

## Las competencias del docente de posgrado

# Un estudio comparativo en cuatro maestrías especializadas desde la percepción de los estudiantes<sup>1</sup>

The competences of the graduate teacher

A comparative study of four specialized master's degrees, from the students' perspective

Edy Esther Valcazar Montenegro<sup>2</sup>

CENTRUM Católica Graduate Business School, Lima, Perú

Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú

evalcazar@pucp.pe

ORCID 0000-0002-5546-4000

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

### RESUMEN

El presente estudio tuvo el propósito de probar que existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de las cuatro maestrías especializadas de CENTRUM PUCP en Lima. La investigación fue de tipo aplicada, con diseño no experimental, descriptivo comparativo, de método hipotético-deductivo y cuantitativo. La muestra fue de 143 estudiantes de cuatro maestrías especializadas, elegidos aleatoriamente. Se compiló información por encuesta, mediante la elaboración de un cuestionario con 30 ítems para las competencias del docente.

Se hizo inferencia mediante el estadístico Kruskal-Wallis,  $p$ -valor  $< 0,01$ , por el cual se probó estadísticamente la hipótesis general, y se concluyó que existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de las

---

1 Investigación de tesis de maestría *Estudio comparativo de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima*.

2 Licenciada en Educación y especialista en gestión educativa, candidata a magíster en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de las cuatro maestrías especializadas.

#### **PALABRAS CLAVE**

Competencias, planificación, evaluación, enseñanza, aprendizaje

#### **ABSTRACT**

The aim of this study is to demonstrate that significant differences emerge when comparing the evaluation of teachers' competences from the perspective of the students of the four specialized master's programs at CENTRUM PUCP, Lima. The applied research was of a non-experimental design, employing comparative description and hypothetical-deductive and quantitative methods. The sample was composed of 143 students from four specialized master's programs, chosen at random. The information was gathered through a survey, by means of a questionnaire containing 30 items associated with teacher competences.

Using the Kruskal-Wallis Test, a meaningful inference was obtained ( $p$ -value  $<0.01$ ) statistically demonstrating the general hypothesis. It can therefore be concluded that significant differences arise when comparing the evaluation of teachers' competences from the perspective of the students of the four specialized master's programs.

#### **KEYWORDS**

Competencies, planning, evaluation, teaching and learning

### **Introducción**

Cada día crece el interés por mejorar la educación y formación universitaria. Se han desarrollado nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje, estrategias didácticas y evaluación. La modernización educativa es inminente y el recurso humano es el mejor activo que tiene el país. Es de vital importancia la capacitación constante de los docentes, por lo que germina la necesidad de que sean competentes en su desempeño como tal, con capacidad de resolver conflictos óptimamente, de crear espacios abiertos de comunicación con los estudiantes, con flexibilidad, respeto a la naturaleza, innovadores y con sentido crítico. Por ese motivo, se genera la necesidad de promover el enfoque por competencias en los docentes universitarios, así como en los docentes de posgrado.

Rojas (2016) propuso levantar el perfil de competencias del docente universitario, identificar las competencias específicas y genéricas que definen el perfil del docente universitario, determinar la importancia de cada una de las competencias, así como describir la brecha entre el perfil del docente actual y el perfil del docente ideal.

Restrepo (2016) muestra un especial interés en determinar el perfil competencial del docente de posgrado en el contexto de programas de maestría en Colombia, y evidenciar las necesidades de formación del docente de programas de maestrías en el contexto educativo, laboral y social. Las universidades mexicanas no son ajenas a los cambios actuales. Los procesos de educación y formación en los recintos universitarios están siendo reformulados, debido a la forma apresurada en que avanzan el conocimiento y la tecnología. En tal sentido, la educación superior debe estar a la altura que exige la población estudiantil, adaptándose a los nuevos contextos. Una disyuntiva es la educación basada en competencias (EBC), en los procesos de planificar los contenidos de clase, didáctica de enseñanza-aprendizaje, evaluación. El ejercicio del docente en la universidad también se basa en las competencias que este posee. Es la única forma en que se puede cumplir con los objetivos de los estudiantes y la institución (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011).

En el Perú, Labajos (2014) tuvo como propósito identificar las competencias desarrolladas por los docentes de Enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, al detallar competencias genéricas y pedagógicas desarrolladas por los docentes.

