valor es mayor o igual que el valor a (0.05) se acepta la hipótesis nula (Ho)

- P valor es menor que el valor a (0.05) se acepta la hipótesis alterna (Ha)

Los resultados muestran que el P valor (0,000) es menor al valor a (0,05), por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, Existe una relación directa entre las variables Competencia para la formación ciudadana y Aprendizaje significativo.

Hipótesis específica 3

Ho: La Competencia para la transformación educativa tiene relación directa y significativa con el aprendizaje significativo en estudiantes de la carrera de

ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018-I.

Ha: La Competencia para la transformación educativa tiene relación directa y significativa con el aprendizaje significativo en estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018-I.

Tabla 36

Coefficiente de correlación de Spearman de la hipótesis específica 3

			Competencias para la transformación educativa	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Competencias para la transformación educativa	Coefficiente de correlación	1,000	,751**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	62	62
	Aprendizaje significativo	Coefficiente de correlación	,751**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	62	62

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 36 se puede ver que, el valor 0,751 para el coeficiente de correlación de Spearman siendo el nivel de significancia 0,05 (5% de margen máximo de error) entre las variables aprendizaje significativo y Competencias para la transformación educativa.

Este valor refiere objetivamente que hay manifiestamente una relación positiva de nivel moderado para entre las precitadas variables. Respecto a la prueba de hipótesis asumimos el siguiente criterio estadístico.

- P valor es mayor o igual que el valor α (0.05) se acepta la hipótesis nula (H_0)
- P valor es menor que el valor α (0.05) se acepta la hipótesis alterna (H_a)

Los resultados dan que el P valor (0,000) es más bajo que el valor (0,05), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se aceptara explícitamente la hipótesis alterna. Esto quiere decir que se da una relación directa entre la variable Aprendizaje significativo variable y la variable Competencias para la transformación educativa.

4.2 Discusión

Con respecto a la relación habiente entre competencias docentes universitarias versus el aprendizaje significativo encontramos que los discentes universitarios que alcanzaron 5% de deficiencia en el aprendizaje significativo, el 3% se alojan en el nivel de competencias docentes bajo; el 2%, en el nivel medio. Los estudiantes que alcanzaron el 55% de aprendizaje significativo moderado, el 8% se alojan en el nivel de competencias docentes medio; y el 15%, en el nivel alto. Finalmente, los dicentes que alcanzaron 40% de aprendizaje significativo alto, el 6% se alojan en el nivel de competencias docentes medio; y el 34% alcanza el nivel de competencia alto. Lo que permite viabilizar mejor los aprendizajes significativos en los estudiantes. Entonces aquellos docentes que no desarrollen competencias, tampoco podrán desarrollar aprendizajes significativos.

A nivel internacional se coincide con Granja (2015) que, en su tesis de doctorado presentada en España, concluyó. Aquella investigación de tipo exploratorio, correlacional y descriptivo; evaluó catedráticos universitarios en relación a las competencias docentes que desarrollaron en sus respectivas actividades académicas en la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador (UCE); la población de estudio fueron los docentes de la Facultad de Filosofía, los teóricos consultados fueron: Rodicio & Iglesias (2011), Colas (2005), Mulcahy (2006), Zavala & Arnau (2008) entre otros. En esta tesis, los contenidos del programa de la asignatura obtuvieron una correlación significativa y moderada con la competencia en docencia cuyo valor fue de 0.581. En la competencia sobre el uso de las TIC por parte de sus docentes, los estudiantes confirmaron: los docentes suyos no se han formado por competencias; los catedráticos más antiguos no exhiben seriamente una intención en formarse en la aplicación de los instrumentos virtuales y no hay una exigencia institucional para ofrecer cursos de

capacitación en el dominio de computadoras, internet y el ámbito de las TIC. Esta conclusión muestra claramente la importancia que deberían darle los docentes a la competencia de las TIC's si quieren llegar al estudiantado, puesto que son los llamados nativos digitales y son los que se están haciendo cargo del mundo. Asimismo, se coincide con Jiménez (2010) que, en su pesquisa de "Relación entre el desempeño profesional del docente y las competencias educativas adquiridas por el alumnado de la Universidad Marista de Guadalajara", concluyó. El desempeño profesional del docente de la Universidad Marista de Guadalajara, ubicada en Zapopán, Jalisco, México, fue concausa esencial de que los estudiantes, entre 18 y 25 años, quienes cursaban en ese tiempo estudios superiores de licenciatura de Desarrollo Educativo Institucional (DEI), adquirieran las competencias específicas y suficientes para su incremento en el ámbito de su profesión. La tesis fue de enfoque cualitativo, intentó estudiar y comprender las actividades que efectúan los docentes y alumnos y cerciorarse del modo cómo la variable independiente propicia alteraciones que viran la variable dependiente; la población quedó instituida por docentes y estudiantes de la Universidad Marista de Guadalajara, estuvo en su estudio la muestra conformada por un conjunto testigo y otro conjunto piloto. La tesis utilizó el diseño experimental; los resultados señalaron que cuando los docentes trabajaron las competencias (conocimiento, procedimientos y actitudes), los estudiantes progresaron, cuyo diagnóstico arrojó 146 puntos (según la codificación de software ACUAD 6). Sucedió algo similar con las estrategias de aprendizaje que obtuvo 73 puntos; con las habilidades, 51 puntos; con las destrezas, 40 puntos; con el contexto, 39 puntos. El aporte de esta tesis fue lograr una lista objetiva de las competencias propias para sus docentes y estudiantes. El autor, en su conclusión sostuvo que, según el sector piloto, el desempeño profesional del docente fue el factor capital para que los discentes obtuvieran las competencias. En función de esta conclusión deduce evidentemente que la intervención de los docentes con determinadas competencias, favoreció la adquisición de competencias profesionales en sus estudiantes.

A nivel nacional se coincide con Sarango (2016). En su tesis "Relación entre la competencia Docente y los Aprendizajes de los Estudiantes de la Escuela

Académico profesional de Tecnología Médica de la Universidad Continental - Huancayo – 2015” llegó a la siguiente conclusión. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-correctivo; el propósito fue describir situaciones o eventos. Se ejecuto con el descriptivo- correlacional; el propósito del estudio fue realizar una medición objetiva respecto del grado de relación que se han establecido entre dos o más variables. La prueba no paramétrica ρ de Spearman, que tiene nivel de significancia del 0,05, permitió poner de relieve que entre la competencia docente y el aprendizaje existe una relación significativa en la E. A. P. de Tecnología Médica de La Universidad Continental-Huancayo-2015. El aporte fue evidenciar estadísticamente que el 49% de los universitarios obtienen o modifican positivamente sus conductas habilidades, destrezas, conocimientos, como corolario del estudio, la experiencia, la criticidad, el razonamiento y la observación. Aquí Sarango autor cuestiona sobre ¿cuál es la relación que existe entre la Competencia Docente y los Aprendizajes de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Tecnología Médica de La Universidad Continental-Huancayo-2015? La conclusión principal de la tesis es que aquellos resultados obtenidos precisan que la Hipótesis general de su investigación ha sido cabalmente aceptada, valorando que: el nivel de competencia docente tiene relación directa y con el Aprendizaje en la E. A. P. de Tecnología Médica de La Universidad Continental-Huancayo-2015. Se sugiere mostrar la importancia de las competencias docentes universitarias en los aprendizajes de los estudiantes; también se coincide con Ticona (2014). “Evaluación de la gestión académica y competencias docentes en la formación profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la facultad de educación - UNMSM – 2013”. Tesis de Maestría en Educación, mención Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Lima, Perú. La investigación fue teórica descriptiva, la metodología que el autor uso correspondió a la correlacional, se investigó a una población de 271 tuvo muestra de 159 universitarios sanmarquinos del X semestre 2013-II de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En función a los resultados del análisis estadístico, se validó la hipótesis general: hay una significativa correlación con un valor de $Rho = 0,67$ entre la evaluación de la Gestión Académica y

Competencias Docente. El aporte de la tesis fue: las variables definidas, para esta investigación, permitieron sostener y sustentar las acciones de mejora permanente de la Facultad de Educación. Los resultados en esta facultad evidenciaron que entre las variables Competencias Docentes y Formación Profesional hay una correlación significativa positiva y fuerte entre la evaluación de las variables Competencias Docentes y Formación Profesional, desde la óptica de los universitarios del X semestre en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013. Según los resultados se requiere urgentemente evaluar las competencias docentes universitarias para mejorar la calidad de la enseñanza.

V. CONCLUSIONES

Primera:

La correlación Rho de Spearman, equivalente al coeficiente 0.619, ha establecido que se presenta una relación significativa y directa entre las competencias docentes universitaria y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018. Significa que existe una porción significativa de estudiantes que creen en los docentes quienes deben planificar estrategias didácticas para maximizar el desempeño laboral que están teniendo y fortificar las herramientas de enseñanza, poner al día sus conocimientos, nivelarlos con los avances de las TIC para que lleguen a ser cada vez unos facilitadores más y más eficientes de la enseñanza lo que salvaguarde el aprendizaje significativo perseguido por los estudiantes.

Segunda:

La correlación Rho de Spearman, equivalente al coeficiente 0.629, ha establecido que existe relación directa y significativa entre la competencia para la formación ciudadana y el aprendizaje significativo en estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018. Señala que para los estudiantes aún es insuficiente la dimensión formación ciudadana que tiene una correlación positiva media en la integración del estudiante a la sociedad del conocimiento mediante el aprendizaje significativo y formación responsabilidad, obligaciones y derechos como ciudadano.

Tercera:

La correlación Rho de Spearman, equivalente al coeficiente 0.423 ha establecido que se presenta una relación significativa y directa entre la competencia de formación ciudadana y el aprendizaje significativo en universitarios de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el

semestre 2018. Señala que los estudiantes aún no han logrado las competencias pedagógicas que tiene correlación positiva media; eso indica se requiere reflexionar respecto de las estrategias tanto de enseñanza como las de aprendizaje que hagan fluir la comunicación en el salón de clase con la finalidad de promover el aprendizaje significativo.

