



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO”**

ESCUELA DE POSTGRADO

**COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE POST GRADO BAJO
LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO, 2020**

Tesis para optar el grado de Maestro en Educación

Mención: Docencia en Educación Superior

ARTHUR ENRIQUE ROLDÁN SUÁREZ

Asesor: **Mag. OSCAR ESTEBAN ROLDÁN ROSALES**

Huaraz – Ancash – Perú

2023

Nº de Registro: T0953





UNIVERSIDAD NACIONAL
"SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO"
ESCUELA DE POSTGRADO

ACTA DE SUSTENTACION DE TESIS

Los miembros del Jurado de Sustentación de Tesis, que suscriben, reunidos en acto público en el Auditorio de la Escuela de Postgrado, de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" para calificar la Tesis presentada por el:

Bachiller : **ROLDAN SUAREZ ARTHUR ENRIQUE**

Título : **COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE POSTGRADO BAJO LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRIA EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO, 2020**

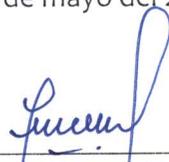
Después de haber escuchado la sustentación, las respuestas a las preguntas y observaciones finales, la declaramos:

Aprobado, con el calificativo de catorce (14)

De conformidad al Reglamento General a la Escuela de Postgrado y al Reglamento de Normas y Procedimientos para optar los Grados Académicos de Maestro y Doctor, queda en condición de ser aprobado por el Consejo de la Escuela de Postgrado y recibir el Grado Académico de Maestro en **EDUCACIÓN** con Mención en **DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**, a otorgarse por el Honorable Consejo Universitario de la UNASAM.

Huaraz, 31 de mayo del 2023


Dra. Laura Rosa Nivin Vargas
PRESIDENTE


Mag. Francisco Ismael Neyra Rojas
SECRETARIO


Mag. Rolando Patricio Roca Zarzosa
VOCAL


Mag. Oscar Esteban Roldan Rosales
Asesor

ANEXO 1

INFORME DE SIMILITUD.

El que suscribe (asesor) del trabajo de investigación titulado:

COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE POST GRADO BAJO LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO, 2020

Presentado por: ARTHUR ENRIQUE ROLDÁN SUÁREZ

con DNI N°: 70459140

para optar el Grado de Maestro en:

EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Informo que el documento del trabajo anteriormente indicado ha sido sometido a revisión, mediante la plataforma de evaluación de similitud, conforme al Artículo 11 ° del presente reglamento y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de... 18 % de similitud.

Evaluación y acciones del reporte de similitud para trabajos de investigación, tesis posgrado, textos, libros, revistas, artículos científicos, material de enseñanza y otros (Art. 11, inc 2 y 3)

Porcentaje	Evaluación y acciones	Seleccione donde corresponda
Del 1 al 20%	Esta dentro del rango aceptable de similitud y podrá pasar al siguiente paso según sea el caso.	<input checked="" type="radio"/>
Del 21 al 30%	Devolver al autor para las correcciones y se presente nuevamente el trabajo en evaluación.	<input type="radio"/>
Mayores al 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes; sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	<input type="radio"/>

Por tanto, en mi condición de **Asesor responsable**, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto la primera hoja del reporte del software anti-plagio.

Huaraz, 22/11/2023


FIRMA
Apellidos y Nombres: ROLDÁN ROSALES OSCAR ESTEBAN

DNI N°: 31619094

Se adjunta:

1. Reporte completo Generado por la plataforma de evaluación de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

TESIS_ ARTHUR ROLDAN.docx

RECUENTO DE PALABRAS

18375 Words

RECUENTO DE PÁGINAS

94 Pages

FECHA DE ENTREGA

Nov 22, 2023 11:07 AM GMT-5

RECUENTO DE CARACTERES

103687 Characters

TAMAÑO DEL ARCHIVO

936.8KB

FECHA DEL INFORME

Nov 22, 2023 11:08 AM GMT-5**● 18% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 16% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 14% Base de datos de trabajos entregados
- 6% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Bloques de texto excluidos manualmente
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)

MIEMBROS DEL JURADO

Doctora Laura Rosa Nivin Vargas

Presidente



Magíster Francisco Ismael Neyra Rojas

Secretario



Magíster Rolando Roca Zarzosa

Vocal



ASESOR

Magíster Oscar Esteban Roldán Rosales



AGRADECIMIENTOS

Quiero dejar constancia de mi gratitud a quienes colaboraron en este arduo proceso para llegar a la meta final de la elaboración de mi tesis, especialmente a mi familia, que siempre está ahí presente apoyándome,

Gracias a mi asesor de tesis, que estuvo siempre aconsejándome,

A mis jurados, y

A mis compañeros(as) y demás que aportaron para que se logre este objetivo.



A mi familia, gracias a ella estoy logrando mis
objetivos en la vida; la amo mucho y siempre
estará presente en mi corazón.



ÍNDICE

Resumen.....	ix
Abstract.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
Capítulo I.....	3
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1 Planteamiento y formulación del problema.....	3
1.2 Objetivos.....	6
1.3 Justificación.....	7
1.4 Delimitación.....	8
1.5 Consideraciones éticas.....	8
Capítulo II.....	9
MARCO TEÓRICO.....	9
2.1 Antecedentes de la investigación.....	9
2.2 Bases teóricas.....	14
2.3 Definición de términos.....	36
2.4 Hipótesis.....	38
2.5 Variables.....	39
Capítulo III.....	43
METODOLOGÍA.....	43
3.1 Tipo de investigación.....	43
3.2 Diseño de investigación.....	43
3.3 Población y muestra.....	44
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	44
3.5 Plan de procesamiento y análisis de datos.....	45
Capítulo IV.....	48
RESULTADOS Y DISCUSION.....	48

4.1 Presentación de resultados.....	48
4.2 Prueba de hipótesis	52
4.3 Discusión	55
Conclusiones	62
Recomendaciones.....	63



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Resultados de la dimensión proceso de enseñanza-aprendizaje.....	48
Tabla 2 Resultados sobre la dimensión ambiente de aprendizaje	49
Tabla 3 Resultados sobre la dimensión ejercer docencia	50
Tabla 4 Calificación de expectativas y percepción sobre competencias docentes	51
Tabla 5 Prueba de normalidad	53
Tabla 6 Correlación	55



RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo asociar las expectativas y percepción de los estudiantes de la maestría sobre las competencias de los docentes de la Maestría en Educación, con mención en Educación Superior, impartida en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo en el año 2020. Para ello, se aplicó un cuestionario para medir las competencias de los docentes en relación con las expectativas y percepción de los estudiantes. La población estuvo conformada por 47 alumnos matriculados en el semestre 2020-II, pertenecientes a los cuatro ciclos, escogidos aleatoriamente. Las competencias fueron medidas con base en la metodología de expectativas y percepción; para ello, se usó respuestas de tipo Likert y se construyó un baremo. Los resultados muestran que la percepción de los estudiantes de maestría sobre las competencias docentes es de nivel medio, por lo que aún existen brechas no cubiertas de las expectativas. Estadísticamente, existe una correlación positiva baja expresada en el coeficiente de Spearman igual 0.256, con significancia estadística.

Palabras clave: Percepción, expectativas, competencia del docente, competencia profesional

ABSTRACT

The objective of the research was to associate the expectations and the perception of the master's degree students about the competences of the teachers of the Master's Degree in Education with a mention in Higher Education taught at the Santiago Antúnez de Mayolo National University in 2020. For this, a questionnaire was applied. to measure the competences of teachers based on the expectations and perception of students. The population consisted of 47 students enrolled in the 2020-II semester belonging to each of the four dictated cycles, the same ones that were chosen randomly. The competencies were measured using the expectations and perception methodology, for which Likert responses were used and a scale was built. The results show that the perception of teaching skills from the point of view of master's degree students has been classified as medium perception, there are still gaps not covered in the expectations of master's students. Statistically there is a low positive correlation expressed in the Spearman coefficient equal to 0.256, with statistical significance.

Keywords: perception, teacher competence, professional competence



INTRODUCCIÓN

La educación superior viene experimentados cambios, que son producto de las exigencias actuales de la era del conocimiento, este escenario propone cambios y desafíos, centrados en el rol del docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pasando del rol de expositor al rol de guía, otorgándole mayor protagonismo al estudiante en su formación; en este proceso las competencias del docente son importantes.

La presente investigación está referida a la percepción de las competencias del docente de la Maestría en Educación Superior con mención en Educación Superior impartida en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo desde el punto de vista de las expectativas y percepción del estudiante de un programa de maestría en el año 2020. La evaluación de las competencias docentes está referida al proceso de enseñanza-aprendizaje, ambiente de aprendizaje y ejercer la docencia.

El objetivo de la investigación fue asociar las expectativas y percepción de los estudiantes de maestría sobre las competencias del docente en la Maestría de Educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el ambiente de aprendizaje y en ejercer docencia. La investigación se realizó por el interés académico de conocer la percepción del estudiante sobre las competencias de sus docentes, ya que existen escasos estudios relacionados en la Universidad. Además, en la actualidad el uso de las expectativas y percepción del estudiante sirve para indagar la calificación que da el estudiante a las competencias del docente. Conocer aquellas podría contribuir a tomar decisiones orientadas a realizar una mejora continua en las competencias docentes.

En el marco de la teoría de las expectativas y la percepción, se utilizó la Escala de Competencias Docentes de Salazar y Chiang (2007), la misma que fue aplicada a la unidad de análisis, y calculada a través del uso del muestreo probabilístico aleatorio.

Esta investigación queda estructurada de la siguiente manera:

En el capítulo I, se muestra el planteamiento del problema, se formulan las preguntas, se establecen los objetivos y la justificación de la investigación.

En el capítulo II, se abordan los antecedentes de la investigación, el marco teórico, las definiciones conceptuales, la hipótesis y la operacionalización de las variables.

En el capítulo III, se aborda la metodología empleada para planificar el diseño de la investigación, el recojo de la información y el análisis de los datos.

Finalmente, en el capítulo IV, se presentan los resultados, conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento y formulación del problema

El concepto de competencia fue introducido en la década del año 70. Se usó en el campo empresarial para predecir el rendimiento laboral a partir de comparaciones entre personas con éxito y personas con un nivel promedio, teniendo en cuenta sus conocimientos, capacidades, personalidad y aptitudes, factores que hoy día se han integrado al concepto de competencia (McClelland 1973). El concepto de competencia se introdujo en la educación, contribuyendo a formular el modelo basado en competencias, tema que en los últimos años ha pasado a ser de importancia en la educación superior. López et al. (2014) señalan que, en el desempeño docente, es necesario identificar las competencias que determinan la buena docencia. Gonzáles y Wagenaar (2003) indican que pasar del paradigma de una docencia de contenidos a una de competencias implica fortalecer las competencias y habilidades del docente y del estudiante, y ello debe de ser asumido como un compromiso de cambios.

Mendoza et al. (2020) señalan que los cambios paradigmáticos “han modificado la labor del profesor como transmisor y del estudiante como receptor de conocimientos; sustituyéndola por la labor de docente orientador-guía del estudiante, en el proceso de construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades y formación de valores” (p. 24). El cambio de una educación centrada, en el rol del estudiante, plantea la interrogante de cuáles serían los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener el docente para lograr los objetivos de enseñanza aprendizaje. Irigoyen y Acuña (2011) señalan que el desafío en la

educación superior es pasar de una modalidad discursiva a otra en la que el docente modele, ilustre y retroalimente los desempeños del alumno.

Sin embargo, con la llegada de la pandemia COVID-19 las instituciones educativas en general tuvieron que adoptar la educación *online*, la misma que permitió hallar diversos problemas, entre ellos la interrupción del aprendizaje, las brechas digitales a nivel de instituciones, docentes y alumnos y la escasa competencia para planificar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje; llegando a alterar el panorama educativo tradicional.

Para evaluar las competencias de los docentes desde la mirada de los estudiantes, los estudios utilizan las expectativas y percepción, existiendo trabajos que evalúan las competencias a partir de las expectativas y percepción de estudiantes y desde el punto de vista de la institución. Pernas et al. (2009) indican que los alumnos son una fuente de información para evaluar la equidad, pertinencia y calidad de su formación, así como determinar las debilidades y fortalezas del proceso de enseñanza, pues inmersos en ellos están los resultados del aprendizaje y las valoraciones que dan a las competencias del docente. Así, Zabalsa (2003) indica que la evaluación comprende la “planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, selección y preparación de contenidos disciplinares, comunicación comprensible y organizada, uso de tecnologías, metodología y evaluación” (p. 18). De Juanas Oliva y Beltrán (2014) indican que se evalúa la función docente como facilitador de aprendizaje, como mediador de aprendizajes, como mentor y como experto en el conocimiento pedagógico y de contenidos. Moreno (2012) señala que la actividad docente debe ser monitoreada y evaluada para conocer diversos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje, siendo uno de ellos la evaluación

de las competencias del docente a partir de las expectativas y percepciones de los estudiantes.

Evaluar las competencias docentes desde el punto de vista de las expectativas y la percepción del alumno permite indagar la perspectiva que tiene el estudiante sobre las competencias de los docentes, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre sus logros de aprendizaje. A pesar de su relevancia, la investigación sobre la evaluación de las competencias docentes desde esta perspectiva es escasa en las universidades peruanas.

En la Universidad “Santiago Antúnez de Mayolo” (UNASAM) se viene impartiendo desde el año 2012 la Maestría en Educación, con mención en Docencia en Educación Superior. Sin embargo, el proceso de enseñanza presencial se vio interrumpido por la pandemia COVID-19, en la que se tuvo que adoptar la enseñanza virtual. En los períodos de enseñanza presencial y virtual la evaluación de las competencias de los docentes, desde el punto de las expectativas y percepción de los alumnos, han sido escasas y/o inexistentes a nivel de posgrado; por ello, aún no se conoce si las competencias con las que actualmente cuentan los docentes de la maestría indicada son evaluadas como buenas o malas por los estudiantes, por lo que se hace necesario evaluarlas a partir de las expectativas y percepción del estudiante. Este motivo resulta suficiente para investigar si se tiene en cuenta que la teoría y las investigaciones existentes señalan que conocer las competencias del docente permiten acercarse a la realidad con la que se dicta un programa, por lo que se hace necesario investigar el tema. Así, el objetivo de la investigación es conocer la expectativa y percepción del estudiante sobre las competencias docentes de los profesores que dictan en la Maestría en Educación Superior de la Universidad

Nacional Santiago Antúnez de Mayolo; para ello, se usó la Escala de Competencias Docentes de Salazar y Chiang (2007), adaptada al contexto de la investigación.

