



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

## **ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN  
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Competencia Docente y Formación Profesional en Estudiantes de  
la Maestría en Planificación y Gestión Urbano Regional de una  
Universidad - Lima, 2021**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**Maestra en Docencia Universitaria**

**AUTORA:**

**Del Castillo Cantoral, Beatriz (ORCID: 0000-0002-3631-7339)**

**ASESORA:**

**Mg. Bonilla Tumialán, María del Carmen (ORCID: 0000-0003-0450-7899)**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

**Evaluación y Aprendizaje**

**LIMA – PERÚ**

**2022**

## Dedicatoria

A Dios por guiar mi vida y ser mi luz en el camino; a mis padres porque me acompañan en la vida y, a mis seres queridos quienes me dan aliento.

## Agradecimiento

Agradecimiento especial a mis docentes de la Universidad César Vallejo quienes han contribuido con la realización de la presente investigación.

## Índice de contenidos

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	12
3.1. Tipo y diseño de investigación	12
3.2. Variables y operacionalización	12
3.3. Población, muestra y muestreo	13
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	14
3.5. Procedimientos	14
3.6. Método de análisis de datos	15
3.7. Aspectos éticos	16
IV. RESULTADOS	18
V. DISCUSIÓN	29
VI. CONCLUSIONES	35
VII. RECOMENDACIONES	37
REFERENCIAS	38
ANEXOS	46

## Índice de tablas

		Pág.
Tabla 1	Prueba de Normalidad KS	22
Tabla 2	Correlación entre la competencia docente y la formación profesional	23
Tabla 3	Correlación entre el planeamiento del curso de la asignatura (PCA) y la formación profesional (FP)	24
Tabla 4	Correlación entre la gestión de la progresión de los aprendizajes (GPA) y la formación profesional (FP)	25
Tabla 5	Correlación entre la interacción didáctica en el aula (IDA) y la formación profesional (FP)	26
Tabla 6	Correlación entre la comunicación para apoyar el trabajo académico (CATA) y la formación profesional (FP)	27
Tabla 7	Correlación entre la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje (VPEA) y la formación profesional (FP)	28

## Índice de gráficos y figuras

	Pág.
Figura 1 Niveles de percepción de la competencia docente	18
Figura 2 Niveles de competencia docente según dimensiones	19
Figura 3 Niveles de formación profesional	20
Figura 4 Niveles de la formación profesional según dimensiones	21

## Resumen

Esta investigación se planteó con el objetivo de determinar la relación entre la competencia docente y la formación profesional en maestrandos de Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021; y con ese propósito se desarrolló la investigación considerando el enfoque cuantitativo basado en diseños no experimentales y de nivel relacional, con una muestra conformada por 51 estudiantes a quienes se les aplicó dos cuestionarios.

En cuanto a los resultados de esta investigación, en el contraste de las hipótesis se obtuvo una significancia menor a 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ) por lo que se determinó que existe relación entre la competencia docente y la formación profesional; de igual forma, se obtuvo un Rho de Spearman igual a 0.712 lo cual determinó una correlación positiva considerable, concluyéndose que existe relación positiva entre las variables competencia docente y formación profesional en estudiantes de una maestría.

**Palabras clave:** formación profesional, formación básica, competencias del docente, evaluación del docente

## **Abstract**

This research was proposed with the objective of determining the relationship between teaching competence and professional training in master's students in Regional Urban Planning and Management at a university in Lima in 2021; and with this purpose, the research was developed considering the quantitative approach based on non-experimental and relational-level designs, with a sample made up of 51 students who were given two questionnaires.

Regarding the results of this research, in the contrast of the hypotheses, a significance of less than 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ) was obtained, so it was determined that there is a relationship between teaching competence and professional training; Similarly, a Spearman's Rho equal to 0.712 was obtained, which determined a considerable positive correlation, concluding that there is a positive relationship between the variables teaching competence and professional training in master's students.

**Keywords:** *professional training, basic training, teacher skills, teacher evaluation*



## I. INTRODUCCIÓN

La globalización, la internacionalización de las universidades, son aspectos coyunturales que impactan sobre la educación de las universidades, y en estas tres últimas décadas, las instrucciones de educación superior han tenido la necesidad de mejorar los procesos educativos a fin de mejorar la oferta educativa de los programas de posgrado (Lamfri y Araujo, 2018); sin embargo, no son las únicas transformaciones que vienen sucediendo, sino también el incremento acelerado de las tecnologías de información, las migraciones y las transformaciones demográficas que están cambiando la manera en la que nos relacionamos y debido a los desafíos de la sociedad actual, se requiere que los profesionales cuenten con mejores y diferentes tipos de competencias (OCDE, 2019).

Con la actual crisis sanitaria derivado del Covid 19, se ha puesto de relieve la función de la formación profesional que es adecuada para afrontar los diversos cambios derivados de la tecnología, la económica y del ámbito social; sin embargo existe muy poca información al respecto y poca implicación de las universidades para fortalecer la formación profesional (Echeverría y Martínez, 2021).

Debido a los requerimientos de acrecentar la calidad educativa, el nivel de posgrado demanda que las iniciativas de mejora estén orientadas hacia la formación de profesionales basadas en el desarrollo de competencias en el que se hace necesario la evaluación como soporte al aprendizaje del estudiante (Arenis y Pinilla, 2016; Revilla et al., 2020).

En uno de los objetivos de la Agenda Educativa 2030 se ha resaltado la necesidad de un aprendizaje permanente, en el que los profesionales puedan adquirir nuevos conocimientos y fortalecer sus competencias, sin embargo, esto no se puede lograr lateralmente, sino desde una visión más integradora, respondiendo a las necesidades sociales con una formación de calidad (Hijuelos et al., 2020).

La formación continua o permanente responde a la necesidad de los profesionales de mejorar sus competencias, adquirir nuevos conocimientos, incrementar el nivel de formación o actualizarse en algún programa de diplomado, maestría, doctorado u otro con el objetivo de enfrentar un complejo mercado competitivo y exigente (Moog y Rosas, 2019).

Según el ranking SIR del 2021 en el que se evalúan los procesos de enseñanza - aprendizaje, y el desempeño de los profesionales solo destacan cinco universidades nacionales; y de acuerdo con este ranking a nivel internacional las universidades peruanas se encuentran por debajo del puesto 683 (SIR, 2021); lo que evidencia que competitivamente los profesionales del Perú presentan deficiencias y merece una reflexión a partir del conocimiento y aplicación de las teorías de la formación profesional universitaria.

Según el ranking iberoamericano de Instituciones de Educación Superior, el Perú, es un país en el que se realiza poca investigación, y se encuentra en el grupo 2 categorizado como países que publican más de 1000 artículos, en comparación con países del grupo 1 como son Brasil, Chile, y otros que publican más de 60 000 artículos científicos (De Moya et al., 2021). En España según el estudio realizado por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, en 2025 se va a producir un incremento en la demanda de puestos de trabajo con alta formación profesional, sin embargo, los futuros profesionales no cubrirían esa demanda ocasionando un desequilibrio con el nivel de cualificación de la población (Moreno, 2021).

En el Perú la situación tampoco es ajena, porque ante la demanda de buenos profesionales, se vienen articulando iniciativas para mejorar la calidad de la educación superior, es por ello que las universidades peruanas se han tenido que adecuar a altas exigencias o estándares de calidad y han participado de los procesos de licenciamiento solicitada por la SUNEDU para garantizar que la oferta educativa es lo que realmente las universidades brindan a sus estudiantes (Yangali, 2020); sin embargo, aún existen brechas, porque no se percibe el despliegue de las universidades a favor de la mejora educativa ya que estos priorizan más académicos que los competenciales (León et al., 2018).

De acuerdo con lo mencionado se ha planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera de relaciona la percepción de la competencia docente y la formación profesional en maestrandos de Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021?; de igual forma, se han planteado los siguientes problemas específicos: ¿De qué manera de relaciona el planeamiento del curso de la asignatura y la formación profesional en

maestrandos? ¿De qué manera de relaciona la gestión de la progresión de los aprendizajes y la formación profesional en maestrandos? ¿De qué manera de relaciona la interacción didáctica en el aula y la formación profesional en maestrandos? ¿De qué manera de relaciona la comunicación para apoyar el trabajo académico y la formación profesional en maestrandos? ¿De qué manera de relaciona la valoración del proceso de enseñanza – aprendizaje y la formación profesional en maestrandos?

Esta investigación se justifica teóricamente porque se hizo una revisión de la literatura científica, se pretende explicar tanto la competencia del docente universitario en el contexto actual y la formación profesional de los estudiantes. Este aporte teórico incrementará el capital del conocimiento.

Esta investigación presenta justificación práctica porque ha de proporcionar suficiente evidencia para proponer estrategias que permitan solucionar los problemas planteados en la investigación, tal como se señala en esta investigación relacionados con las necesidades de una buena formación profesional; por tanto, en esta investigación se proveerá de suficiente información para que los encargados o administradores académicos de la universidad puedan tomar en cuenta las recomendaciones y puedan hacerlas uso a fin de mejorar el desarrollo de competencias de los docentes para favorecer un mejor aprendizaje de sus estudiantes.

Conforme a lo suscrito en párrafos anteriores, el objetivo general se ha planteado así: determinar la relación entre la percepción de la competencia docente y la formación profesional en maestrandos de Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021; de igual forma, se han planteado los siguientes objetivos específicos: determinar la relación entre el planeamiento del curso de la asignatura y la formación profesional en maestrandos de Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima en el 2021; determinar la relación entre la gestión de la progresión de los aprendizajes y la formación profesional en maestrandos; determinar la relación entre la interacción didáctica en el aula y la formación profesional en maestrandos; determinar la relación entre la comunicación para apoyar el trabajo académico y la formación profesional en

maestrandos; determinar la relación entre la valoración del proceso de enseñanza – aprendizaje y la formación profesional en maestrandos.

En concordancia con la pregunta general y los objetivos, la hipótesis general se ha planteado bajo el supuesto de que: existe relación entre percepción de la competencia docente y la formación profesional en maestrandos de Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima en el 2021; de igual forma, se han planteado las siguientes hipótesis específicas: existe relación entre el planeamiento del curso de la asignatura y la formación profesional en maestrandos; existe relación entre la gestión de la progresión de los aprendizajes y la formación profesional en maestrandos; existe relación entre la interacción didáctica en el aula y la formación profesional en maestrandos; existe relación entre la comunicación para apoyar el trabajo académico y la formación profesional en maestrandos; existe relación entre la valoración del proceso de enseñanza – aprendizaje y la formación profesional en maestrandos.

## II. MARCO TEÓRICO

En el ámbito nacional, Amachi (2019) en su estudio efectuado en Cusco, se planteó como propósito de conocer de que forma se relacionan sus variables: desempeño docente y formación profesional; conduciéndola desde la perspectiva cuantitativa de diseño no experimental transeccional y de nivel relacional con una muestra compuesta por 55 docentes y en cuanto a los resultados inferenciales el investigador obtuvo un p valor igual a 0.000 con p menor que 0.05 y un r de Pearson igual a 0.779 cuyos resultados proporcionaron suficiente evidencia para concluir que el desempeño del docente tiene relación con la formación profesional.

Bustinza et al., (2017) en esta investigación realizada en Puno plantearon como objetivo determinar cómo influye la autoestima en la formación profesional de los discentes universitarios. Bajo esa perspectiva, la investigación fue abordada desde el enfoque cuantitativo apelando al esquema no experimental y explicativo tomando como muestra a 198 estudiantes a quienes luego de aplicar los instrumentos, los resultados revelaron que para aproximadamente el 60% de estudiantes el nivel de autoestima es bajo y por el contrario entre 25% y 29% de los estudiantes universitarios están en un nivel regular de su formación profesional.