Cuarta:

La correlación Rho de Spearman, equivalente al coeficiente 0.751 ha establecido que existe relación directa y significativa entre la competencia para la transformación educativa y el aprendizaje significativo en estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018. Indica que la dimensión competencias para la transformación educativa aún tiene en los estudiantes una correlación positiva media; esto señala que el sistema educativo carece todavía de procedimientos innovadores que ayuden a alcanzar los objetivos, propuestas y selección de estrategias adoptados a las características de los estudiantes.

VI. RECOMENDACIONES

Primera:

Se recomienda reforzar el rol de los docentes con programas de capacitaciones permanentes para concientizar sobre la importancia de la adquisición de los conocimientos a partir de los niveles básicos de formación docente, para formar profesionales con un gran nivel, competitivos y diestros en el manejo de las nuevas tecnologías en los universitarios de la carrera de ingeniería en la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018.

Segunda:

Se recomienda abrir programas de sensibilización académica para motivar a los docentes y estudiantes a ser competitivos; y fortalecer su estructura cognitiva con el objetivo de impartir mejores conocimientos a los estudiantes de la carrera de ingeniería en la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018.

Tercera:

Se recomienda hacer participar a los estudiantes en la formulación del currículo por competencias, de los planes de estudio de las diferentes carreras profesionales de las facultades, de los perfiles de egresados y de los sílabos de las diferentes materias con la finalidad de consolidar la competencia para la formación ciudadana, para la formación pedagógica y para la transformación educativa y el mejoramiento del aprendizaje significativo en estudiantes universitarios de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018.

Cuarta:

Se recomienda trabajar por equipos en el desarrollo de la competencia para la Transformación educativa. Se trata de consolidar el aprendizaje significativo en estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018-I.

REFERENCIAS

- Acevedo, J.A. y Vázquez, A. (2003). Editorial del monográfico "Las relaciones entre ciencia y tecnología en la enseñanza de las ciencias". *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), <http://www.saum.uvigo.es/reec/>.
- Ander Egg. (1999) que es y que no es interdisciplina., Interdisciplinariedad en educación, editorial: magisterio del rio de la plata. Argentina.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ballester, V. A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. *Seminario de Aprendizaje Significativo*, 16-21.
- Barrientos, P. (2006). *La investigación científica, enfoques metodológicos*. Lima-Perú: Ediciones Graph.
- Benito, C. (1999). *Aprendizaje significativo y métodos activos aplicados a la comunicación*. Lima, Perú: San Marcos
- Bernal Agudo, J. L., & Teixidó Saballs, J. (2012). Las competencias docentes en la formación del profesorado (1a.). Madrid: *Editorial Síntesis*.
- Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. España. Editorial Síntesis.
- Berni, M.; Reátegui, G.; Zarate, G. (2017). Evaluación curricular por competencias. Lima: Editorial San marcos.
- Brum, V. J., & Samarcos Júnior, M. R. (2001). Proyecto Educación-Trabajo en el Mercosur. Documento sobre comparabilidad y compatibilización entre los perfiles comunes de nivel medio técnico. *Educación Técnico Profesional OEI, Cuaderno de trabajo*, 5.

- Brum, V. J., & Samarcos Júnior, M. R. (2001). Proyecto Educación-Trabajo en el Mercosur. Documento sobre comparabilidad y compatibilización entre los perfiles comunes de nivel medio técnico. *Educación Técnico Profesional OEI, Cuaderno de trabajo*, 5.
- Bujaico, M. (2015). *Evaluación del desempeño docente y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del primer año en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Chosica–2012* (Doctoral dissertation, Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú).
- Corredor, M. V., Arbeláez, R., & Pérez, M. I. (2008). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. *Revista Docencia Universitaria*, 9(1), 155-159.
- Chehaybar, E. (1999). Hacia el futuro de la formación docente. *Educación superior contemporánea, México, DF*.
- Chomsky, N. y Collins, C. (2001). *Más allá de la adecuación explicativa* (Vol. 20, pp. 1-28). mitwpl.
- De Zubiría, M. (2001). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá: FIPC
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Editorial Santillana
- Denyer, M; Furnémont, J; Poulain, R; Vanloubbeck, G. (2007). Las competencias en la educación. Un Balance. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: M.C. GRAW-HILL.
- Dumont, J. C., & Lemaître, G. (2005). Counting immigrants and expatriates in OECD countries.
- España, C. (2017). *Competencias docentes en la educación superior*. España: Madrid. GlobalSouth Press Inc
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*.

- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, 11a ed.). Madrid: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).
- Gamarra, G. y Berrospi, J. (2008). *Estadística e investigación*. Lima-Perú: San marcos.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J. & Walumbwa, F. O. (2005). Desarrollo de liderazgo auténtico: tendencias emergentes y direcciones futuras. *Auténtica teoría y práctica del liderazgo: orígenes, efectos y desarrollo*, 387-406.
- Garrido Martos, R. (2015). La competencia matemática en los países de mejor rendimiento en Pisa: Estudio comparado y perspectivas para España.
- Gimeno, S. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid-España: Morata.
- Gluyas (2010). *Gestión de calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes para optar al grado de doctor en Formación del profesorado en la Didáctica y organización de las áreas del currículum y evaluación de las instituciones educativas*.
- Granja (2015). *Las competencias docentes del profesor de la facultad de filosofía de la universidad central del Ecuador y su incidencia en la calidad educativa*. Universidad San Sebastián, España.
- Huerta, M. (2014). *Formación por competencias a través del aprendizaje estratégico*. Lima-Perú: Editorial San Marcos.
- Ibernon, F. y otros (1998). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Iglesias (2015). *Las competencias del profesorado universitario: un enfoque desde la perspectiva del alumnado, análisis de un centro universitario*. Universidad San Sebastián, España.
- Imhernón. F. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.

- Ioannou, C. J., Hanlon, G. W. y Denyer, S. P. (2007). Acción de desinfectantes compuestos de amonio cuaternario contra *Staphylococcus aureus*. *Agentes antimicrobianos y quimioterapia*, 51 (1), 296-306.
- Jiménez. P. (2010). *Relación entre el desempeño profesional del docente y las competencias educativas adquiridas por el alumnado de la Universidad Marista de Guadalajara*. México.
- Labajos Acosta, N. F. (2014). *Competencias de los docentes de enfermería de la UNMSM según percepción de los estudiantes*, 2013.
- Lip y Gonzales (2013). *Guía para el diseño de planes curriculares de educación superior*. Lima-Perú. Fondo Editorial Universidad Winner
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza.
- Martínez, R., Ruiz, R., & Valladares, L. (2012). *Innovación en la educación superior: hacia las sociedades del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación de Guatemala (s/f). *Estándares de calidad educativa. Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño profesional e Infraestructura*. Guatemala.
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. *Estrategias de aprendizaje*, 15-62.
- Mooers, C. N. (1950). *La teoría del manejo digital de información no numérica y sus implicaciones para la economía de la máquina* (No. 48). Zator Co.
- Mooers, C. N. (1951). Zatoncoding aplicado a la organización mecánica del conocimiento. *Documentación estadounidense*, 2 (1), 20-32.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (6), 83-102.

- OCDE, W. (2005). Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económicos: Datos de salud de la OCDE 2005: Estadísticas e indicadores para 30 países.
- Paredes, R. (2015). La calidad del desempeño docente en el rendimiento académico en los estudiantes de la facultad de ingeniería agraria, alimentaria y ambiental en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión 2012. Lima, Perú. Obtenido de [http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/922/TD% 20CE, 20, P26](http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/922/TD%20CE,20,P26).
- Pérez Gómez, A. I. y Sola Fernández, M. (2004). Investigación e innovación en la formación del Profesorado. San Salvador (El Salvador): Ministerio de Educación. Agenda Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Pérez, A.I., Soto, E., Sola, M y Serván M.J., (2009). La universidad del aprendizaje: Orientaciones para el estudiante. Madrid: Akal.
- Pérez, G. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: GRAÓ
- Pimienta, H. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Pearson.
- Real Academia Española (Ed.). (2014) *Diccionario de la lengua española* (Edición Vigésimotercera, Edición del Tricentenario). Real Academia Española.
- Restrepo, A.J. (2016). *Las competencias del docente de postgrados una perspectiva desde la formación de programas de maestría*. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Rodríguez Barcia, S. (2016). El Diccionario de la lengua española (2014): análisis del nuevo discurso lexicográfico de la RAE. *Lexis*, 40(2), 331-374.
- Roegiers, X. (2007). Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.

- Rué, J.; Looeiro, L. (Eds.) (2010). Equipos docentes y nuevas identidades académicas en Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Sabino, C. (2000). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Sarango, M. (2016). *Relación entre la competencia Docente y los Aprendizajes de los Estudiantes de la Escuela Académico profesional de Tecnología Médica de la Universidad Continental-Huancayo-2015* (Doctoral dissertation, Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1203>).
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones/Educating the reflective practitioner* (No. 377). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tedesco, Juan Carias (1999): "La educación y la sociedad del conocimiento y de la información; doc. Encuentro Internacional de Educación Media-IIPE, Bogotá, <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/bogota.pdf>>
- Tejada Artiga. Carlos y Sergio Tobón Tobón. coords. (2006). El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias. Madrid. Facultad de Ciencias de la Documentación. Universidad Complutense de Madrid, <http://eprints.ucm.es/6005/1/MANUALpdf> (Leído 5 marzo 2010).
- Ticona Aguilar, E. (2014). Evaluación de la gestión académica y competencias docentes en la formación profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad De Educación-UNMSM-2013.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 8 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev82ed.pdf>.

Zabalza (2007). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. Revista de Educación, 340: 51-65.

ANEXOS

Anexo N° 1: Artículo científico

Artículo científico

Título: Competencia docente y aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018

Autor: Antonio Escalante

Resumen

La investigación enfatiza la relación de la variable competencia docente que representa el nuevo reto en el sector educación con la variable aprendizaje significativo que es el nuevo compromiso que asumen los estudiantes universitarios para enfrentar este mundo globalizado y la sociedad del conocimiento. Este estudio formuló como objetivo de investigación: determinar la relación que existe entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur, semestre 2018.