1.1.1. Problema general

¿Cuál es la expectativa y la percepción del estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo sobre las competencias de sus docentes en el 2020?

1.1.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es la expectativa y la percepción del estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo sobre las competencias del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus docentes en el 2020?
- ¿Cuál es la expectativa y la percepción del estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo sobre las competencias del docente en el ambiente de aprendizaje en el 2020?
- ¿Cuál es la expectativa y la percepción del estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo sobre competencias del docente en ejercer la docencia en el 2020?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Asociar las expectativas y percepción de los estudiantes de maestría sobre las competencias del docente en la Maestría de Educación con Mención en

Educación Superior de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2020.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analizar las expectativas y la percepción del estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo sobre las competencias del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus docentes en el 2020.
- Describir las expectativas y la percepción del estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo sobre las competencias del docente en el ambiente de aprendizaje en el 2020.
- Analizar las expectativas y la percepción del estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo sobre competencias del docente en ejercer docencia en el 2020.

1.3 Justificación

1.3.1 Justificación teórica

Teóricamente, la investigación incrementó la evidencia empírica sobre el tema y permitió conocer la valoración de las competencias del docente a partir de la percepción del estudiante.

1.3.2 Justificación social

Socialmente, la investigación contribuyó a conocer las expectativas y percepción de los estudiantes sobre las competencias de los docentes de la maestría.

1.3.3 Justificación pedagógica

En una época donde las competencias del docente son determinantes para mejorar la calidad de la enseñanza y con ella mejorar la posición de la institución, se hace necesario conocer qué competencias son valoradas por los estudiantes y cuáles no. Los resultados ayudarán a formular políticas de mejora continua tendientes a elevar las competencias docentes.

1.4 Delimitación

Temporalmente la investigación se realizó en el año 2020

Territorialmente abarca a los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

1.5 Consideraciones éticas

La investigación cumplió con los principios del código de ética vigente de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, expresados en sus artículos 9, 10, 11, 19, 20, 21 y 22.

Así mismo, se tuvo en cuenta lo establecido en la Ley 29733, Ley de protección de datos personales, señalado en el Título II y III.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes internacionales

Casero (2017), tuvo como objetivo determinar las variables que inciden en la percepción de la calidad del docente universitario; utilizo el enfoque cuantitativo de investigación, el diseño empleado fue no experimental, de corte transversal y correlacional y el instrumento empleado fue el cuestionario; llego a concluir que las variables que explican percepción de calidad del docente universitario por parte del alumno son: las expectativas, el interés previo por el tema, la personalidad del docente, los estilos evaluativos, las notas esperadas.

Villaroel y Bruna (2017), tuvo como objetivo estudiar las competencias pedagógicas del docente universitario desde la perspectiva del estudiante, para ello utilizo el enfoque mixto de investigación, su diseño fue descriptivo correlacional, utilizó el estudio de casos y llegó a concluir que en la percepción del estudiante destaca el manejo del conocimiento, comunicación y características personales del educador.

Domingos et al. (2016) tuvo como objetivo determinar la percepción de los estudiantes sobre las competencias docentes; para ello empleo la metodología cuantitativa, el diseño fue no experimental, de corte transversal y correlacional; utilizo el cuestionario y concluye que la dimensión de las competencias pedagógicas-didácticas es la mejor valorada por el estudiante.

García (2018) tuvo como objetivo determinar los factores que afectan la evaluación de los docentes en México, desde la perspectiva de los estudiantes de

maestría; para ello la metodología cuantitativa, el diseño no experimental, de corte transversal y descriptivo, utilizó la revisión bibliográfica de artículos, llegando a concluir que existen factores distintos al académico que afectan la evaluación del docente como el buen trato, la actitud del docente y personalidad del docente

Mendoza et al. (2020), tuvieron como objetivo determinar las competencias docentes de dos universidades públicas del Centro Sur de Chile, desde la perspectiva del estudiante; para ello, emplearon la metodología cuantitativa, el diseño correlacional y un cuestionario aplicado a los estudiantes; concluyeron que las competencias con mayor percepción son innovación tecnológica, clase interactiva, establecimiento de normas, uso de casos como ejemplos, responsabilidad, planificación y calidad de la enseñanza.

Cabero et al. (2018), tuvo como objetivo determinar la percepción de la formación virtual por el estudiante; para ello, utilizaron la metodología cuantitativa, el diseño no experimental de corte transversal y correlacional y un cuestionario para la recolección de la información, llegando a concluir que existe actitud positiva para la utilización de recursos formativos virtuales en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Del Hierro et al. (2014) estudió la percepción de los estudiantes sobre los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes en el Instituto Sonora de México; para ello, utilizaron el método cuantitativo, el diseño descriptivo, y llegaron a concluir que la fortaleza del maestro radica en la competencia de conocimientos tecnológicos, habilidad de comunicación asincrónica y sincrónica, y la actitud de apertura al cambio para acceder al uso de la plataforma tecnológica.

Imbernon et al. (2011), estudió las competencias específicas que debe de tener el docente para impartir cátedra virtual, desde el punto de vista de los estudiantes, empleó el enfoque cualitativo, el diseño de corte transversal y descriptivo y llegó a concluir que las competencias mejor valoradas son: conocimiento en la utilización de las herramientas informáticas y telemáticas; conocimiento y utilización de técnicas de planificación y diseño en el ámbito virtual; conocimiento y utilización de metodologías didácticas para el *e-learning* y *b-learning*

2.1.2 Antecedentes nacionales

Benites (2017) tuvo como objetivo determinar el grado de relación entre el desempeño docente con el nivel de percepción de los estudiantes de la carrera de Laboratorio clínico y anatomía patológica de la Universidad Norbert Wiener; el enfoque utilizado fue cuantitativo, el diseño fue no experimental de corte transversal y correlacional y empleo un cuestionario llegando a concluir que el nivel de desempeño docente y el nivel de percepción del estudiante muestran una relación significativa de 90,33%.

Fuentes (2017) estudio la didáctica del docente con el grado de percepción que tiene el estudiante en la Universidad Tecnológica del Perú; para ello, empleó el enfoque cuantitativo, el diseño de corte transversal y correlacional y utilizó un cuestionario, llegando a concluir que existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre la didáctica del docente universitario y el grado de aceptación de los estudiantes.

Llanos (2017) tuvo como propósito relacionar la enseñanza con la percepción de los estudiantes; para ello, utilizó una metodología cuantitativa, un diseño correlacional y empleo un cuestionario y llegó a concluir que alrededor de una cuarta parte del estudiantado no está conforme con la formación que viene recibiendo.

Tolentino (2018) tuvo como objetivo relacionar el desempeño académico y didáctico con la percepción de los estudiantes; para ello, empleó una metodología cuantitativa, el diseño de corte transversal y correlacional y un cuestionario, llegando a concluir que los estudiantes perciben que los docentes no están desempeñándose adecuadamente, en los aspectos académico y didáctico.

Malaspina (2007) estudio la percepción del estudiante sobre el desempeño docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú, utilizó el enfoque cuantitativo, el diseño correlacional y concluye que la competencia mejor valorada por el estudiante es el dominio del curso que tiene el profesor, la planificación, la comunicación, el aprendizaje y la evaluación.

Velásquez (2007) tuvo como objetivo evaluar el desempeño docente en la Universidad de Lima, empleo la metodología cuantitativa, el diseño correlacional y empleo los resultados del sistema implementado por la universidad, llegó a concluir que la evaluación y el desempeño docente son buenos.

Valcazar (2019) tuvo como propósito probar la existencia de diferencias de percepción en cuatro maestrías de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Utilizo metodología cuantitativa, diseño descriptivo, empleo el cuestionario y concluye que las competencias con mayor valoración porcentual fueron la selección de contenidos disciplinares, con un promedio porcentual de 86,85%, diseñar la

metodología y organizar las actividades, con un promedio porcentual de 78,85% y ofrecer información y explicaciones comprensibles, con un promedio porcentual de 84,65%.

Segovia y Cabello (2017) relaciono la percepción de los estudiantes de maestría de la Escuela de Derecho de la Universidad Alas Peruanas, con la calidad de enseñanza. Utilizó la metodología cuantitativa, el diseño de corte transversal y correlacional y un cuestionario, llegó a concluir que la percepción se relaciona positivamente con la percepción de los estudiantes.

Tello y Tello (2018) tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre la percepción de los profesores y el sistema de enseñanza-aprendizaje aplicados por los profesores de EBR en Junín. Utilizó el enfoque cuantitativo, el diseño correlacional y un cuestionario llegando a concluir que la actitud de los docentes es positiva para la enseñanza-aprendizaje, responsabilidad, accesibilidad al dialogo, puntualidad.

Vasquez (2015) tuvo como objetivo analizar la relación entre la percepción de las competencias docentes y actitud frente a la matemática en los estudiantes; utilizó el enfoque cuantitativo, el diseño de corte transversal y correlacional, utilizo una escala para medir la percepción de las competencias docentes, y llegó a concluir que existe relación significativa entre la percepción de las competencias docentes y la actitud del estudiante hacia las matemáticas.

De la Cruz y Pizango (2020) tuvieron como objetivo investigar la percepción del estudiante sobre el aula virtual; para ello, utilizaron el paradigma cualitativo, y llegaron a concluir que el aula virtual ha cumplido con el objetivo de

organizar los contenidos y gestionarlos adecuadamente, y bajo la percepción de los estudiantes es una herramienta que debe de ser utilizado en otros cursos.

2.1.3 Antecedente local

Pelaez et al. (2017) analizaron la percepción de los estudiantes sobre las competencias docentes en la Escuela de Administración de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo; para ello, emplearon el diseño no experimental, transversal y descriptivo, el enfoque cuantitativo y un cuestionario y llegaron a concluir el 57% de los estudiantes han percibido las competencias de los docentes como bueno.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Marco conceptual de las competencias en la educación

Aprendizaje basado en competencias

En la actualidad, “se ha retomado con enorme fuerza el enfoque de aprendizaje basado en competencias en la enseñanza universitaria y se está iniciando en la educación no universitaria” (Villa, 2007, p. 23). El modelo de competencias intenta desarrollar un aprendizaje vinculado con el ejercicio de la profesión y, por tanto, con un cierto carácter profesionalizado, aunque siempre desde la consideración que los estudiantes están en un periodo formativo académico, y es aquí donde se evalúan las competencias y su aprendizaje (Domingos et al., 2016, p. 12).

Martínez et al. (2018) indican que el modelo de competencias desarrolla un aprendizaje vinculado con el ejercicio de la profesión, considerando siempre que

los estudiantes aún están en un periodo formativo, y es aquí donde se evalúan las competencias y aprendizaje. Se puede evaluar las competencias del estudiante para conocer si el proceso de enseñanza-aprendizaje está dando resultados. Para ello, se tiene que comparar con los objetivos de cada curso y con el perfil del egresado. Sin embargo, las competencias que aprende el alumno están determinadas, en su mayor parte, por las competencias que tiene el docente para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, constituyéndose así en el pilar de la enseñanza. Por lo tanto, las competencias docentes tienen que ser evaluados en nivel de la universidad y a nivel de los alumnos; en ambos casos, desde ópticas diferentes. De la misma manera, el desempeño del alumno en el campo profesional también es evaluado por el grupo de interés que demanda sus servicios; en consecuencia, si las competencias del profesional no son las adecuadas repercutirán de forma negativa en la apreciación que aquellos tendrán del profesional, pero también la apreciación negativa alcanzará de manera a quien impartió los conocimientos, es decir, el profesor. Las competencias se tienen que tomar como competencias académico profesionales, lo que implica hacer una evaluación de la misma a nivel del docente y a nivel del alumno.

García (2000) señala que el enfoque de competencias promueve el desarrollo integral de los estudiantes basado en el desarrollo de sus habilidades, actitudes y valores a partir de lo cual el alumno debe de ser capaz de transferir a la situación laboral, profesional y social en las que puede verse inmerso. En el documento de la Universidad de Deusto, titulado “Normas y orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje”, se define la competencia como “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y

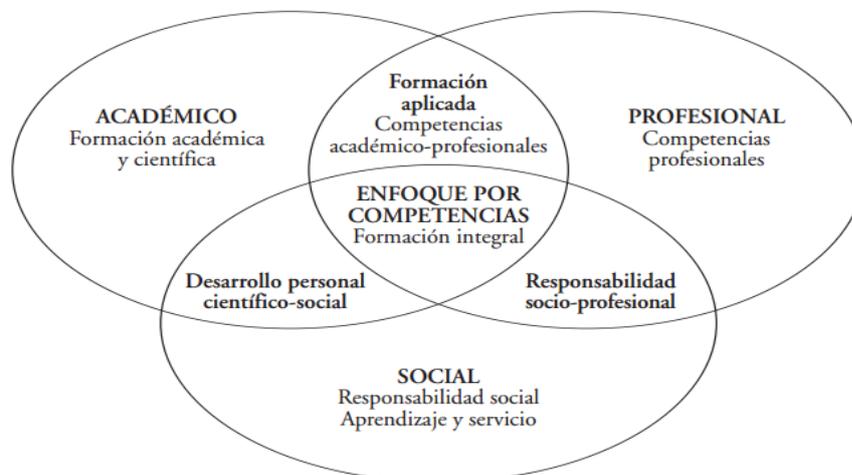
la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa & Villa, 2007, p. 16).