Por su parte, Peláez et al., (2020) en esta investigación realizada en el Perú, plantearon como objetivo determinar el nivel de percepción que tienen los universitarios de una universidad nacional acerca de las competencias del docente universitario y con ese fin esta investigación estuvo bajo la perspectiva cuantitativa, no experimental transeccional, descriptivo y tuvo como muestra a 219 estudiantes universitarios y como resultado de esta investigación dieron cuenta de que el 57% de estudiantes percibieron como bueno las competencias del docente; en cuanto a la planificación del docente, el 43.8% afirmó que el nivel es bueno; concluyendo que el 42.9% de los estudiantes perciben entre malo y regular las competencias del docente.

Tello et al., (2018) en su estudio se plantearon con la intención de determinar la influencia de la innovación tecnológica en el proceso de formación profesional de estudiantes y, con ese fin, los aspectos metodológicos se basaron en el paradigma cuantitativo según los diseños no experimentales, transversales y de nivel

explicativo y correlacional. Los resultados dan cuenta de que existe correlación entre la innovación tecnológica y el proceso de formación profesional, así como también existe influencia entre ambas variables.

En el ámbito internacional, se cuenta con los siguientes aportes: Eka (2018) en su estudio se trazó como propósito establecer si entre la competencia pedagógica del docente existe asociación con los resultados del examen nacional de Indonesia, y con ese fin, la parte metodológica fue conducida desde el enfoque cuantitativo de corte transeccional y correlacional con una muestra compuesta por 29 maestros a quienes luego de aplicar los instrumentos de evaluación de las variables, presento como resultados a nivel inferencial un p valor igual a 0.000 ( $0.000 < 0.05$ ) y un Rho igual a 0.470 a partir de los cuales, el investigador ha logrado comprobar que entre la competencia pedagógica y el examen nacional de los estudiantes si hay una asociación positiva.

Por su parte, Carro et al., (2016) realizaron una indagación en México con el objetivo de establecer la influencia de la formación profesional en las competencias de los docentes y con este fin el abordaje metodológico fue basado en la perspectiva cuantitativa y según los diseños no experimentales descriptivos transeccionales expo facto con una muestra conformada por 346 docentes a quienes luego de aplicar los instrumentos se resaltó que los docentes carecen de una buena formación profesional por lo que en el curso de su desarrollo profesional van adquiriendo competencias del docente que favorecen su desarrollo permanente.

Por su parte, Gutiérrez et al., (2019) en una indagación realizada en España, se planteó como objetivo fundamentar desde una argumentación teórica el perfil de competencias del docente de una universidad y con ese fin el enfoque metodológico empleado fue mixto, y tuvo como muestra a 75 personas a quienes luego de aplicar los cuestionarios se muestran como resultados que las competencias personales del docente presentan diferencias altamente significativas, al igual para las competencias docentes las diferencias fueron altamente significativas concluyéndose que los docentes dan mayor importancia a aspectos pedagógicos, pero en la dimensión humana hay desajustes que deben subsanar para mejorar su práctica docente.

Por otro lado, Romero (2020) en su investigación realizada se planeó como propósito establecer el nivel de competencias pedagógicas de docentes de una institución superior y en ese sentido, la metodología empleada siguió la ruta cuantitativa de diseño no experimental bajo una propuesta descriptiva con una muestra compuesta de 151 docentes a quienes luego de aplicar el instrumento de competencia docente, se reportó que el 13% de los docentes tuvieron la percepción de un buen dominio de competencias al contrario del 87% de docentes que reportaron deficiencias competenciales en su pedagogía.

El constructo *competencia* ha sido un concepto que ha sido abordada ampliamente en diversos campos como en la educación y en los últimos años su aplicación se ha ido consolidando y hace referencia a componentes de tipo mental, cultural, actitudinal y conductual (Sanz, 2016).

La aplicación de este término tiene sus comienzos en la década de los 60s, y fue planteada por McClelland en 1969 para en su teoría sobre las necesidades y la motivación en el ámbito laboral; sin embargo, ya en el 2001 el termino competencia adquiere mayor relevancia en el ámbito educacional a partir del proyecto Turing de Europa, que luego fue extendida en 2004 en Latinoamérica y para 2011 ya eran 190 universidades del mundo que habían adoptado el enfoque por competencias (Ramírez, 2020).

Para la Real Academia de la Lengua Española, la competencia es definida como pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y motivaciones que se traducen en comportamientos asociados con el éxito o el fracaso en un empleo.

Según el Ministerio de Educación (2012) la competencia se define como la capacidad para dar solución a los problemas dándose cuenta además de la realidad y su facultad para intervenir en ellas usando su conocimiento.

Para Torquemada y Jardínez (2019) la competencia docente se define como el conjunto de conocimientos y habilidades que poseen los profesores y ponen en acción durante el momento de educar o realizar una acción educativa. De acuerdo con Cano 2008 (citado por Torquemada y Jardínez, 2019) las competencias

profesionales del docente, hace referencia a diversos aspectos a tomar en cuenta: como lo es la integración de conocimientos, el aprender constantemente, realizar y actuar de forma autónoma de acuerdo con el contexto o las circunstancias.

De acuerdo con Villarroel y Bruna (2017) las dimensiones de las competencias del docente son: a) Las competencias generales, que hacen referencia a un conjunto de competencias que agrupan a las competencias cognitivas, sociales, comunicativas, tecnológicas, y las competencias personales; b) Las competencias específicas, que hacen referencia a cierto tipo de habilidades que el docente debe de poseer como son las habilidades para planificar y organizar el curso mediante la gestión pedagógica; las habilidades didácticas que es la forma en la que el docente usa los métodos de enseñanza que considera pertinentes para el dictado de clases; y las habilidades de evaluación, que son aquellas que el docente debe saber usar para poder evaluar los conocimientos de los estudiantes de forma pertinente; y, c) Las competencias transversales, se refieren al manejo que el docente hace sobre el clima o ambiente de clases a través del liderazgo, de la capacidad para manejar grupos, con disposición para comprender y ayudar al estudiante; también con una labor pedagógica y de investigación acción.

De acuerdo con Rueda (2009) las dimensiones de las competencias del docente son:

Planear el curso de la asignatura, que reseña a la labor del docente que planifica como ha de desarrollarse la asignatura teniendo en cuenta una estructura de contenidos y con el apoyo de materiales que van a ser necesarios para la enseñanza, así como también la planificación de evaluar el aprendizaje.

Gestionar la progresión de los aprendizajes, que viene a ser un plan de clase, en la que el docente prepara la secuencia de los contenidos, diseña las actividades a realizarse ya sea de forma grupal o individual, al mismo tiempo, toma en cuenta evaluar o monitorizar el aprendizaje de los estudiantes.

Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula, que comprende la puesta en práctica de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo es lograr las metas académicas.



Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico, que implica la habilidad del docente en el uso de la comunicación para expresar ideas, conocimientos, sentimientos en las distintas actividades para fortalecer el trabajo en equipo y las presentaciones públicas.

Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso de enseñanza aprendizaje, que hace referencia a los mecanismos y dispositivos que hace uso el docente para evaluar a los estudiantes y para conocer si los estudiantes lograron las metas, y si el proceso de enseñanza aprendizaje fue satisfactorio del docente y de los estudiantes.

En lo que se refiere a la formación docente, etimológicamente la palabra formación proviene del Latin *formatio* que significa acción o efecto de formar o formarse (Chacón, 2018). De acuerdo con Brunet y Moral (2017), durante la Edad Media lo que ahora se le conoce como formación profesional era muy similar en toda la Europa; y no fue sino hasta siglos XVIII y XIX cuando surgieron diversos modelos de formación profesional y posteriormente con la Revolución Industrial surgen tres modelos clásicos de la formación profesional: el liberal (Reino Unido), el regulado (Francia) y, el corporativo dual (Alemania).

Según Castañeda (citado por Ramos et al., 2021) desde finales del siglo XX, la educación con enfoque en competencias es un proyecto iniciado en Europa y luego promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) con la finalidad de optimizar los contextos de enseñanza y aprendizaje de los discentes. En este contexto de competencias, la formación profesional requiere de la atención de los investigadores para profundizar en el tema dado que existe una limitación en cuanto a su investigación.

Para Córdor (2018) la formación es un término que se encuentra vinculado con la formación profesional y con la formación para el empleo; y en cuanto se refiere a la formación profesional, esta requiere que las instituciones de educación superior cumplan con el compromiso de la enseñanza aprendizaje, del fomento de la investigación, la proyección y de la extensión universitaria.

De acuerdo con Ramos et al., (2021) la formación profesional hace referencia a los estudios que realiza una persona en una institución educativa y al

terminar obtiene un grado académico; pero también, la formación profesional implica que aparte del aprendizaje formal existe producto de la autorrealización del estudiante. Para evaluar la formación profesional existen diversos modelos: Desde la perspectiva de Córdor (2018) la formación profesional debe evaluarse desde factores como el plan curricular, la investigación, la extensión universitaria, la proyección social, la formación ambiental y la dimensión ambiental de la docencia.

En la actualidad existen diversos modelos que explican la formación profesional: 1) la teoría subjetiva, que son aquellas construidas a partir de la propia experiencia o en la vida cotidiana de las personas (Catalán, 2016); estas teorías se aplican en el ámbito profesional cuando no existe respuestas desde los modelos científico o profesionales (Cuadra et al., 2018); 2) la teoría científica, conocida así porque hace referencia a los conocimientos que son adquiridos en base al método científico, esto quiere decir que su aplicación abarca el campo científico, académico y profesional y, 3) la teoría profesional y hace referencia al saber que es producto del trabajo de profesionales a través de una práctica reflexiva o por una comunidad de profesionales (Cuadra et al., 2018).

En cuanto a la normativa internacional de la formación profesional, la Organización Internacional del Trabajo OIT, en su recomendación 195 de Ginebra 2004 ha reconocido que la formación profesional, así como el aprendizaje permanente contribuyen de manera significativa a las personas y sociedad en general (OIT, 2005). Por lo que respecta a la normativa nacional, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) es el responsable de la formación profesional a través de la formulación de políticas pedagógicas para la educación superior (SINEACE, 2010).

De acuerdo con la Ley Universitaria N° 30220 promulgada en 2014, se ha señalado que dentro de las funciones que competen a las universidades se encuentra la formación de profesionales de alto nivel, de forma integral, con apego a la responsabilidad social y de acuerdo a las necesidades y circunstancias del país.

Para Cala y Breijo (2020) la formación profesional se caracteriza porque: constituye parte fundamental en el desarrollo integral de un sistema educativa y,

dado que las tecnologías de información acrecientan, ponen la valla alta en cuanto a la calidad de formación de profesionales, por lo que existe una revaloración de la formación continua en la actualidad.

De acuerdo con Mejía (2011) la formación profesional puede evaluarse en función de las siguientes dimensiones: formación básica, formación general, formación especializada y formación investigativa.

Dimensión de la formación básica, es la que el estudiante recibe un cúmulo de contenidos productos de la creación cultural del hombre del tipo humanística, y científico tecnológico como son las ciencias sociales y factuales; y como resultado de esta dimensión, el estudiante obtiene el grado de maestría o doctorado en el caso curse un posgrado

Dimensión de la formación general, hace referencia a la especialización de los cursos en la formación profesional, esto quiere decir que el estudiante adquiere una formación en un determinado campo profesional muy específico y especializado donde se profundiza en la especialización teniendo como resultado en el nivel de posgrado que el estudiante opte el título profesional en una segunda especialización.

Dimensión de la formación especializada, hace referencia a la formación que debe cursar el estudiante de una especialidad cuando lo que estudia requiere de una especialización como, por ejemplo, un docente que estudio para ser profesor, puede especializarse en una materia.