Luego de procesar los datos y someterlo al estadístico de Rho de Spearman se evidenció una correlación moderada positiva de, 619 y un P valor de 0,000 con lo que se concluyó que existe una relación positiva media entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur, semestre I. 2018.

Palabras claves: Educación por competencias y aprendizaje significativo.

Abstract

Research emphasizes the relationship of teaching competition variable representing the new challenge in the sector education with the variable significant learning is new commitment to assume college students to face this world globalized and the knowledge society. This study made as an objective of research: determining the relationship between meaningful learning and teaching competence in engineering students of national technological Lima Southern University, semester 2018.

Then process the data and submit it to the Spearman Rho statistic showed a moderate positive correlation of ,619 and a P value 0,000 which concluded that there is a relationship positive media teaching competition and learning significant in the career of engineering students of the Lima South national technological University, semester I. 2018.

Key words: education through skills and meaningful learning.

Marco teórico

Iglesias (2015). "Las competencias del profesorado universitario: un enfoque desde la perspectiva del alumnado, análisis de un centro universitario". Tesis de doctorado, mención Intervención Psicopedagógica en la Universidad San Sebastián, España. Concluyó. La investigación fue de tipo descriptivo y utilizó el diseño correlacional; la población estuvo conformada por los docentes y alumnos de la facultad de informática de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. Los resultados de la percepción del alumnado acerca de los docentes, en función de la competencia pedagógica, mostró que el procesamiento de las 14 dimensiones se hizo mediante el análisis de varianza ANOVA, observándose que, de las catorce dimensiones, solo una adquiere la significancia de 0.037, mientras que en el resto es .000; lo cual indica que existe relación significativa entre todas las dimensiones o sub competencias. Según los datos, resultados y conclusiones, este trabajo planteó una serie de propuestas para mejorar las competencias docentes del profesorado universitario; el aporte de la tesis fue la justificación de la necesidad de realizar un Máster en Docencia Universitaria, pues, el profesorado novel requiere de formación pedagógica continua para acceder a la docencia en la universidad. En cualquier caso, ninguno de los docentes que participaron en el grupo de discusión pertenece al grupo del profesorado novel; según su creencia, la formación resulta innecesaria para ellos, pero la sola experiencia no basta para avalar la competencia docente. Desde nuestro punto de vista, esta conclusión revela la profundidad del problema sobre las competencias docentes universitarias y la urgente necesidad de profundizar en el tema.

Sarango (2016). "Relación entre la competencia Docente y los Aprendizajes de los Estudiantes de la Escuela Académico profesional de Tecnología Médica de la Universidad Continental -Huancayo – 2015". Tesis de Maestría en Ciencias de la

Educación con mención en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. Concluyó. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-correctivo; el propósito fue describir situaciones o eventos. Se utilizó el descriptivo- correlacional; el propósito del estudio fue medir el grado de relación que existe entre dos o más variables. La prueba no paramétrica rho de Spearman, a un nivel de significancia del 0,05, permitió evidenciar que la competencia docente se encuentra relacionada significativamente con el Aprendizaje en la Escuela Académica Profesional de Tecnología Médica de La Universidad Continental-Huancayo-2015. El aporte fue evidenciar estadísticamente que el 49% de los estudiantes adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, el razonamiento y la observación. Aquí el autor cuestiona sobre ¿cuál es la relación que existe entre la Competencia Docente y los Aprendizajes de los estudiantes de la Escuela Académica Profesional de Tecnología Médica de La Universidad Continental-Huancayo-2015? La conclusión principal de la tesis es que los resultados obtenidos indican que la Hipótesis general de investigación ha sido contundentemente aceptada, estimando que: el nivel de competencia docente está relacionado directa y significativamente con el Aprendizaje en la Escuela Académica Profesional de Tecnología Médica de La Universidad Continental-Huancayo-2015. Se sugiere mostrar la importancia de las competencias docentes universitarias en los aprendizajes de los estudiantes.

Variable 1: competencia docente

Actualmente, solo tangencialmente se tocan temas relacionados con la competencia docente y el aprendizaje significativo en diferentes contextos de formación universitaria. En este trabajo, el objetivo de estudio consiste en analizar la naturaleza de la competencia docente en educación superior y las bondades del aprendizaje significativo en el marco de la globalización y la expansión acelerada de la innovación científica y tecnológica.

Las competencias y capacidades son caracterizadas por diversos autores: Perrenoud (2005); Pérez, Soto, Sola, y Serván, (2009); Denyer, Furnémont, Poulain, Vanloubbeck (2007); Roegiers (2007). Estos consideran que ambos

términos son vocablos polisémicos que dificultan establecer su alcance, sentido y función en el proceso educativo.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), **competencia** proviene de dos voces latinas: “cum” y “petere” que significan: “capacidad para concurrir y coincidir en la dirección y seguir el curso de la acción situados en un contexto espacio-temporal”.

Desde el punto de vista conductista, el concepto de competencia provino desde la década de los 70 del siglo pasado. Sirvió para designar el comportamiento de las personas que ponían en práctica sus conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas, etc. (Villa, 2004). Desde el constructivismo, competencia corresponde a un modelo de educación que prioriza el aprendizaje de los estudiantes desarrollado durante el tiempo que pasan en clase; ellos constituyen el centro del aprendizaje y son evaluados según el dominio que ejercen sobre las habilidades y/o los resultados de aprendizaje que alcanzan.

Desde entonces, la globalización ha proliferado muchos conceptos sobre competencia. Según el uso social es la capacitación de preparación permanente de las personas para desempeñar determinadas tareas u oficios, requisito indispensable para ocupar un puesto de trabajo; según el aspecto cognitivo son mecanismos innatos que se ejecutan mediante habilidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes que se manifiestan en diferentes comportamientos de la vida social.

Dice Brum y & (2001): “las competencias son operaciones mentales cognitivas, socio afectivas y psicomotoras que necesitan ser apropiadas para generar habilidades específicas” (p. 6).

Acevedo (2003) sostiene: “... conjunto de procesos en constante desplazamiento entre la acción, reflexión y reconstrucción de saberes” (p. 53).

Ambas definiciones hacen alusión a la actividad formativa donde las acciones se realizan en un momento determinado y concluyen una vez recogida, analizada e internalizada la información pertinente. Los autores consideran que las competencias en el ámbito educativo no son productos estáticos sino procesos dinámicos que necesitan de la reflexión, pensamiento de las personas para que

puedan identificar cuáles acciones son pertinentes y cuáles no según el contexto situacional.

Variable 2: aprendizaje significativo

Hasta la pasada mitad del siglo XX, los estudios sobre pedagogía y aprendizaje tenían como base teórica la rama de la psicología conductista. A partir de la década 70 del siglo pasado, el foco de la psicología optó por la orientación cognitiva; desde entonces surgió el problema por caracterizar el cerebro y la forma cómo funciona constituyéndose en el punto de interés para la psicología científica, Su interés apunta al descubrimiento una variedad de operaciones mentales y procesos cognitivos fundamentales, tales como la percepción, el pensamiento, la representación del conocimiento y la memoria (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009).

El interés científico se trasladaba, de la conducta humana hacia el funcionamiento del cerebro. Toma en cuenta las capacidades humanas y las estructuras mentales que subyacen a estas capacidades. (Chomsky, 2001). Es decir, las teorías cognitivas intentan explicar los procesos de pensamiento que establecen la relación entre el estímulo y la respuesta. Desde entonces, todo docente busca que sus estudiantes aprendan y adquieran experiencias educativas mediante procesos formativos que desarrollen trabajos en el aula ligados a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La psicología educativa funciona en basa a la premisa: “existen principios generales del aprendizaje significativo puestos en el salón de clase que pueden derivar de una teoría razonables y brindar explicación razonable y suficiente (Ausubel, et al 2009, p. 17).

La validación de esos principios debe ser un procedimiento empírico, y son comunicados para que los docentes reciban los fundamentos psicológicos que les ayude a descubrir por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces, así seleccionar con inteligencia los nuevos métodos de enseñanza que obliga a aceptar como exigencia de su funcionamiento en el aula. Enseñar y aprender bajo

este contexto constituyen dos alternativas de formación que tienen el mismo objetivo: “educar al ser humano en todo lo que tenga de hombre”.

Ausubel, et al (1978) plantea la fundamentación teórica del proceso de aprendizaje significativo. Según el punto de vista cognoscitivo, complementado con factores emocionales, la explicación se sustenta con la premisa de que existe una estructura en la mente, dispositivo con el cual se integra y procesa la información. Dicha estructura cognoscitiva representa la forma cómo el individuo tiene organizado el conocimiento en la mente previo a la instrucción.

Ausubel (2009) afirmaba: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (p. 17). El aporte más importante de Ausubel a la psicología educativa fue el aprendizaje significativo en contraposición al aprendizaje memorístico o tradicional. Este aprendizaje se manifiesta cuando el nuevo conocimiento se integra con la información pertinente de afianzamiento que ya existe en la estructura cognoscitiva del estudiante. Según Ausubel, el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual el nuevo conocimiento o información guarda relación con un aspecto relevante y existente en la estructura cognitiva del individuo. Este proceso involucra una interacción entre la información nueva (por adquirir) y la estructura específica del conocimiento que posee el aprendiz, a la cual Ausubel ha llamado concepto integrador (o subsumidor).

Para Moreira (2012), el aprendizaje significativo expresa las ideas simbólicamente y dice:

... su interacción es de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. Sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante, ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende (p. 34).

Paulo Freire (1988, pp. 52-53) habla de la concepción bancaria del aprendizaje. Dice: “es el acto de depositar, transferir valores y conocimiento, no verifica, ni puede verificarse esta superación”. Más adelante continúa, la enseñanza en el aula se asemeja a la “narración”, cuyo sujeto es el educador que conduce a los

educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas” recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Por lo tanto, la educación tradicional asigna importancia al docente y no al estudiante como un sujeto que pudiera tener algún conocimiento o saber previo sobre el tema para poder adquirir el nuevo conocimiento (p. 52-53).