En su obra *Las competencias en la docencia universitaria*, Pimienta (2012) detalló la competencia como «el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o aclarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético» (p. 2). Es decir, la competencia forma parte sistémica del sujeto, donde se involucra el conocimiento y una serie de atributos o características particulares dentro de un contexto específico. Aclarando, se puede argumentar que no todo desempeño es una competencia, al igual que una competencia no puede relegar de un desempeño, debido a que se hace presente por este mecanismo.

Hirsh (2014) esbozó un perfil del docente de los Estudios Generales Letras y consideró las características propias de los estudiantes que integran esa unidad, el plan de estudios, el conjunto de cursos que se ofrecen y la manera en que están planteados. La observación principal de la especialista es que no se cuenta con un perfil del docente.

Poblete, Linzmayer, Matus, Garrido y Rivera (2018) refieren que la formación docente está sufriendo cambios aligerados, que se basan en el

desarrollo de las competencias del docente y, por ende, de la preparación profesional de los estudiantes. En esta línea, Del Campo, García, Pastor, Romo, Eirín y Fernández (2017, citado en Poblete *et al.*, 2018) sostuvieron que la formación de los profesores basada en el enfoque por competencias ha ido transitando a paso lento y en algunas oportunidades deficientes e incompletas, debido a la falta de organización de los implicados en los procesos de supervisión, control y evaluación. En tal sentido, el presente estudio trata de revalorar la formación del docente por el enfoque por competencias considerando la perspectiva del estudiante.

Oviedo (2004, citado en Poblete *et al.*, 2018) sostuvo que los estudiantes pueden realizar procesos de abstracción respecto a sus profesores. Sus dictámenes son muy válidos, debido a que están en continua vivencia en la clase y pueden observar las cualidades competentes de los docentes, sus estrategias, didáctica, técnicas de enseñanza-aprendizaje, interrelación, tolerancia, inclusión y todos los procesos pedagógicos.

Mas (2012) elabora las competencias docentes: diseñar la guía, desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tutorizar los procesos de aprendizaje, evaluar, contribuir en la mejora de la docencia, participar activamente en las actividades académicas e institucionales. La investigación obtuvo el siguiente resultado: para la competencia diseñar, una media de 3,51; para desarrollo del proceso, 3,50; tutorizar el proceso, 3,54; evaluar el proceso, 3,32; contribuir, 3,08, y participar, 2,97. Se observó una media promedio de 3,32 equivalentes al 66,4%.

Esteban, Laínez, Menjivar, Monroy y Quan (2012) realizaron un estudio multivariado que constó de siete variables, que vienen a ser las competencias del docente. Su objetivo fue determinar las competencias para el ejercicio docente en la carrera de Medicina en la institución antes mencionada. Para ello, empleó dimensiones o competencias relacionadas con el docente. Los investigadores elaboraron dos instrumentos para medir las variables cuantitativas y cualitativas, con escala ordinal del 1 al 5, que fueron validadas por expertos y tenían confiabilidad. Su población estuvo conformada por 283 profesores y 3476 estudiantes, con una muestra de 63 profesores y 1219 estudiantes, elegidos mediante muestreo probabilístico aleatorio. Los resultados obtenidos indicaron una media de 4,8 para la relación profesor-alumno, 4,6 en información comprensible, 4,5 en planificación y selección de los contenidos, 4,6 en sentido de pertenencia institucional, y 4,4 en evaluación.

Cardoso, Cerecedo y Ramos (2014) hicieron un estudio de nivel descriptivo, transeccional, de diseño no experimental, de enfoque cuantitativo y método descriptivo. El objetivo fue autoevaluar las competencias docentes de los profesores de posgrado en los programas de

administración. Su población estaba conformada por 128 estudiantes de la Sección de Estudios de Posgrado de Investigación, y la muestra fue de 96 elegidos aleatoriamente. Para la recopilación de información se empleó la técnica de la encuesta, mediante la elaboración de un cuestionario con 50 ítems construido con los aportes de Zabalza, 2003; Drent y Meeliseen, 2008; Mas, 2011; y Almerich *et al.*, 2011. Para el control del instrumento se realizó un análisis exploratorio, que obtuvo el KMO = 0,789 considerado bueno,  $\chi^2 = 598,75$ ,  $p = 0,000$  estadísticamente significativo. La validez alfa de Cronbach fue de 0,858 confiable. Los resultados indicaron que los docentes estaban totalmente de acuerdo con desarrollar actividades de aprendizaje en 85%, en incorporar estrategia de aprendizaje en 75%, en diseñar con anticipación la clase en 88%, y en usar los recursos tecnológicos que favorezcan los aprendizajes en 90%.