Dimensión investigativa está relacionada con la investigación que los estudiantes deben realizar a fin de que puedan aprender el método científico y puedan aportar con contribuciones importantes en beneficio de la sociedad.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

Esta investigación es de tipo básica y de diseño no experimental transversal y correlacional.

Una investigación es de tipo básica ya que su propósito es la comprensión de los fenómenos, hechos, observaciones y de posibles relaciones entre los entes o variables CONCYTEC (Ley 30806, 2018); y, porque se orienta a descubrir en la literatura científica aquellas teorías que aportan a la explicación del fenómeno de estudio generando nuevo conocimiento y sirviendo de insumo para la investigación aplicada (Carrasco, 2006).

Un diseño no experimental transeccional se debe a que el investigador no tiene intención en manipular ninguna variable y, porque la recolección de datos o la medición se realiza en un único determinado momento (Carrasco, 2006); y se dice que un estudio tiene nivel correlacional porque su finalidad es establecer como se relacionan dos variables de estudio (Mias, 2018).

#### **3.2. Variables y su operacionalización**

Variable 1: Competencia docente

Definición conceptual.

Para Torquemada y Jardínez (2019) la competencia docente se define como el conjunto de conocimientos y habilidades que poseen los profesores y ponen en acción durante el momento de educar o realizar una acción educativa.

Definición operacional.

La competencia docente se evaluó en función de sus dimensiones: planeamiento del curso de la asignatura, gestión de la progresión de los aprendizajes, interacción didáctica en el aula, comunicación para apoyar el trabajo académico, y valoración del proceso enseñanza aprendizaje a través de un cuestionario conformado por 20 ítems en escala de Likert de cinco opciones (Ticona, 2014).

## Variable 2: Formación profesional

### Definición conceptual.

Es un proceso mediante el cual, los estudiantes adquieren una serie de conocimientos, desarrollan habilidades y hábitos que están en relación con una determinada profesión, a través de la interacción de todos los elementos que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje, de forma que los estudiantes tienen como resultado en su formación profesional una valoración para su vida, y el trabajo (Companiononi, 2015).

### Definición operacional.

La formación profesional se evaluará en función de sus dimensiones: formación básica, formación general, formación especializada, formación investigativa según cuestionario de 24 ítems bajo escala de Likert (Leaño, 2018).

### **3.3. Población, muestra y muestreo**

La población de estudio estuvo compuesta por 51 maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de la Escuela de Posgrado de Arquitectura de una universidad pública, 2021. Una población de estudio, es un conjunto finito caracterizado porque cada elemento de la población presenta o comparte análogas peculiaridades o particularidades (Bernal, 2010).

#### *Criterios de Inclusión.*

- ✓ Maestrandos de la Escuela de Posgrado de Arquitectura de una universidad pública
- ✓ Maestrandos que concedan su consentimiento

#### *Criterios de Exclusión.*

- ✓ Maestrandos que no resuelvan participar del estudio.
- ✓ Maestrandos que desistan de la investigación

La muestra de esta investigación se compuso de 51 maestrandos de la MPGUR de la Escuela de Posgrado de Arquitectura de una universidad pública.

Por muestra se entiende como aquel subconjunto de una población y como tal, cada elemento de la muestra presenta características similares, pero el establecimiento del tamaño muestral obedece principalmente para facilitar la investigación y para que la muestra sea representativa (Mias, 2018).

El muestreo de esta investigación es no probabilístico.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento fue el cuestionario.

La técnica es un procedimiento validado que tiene el propósito de recabar información mediante la observación o la experiencia; y los instrumentos son aquellas herramientas que permiten recoger la información objetiva de acuerdo a los requerimientos de la investigación (Trejo, 2021).

La validez de los instrumentos reseña los procedimientos que se realizan con la finalidad de poner a prueba los instrumentos y generalmente se efectúan mediante la valoración de contenido con un panel de juicio de expertos (Trejo, 2021); es por esta razón, que se realizó la validación mediante el juicio de tres expertos quienes valoraron los instrumentos considerándolo con suficiencia.

La confiabilidad de los instrumentos hace referencia a la consistencia del instrumento cuando este es aplicado en las mismas condiciones debiendo producir o generar resultados congruentes (Trejo, 2021).

Para estimar la fiabilidad se efectuó una prueba piloto a 20 maestrandos de una universidad de Lima. Los datos fueron procesados mediante el SPSS reportando índices de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.902 para la competencia docente y de 0.974 para la formación profesional; cuyos valores determinan que el instrumento es altamente confiable y que garantiza resultados fiables.

### **3.5. Procedimientos**

Se realizaron los siguientes procedimientos:

El recabo de datos refiere a un procedimiento que se manejó para recolectar datos de las observaciones y para ello se tuvo en cuenta los objetivos e hipótesis de la investigación.

La recolección de datos se realizó a través de encuestas online mediante formulario de Google Form, que fueron distribuidas a los participantes de la investigación vía correo electrónico institucional.

Se gestionó con la Escuela de Posgrado de la Universidad Cesar Vallejo la carta de presentación a fin de solicitar los permisos correspondientes en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Artes de la Universidad Nacional de Ingeniería para la realización de las encuestas.

Una vez obtenida la carta de autorización, se coordinó con el jefe de la Maestría de Planificación y Gestión Urbano para la realización de la encuesta, siendo esta persona quien facilitó la información de los maestrandos.

Se realizó la encuesta online durante una semana, al mismo tiempo se absolverá las dudas o inquietudes de los estudiantes que pidieron aclaración sobre alguna pregunta de la investigación.

Una vez concluida el trabajo de campo, se descargará la encuesta del Google Form a una tabla de Excel.

### **3.6. Método de análisis de datos**

Para examinar los datos se tomó en cuenta los procedimientos relacionados con los estadísticos de prueba para probar hipótesis y responder a las preguntas de la investigación a través de las siguientes fases:

Para el procesamiento de datos se manejó una tabla de Excel en la que se consigna cada respuesta de los cuestionarios, los mismos que fueron codificados según su escala de Likert y se creó una base datos de Excel que fue exportada al SPSS para su respectivo análisis, y debido a que esta investigación tiene alcance correlacional, el análisis de datos se realizó tanto a nivel descriptivo como nivel inferencial.

A nivel descriptivo se utilizó la distribución de frecuencias para cada variable y sus dimensiones con la finalidad de determinar el nivel de cada una de las variables y sus dimensiones mostrándose en gráficos de barras (Mias, 2018).

Para el análisis inferencial se realizaron los siguientes procedimientos: a) se verificó la normalidad de la distribución de las muestras a través del estadístico Kolgomorov - Smirnov que es el estadístico para muestras mayores a 50; b) para la prueba de hipótesis se consideró el estadístico Rho de Spearman (Calvo, 2008; Mias, 2018).

### **3.7. Aspectos éticos**

En armonía con las pautas éticas de la Universidad César Vallejo, las investigaciones requieren de las consideraciones éticas (UCV, 2020).

Respeto. Esta investigación cumplió con respetar la dignidad de los estudiantes que participaron de la encuesta mediante un trato amable, cortés en todo momento y con disposición para resolver las dudas que pudieron tener.

Autonomía. Todo estudiante participó del estudio de forma voluntaria y no fue influenciada por nadie ya que previa a la investigación fue informado mediante un canal de chat con la investigadora. Por esta razón, los estudiantes participaron de forma voluntaria expresándolo con su consentimiento, teniendo en cuenta además que el estudiante tuvo la libertad para desistir de la investigación si lo considero necesario.

Confidencialidad. La gestión de los datos e información se efectuó tomando en cuenta la seguridad, sin poner en riesgo la identidad de los participantes. Esto es, codificando los datos y almacenándolos mediante contraseña o encriptación en la unidad de almacenamiento "disco duro" de la investigadora a fin de salvaguardar la información con exclusividad para su análisis y con una copia de seguridad en formato DVD.

No maleficencia. Esta investigación tuvo fines académicos. De igual manera, y en congruencia con los demás aspectos éticos, no incurrió en actos ilícitos que demanden daños o perjuicios en la honorabilidad ni en la integridad de los



estudiantes, así como en la reputación de la universidad o de las autoridades, o de los involucrados en la investigación.

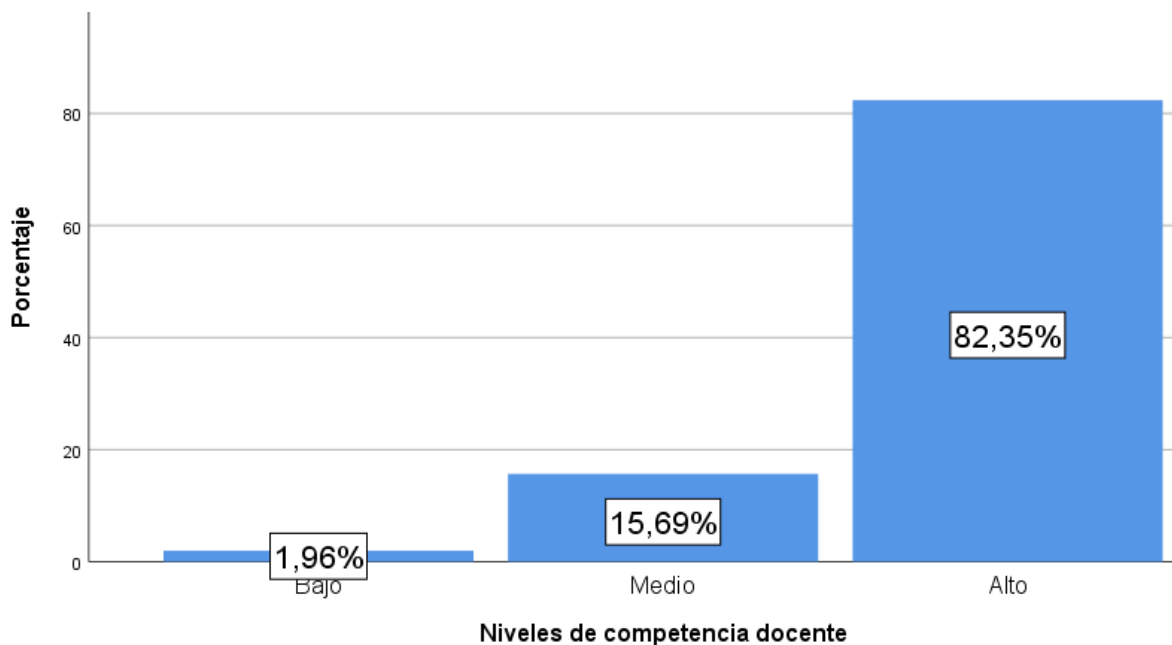
Beneficencia. Hace referencia a la promoción del bienestar de las personas, así como también la de promover mayor interés en un tema determinado de mucha importancia que las implica, en este caso los participantes recibieron un folleto con información relevante sobre la formación profesional.

#### IV. RESULTADOS

##### 4.1. Resultados del análisis descriptivo

Figura 1

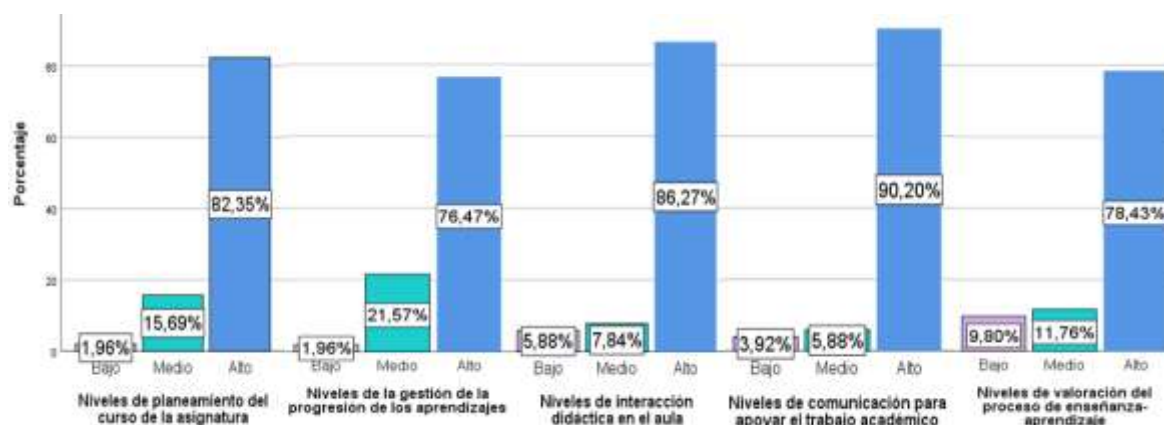
*Niveles de competencia docente*



En la figura 1, se observa que del total de estudiantes entrevistados el 82.35% mostraron que el nivel de competencia docente es alto, de igual forma, el 15.69% percibieron que el nivel es medio y para el 1.96% de maestrandos el nivel es bajo.

**Figura 2**

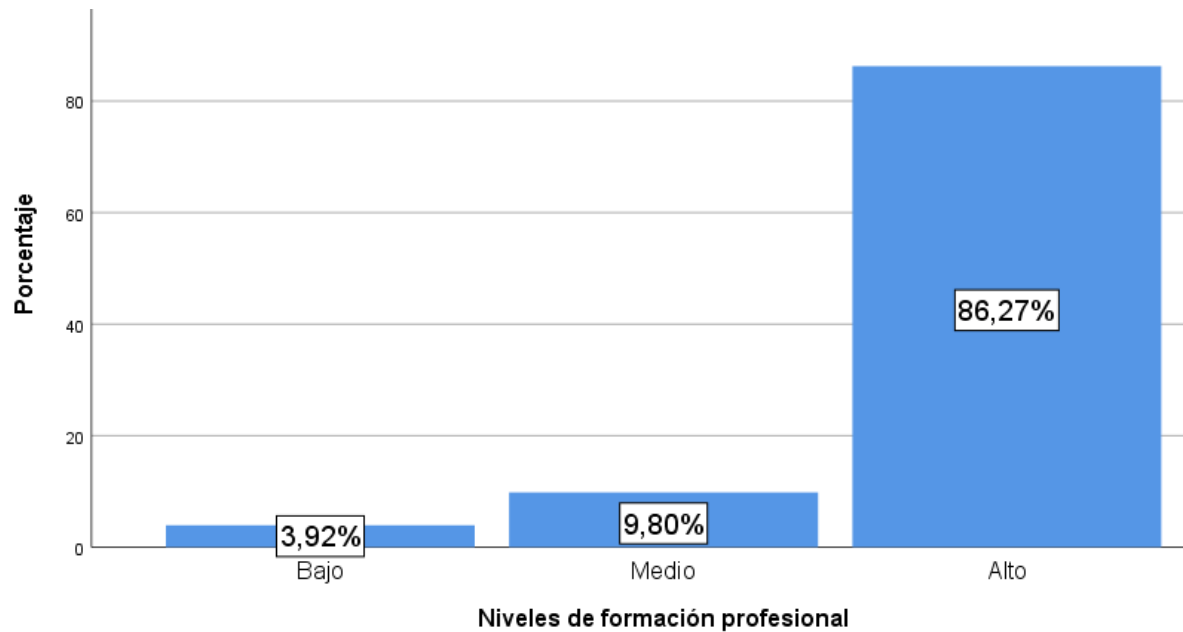
*Niveles de competencia docente según dimensiones*



En la figura 2 se observa que el nivel de cada una de las dimensiones de la competencia docente según la percepción de los estudiantes fue predominantemente alto: 82.35% en el planeamiento del curso de la asignatura, 76.47% en la gestión de la progresión de los aprendizajes, el 86.27% en la interacción didáctica, el 90.2% en la comunicación para apoyar el trabajo académico y, el 78.4% en la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Figura 3**

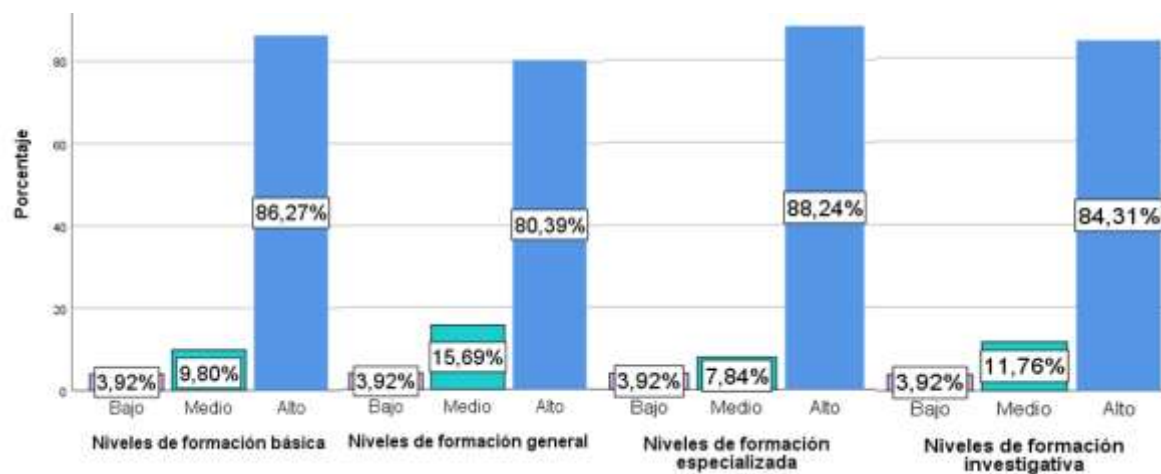
*Niveles de formación profesional*



En la figura 3 se visualiza que del total de estudiantes entrevistados el 86.27% han exhibido que el nivel de formación profesional es de nivel alto, el 9.80% han mostrado que el nivel fue medio y el 3.92% han manifestado que el nivel fue bajo.

**Figura 4**

*Niveles de la formación profesional según dimensiones*



En la figura 4 se observa que el nivel de cada una de las dimensiones de la formación profesional fue predominantemente alto: 86.27% en la formación básica, 80.39% en la formación general, 88.24% en la formación especializada y, 84.31% en la formación investigativa.

## 4.2. Resultados del análisis inferencial

### Prueba de normalidad

**Tabla 1**

*Reporte de Normalidad K-S*

	Kolgomorov-Smirnov		
	Est.	Df	Sig.
Competencias docentes	,224	51	,000
Formación profesional	,164	51	,001

En la tabla 1 se observa que las significancias obtenidas son menores a 0.05; por lo tanto, ambas muestras no tienen distribución normal, correspondiéndole las pruebas no paramétricas. Para el caso de la presente investigación debido a lo anterior, se decidió usar correlación Rho de Spearman.

## Prueba de hipótesis general

Ho: La competencia docente no se relaciona la formación profesional en maestrandos.

Ha: La competencia docente se relaciona la formación profesional en estudiantes de maestrandos.

**Tabla 2**

*Correlación entre la competencia docente y la formación profesional*

		Competencia docente	Formación profesional
Rho de Spearman	Competencia docente	1,000	0,712**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	51
	Formación profesional	0,712**	1,000
	Sig. (bilateral)	0,000	.
	N	51	51

En la tabla 2, se observa que el p valor (significancia) es igual a 0.000 y es menor que 0.05, por tanto, se admite la Ha, determinando de esta forma la relación entre la competencia docente y la formación profesional. Por otro lado, Rho de Spearman fue igual a 0.712 determinándose una correlación positiva considerable.

### Prueba de la primera hipótesis específica

Ho: El planeamiento del curso de la asignatura no se relaciona con la formación profesional en maestrandos.

Ha: El planeamiento del curso de la asignatura se relaciona con la formación profesional en maestrandos.

**Tabla 3**

*Correlación entre el planeamiento del curso de la asignatura (PCA) y la formación profesional (FP)*

			PCA	FP
Rho de Spearman	PCA	Coeficiente de correlación	1,000	0,628**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	51	51
	FP	Coeficiente de correlación	0,628**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	51	51

En la tabla 3, se aprecia que el p valor fue igual 0.000 ( $0.000 < 0.05$ ), por tanto, se acepta la Ha por lo que se demuestra la relación entre el planeamiento del curso de la asignatura y la formación profesional. Por otro lado,  $Rho = 0.628$  determina una correlación positiva considerable.



### Prueba de la segunda hipótesis específica

Ho: La gestión de la progresión de los aprendizajes no se relaciona con la formación profesional en maestrandos.

Ha: La gestión de la progresión de los aprendizajes se relaciona con la formación profesional en maestrandos.

**Tabla 4**

*Correlación entre la gestión de la progresión de los aprendizajes (GPA) y la formación profesional (FP)*

			GPA	FP
Rho de Spearman	GPA	Coeficiente de correlación	1,000	0,734**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	51	51
	FP	Coeficiente de correlación	0,734**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	51	51

En la tabla 4, se observa que el p valor = 0.000 ( $0.000 < 0.05$ ), por tanto, se asiente la Ha, de esta forma se funda la relación entre la gestión de la progresión de los aprendizajes y la formación profesional. Por otro lado, Rho de Spearman = 0.734 determina una correlación positiva considerable.

### Prueba de la tercera hipótesis específica

Ho: La interacción didáctica en el aula no se relaciona con la formación profesional en maestrandos.

Ha: La interacción didáctica en el aula se relaciona con la formación profesional en maestrandos.

**Tabla 5**

*Correlación entre la interacción didáctica en el aula (IDA) y la formación profesional (FP)*

			IDA	FP
Rho de Spearman	IDA	Coeficiente de correlación	1,000	0,664**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	51	51
	FP	Coeficiente de correlación	0,664**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	51	51

En la tabla 5, se visualiza que el p valor = 0.000 ( $0.000 < 0.05$ ), por tanto, se admite la Ha a través del cual se demuestra la relación entre la interacción didáctica en el aula y la formación profesional. Por otro, Rho = 0.664 determina una correlación positiva considerable.

### Prueba de la cuarta hipótesis específica

Ho: La comunicación para apoyar el trabajo académico no se relaciona con la formación profesional en maestrandos.

Ha: La comunicación para apoyar el trabajo académico se relaciona con la formación profesional en maestrandos.

**Tabla 6**

*Correlación entre la comunicación para apoyar el trabajo académico (CATA) y la formación profesional (FP)*

		CATA	FP	
Rho de Spearman	CATA	Coeficiente de correlación	1,000	0,598**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	51	51
	FP	Coeficiente de correlación	0,598**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	51	51

En la tabla 6, se aprecia que la significancia obtenida es igual a 0.000 y es menor que 0.05, por tanto, se acepta la Ha por la cual se comprueba la relación entre comunicación para apoyar el trabajo académico y la formación profesional. Por otro, Rho = 0.598 determinándose una correlación positiva considerable.

### Prueba de la quinta hipótesis específica

Ho: La valoración del proceso de enseñanza- aprendizaje no se relaciona con la formación profesional en maestrandos.

Ha: La valoración del proceso de enseñanza- aprendizaje se relaciona con la formación profesional en maestrandos.

**Tabla 7**

*Correlación entre la valoración del proceso de enseñanza- aprendizaje (VPEA) y la formación profesional (FP)*

		VPEA	FP
Rho de Spearman	VPEA	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	0,557**
	FP	N	51
		Coeficiente de correlación	0,557**
FP	Sig. (bilateral)	1,000	
	N	51	

En la tabla 7, se aprecia que la significancia obtenida es igual a 0.000 y es menor que 0.05, por tanto, se acepta la Ha mediante el cual, se comprueba relación entre valoración del proceso de enseñanza- aprendizaje y la formación profesional. Por otro, Rho = 0.557 determinándose una correlación positiva considerable.