Metodología

Este estudio es de tipo básico no experimental; el diseño corresponde al esquema correlacional-transversal. Se utilizó la secuencia del método hipotético deductivo y conto con una población de 1,800 estudiantes, de los cuales se estableció una muestra de 50 estudiantes a quienes se les aplicó dos cuestionarios que fueron sometidos a juicio de expertos para la validez y al estadístico de Alfa de Crombach para la fiabilidad cuyos resultados fueron de 0,53 para el cuestionario de competencia docente y 0,847 para el cuestionario aprendizaje significativo.

Resultados

Los resultados de los instrumentos de investigación fueron procesados a través del Sofward SPSS 22. Los resultados son los siguientes:

Tabla 37

Tabla cruzada competencias docentes para la formación ciudadana y aprendizaje significativo

		Aprendizaje significativo			Total	
		Deficiente	Moderado	Eficiente		
Competencias docentes universitarias	Bajo	Recuento	2	5	0	7
		%	3%	8%	0%	11%
	Medio	Recuento	0	20	4	24
		%	0%	32%	6%	39%
	Alto	Recuento	1	9	21	31
		%	2%	15%	34%	50%
Total	Recuento	3	34	25	62	
	%	5%	55%	40%	100%	

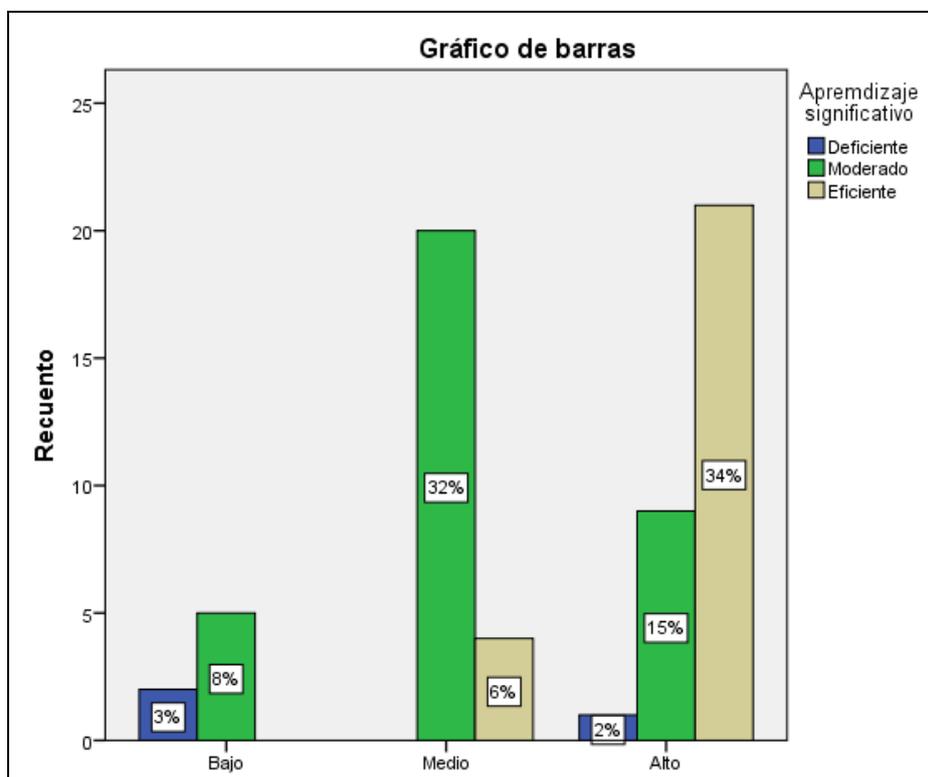


Figura 23. Barras agrupadas de Competencias docentes universitarias y Aprendizaje significativo.

En la tabla y figura de barras se observa que del 100 % de los estudiantes, evidencia que del 11% quienes tienen indican que es bajo las competencias docentes universitarias, el 8% representa un aprendizaje significativo moderado; seguidamente del 39% quienes presenta un nivel medio de acuerdo con las

competencias docentes universitarias el 32% presenta un aprendizaje significativo moderado y el 6% eficiente y por último el 50% que presentan un alto nivel de competencias docentes universitarias, el 34% tiene un aprendizaje significativo eficiente.

Prueba de hipótesis

Para la contratación de las hipótesis del estudio se utilizó el estadístico no paramétrico correlación de Spearman y el software SPSS 21.

Hipótesis general

H_g. Existe relación directa y significativa entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018.

H₀. No existe relación directa y significativa entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018.

H₁. Si existe relación directa y significativa entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018.

Tabla 38

Coeficiente de correlación de Spearman de la hipótesis general

				Competencias docentes universitarias	Aprendizaje significativo
Rho Spearman	de Competencias docentes universitarias	Coeficiente de correlación	de	1,000	,619**
		Sig. (bilateral)		.	,000
		N		62	62
	Aprendizaje significativo	Coeficiente de correlación	de	,619**	1,000
		Sig. (bilateral)		,000	.
		N		62	62

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 36 se observa que, el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.619 con un nivel de significancia de 0.05 (5% de margen máximo de error) entre las variables Competencias docentes universitarias y Aprendizaje significativo. Lo que indica que existe una relación positiva de nivel moderado entre ambas variables. Para la prueba de hipótesis se asume el siguiente criterio estadístico:

P valor es mayor o igual que el valor α (0.05) se acepta la hipótesis nula (H_0)

P valor es menor que el valor α (0.05) se acepta la hipótesis alterna (H_a)

Los resultados muestran que el P valor (0,000) es menor al valor (0,05), por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna. Es decir, existe una relación directa entre la Competencias docentes universitarias y el aprendizaje significativo.

Conclusiones

Primera:

Se determinó que sí existe relación directa positiva media entre las variables competencia docente y aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018. Mostrando un P valor de 0,000.

Segunda:

Se determinó que sí existe relación directa positiva media entre la dimensión competencia para la mediación pedagógica con la variable aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante semestre 2018. Mostrando un P valor de 0,000.

Tercera:

Se determinó que sí existe relación directa positiva media entre la dimensión competencia para la formación ciudadana con la variable aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018. Mostrando un P valor de 0,000.

Cuarta:

Se determinó que sí existe relación directa positiva media entre la dimensión competencia para la transformación educativa con la variable aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018. Mostrando un P valor de 0,000.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TESISTA: Antonio Escalante

TÍTULO: Competencia docente y aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur, semestre 2018.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Problema General ¿Qué relación existe entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018?	Objetivo General Determinar la relación que existe entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018.	Hipótesis General Existe relación directa y significativa entre la competencia docente y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018.	Variable 1 Competencia docente	D1: Mediación pedagógica D2: Formación ciudadana D3: transformación educativa	Capacidades comunicativas, Capacidad del uso de los tics Capacidad para asumir derechos y deberes ciudadanos Capacidad para actuar en el contexto Capacidad de convivencia Capacidad de cooperación Capacidad de gestión. Capacidad para desarrollar proyecto de vida Capacidad para resolver conflictos	10-19 1-9 20-24

Problemas específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis específicas	Variable 2	D1: Tarea abierta	Responsabilidad	1-5
<p>PE1: ¿Cuál es la relación que existe entre la competencia docente para la mediación pedagógica con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018?</p>	<p>OE1: Determinar la relación que existe entre la competencia docente para la mediación pedagógica con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018.</p>	<p>HE1: La competencia docente para la mediación pedagógica tiene relación directa y significativa con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018.</p>	<p>Aprendizaje significativo</p>			
				<p>D2: Motivación</p>	<p>Intrínseca Extrínseca</p>	<p>6-10</p>
				<p>D3: Creatividad</p>	<p>Artístico Cultural</p>	<p>11-15</p>
				<p>D4: adaptabilidad emocional</p>	<p>Sentimientos Emociones actitudes</p>	<p>16-20</p>
<p>PE1: ¿Cuál es la relación que existe entre la competencia docente para la formación ciudadana con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima</p>	<p>OE2: Determinar la relación que existe entre la competencia docente para la formación ciudadana con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional</p>	<p>HE2: La competencia docente para la formación ciudadana tiene relación directa y significativa con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la</p>				

<p>Sur durante el semestre 2018?</p> <p>PE1: ¿Cuál es la relación que existe entre la competencia docente para la transformación educativa con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018?</p>	<p>Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018.</p> <p>OE3: Determinar la relación que existe entre la competencia docente para la transformación educativa con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018.</p>	<p>carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018.</p> <p>HE3: La Competencia para la transformación educativa tiene relación directa y significativa con el aprendizaje significativo en estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional Tecnológica Lima Sur durante el semestre 2018</p>				
--	---	--	--	--	--	--

TIPO Y DISEÑO		POBLACIÓN Y MUESTRA		TÉCNICA E INSTRUMENTOS		ESTADÍSTICA	
Tipo: Básico no experimental		Población: 1,800 estudiantes		Técnica: Encuesta		Análisis de datos con el programa SPSS 22	
Diseño: correlacional de corte transversal		Muestra: 50 elegidos al azar.	estudiantes	Instrumento: cuestionario	competencia docente	Tablas cruzadas	
				cuestionario aprendizaje significativo		Prueba de normalidad de Rho de Spearman	

Anexo N° 3: Cuestionario aprendizaje significativo



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Cuestionario **Aprendizaje significativo**

El motivo del cuestionario es conocer las percepciones y opiniones de los estudiantes, de acuerdo a su formación profesional y experiencia laboral, sobre el tema del aprendizaje significativo. Marque sus respuestas con NO (1), con A VECES (2) y con SIEMPRE (3). Gracias.

Instrucciones:

Se presenta 20 ítems, los mismos que miden las dimensiones. X1: tarea abierta, X2: motivación, X3: creatividad y X4: adaptabilidad emocional.