Según Labajos (2014), Ticona (2014), Paredes (2017) y Zabalza (2014), las competencias del docente universitario son un constructo que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades indispensables para desarrollar la actividad académica universitaria. Las competencias del docente no se pueden definir en una sola idea general, porque están muy ligadas con un conjunto de conceptos que refieren al conocimiento, las destrezas, la intuición, el contexto. El uso de las nuevas tecnologías, estrategias didácticas, metodologías de enseñanza, técnicas de estudio, formas de evaluar, interrelación docente-alumno, el contexto real: todos estos conceptos unidos forman la idea de competencia.

León (2017) refiere que las definiciones iniciales respecto a las competencias del docente universitario son la organización, las relaciones interpersonales, la orientación y la evaluación.

El ejercicio docente en la universidad también se basa en las competencias que este posee. Es la única forma que se pueda cumplir con los objetivos de los estudiantes y la institución (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011).

Por su parte, León (2017) y Torra (2012) identifican las competencias: interpersonal, metodológica, comunicativas, de planificación, de gestión, de trabajo en equipo, y la innovación. También hacen referencia a la capacidad del docente de planificar su sesión de clase empleando estrategias de aprendizaje-enseñanza, realizar gestiones de equipo de trabajo, comunicándose y desplegándose interpersonalmente con los estudiantes. El docente tiene la capacidad de elaborar nuevas estrategias y evaluación según los resultados obtenidos, con el sentido de mejorar los aprendizajes. Sevillano (2014) sostiene que los docentes universitarios son eminentemente docencia e investigación. Se desempeñan como profesores en un área del saber en especial y no necesariamente cuentan con formación pedagógica. Con las experiencias diarias adquieren las

competencias académicas, evaluativas, de planificación, didácticas y de enseñanza-aprendizaje.

Rizo (1999) realizó un estudio con la intención de identificar las competencias de evaluación de 56 universidades, las cuales le remitieron documentación e instrumentos. De la información recibida comprobó que prevalecen seis competencias: la metodología, el cumplimiento, el conocimiento del curso, la evaluación, el apoyo al estudiante y las relaciones con la institución, y se instituyeron sus indicadores.

En cuanto al perfil del docente universitario, Hirsh (2014) propone dos niveles: las competencias y las unidades de competencia. Después de un estudio minucioso, sostiene que la investigación debe ser inherente en todo profesor con el afán de mantenerse actualizado y promover la investigación. Para el perfil del docente plantea las siguientes competencias: diseña y desarrolla contenidos, diseña y gestiona el proceso de enseñanza-aprendizaje, tutoría, evaluación, contribuye en la calidad académica, y participación.

En el Perú, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) fue creada mediante la Ley 30220 de 2014, como un organismo del Estado que salvaguarda el derecho de los estudiantes a tener una educación y formación universitaria de alto nivel, con un perfil de egresado competente a las necesidades laborales y sociales. Entre sus funciones destacan el conceder el licenciamiento a las universidades; verificar el acatamiento de la Ley Universitaria; fiscalizar los recursos públicos; velar por la calidad del servicio que se ofrece; otorgar el licenciamiento; establecer sanciones; observar la denominación, supervisión y calidad educativa; normar; fiscalizar el uso de los recursos del Estado; invertir en las áreas profesionales; administrar el registro nacional de grados y títulos; demandar apremiantemente el pago de sus acreencias o el cumplimiento de las compromisos; convalidar o revalidar los estudios, grados y títulos; informar anualmente sobre sus actividades y la realidad nacional universitaria; establecer *rankings* y publicaciones indexadas; publicar datos estadísticos de nivel superior; y organizar la entrega de carnés a los estudiantes.

El CENTRUM PUCP (Escuela de Negocios de la Pontificia Universidad Católica del Perú) cuenta con profesores de reconocida experiencia y trayectoria profesional en el mundo de los negocios, que comparten su vocación en la docencia y brindan sus conocimientos teóricos y prácticos en el ámbito gerencial. El perfil del docente está organizado en torno a cuatro áreas de desempeño: docencia, investigación, gestión académico-administrativa, relaciones institucionales y la responsabilidad social universitaria, y una dimensión general denominada identificación con la

institución. Estas áreas de desempeño nos señalan el marco sobre el cual son evaluados los profesores de la universidad, tanto en pregrado como en posgrado.