2.2.2 Áreas de competencia en la educación universitaria

La universidad tiene, en su esencia, la misión de formar al universitario, “en primer lugar, como persona, en segundo lugar, como profesional que desempeñará un trabajo para el que está siendo preparado y, en tercer lugar, como ciudadano, lo que se podría denominar competencias cívico-sociales” (Odar, 2007, p. 15). Se puede decir que el enfoque de competencias integra las tres dimensiones tal como se observa en la figura 1.

Figura 1

Áreas de competencia



Nota. Fuente: Villa y Villa (2007)

En la figura 1, se representan las tres áreas competenciales que integran el enfoque basado en competencias y lo configuran demostrando que el aprendizaje basado en competencias permite un desarrollo integral de la formación del

estudiante, y es la universidad la que debe enfatizar y otorgar la importancia y el tiempo que dedicará a cada área en sus planes de estudio respectivos y en la formación informal que desarrolla a través de sus diferentes actividades universitarias (Moreno, 2012).

El currículo por competencias contribuye a lograr las competencias establecidas en el perfil de egreso de la carrera, porque reúne actitudes, habilidades, conocimientos en una unidad de competencias en la que se desarrollan actividades profesionales. Si las competencias conducen a que el profesional tenga un buen desempeño en el campo profesional, entonces es necesario realizar una evaluación de los estándares con los que se describe el logro de las competencias. Sin embargo, el logro de estas competencias es evaluado, en principio, por el docente. Por lo tanto, hay que evaluar las competencias con las que el docente realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación tiene diversos matices, que van desde la evaluación institucional hasta la evaluación de los estudiantes. En esta investigación, la evaluación se realiza desde el punto de vista del estudiante y está basada en la observación que tiene el alumno de las competencias del docente. Para ello, se usa las expectativas y la percepción. Las expectativas configuran un proceso mental por el cual el estudiante se forma una idea general de lo que espera recibir en las clases (equipamiento, tecnología, competencias docentes), basada en su experiencia. Luego de las clases realiza una calificación de estas; esta se denomina percepción, y compara su percepción con sus expectativas y evalúa si sus expectativas se cumplieron o no. En la investigación, se usa el nivel de evaluación basado en expectativas y percepción, porque esta es una forma muy usada en la gestión para evaluar las competencias con las que se imparte el servicio educativo.

2.2.3 Competencias del docente universitario de los programas de Maestría

Las competencias pedagógicas del docente universitario han sido estudiadas a nivel mundial a fin de generar un perfil que permita guiar la capacitación y evaluación del docente, por lo que enseñar en la universidad requiere de conocimientos, habilidades y actitudes diferentes a las que se necesitaba unas dos décadas atrás. Galvis (2007) distingue cuatro competencias para el docente universitario, a saber: intelectuales vinculadas al conocimiento de su especialidad y a la cultura general propia de la educación universitaria, inter e intrapersonales, vinculada con la apertura hacia las nuevas experiencias y su adaptación a los cambios sociales ligados a la habilidad para convivir con otras personas y profesionales ligadas con el hacer como son la planificación y evaluación situaciones de aprendizaje significativo y uso de metodologías activas. Postareff y Lindblom -Ylanne (2008) señalan tres competencias: a) Proceso de enseñanza (planificar y practicar la enseñanza y evaluar), b) ambiente de aprendizaje ligado a la actualización de conocimientos, actualización del rol de docente e interacción con las TIC, y c) desarrollo pedagógico ligado al ejercicio docente, es decir la forma de enseñar y conciencia sobre la pedagogía (Postareff & Lindblom-Ylanne, 2008).

2.2.3.1 Proceso de enseñanza

Esta competencia está ligada con el proceso de planificar la enseñanza, en la que se incorpora las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a partir de un perfil de egreso y que se hacen realidad a través de la práctica de la enseñanza en la que el conocimiento es construido en conjunto con los estudiantes teniendo en

cuenta que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender, por lo que el docente tiene que usar distintos métodos de enseñanza, la evaluación está dirigida a medir la comprensión de la enseñanza (Postareff y Lindblom-Ylanne, 2008).

Por su parte, Sarmiento (2007) señala:

La enseñanza es comunicación en la medida en que responde a un proceso estructurado, en el que se produce intercambio de información (mensajes entre profesores y alumnos). Para nosotros, la enseñanza es una actividad socio comunicativa y cognitiva que dinamiza los aprendizajes significativos en ambientes ricos y complejos (aula, aula virtual, aula global o fuera del aula), sincrónica o asíncronamente. (p. 34)

Zabalza (1990) afirma que la enseñanza adquiere todo su sentido didáctico a partir de su vinculación al aprendizaje; que no está confinada al aula ni ocurre sólo por la interacción simultánea de dos personas. En estos nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje, se retoma la polémica sobre la utilidad de las aportaciones de las diversas teorías de enseñanza-aprendizaje y se proponen nuevos modelos integradores que incluyan entre sus postulados las ventajas de cada corriente. En esta línea, De Pablos (1998) propone reflexionar sobre la incorporación de las nuevas tecnologías al mundo educativo y que su incidencia no repercuta sólo en la eficiencia en algunas tareas, sino que lo haga en diversas dimensiones humanas pues la influencia de estos medios de enseñanza no se dirige a estructuras cognitivas concretas sino a su funcionamiento integral. Las decisiones sobre enseñanza no pueden ser sólo técnicas, pues llevan implícitas opciones de valor. Las mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje no depende de tecnologías sofisticadas, sino de propuestas robustas pedagógicamente, avaladas en modelos que las integren y que

demuestren el mejor uso de las tecnologías a nuestro alcance, para lograr la calidad en nuestra educación (p. 49).

El proceso de evaluación de las competencias del docente para el proceso de enseñanza se basa en evaluar conocimientos, habilidades, actitudes, valores con que cuenta el docente, sin embargo, se puede extender a los estudiantes, expertos, agencias evaluadoras, expertos; en la presente investigación la realizamos a partir de los estudiantes, utilizando para ello las expectativas y percepción.

Enfoques de enseñanza-aprendizaje

Así mismo, Sarmiento (2007) señala:

Para el **enfoque técnico** seguimos al neoconductismo de Tolman y Skinner, donde el alumno es activo en relación con los arreglos contingenciales del profesor-programador y la actividad está condicionada por las características prefijadas por el programa de estudios. En el **enfoque heurístico** destacan Piaget, Bruner y Stenhouse, para quienes es importante el desarrollo de habilidades de aprendizaje, la actuación del docente como propiciador de ambientes para la organización de esquemas y aprendizajes significativos y el alumno como activo procesador de información. En el **enfoque sociocrítico** son importantes los trabajos de Vigotsky, Luria, Leontiev, Galperin y Elkonin, quienes se plantean la problemática de los vínculos entre los procesos psicológicos y los socioculturales, en este enfoque el docente es un promotor de zonas de desarrollo próximo con dominio de la tarea, maneja mediadores y es sensible a los avances progresivos de los alumnos, quienes toman conciencia y ejecutan las tareas con un desarrollo integral. (p. 51)

2.2.3.2 Ambiente de aprendizaje

Partimos del entorno y es todo aquello que rodea al proceso de enseñanza-aprendizaje, es el espacio, los elementos materiales, instalaciones del plantel, así como factores físicos, afectivos, culturales, políticos, económicos, sociales, familiares ambientales; elementos que se combinan pudiendo influir favorablemente o no en el aprendizaje del alumno (Rodríguez, 2020). La aliteratura existente afirma que el ambiente de aprendizaje es importante para complementar los aspectos didácticos y metodológicos de la enseñanza.

El ambiente de aprendizaje es el espacio en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje, pudiéndose ser: real y virtual. En la forma real, las actividades de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en el “salón de clase, un laboratorio, una empresa, clínica, biblioteca, áreas verdes; es decir, escenarios reales donde se puede constatar la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas, incluyendo también la práctica de actitudes y valores” (Rodríguez, 2020, p. 3).

Los ambientes virtuales son los que se crean mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con la finalidad de proporcionar a los educandos recursos que faciliten su proceso de aprendizaje. Dentro de estas TIC pueden citarse el aula virtual y el uso de internet (Rodríguez, 2020, p. 3).

El papel del docente es el de propiciar la generación de ambientes de aprendizaje que permitan la adquisición de competencias en los estudiantes, teniendo en cuenta las características o recursos que éstas requieren para su efectivo desarrollo, y en función del entorno en el que se quiere generar dicho proceso, pues

factores sociales, culturales, políticos, económicos, familiares, de infraestructura influirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Unir ambiente de aprendizaje y desarrollo de competencias significa que el docente tiene que convertir su enseñanza tradicionalista al modelo constructivista, ya que el enfoque de competencias requiere que estas se den en el contexto del estudiante, y el modelo constructivista se caracteriza porque el conocimiento se construye vinculándose a las situaciones y problemas en que se desenvuelve el estudiante (Espinoza & Rodríguez, 2017).

Rodríguez (2020), en relación con los elementos del ambiente de aprendizaje, destaca:

Los elementos del ambiente de aprendizaje son: a) el espacio de información que viene a ser el conjunto de conocimientos que requiere saber el alumno, los saberes que debe tener en cuenta, las indicaciones del docente a los alumnos; b) el espacio de interacción es la relación que se establece entre los actores del Proceso de enseñanza-aprendizaje, puede ser profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-especialistas; c) espacio de producción se considera la elaboración del producto de aprendizaje que va a realizar el alumno y que es la muestra material de lo aprendido y d) espacio de exhibición en la que se da a conocer el producto resultante del proceso, ésta se puede dar entre los compañeros de clase, dentro del aula, fuera de ella o incluso fuera de la escuela, este procedimiento puede constituir la fase de evaluación. (p. 7)

De esta manera, la interacción profesor-alumno es fundamental para lograr un ambiente adecuado de enseñanza.

2.2.3.3 La docencia en los programas de Posgrado

Ejercer la docencia está relacionado con un sistema de conocimientos, experiencias y valores de carácter eminentemente personal, desarrollado, integrado e interrelacionado por el individuo y que es relevante para su labor educativa y que se construye y desarrolla en el individuo a partir de la experiencia práctica, los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas a través de su vida de estudiante, la relación que ha establecido con la lectura, la observación y la reflexión que pueda elaborar sobre la práctica educativa de sus educadores y de sus colegas docentes, así como de otras personas, de su participación en conferencias, discursos y debates y de la información que haya obtenido a través de distintos medios de comunicación (Pestana, 2004). Las competencias que posea el docente son fundamentales para que logre un adecuado desempeño en su ejercicio, es decir; su nivel de conocimiento, su experiencia y actitudes personales van a contribuir al ejercicio de la docencia.

La experiencia personal acerca de la situación educacional práctica, como alumno y como docente, se diferencia de persona a persona aun cuando se encuentren rasgos comunes entre muchos individuos. Las experiencias de clases, estudios, tareas, lecturas y exámenes pueden ser idénticas para muchos de los docentes, sin embargo, el conocimiento y el significado que se le han otorgado a esas experiencias pueden variar significativamente.

Por ello, ejercer la docencia se refiere al cúmulo de conocimientos, experiencias y valores “que se aplican en la práctica pedagógica de un educador a

partir de sus percepciones y que van a continuar desarrollándose y perfeccionándose a lo largo de su carrera docente” (Pestana, 2004, p. 314).

La experiencia personal, el conocimiento experiencial y los valores filosóficos, políticos y éticos

Pestana (2004), refiriéndose a la experiencia personal, puntualiza:

Todos los individuos, independientemente de su edad, origen y sexo poseen experiencias educacionales, tanto como alumnos o como docentes, a partir de las cuales construimos hipótesis y conclusiones que conforman nuestra experiencia personal sobre el acto de educar. Las experiencias de este tipo suelen conducir a algún tipo de aprendizaje en diferentes niveles. En el primero de ellos, aprendemos como obrar en situaciones parecidas; en un segundo nivel, aprendemos mucho de nosotros mismos como individuos y de los roles que se espera que asumamos en diversas situaciones, así como de las expectativas que creamos en los demás. A menudo, este tipo de aprendizaje es más sutil y fundamental y, por lo tanto, más significativo de tomar en cuenta al aproximarnos al estudio y a la comprensión de la teoría práctica de un docente determinado. (p. 314)

Así mismo, sobre el conocimiento experiencial, Pestana (2004) destaca:

En el aprendizaje experiencial destacan el peso que el profesor le atribuye a cubrir el temario del programa sacrificando la profundización de sus contenidos, la poca o nula reflexión sobre la complejidad que reviste el acto de enseñar, el desconocimiento sobre cómo se produce el aprendizaje, el poco interés por investigar sobre sus prácticas, la costumbre de transferir la

responsabilidad del rendimiento de sus estudiantes a éstos últimos, etc. La calidad de la experiencia de nuestras situaciones de enseñanza y de aprendizaje también puede variar significativamente y pesar mucho, o pasar totalmente desapercibida, en el entramado de nuestra teoría práctica personal. Si esas experiencias se analizan a la luz de nuestro conocimiento personal, o el de otros individuos, hay buenas razones para creer que la comprensión sobre esa teoría práctica va a enriquecerse mucho más que si sólo se experimenta y no se discute explícitamente. (p. 315)

Además, sobre los valores, Pestana (2004) afirma:

Nuestros valores y principios sobre lo que consideramos bueno o malo son determinantes en nuestra teoría práctica. Poseemos escalas de valor para determinar —a partir de nuestras experiencias— nuestra posición política y nuestras ideas acerca de democracia, libertad y autonomía, así como nuestra reacción ante las autoridades. Poseemos patrones para desenvolvemos e interactuar con los otros, que nos permiten elegir, por ejemplo, relaciones de cooperación o de competencia según la circunstancia que nos toque afrontar. Todos estos valores tienen, sin duda, una enorme influencia sobre nuestra teoría práctica y están estrechamente relacionadas con nuestra concepción de educación. (p. 315)

2.2.4 Expectativa y percepción del estudiante de post grado

2.2.5 Expectativa

Escoriza (1985) afirma que la expectativa es la anticipación de una consecuencia futura, pudiendo ser personal o social. Ros (1985) señala que es una

creencia que se tiene acerca de un objeto social. Bandura (1977) indica que es la probabilidad de alcanzar una meta concreta a nivel de resultados. Oliver (1980) asocia el término expectativa con la satisfacción del producto o servicio prestado, de modo que está asociado con la satisfacción final del usuario. Cayllahua (2021) indica que las expectativas “son posibilidades razonables y sustentadas de que algo suceda, no es cualquier esperanza o aspiración; se constituyen a partir de experiencia previas, deseos y actitudes” (p. 16). Por lo tanto, las expectativas son sucesos razonables y reales de que algo ocurra, basado en experiencias pasadas, deseos y actitudes de la persona en particular. Lo anterior conlleva que las expectativas pueden ser analizadas como metas personales o como acontecimientos ajenos a la persona.