Valoración:

- 1: NO
- 2: A VECES
- 3: SIEMPRE

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO		NO	A VECES	SIEMPRE
Tarea abierta				
1	¿Planifico y selecciono las estrategias adecuadas para estudiar según el tipo de material bibliográfico?			
2	¿Las estrategias cognitivas y metacognitivas me ayudan a memorizar, reflexionar y emitir valoraciones sobre los conocimientos sistematizados?			
3	¿Jerarquizar la información es seguir la secuencia lógica del método científico de investigación?			
4	¿El examen es más útil recordando información evocado memorísticamente?			
5	¿Las notas o resúmenes son buenos recursos para rendir exámenes y aprender toda la vida?			
Motivación				
6	¿Los esquemas, mapas conceptuales y dibujos me facilitan la organización del conocimiento?			
7	¿Las capacidades, habilidades y destrezas requieren centrar la atención en las ideas trascendentales?			
8	¿Recordar un esquema es más fácil que			

	recordar complejidad de conceptos, teorías, etc.?			
9	¿Para el nuevo ciclo elaboro un plan de estudio distribuyendo el tiempo necesario para cada asignatura?			
10	¿El aprendizaje tiene lugar cuando intento dar sentido o establezco relaciones entre la nueva información y los conceptos y conocimientos existentes?			
	Creatividad			
11	¿Las estructuras conceptuales cambian mediante dos procesos: diferenciación progresiva y reconciliación integradora?			
12	¿Tomar notas durante la clase ayuda a resolver las tareas de cada asignatura?			
13	¿El aprendizaje significativo ofrece un marco teórico para el diseño de herramientas cognitivas y metacognitivas encaminadas a una mejor orientación de la labor educativa?			
14	¿Con la diferenciación progresiva, los conceptos amplían su significado y su ámbito de aplicación con el tiempo; con la reconciliación integradora se establecen progresivamente nuevas relaciones entre conjuntos de conceptos?			
15	¿Antes de empezar el examen, distribuyo el tiempo según la complejidad de las preguntas?			
	Adaptación emocional			
16	¿El estudio confronta situaciones que obligan a pensar, retroceder, revisar, analizar y hacer más precisos los hechos?			
17	¿El clima de diálogo democrático en el salón de clases ayuda a tratar temas de interés con sentimiento de libertad para expresar ideas buscando el consenso sobre el tema planteado?			
18	¿La construcción del aprendizaje es producto de la interacción con el objeto de conocimiento (Piaget), en interacción con otros compañeros (Vygotsky) para que sea provechoso (Ausubel)?			
19	¿Adquiero conocimiento de manera inductiva y deductiva reflexionando sobre la realidad cotidiana?			
20	¿Aprendo significativamente cuando relaciono la nueva información, no al pie de la letra, sino con lo que ya sé, construyendo mi propio conocimiento?			

Fuente: adaptado por los autores del test de aprendizaje estratégico de Cevallos, C. R. (2009). Metodología del trabajo universitario.

Anexo N° 4: Cuestionario competencia docente



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Cuestionario
Competencias docentes universitarias

El presente cuestionario pretende valorar la importancia de las competencias del docente en la opinión de los estudiantes universitarios como requisito para el licenciamiento y acreditación de la institución. Marque su respuesta con NO (1), con SÍ (2) y con SIEMPRE (3). Gracias.

Perfil de competencias para el profesorado

PERFIL DE COMPETENCIAS DEL PROFESORADO

Sexo	Hombre	Edad	Años de experiencia como docente	
	Mujer			
Centro Educativo		Público	Concertado	Privado
Localidad		Comunidad	Distrito	Región

Instrucciones:

Se presenta 24 ítems, los mismos que miden las dimensiones. X1: competencia para la formación ciudadana, X2: competencias para la mediación pedagógica, y X3: competencias para la transformación educativa.

Valoración:

1: NO

2: A VECES

3: SIEMPRE

	COMPETENCIA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA	No	A Veces	Siempre
01	¿Los docentes tienen un amplio dominio de conocimientos, habilidades y destrezas para desenvolverse profesionalmente?			
02	¿Los docentes poseen conocimiento actualizado de investigación que les permite enfrentar y solucionar múltiples problemas de formación profesional?			
03	¿Los docentes mantienen la actitud de mejorar constantemente el conocimiento aprendiendo de los demás, tanto de modo formal como informal?			
04	¿Los docentes participan activamente con idoneidad en las actividades de formación permanente en beneficio de la comunidad?			
05	¿Los docentes poseen habilidades cognitivas, emocionales y sociales que garantizan la calidad de aprendizaje de los estudiantes?			
06	¿Los docentes garantizan la formación profesional por competencias cuyos desempeños garantizan la actuación de los estudiantes el medio social y laboral?			
07	¿Los docentes conocen y aplican la normativa de convivencia educativa y social?			
08	¿Los docentes muestran sensibilidad por los problemas socioemocionales de los estudiantes?			
09	¿Los docentes gestionan, promocionan y aplican valores dentro del campus universitario?			
	COMPETENCIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA			
10	¿Los docentes desarrollan las asignaturas en cumplimiento de los objetivos del silabo?			
11	¿Los docentes están capacitados para realizar la			

	acción tutorial?			
12	¿Los docentes conocen, dominan y aplican diferentes modelos pedagógicos y metodológicos en el desarrollo de las asignaturas?			
13	¿La presentación personal de los docentes es adecuada y pertinente para su desempeño profesional?			
14	¿Los docentes respetan las ideas de los estudiantes durante la participación en la sesión de aprendizaje?			
15	¿Los docentes muestran un trato imparcial con los estudiantes de las diferentes tiendas políticas?			
16	¿Los docentes programan actividades que desarrollan en los estudiantes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales?			
17	¿Los docentes programan actividades de enseñanza-aprendizaje según las necesidades de los estudiantes para su formación profesional?			
18	¿Los docentes evalúan el desempeño de los estudiantes según las competencias programadas para la práctica docente?			
19	¿Evalúa el aprendizaje y retroalimenta el conocimiento del estudiante en las diferentes actividades desarrolladas?			
	COMPETENCIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA			
20	¿Los docentes relacionan el contenido con las experiencias previas de los estudiantes para que estos adapten la teoría que aprenden a los contextos sociales, laborales y familiares?			
21	¿Los docentes participan en la formación continua mantenimiento de los modelos de gestión de calidad en educación?			
22	¿Los docentes enseñan a elaborar ejercicios de práctica de entendimiento que incluya el monitoreo regular y la retroalimentación continua del aprendizaje?			
23	¿Los docentes propician la motivación constante durante el desarrollo de las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas?			
24	¿Los docentes incentivan la participación en el trabajo individual y colectivo para la resolución de problemas?			

FUENTE: Adaptación del autor basado en la propuesta de Garrido, M. (2015). Evaluación de las competencias para la docencia universitaria

Anexo N° 5: Resultados de la prueba piloto variable 1

RESULTADOS DE LA PRUEBA PILOTO DE COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIAS

sujeto	Competencia para la formación ciudadana									T	Competencia para la medición pedagógica									T	Competencia para la transformación educativa					T			
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9		P1 0	P1 1	P1 2	P1 3	P1 4	P1 5	P1 6	P1 7	P1 8		P1 9	P2 0	P2 1	P2 2	P2 3		P2 4		
	1	2	3	3	1	2	3	2	2		2	20	1	1	2	3	2	3	3		1	2	3	2	1		2	2	2
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	17	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	7	1	2	1	1	1	1	6
3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	24	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	8	2	2	3	3	3	3	3
4	2	2	3	2	3	2	2	3	2	21	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	5	2	2	2	2	3	1
5	3	2	2	2	2	2	3	2	2	20	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	6	3	3	2	2	2	2	2
6	3	3	2	2	3	2	2	1	1	19	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	6	3	3	3	2	3	3	4
7	2	2	1	1	2	1	2	1	1	13	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	3	1	1	1	2	1	6	
8	2	2	2	2	2	2	2	2	3	19	2	2	2	3	2	2	2	1	3	2	2	1	1	2	2	2	2	2	9
9	2	2	3	2	2	3	2	2	2	20	2	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	5	2	3	2	2	2	2	1
10	3	3	3	3	3	3	3	2	3	26	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	5
11	1	2	2	1	1	2	1	2	1	13	2	1	2	2	3	3	1	2	3	2	2	2	1	1	3	2	2	2	0
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	22	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	1

										7										8						2			
13	2	2	2	1	2	2	2	3	2	1	8	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	9	2	2	1	1	1	7	
14	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	5	2	3	2	2	2	1	
15	1	2	1	2	2	3	2	1	2	1	6	1	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	1	2	2	3	2	1	0

Anexo N° 6: Resultados de la prueba piloto variable 2
RESULTADOS DEL DE LA PRUEBA PILOTO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

sujeto	TAREA ABIERTA						MOTIVACIÓN						CREATIVIDAD						ADAPTACIÓN EMOCIONAL						TR
	P1	P2	P3	P4	P5		P6	P7	P8	P9	P10		P11	P12	P13	P14	P15		P16	P17	P18	P19	P20		
1	3	2	3	3	3	14	2	3	2	3	2	12	2	3	1	3	3	12	3	2	1	2	3	11	49
2	3	2	1	2	1	9	3	3	2	2	3	13	3	3	3	3	3	15	3	2	3	3	3	14	51
3	3	3	3	2	3	14	3	3	3	2	3	14	3	3	3	3	2	14	3	3	3	3	3	15	57
4	2	2	2	3	3	12	3	0	3	2	2	10	3	3	2	2	2	12	3	2	2	3	2	12	46
5	2	2	2	2	3	11	2	2	3	2	3	12	2	3	2	3	3	13	3	3	3	2	3	14	50
6	0	2	3	2	1	8	3	3	3	3	1	13	3	3	3	3	3	15	2	3	3	3	2	13	49
7	3	2	3	2	1	11	2	1	2	3	2	10	2	3	2	3	2	12	3		2	3	3	11	44
8	2	3	3	3	3	14	3	2	3	2	3	13	3	2	3	2	3	13	3	3	3	3	3	15	55
9	2	2	2	3	3	12	3	3	2	2	2	12	3	2	2	2	1	10	2	2	3	2	2	11	45
10	2	3	2	2	3	12	3	2	3	2	3	13	2	3	2	3	3	13	3	2	3	3	3	14	52
11	3	3	3	1	3	13	3	2	3	3	2	13	3	3	3	1	3	13	1	3	1	3	3	11	50
12	1	2	2	1	3	9	1	0	2	1	1	5	2	2	3	2	2	11	2	2	3	2	2	11	36
13	1	1	1	1	3	7	3	2	3	2	2	12	2	3	2	2	3	12	3	1	2	3	3	12	43
14	2	2	2	2	3	11	2	3	2	3	3	13	2	2	2	2	2	10	3	2	2	2	2	11	45
15	1	2	2	2	2	9	1	2	2	1	3	9	3	2	3	2	2	12	2	1	2	2	3	10	40