## V. DISCUSIÓN

De acuerdo con el objetivo general que fue formulado a fin de determinar la relación entre la competencia docente y la formación profesional de los discentes y en concordancia con los resultados obtenidos para el 86.3% de los estudiantes el nivel de competencia docente es alto, frente a un 80.4% de estudiantes que manifestaron que el nivel de formación profesional fue alto. Por otro lado, de los resultados inferenciales se ha obtenido una significancia menor a 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ) y un Rho de Spearman igual a 0.712 mediante el cual se determinó la relación entre la competencia docente y la formación profesional.

Este resultado es similar al obtenido por Amachi (2019) quien en su investigación también ha reportado una significancia igual a 0.000 y menor a 0.05 con un Rho de Spearman igual a 0.753 mediante el cual estableció la relación entre el desempeño docente y la formación profesional, eso quiere decir que un buen nivel en el desempeño favorece la formación profesional de los discentes; este autor además señala que en la formación profesional de los discentes influye el grado del docente, depende de la infraestructura de la universidad, de los recursos con los que cuenta la universidad como las bibliotecas y otros.

De acuerdo con Tello et al., (2018) debido al auge de las tecnologías de información y de la implementación de estas en la educación, el nuevo rol del docente que demanda que este no sea un docente tradicional, sino que sea un facilitador, un acompañante que implica la adquisición de nuevas competencias pedagógicas para favorecer la formación profesional en los estudiantes. Según Goicochea y Gómez (2021) el docente requiere competencias que faciliten el aprendizaje de los estudiantes en entornos virtuales. En la investigación realizada por Reyes (2020) se ha reportado resultados descriptivos similares, en los que los estudiantes han percibido en un 54.4% que los docentes universitarios tienen entre buenas y muy buenas competencias.

Comparando los resultados del párrafo anterior con el presentado por Morga y Clares (2020) quienes han reportado un valor Chi-cuadrado igual a 15.288 con  $gl$  igual a 2, y una significancia igual a 0.000, por lo cual ha establecido asociación entre la competencia del docente según la organización y planificación y el aprendizaje de los estudiantes. Respecto de estos resultados en relación con el

objetivo general Pincay et al., (2020) afirma que para los docentes es más importante en un 80% la formación pedagógica, respecto al 20% de la formación técnica. Así también, el investigador Jesús (2019) en su estudio reportó una significancia igual a 0.000 y un Rho de Spearman igual a 0.586 mediante el cual estableció la relación entre el desempeño docente en la calidad de la formación profesional de los estudiantes.

Respecto al primer objetivo específico se logró obtener una significancia menor a 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ) y un Rho de Spearman igual a 0.628 mediante el cual se determinó que existe relación entre la competencia docente en su dimensión planeamiento del curso de la asignatura y la formación profesional de los discentes; este resultado implica que un mejor desarrollo en el planeamiento del curso de la asignatura por parte del docente, se favorecería con un mejor desarrollo en la formación profesional de los discentes. Por otro lado, los resultados descriptivos han revelado que un 82.4% de estudiantes percibieron como alto el nivel de planeamiento del curso de la asignatura, frente a un 15.7% que manifestó que el nivel fue medio.

Al respecto, Balogun et al., (2018) en su investigación han reportado que un 94% de estudiantes tienen la percepción de que el nivel de desempeño docente es alto en la planificación, preparación y presentación de las clases. En la investigación desarrollada por Salazar et al., (2016) se ha reportado a nivel descriptivo que un 89.8% de discentes consideraron entre importante y muy importante la planificación de clases del docente.

En la investigación realizada por Amachi (2019) también se han reportado resultados similares habiéndose hallado una significancia igual a 0.000 ( $0.000 < 0.05$ ) y un  $r$  de Pearson igual a 0.779 mediante el cual estableció que existe relación entre la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación profesional; además, este autor señala que la planificación es uno de los procesos más importantes y a la cual los docentes destinan un tiempo mayor, sin embargo, si los docentes planifican solo por cumplir con los requerimientos de las instituciones educativas, se descuida el valor científico y no existiría el aporte del docente para el aprendizaje-enseñanza de los discentes.

Según la investigación desarrollada por Jesús (2019), la competencia conceptual de los docentes referida al dominio teórico o dominio del contenido temático de una asignatura, se relaciona positivamente con la formación profesional de los estudiantes dado que su relación estadística está comprobada por la obtención de una significancia igual a 0.000 ( $0.000 < 0.05$ ) y un Rho de Spearman igual a 0.509; esto es, un desarrollo adecuado en la competencia conceptual favorece el desarrollo de la formación profesional de los discentes. Al respecto de estos resultados, Paz (2018) afirma que la planificación de los aprendizajes deben ser coherentes, flexibles y debe potenciar el aprendizaje de los discentes, esto es debe fortalecer sus capacidades.

En cuanto al segundo objetivo específico se logró obtener una significancia menor a 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ) y un Rho de Spearman igual a 0.734 mediante el cual se determinó que existe relación entre la competencia docente en su dimensión gestión de la progresión de los aprendizajes y la formación profesional de los discentes. Por otro lado, de los resultados descriptivos se ha revelado que, un 75.5% de estudiantes percibieron como alto el nivel de la gestión de la progresión de los aprendizajes; de igual manera, el 49% de los discentes han percibido que los docentes siempre utilizan recursos y materiales educativos que son pertinentes y variados para el aprendizaje de los estudiantes, así mismo, el 45.1% de los discentes manifestaron que los docentes usan estrategias apoyadas en las diversas tecnologías.

Por lo que concierne al tercer objetivo específico se logró obtener una significancia menor a 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ) y un Rho de Spearman igual a 0.664 mediante el cual se determinó que existe relación entre la competencia docente en su dimensión Interacción didáctica en el aula y la formación profesional de los estudiantes. Esto quiere decir que mientras el docente maneje y tenga una interacción didáctica, usando recursos tecnológicos, estrategias didácticas, se favorece su enseñanza y al mismo tiempo el aprendizaje de los estudiantes se hace más significativo.

Por otro lado, según los resultados obtenidos del análisis descriptivo, el 86.3% de estudiantes percibieron como alto la competencia del docente en la dimensión interacción didáctica del aula. Comparando estos resultados con los

presentados por Peláez et al. (2020) el 43% de los estudiantes percibieron como bueno el nivel de interacción didáctica y un 34% lo califican como regular. Los resultados obtenidos en la investigación se pueden comparar con el presentado por Amachi (2019) en su investigación, ha reportado una significancia igual a 0.000 ( $0.000 < 0.05$ ) y un  $r$  de Pearson igual a 0.753 mediante los cuales ha establecido que existe relación entre la metodología didáctica del docente y la formación profesional.

Al respecto, Martínez et al. (2019) consideran que la interacción debe ocurrir entre estudiantes y docentes a partir de una buena comunicación cuyo actor principal es el docente quien diseña las interacciones en el aula. En una investigación similar desarrollada por Jesús (2019) determinó que la competencia del docente en su dimensión de la didáctica se relaciona positivamente con la formación profesional cuya aseveración se basó en la comprobación estadística debido a la significancia igual a 0.000 ( $0.000 < 0.05$ ) y Rho de Spearman igual a 0.539.

En cuanto al cuarto objetivo específico se logró obtener una significancia menor a 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ) y un Rho de Spearman igual a 0.598 mediante el cual se determinó que existe relación entre la competencia docente en su dimensión comunicación para apoyar el trabajo académico y la formación profesional de los estudiantes. Por otro lado, de acuerdo al análisis descriptivo se ha revelado que el 90.2% de estudiantes percibieron como alto el nivel de comunicación para apoyar el trabajo académico.

En ese sentido, Martí et al. (2018) manifiesta que uno de los problemas que existe en las instituciones de educación superior es la deficiente comunicación del docente hacia sus estudiantes, esto dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje, en parte por la deficiente acción educativa de los docentes, y en otra parte deficiencias comunicacionales de los estudiantes; pero el mayor responsable recae sobre el docente quien es encargado de guiar. De acuerdo con la investigación realizada por Pincay et al., (2020) un 34.62% de estudiantes universitarios manifestaron que un docente eficiente es aquel que tiene una actitud positiva y establece una fuerte comunicación con sus estudiantes; esto favorecerá la formación profesional.



Según la investigación desarrollada por Peralta (2020), el 94.6% de los estudiantes percibieron como buenas las actitudes de los docentes para reconocer y comunicar sobre los propios errores, un 93.2% manifestó que el docente es accesible y que está disponible cuando los estudiantes requieren comunicarse con él para expresar dudas. De acuerdo con la investigación desarrollada por Salazar et al. (2016) respecto a la dimensión de comunicación, el 45.2% de estudiantes universitarios percibieron como muy importante la comprensión interpersonal, un 50.2% afirma que es muy importante que los docentes entreguen retroalimentación de las evaluaciones, el 40.1% refiere que es importante que el docente tenga capacidad para construir relaciones y mejorar la comunicación con sus estudiantes.

En una investigación similar, Jesús (2019) comprobó que la competencia del docente universitario en su dimensión actitudinal referida a las actitudes de docente se relaciona significativamente con la formación profesional de los estudiantes debido a una significancia igual a 0.000 ( $0.000 < 0.05$ ) y un Rho de Spearman igual a 0.524; a través del cual, esta disposición del docente, favorece positivamente al desarrollo de la formación profesional de los estudiantes. De acuerdo con los resultados del estudio de Morga y Clares (2020) se pueden apreciar que obtuvieron un valor Chi-cuadrado igual a 6.197 con gl igual a 2 y una significancia igual a 0.045 con menor que 0.05, teniendo suficiente evidencia para manifestar que la comunicación del docente se relaciona estadísticamente con el aprendizaje del estudiante.

Finalmente, en relación al quinto objetivo específico se logró obtener una significancia menor a 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ) y un Rho de Spearman igual a 0.557 mediante el cual se determinó que existe relación entre la competencia docente en su dimensión valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación profesional de los estudiantes.

Por otro lado, respecto a los resultados descriptivos de la investigación, el 78.4% de estudiantes percibieron como bueno el nivel de la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Companioni (2015) cuando no se valoran los procesos de enseñanza y aprendizaje, es porque no se le da debida importancia y por tanto no se concibe como integral la formación de los profesionales que requieren un país, con capacidades y competencias para solucionar los problemas

de la sociedad. Según los resultados descriptivos reportados por Peláez et al. (2020) el 48% de los estudiantes percibieron como bueno el nivel de la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con los resultados descriptivos de Reyes (2020) un 54% de estudiantes percibieron entre bueno y muy bueno la competencia del docente en la dimensión valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según los resultados revelados por Amachi (2019) el 80% de los docentes tiene mayor preferencia por las evaluaciones sumativas ya que estas se orientan al grado en que los estudiantes logran resultados según los objetivos que se espera llegue a superar y por otro lado, de su análisis estadístico reportó una significancia igual a 0.000 ( $0.000 < 0.05$ ) y un  $r$  de Pearson igual a 0.581 mediante los cuales estableció que existe relación entre la evaluación del aprendizaje y la formación profesional. Al respecto, se considera que la evaluación de los aprendizajes es crucial para determinar si los estudiantes lograron sus objetivos educativos y tienen las mínimas condiciones para desempeñarse en el mundo profesional; sin embargo, una deficiente evaluación, o evaluación sesgada ocasionaría que los aprendizajes no se evalúen correctamente, y por tanto no se sepa cómo realmente egresan los profesionales.

Como consideración final, en esta investigación se ha establecido que los niveles de las competencias del docente y el de formación profesional han sido predominantemente altos y, por otro lado, se ha logrado establecer la relación estadística entre ambas variables, esto quiere decir, que un desarrollo mayor sobre las competencias docentes, se percibirá un beneficio en la formación profesional de los estudiantes, esto porque mientras el docente tenga mayores competencias acorde con la realidad, las tecnologías, el tiempo en el que se vive, mejor será su aporte a la construcción de conocimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

## VI. CONCLUSIONES

**Primera.** Se logró determinar la relación entre la competencia docente y la formación profesional del estudiante en virtud de haberse hallado estadísticamente una significancia menor a 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ); de igual modo, se logró establecer que el grado de relación o correlación mediante Rho de Spearman cuyo valor igual a 0.712 implica una correlación positiva considerable; esto implica que un mayor desarrollo de la competencia del docente, entonces un mejor nivel en la formación profesional de los estudiantes.

**Segunda.** Se logró establecer la relación entre el planeamiento del curso de la asignatura y la formación profesional del maestrando en virtud de haberse hallado estadísticamente una significancia menor a 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ); de igual modo, se logró establecer que el grado de relación o correlación mediante Rho de Spearman cuyo valor igual a 0.628 implica una correlación positiva considerable; esto implica que una mayor percepción sobre el planeamiento del curso de la asignatura entonces se percibe un mejor nivel en la formación profesional de los estudiantes.

**Tercera.** Se logró establecer la relación entre la gestión de la progresión de los aprendizajes y la formación profesional del estudiante en virtud de haberse hallado estadísticamente una significancia menor a 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ); de igual modo, se logró establecer que el grado de relación o correlación mediante Rho de Spearman cuyo valor igual a 0.734 implica una correlación positiva considerable; esto implica una mejor gestión de la progresión de los aprendizajes de parte del docente, beneficiara al estudiante y por tanto el nivel de formación profesional mejorará.

**Cuarta.** Se logró establecer la relación entre la interacción didáctica en el aula y la formación profesional del estudiante en virtud de haberse hallado estadísticamente una significancia menor a 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ); de igual modo, se logró establecer que el grado de relación o correlación mediante Rho de Spearman cuyo valor igual a 0.664 implica una correlación positiva considerable; esto implica que una mejor interacción didáctica en la clase favorece un mejor nivel en la formación profesional de los estudiantes.

**Quinta.** Se logró establecer la relación entre la comunicación para apoyar el trabajo académico y la formación profesional del estudiante en virtud de haberse hallado estadísticamente una significancia menor a 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ); de igual modo, se logró establecer que el grado de relación o correlación mediante Rho de Spearman cuyo valor igual a 0.598 implica una correlación positiva considerable; esto implica que un mejor desarrollo en la comunicación para apoyar el trabajo académico beneficia un mejor nivel de formación profesional.

**Sexta.** Se logró establecer la relación entre la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación profesional del estudiante en virtud de haberse hallado estadísticamente una significancia menor a 0.05 ( $0.000 < 0.05$ ); de igual modo, se logró establecer que el grado de relación o correlación mediante Rho de Spearman cuyo valor igual a 0.557 implica una correlación positiva considerable; esto implica que una mejor valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje repercute favosamente en la formación profesional de los estudiantes.

## VII. RECOMENDACIONES

**Primera.** Se recomienda al director de la escuela de maestría, fortalecer la competencia del docente a fin de mejorar la formación profesional de los estudiantes.

**Segunda.** A los coordinadores de la maestría, se les recomienda implementar un requerimiento a los docentes a fin de que la planificación de la asignatura sea prevista antes de comenzar el ciclo académico a fin de garantizar que esta actividad se cumpla y se logre los objetivos de aprendizaje previstos.

**Tercera.** A los coordinadores de la maestría, se les recomienda implementar evaluaciones de tipo formativa para observar a los estudiantes logren concretar su aprendizaje a las diversas situaciones problema que pudieran hacerles frente.

**Cuarta.** A los docentes de la maestría, se les recomienda desarrollar estrategias para favorecer una mejor interacción en el aula a través de espacios y momentos. Estas estrategias deben aperturar la generación de ideas de los estudiantes, así como el planteamiento de hipótesis, la elaboración de preguntas de indagación, entre otras.

**Quinta.** A los coordinadores de la maestría, se le recomienda implementar evaluaciones sobre las competencias adquiridas por los estudiantes que benefician su formación profesional.

**Sexta.** A los coordinadores de la maestría se les recomienda implementar un sistema de evaluación de aprendizajes en base a las competencias.

## REFERENCIAS

- Amachi Amezquita, M. (2019). Desempeño docente y formación profesional permanente de profesores de la Universidad Nacional Diego Quispe Tito de Cusco. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado de la UNA PUNO*, 8(4), 1262-1271. <https://doi.org/10.26788/epg.v8i4.1144>
- Arenis Olarte, Y., & Pinilla, A. E. (2016). Evaluación de estudiantes de posgrado en ciencias de la salud. *Acta Med Colomb*, 41(1). <http://www.scielo.org.co/pdf/amc/v41n1/0120-2448-amc-41-01-00049.pdf>
- Balogun, I. N., Oladele, J. I., & Jamiu, Z. O. (2018). Students' Perception on Teaching Practice Assessment: Implications on Teacher Professional Performance in Nigeria. *Anatolian Journal of Education*, 3(2), 25-34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1244449>
- Brunet i Icart, I., & Moral Martín, D. (2017). *Origen, contexto, evolución y futuro de la formación profesional*. Publicacions Universitat Rovira i Virgili.
- Bustinza Choquehuanca, S. A. B., Angulo Mamani, L. M. A., Flores Mamani, D., & Calderón Quino, K. M. (2017). Autoestima en la formación profesional de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado de la UNA PUNO*, 6(2), 179-188. <https://doi.org/10.26788/epg.v6i2.97>
- Cala Peguero, Y., & Breijo Worosz, T. (2020). *La formación de profesionales desde una perspectiva desarrolladora y profesionalizada: Nuevos retos y respuestas emergentes*. Editorial Universitaria.
- Calvo Gómez, F. (2008). *Técnicas estadísticas de investigación social. Uso y manejo del SPSS-Windows*. Universidad de Deusto.
- Carrasco Díaz, S. (2006). *Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. San Marcos.
- Carro Olvera, A., Hernández Hernández, F., Lima Gutiérrez, J. A., & Corona Serrano, M. M. (2016). Formación profesional y competencias docentes en

- el estado de Tlaxcala. *Educación*, 25(49), 7-28.  
<https://doi.org/10.18800/educacion.201602.001>
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53-65.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739>
- Chacón, L. (2018). Una formación docente en clave antropológica: La antropoformación. *Telos*, 20(2).  
<https://www.redalyc.org/journal/993/99356889005/99356889005.pdf>
- Companiononi, O. L. (2015). El proceso de formación profesional desde el punto de vista complejo e histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), Article 3. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21041>
- Cóndor Salvatierra, E. J. (2018). Dimensión ambiental en la formación profesional de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica. *Educación*, 27(53), 41-56.  
<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.003>
- Cuadra-Martínez, D. J., Castro, P. J., & Juliá, M. T. (2018). Tres Saberes en la Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas. *Formación universitaria*, 11(5), 19-30. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- De-Moya-Anegón, F., Herrán-Páez, E., Bustos-González, A., Corera-Álvarez, E., Tibaná-Herrera, G. & Rivadeneyra, F. (2021). *Ranking iberoamericano de instituciones de educación superior 2021 (SIR Iber)*. Ediciones Profesionales de la Información. <https://doi.org/10.3145/sir-iber-2021>
- Echeverría Samanes, B., & Martínez Clares, P. (2021). Perspectiva internacional de la investigación sobre Formación Profesional en España. *Educación XX1*, 24(2), 231-256. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28178>
- Eka Suarmika, P. (2018). Teacher Pedagogic Competency and National Examination Result at Elementary School. *SHS Web of Conferences*, 42, 00030. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200030>

- Flores-Ruiz, E., Miranda-Novales, M. G., & Villasís-Keever, M. Á. (2017). El protocolo de investigación VI: Cómo elegir la prueba estadística adecuada. *Estadística inferencial. Revista alergia México*, 64(3), 364-370. <https://doi.org/10.29262/ram.v64i3.304>
- Goicochea Ríos, E. D. S., & Gómez Goicochea, N. I. (2021). Competencias docentes para la enseñanza y el aprendizaje en un entorno virtual. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(1), 67 <https://dx.doi.org/10.33588/fem.241.1110>
- Gutiérrez-Hinestroza, M., Silva-Sánchez, M., Iturralde-Kure, S., & Mederos-Machado, M. C. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Killkana Social*, 3(1), 1-14. [https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v3i1.443](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i1.443)
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hijuelos-Pupo, N. J., Noda-Hernández, M. E., & Ávila-Álvarez, J. C. (2020). Sistema de acciones para mejorar la calidad de la formación de directivos. *Ciencias Holguín*, 26(3), 38-51. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1815/181563834004/index.html>
- Jesús Lujan, N. L. (2019). Desempeño docente y calidad de formación profesional en las estudiantes del X semestre académico de la Universidad Nacional “José María Arguedas” de Andahuaylas, 2016. *In Crescendo*, 9(4), 575-578. <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/1946>
- Lamfri, N. Z., & Araujo, S. M. (2018). Los estudios de posgrado en contextos de evaluación. Aproximaciones comparadas entre Argentina, Brasil y Paraguay. *Revista Lusófona de Educação*, 41. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.14>
- Leaño Arias, A. C. (2018). *Formación profesional y la satisfacción del estudiante del X ciclo de la Facultad de Educación Primaria de la Universidad Cesar Vallejo Lima Norte-2018* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/20574>



- León-Velarde, F., Gonzalez, E., Schiappa-Pietra, O., Picón, C., Montes, I., Burga, M., Luge, H., Yamada, G., Sarramona, J., León, T., Vexler, I., & Díaz, H. (2018). Universidad en el Perú: Situación y Perspectivas. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 4.
- Ley 30806. (2018, 5 de julio). Congreso de la República del Perú. Normas Legales del Diario Oficial El Peruano.
- Martí Núñez, A., Martínez Pérez, R., & Valcárcel Izquierdo, N. (2018). La comunicación entre profesores y estudiantes universitarios durante el desarrollo del Proceso Docente Educativo. *Educación Médica Superior*, 32(2), 0-0. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0864-21412018000200025&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412018000200025&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 55-74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Mejía Mejía, E. (2011). El proceso de elaboración del currículo para la formación profesional universitaria. *Investigación Educativa*, 15(28), 109-127. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/5402/4638/0>
- Mias, C. D. (2018). *Metodología de investigación estadística aplicada e instrumentos en neuropsicología: Guía práctica para investigación*. Grupo Encuentro Editor.
- Mondragón Barrera, M. A. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Revista Movimiento Científico*, 8(1), 98-104. <https://doi.org/10.33881/2011-7191.mct.08111>
- Moog Pinto, M., & Rosas Montaña, F. (2019). Maestría en educación: Los impactos de la formación de los profesores de la región de la Chiquitania-Bolivia. *EccoS Revista Científica*, (51). <https://www.redalyc.org/journal/715/71566554004/71566554004.pdf>

- Moreno Márquez, A. (2021). Género, formación profesional e inserción laboral. *Asparkía*, 38. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/4540>
- Morga, N. G., & Clares, P. M. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del graduado. Percepción del estudiante. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 388-413. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15041>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor* (21.<sup>a</sup> ed.). Fundación Santillana. <https://www.oecd.org/publications/estrategia-de-competencias-de-la-ocde-2019-e3527cfb-es.htm>
- Organización Internacional del Trabajo. (2005). *Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos*. <https://www.oitcinterfor.org/node/7095>
- Paz Maldonado, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2). <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol12-num2/art6.pdf>
- Peláez Díaz, G., Vílchez Cárcamo, J., Valderrama Plasencia, L., & Carbajulca Milla, M. (2020). Evaluación de las competencias del docente bajo la percepción de los estudiantes de la escuela profesional de Administración de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016. *Aporte Santiaguino*, 10(1). <https://doi.org/10.32911/as.2017.v10.n1.188>
- Peralta Ortiz, V. (2020). Competencias del docente universitario para la formación de ciberperiodistas. *Cátedra Villarreal*, 8(2), 147-156. <https://doi.org/10.24039/cv202082964>
- Pincay Pincay, E. W., Pinargote García, M. J., Pincay Quimis, C. J., & Parrales Poveda, M. L. (2020). Formación profesional y eficiencia del docente universitario. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(2), 12-22. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v4.n2.2020.330>

- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194163269023/194163269023.pdf>
- Ramos Farroñán, E. V., Otero Gonzáles, C., Heredia Llatas, F. D., & Sotomayor Nunura, G. D. S. (2021). Formación por competencias del profesional en administración: Desde un enfoque contingencial. *Revista de ciencias sociales*, 27(2), 451-466. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927676>
- Revilla-Cuesta, V., Skaf, M., Manso, J. M., & Ortega-López, V. (2020). Student Perceptions of Formative Assessment and Cooperative Work on a Technical Engineering Course. *Sustainability*. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/11/4569/pdf>
- Reyes Roque, R. M. (2020). Evaluación de competencias del docente universitario bajo la percepción de los estudiantes de Ingeniería Civil. *Revista científica, Inicc-Perú*, 3(3). <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i3.88>
- Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: Consideraciones desde el enfoque por competencias. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). <https://www.redalyc.org/pdf/155/15512151004.pdf>
- Salazar Botello, C. M., Chiang Vega, M. M., & Muñoz Jara, Y. A. (2016). Competencias Docentes En La Educación Superior: Un Estudio Empírico En La Universidad Del Bio-Bío. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 16(1), 1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281012>
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2016). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea Ediciones.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2010). *Capital humano y competitividad: IV Seminario internacional sobre normalización y certificación de competencias laborales y profesionales*. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y

Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE.  
<http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/sineace/4311>

Scimago International Ranking. (2021). *Scimago Institutions Rankings is a science evaluation resource to assess worldwide universities and research-focused institutions.* Scimago Institutions Rankings.  
<https://www.scimagoir.com/rankings.php?country=PER&sector=Higher%20educ>.

Tello Vega, M. F., Chura Quispe, S. G., & Tello Gonzalez, B. T. (2018). La innovación tecnológica y su influencia en el proceso de la formación profesional de los estudiantes. *Revista Científica Educación, Tecnología e Innovación*, 36 - 40 <http://www.une.edu.pe/revistafatec/docs/articulos/Revista%20Cient%3%ADfica%20Tecnolog%3%ADa%2005.pdf>

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. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de Tesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/3987>

Torquemada González, A. D., & Jardínez Hernández, L. (2019). La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(Extra 1 (Número especial)), 39-52.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7039518>

Trejo Sánchez, K. (2021). *Fundamentos de metodología para la realización de trabajos de investigación.* Editorial Parmenia, Universidad La Salle México.

Universidad César Vallejo. (2020). *Código de Ética en Investigación.*  
<https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/11/RCUN%2%B00262-2020-UCV-Aprueba-Actualizaci%C3%B3n-del-C%C3%B3digo-%C3%89tica-en-Investigaci%C3%B3n-1-1.pdf>

Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso

que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

Yangali Vargas, J. (2020). Desafíos del Posgrado Peruano: Internacionalización y evaluación externa. *Horizonte de la Ciencia*, 10(18). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.424>

# **ANEXOS**

## Anexo 1. Matriz de consistencia

<b>FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	<b>VARIABLES Y DIMENSIONES</b>	<b>DISEÑO METODOLÓGICO</b>
<b>PROBLEMA GENERAL</b>	<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>HIPÓTESIS GENERAL</b>	<b>VARIABLE 1</b>	ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN Cuantitativo
¿De qué manera de relaciona la percepción de la competencia docente y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021?	Determinar la relación entre la percepción de la competencia docente y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021	Existe relación entre la percepción de la competencia docente y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima en el 2021	Competencia docente	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN No experimental, transversal
<b>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</b>	Gestión de la progresión de los aprendizajes	NIVEL DE INVESTIGACIÓN Relacional
¿De qué manera de relaciona el planeamiento del curso de la asignatura y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021?	Determinar la relación entre el planeamiento del curso de la asignatura y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima en el 2021.	Existe relación entre el planeamiento del curso de la asignatura y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021	Interacción didáctica en el aula	TIPO DE INVESTIGACIÓN Básica
¿De qué manera de relaciona la gestión de la progresión de los aprendizajes y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021?	Determinar la relación entre la gestión de la progresión de los aprendizajes de y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021	Existe relación entre la gestión de la progresión de los aprendizajes y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021	Comunicación para apoyar el trabajo académico	POBLACIÓN Estudiantes de posgrado de la UNI
¿De qué manera de relaciona la interacción didáctica en el aula y la formación profesional	Determinar la relación entre la interacción didáctica en el aula y la formación profesional en	Existe relación entre la interacción didáctica en el aula y la formación profesional en	Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje	MUESTRA Estudiantes de posgrado de la UNI
				MUESTREO No probabilístico

en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021?	maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021	maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021	<b>VARIABLE 2</b>  Formación profesional del estudiante  Formación básica Formación general Formación especializada Formación investigativa	
¿De qué manera de relaciona la comunicación para apoyar el trabajo académico y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021?	Determinar la relación entre la comunicación para apoyar el trabajo académico y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021	Existe relación entre la comunicación para apoyar el trabajo académico y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021		
¿De qué manera de relaciona la valoración del proceso de enseñanza – aprendizaje y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021?	Determinar la relación entre la valoración del proceso de enseñanza – aprendizaje y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021	Existe relación entre la valoración del proceso de enseñanza – aprendizaje y la formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad de Lima el 2021		



## Anexo 2. Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Competencia docente	La competencia docente se define como el conjunto de conocimientos y habilidades que poseen los profesores y ponen en acción durante el momento de educar o realizar una acción educativa (Torquemada y Jardínez, 2019)	La competencia docente se evaluó en función de sus dimensiones: planeamiento del curso de la asignatura, gestión de la progresión de los aprendizajes, interacción didáctica en el aula, comunicación para apoyar el trabajo académico, y valoración del proceso enseñanza aprendizaje a través de un cuestionario conformado por 20 ítems en escala de Likert de cinco opciones (Ticona, 2014).	Planeamiento del curso de la asignatura.	Dominio de saberes	1, 2, 3, 4	ORDINAL
				Enfoque de aprendizaje	5	
				Normas de convivencia	6	
				Estrategias de aprendizaje en una secuencia didáctica	7, 8	
			Gestión de la progresión de los aprendizajes	Aprendizaje autónomo y colaborativo	9	
				Material didáctico	10	
				Tecnologías de la Información y Comunicación	11	
			Interacción didáctica en el aula	Estrategias de retroalimentación y participación	12, 13	
				Tipos de evaluación	14	
				Participación de los estudiantes	15, 16	
Comunicación para apoyar el trabajo académico	Interrelación con los estudiantes	17				
	Comunicación eficaz	18				
Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje	Evalúa el logro de la asignatura	19				
	Estrategias de autoevaluación	20				

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Formación profesional	La formación profesional es un proceso mediante el cual, los estudiantes adquieren una serie de conocimientos, desarrollan habilidades y hábitos que están en relación con una determinada profesión, a través de la interacción de todos los elementos que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje, de forma que los estudiantes tienen como resultado en su formación profesional una valoración para su vida, y el trabajo (Companioni, 2015).	La formación profesional se evaluará en función de sus dimensiones: formación profesional, formación básica, formación especializada, formación investigativa según cuestionario de 23 ítems bajo escala de Likert (Leaño, 2018)	Formación básica	Bases científicas	1,2	ORDINAL
				Bases tecnológicos	3,4	
				Cultura universitaria	5,6	
			Formación general	Fundamentos teóricos	7,	
				Fundamentos metodológicos	8,	
				Experiencia curricular de la profesión	9,	
				Fundamento curricular	10,11,12	
			Formación especializada	Experiencia curricular propia	13,14	
				Contenidos conceptuales	15,16	
				Incorporación de temas de actualidad	17,18	
			Docentes con dominio investigativo	19,20		
			Metodologías de investigación adecuadas	21,22		
			Información de investigación relevante	23,24		

### Anexo 3. Instrumentos

#### Cuestionario de competencia docente

**CONSENTIMIENTO INFORMADO:** gracias por querer participar en el presente proyecto, le informamos sobre el consentimiento informado, le solicitamos que tenga a bien de aceptar su participación en la presente.

La siguiente entrevista, desarrollada por una maestriza de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejos, tiene por objetivo determinar si existe la relación entre la competencia docente y formación profesional en maestrandos en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad - Lima, 2021.

Las normas de ética en la investigación requieren que los participantes en la entrevista enuncien su consentimiento informado, tal es así, que usted puede elegir en no contestar la pregunta que crea conveniente si así lo considera, el presente trabajo beneficiara a la comunidad educativa en tanto va permitir conocer las diversas respuestas que se ha formulado al problema planteado. Los datos que brinde respecto a sus personales serán tratados con total confidencialidad, utilizándose simplemente para la investigación que hoy nos ocupa. Del mismo modo usted podrá retirarse y no participar en la presente en el momento que lo considere pertinente.

¿Usted acepta participar en la encuesta?

SI / NO

1 = Nunca    2 = Casi nunca    3 = A veces    4 = Casi siempre    5 = Siempre

<b>DIMENSIÓN 1: PLANEAMIENTO DEL CURSO DE LA ASIGNATURA.</b>		N	CN	AV	CS	S
1	Describe con claridad las capacidades y/o logros de aprendizaje.					
2	Domina los temas de la materia que desarrolla, no incurre en errores ni en imprecisiones					
3	Realiza trabajos en grupos y propone actividades en la que participan los estudiantes					

4	Ubica los conocimientos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios					
5	Desarrolla la temática relacionada con la capacidad y/o logro de aprendizaje descrito en el sílabo					
6	Establece claramente y en acuerdo con los estudiantes las reglas de convivencia					
7	Organiza y distribuye el tiempo de acuerdo al desarrollo de la clase					
8	Establece estrategias para apoyar a los estudiantes de acuerdo a sus necesidades de formación					
<b>DIMENSIÓN 2: GESTIÓN DE LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES</b>		N	CN	AV	CS	S
9	Diseña situaciones adecuadas para facilitar las actividades de aprendizaje: significativo, colaborativo y autónomo					
10	Utiliza recursos y materiales educativos pertinentes, variados y funcionales que motiven el aprendizaje del estudiante					
11	Incluye el uso de estrategias de aprendizaje apoyadas en diversas tecnologías.					
<b>DIMENSIÓN 3: INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA</b>		N	CN	AV	CS	S
12	Retroalimenta los conocimientos de acuerdo al desempeño de los estudiantes.					
13	Provee oportunidades equitativas de participación en el aula.					
14	Aplica los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con objetividad.					
15	Muestra un comportamiento respetuoso que contribuye a la generación de un clima que favorece la convivencia con los demás					
16	Demuestra confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes.					
<b>DIMENSIÓN 4: COMUNICACIÓN PARA APOYAR EL TRABAJO ACADÉMICO</b>		N	CN	AV	CS	S
17	Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal y adecuado tono de voz					
18	Fomenta el respeto, puntualidad y responsabilidad con autoridad.					
<b>DIMENSIÓN 5: VALORACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>		N	CN	AV	CS	S
19	Reflexiona junto a los estudiantes sobre el logro alcanzado en la asignatura utilizando diversas estrategias					
20	Realiza la autoevaluación de su desempeño con los estudiantes.					

## Cuestionario de formación profesional

1 = Nunca    2 = Casi nunca    3 = A veces    4 = Casi siempre    5 = Siempre

<b>DIMENSIÓN 1: FORMACIÓN BÁSICA</b>		N	CN	AV	CS	S
1	Mis docentes demuestran dominio acerca de la materia que imparten					
2	Las áreas científicas fortalecen mis conocimientos cognitivos.					
3	Considero importante el manejo tecnológico en mi formación profesional.					
4	Mis docentes me enseñan métodos relacionados con la tecnología que me permitan estar actualizados.					
5	Mis docentes explican claramente los objetivos específicos de mi formación profesional.					
6	La Dirección de la Facultad de Arquitectura se preocupa por el bienestar de los estudiantes en cuanto a su desarrollo universitario y su continua tutoría.					
<b>DIMENSIÓN 2: FORMACIÓN GENERAL</b>		N	CN	AV	CS	S
7	El material aplicado en las áreas de conocimiento cuenta con fundamento teórico.					
8	La metodología cuenta con fundamento teórico que permite su validez en mi formación.					
9	La plana docente denota experiencia al impartir los temas.					
10	La teoría de los temas cuenta con sustento curricular.					
11	El contenido curricular que ofrecen ayuda al fortalecimiento de la formación profesional.					
12	Los contenidos curriculares cumplen con los lineamientos propios de la de la formación profesional.					
<b>DIMENSIÓN 3: FORMACIÓN ESPECIALIZADA</b>		N	CN	AV	CS	S
13	Los temas impartidos son propias de la especialidad las cuales permiten un mejor desarrollo en mi formación como profesional.					
14	La institución cuenta con docentes especializados de la carrera profesional.					
15	Los contenidos conceptuales son coherentes y se relacionan directamente con mi formación profesional.					
16	Los conceptos aplicados en áreas curriculares cuentan con validez teórica.					
17	Los temas impartidos son actualizados y se adecuan a la necesidad del mercado laboral.					
18	Los docentes muestran flexibilidad en la adecuación de temas de actualidad.					
<b>DIMENSIÓN 4: FORMACIÓN INVESTIGATIVA</b>		N	CN	AV	CS	S
19	Los docentes proporcionan conocimiento y teorías sobre					

	herramientas estadísticas que incentiven a la investigación					
20	Los docentes demuestran dominio de disciplinas que están dentro de los ejes curriculares el cual te permite adquirir experiencia.					
21	La metodología de investigación que utilizan los maestros es adecuado y pertinente para mi formación profesional					
22	Las teorías y métodos de investigación que se imparten son claros y manejables					
23	Consideras que los ejes temáticos transversales favorecen a la adquisición de información relevante y significativa					
24	La Institución ofrece constante información sobre investigación a través de sus temas planteados en el syllabus					

## Anexo 4. Consentimiento informado del formulario de Google

1UqqkYM8crRKhGmwkalcDawqPbl6PeLzXtVaZP8LjJA/edit

Aula virtual  BD  Blogs  Cursos  Book  Exams  Instituciones  Series  Soft  Tesis

Sección 1 de 3

### ENCUESTA

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Gracias por querer participar en el presente proyecto, le informamos sobre el consentimiento informado, le solicitamos que tenga a bien de aceptar su participación en la presente.

La siguiente entrevista, desarrollada por una maestriza de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejos, tiene por objetivo determinar si existe la relación entre la competencia docente y formación profesional en estudiantes de la Maestría en Planificación y Gestión Urbano Regional de una universidad - Lima, 2021.

Las normas de ética en la investigación requieren que los participantes en la entrevista enuncien su consentimiento informado, tal es así, que usted puede elegir en no contestar la pregunta que crea conveniente si así lo considera, el presente trabajo beneficiara a la comunidad educativa en tanto va permitir conocer las diversas respuestas que se ha formulado al problema planteado. Los datos que brinde respecto a sus personales serán tratados con total confidencialidad, utilizándose simplemente para la investigación que hoy nos ocupa. Del mismo modo usted podrá retirarse y no participar en la presente en el momento que lo considere pertinente.

¿Usted acepta participar en la entrevista? \*

SI

No

## Anexo 5. Certificados de validez de los instrumentos



SÍ HAY SUFICIENCIA


Observaciones: \_\_\_\_\_

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: ..... CUCHILLO PAULÓ VERONICA ..... DNI: ..... 08167023

Especialidad del validador: ..... DOCTOR EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN .....

Los Olivos, 24 de Junio del 2020



Firma del Experto Informante.  
Doctor en Administración de la Educación

\*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
\*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.  
\*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



SÍ HAY SUFICIENCIA

Observaciones: \_\_\_\_\_

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: ..... DEL CASTILLO CANTORAL, ELIZABETH ..... DNI: ..... 28809322

Especialidad del validador: ..... MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN .....

Brea, 24 de Junio del 2020



Firma del Experto Informante.  
Maestro en Ciencias de la Educación

\*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
\*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.  
\*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





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

SI HAY SUFICIENCIA

Observaciones: \_\_\_\_\_

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: ..... VILLA LOPEZ, ALDO SALOMON ..... DNI: ..... 10560299 .....

Especialidad del validador: ..... MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA .....

Breña, 24 de Junio del 2020

\*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
\*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.  
\*Cualidad: Se entiende en 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.

Firma del Experto Informante.  
Maestro en Docencia Universitaria

## Anexo 6. Pruebas de confiabilidad

### Prueba de confiabilidad para la competencia docente

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,902	21

#### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
P1	4,50	,688	20
P2	4,30	,733	20
P3	3,70	1,218	20
P4	4,40	,598	20
P5	4,45	,605	20
P6	4,20	,951	20
P7	4,50	,513	20
P8	4,25	,910	20
P9	4,45	,686	20
P10	4,45	,887	20
P11	4,40	,754	20
P12	4,40	,754	20
P13	4,45	,605	20
P14	4,80	,523	20
P15	4,20	,951	20
P16	4,75	,550	20
P17	4,55	,759	20
P18	4,65	,489	20
P19	4,75	,444	20
P20	4,50	,688	20
P21	4,05	1,191	20

## Prueba de confiabilidad para la formación profesional

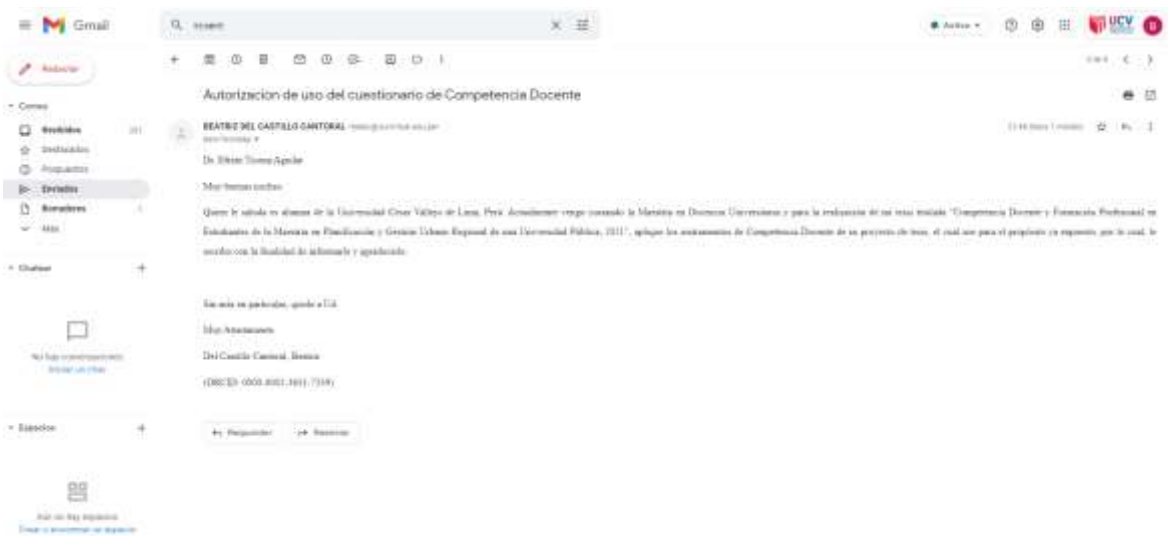
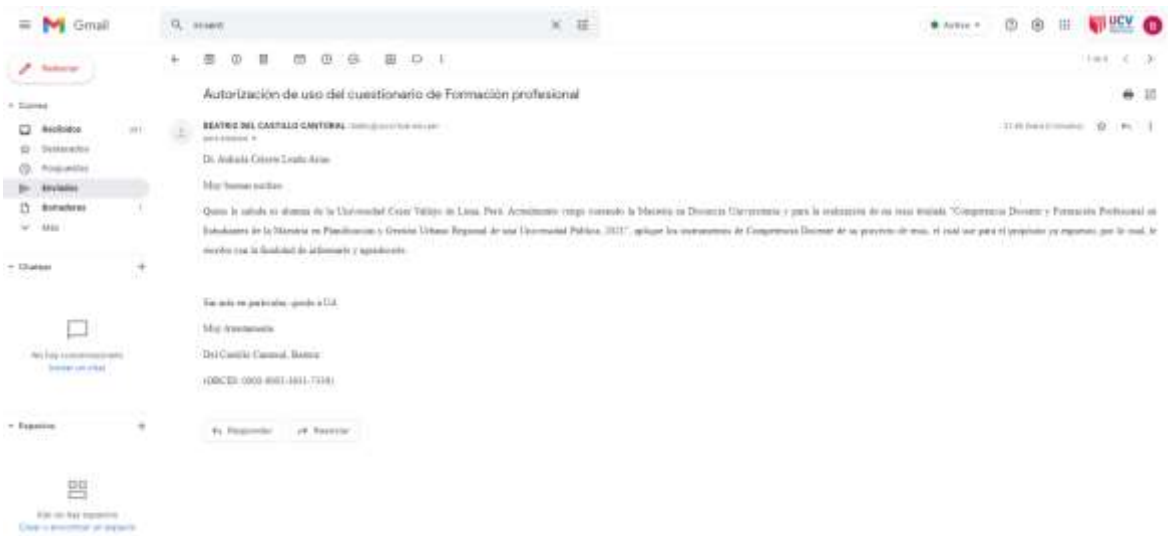
### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,974	24

### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Q1	4,60	,598	20
Q2	4,65	,587	20
Q3	4,65	,489	20
Q4	4,40	,821	20
Q5	4,35	,988	20
Q6	3,70	1,380	20
Q7	4,25	,910	20
Q8	4,45	,887	20
Q9	4,45	,887	20
Q10	4,45	,999	20
Q11	4,40	,940	20
Q12	4,45	,605	20
Q13	4,50	,607	20
Q14	4,20	,951	20
Q15	4,50	,827	20
Q16	4,40	,821	20
Q17	4,40	,883	20
Q18	4,35	,671	20
Q19	4,25	,967	20
Q20	4,30	1,031	20
Q21	4,30	,801	20
Q22	4,25	,639	20
Q23	4,45	,686	20
Q24	4,30	,979	20

## Anexo 7. Copia del mensaje a los correos electrónicos de los autores de los cuestionarios.





**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, BONILLA TUMIALAN MARIA DEL CARMEN, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis Completa titulada: "COMPETENCIA DOCENTE Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN URBANO REGIONAL DE UNA UNIVERSIDAD - LIMA, 2021", cuyo autor es DEL CASTILLO CANTORAL BEATRIZ, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis Completa cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 19 de Enero del 2022

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
BONILLA TUMIALAN MARIA DEL CARMEN <b>DNI:</b> 09301013 <b>ORCID</b> 0000-0003-0450-7899	Firmado digitalmente por: BONILLATM el 19-01- 2022 15:02:55

Código documento Trilce: TRI - 0281277