En el campo de la educación, la evaluación de las expectativas se inició centrando el análisis en el profesorado. Sin embargo, en la actualidad la evaluación de expectativas suele centrarse en el alumnado. Las evaluaciones centradas en las expectativas de los alumnos universitarios indagan, por ejemplo, qué esperan los alumnos de la universidad, qué expectativas tienen del proceso de enseñanza-aprendizaje y qué expectativas tienen de las competencias del docente. Los resultados han servido como base para analizar y mejorar los recursos, competencias y procesos que demanda el alumnado para su formación. Actualmente, la evaluación de los servicios, practicada originalmente en las empresas, ha pasado a ser una práctica normal en la educación; así, es posible evaluar las competencias del docente a partir de las percepciones del estudiante y luego de analizarlas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje como mejora continua.

Teoría de las expectativas de Víctor Vroom

La teoría se sustenta en el “denodado esfuerzo que hacen las personas para conseguir una actuación apropiada, la misma que dependerá de la probabilidad de alcanzarla y una vez lograda se conseguirá una recompensa” (Cayllahua, 2021).

Además, Cayllahua (2021) menciona:

La teoría se relaciona con la valencia, expectativa e instrumentalidad; la valencia se refiere al valor que las personas aportan a cierta actividad, el deseo o interés que tiene en realizarlo; las expectativas se definen como las creencias sobre la probabilidad de que un acto será seguido de un determinado resultado, y la instrumentalidad se refiere a la consideración que la persona hace respecto de que, si logra un determinado resultado, éste servirá de algo. (p. 18)

Lo anterior conduce a que la expectativa se da cuando existe una motivación para conseguir algo y que exista probabilidad de conseguirla. Las expectativas de los alumnos universitarios están dadas por las aspiraciones, expectativas o inferencias que este hace sobre el funcionamiento de cada uno de los elementos de la institución (Good & Brophy, 1996).

Asimismo, los estudiantes se forman expectativas antes de recibir las clases, con base en la experiencia, observaciones y otros factores. Se trata de un proceso mental, que difiere de una persona a persona, pudiendo existir diferentes valoraciones con respecto a un mismo servicio en función de la persona.

2.2.5.1 Percepción

La psicología cognitiva explica la conducta de acuerdo a entidades mentales, que se comprende como estados, disposiciones o formas de organización interna de la información. El papel funcional de la percepción hace que actualmente sea considerada un componente del tratamiento de la información y de las actividades cognitivas. La comprensión psicológica de los fenómenos perceptivos insiste en la incidencia de toda la personalidad en el hecho mismo de percibir claramente diferenciable este sentido de la simple sensación: a partir de esta, el sujeto proyecta sobre el objeto una serie de cualidades o unos esquemas de selección valorativa que la sensación no le aporta y que determinan la concreta y diferente percepción que de unos mismos datos sensibles todo el mundo puede tener. Toda percepción comporta una interpretación; y así, más que un fenómeno simplemente sensorial, es una conducta psicológica compleja que está vinculada a un cuadro de referencias particular, elaborado a partir de la propia experiencia personal y social. Así, la percepción está relacionada con el juicio que se forma una persona sobre un servicio recibido, una actitud y/o un producto.

Best (1997) señala que la percepción se logra con una combinación de procesos cognoscitivos, unos comienzan al elaborar el código sensorial y otros que son inferencias y parten de nuestros conocimientos del mundo. Según Robbins (1999), “la percepción es un proceso por el cual los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales a fin de darle un significado a su ambiente; sin embargo, lo que uno percibe puede ser sustancialmente diferente de la realidad objetiva” (p. 43). Para Hellriegel y Slocum (2004), “la percepción es el proceso por el cual las personas, organizan, interpretan y responden a la información del mundo

que la rodea; dicha información se reúne mediante los sentidos, además representa el proceso psicológico por el que la gente reúne información del medio y le da sentido a su mundo” (p. 66). En el caso de las competencias docentes, el estudiante forma su percepción sobre ellas luego de recibir la clase del docente.

Según Kotler y Keller (2006), los principales valores culturales de una sociedad se alimentan de la percepción que tienen las personas de sí mismas, de las demás, de las organizaciones, la sociedad, la naturaleza y universo. Para Mateo (2000), la evaluación docente desde la perspectiva del estudiante es uno de los argumentos muy usados para tal fin; su inclusión está basada en que los estudiantes son los consumidores primarios de los servicios del profesor; los estudiantes son los directos receptores del proceso de enseñanza-aprendizaje, y se encuentran en una posición privilegiada para proporcionar información sustantiva acerca de la efectividad de la docencia; más aún, los alumnos son los únicos que tienen información directa del tipo, naturaleza y calidad de las prácticas docentes que se realizan en el aula. Los estudiantes viven diariamente la realidad del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que son los indicados a evaluar las competencias del docente.

Carrillo et al. (2015) refieren que los estudiantes son una de las mejores fuentes de información del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como del cumplimiento de objetivos académicos por parte del profesor. Por parte, Mira (2000) hace referencia a que la evidencia empírica demuestra que la satisfacción del alumno es un indicador de la calidad académica con que presta el servicio el docente universitario. Consecuentemente, se dice que la satisfacción del alumno

vendría a ser un resultado importante del trabajo realizado por el docente en mejorar sus competencias.

Respecto a los cuestionarios que se entregan a los estudiantes para que evalúen la actividad educativa de los docentes en las asignaturas a su cargo, Biscarri (2006) precisa que reflejan bien lo que el estudiante ve y vive en el aula, y sus juicios son sensibles a los cambios en la docencia. Pero, paradójicamente, no parece que las universidades se hayan planteado el uso sistemático de dicha información desde la perspectiva de la toma de decisiones de mejora institucional. Este uso institucional de los resultados de las encuestas al alumnado sobre su percepción de la docencia puede constituir una alternativa adecuada. La información obtenida mediante las encuestas al alumnado podría complementar la información obtenida mediante la evaluación institucional de las universidades, sustentando políticas de mejora de las mismas, de modo coherente con la concepción de estas como instituciones capaces de autorregularse, es decir, como organizaciones que aprenden y no únicamente como instituciones que enseñan.

Torres (2007) señala que en la evaluación del docente participan diversos actores con expectativas distintas, uno de ellos es el alumno, quien está en contacto directo en el aula con el profesor como observador permanente de los conocimientos, habilidades y actitudes del maestro en el transcurso de un ciclo escolar por lo que la evaluación de los docentes es una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado basado en la identificación de las cualidades del profesor. Moreira (2016) corrobora que las evaluaciones realizadas a partir de la recopilación de información de los estudiantes son, en su conjunto, multidimensionales, fiables y estables; dependen más del docente que de la unidad

curricular; son relativamente válidas y están poco afectadas por los sesgos potenciales; se asumen como herramientas útiles de mejora de la calidad de la enseñanza cuando se combinan con estrategias concretas de intervención en dominios o áreas de la actividad docente un tanto frágiles. Contreras (2008) afirma en su investigación que se produjeron varias agrupaciones o categorías, una de ellas fue denominada “Aspectos formales de la docencia”, que se relacionaba más bien con elementos administrativos, por ejemplo, la puntualidad en el inicio de clases; otra categoría que se pudo levantar fue “Creación de un ambiente adecuado para la enseñanza y el aprendizaje” relacionada con la interacción respetuosa entre docente y estudiantes; la tercera categoría se denominó “Estrategias metodológicas apropiadas para que los estudiantes aprendan”, que consideró solo aspectos didácticos, tales como el uso de recursos audiovisuales y capacidad de dar buenas explicaciones y finalmente se generó una última categoría relacionada con la evaluación del aprendizaje, dada la relevancia del tema por sí solo.

De igual manera, respecto a las tendencias que orientan la evaluación de la docencia universitaria, Fernández (2014) señala la existencia de tres tendencias, a saber: 1) Orientada a resultados, siendo la evaluación de la docencia parte de la evaluación institucional, relacionada con el control o rendición de cuentas; este tipo de evaluación es efectuada, generalmente, por agencias o por pares externos a las instituciones, tomando de base las autoevaluaciones institucionales. 2) La evaluación orientada a la formación, donde la de la docencia aparece como un proceso formativo sistemático y permanente, integrada a la actividad cotidiana de la enseñanza, operando al interior de las cátedras y contribuyendo a mejorarlas. 3) Representada por la evaluación de la docencia relacionada con políticas

institucionales para el desarrollo de los recursos humanos, ya que se vincula con la carrera docente y su relación con el ingreso, formación, permanencia, promoción, incremento salarial, incentivos a la investigación (Fernández, 2014).

Sin embargo, sea cualquiera la orientación que se le dé a la evaluación del docente, lo importante es: 1) el beneficio de brindar una educación de calidad a los estudiantes, 2) la mejora de la calidad educativa del docente, y 3) el prestigio educativo institucional ganado por la universidad en el ámbito social donde actúa (Fernández, 2014).

Así mismo, Gargallo (2012) concluye que el buen profesor ayuda a establecer relaciones entre los conceptos, fomenta el aprendizaje significativo, enseña a aprender a aprender, es motivador, conecta la teoría con la práctica, fomenta la participación, utiliza metodologías variadas y complementarias en función de las necesidades, usa el método socrático-mayéutico construyendo la materia junto con sus alumnos y reduce la lección magistral a lo imprescindible. Es decir, un buen profesor tiene ciertas características que lo distinguen. Fuentes (2014) puntualiza que la evaluación de la docencia no debe verse como un instrumento coercitivo por medio del cual las instituciones educativas solamente controlan las actividades de los educadores, sino como una herramienta que permite identificar las debilidades y fortalezas de los profesores en su práctica, y a partir de allí generar estrategias para favorecer el perfeccionamiento de su trabajo”. Indudablemente la evaluación es para diagnosticar la situación en un momento dado y luego de ella implementar acciones de mejora. Finalmente, en referencia a los factores que influyen en la decisión de los estudiantes para que elijan una universidad donde se formarán como futuros profesionales. Moreira (2013)

confirman que esta decisión tiene que ver con la calidad de la docencia impartida como factor principal que los estudiantes tienen en cuenta a la hora de elegir una universidad, hasta el punto de superar otros factores, como son el de las instalaciones y recursos académicos disponibles, o incluso las perspectivas de empleabilidad. La calidad con la que se imparte la educación es uno de los factores que impulsa la demanda, pero la calidad está ligada a las competencias del docente y a otros factores.

2.2.6 Explorar las competencias de docentes de post grado

Existen muchas técnicas para explorar las competencias, entre ellas tenemos:

2.2.6.1 Observación

Consiste en el “examen atento que un sujeto realiza sobre otros sujetos, o determinados objetos y hechos para llegar al conocimiento profundo de éstos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inasequibles por otros medios. La observación es la mayor fuente de datos que posee una persona y ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su entorno” (Moreno, 2012, p. 17)

2.2.6.2 Entrevista

Según Moreno (2012), la entrevista “es una técnica básica para explorar las competencias que se lleva a cabo a través del diálogo; se asume de manera previa que los participantes buscan el mutuo entendimiento, al erradicar cualquier acto coercitivo de autoridad” (p. 18).

2.2.6.3 Cuestionario

El cuestionario es un documento formado por un conjunto de preguntas que deben estar redactadas de forma coherente, y organizadas, secuenciadas y estructuradas, de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas nos puedan ofrecer toda la información necesaria (Moreno, 2012, p. 18).

2.2.6.4 Simulaciones

Este tipo de prácticas tiene la ventaja de aproximarse a lo que serían actividades auténticas. Cuando nos referimos a auténtico queremos decir que está presente en la realidad para la que preparamos a los alumnos; resulta genuino en dicha realidad tanto si se trata de lograr que sean buenos ciudadanos, excelentes profesionales, o brillantes investigadores. (Moreno, 2012, p. 19)

2.2.7 Educación virtual en los programas de maestría

En tiempos actuales Copary (2014) afirma:

La enseñanza virtual se realiza en espacios virtuales, donde los usuarios aplican un conjunto de estrategias de intercambio de información, basadas en sistemas de ordenadores, de redes telemáticas y de aplicaciones informáticas. Los términos enseñanza virtual, educación a distancia, e-learning, educación virtual o aulas virtuales son próximos, pero en sentido estricto guardan diferencias importantes. Este modelo requiere recursos tecnológicos obligatorios, como una computadora o tableta, conexión a

internet y el uso de una plataforma multimedia. Este método, a diferencia de la educación en línea, funciona de manera asincrónica, es decir, que los docentes no tienen que coincidir en horarios con los alumnos para las sesiones. Este método es parecido a la educación a distancia, pero estrictamente con recursos tecnológicos solamente. Los materiales del curso o documentos se subirán a la plataforma elegida para que los alumnos puedan revisarlos, y, normalmente, se discuten dudas en foros públicos para todo el grupo. (p. 17)

2.2.7.1 Ventajas de la educación virtual

- Puedes estudiar en cualquier momento y lugar, solo necesitas conexión a internet.
- Tienes acceso al contenido durante las 24 horas del día, permitiendo adaptar el estudio a la disponibilidad de tiempo que tengas.
- Hacer buen uso de las ayudas didácticas y audiovisuales, aumentan la calidad del aprendizaje.
- Ahorras tiempo y dinero, ya que no requieres desplazamientos.
- Ampliación del margen de cobertura, eliminando las barreras de lugar y tiempo, permitiendo estudiar en otra ciudad, incluso otro país.
- Brinda más oportunidades para analizar la información que se está recibiendo o repetir lecciones en caso de ser necesario.
- La educación virtual facilita el trabajo colaborativo, el acceso a chats, debates y prácticas en las plataformas, enriquecen los conocimientos

2.2.7.2 Desventajas de la educación virtual

- La pasividad con la que se pueda afrontar este método de estudio, ya que se puede percibir como algo más fácil.
- Inexistencia de una estructura pedagógica completa con procesos cognitivos y técnicas de aprendizaje.
- Crea una brecha en la relación alumno-maestro, rompiendo los lazos humanos que se puedan generar.
- Para personas que aprecien el contacto personal y que se vean beneficiados de las relaciones afectivas puede resultar desconcertante.
- La disciplina y constancia que se requieren en la formación a distancia es mayor.
- Una mala conexión de internet, falencias en el equipo o material de trabajo pueden generar retrasos e interrupciones.
- Sin una rutina de estudios programada, puedes descontrolar tus horarios para otras actividades.

2.3 Definición de términos

Percepción

La psicología ha definido a la percepción como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Universidad Veracruzana, 2017).

Percepción del desempeño docente

La percepción del desempeño docente por el estudiante representa la valoración sistemática de la actuación del profesor, considerando su práctica docente en la consecución de los objetivos curriculares del programa educativo en el que participa (Universidad Veracruzana, 2017).

Competencia docente

Las competencias docentes implican, entre otros, un conjunto de desempeños en lo que hace al diseño, planificación, organización, atención a emergentes, ejecución, evaluación y ajuste de una “propuesta didáctica” intencional, articulada y coherente, inserta en contextos inciertos y cambiantes (Cadoche, 2018).

Competencia en innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Es lograr que los estudiantes sean capaces de llevar el conocimiento a la realidad que les rodea, que aprendan de manera práctica los propios contenidos teóricos que les corresponda en todas las áreas (Cunimad, 2020).

Competencia en actualización docente

Es la capacidad docente para lograr capacitación, actualización permanente y estar informados sobre los avances educativos, tecnológicos, científicos y sobre lo que sucede en el mundo (Anduray, 2016).

Competencia para ejercer docencia

Capacidad para planificar, practicar y evaluar la enseñanza además de tener un desarrollo pedagógico (forma propia de enseñar y reflexión sobre la pedagogía) (Villarroel & Bruna, 2017).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

Las expectativas y la percepción de los estudiantes de maestría sobre las competencias del docente en la Maestría de Educación con Mención en Educación Superior de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2020, son valoradas como buena.

2.4.2 Hipótesis específicas

- Las expectativas y la percepción de los estudiantes de maestría sobre las competencias del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la Maestría de Educación con Mención en Educación Superior son calificadas como buena
- Las expectativas y la percepción de los estudiantes de maestría sobre las competencias en el ambiente de aprendizaje en la Maestría de Educación con Mención en Educación Superior son calificadas como buena
- Las expectativas y la percepción de los estudiantes de maestría sobre las competencias del docente en ejercer la docencia en la Maestría de Educación con Mención en Educación Superior son calificadas como buena.

2.4.3 Hipótesis estadística 1

- Ho: Los datos tienen distribución normal
- H1: Los datos no tienen distribución normal

2.4.4 Hipótesis estadística 2

- Ho: no existe correlación entre variables X e Y
- H1: existe correlación entre las variables X e Y

2.5 Variables

Variable 1: Competencia docente

Variable 2: Expectativas y percepción

2.5.1 Operacionalización de las variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Competencias	Medición
Expectativas sobre las competencias del docente	Es un proceso sistemático de recolección, análisis e interpretación de información relevante de la labor docente y la formulación de un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón	Se midió empleando el “Cuestionario para evaluar la competencia docente por los alumnos”.	Proceso de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> – Innovar practicas trabajo – Construcción de relaciones – Comprensión interpersonal – Perspicacia intrapersonal – Compromiso institucional 	Escala de medición: 1) Muy bajo 2) Bajo 3) Medio 4) Alto 5) Muy alto
		Se midió empleando el “Cuestionario para evaluar la competencia docente por los alumnos”	Ambiente de aprendizaje	Búsqueda de información y profundización del conocimiento, rol del docente	Escala de medición: 1)Muy bajo 2) Bajo 3) Medio 4) Alto 5) Muy alto
		Se midió empleando el “Cuestionario para evaluar la competencia docente por los alumnos”	Ejercer docencia	<ul style="list-style-type: none"> – Establecimiento de normas – Responsabilidad – Transmisión del conocimiento – Evaluación – Retroalimentación – Clima clase agradable – Planificar clases 	Escala de medición: 1)Muy bajo 2) Bajo 3) Medio 4) Alto 5) Muy alto

Tabla 2

Operacionalización de la variable

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Competencias	Medición
Percepción de la competencia docente	Se define como percepción al proceso cognoscitivo a través del cual las personas son capaces de comprender su entorno y actuar en consecuencia a los impulsos que reciben; se trata de entender y organización los estímulos generados por el ambiente y darles un sentido.	Puntuación que se da a la percepción según una escala	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Expectativa	Escala de medición: 1) Muy bajo 2) Bajo 3) Medio 4) Alto 5) Muy alto
		Puntuación que se da a la percepción según una escala	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Expectativa	Escala de medición: 1) Muy bajo 2) Bajo 3) Medio 4) Alto 5) Muy alto
		Puntuación que se da a la percepción según una escala	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Expectativa	Escala de medición: 1) Muy bajo 2) Bajo 3) Medio 4) Alto 5) Muy alto

Las competencias docentes son medidas a través de las variables expectativas y percepción. Las expectativas se refieren a la calificación que hace el alumno sobre las competencias del docente antes de entrar a clases, es decir, lo que espera encontrar; la percepción es la calificación que hace el alumno sobre las competencias del docente luego de recibir las clases. Comparando las expectativas con la percepción, se determina si las expectativas se cubrieron en su totalidad a través de la percepción o si existen brechas.

Tabla 3

Baremo para medir expectativas y percepción de las competencias

Escala Likert	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Ambiente de aprendizaje	Ejercer docencia	A nivel general
Muy bajo	0 - 12	0 - 6	0 - 25	0 - 42
Bajo	13 - 24	7 - 12	26 - 50	43 - 86
Medio	25 - 36	13 - 18	51 - 75	87 - 139
Alto	37 - 48	19 - 24	76 - 100	131 - 172
Muy alto	48 - 60	25 - 30	101 - 125	173 - 215

Nota. Los puntajes del baremo representan la suma de los promedios de cada pregunta que conforman las dimensiones

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación

Según el enfoque de investigación, es cuantitativo. Para Hernández et al., (2010) el enfoque cuantitativo representa un conjunto de procesos, es secuencial y probatorio, cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar o eludir” pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase; parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica; de las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos) y, se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis.

Según el tipo de investigación es aplicada, porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos que se adquieren.

3.2 Diseño de investigación

El diseño de la investigación es no experimental, de corte transversal y correlacional. Al respecto, Hernández et al. (2010) manifiesta que, en un estudio no experimental, se observa situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza, es decir, las variables no se manipulan y la investigación es transversal porque los datos van a ser recolectados en un momento dado.

3.3 Población y muestra

La población la conformaron los alumnos matriculados en la Maestría en Educación con mención en Docencia Superior de la UNASAM en el semestre 2020-II.

La muestra es censal porque coincide con la población; sin embargo, 5 de los 52 informantes no participaron en el estudio, por lo que el número de informantes se redujo a 47 participantes.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Tabla 4

Técnicas e instrumentos utilizados

Técnica e Instrumento	
Técnica	Encuesta “Las encuestas son un método de recolección de datos a partir de un muestreo de personas, a menudo con el objetivo de generalizar los resultados para un segmento de población más grande” (QUALTRICS, 2021).
Instrumento	Cuestionario El cuestionario es un documento formado por un conjunto de preguntas que deben estar redactadas de forma coherente, y organizadas, secuenciadas y estructuradas, de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas nos puedan ofrecer toda la información necesaria (Hernández, 2022). El cuestionario aplicado ha sido denominado como un “cuestionario para evaluar la competencia docente por los estudiantes de maestría”.
Informantes	Estudiantes de la Maestría en Educación

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue el cuestionario, llamado “Cuestionario para evaluar la competencia docente por los estudiantes de la Maestría”, y fue estandarizado, diseñado y validado por Juan Moreno, Yolanda Silveira y Noelia Belando, miembros de Elche University; su propósito fue medir las competencias del docente desde la percepción de los alumnos. Dicho instrumento fue estructurado con base en los temas de innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje, actualización docente y ejercer docencia. Estuvo conformado por 28 ítems, de alternativa múltiple, cuyos valores de calificación van desde 1) totalmente en desacuerdo, 2) en desacuerdo, 3) neutro, 4) de acuerdo y 5) totalmente de acuerdo. El instrumento fue validado tanto en el contenido como en la fiabilidad, y aplicado en forma individual.

3.5 Plan de procesamiento y análisis de datos

La medición de las competencias del docente se realizó a través de las expectativas y percepción del alumno, para lo cual se aplicó dos cuestionarios: uno para medir las expectativas y otro para medir la percepción. El cuestionario tuvo en ambos casos una medición través de una escala Likert.

Los datos de la encuesta se tabularon pregunta por pregunta y por cada dimensión y luego se trasladaron a una hoja Excel, de la cual se migró al SPSS. Luego se hicieron las pruebas de normalidad de datos, suma de promedio de medias, y estos resultados fueron comparados con el baremo y se siguió el procedimiento de contrastación de la hipótesis estadística con el empleo del protocolo para la Rho de Spearman.

El estudio se llevó a cabo en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Los sujetos de estudio fueron los alumnos de la Maestría en Educación con mención en Educación Superior, matriculados en el semestre 2020-II. La población de informantes fue de 47 alumnos, y 5 informantes no participaron en el estudio.

Previa a la aplicación del cuestionario, se informó a los alumnos acerca del objetivo del estudio y se pidió su consentimiento. El cuestionario fue aplicado solo a aquellos alumnos que dieron su consentimiento. La aplicación duró 10 minutos. El cuestionario fue administrado grupalmente.

Como no se trató de una investigación experimental, no incluyó un grupo de control, tampoco el grupo testigo. La investigación describió los resultados de la medición de las expectativas y percepción del alumno sobre las competencias de los docentes; las expectativas sobre las competencias se forman antes de que el estudiante reciba las clases, y la percepción luego de haberlas recibido. Comparando ambas se encuentran las brechas de insatisfacción, y estas permitieron recomendar acciones orientadas a mejorar las competencias donde los docentes muestran altibajos. Las competencias del docente se midieron a través de las expectativas y percepción del alumno, para lo cual se aplicó dos cuestionarios: uno para medir las expectativas y otro para medir la percepción. El cuestionario tuvo en ambos casos una medición través de una escala Likert.

Los datos fueron obtenidos a través de un cuestionario diseñado previamente que abarca tres competencias docentes: innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje, actualización docente y ejercer docencia. Estas

dimensiones dieron lugar a las competencias que se incluyen en el cuestionario tipo Likert. Los datos del cuestionario fueron tabulados pregunta por pregunta y por cada dimensión considerada en el estudio. Para aplicar el baremo, a fin de calificar la expectativa y la percepción se consideró la suma de las medias de cada pregunta y esos resultados fueron comparados con el baremo propuesto.

La hipótesis de investigación fue contrastada con los resultados y el baremo. La hipótesis estadística fue contrastada con el Rho de Spearman. Los resultados se presentan en tablas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Presentación de resultados

En esta sección, se presentan los resultados de los valores obtenidos de las expectativas, percepción y la diferencia entre percepción y expectativa, denominada brecha, para la dimensión proceso de enseñanza aprendizaje.

De las dimensiones y sus preguntas

Tabla 4

Resultados de la dimensión proceso de enseñanza-aprendizaje

Preguntas	Expectativas	Percepción	Brecha	Percepción cubierta (%)	Percepción por cubrir (%)
P1	4.82	2.63	2.19	43.9	56.1
P2	4.67	2.39	2.28	45.6	54.4
P3	4.79	2.71	2.08	41.6	58.4
P4	4.91	2.46	2.45	49.0	51.0
P5	4.82	2.68	2.14	42.8	57.2
P6	4.78	2.49	2.29	45.8	54.2
P7	4.93	2.51	2.42	48.4	51.6
P8	4.83	2.51	2.32	46.4	53.6
P9	4.78	2.32	2.46	49.2	50.8
P10	4.89	2.36	2.53	50.7	49.3
P11	4.92	2.07	2.85	57.0	43.0
P12	4.95	2.15	2.80	55.9	44.1

En la tabla 4, se muestra la calificación promedio de los estudiantes de maestría con base en las expectativas y la percepción de las competencias docentes en la dimensión proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se observa que la calificación de las expectativas está entre 4.67 y 4.95 de un puntaje máximo de 5 por pregunta; la calificación de la percepción está entre 2.07 a 2.71. Al comparar el puntaje obtenido en las expectativas con lo obtenido en la percepción, se encuentra

que las expectativas sobre las competencias docentes en innovación no han sido cubiertas luego de la evaluación a través de la percepción. Así, como se observa, el puntaje mínimo en expectativas para la P2 es igual a 4.67, mientras que la percepción para P2 es igual a 2.39, por lo que existe una diferencia (brecha) de 2.28; es decir, la percepción de la competencia del docente solo es cubierta en 45.6%, lo que significa que falta mejorar en un 54.4%. La misma interpretación de los resultados se puede extrapolar a todas las demás preguntas.

Tabla 5

Resultados sobre la dimensión ambiente de aprendizaje

Preguntas	Expectativas	Percepción	Brecha	Percepción cubierta (%)	Percepción por cubrir (%)
P13	3.98	2.76	1.22	24.4	75.6
P14	4.86	2.03	2.83	56.5	43.5
P15	4.93	2.44	2.49	49.8	50.2
P16	4.87	2.17	2.70	54.0	46.0
P17	4.87	2.32	2.55	51.0	49.0
P18	4.88	2.86	2.02	40.3	59.7

En la tabla 5, se muestra la calificación promedio de los estudiantes de maestría basada en las expectativas y la percepción de las competencias docentes en la dimensión ambiente de aprendizaje. Así, se observa que la calificación de las expectativas está entre 3.98 y 4.93 de un puntaje máximo de 5 por pregunta; la calificación de la percepción está en el intervalo de 2.03 a 2.86. Si se compara el puntaje obtenido en las expectativas con lo obtenido en la percepción, se encuentra que las expectativas sobre las competencias docentes en actualización no han sido cubiertas luego de la evaluación a través de la percepción. Así, por ejemplo, el

puntaje mínimo en expectativas para la P15 es igual a 4.93, mientras que la percepción para P15 es igual a 2.44, lo que da lugar a una diferencia (brecha) de 2.49, que en porcentaje significa que la percepción de la competencia del docente solo es cubierta en 49.8%, lo que significa que falta mejorar en un 50.2%. La misma interpretación de los resultados se puede extrapolar a todas las demás preguntas.

Tabla 6

Resultados sobre la dimensión ejercer docencia

Preguntas	Expectativas	Percepción	Brecha	Percepción cubierta (%)	Percepción por cubrir (%)
P19	4.85	2.69	2.16	43.1	56.9
P20	4.81	2.46	2.35	47.0	53.0
P21	4.94	1.92	3.02	60.5	39.5
P22	4.87	2.47	2.40	47.9	52.1
P23	4.78	2.56	2.22	44.4	55.6
P24	4.86	2.97	1.89	37.9	62.1
P25	4.85	2.97	1.88	37.7	62.3
P26	4.92	2.90	2.02	40.4	59.6
P27	4.94	2.73	2.21	44.2	55.8
P28	4.93	1.93	3.00	60.0	40.0
P29	4.89	1.90	2.99	59.8	40.2
P30	4.88	1.81	3.07	61.3	38.7
P31	4.87	3.31	1.56	31.3	68.7
P32	4.92	2.39	2.53	50.6	49.4
P33	4.78	1.39	3.39	67.8	32.2
P34	4.89	2.95	1.94	38.8	61.2
P35	4.95	2.34	2.61	52.2	47.8
P36	4.92	1.46	3.46	69.2	30.8
P37	4.87	2.22	2.65	53.0	47.0
P38	4.86	2.00	2.86	57.2	42.8
P39	4.87	2.98	1.89	37.7	62.3
P40	4.89	2.83	2.06	41.2	58.8
P41	4.92	2.47	2.45	48.9	51.1
P42	4.91	3.17	1.74	34.8	65.2
P43	4.93	1.56	3.37	67.4	32.6

En la tabla 6, se muestra la calificación promedio de los estudiantes de maestría basada en las expectativas y la percepción de las competencias docentes en la dimensión ejercer docencia. Así, se observa que la calificación de las expectativas está entre 4.78 y 4.94 de un puntaje máximo de 5 por pregunta; la calificación de la percepción está en el intervalo de 1.39 a 3.31.

Si se compara el puntaje obtenido en las expectativas con lo obtenido en la percepción, se observa que las expectativas sobre las competencias docentes en ejercer la docencia no han sido cubiertas luego de la evaluación a través de la percepción. Como se puede ver, el puntaje mínimo en expectativas para la P40 es igual a 4.89, mientras que la percepción para P40 es igual a 2.83; así existe una diferencia (brecha) de 2.06, lo que significa que la percepción de la competencia del docente solo es cubierta en 41.2%, faltando mejorar en un 58.8%. La misma interpretación de los resultados se puede extrapolar a todas las demás preguntas.

Tabla 7

Calificación de expectativas y percepción sobre competencias docentes

	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Ambiente de aprendizaje	Ejercer docencia	Promedio
Expectativas				
Puntaje teórico	60	30	125	
Puntaje obtenido suma de medias	58.02	28.41	122.07	
% expectativas esperadas	96.7	94.6	97.6	96.3
Calificación	Muy alto	Muy alto	Muy alto	
Percepción				
Puntaje teórico	60	30	125	
Puntaje obtenido suma de medias	29.27	14.59	60.37	
% percepción obtenida	48.7	48.6	48.2	48.5
Calificación	Media	Media	Media	

Nota. La tabla muestra los resultados usando el baremo propuesto

En la tabla 7, se muestra la suma de las medias de cada una de las preguntas por cada una de las dimensiones (competencias) consideradas en el estudio. Las expectativas esperadas por los estudiantes de la Maestría sobre las competencias docentes en todas las dimensiones consideradas son muy altas, es decir, los estudiantes esperan que las competencias docentes sean las mejores. Luego de recibir las clases, la percepción de los estudiantes sobre las competencias que tienen los docentes en la dimensión innovación alcanza el puntaje de 29.27 de un total de 60; en términos porcentuales, el 48.7% de las expectativas son cubiertas por las competencias de los docentes; en la dimensión actualización la percepción alcanza el puntaje de 14.59 de un total de 60; en términos porcentuales, el 48.6% de las expectativas son cubiertas por las competencias de los docentes. En la dimensión ejercer docencia, la percepción alcanza el puntaje de 60.32 de un total de 125; en términos porcentuales el 48.2% de las expectativas son cubiertas por las competencias de los docentes. A nivel general, la percepción de las competencias alcanza el nivel de medio, lo que significa que existe una brecha en la que trabajar para mejorar las competencias docentes.

4.2 Prueba de hipótesis

4.2.1 Prueba de normalidad

Hipótesis

H₀: Los datos tienen distribución normal

H₁: Los datos no tienen distribución normal

Nivel de significancia

NC: 0.95

Error: 0.05

Prueba estadística

Se empleó la prueba de Kolmogorov – Smirnov porque $n > 50$

Criterio de decisión

Si p-valor < 0.05 se rechaza H_0 y se acepta H_1

Si p-valor > 0.05 se acepta H_0 y se rechaza H_1

Tabla 8

Prueba de normalidad

	Kolmogorov - Smirnov			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico
Percepción	0,100	59	0,20	0,970
Expectativa	0,194	59	0,00	0,908

La variable percepción no tiene distribución normal, y la variable expectativa, en cambio, sí la tiene. Como una de las variables no tiene distribución normal, para el contraste de hipótesis de la investigación se empleó la prueba no paramétrica denominada coeficiente de Spearman.

4.2.2 Prueba de hipótesis

X: Percepción

Y: Expectativas

Hipótesis de correlación

H_0 : No existe correlación entre variables X e Y

H_1 : Existe correlación entre las variables X e Y

Nivel de significancia

NC: 0.95

Error: 0.05

Prueba de correlación

No paramétrica: Coeficiente de Spearman

Estadístico de prueba

Si p-valor < 0.05 se rechaza H_0

Si p-valor ≥ 0.05 se acepta H_0 y se rechaza H_1

Criterio de decisión

Interpretación del coeficiente de Spearman

Correlación negativa -0.8 y -1 muy alta

Correlación negativa -0.6 y -0.79 fuerte

Correlación negativa -0.4 y -0.59 moderada

Correlación negativa -0.2 y -0.39 baja

Correlación negativa -0 y -0.19 muy baja

Correlación positiva 0 y 0.19 muy baja

Correlación positiva 0.2 y 0.39 baja

Correlación positiva 0.4 y 0.59 moderada

Correlación positiva 0.6 y 0.79 fuerte

Correlación positiva 0.8 y 1 muy alta

Tabla 9*Correlación*

			Percepción	Expectativa
Rho de Spearman	Percepción	Coefficiente de correlación	1.000	0.256
		Sig. (bilateral)		0.049
	Expectativa	Coefficiente de correlación	0.256	1.000
		Sig. (bilateral)	0.049	
		N	59	59
		N	47	47

La correlación es significativa para el nivel de significancia del 95%. La correlación Rho de Spearman es igual a 0.256, lo que indica correlación positiva baja.

Asimismo, el valor de la correlación de Spearman indica que las expectativas y la percepción del estudiante sobre las competencias docentes tienen una correlación positiva, pero de un nivel bajo significativo estadísticamente (sig. bilateral 0.047)

4.3 Discusión

El objetivo de la investigación fue asociar las expectativas y percepción de los estudiantes de la Maestría en Educación Superior sobre las competencias de sus docentes en el semestre 2020-II, la cual se midió con base en un cuestionario.

Los resultados muestran en relación al objetivo ESPECIFICO 1EL proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido calificada con percepción media, lo que revela que las expectativas que tiene el alumno sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje antes de las clases son altas, pero aquellas no son cubiertas en su totalidad luego de

la evaluación que realiza el alumno en clases a través del valor percibido. El valor numérico máximo de las expectativas en esta dimensión suma 58.09 puntos; el valor alcanzado mediante la percepción del alumno es de 29.27; es decir, luego de la experiencia de clase, las expectativas son cubiertas en un 50.5%, quedando una percepción no cubierta de 49.5%.

Sin embargo, hay aspectos en los cuales el docente logra una adecuada percepción; por ejemplo, en la metodología de casos, talleres, innovación tecnológica y clase interactiva. Los factores que presentaron percepción media fueron la escasa participación del docente en la formación del alumno, la no realización de trabajos asociados con otros cursos, el no tener en consideración el plan estratégico de la universidad y el inadecuado uso de clases interactivas.

Esta situación podría explicarse por las dificultades de adaptación del docente al entorno de la enseñanza virtual, para el cual no estaba preparado, es decir, el docente aún no conocía bien el proceso de planificación y la metodología de la enseñanza virtual, la misma que, dadas las limitaciones de la tecnología (plataforma, software de enseñanza virtual, acceso a internet) implementada por la escuela de Posgrado en el período de estudio, no han contribuido a mejorar la innovación del proceso de enseñanza aprendizaje. Algunos de los factores analizados dentro del proceso enseñanza aprendizaje coinciden parcialmente con los resultados de Mendoza et al. (2020), tales como la innovación tecnológica, el uso de casos y clase interactiva. Los resultados difieren de los de Llanos (2017), quien señala que una cuarta parte de los estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos no está conforme con la formación académica

que viene recibiendo; en el estudio los resultados muestran que la brecha de insatisfacción se acerca al 50%.

Por otro lado, es concordante con los resultados De la Cruz y Pizango (2020) quienes afirman que la innovación tecnológica en el manejo de las TIC en las universidades es importante para organizar los contenidos académicos y gestionarlos adecuadamente. Así mismo, es concordante parcialmente con los resultados de Imbernon et al. (2011), quienes afirman que el docente tiene que conocer y tener el respaldo tecnológico para usar las metodologías didácticas de e-learning y b-learning; los resultados del estudio muestran que la incipiente dotación tecnológica de la Escuela de Post Grado y quizá el acceso a las redes por parte del docente no permite lograr una eficiencia adecuada. Los resultados difieren en la valoración con de los de Velásquez (2007), quien afirma que la satisfacción de los estudiantes de maestría en relación con el aprendizaje en la Universidad de Lima es buena, en especial con los factores planificación y desempeño docente. Los resultados de la investigación muestran una valoración superior calificada como media.

En relación con el objetivo específico 2 ambiente de aprendizaje, los resultados muestran que los estudiantes tienen expectativas muy altas y su percepción es valorada como media, donde valor numérico máximo suma 28.41 puntos; el valor alcanzado por la percepción, 14.59, lo que indica que existe una brecha no satisfecha; es decir, el 48.6% de las expectativas no han sido cubiertas. Sin embargo, algunos de los factores que conforman la dimensión ambiente de trabajo muestran valores aceptables, tales como el desempeño profesional, conocimiento de la pedagogía y actualización académica. Los factores que lograron

baja percepción son la participación del docente en la investigación y aplicación de sus resultados y la actualización académica, factores vinculados posiblemente a las pocas facilidades que da la Escuela de Post Grado a la capacitación por competencias; en relación con la investigación, son pocos los docentes que muestran sus resultados de investigación y la relacionan con el curso. Estos resultados difieren de los de Tolentino (2014), quien señala que en el Programa de Complementación Pedagógica de la Universidad Mayor de San Marcos, los aspectos académico y didáctico son percibidos con una calificación de nivel bajo. Por otro lado, son concordantes parcialmente con los resultados de Villaroel y Bruna (2017), quienes afirman que la percepción de los estudiantes de maestría en relación con las competencias está basada en un buen desempeño del conocimiento.

En relación al objetivo ejercer docencia, los resultados muestran que en promedio las expectativas han sido calificadas con un nivel alto y las percepciones con un nivel medio, lo que indica la existencia de brechas. El valor numérico máximo de las expectativas en esta dimensión suma 122.5, y las expectativas, 60.37. En términos porcentuales, el 50.5% de las expectativas son cubiertas, quedando una percepción no cubierta de 49.5%, siendo esta la dimensión que ligeramente supera a las anteriores. Los factores basados en las preguntas que explican una mejor percepción de las competencias del docente son las condiciones señaladas para evaluar los cursos, el uso de software para la enseñanza, las normas impartidas, el cumplimiento del dictado, el cumplimiento de las fechas de evaluación y la puntualidad del docente; estos son los factores en los cuales las expectativas del alumno se cumplen en más del 50%. Así mismo, la priorización del docente para entregar conocimientos, la vinculación del contenido del curso con

la realidad, la integración que hace el docente con otras áreas del conocimiento y la estimulación del docente para generar interés en el aprendizaje tienen una percepción calificada con valor de medio, es decir, hay aspectos que aún no han sido integrados plenamente por el docente en el dictado de clase. La metodología empleada para la enseñanza en clases, los objetivos del curso, las lecturas programadas y el hecho de no comentar sobre los errores incurridos en el desarrollo de las evaluaciones no son percibidos adecuadamente por los alumnos haciendo que sus expectativas no sean satisfechas.

Lo anterior nos muestra que en la dimensión impartir docencia aún faltan mejorar algunos aspectos. Los resultados difieren con los de Casero (2010), quien afirma que los factores que influyen en la percepción son edad, sexo, aspecto físico, personalidad, veces que dictó el curso, experiencia y rango del profesor. Los resultados de la investigación indican que los factores que influyen en la percepción son el cumplimiento de fechas de programación de la actividad académica, la entrega de notas y la puntualidad del docente. Los resultados son reafirmados parcialmente por Del Hierro et al. (2014), quienes señalan que la fortaleza del docente son los conocimientos tecnológicos. Por su parte, Malasquez (2007) señala que la competencia docente mejor valorada es el dominio del curso, calificada en la investigación con valoración media. De otro lado, Martínez et al. (2018) indican que la percepción de los alumnos en la dimensión competencias didácticas ocupa el primer lugar en la Universidad Dos Santos del Brasil; comparado con los resultados de la investigación, en esta ocupa un nivel intermedio en lo concerniente a percepción. Por su lado, Pelaez et al. (2017) afirman que en la Escuela de

Administración de la UNASAM las competencias del docente se perciben como buenas; en la investigación, los resultados de la percepción son de nivel medio.

Del Hierro et al. (2018) afirman que tienen docentes del Instituto Tecnológico de Sonora México poseen fortalezas en conocimientos tecnológicos para impartir cursos virtuales, pero se perciben debilidades en el uso de la comunicación asincrónica y sincrónica y la actitud de apertura al cambio para acceder al uso de la plataforma tecnológica. En la investigación, los resultados indican que los docentes y estudiantes tienen dificultades para acceder a la plataforma tecnológica además de tener conocimientos limitados para programar una clase virtual. Otros estudios, como el de Benites (2017) y Segovia y Cabello (2017), señalan que el desempeño docente está relacionado directamente con el nivel de percepción de los estudiantes, demostrándose así que las evaluaciones de expectativas y percepción pueden influir en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, siempre y cuando la institución implemente planes de mejora, basados en los resultados de la percepción.

En términos generales, en relación con las tres dimensiones, las expectativas han sido calificadas como muy altas en promedio y la percepción como media, lo cual indica que las expectativas del alumno son cubiertas en un 50%, quedando un 50% que no ha sido cubierta, ligadas a competencias que no se emplean o faltan mejorar. Estos resultados concuerdan con los de Benites (2017), quien señala que el desempeño docente está en relación directa con el nivel de percepción de los estudiantes. En cambio, los resultados no concuerdan con los de Pelaez et al. (2017), quienes afirman que la percepción de los estudiantes de maestría sobre las

competencias en la escuela profesional de Administración de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016, son buenas.

Los resultados no confirman plenamente lo propuesto en la hipótesis, en la que se consideró que la percepción del estudiante de post grado en relación con las competencias llegaba a ser buena; los resultados muestran una percepción media, relativamente menor a la propuesta. Sin embargo, los resultados establecen una relación entre las variables, aunque esta relación es positiva pero baja expresada en Rho de Spearman, igual a 0.256 pero estadísticamente significativa, induciendo a pensar que existen otras variables que explican las competencias docentes.

La investigación es pionera en este campo en la Escuela de Post grado, y tiene sus limitantes por eso mismo. Estas tienen que ver con que ha sido aplicada a un grupo pequeño de estudiantes de maestría, lo cual no permite generalizar los resultados. Sin embargo, se convierte en un primer paso para comprender las competencias docentes desde la percepción de los estudiantes de maestría, por lo que los resultados pueden conducir a mejorar dichas competencias.

CONCLUSIONES

1. Los estudiantes tienen expectativas altas sobre las competencias docentes antes de recibir las clases. No obstante, después de las clases, su percepción de estas competencias disminuye hasta alcanzar un nivel medio.
2. Antes de recibir las clases, los estudiantes de maestría tienen expectativas muy altas sobre las competencias de los docentes en la dimensión proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, después de las clases, la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje se califica como de un nivel medio; en consecuencia, se genera una brecha de insatisfacción, pues parte de las expectativas de los estudiantes sobre las competencias docentes no son satisfechas por el docente.
3. Antes de iniciar las clases, los estudiantes de maestría tienen expectativas muy altas sobre las competencias de los docentes en la dimensión ejercer docencia. No obstante, luego de recibir las clases, la percepción del ejercicio docente se califica como de un nivel medio, dando lugar a una brecha de insatisfacción.
4. Antes de las clases, los estudiantes de maestría tienen expectativas muy altas sobre las competencias de los docentes en la dimensión ambiente de aprendizaje. Sin embargo, la percepción de las competencias luego de recibir las clases es de nivel medio, por lo que existe una brecha de insatisfacción, ya que las expectativas superan a la percepción.

RECOMENDACIONES

Los resultados muestran que las expectativas que tienen los estudiantes sobre las competencias docentes superan su percepción; las expectativas son altas, mientras que la percepción es media, indicando que varias competencias faltan o no son empleadas por el docente, por lo que recomiendo lo siguiente:

Recomendar a la Escuela de Posgrado, a través de la Dirección de Maestría en Educación con mención en Educación Superior, impulsar programas de capacitación para mejorar las competencias docentes en innovación tecnológica, actualización docente a fin de mejorar las competencias de sus docentes.

1. Recomendar a la Escuela de Posgrado, a través de la Dirección de Maestría en Educación con mención en Educación Superior, establecer una política de gestión que permita evaluar la competencia de sus docentes y de acuerdo con los resultados retroalimentar sus competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anduray, B. A. (2016). Formación permanente del docente desde el enfoque de competencias. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 257-267.
- Benites, J. (2017). *Desempeño docente y la percepción de los estudiantes de la carrera de laboratorio clínico y anatomía patológica de la Universidad Norbert Wiener* [Tesis doctoral, Universidad Norbert Wiener]. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/1648>
- Bozu, Z., & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Cabero, J., Arancibia, M., Valdivia, I., & Araneda, S. (2018). Percepciones de profesores y estudiantes de la formación virtual y de las herramientas en ellas utilizadas. *Revista Diálogo Educativo*, 18(56), 149-163. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.DS07>
- Cadoche, L. (2018). Las competencias docentes como objeto de análisis: una experiencia para repensar las practicas educativas en el aula de matemáticas. En E. Mariscal (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 1137-1144). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Carrillo, M., Zuñiga de la Torre, B., & Toscano de la Torre, A. (2015). Percepción de los estudiantes sobre la evaluación al desempeño docente como un instrumento para la mejora de la calidad educativa. *Revista Tecnología Educativa*, 2(1), 87-98.

- Casero, A. (2010). Factores moduladores de la percepción de la calidad docente. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-17.
- Cayllahua, H. U. (2021). *Expectativas estudiantiles y nivel de satisfacción con la calidad educativa de la Universidad Nacional de Huancavelica* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. <https://repositorio.usmp.edu.pe>
- Copary, R. F. (2014). La enseñanza virtual en el aprendizaje de los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Pedro Vilcapaza Perú. *Comunicación*, 5(1), 14-21. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682014000100002&lng=es&tlng=es
- Cunimad. (2020, 12 de enero). *¿Por qué es importante el aprendizaje por competencias?* <https://www.cunimad.edu.es/noticias/importancia-aprendizaje-por-competencias/>
- De Juanas Oliva, A., & Beltrán, J. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>
- De la Cruz, B., & Pizango, V. (2020). *Percepciones sobre el aula virtual Chamilo en estudiantes de una institución educativa de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/932e639e-7101-4935-bf90-e8dad253c56b/content>
- Del Hierro, E., García, R., & Mortis, S. (2014). Percepción de estudiantes universitarios sobre el perfil del profesor en la modalidad virtual-presencial.

EDUTECH. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (48), 1-18.

<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/114/22>

Domingos, J., Sotolongo, M., & Martínez, C. (2016). La evaluación del desempeño por competencias: percepciones de docentes y estudiantes en la educación superior. *Formación Universitaria*, 9(5), 15-24.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500003>

Espinoza, N. L., & Rodríguez, Z. R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIBE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 110-132. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.276>

Fuentes, H. (2017). *La didáctica del docente y el grado de aceptación por el aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Electrónica y Mecatrónica de la Universidad Tecnológica del Perú* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2410/Fuentes_mh.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16(1), 48-57.

Ganagorri, X. (2010). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 47-52.

García, J. M. (2018). Qué factores o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 303-325.

- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Groningen. Universidad de Deusto.
- Good, T., & Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. McGraw-Hill.
- Imbernon, F., Silva, P., & Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 38(36), 107-114.
- Irigoyen, J. J., & Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.
- Llanos, J. (2017). *La enseñanza universitaria, los recursos didácticos y el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/922/Llanos_cj.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López, A., Gonzales, I., & De Leon, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133-148.
- Malaspina, J. (2017). Evaluación del desempeño docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú. En I. Lavados (Ed.), *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 334-339). Centro Interuniversitario de Desarrollo.

- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 7–34.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/121451>
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0034092>
- Medina, S. (2019). *El programa Tambos y su incidencia en sus beneficiarios en San Luis -Ancash 2013-2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo].
- Mendoza, R., Salazar, M., & Muñoz, Y. (2020). Percepción de competencias docentes universitarias desde la perspectiva académica y estudiantil. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-17.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.527>
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinectica*, (39), 01-20.
- Odar, A. (2007). *Evaluación de la actividad docente de los profesores universitarios por los alumnos*. Fondo interuniversitario MINEDUC Chile.
- Pelaez, G., Vilchez, J., Valderrama, L., & Carbajulca, M. (2017). Evaluación de las competencias del docente bajo la percepción de los estudiantes de la escuela profesional de Administración de la Universidad Nacional Santiago Antunez de Mayolo, 2016. *Aporte Santiaguino*, 10(1), 119-130.
<https://doi:dx.doi.org/10.32911/as2017.v10.n1.188>

- Pernas, G., Sierra, F., Fernandez, S., Miralles, A., & Diego, C. (20098). Principios estratégicos en la educación médica. *Revista Cubana de Educación Médica*, 23(2), 1-9. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v23n2/ems05209.pdf>
- Pestana, N. (2004). La teoría práctica del profesor, punto de partida para la orientación pedagógica en la formación docente. *Educere*, 8(26), 313-320.
- Postareff, L., & Lindblom - Ylanne, S. (2008). Variation in teachers description of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. Learning and instruction. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- QUALTRICS. (2021). *Encuesta*. <https://www.qualtrics.com/es-la/gestion-de-la-experiencia/investigacion/que-es-una-encuesta/>
- Rodríguez, V. H. (2020). *Ambientes de aprendizaje*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Salazar, C., & Chiang, M. (2007). Competencias y educación Superior. *Horizontes Educativos*, 12(2), 23-35. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917592003.pdf>
- Sarmiento, S. M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente* [Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/8927#page=1>
- Segovia, C., & Cabello, J. (2017). Evaluación docente desde la percepción del estudiante. *Lex*, 15(19), 410-431. <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v15i19.1384>
- Tello, J., & Tello, L. (2018). Percepción de los estudiantes del desempeño docente en la región Junín. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 89-96.

<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/184>

Tolentino, L. (2018). *Desempeño didáctico y académico del docente relacionado a la satisfacción de los estudiantes del programa de Complementación Pedagógica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013-II* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/3981/Tolentino_sl.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Universidad Veracruzana. (2017). *Evaluación al desempeño docente*.
<http://www.uv.mx/dgdaie/files/>

Valcazar, E. (2019). Las competencias del docente de post grado. Un estudio comparativo en cuatro maestrías especializadas desde la percepción de los estudiantes. *Desde el Sur*, 11(1), 191-206.

Vásquez, C. (2015). Percepción sobre las competencias docentes, compromiso académico y actitudes frente a la matemática en Estudiantes de la Universidad de Ciencias y Humanidades [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2017>

Velásquez, E. (2007). *Desempeño docente, calidad y evaluación en la Universidad de Lima*. Fondo de desarrollo institucional MINEDUC Chile.

Villa, A. (2007). *El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades*. <https://docplayer.es/amp/53765922-El-aprendizaje-basado-en-competencias-y-el-desarrollo-de-la-dimension-social-en-las-universidades.html>

- Villa, A., & Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en la universidad. *Educar*, (40), 15-48
- Villaroel, V., & Bruna, D. (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://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Webometrics. (2021, 28 de enero). *Ranking web de universidades*. <https://www.webometrics.info/es/detalles/unasam.edu.pe>
- Wikipedia. (2022). El cuestionario. <https://es.wikipedia.org/wiki/Cuestionario#:~:text=El%20cuestionario%20es%20un%20documento,ofrecer%20toda%20la%20informaci%C3%B3n%20nece>
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario percepción de competencias docentes

COMPETENCIAS	PREGUNTAS POR CADA COMPETENCIA
Innovar proceso de enseñanza-aprendizaje	1¿El docente se actualiza constantemente los contenidos de los cursos que dicta?
	2¿El docente usa la tecnología y renueva las metodologías de enseñanza-aprendizaje?
	3¿El docente trabaja con casos, plantea problemas y analiza sus posibles soluciones?
	4¿El docente realiza clases interactivas en la que participan constantemente los alumnos?
	5¿El docente hace participar a los alumnos en seminarios, conferencias u otros?
	6¿El docente mantiene una posición justa e imparcial con todos los estudiantes?
	7¿El docente muestra compromiso por la docencia y la valora como una oportunidad de desarrollo personal?
	8¿El docente reconoce la importancia que tiene la labor docente en la formación del estudiante?
	9¿El docente muestra interés por trabajar asociativamente con docentes de la misma área u otras?
	10¿El docente cumple con los compromisos asumidos que llevan a ejecutar el Plan Estratégico de la Universidad?
	11¿El docente está informado de las dificultades y posibilidades que posee la Universidad?
	12¿El docente participa de manera crítica en el acontecer Universitario?
Actualización docente	13¿El docente esta actualizado académicamente?
	14¿El docente se perfecciona participando en temas que mejoren su desempeño profesional?
	15¿El docente genera líneas de investigación en el curso?
	16¿El docente introduce los hallazgos de sus investigaciones en el conocimiento disciplinario de sus clases?
	17¿El docente participa activamente en publicaciones e investigaciones de su especialidad?
	18¿El docente muestra conocimiento de pedagogía universitaria?

Impartir docencia	19¿El docente señala las condiciones bajo las cuales se realizarán las evaluaciones de sus cursos?
	20¿El docente señala las exigencias que tendrán las asignaturas que se dicta?
	21¿El docente cumple con las normas fijadas para el normal desarrollo de los cursos que dictan?
	22¿El docente establece las responsabilidades mutuas en el desarrollo del curso?
	23¿El docente cumple con la ejecución de las clases y las evaluaciones que corresponden, según el programa del curso?
	24¿El docente cumple con respetar las fechas de inicio y término de clases, fecha de entrega de trabajos, tareas y evaluaciones?
	25¿El docente es puntual para dar inicio a las clases?
	26¿El docente considera como prioridad entregar conocimientos desarrollando y exponiendo los temas en clases?
	27¿El docente aplica los conocimientos a temas de la realidad?
	28¿El docente integra otras áreas del conocimiento al desarrollo de las clases?
	29¿El docente crea evaluaciones que den soluciones a problemas, más que medir memorización de contenidos?
	30¿El docente entrega los resultados de las evaluaciones en forma oportuna, de acuerdo a los tiempos establecidos?
	31¿El docente discute en forma privada las diferencias respecto de los resultados de las evaluaciones?
	32¿El docente construye evaluaciones que estimulen en los alumnos el interés por el aprendizaje?
	33¿El docente revisa todas las tareas y actividades realizadas en los cursos?
	34¿El docente comenta los errores y aciertos cometidos en el desarrollo de las actividades realizadas en clases?
	35¿El docente informa a los alumnos de las razones de sus calificaciones?
	36¿El docente genera espacios de consulta y estar dispuesto a atender a los alumnos fuera y dentro del aula?
	37¿El docente incentiva la participación, mostrando a los alumnos la importancia de sus contribuciones?
	38¿El docente entrega un calendario detallado de las actividades que se realizarán en clases?
	39¿El docente define los objetivos y metodologías que se utilizarán en el curso?
40¿El docente entrega las lecturas relacionadas con el curso que se utilizarán en el semestre?	
41¿El docente dar a conocer los objetivos y actividades de cada clase a los alumnos?	

	42 ¿El docente indica las condiciones bajo las cuales se realizarán las evaluaciones de sus cursos?
	43 ¿El docente trabaja con ayudantes como una forma de apoyo para los estudiantes?



Anexo 2: Cuestionario expectativas sobre competencia docente

COMPETENCIAS	PREGUNTAS POR CADA COMPETENCIA
Innovar proceso de enseñanza-aprendizaje	¿Cuál es su expectativa sobre la actualización del contenido de los cursos que dicta el docente?
	¿Cuál es su expectativa sobre el uso de la tecnología y metodologías de enseñanza-aprendizaje empleado por el docente?
	¿Cuál es su expectativa sobre el uso de problemas, casos y soluciones empleados por el docente en el desarrollo de sus clases?
	¿Cuál es su expectativa sobre las clases interactivas implementadas por el docente?
	¿Cuál es su expectativa sobre la participación de los estudiantes de maestría en seminarios, conferencias u otros?
	¿Cuál es su expectativa sobre la posición del docente en relación al alumno? ¿Es justa e imparcial?
	¿Cuál es su expectativa sobre el compromiso del docente con la docencia?
	¿Cuál es su expectativa sobre la participación del docente en la formación del estudiante?
	¿Cuál es su expectativa sobre el trabajo asociado que realiza su docente con otros docentes de la misma área u otras?
	¿Cree que su expectativa tiene en cuenta el Plan Estratégico de la Universidad al momento de dictar sus clases?
	¿Cuál es su expectativa de que su docente conoce de las dificultades y posibilidades que posee la Universidad?
	¿Cuál es su expectativa sobre la participación del docente en el acontecer Universitario?
	Actualización docente
15 ¿Cuáles son sus expectativas de que el docente se preocupe por mejorar su desempeño profesional?	
16 ¿Cuáles son sus expectativas de que el docente genere líneas de investigación en el curso?	
17 ¿Cuáles son sus expectativas de que el docente introduzca los hallazgos de sus investigaciones en el conocimiento disciplinario de sus clases?	
18 ¿Qué expectativas tiene de la participación del docente en publicaciones e investigaciones de su especialidad?	
19 ¿Qué expectativas tiene de que docente conozca pedagogía universitaria?	

Impartir docencia	20¿Qué expectativas tiene de que el docente señale las condiciones bajo las cuales se realizarán las evaluaciones de sus cursos?
	21¿Qué expectativas tiene de que el docente señale las exigencias que tendrán las asignaturas que se dicta?
	22¿Qué expectativas tiene de que el docente cumpla con las normas fijadas para desarrollo de los cursos que dictan?
	23¿Qué expectativas tiene de que el docente establezca las responsabilidades mutuas en el desarrollo del curso?
	24¿Qué expectativas tiene de que el docente cumpla con la ejecución de las clases y las evaluaciones que corresponden, según el programa del curso?
	25¿Qué expectativas tiene de que el docente sea puntual para dar inicio a las clases?
	26¿Qué expectativas tiene de que el docente entregara como prioridad conocimientos al desarrollar los temas en clases?
	27¿Qué expectativas tiene de que el docente relacione sus clases con la realidad?
	28¿Qué expectativas tiene de que el docente integre otras áreas del conocimiento en el desarrollo de las clases?
	29¿Qué expectativas tiene de que el docente proponga evaluaciones que den soluciones a problemas, más que medir memorización de contenidos?
	30¿Qué expectativas tiene de que el docente entregue los resultados de las evaluaciones en forma oportuna, de acuerdo a los tiempos establecidos?
	31¿Qué expectativas tiene de que el docente maneje en forma privada las notas de los estudiantes de maestría ?
	32¿Qué expectativas tiene de que el docente proponga evaluaciones que estimulen en los alumnos el interés por el aprendizaje?
	33¿Qué expectativas tiene de que el docente revise todas las tareas y actividades realizadas en los cursos?
	34¿Qué expectativas tiene de que el docente analice y comente los errores y aciertos cometidos en el desarrollo de las actividades realizadas en clases?
35¿Qué expectativas tiene de que el docente informe a los alumnos de las razones de sus calificaciones?	
36¿Qué expectativas tiene de que el docente genere espacios de consulta y este dispuesto a atender a los alumnos fuera y dentro del aula?	

	37¿Qué expectativas tiene de que el docente incentive la participación del alumno mostrando la importancia de sus contribuciones?
	38¿Qué expectativas tiene de que el docente entregue un calendario un calendario detallado de las actividades que se realizarán en clases?
	39¿Qué expectativas tiene de que el docente defina los objetivos y metodologías que se utilizarán en el curso?
	40¿Qué expectativas tiene de que el docente entregue las lecturas relacionadas con el curso que se utilizarán en el semestre?
	41¿Qué expectativas tiene de que el docente de a conocer los objetivos y actividades de cada clase a los alumnos?
	42¿Qué expectativas tiene de que el docente indique las condiciones bajo las cuales se realizarán las evaluaciones de sus cursos?
	43¿Qué expectativas tiene de que el docente trabaje con ayudantes como una forma de apoyo para los estudiantes?

Anexo 3: Validación de instrumentos de investigación

VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

A TRAVÉS JUICIO DE EXPERTOS

DATOS GENERALES:

Apellidos y nombres del experto	Huamán Celmi Enrique Camilo
Cargo e institución laboral	Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación - UNASAM
Nombre del instrumento	Percepción de la competencia docente en la Maestría en Educación con Mención en Docencia en Superior de la UNASAM 2020
Autor del instrumento	Arthur Enrique Roldán Suarez

ASPECTOS DE VALIDACIÓN: Colocar el porcentaje

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 00-20%	REGULAR 21-40%	BUENA 41-60%	MUY BUENA 61-80%	EXCELENTE 81-100%	SUBTOTAL
CLARIDAD	Lenguaje apropiado.					91	91
OBJETIVIDAD	Tiene conductas observables en personas					91	91
ORGANIZACIÓN	Organización lógica y coherente.					89	89
SUFICIENCIA	Incluye indicadores, sub escalas, dimensiones necesarias.					90	90
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar la relación entre las variables en un contexto determinado.					90	90
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos.					89	89
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					88	88
METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					89	89

PERTINENCIA	Adecuado para la investigación					90	90
PROMEDIO					89-7		

OPINION DE APLICABILIDAD:

- No procede su aplicación
- Procede su aplicación
- Procede su aplicación previo levantamiento de las observaciones que se adjuntan

Huaraz, 20/04/2021	31678789		978299740
Lugar y fecha	DNI. Nº	Firma del experto	Teléfono



VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
A TRAVÉS JUICIO DE EXPERTOS

DATOS GENERALES:

Apellidos y nombres del experto	Mautino Guillén Alejandro Giancarlo
Cargo e institución laboral	Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación – UNASAM
Nombre del instrumento	Percepción de la competencia docente en la Maestría en Educación con Mención en Docencia en Superior de la UNASAM 2020
Autor del instrumento	Arthur Enrique Roldán Suarez

ASPECTOS DE VALIDACIÓN: Colocar el porcentaje

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 00-20%	REGULAR 21-40%	BUENA 41-60%	MUY BUENA 61-80%	EXCELENTE 81-100%	SUB TOTAL
CLARIDAD	Lenguaje apropiado.					90	90
OBJETIVIDAD	Tiene conductas observables en personas					92	92
ORGANIZACIÓN	Organización lógica y coherente.					93	93
SUFICIENCIA	Incluye indicadores, sub escalas, dimensiones necesarias.					93	93
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar la relación entre las variables en un contexto determinado.					92	92
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos.					95	95
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					94	94
METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					95	95
PERTINENCIA	Adecuado para la investigación					95	95
PROMEDIO							93.2

OPINION DE APLICABILIDAD:

No procede su aplicación

Procede su aplicación

Procede su aplicación previo levantamiento de las observaciones que se adjuntan

Huaraz, 20/04/2021	45028012		932995754
Lugar y fecha	DNI. N°	Firma del experto	Teléfono

VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
A TRAVÉS JUICIO DE EXPERTOS

DATOS GENERALES:

Apellidos y nombres del experto	Márquez Trejo Edinson
Cargo e institución laboral	Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación – UNASAM
Nombre del instrumento	Percepción de la competencia docente en la Maestría en Educación con Mención en Docencia en Superior de la UNASAM 2020
Autor del instrumento	Arthur Enrique Roldán Suarez

ASPECTOS DE VALIDACIÓN: Colocar el porcentaje

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 00-20%	REGULAR 21-40%	BUENA 41-60%	MUY BUENA 61-80%	EXCELENTE 81-100%	SUB TOTAL
CLARIDAD	Lenguaje apropiado.					92	92
OBJETIVIDAD	Tiene conductas observables en personas					90	90
ORGANIZACIÓN	Organización lógica y coherente.					93	93
SUFICIENCIA	Incluye indicadores, sub escalas, dimensiones necesarias.					91	91
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar la relación entre las variables en un contexto determinado.					93	93
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos.					96	96
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					95	95
METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					95	95
PERTINENCIA	Adecuado para la investigación					95	95
PROMEDIO							93.3

OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

- No procede su aplicación
- Procede su aplicación
- Procede su aplicación previo levantamiento de las observaciones que se adjuntan

Huaraz, 21/04/2021	09606017		958848748
Lugar y fecha	DNI. N°	Firma del experto	Teléfono

Anexo 4: Prueba de fiabilidad estadística percepción competencias

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,871	,859	43

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	52,22	19,359	-,263	.	,825
P2	51,98	18,387	,100	.	,803
P3	51,94	18,343	,137	.	,802
P4	50,86	17,796	,251	.	,799
P5	50,22	15,604	,584	.	,777
P6	50,20	16,041	,490	.	,784
P7	50,20	16,000	,500	.	,784
P8	50,34	16,415	,455	.	,787
P9	50,06	16,466	,592	.	,785
P10	50,12	16,883	,331	.	,795
P11	50,22	15,604	,584	.	,777
P12	50,10	16,041	,390	.	,784
P13	50,20	16,000	,500	.	,784
P14	50,44	16,415	,455	.	,787
P15	50,16	16,466	,592	.	,785
P16	50,12	16,883	,331	.	,795
P17	52,22	15,604	,584	.	,777
P18	50,20	16,041	,490	.	,784
P19	50,20	16,000	,500	.	,784
P20	53,44	19,415	,455	.	,787
P21	50,06	16,466	,492	.	,785
P22	54,12	19,883	,431	.	,795

P23	50,22	15,604	,584	.	,777
P24	50,20	16,041	,590	.	,784
P25	50,20	16,000	,500	.	,784
P26	51,44	18,415	,455	.	,787
P27	50,06	16,466	,592	.	,785
P28	50,12	16,883	,331	.	,795
P29	52,22	17,604	,584	.	,777
P30	50,20	16,041	,490	.	,784
P31	50,20	16,000	,600	.	,784
P32	53,44	18,415	,455	.	,787
P33	50,06	16,466	,592	.	,785
P34	54,12	19,883	,331	.	,795
P35	50,20	16,041	,490	.	,784
P36	53,20	18,000	,500	.	,784
P37	50,44	16,415	,455	.	,787
P38	50,06	16,466	,492	.	,785
P39	52,12	19,883	,431	.	,795
P40	50,22	15,604	,584	.	,777
P41	50,20	16,041	,390	.	,784
P42	51,20	17,000	,500	.	,784
P43	51,44	17,415	,455	.	,787