Anexo N° 7: Resultados del cuestionario de variable 1: Competencias docentes

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIAS

sujeto	Competencia para la formación ciudadana									T	Competencia para la medición pedagógica									T	Competencia para la transformación educativa					T	TR		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9		P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18		P19	P20	P21	P22	P23			P24	
1	2	3	3	1	2	3	2	2	2	20	1	1	2	3	2	3	3	1	2	3	21	2	2	2	3	3	12	53	
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	17	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	17	1	2	1	1	1	6	40	
3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	24	3	2	3	3	3	3	2	3	3	28	2	2	3	3	3	13	65		
4	2	2	3	2	3	2	2	3	2	21	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	25	2	2	2	2	3	11	57	
5	3	2	2	2	2	2	3	2	2	20	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	26	3	3	2	2	2	12	58	
6	3	3	2	2	3	2	2	1	1	19	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	26	3	3	3	2	3	14	59	
7	2	2	1	1	2	1	2	1	1	13	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	13	1	1	1	2	1	6	32	
8	2	2	2	2	2	2	2	2	3	19	2	2	2	3	2	2	2	1	3	2	21	1	2	2	2	2	9	49	
9	2	2	3	2	2	3	2	2	2	20	2	3	3	2	3	2	3	2	2	3	25	2	3	2	2	2	11	56	
10	3	3	3	3	3	3	3	2	3	26	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	3	3	3	15	71	
11	1	2	2	1	1	2	1	2	1	13	2	1	2	2	3	3	1	2	3	2	21	1	3	2	2	2	10	44	
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	28	3	2	2	3	2	12	67	
13	2	2	2	1	2	2	2	3	2	18	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	19	2	2	1	1	1	7	44	
14	2	3	3	2	2	2	3	3	2	22	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	25	2	3	2	2	2	11	58	
15	1	2	1	2	2	3	2	1	2	16	1	2	2	2	3	2	2	3	2	2	21	2	2	3	2	1	10	47	
16	2	2	2	2	2	2	2	2	3	19	2	2	2	3	2	2	2	1	3	2	21	1	2	2	2	2	9	49	
17	2	2	1	1	2	1	2	1	1	13	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	17	2	2	2	1	1	8	38	
18	3	2	3	2	2	3	3	2	3	23	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	25	3	3	2	3	3	14	62	
19	2	3	3	1	2	3	2	2	2	20	1	1	2	3	2	3	3	1	2	3	21	2	2	2	3	3	12	53	
20	1	2	2	2	2	2	2	2	2	17	2	2	2	2	2	1	1	1	2	17	1	2	1	1	1	6	40		
21	3	2	3	2	2	3	3	3	3	24	3	2	3	3	3	3	2	3	3	28	2	2	3	3	3	13	65		
22	2	2	3	2	3	2	2	3	2	21	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	25	2	2	2	2	3	11	57	
23	3	2	2	2	2	2	3	2	2	20	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	26	3	3	2	2	2	12	58	
24	3	3	2	2	3	2	2	1	1	19	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	26	3	3	3	2	3	14	59	
25	2	2	1	1	2	1	2	1	1	13	1	1	1	1	1	2	1	2	2	13	1	1	1	2	1	6	32		
26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27	2	2	3	2	2	3	2	2	2	20	2	3	3	2	3	2	3	2	2	3	25	2	3	2	2	2	11	56	
28	3	3	3	3	3	3	3	2	3	26	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	3	3	3	15	71	
29	1	2	2	1	1	2	1	2	1	13	2	1	2	2	3	3	1	2	3	2	21	1	3	2	2	2	10	44	
30	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	3	3	3	3	3	2	3	2	3	28	3	2	2	3	2	12	67		
31	2	2	2	1	2	2	2	3	2	18	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	19	2	2	1	1	1	7	44	
32	2	3	3	2	2	2	3	3	2	22	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	25	2	3	2	2	2	11	58	
33	1	2	1	2	2	3	2	1	2	16	1	2	2	2	3	2	2	3	2	2	21	2	2	3	2	1	10	47	
34	3	2	2	2	2	2	2	2	3	20	2	2	2	3	2	2	2	1	3	2	21	1	2	2	2	2	9	50	
35	2	2	1	1	2	1	2	1	1	13	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	17	2	2	2	1	1	8	38	
36	3	2	3	2	2	3	3	2	3	23	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	25	3	3	2	3	3	14	62	
37	2	3	2	2	3	3	2	3	2	22	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	27	3	3	3	3	3	15	64	
38	2	2	3	3	3	2	3	3	2	23	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	2	3	2	13	66	

39	2	1	2	2	3	2	3	2	2	19	1	3	3	2	1	2	3	2	2	2	21	3	2	2	2	2	11	51
40	2	3	3	3	3	3	3	3	3	26	3	3	2	2	2	2	3	3	2	24	3	3	2	3	2	13	63	
41	2	3	3	2	3	2	3	2	3	23	2	2	3	2	2	2	2	3	2	22	3	2	2	2	2	11	56	
42	3	2	3	2	3	3	3	3	3	25	3	2	3	2	2	3	3	3	3	27	3	3	3	3	2	14	66	
43	1	2	2	3	3	2	2	3	3	21	3	2	3	3	2	3	3	2	3	27	3	2	2	3	2	12	60	
44	2	1	2	3	2	2	1	1	2	16	1	1	2	2	2	2	2	1	2	17	1	2	2	2	3	10	43	
45	2	3	3	3	3	3	3	2	3	25	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	3	3	2	14	69		
46	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	3	3	3	15	72		
47	2	2	3	2	3	2	2	1	2	19	2	1	3	2	2	3	2	2	2	22	2	2	2	2	2	10	51	
48	2	3	3	2	3	3	2	2	3	23	2	2	3	2	3	2	3	2	25	2	3	2	2	3	12	60		
49	2	3	2	2	3	3	2	2	3	22	2	2	3	2	2	3	3	3	25	2	2	2	1	2	9	56		
50	2	3	2	2	3	2	2	2	3	21	2	2	2	2	2	3	2	2	21	2	2	2	2	2	10	52		
51	3	2	2	2	1	3	2	2	2	19	2	2	3	3	2	2	2	2	23	2	3	2	2	2	11	53		
52	2	2	3	1	1	2	1	2	2	16	2	2	3	3	3	3	3	3	28	3	3	3	3	2	14	58		
53	2	2	3	1	2	3	2	2	2	19	3	1	2	2	3	2	1	1	20	3	2	3	3	2	13	52		
54	2	2	3	3	3	3	2	2	2	22	3	2	2	1	2	3	2	2	21	2	2	2	2	2	10	53		
55	2	3	2	2	3	3	2	3	2	22	3	3	2	3	3	2	3	3	28	3	3	3	2	2	13	63		
56	2	2	3	3	3	2	3	3	2	23	3	3	3	3	3	3	3	2	29	2	3	3	2	3	13	65		
57	2	1	2	2	3	2	3	2	2	19	1	3	2	1	2	3	2	2	20	3	2	2	1	3	11	50		
58	2	3	3	3	3	3	3	3	3	26	3	2	2	2	2	2	3	3	23	2	1	3	3	2	11	60		
59	2	3	3	2	3	2	3	2	3	23	2	3	2	2	2	2	3	2	22	1	1	2	2	3	9	54		
60	3	2	3	2	3	3	3	3	3	25	3	3	2	2	3	3	3	3	28	2	3	2	2	3	12	65		
61	2	3	3	3	3	3	3	2	3	25	3	3	3	3	3	3	2	2	28	3	2	3	3	3	14	67		
62	3	3	2	2	3	3	3	2	2	23	1	2	3	2	2	2	2	3	22	3	2	3	3	3	14	59		

Anexo N° 8: Resultados del cuestionario de variable 2: Aprendizaje Significativos

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

sujeto	TAREA ABIERTA					T	MOTIVACIÓN					T	CREATIVIDAD					T	ADAPTACIÓN EMOCIONAL					T	TR
	P1	P2	P3	P4	P5		P6	P7	P8	P9	P10		P11	P12	P13	P14	P15		P16	P17	P18	P19	P20		
1	3	2	3	3	3	14	2	3	2	3	2	12	2	2	2	2	2	10	3	3	1	2	3	12	48
2	3	2	1	2	1	9	3	3	2	2	3	13	1	2	1	2	1	7	1	1	3	3	3	11	40
3	3	3	3	2	3	14	3	3	3	2	3	14	2	2	2	2	3	11	3	3	3	3	3	15	54
4	2	2	2	3	3	12	3	0	3	2	2	10	2	2	2	2	2	10	2	3	2	3	2	12	44
5	2	2	2	2	3	11	2	2	3	2	3	12	3	3	3	3	2	14	2	2	3	2	3	12	49
6	0	2	3	2	1	8	3	3	3	3	1	13	3	3	3	3	3	15	2	3	3	3	2	13	49
7	3	2	3	2	1	11	2	1	2	3	2	10	1	1	1	1	1	5	2	1	2	3	3	11	37
8	2	3	3	3	3	14	3	2	3	2	3	13	1	2	1	2	2	8	2	2	3	3	3	13	48
9	2	2	2	3	3	12	3	3	2	2	2	12	2	3	2	3	2	12	2	2	3	2	2	11	47
10	2	3	2	2	3	12	3	2	3	2	3	13	3	3	3	3	3	15	3	3	3	3	3	15	55
11	3	3	3	1	3	13	3	2	3	3	2	13	1	3	1	3	2	10	2	2	1	3	3	11	47
12	1	2	2	1	3	9	1	0	2	1	1	5	3	2	3	2	2	12	3	2	3	2	2	12	38
13	1	1	1	1	3	7	3	2	3	2	2	12	2	2	2	2	1	9	1	1	2	3	3	10	38
14	2	2	2	2	3	11	2	3	2	3	3	13	2	3	2	3	2	12	2	2	2	2	2	10	46
15	1	2	2	2	2	9	1	2	2	1	3	9	2	2	2	2	3	11	2	1	2	2	3	10	39
16	1	2	2	2	2	9	2	2	2	2	3	11	1	2	1	2	2	8	2	2	3	3	3	13	41
17	3	2	3	2	2	12	3	3	3	3	2	14	2	2	2	2	2	10	1	1	2	2	2	8	44
18	2	2	3	2	3	12	2	2	3	2	2	11	3	3	3	3	2	14	3	3	3	2	3	14	51
19	3	2	2	2	2	11	2	3	2	2	2	11	2	2	2	2	2	10	3	3	1	2	3	12	44
20	3	3	2	2	3	13	2	2	1	1	3	9	1	2	1	2	1	7	1	1	3	3	3	11	40
21	2	2	1	1	2	8	1	2	1	1	3	8	2	2	2	2	3	11	3	3	3	3	3	15	42
22	2	2	2	2	2	10	2	2	2	3	2	11	2	2	2	2	2	10	2	3	2	3	2	12	43