El profesor es evaluado en su curso a través de una encuesta, en la cual el estudiante tiene la opción de exponer comentarios respecto al desempeño del docente. Es así que las observaciones de especial interés para la investigación fueron las de percepción desfavorable en la práctica docente, como la falta de organización de la clase, la omisión de temas, el manejo de la intervención de los estudiantes, la poca claridad al momento de evaluar, la falta de uso de tecnologías, etc. Por ello, se consideró necesaria la evaluación de las competencias del docente, donde es vital planificar, desarrollar, comunicar y seleccionar los contenidos, organizar su tiempo, brindar información y explicaciones comprensibles, usar apropiada didáctica, aplicar las nuevas tecnologías en internet, evaluar y brindar un buen clima de aula.

Por consiguiente, se planteó esta pregunta de investigación: ¿cómo son los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de las cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP? Y la hipótesis que se planteó es si existen diferencias significativas al comparar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de las cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP.

Zabalza (2014) considera las siguientes competencias del profesor universitario:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje: en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es «concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos» (Zabalza, 2014, p. 72). Fernández (1977) refería el antagonismo entre la programación dada y la programación impuesta, hasta cuanto el docente solo puede aplicarla y cuando puede programar su curso con sus estudiantes. Al tener un balance de lo que está programado y lo que se desea variar para mejorar algunos aprendizajes, debido al conocimiento del tema y la experiencia docente, podría existir cierto cambio en lo que ya está establecido. Los investigadores Shavelson y Stern (1983, citado en Zabalza, 2014) realizaron un estudio referido a los procesos que realizan los docentes para ejecutar una planificación. Según los datos registrados, prestan atención a las características cognitivas y actitudinales, además de la información que se tiene de las inquietudes y presunciones de los estudiantes. Su enseñanza se basa en información selecta: selecciona los temas y secuencia, su práctica y tarea tienen casuística,

están orientadas con el propósito o la intención y la finalidad de la clase, por lo que le es más fácil articular con contenidos. Colina (2017) sostuvo que las competencias son conocimientos implícitos e evidentes, teóricos y prácticos, ganados durante el contexto sociocultural y educativo, que aceleran las capacidades reflexivas, las actividades en equipo, la resolución, la planificación, la toma de decisión y la precaución. Estas capacidades no son innatas y se adquieren a través del entorno y vivencias.

- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares: distinguir y arreglar los contenidos disciplinares es seleccionar lo más trascendente correspondiente a un área del conocimiento y organizarlos de acuerdo con los requerimientos para la formación profesional de los estudiantes, es decir, al perfil que se desea según el currículo de su carrera. Incumbe al docente preparar convenientemente el material, dosificar el tiempo, recursos didácticos y de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que los estudiantes logren sus objetivos y continúen con su aprendizaje a otro nivel superior. Elegir, organizar y preparar los contenidos implica la competencia científica del docente, conocimiento amplio de su profesión, dominio de los temas, secuencialidad e importancia de ellos. La experiencia docente hace posible que esté preparado para elegir lo mejor de los temas, organizarlos de tal forma que todos se puedan engarzar mediante una seriación. La importancia y secuencia de cada uno de ellos no es al azar, requiere del conocimiento de conceptos, definiciones, prácticas que se deben realizar en el aula. La exigencia de ciertos conocimientos va de acuerdo con la experiencia docente, las inquietudes de los estudiantes y el contexto donde se imparte. Asimismo, considera la selección de los temas, su secuencia y organización (Zabalza, 1999).
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas: brindar informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas es parte de la competencia comunicativa del docente. Por tanto, debe tener la capacidad para gestionar didácticamente la información que desee transmitir a sus estudiantes. Esto implica tener una producción comunicativa que ayude a los estudiantes a recibir el mensaje y transformarlo en una idea lo más semejante posible a la que queríamos transmitir; el refuerzo de la comprensibilidad, entendido como el manejo de niveles razonables de redundancia y acondicionamiento de los mensajes, en el proceso didáctico; la organización interna de los mensajes, donde se anuncian cuáles serán los aspectos más significativos de la sesión, luego se analizan uno a uno y se cierra con el resumen de lo dicho. Este esquema mental facilita el seguimiento de la explicación, la connotación afectiva de los mensajes, referida a la personalización de estos mensajes a través de la incorporación de estructuras interrogativas o admirativas en la exposición. La capacidad de comunicarse con los estudiantes para expresar los conocimientos,



dar a entender las ideas y esclarecer las inquietudes es una aptitud competitiva. Según Zabalza (2014, p. 82), «tiene que ver con la capacidad de gestionar didácticamente la información y/o destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes». Tener en cuenta el control de la redundancia, que es antagónica al descubrimiento; existen otros modos de expresar lo que se desea sin ser redundantes.

- Manejo de las nuevas tecnologías: es el uso de las nuevas tecnologías en la docencia. Se redefine el papel del docente, que orienta al estudiante a navegar en internet y le enseña el uso de herramientas tecnológicas para la exploración de información pertinente. Dirige su búsqueda hacia el aporte de criterios para su selección y aplicación en su aprendizaje (Zabalza, 2014). El uso de este recurso genera el trabajo dinámico, secuencial, sistematizado y retroalimentador. En este sentido, instituye una ocasión para evolucionar la docencia en la enseñanza a distancia o semipresencial y las videoconferencias. Estudios recientes respecto al uso de las nuevas tecnologías dan a conocer algunas contribuciones: favorece la interacción del docente y estudiante (videoconferencias, correo electrónico, WhatsApp, aplicativos), beneficia el trabajo en equipo colaborativo, el debate y la discusión, y ayuda a retroalimentar los contenidos ante cualquier duda. Se puede enlazar o vincular con otras fuentes de información en línea, y emplear simuladores encauzados al aprendizaje.
- Diseñar la metodología y organizar las actividades: es integrar las diversas tomas de decisiones de los docentes para gestionar el desarrollo de sus acciones, de organización, teniendo en consideración las zonas de ubicación del estudiante y el uso del espacio como oportunidad de realización de diversas tareas, como la selección del método, el trabajo grupal o autónomo del estudiante, la selección y el desarrollo de las tareas instructivas, valorando la demanda cognitiva y su importancia productiva de los procesos (Zabalza, 2014). Hoy las aulas universitarias en donde se exponen los procesos de enseñanza-aprendizaje están centradas en lo ecológico, ergonómico, procesos de aprendizajes, interacciones didácticas, condiciones arquitectónicas y mobiliario, y están preparadas a satisfacer al docente y los estudiantes. El ambiente de clase es un lugar especial para quienes acuden, según Spirack (1973, citado en Zabalza, 2014). Zenteno (2009, citado en Álvarez, 2011, p. 9) sostiene: «Básicamente, nos compromete a modificar nuestra actitud hacia las estrategias que utilizamos para cómo conducir la enseñanza, esa estrategia que tenemos muy arraigada en nuestra práctica docente y que no se ha ido actualizando».
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos: trata las relaciones interpersonales docente-estudiante. Se debe considerar el número de estudiantes en las aulas, el liderazgo del docente, el clima de la clase y la metacomunicación. Esta competencia es transversal, debido a que considera las actividades metodológicas y las técnicas

de enseñanza, que toman en cuenta la cantidad de alumnos por aula. Uno de los elementos de esta competencia es el encuentro que se tiene del profesor-alumno, el que trae la información y el que lo recibe. Bradford (1973, citado en Zabalza, 2014) sostuvo que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se edifica esencialmente de la correspondencia interpersonal del encuentro. Es decir, coexiste una transacción de ideas dinámicas entre el maestro y alumno, que sirve de base para el intelecto. La interrelación que se origina en el aula con los docentes y estudiantes sirve de plataforma para la autoconfianza del alumno, de preguntar y responder a las preguntas, de cimiento para seguir en los demás ciclos, haciendo de él un ente participativo en cada sesión de clase.

- Evaluación: es un proceso sistemático que implica recopilar, valorar información y la toma de decisiones, tomando en cuenta los conocimientos y el desarrollo de los estudiantes a evaluar, comparando la información disponible con el marco de referencia (normotipos) vigente como las normas, los criterios y los propios individuos. Todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y actividades de clase están sujetos a ser evaluados constantemente, por lo que constituye un procedimiento cotidiano por parte del docente. Así, la evaluación no debe ser un acto de juzgamiento o de generosidad, pues la forma de evaluar es un indicador de idoneidad que tiene el profesor. No evaluar pensando que los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje resulta ser desacertado y podría ir en menoscabo de la calidad (Zabalza, 2014).

Zabalza (2014) sostuvo que el acto de evaluar es un proceso que tiene sus cánones. Se trata de establecer cómo están yendo los estudiantes o en qué nivel se encuentran, hacer un rastreo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y merece actuar a tiempo y reestructurar los procesos para mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, el profesor debe tener la capacidad de observación y reflexión, a fin de distinguir las competencias de sus estudiantes. El mejor profesor no es aquel que desaprueba a la mayoría, sino el que realiza los intentos pedagógicos necesarios para que la mayoría de los alumnos apruebe la asignatura con las competencias ineludibles requeridas.

## **Materiales y métodos**

La investigación fue del tipo aplicada, debido a que la investigadora se dispuso describir y explicar la realidad de la población en estudio, la cual está comprendida por los estudiantes que cursan estudios en diferentes maestrías especializadas de CENTRUM PUCP en 2019.

El estudio fue de nivel descriptivo, en su clasificación descriptivo comparativo, porque fue estructurado para describir e interpretar las tablas,

las figuras y los estadísticos porcentuales. Posteriormente se realizó un análisis comparativo de las características de las competencias del docente, desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas de CENTRUM PUCP durante 2019.

El diseño empleado fue del tipo no experimental transeccional. En tal sentido, no existió manipulación alguna de la variable competencias del docente. También se realizó una única medición acerca de la variable observable, desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas de CENTRUM PUCP durante 2019.

$$\begin{array}{cccc}
 \neq & n1 & \text{-----} & O1 & \neq \\
 = & n2 & \text{=====} & O2 & = \\
 & n3 & \text{-----} & O3 & \\
 & n4 & \text{-----} & O4 & \\
 O1 & & O2 & & O3 & & O4
 \end{array}$$

Donde:

n : Muestras

n1: Muestra de la maestría en Dirección Estratégica y Liderazgo

n2: Muestra de la maestría en Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero

n3: Muestra de la maestría en Dirección de Marketing

n4: Muestra de la maestría en Dirección de Operaciones Productivas

O : Observación de las muestras

≠ : Símbolo de desigualdad

= : Símbolo de igualdad

## Población

La población estuvo conformada por 227 personas y la muestra fue de 143 estudiantes de las cuatro maestrías especializadas de CENTRUM PUCP de Lima en 2019, elegidos aleatoriamente por muestreo probabilístico estratificado.

## Proceso de prueba de hipótesis

Para el análisis descriptivo comparativo se comprobaron estadísticamente los datos obtenidos en las cuatro maestrías, para establecer su nivel de semejanza, igualdad y diferencias, en cuanto a la percepción de los estudiantes respecto a las competencias del docente de maestría.

La prueba de Kruskal-Wallis contrastó las hipótesis y permitió comparar las varianzas de las cuatro muestras, es decir, las maestrías especializadas

de CENTRUM PUCP. Se elaboró un instrumento con 30 ítems para medir las competencias del docente a nivel posgrado, desde la percepción de los estudiantes. La confiabilidad de alfa de Cronbach fue de 0,954. Asimismo, se validó con el método de juicio de experto.

## Resultados

Los datos comparativos probaron que existen diferencias en las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes. Los valores de la prueba Kruskal-Wallis mostraron el p-valor  $< ,05$ , con margen de error menor al 1% significativo. Se rechazó así la hipótesis nula y, en consecuencia, se aceptó la hipótesis alterna, que afirmaba que existen diferencias al comparar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de las cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP de Lima.

En efecto, también se pudo probar la existencia de diferencias, al comparar las competencias, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejar las nuevas tecnologías, comunicarse-relacionarse con los alumnos y la evaluación.

## Discusión

Los resultados obtenidos revelaron la existencia de diferencias significativas en las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes, con un margen de error menor al 5%. Asimismo, los valores porcentuales estadísticos descriptivos mostraron diferencias en el nivel medio en un rango de 8,3% a 25%, mientras que para el nivel alto la diferencia porcentual estuvo en el rango de 83,3% a 91,7%. La observación comparada detalló que los estudiantes percibieron la divergencia en cuanto a los docentes de la maestría de Dirección de Marketing, mientras que las demás maestrías se hallan en promedio 87,6%, caracterizadas por el alto nivel de competencias del docente. Se reflejó que las competencias con mayor valoración porcentual fueron la selección de contenidos disciplinares con un promedio porcentual de 86,85% para el nivel alto, diseñar la metodología y organizar las actividades con un promedio porcentual de 78,85% para el nivel alto, y ofrecer información y explicaciones comprensibles un promedio porcentual de 84,65% para el nivel alto. Comunicarse-relacionarse con los alumnos tuvo un promedio porcentual de 90,6% para el nivel alto. Estos hallazgos guardan similitud con la investigación realizada por Mas (2012), cuyo objetivo fue determinar las competencias del docente universitario desde la percepción del estudiante, con una muestra de 248 participantes. Sus resultados indicaron para la competencia diseño tuvo una media de 3,51; desarrollar el proceso, 3,50; tutorear, 3,54; evaluar el proceso, 3,32; contribuir, 3,08, y participar, 2,97.

Los hallazgos se relacionan con el estudio hecho por Poblete, Linzmayer, Matus, Garrido y Rivera (2018) de nivel descriptivo comparativo. Su objetivo fue conocer si existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes en las cuatro áreas de estudio. Su población de estudio fue de 115 alumnos de la Universidad San Sebastián (Chile). El resultado estadístico inferencial indicó diferencias significativas ( $p < 0,001$ ) entre los alumnos de primer y segundo año, primer y cuarto, primer y quinto, segundo y quinto año. La muestra de Ticona (2014) fue de 159 estudiantes del décimo ciclo de la facultad. Sus resultados porcentuales expresaron: para la competencia desarrollo, 83,02%; muy competente, 16,98%. Su resumen del modelo de regresión lineal mostró la R corregida 0,665 (66,5%), para las competencias del docente, y 43,2% para la gestión académica.

Los resultados de Labajos (2014), con una muestra de 173 estudiantes, indicaron para el nivel desarrollado el 45,28%; 28,57%; 11,76% y 9,8% para las competencias genéricas y pedagógicas, en proceso el 54,72%; 65,71%; 79,41% y 84,31%, respectivamente, y no desarrollado el 0,0%; 5,71%; 8,82% y 5,88%, respectivamente. Esto da a conocer que el promedio porcentual más alto fue el de proceso 71,03%, seguido del nivel desarrollado, con 23,85%, y el no desarrollado, con 6,8%.

La investigación ejecutada por Cardoso, Cerecedo y Ramos (2014), un estudio descriptivo, transeccional, tuvo el objetivo de autoevaluar las competencias docentes de los profesores de posgrado en los programas de administración. Su muestra fue de 96 estudiantes elegidos aleatoriamente. Los resultados indicaron que los docentes están totalmente de acuerdo en desarrollar actividades de aprendizaje en 85%, incorporar estrategia de aprendizaje en 75%, diseñar con anticipación la clase en 88%, y usar los recursos tecnológicos que favorezcan los aprendizajes en 90%.

Esteban, Laínez, Menjívar, Monroy y Quan (2012), respecto a las competencias del docente, emplearon una muestra de 1219 profesores elegidos aleatoriamente. Sostuvieron una media de 4,8 para la relación profesor-alumno, 4,6 en información comprensible, 4,5 en planificación y selección de los contenidos, 4,6 en sentido de pertenencia institucional y 4,4 en evaluación. La competencia manejo didáctico en las nuevas tecnologías obtuvo una media de 3,7.

Paredes (2017) tuvo una muestra de 204 estudiantes. Sus resultados, según los estudiantes, indicaron para la competencia desempeño docente un nivel bueno, 49,5%; nivel regular, 47,5, y nivel deficiente, 2,9%. En la competencia dominio científico-tecnológico, el nivel bueno fue de 49,0%; el nivel regular, 48,0%, y nivel deficiente, 3,0%. La competencia relaciones interpersonales alcanzaron el nivel bueno en 58,3%, el nivel regular en 39,7% y el nivel deficiente en 2,0%. La competencia investigativa del nivel

alto fue de 30,9%; el nivel medio, de 61,3%, y el nivel bajo, de 7,8%. Dos datos inferenciales según la prueba chi cuadrado de Pearson mostraron valores significativos ( $p$ -valor  $< ,05$ ), lo que confirma la correlación del desempeño docente y las competencias investigativa. También se afirmó la correlación relaciones interpersonales y la formación de valores éticos ( $p$ -valor  $< ,05$ ).

Ticona (2014) tuvo el objetivo de analizar la correlación entre la evaluación de la gestión académica y las competencias docentes desde la percepción de los estudiantes. La población estuvo conformada por 271 estudiantes y su muestra fue de 159 estudiantes. Sus resultados arrojaron valores para el nivel bueno de 4,0%; nivel regular, 72,96%; nivel malo, 20,74%, y pésimo, 1,90% para la gestión académica. En el nivel muy competente, 16,98%, y nivel en desarrollo, 83,02% para las competencias docentes. También para la formación profesional en el nivel bueno, 30,19%; nivel regular, 61,0%, y nivel malo, 8,81%. Los datos del modelo de regresión lineal múltiple indicaron la relación directa del 0,665 (66,5%) de predicción de la formación profesional,  $p$ -valor  $< ,01$  muy significativo. En cuanto a la gestión académica y la formación profesional, la correlación rho de Spearman: 0,724,  $p$ -valor  $< ,01$ . Para la competencia docente y la formación profesional, una correlación de 0,768,  $p$ -valor  $< ,01$ .

### **Contribución del autor**

Edy Esther Valcazar Montenegro ha participado en la concepción del artículo, la recolección de datos, su redacción y aprobación de la versión final.

### **Fuente de financiamiento**

Autofinanciado.

### **Conflicto de interés**

La autora declara no tener conflictos de interés.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Educare*, 15(1), pp. 99-107.

Cardoso Espinosa, E.; Cerecedo Mercado, M., y Ramos Mendoza, J. (2014). Autoevaluación de las competencias docentes en los posgrados de administración del Instituto Politécnico Nacional. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*.

Colina Vargas, A. (2017). Competencias docentes en la enseñanza de la educación superior en el Ecuador. *Universidad Ecotec*, 1(1), pp. 11-12.

Esteban Moreno, R.; Laínez de Cañas, A.; Menjívar de Barbón, S.; Monroy Flores, S., y Quan Martínez, V. (2012). Competencias docentes del profesorado de la carrera de Medicina de la Universidad de El Salvador. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), pp. 103-117.

Fernández Pérez, M. (1997). Programación. En M. Fernández Pérez, J. Gimeno y M. Zabalza, *Programación, métodos y evaluación* (págs. 77-80). Madrid: UNED.

Hirsh Martínez, N. (2014). *El perfil por competencias del docente de Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Irigoyen, J. J.; Jiménez, M. Y., y Acuña, K. F. (enero-marzo de 2011). Competencias y educación superior. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), pp. 243-266.

Labajos Acosta, N. (2014). *Competencias de los docentes de Enfermería de la UNMSM según percepción de los estudiantes 2013* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

León Rodríguez, G. (2017). Primera aproximación a la creación de un centro o unidad de desarrollo de competencias docentes en Ecotec. *Universidad Ecotec*, 1(1), pp. 24-46.

Mas Torelló, Ó. (diciembre de 2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), pp. 195-211.

\_\_\_\_\_ (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU, Revista de docencia universitaria*, 10(2), pp. 299-318.

Paredes Martínez, H. (2017). *El desempeño docente y la competencia investigativa, según los estudiantes de maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UNMSM, UNE y UCV, 2012* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Pimienta Prieto, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. Ciudad de México: Pearson Educación.

Poblete Valderrama, F.; Linzmayer Gutiérrez, L.; Matus Castillo, C.; Garrido Méndez, A., y Flores Rivera, C. (2018). Percepción de estudiantes de Pedagogía en Educación Física hacia sus profesores. *Retos*, 143-147. Recuperado de [www.retos.org](http://www.retos.org)

Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Restrepo Aguirre, J. (2016). *Las competencias del docente de posgrados. Una perspectiva desde la formación de programas de maestría* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Rizo Moreno, H. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 425-439. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Rojas Polanco, M. (2016). *Determinación del perfil de competencias del docente universitario, desde la mirada del académico, en el marco de un modelo orientado al desarrollo de competencias de los estudiantes en la Universidad Santo Tomas (Chile)* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.

Sevillano Chávez, S. (2014). *La excelencia en la docencia universitaria: criterio para organizar su gestión*. (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (25 de agosto de 2015). Reglamento de organización y funciones. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/reglamento-de-organizacion-y-funciones/>

Ticona Aguilar, E. (2014). *Evaluación de la gestión académica y competencias docentes en la formación profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación, UNMSM, 2013* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Torra, I. (mayo-agosto de 2012). Docencia universitaria. Identificación de competencias. *Revista Universitaria*, 10(2), pp. 21-56.

Zabalza, M. (1999). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

\_\_\_\_\_ (2014). *Competencias docentes del profesor universitario*. Bogotá: Narcea.

Recepción: 1/4/2019  
Aceptación: 1/7/2019