23	2	2	3	2	2	11	3	2	2	2	3	12	3	3	3	3	2	14	2	2	3	2	3	12	49
24	3	3	3	3	3	15	3	3	2	3	1	12	3	3	3	3	3	15	2	3	3	3	2	13	55
25	1	2	2	1	1	7	2	1	2	1	2	8	1	1	1	1	1	5	2	1	2	3	3	11	31
26	3	3	3	3	3	15	3	3	3	3	2	14	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	4	33
27	2	2	2	1	2	9	2	2	3	2	2	11	2	3	2	3	2	12	2	2	3	2	2	11	43
28	2	3	3	2	2	12	2	3	3	2	3	13	3	3	3	3	3	15	3	3	3	3	3	15	55
29	1	2	1	2	2	8	3	2	1	2	2	10	1	3	1	3	2	10	2	2	1	3	3	11	39
30	2	2	2	2	2	10	2	2	2	3	1	10	3	2	3	2	2	12	3	2	3	2	2	12	44
31	2	2	1	1	2	8	1	2	1	1	2	7	2	2	2	2	1	9	1	1	2	3	3	10	34
32	3	2	3	2	2	12	3	3	2	3	3	14	2	3	2	3	2	12	2	2	2	2	2	10	48
33	2	3	3	1	2	11	3	2	2	2	3	12	2	2	2	2	3	11	2	1	2	2	3	10	44
34	1	2	2	2	2	9	2	2	2	2	3	11	1	2	1	2	2	8	2	2	3	3	3	13	41
35	3	2	3	2	2	12	3	3	3	3	2	14	2	2	2	2	2	10	1	1	2	2	2	8	44
36	2	2	3	2	3	12	2	2	3	2	2	11	3	3	3	3	2	14	3	3	3	2	3	14	51
37	3	2	2	2	2	11	2	3	2	2	3	12	3	3	3	3	3	15	3	3	3	3	3	15	53
38	3	3	2	2	3	13	2	2	1	1	3	9	3	3	3	3	2	14	3	2	3	3	3	14	50
39	2	2	1	1	2	8	1	2	1	1	1	6	3	2	3	2	2	12	2	2	2	2	3	11	37
40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3	3	3	2	14	3	2	3	2	3	13	30
41	2	2	3	2	2	11	3	2	2	2	2	11	3	2	3	2	2	12	2	2	3	2	3	12	46
42	3	3	3	3	3	15	3	3	2	3	3	14	3	3	3	3	3	15	3	2	3	3	3	14	58
43	1	2	2	1	1	7	2	1	2	1	3	9	3	2	3	2	2	12	3	2	3	3	3	14	42
44	3	3	3	3	3	15	3	3	3	3	1	13	1	2	1	2	2	8	2	3	1	2	1	9	45
45	2	2	2	1	2	9	2	2	3	2	3	12	3	3	3	3	3	15	3	2	3	3	3	14	50
46	2	3	3	2	2	12	2	3	3	2	3	13	3	3	3	3	3	15	3	3	3	3	3	15	55
47	1	2	1	2	2	8	3	2	1	2	2	10	2	2	2	2	2	10	2	2	2	3	2	11	39
48	3	2	2	2	2	11	2	2	2	3	2	11	2	3	2	3	2	12	2	3	3	3	2	13	47
49	2	2	1	1	2	8	1	2	1	1	2	7	2	2	2	2	2	10	1	2	2	3	2	10	35
50	3	2	3	2	2	12	3	3	2	3	2	13	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	10	45

51	2	3	2	2	3	12	3	2	3	2	2	12	2	3	2	3	2	12	2	2	2	3	2	11	47
52	2	2	3	3	3	13	2	3	3	2	2	12	3	3	3	3	3	15	3	2	3	3	3	14	54
53	2	1	2	2	3	10	2	3	2	2	3	12	3	2	3	2	3	13	3	2	3	2	3	13	48
54	2	3	3	3	3	14	3	3	3	3	3	15	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	10	49
55	2	3	3	2	3	13	2	3	2	3	3	13	3	3	3	3	3	15	2	2	3	3	3	13	54
56	3	2	3	2	3	13	3	3	3	3	3	15	2	3	2	3	3	13	2	3	3	2	2	12	53
57	1	2	2	3	3	11	2	2	3	3	1	11	3	2	3	2	2	12	1	3	2	2	3	11	45
58	2	1	2	3	2	10	2	1	1	2	3	9	2	1	2	1	3	9	3	2	2	2	2	11	39
59	2	3	3	3	3	14	3	3	2	3	2	13	1	1	1	1	2	6	2	3	2	2	1	10	43
60	3	3	3	3	3	15	3	3	3	3	3	15	2	3	2	3	2	12	2	3	3	3	2	13	55
61	2	2	3	2	3	12	2	2	1	2	3	10	3	2	3	2	3	13	3	3	3	3	3	15	50
62	2	3	3	2	3	13	3	2	2	3	1	11	3	2	3	2	3	13	3	3	2	3	3	14	51

Anexo N° 9: Validación de expertos del cuestionario aprendizaje significativo

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO

Cuestionario: Aprendizaje Significativo

	Dimensión 1: tarea abierta	Pertinencia		relevancia		Claridad		SUGERENCIAS
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	¿Planifico y selecciono las estrategias adecuadas para estudiar según el tipo de material bibliográfico?	√		√		√		
2	¿Las estrategias cognitivas y metacognitivas me ayudan a memorizar, reflexionar y emitir valoraciones sobre los conocimientos sistematizados?	√		√		√		
3	¿Jerarquizar la información es seguir la secuencia lógica del método científico de investigación?	√		√		√		
4	¿El examen es más útil recordando información evocado memorísticamente?	√		√		√		
5	¿Las notas o resúmenes son buenos recursos para rendir exámenes y aprender toda la vida?	√		√		√		
	Dimensión 2: Motivación							
6	¿Los esquemas, mapas conceptuales y dibujos me facilitan la organización del conocimiento?	√		√		√		
7	¿Las capacidades, habilidades y destrezas requieren centrar la atención en las ideas trascendentales?	√		√		√		
8	¿Recordar un esquema es más fácil que recordar complejidad de conceptos, teorías,	√		√		√		

	etc.?						
9	¿Para el nuevo ciclo elaboro un plan de estudio distribuyendo el tiempo necesario para cada asignatura?	√		√		√	
10	¿El aprendizaje tiene lugar cuando intento dar sentido o establezco relaciones entre la nueva información y los conceptos y conocimientos existentes?	√		√		√	
Dimensión 3: Creatividad							
11	¿Las estructuras conceptuales cambian mediante dos procesos: diferenciación progresiva y reconciliación integradora?	√		√		√	
12	¿Tomar notas durante la clase ayuda a resolver las tareas de cada asignatura?	√		√		√	
13	¿El aprendizaje significativo ofrece un marco teórico para el diseño de herramientas cognitivas y metacognitivas encaminadas a una mejor orientación de la labor educativa?	√		√		√	
14	¿Con la diferenciación progresiva, los conceptos amplían su significado y su ámbito de aplicación con el tiempo; con la reconciliación integradora se establecen progresivamente nuevas relaciones entre conjuntos de conceptos?	√		√		√	
15	¿Antes de empezar el examen, distribuyo el tiempo según la complejidad de las preguntas?	√		√		√	
Dimensión 4: Adaptación emocional							
16	¿El estudio confronta situaciones que obligan a pensar, retroceder, revisar, analizar y hacer más precisos los hechos?	√		√		√	

17	¿El clima de diálogo democrático en el salón de clases ayuda a tratar temas de interés con sentimiento de libertad para expresar ideas buscando el consenso sobre el tema planteado?	√		√		√		
18	¿La construcción del aprendizaje es producto de la interacción con el objeto de conocimiento (Piaget), en interacción con otros compañeros (Vygotsky) para que sea provechoso (Ausubel)?	√		√		√		
19	¿Adquiero conocimiento de manera inductiva y deductiva reflexionando sobre la realidad cotidiana?	√		√		√		
20	¿Aprendo significativamente cuando relaciono la nueva información, no al pie de la letra, sino con lo que ya sé, construyendo mi propio conocimiento?	√		√		√		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____
Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Cruz Yupanqui Gladys Marcionila

DNI: 17949772



Grado y Especialidad del validador: Doctor en Ciencias de la Educación

San Juan de Lurigancho, 11 de junio de 2018

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Anexo N° 10: Validación de expertos del cuestionario competencia docente

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO

Cuestionario: Competencia Docente

	Dimensión 1: formación ciudadana	Pertinencia		relevancia		Claridad		SUGERENCIAS
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	¿Los docentes tienen un amplio dominio de conocimientos, habilidades y destrezas para desenvolverse profesionalmente?	√		√		√		
2	¿Los docentes poseen conocimiento actualizado de investigación que les permite enfrentar y solucionar múltiples problemas de formación profesional?	√		√		√		
3	¿Los docentes mantienen la actitud de mejorar constantemente el conocimiento aprendiendo de los demás, tanto de modo formal como informal?	√		√		√		
4	¿Los docentes participan activamente con idoneidad en las actividades de formación permanente en beneficio de la comunidad?	√		√		√		
5	¿Los docentes poseen habilidades cognitivas, emocionales y sociales que garantizan la calidad de aprendizaje de los estudiantes?	√		√		√		
6	¿Los docentes garantizan la formación profesional por competencias cuyos desempeños garantizan la actuación de los estudiantes el medio social y laboral?	√		√		√		
7	¿Los docentes conocen y aplican la normativa de convivencia educativa y social?	√		√		√		

8	¿Los docentes muestran sensibilidad por los problemas socioemocionales de los estudiantes?	√		√		√	
9	¿Los docentes gestionan, promocionan y aplican valores dentro del campus universitario?	√		√		√	
<i>Dimensión 2: mediación pedagógica</i>							
10	¿Los docentes desarrollan las asignaturas en cumplimiento de los objetivos del silabo?	√		√		√	
11	¿Los docentes están capacitados para realizar la acción tutorial?	√		√		√	
12	¿Los docentes conocen, dominan y aplican diferentes modelos pedagógicos y metodológicos en el desarrollo de las asignaturas?	√		√		√	
13	¿La presentación personal de los docentes es adecuada y pertinente para su desempeño profesional?	√		√		√	
14	¿Los docentes respetan las ideas de los estudiantes durante la participación en la sesión de aprendizaje?	√		√		√	
15	¿Los docentes muestran un trato imparcial con los estudiantes de las diferentes tiendas políticas?	√		√		√	
16	¿Los docentes programan actividades que desarrollan en los estudiantes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales?	√		√		√	
17	¿Los docentes programan actividades de enseñanza-aprendizaje según las necesidades de los estudiantes para su formación profesional?	√		√		√	
18	¿Los docentes evalúan el desempeño de los estudiantes según las competencias programadas para la práctica docente?	√		√		√	
19	¿Evalúa el aprendizaje y retroalimenta el conocimiento del estudiante en las diferentes actividades desarrolladas?	√		√		√	

Dimensión 3: transformación educativa							
20	¿Los docentes relacionan el contenido con las experiencias previas de los estudiantes para que estos adapten la teoría que aprenden a los contextos sociales, laborales y familiares?	√		√		√	
21	¿Los docentes participan en la formación continua mantenimiento de los modelos de gestión de calidad en educación?	√		√		√	
22	¿Los docentes enseñan a elaborar ejercicios de práctica de entendimiento que incluya el monitoreo regular y la retroalimentación continua del aprendizaje?	√		√		√	
23	¿Los docentes propician la motivación constante durante el desarrollo de las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas?	√		√		√	
24	¿Los docentes incentivan la participación en el trabajo individual y colectivo para la resolución de problemas?	√		√		√	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Cruz Yupanqui Gladys Marcionila

DNI: 17949772



Grado y Especialidad del validador: Doctor en Ciencias de la Educación

San Juan de Lurigancho, 11 de junio del 2018

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO

Cuestionario: Aprendizaje Significativo

	Dimensión 1: tarea abierta	Pertinencia		relevancia		Claridad		SUGERENCIAS
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	¿Planifico y selecciono las estrategias adecuadas para estudiar según el tipo de material bibliográfico?	√		√		√		
2	¿Las estrategias cognitivas y metacognitivas me ayudan a memorizar, reflexionar y emitir valoraciones sobre los conocimientos sistematizados?	√		√		√		
3	¿Jerarquizar la información es seguir la secuencia lógica del método científico de investigación?	√		√		√		
4	¿El examen es más útil recordando información evocado memorísticamente?	√		√		√		
5	¿Las notas o resúmenes son buenos recursos para rendir exámenes y aprender toda la vida?	√		√		√		
	Dimensión 2: Motivación							
6	¿Los esquemas, mapas conceptuales y dibujos me facilitan la organización del conocimiento?	√		√		√		
7	¿Las capacidades, habilidades y destrezas requieren centrar la atención en las ideas trascendentales?	√		√		√		
8	¿Recordar un esquema es más fácil que recordar complejidad de conceptos, teorías, etc.?	√		√		√		

9	¿Para el nuevo ciclo elaboro un plan de estudio distribuyendo el tiempo necesario para cada asignatura?	√		√		√		
10	¿El aprendizaje tiene lugar cuando intento dar sentido o establezco relaciones entre la nueva información y los conceptos y conocimientos existentes?	√		√		√		
Dimensión 3: Creatividad								
11	¿Las estructuras conceptuales cambian mediante dos procesos: diferenciación progresiva y reconciliación integradora?	√		√		√		
12	¿Tomar notas durante la clase ayuda a resolver las tareas de cada asignatura?	√		√		√		
13	¿El aprendizaje significativo ofrece un marco teórico para el diseño de herramientas cognitivas y metacognitivas encaminadas a una mejor orientación de la labor educativa?	√		√		√		
14	¿Con la diferenciación progresiva, los conceptos amplían su significado y su ámbito de aplicación con el tiempo; con la reconciliación integradora se establecen progresivamente nuevas relaciones entre conjuntos de conceptos?	√		√		√		
15	¿Antes de empezar el examen, distribuyo el tiempo según la complejidad de las preguntas?	√		√		√		
Dimensión 4: Adaptación emocional								
16	¿El estudio confronta situaciones que obligan a pensar, retroceder, revisar, analizar y hacer más precisos los hechos?	√		√		√		

17	¿El clima de diálogo democrático en el salón de clases ayuda a tratar temas de interés con sentimiento de libertad para expresar ideas buscando el consenso sobre el tema planteado?	√		√		√		
18	¿La construcción del aprendizaje es producto de la interacción con el objeto de conocimiento (Piaget), en interacción con otros compañeros (Vygotsky) para que sea provechoso (Ausubel)?	√		√		√		
19	¿Adquiero conocimiento de manera inductiva y deductiva reflexionando sobre la realidad cotidiana?	√		√		√		
20	¿Aprendo significativamente cuando relaciono la nueva información, no al pie de la letra, sino con lo que ya sé, construyendo mi propio conocimiento?	√		√		√		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____
Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Ronald Juven Reyes Narvaez **DNI:** 17951991



Grado y Especialidad del validador: Magister en Ciencias
San Juan de Lurigancho, 11 de junio de 2018

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Anexo N° 11: Validación de expertos del cuestionario competencia docente

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO

Cuestionario: Competencia Docente

	Dimensión 1: formación ciudadana	Pertinencia		relevancia		Claridad		SUGERENCIAS
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	¿Los docentes tienen un amplio dominio de conocimientos, habilidades y destrezas para desenvolverse profesionalmente?	√		√		√		
2	¿Los docentes poseen conocimiento actualizado de investigación que les permite enfrentar y solucionar múltiples problemas de formación profesional?	√		√		√		
3	¿Los docentes mantienen la actitud de mejorar constantemente el conocimiento aprendiendo de los demás, tanto de modo formal como informal?	√		√		√		
4	¿Los docentes participan activamente con idoneidad en las actividades de formación permanente en beneficio de la comunidad?	√		√		√		
5	¿Los docentes poseen habilidades cognitivas, emocionales y sociales que garantizan la calidad de aprendizaje de los estudiantes?	√		√		√		
6	¿Los docentes garantizan la formación profesional por competencias cuyos desempeños garantizan la actuación de los estudiantes el medio social y laboral?	√		√		√		
7	¿Los docentes conocen y aplican la normativa de convivencia educativa y social?	√		√		√		

8	¿Los docentes muestran sensibilidad por los problemas socioemocionales de los estudiantes?	√		√		√		
9	¿Los docentes gestionan, promocionan y aplican valores dentro del campus universitario?	√		√		√		
	<i>Dimensión 2: mediación pedagógica</i>							
10	¿Los docentes desarrollan las asignaturas en cumplimiento de los objetivos del silabo?	√		√		√		
11	¿Los docentes están capacitados para realizar la acción tutorial?	√		√		√		
12	¿Los docentes conocen, dominan y aplican diferentes modelos pedagógicos y metodológicos en el desarrollo de las asignaturas?	√		√		√		
13	¿La presentación personal de los docentes es adecuada y pertinente para su desempeño profesional?	√		√		√		
14	¿Los docentes respetan las ideas de los estudiantes durante la participación en la sesión de aprendizaje?	√		√		√		
15	¿Los docentes muestran un trato imparcial con los estudiantes de las diferentes tiendas políticas?	√		√		√		
16	¿Los docentes programan actividades que desarrollan en los estudiantes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales?	√		√		√		
17	¿Los docentes programan actividades de enseñanza-aprendizaje según las necesidades de los estudiantes para su formación profesional?	√		√		√		
18	¿Los docentes evalúan el desempeño de los estudiantes según las competencias programadas para la práctica docente?	√		√		√		
19	¿Evalúa el aprendizaje y retroalimenta el conocimiento del estudiante en las diferentes actividades desarrolladas?	√		√		√		

Dimensión 3: transformación educativa							
20	¿Los docentes relacionan el contenido con las experiencias previas de los estudiantes para que estos adapten la teoría que aprenden a los contextos sociales, laborales y familiares?	√		√		√	
21	¿Los docentes participan en la formación continua mantenimiento de los modelos de gestión de calidad en educación?	√		√		√	
22	¿Los docentes enseñan a elaborar ejercicios de práctica de entendimiento que incluya el monitoreo regular y la retroalimentación continua del aprendizaje?	√		√		√	
23	¿Los docentes propician la motivación constante durante el desarrollo de las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas?	√		√		√	
24	¿Los docentes incentivan la participación en el trabajo individual y colectivo para la resolución de problemas?	√		√		√	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Ronald Juven Reyes Narvaez **DNI:** 17951991



Grado y Especialidad del validador: Magister en Ciencias

San Juan de Lurigancho, 11 de junio del 2018

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión