



**Universidad
Norbert Wiener**

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES Y EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA DE BIOFÍSICA
EN LA UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER LIMA 2017**

PRESENTADO POR:

Arturo Gelio, LAURO GAMARRA

Elena, VENTO ALBURQUEQUE

ASESORA:

DRA. ROSA PUENTE SALDAÑA

2017

DEDICATORIA

A nuestros hijos que son el motivo y la inspiración en nuestras vidas, para seguir adelante. Las personitas que nos impulsan a continuar con mucha alegría

A nuestros padres con su apoyo, siempre constante.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Nuestro Señor que nos brinda salud, trabajo y el esfuerzo para continuar, con cada proyecto que nos trazamos en nuestra vida.

Agradezco el apoyo siempre constante de las personas que participaron y nos apoyaron a poder culminar la Tesis.

A nuestros hijos, que son la fuente de nuestra energía, para continuar, con nuestros proyectos en nuestras vidas y su apoyo siempre constante, Andrés y Daniela.

Agradecer a nuestros padres, que desde muy pequeños nos guiaron, apoyaron. Y siempre siguen presente en cada uno de nuestros proyectos.

ÍNDICE

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 Descripción de la realidad problemática	10
1.2 Identificación y formulación del problema	11
1.2.3 Problema General.....	11
1.2.3 Problemas específicos.....	11
1.3 Objetivos de la investigación.....	12
1.3.1 Objetivo General	12
1.3.2 Objetivos específicos	12
1.4 Justificación de la investigación	13
1.5 Delimitación de la investigación	14
1.6 Limitaciones de la investigación.....	14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	15
2.1 Antecedentes de la investigación.....	15
2.2 Bases Teóricas	21
2.3 Formulación de hipótesis.....	48
2.4 Operacionalización de las variables.....	49
2.5 Definición de términos.....	51
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	52
3.1 Tipo y nivel de la investigación.....	52
3.1.1 Tipo de investigación	52
3.1.2 Nivel de investigación	52
3.2 Diseño de la investigación	52
3.3 Población y muestra de la investigación	53
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	53
3.4.1 Descripción de instrumentos.....	54
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	56

CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	57
4.1. Presentación e interpretación de resultados.	57
4.2 Prueba de hipótesis.....	68
4.3 Discusión de resultados	82
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	85
5.1 Conclusiones.....	85
5.2 Recomendaciones	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS	90

RESUMEN

En muchos países en desarrollo, la formación docente se considera un objetivo fundamental de toda reforma, respecto de las condiciones de admisión de los alumnos-docentes como de la naturaleza de los propios programas de capacitación, y numerosas iniciativas, patrocinadas por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, que se centran en el desarrollo profesional de los maestros en actividad. En ese contexto, la 46ª Asamblea Mundial del Consejo Internacional de Educación para la Enseñanza, celebrada en Santiago (Chile) en julio de 2001, eligió como tema general la reforma de la formación docente desde el punto de vista de los desafíos involucrados en el cambio. Avalos, Beatrice (2002)

El presente trabajo de investigación, tiene como objetivo evaluar las competencias docentes y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017. La investigación es de tipo aplicada, con un nivel evaluativo y un diseño no experimental, la población estuvo conformada por 110 estudiantes de la Universidad Norbert Wiener, programa de Estudios básicos y complementarios que son la facultad de Farmacia y Bioquímica, odontología y medicina humana, la muestra la representaron el mismo número de la población. La técnica utilizada en el presente estudio fue la encuesta y el instrumento, el cuestionario. Para la validación de la hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.

Palabras claves: Evaluación de las competencias docentes y rendimiento académico.

ABSTRACT

In many developing countries, teacher training is considered a fundamental objective of any reform, both with respect to the conditions of admission of student-teachers and the nature of the training programs themselves, and numerous initiatives, sponsored by governmental organizations and Non-governmental organizations focus on the professional development of active teachers. Given this context, the 46th World Assembly of the International Council for Education for Teaching, held in Santiago (Chile) in July 2001, chose as a general theme the reform of teacher training from the point of view of the challenges involved in the change. Avalos, Beatrice (2002)

The objective of this research work was to evaluate the teaching competences and their influence on the academic performance of the students of the subject of Biophysics at the Private University Norbert Wiener Lima 2017. The research is of applied type, with an evaluative level and a design not experimental, the population consisted of 84 students of the Norbert Wiener University, basic and complementary studies program that are the Faculty of Pharmacy and Biochemistry, dentistry and human medicine, the sample was represented by the same number of the population. The technique used in the present study was the survey and the instrument, the questionnaire. For the validation of the hypothesis the Pearson correlation coefficient was used.

Keywords: Evaluation of teaching competences and academic performance.

INTRODUCCIÓN

El docente universitario, debe estar en constante actualización para los continuos cambios en la educación superior, y poder mantener la atención de los estudiantes y poder llegar a ellos con los conocimientos, habilidades y valores que van a brindar al estudiante, para que pueda desenvolverse cuando culmine sus estudios y logre ser un profesional competente.

Los cambios que se dan en la educación son continuos, en la educación superior, muchos docentes acostumbrados a la educación por objetivos se han visto obligados actualizarse y cambiar la forma de enseñanza, donde no solo se desarrolla los conocimientos, sino también las habilidades y valores en los estudiantes, para poder cada uno de ellos insertarse en la vida laboral Y responder a la demanda de la sociedad.

El presente trabajo de investigación, permite observar si el docente tiene un buen manejo de la didáctica, organización y manejo de su cátedra con explicaciones claras, actualizadas, la interacción con los estudiantes a través de distintas estrategias, motivando a lograr estudiantes a tener un razonamiento crítico.

El estudio se ha estructurado en cinco capítulos:

En el primer capítulo, se describe la problemática, considerando el problema general y los problemas específicos, asimismo, se formulan los objetivos, la justificación, delimitación y las limitaciones de la investigación.

En el segundo capítulo, se aborda el marco teórico con los antecedentes, los fundamentos y argumentos teóricos, las hipótesis y la operacionalización de las variables.

El tercer capítulo, considera la metodología con el tipo, nivel y diseño de la investigación, así como, la población y muestra, las técnicas e instrumentos.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados luego del procesamiento y análisis de los datos con la discusión de resultados. Y, en el quinto capítulo, se muestra las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

En los últimos años a nivel curricular se ha producido un conjunto de cambios en las Instituciones de Educación Superior, debido a la tendencia mundial hacia una formación profesional más holística en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeños que integre el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades) el saber ser y convivir (valores y actitudes), y el emprendimiento. En este contexto, otra tendencia es dar mayor énfasis al aprendizaje porque existe el convencimiento de que el conocimiento es importante en la medida en que es aprendido y no enseñado. Por tanto, la atención está centrada en valorar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes en desempeños que garanticen una buena formación de orden superior y su inserción en la vida social y laboral.

La globalización de la educación superior, exige a los niveles de educación superior formar profesionales competentes, lo que hace que la formación deba apuntar al vínculo con el campo del desempeño profesional y la participación social, pues la sola actividad académica y la acumulación de conocimientos o de información no garantizan el dominio y la experticia en competencias profesionales, menos aún si esa formación continua siendo de carácter asigna a disciplinar, aislada, sin un eje integrador que permita comprender la complejidad de interrelaciones y sistemas propios del ejercicio en la vida del profesional en su contexto.

Las propuestas para alcanzar las metas y los objetivos de Educación para todos (EPT) es la formación docente como uno de los requisitos fundamentales, ofreciendo una educación de calidad en el sistema educativo para responder a las necesidades y lograr un aprendizaje adecuado y preparar para la vida activa con el desarrollo de competencias que van a responder a las

demandas de la sociedad con el buen desarrollo de sus habilidades y conocimientos en su desarrollo profesional.

El enfoque de competencias se ha estructurado en lo conceptual, a partir de los aportes de diversas disciplinas, una formación por competencias desde y para el mundo de la vida. Por una parte, invita a cuestionar deliberadamente las competencias académicas (la verdad y el conocimiento que están en permanente revisión) y, por otra, no se restringe la formación a la mentalidad de la competencia operacional, es decir, no busca que los estudiantes obedezcan a los estándares señalados por el mundo del trabajo meramente desde una actitud adaptativa.

Descrito los acontecimientos, antes mencionados, se plantea el siguiente problema de investigación: evaluación de las competencias docentes y el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

1.2 Identificación y formulación del problema

1.2.1 Problema General

¿En qué medida la evaluación de las competencias docentes se relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017?

1.2.2 Problemas específicos

1. ¿Cómo se relaciona el manejo de la didáctica con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017?
2. ¿En qué medida el cumplimiento del sílabo se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017?

3. ¿Cómo se relacionan las propuestas de evaluación con el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017?
4. ¿En qué medida la práctica de valores se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo General

Evaluar la evaluación de las competencias docentes y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Evaluar el manejo de la didáctica y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.
2. Evaluar el cumplimiento del silabo y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.
3. Considera las propuestas de evaluación y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

4. Identificar la práctica de valores y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

1.4 Justificación de la investigación

El presente estudio, busca profundizar en el conocimiento de los aspectos asociados al rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de biofísica, de la Universidad Norbert Wiener, con el fin de proveer información clave para la toma de decisiones en los procesos de mejora de la calidad de la enseñanza en las asignaturas.

El estudio tuvo como objetivo investigar la relación entre las competencias docentes y el rendimiento académico en biofísica, lo que permite un nuevo acercamiento de los docentes al fortalecimiento de sus competencias y no continuar solamente privilegiando el aspecto formativo, sino también trabajar con el talento humano desde un enfoque por competencias.

Es indispensable plantear posibles soluciones para que los docentes cumplan con sus funciones profesionales, en forma adecuada, y para beneficio de los estudiantes

Es importante señalar que esta investigación es un aporte para mejorar la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación de los docentes que les imparten las asignaturas, además de reflexionar sobre su papel como estudiante para exigir y contribuir a que los docentes cumplan de la mejor manera la labor que les corresponde, volviéndose los estudiantes de alguna manera conscientes de su papel como objeto y sujeto de los procesos educativos y corresponsables de la calidad de la educación.

Además, permite que los docentes y autoridades de la universidad, tengan fundamentos para realizar una discusión teórica sobre las competencias de

los docentes y lo que se debe hacer para mejorar la labor docente, el rendimiento académico y por ende la calidad educativa de la universidad.

1.5 Delimitación de la investigación

Este estudio se realizó en la Universidad Norbert Wiener, con estudiantes que cursan el segundo ciclo de la facultad de ciencia de la salud, en la carrera de EAP Medicina Humana, en su plan de estudios contempla la asignatura de biofísica. La Universidad Norbert Wiener, está ubicada en Cercado de Lima, departamento de Lima. El año que comprendió el estudio fue 2017 y las temáticas involucradas fueron las competencias docentes y el rendimiento de los estudiantes en la universidad.

1.6 Limitaciones de la investigación

Para la presente investigación no se presentaron limitaciones en su desarrollo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Antecedentes Nacionales

Monrroy (2012) en su investigación. Desempeño docente y rendimiento académico en matemática de los alumnos de una institución educativa de Ventanilla - Callao. Perú.

“La presente investigación no experimental y con diseño de tipo descriptivo correlacional tuvo por objetivo conocer el desempeño docente y su relación con el rendimiento académico de los alumnos de una institución educativa de Ventanilla – Callao, con una población-muestra de 94 estudiantes, con edades entre los 11 a 13 años. A quienes se aplicó una encuesta y una prueba de rendimiento académico en el área de matemática, procediéndose con la recolección de los datos para la interpretación de los mismos. Los resultados de la investigación determinan que en desempeño docente existe una tendencia de nivel regular; además, el rendimiento académico en matemática también resultó con tendencia a nivel regular. En lo que respecta a la relación se encontró una correlación positiva entre el rendimiento académico y sus componentes de desempeño docente. También se encontró diferencia significativa entre los promedios del desempeño docente según los niveles de rendimiento académico”.

Maldonado (2012), en su investigación; Percepción del desempeño docente en relación con el aprendizaje de los estudiantes. Perú.

Objetivo: La investigación tuvo como objetivo determinar si la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes de la Asociación Educativa Elim, Lima, 2011.

Método: La investigación fue de tipo descriptivo correlacional. La investigación se enmarca dentro del diseño no experimental – transeccional, por que asume que la variable independiente “percepción del desempeño docente” ya existe y actúa en el contexto de la investigación. Nuestra población de estudio fue de

335, integrantes de la Comunidad Educativa, de lo cual se tomaron una muestra representativa de 144 alumnos del nivel secundario de 1° a 5° año. Resultados: De los resultados obtenidos de la encuesta realizada según la muestra seleccionada, se encontró, según los instrumentos aplicados a los estudiantes que existe una correlación estadísticamente significativa “correlación positiva considerable”, una alta significancia, por tanto, la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, existe una correlación estadísticamente significativa “correlación positiva considerable”, la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje cognitivo. Frente a la relación entre la percepción del desempeño docente y el aprendizaje procedimental, existe una correlación estadísticamente significativa “correlación positiva considerable”, una alta significancia, y con relación a la percepción del desempeño docente y el aprendizaje actitudinal, existe una correlación estadísticamente significativa “correlación positiva considerable”,

Conclusiones: Se concluyó, según opinión de los estudiantes que existe una correlación estadísticamente significativa “correlación positiva considerable”, por tanto, la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje, se determinó que existe una correlación estadísticamente significativa “correlación positiva considerable”, por tanto, la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje cognitivo, existe una correlación estadísticamente significativa “correlación positiva considerable”, la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje procedimental. Asimismo, existe una correlación estadísticamente significativa “correlación positiva considerable”, la percepción del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje actitudinal.

Bellido (2011) en su investigación. Relación entre Desempeño docente y rendimiento académico en la escuela profesional de Ingeniería de alimentos de las facultades de Ingeniería pesquera y de alimentos de la Universidad Nacional del Callao.

La presente investigación, sostiene que existe relación entre desempeño docente y rendimiento académico en la Escuela Profesional de Ingeniería de Alimentos de La Facultad de Ingeniería Pesquera y de Alimentos de La Universidad Nacional del Callao. Para cumplir su cometido, el autor hizo dos mediciones: La medición del desempeño docente de los profesores de la Facultad estudiada y también el rendimiento de los estudiantes de la misma Escuela; luego, utilizó la estadística, alcanza a determinar que existe relación esperada, tal como precisó en su hipótesis. La investigación se sustenta en el enfoque competencial, por esta razón precisa los condicionantes actuales que exigen el desarrollo de competencias propias de la era del conocimiento y señala los fundamentos sociológicos, psicológicos y epistemológicos de las exigencias de las competencias docentes de comienzos del Siglo XXI.

Se utiliza dos instrumentos validados para medir desempeño docente, pues admite que el desempeño docente puede medirse con un promedio de autoevaluación docente y la evaluación docente practicada por los estudiantes. Para medir auto evaluación docente utilizó el instrumento, que mide cuatro sub variables de desempeño docente: 1) Planificación de la enseñanza y aprendizaje, 2) Ejecución de la planificación de la enseñanza y aprendizaje, 3) Evaluación del proceso de la enseñanza y aprendizaje, y 4) identidad institucional, practicada por docentes. El desempeño docente según los estudiantes se hizo con otro instrumento que considera las mismas características que se tienen en cuenta en el primer instrumento. La medición de rendimiento académico que está registra en la propia Escuela Profesional de Ingeniería de Alimentos de La Facultad de Ingeniería Pesquera y de Alimentos de La Universidad Nacional del Callao, en el año 2008.

Piña (2010), en su investigación. El desempeño docente y su relación con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico en la universidad particular de Iquitos, Perú.

El trabajo de investigación se titula “El desempeño docente y su relación con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico en la Universidad Particular de Iquitos, año 2010. El estudio plantea la necesidad de hacer una

reflexión en el desempeño docente como agente fundamental de cambio a partir de la didáctica empleada en el proceso de enseñar a los futuros profesionales de la Universidad. Particular de Iquitos, cuyos egresados deben poseer una amplia cultura general, con alta autoestima, confianza en sí mismo, con personalidad segura, con gran capacidad de comunicación y de interrelacionarse con los demás, es perseverante; activos fundamentales para su éxito en el trabajo. La investigación busca su fundamentación teórica científica en lo pedagógico, metodológico y psicológico del desempeño docente, cuya importancia ha sido analizado y estudiado con profundidad por diversos sectores profesionales, pero que coinciden en la idea de que una buena educación, es el vehículo para el progreso y desarrollo de los pueblos. Por otro lado, es muy importante que los estudiantes desarrollen habilidades para facilitar su aprendizaje y que sepan utilizar las herramientas que la tecnología les brinda, para ser un profesional exitoso, innovador, creativo, con una imaginación desarrollada, mirando al futuro con optimismo, que logre disipar dudas, encontrando posibles soluciones a los múltiples problemas que la vida le plantea. En la actualidad es necesario el perfeccionamiento y la capacitación del docente como ejes para elevar la calidad de enseñanza, contribuyendo al mejoramiento del desempeño docente, permitiendo además tomar decisiones oportunas como principales motivadores de transformación desde su quehacer educativo, consolidando su actuación profesional en la formación de los estudiantes con un rendimiento académico óptimo, como afirma Kaczynska: el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas de los docentes, de los padres, de los mismos alumnos y de la institución superior..

Antecedentes Internacionales

Morazán (2013) en su investigación. Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemática en las instituciones de educación media del municipio de Danlí. Honduras.

Presenta una investigación de análisis correlacional y de diseño no experimental, con un enfoque cuantitativo, con un instrumento cuantitativo (cuestionario y prueba de conocimiento para los estudiantes de segundo año de los bachilleratos en: agroindustria, agropecuaria, estructuras metálica, industria del vestido, industria de la madera y ciencias y letras). La investigación se define como transversal ya que la recolección de los datos se llevó a cabo en un solo momento (marzo y junio del 2013) Muestra tiene como objeto establecer cuan es la relación que existe entre las diferentes competencias docentes y el rendimiento académico de los y las estudiantes en la asignatura de matemática En tal propósito se estudiaron las competencia en metodología de la enseñanza, competencia de planificación, competencia en relaciones interpersonales, competencia de preparación científica y competencia en evaluación.

Se realiza en base a los objetivos, que plantean la relación entre las competencias docentes planificadas.

La asignatura de matemáticas, es uno de los cursos que presentan mayores dificultades y como consecuencia menor rendimiento en el sistema educativo nacional, En este sentido la problemática se aborda desde la incidencia que las competencias docentes tiene en la respuesta de los y las estudiantes. Desde esta perspectiva los resultados permiten afirmar que actualmente existe un vacío significativo; que se pone de manifiesto en los resultados obtenidos por la mayoría de los y las estudiantes participantes de la investigación.

El rendimiento académico se traduce como un indicador clave de la situación de las competencias docentes con que actualmente se desempeña los involucrados en el estudio, como una tendencia de lo que sucede en la atmosfera educativa del país.

Las competencias docentes, es una problemática que debe abordarse de manera conjunta por el sistema educativo nacional y debe ser un indicador fundamental dentro de sus prioridades.

El siguiente trabajo de investigación tiene diferentes motivos, la influencia del profesor en el rendimiento académico de los estudiantes, es importante ver la importancia de la necesidad de la búsqueda de conocimientos cerca de la

necesidad de mejorar la eficacia en su acción. Tener en cuenta que los profesores son los responsables.

Flores (2008) En su investigación. Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente. España.

La presente investigación su Diseño es de tipo empírico (no experimental), de tipo empírico descriptivo, estudio cualitativo. Instrumento cuestionario,

La muestra se basa en 284 profesores básicos 1° a 4° básicos (1° ciclo) pertenecientes a 42 escuelas básicas y 204 profesores de 5° a 8° (2° ciclo) pertenecientes de 29 escuelas. Quienes respondieron voluntariamente el instrumento de “Autoevaluación de las competencias de los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente” de las 44 escuelas que constituye el universo de los establecimientos de Educación Básica municipalizados de la Comuna de Viña del Mar. Chile. 488 profesores

Muy poco interés por ejecutar procesos educativos desafiantes y atractivos para los estudiantes, encontrando deficiencia de los profesores para conocer no solo el tipo de aprendizajes, sino también las estrategias más adecuadas. Dificultad para la articulación de los contenidos.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Competencias Docentes

Shulman, (2005) Menciona que la “competencia vital de un docente se relaciona con la enseñanza la cual comprende el desempeño observable de la diversidad de actos de enseñanza. Incluye muchos de los aspectos más esenciales de la didáctica; la organización y el manejo de la clase; la presentación de explicaciones claras y descripciones vividas; la asignación y la revisión de trabajos; y la interacción eficaz con los alumnos por medio de preguntas y sondeos, respuestas y reacciones, elogios y críticas. Por tanto, abarca sin duda el manejo, la explicación, el debate, lo mismo que todas las características observables de una instrucción efectiva directa y heurística que ya está adecuadamente documentada en las obras de investigación sobre enseñanza efectiva.” (Miguel Ángel, 2005, p. 88)

Las competencias son mucho más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión. (Tobón, 2006, p. 100).

Las competencias docentes, propone para la formación de profesionales una unión desde las practicas pedagógicas de la educación básica y superior. Dando una educación teórico y práctico. Proponiendo desde su educación básica como en la superior, sujeto crítico, reflexivo, productivo o constructor de escenarios. Motivando el proceso formativo el aprender a aprender, el aprender a ser y el aprender a hacer

El profesor competente es aquel que ha adquirido y va perfeccionando progresivamente su capacidad de conocer (los contenidos y procesos a los que se aplican, sus estudiantes y su entorno institucional y cultura, etc.); esa capacidad o dimensión cognitiva de su competencia personal-profesional, implica la capacidad de comprensión del mundo, pues, de otro modo, la función

educativa perdería si sentido último el de dar cuenta (darse cuenta, en el sentido consciente y cognitivo del término) de relación hombre-mundo, de los hombres entre sí y del hombre en sí y consigo mismo (Vázquez Gómez, 2007, pp. 49-50).

Los profesionales deben estar comprometidos a una actualización constante en su labor como docente, para responder a las exigencias curriculares, dispuestas aprender nuevas metodologías, estrategias generando propuestas innovadoras, fortaleciendo su compromiso y mejorando al brindar conocimientos fortaleciendo sus competencias docentes.

El enfoque educativo por competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central, no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que poseen cualquier individuo, mediante fórmulas de saber, de saber hacer y de saber ser, en contextos determinados". (Rué, J., 2002, p. 132).

Los docentes deben desarrollar las posibilidades que posee el individuo e investigar sobre las asignaturas que impartan, para poder formular preguntas relacionadas que existe entre las prácticas de enseñanza que desarrollan y las competencias de la carrera universitaria.

Las competencias han sido definidas y asumidas de diversas maneras, desde un simple saber hacer, pone énfasis en la conducta observable y verificable de los individuos (enfoque conductista) o un saber referido a las funciones laborales requeridas en el desempeño de una ocupación o cargo (enfoque funcionalista), hasta el saber adquirirlo con la participación activa de la persona en su propio aprendizaje (enfoque constructivista) y un saber complejo que integra un saber hacer, un saber conocer y un saber ser, implica una actuación integral de la persona para analizar y resolver problemas de contexto en distintos escenarios (enfoque sistémico complejo). (DCBNP, 2010, p. 21)

Rychen y Salganick, (2006) Menciona, El proyecto DeSeCo entiende por competencia la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizando conocimientos y aptitudes cognitivas y prácticas, y componentes sociales y comporta mentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones (Escamilla, A., 2008, p. 28)

2.2.2 Las 10 nuevas competencias docentes para enseñar

En el resumen del libro Perrenoud. “La práctica reflexiva, la profesionalización, el trabajo en equipo, nuevos proyectos, autonomías y responsabilidades crecientes, pedagogías diferenciadas, centralización sobre las situaciones de aprendizaje sensibilización en relación el “saber”, son condiciones que están delineando una guía para un nuevo oficio (meirieu1989) ello surge relacionado a una crisis en un tiempo en que los profesores tienden a mirar a sus grupos y a las prácticas que se han mostrado válidas.

En resumen, considerar los cuestionamientos y valorar la urgencia (Perrenaud 1996) esa es una manera de caracterizar la especialización de los profesores, en el sentido que de tres profesores se puede hacer uno, ello marca un nivel de análisis para el estudio de las competencias, camino este que está en sus inicios.

La especialización, el pensamiento y las competencias de los profesores son objeto de innumerables trabajos, inspirados en la Ergonomía, la Antropología Cognitiva, la Psicología y la Sociología del Trabajo, así como también el análisis de las prácticas docentes.

Intentar abordar el oficio de profesor de un modo más concreto, lleva a un “inventario” de competencias que contribuyan a perfeccionar la actividad docente (Altet 1994)

Perrenaud toma como guía referencial de competencias, lo adoptado en Ginebra, en 1996 para la formación continua, en cuya elaboración participó activamente.

Este análisis lleva al autor a una profunda reflexión pedagógica y de investigación educativa.

Las competencias asumidas en su obra son reagrupadas en 10 grandes familias, se valoraron numerosos criterios y puntos de vista de diversos autores (Develay-95, Houssaye-94, B. Boniface y Legrand-98 etc., para un tratamiento más enciclopédico de las diversas facetas de la educación. Pero en esta obra el propósito es otro, consiste “hablar” acerca de las competencias profesionales privilegiando aquellas que emergen en la actualidad, no se sustenta en analizar las habilidades que se han venido considerando para la docencia, sino que se enfatiza en el hecho de que, las competencias representan un horizonte mucho más amplio que las habilidades profesionales.

La intención de esta obra en síntesis se relaciona con:

Orientar la formación continua para tornarla coherente y acorde a las renovaciones en función del sistema educativo, en un período de transición agravado por la crisis de las finanzas públicas para la escuela. Es por ello que se hace necesario trillar nuevos caminos.

De forma general se está de acuerdo en que los profesores deben dominar los saberes que serán enseñados, ser capaces de dar clases, de dirigir un grupo y de evaluarlo, también, por ejemplo, deben dirigir los progresos del aprendizaje y desarrollar a los alumnos en sus propios aprendizajes y en el trabajo.

Cada elemento referencial para las competencias puede de igual forma llevar a prácticas con anterioridad selectiva y conservadora o a prácticas democráticas y renovadoras. Para saber de qué tipo de escuela y de pedagogía se habla se hace necesario tener en cuenta estas valoraciones.

Resulta igualmente importante un análisis más crítico acerca del funcionamiento de las competencias establecidas, sobre todo para hacer un inventario de los conocimientos y metodologías que las movilizan. De este modo un trabajo a profundidad sobre competencias consiste:

- Primeramente en relacionar cada una de ellas a un conjunto determinado de problemas y de tareas.
- En segundo lugar en tener en cuenta los recursos cognitivos (saberes, técnicas, actitudes, puntos de vista, competencias más específicas) movilizados por la competencia en cuestión.

No existe una forma neutra de realizar este trabajo, porque la propia identificación de competencias supone opciones teóricas e ideologías y por tanto una cierta arbitrariedad en la representación de la actividad profesional y sus diferentes facetas.

Perrenaud optó por retomar un referente “ginebrino” puesto en práctica en 1996, por el hecho de tener un origen en la Adm. Pública y por haber sido objeto, antes de ser publicado, de diversas negociaciones entre la autoridad escolar, la asociación profesional y los investigadores. Ello es garantía de una representatividad mayor que otros referentes construidos por una sola persona. En contrapartida este pierde un poco de coherencia en la medida en la medida en que resulta de un acuerdo entre diversas concepciones de prácticas y de competencias.

Esta “fabricación” institucional no significa que tenga unanimidad en el cuerpo docente, pues cada profesor se da a la tarea de estudiarlo todo en su propio ejercicio profesional.

Las divergencias no serían sólo apenas de contenidos sino también de está la oportunidad de describirlas competencias profesoras de forma metódica, en los primeros momentos se tiende a verbalizar y a hacer colectivas consideraciones sobre el oficio docente, los profesores de algún modo tienden

a expresar su respuesta personal ante estas cuestiones ¿Qué enseñar? ¿Qué es lo que hay que aprender?

El referente asumido intenta "aprender" el movimiento de la profesión insistiendo en 10 grandes familias de competencias, lo cual no es definitivo sino sujeto a enriquecimiento.

Además de que ningún referente puede garantizar un consenso completo y estable de una profesión o de la operacionalización de las competencias.

Estas 10 familias son:

1. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje
2. Dirigir el progreso del aprendizaje
3. Tener en cuenta y desarrollar los requerimientos de diferenciación
4. Desarrollar a los alumnos en sus propios aprendizajes y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Orientar y desarrollar a los padres
8. Utilizar nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Administrar la propia formación continua.

Concepto de competencia:

Capacidad de movilizar recursos cognitivos para enfrentar un tipo específico de situaciones. Esta definición tiene 4 aspectos:

1. Las competencias no son solo saberes, actitudes, emociones, puntos de vista, más que eso movilizan, integran y orquestan tales recursos.
2. Esa movilización solo es pertinente en la propia situación, siendo cada situación singular, aunque se compare con otras ya ocurridas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, por esquemas de pensamiento que permiten determinar (más o menos consciente y rápidamente realizar (de modo más o menos eficaz) una acción relativa a la situación de que se trate. (Altet 1996, Perrenaud, 1998)

4. Las competencias profesionales se construyen en formación, más también en el bregar diario, de un profesor, de una situación de trabajo a otra. (Le Boterf 1997)

Describir una competencia equivale la mayoría de las veces a recordar tres elementos:

1. Los tipos de situaciones, las cuales necesitan de cierto dominio
2. Los recursos que movilizan, los conocimientos teóricos y metodológicos, las actitudes, los puntos de vista, las emociones y las competencias más específicas, los esquemas preceptuales de evaluación, de anticipación de decisión.
3. La naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización y la integración de los recursos pertinentes en situaciones complejas y en un tiempo real (esto es más difícil de objetivizar pues los esquemas de pensamiento no son observables y no pueden ser inferidos a partir de las prácticas de los propios actores.

Competencia General

Moviliza a las competencias específicas como componentes esenciales, entre los elementos que integra y moviliza.

La comprensión de esta consideración es fundamental para asumir un enfoque formativo centrado en el logro de competencias.

Referencial completo de competencias docentes:

Competencia de referencia

Competencias más específicas a trabajar en la formación continua. (Ejemplos)

1. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje.
 - Dominar para determinadas disciplinas los contenidos que sean enseñados y su traducción en objetivos de aprendizaje.
 - Trabajar a partir de los propios alumnos.

- Trabajar a partir de los errores y los obstáculos del aprendizaje.
 - Construir estrategias didácticas.
 - Desarrollar a los alumnos en actividades de investigación y proyectos en función de la asimilación de los contenidos.
2. Dirigir el proceso de aprendizaje.
- Estructurar situaciones problemáticas, ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos.
 - Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza (enfoque sistémico).
 - Establecer lazos en el aprendizaje a partir de las precedencias.
 - Observar a los alumnos en situaciones de aprendizaje con una visión formativa.
 - Realizar constataciones periódicas de las competencias logradas y tomar decisiones al respecto.
3. Desarrollar requerimientos de diferenciación.
- Llevar a cabo una enseñanza individualizada en el grupo de alumnos
 - Llevar a cabo el proceso docente con una concepción más amplia
 - Propiciar apoyo integral, trabajar con los alumnos de mayores dificultades.
 - Desarrollar la cooperación entre los alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Desarrollar a los alumnos en su propio aprendizaje y en su trabajo.
- Promover el deseo de aprender explicitar la relación entre el saber y el trabajo docente y desarrollar en el alumno la capacidad de autoevaluación.
 - Favorecer la concepción de proyectos personales en los alumnos.
5. Trabajo en equipo.
- Elaborar un proyecto de equipo.

- Dirigir un grupo de trabajo, conducir reuniones docentes.
 - Formar y renovar equipos de trabajo docente.
 - Afrontar y analizar situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
 - Afrontar conflictos interpersonales.
6. Participar en la gestión de la escuela.
- Elaborar, negociar un proyecto de institución.
 - Negociar un proyecto de institución.
 - Administrar recursos de la escuela.
 - Organizar y desarrollar en el ámbito escolar la participación de los alumnos.
7. Orientar y desarrollar a los padres.
- Dirigir reuniones de información y debate.
 - Hacer entrevistas.
 - Desarrollar a los padres en la construcción de saberes.
8. Utilizar nuevas tecnologías.
- Utilizar editores de texto.
 - Explorar las potencialidades didácticas de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza.
 - Comunicarse a distancia.
 - Utilizar herramientas de multimedia.
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Prevenir la violencia en la escuela.
 - Luchar contra la discriminación y dogmas sexuales, étnicos y sociales.
 - Participar en la elaboración de reglamentos acerca de reglas de vida y conducta.
 - Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en el aula.

- Desarrollar la responsabilidad, solidaridad y sentimiento de justicia.

10. Administrar la propia formación continua.

- Saber explicitar las prácticas propias
- Establecer un balance propio acerca del desarrollo de las competencias en el programa personal de formación continua
- Negociar un proyecto de formación con otros colegas
- Involucrarse en tareas generales de enseñanza dentro del sistema educativo
- Acoger la formación de colegas y participar en ella.” (Perrenoud. P. 2000)

2.2.3 Didáctica Concepto y Contexto

Plai (1997). Menciona , “a modo de introducción, de un concepto de didáctica como disciplina que preside un campo semántico que le es propio y que posibilita una reflexión que tiende a describir bajo que parámetros epistemológicos, científicos y de influencia social podríamos inscribirla; bajo qué concepto educativo y social quisiéramos enraizarlos, con unos presupuestos teóricos que debería informar todos y cada uno de los actos (de los procesos) que tomen cuerpo en cada uno de los elementos que componen el campo semántico.

- Didáctica como disciplina posible en el sentido expresado por Toulmin.
- Didáctica pragmática y crítica en el sentido de Habermas.
- Didáctica con sentido educativo, que Dewey explicita en términos de hombre educado en relación a las demandas sociales a las que se enfrenta. Educación que engrandezca la libertad y las capacidades mentales, psíquicas y físicas de cada ser humano.
- Didáctica en el sentido de acto comunicativo, expresado por Vygotsky, como comunicación compartida.

Iniciamos una reflexión en torno a todos y cada uno de los elementos que hemos agrupado para conceptualizar la Didáctica, a fin de encontrar argumentos que posibiliten dar a nuestra definición sentido y coherencia, que nos confirme la toma de decisiones adoptada, y, al tiempo, nos permita estructurar los ejes programáticos y de investigación que le sean propios.

La reflexión atenta de documentos relativos a la Didáctica, que hemos conceptualizado como disciplina posible, nos muestra una variedad de matices y acepciones dispersas, que pone de relieve que la Didáctica está lejos de aparecer, en el momento actual, como un campo de conocimiento homogéneo y estructurado. Se constata la ausencia de una definición conceptual e institucional, que sea ampliamente aceptada, por todos los didactas y otros profesionales de la educación. Ante este estado de cosas, nuestro análisis debe responder, fundamentalmente, a dos preocupaciones. La primera, es elaborar una especie de cartografía conceptual de la disciplina que ponga de relieve sus coordenadas principales, identificar las dimensiones constitutivas que recorren su espacio disciplinar, a fin de discriminar las características que corresponden a cada uno de los elementos de su campo semántico. La segunda preocupación es, a partir de la enorme riqueza y variedad que muestra el proceso histórico y la realidad de la Didáctica, buscar un esquema integrador, que contemple la diversidad constatada y que nos permita, a la vez, pronunciarnos de forma razonable, sobre las cuestiones cruciales de la epistemología interna de la disciplina.

Al término Didáctica lo señalamos como "primitivo", "antiguo", de los primeros términos de la historia o de cierta cosa y "se aplica a las palabras que no derivan de otras de la misma lengua", tal como nos señala María Moliner, lo cual nos permite aplicar un concepto derivado del mismo origen etimológico a su objeto de estudio, como disciplina que la mayoría de autores le otorgan.

Didáctica nos queda pues enmarcada como concepto fundamental y fundamentante de la disciplina; como elemento en el sentido de Euclides, al sistematizar los conocimientos geométricos de la época, representándolos en

forma de una rigurosa teoría axiomática que culmina el proceso de teorización de la geometría. Los "elementos", empiezan con una serie de aserciones no probadas, que se clasifican en tres grupos, al primero de los cuales le correspondería la noción fundamental que damos al término Didáctica (Ejemplo, punto es lo que no tiene partes). Desde esta perspectiva, Didáctica es enseñar en su sentido primitivo. El sentido que podamos dar a ese enseñar entrará ya en los principios o postulados referentes a la noción (ejemplo, una línea recta se puede trazar desde un punto a cualquier otro punto). La axiomatización euclidiana, de la geometría, habría de ser considerada a lo largo de toda la historia, como prototipo de teoría rigurosa y tener una gran influencia en los desarrollos teóricos posteriores. A la Didáctica, pues, como concepto y como disciplina deberemos darle sentido y direccionalidad, a partir de su conceptualización de origen "enseñar".

Al definir la Didáctica como eje principal de un campo semántico que la circunda y configura su territorio y, al igual que el punto en geometría, presenta unas características que le son propias y pertinentes; así, la Didáctica, en relación con cada uno de sus elementos establece una conexión pertinente que da coherencia a todo el campo en un proceso global interactivo y, a la vez, lógico no sólo con cada uno de los elementos, sino también de cada uno de ellos entre sí.

Para Fernández Huerta (1964), "La Didáctica estudia el trabajo discente congruente con el método de aprendizaje y, por extensión, recoge el trabajo docente coligado con el anterior. También se encuentra un fin propio para la Didáctica: la instrucción".

Rodríguez Diéguez (1973) la define como "la ciencia y la técnica de la instrucción educativa". Una ciencia y una técnica que en su obra vienen dibujadas por la variable controlada, dependiente, del proceso educativo, como categoría genérica de comunicación.

Jimeno (1977), afirma "Didáctica es la ciencia que debe comprender y guiar el aprendizaje integrador de la cultura y que al tiempo posibilita al hombre para incorporarse creadoramente a la cultura". Además, estructura la disciplina como ciencia de enseñanza, ciencia del aprendizaje y ciencia de la instrucción, y de la formación intelectual.

Pérez Gómez (1982, p. 62) define la Didáctica como "la ciencia y tecnología del sistema de comunicación intencional, donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en orden a optimizar principalmente la formación intelectual".

Fernández (1986) propone una conceptualización de la Didáctica como teoría de la enseñanza y del aprendizaje con dos perspectivas: 1) práctica-tecnológica que se inscribe en una tecnología que describe y explica, y 2) describe y explica el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje como algo que aparece en la realidad. A su vez, el autor señala la complejidad de su estudio epistemológico. "Todo el quehacer de la Didáctica tendría que partir de la práctica"; y "La Didáctica como ciencia del saber tecnológico".

Benedito (1987) define la Didáctica como "ciencia y tecnología que se construye desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno".

A través de estos apuntes queda dibujado el espectro del campo semántico, especialmente desde la perspectiva de enseñanza, aprendizaje e instrucción, en un marco tecnológico y comunicativo. Se dibuja, además, que en el enseñar y aprender, en el comunicar, se explicita aquello de valioso a transmitir, el "qué" de unos contenidos estructurados en un currículo para y desde una práctica que señala lo tecnológico de la Didáctica.

(Plai Molins María, 1997, p, 69-71)

2.2.4 El acto didáctico como relación comunicativa

Benitez (2007). El planteamiento de la enseñanza como proceso comunicativo de Heinemann (1980), ha sido desarrollado por diferentes autores.

Rodríguez (1985:53), planteó el acto didáctico como acto sémico, como proceso en el que el contenido se torna signo compartido para emisor y receptor. “En último término, cabría concluir que la enseñanza, el acto didáctico, no es otra cosa que una modalidad concreta del proceso comunicativo, un tipo especial de comunicación”. “La identificación de los procesos comunicativos con procesos de enseñanza – aprendizaje comienza a convertirse ya en un lugar común en la bibliografía científica”

El autor al presentar su modelo de acto didáctico, propone tres modelos de acto didáctico y su reducción:

1. El modelo didáctico informativo; con un carácter unidireccional y un solo emisor. Por ejemplo, el desarrollado en una conferencia o en una clase magistral tradicional.
2. El modelo didáctico interactivo; en el que se produce una alternancia continúa del emisor. “La interacción, la transacción informativa de carácter diagonal presentada de tal modo que una intervención determina la otra, y ésta a su vez condiciona la siguiente”. (Rodríguez, 1985)
3. El modelo didáctico retroactivo; síntesis de los dos anteriores. El profesor aprovecha lo que el alumno responde o pregunta y, a partir de aquí, propone una nueva pregunta, reconduce el desarrollo.

Cada uno de los modelos propuestos dependerá del papel que juegan los diferentes implicados dando lugar a un proceso de enseñanza –aprendizaje con peculiaridades y diferencias. La propuesta de Rodríguez Diéguez, gira en torno al desarrollo de la comunicación en el acto didáctico desde dos puntos de vista: - Número de implicados en la comunicación: uno- grupo, uno-uno-uno... -

Interactividad de la comunicación: intervenciones sin respuesta, intervención-respuesta, multilateralidad en las intervenciones. (Meneses Benitez, 2007, p, 40 - 41)

2.2.5 ¿Qué es una estrategia didáctica?

Los profesores Martha Velasco y Fidel Mosquera (2007), describe “en su documento, sobre las estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo, que los procesos y procedimientos pedagógicos tradicionales continúan fortaleciendo la dependencia de los estudiantes con sus profesores evitando así, responsabilizarlos de un aprendizaje autónomo y el alcance de sus propósitos de formación. Generalmente, estos se confunden con las denominadas estrategias didácticas para el aprendizaje o con métodos que sirven de guía de una actividad específica, para el caso, la actividad de espacios tutoriales.

El concepto de estrategias didácticas se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos de la docencia. Hacer una distinción conceptual, entre método, técnica y estrategia, permite asumir coherentemente el Aprendizaje Colaborativo como una propuesta para los espacios mediados, o de orden tutorial.

El término método, éste se utiliza con frecuencia referido a determinado orden sistemático establecido para ejecutar alguna acción o para conducir una operación y se supone que para hacerlo ha sido necesario un trabajo de razonamiento.

Es común que se acuda al término método para designar aquellos procesos ordenados de acciones que se fundamentan en alguna área del conocimiento, o bien modelos de orden filosófico, psicológico, de carácter ideológico, etc. Por

lo anterior, es factible hablar entonces de método clínico, de método Montessori, de método de enseñanza activo, etc.

Se puede decir que, con base en un método, se parte de una determinada postura para razonar y decidir el camino concreto que habrá de seguirse para llegar a una meta propuesta. Los pasos que se dan en el camino elegido, no son en ningún caso arbitrarios, han pasado por un proceso de razonamiento y se sostienen en un orden lógico fundamentado.

El término, método; se utiliza de modo común en la filosofía, en el proceso de investigación científica y también para hacer referencia a la manera práctica y concreta de aplicar el pensamiento, es decir para definir y designar los pasos que se han de seguir para conducir a una interpretación de la realidad.

El concepto de método, también ha sido muy utilizado en el ámbito pedagógico algunas veces con el nombre equivalente de estrategia didáctica (Gimeno, 1986). Sin embargo, el concepto de método en un sentido estricto, debería reservarse a los procedimientos que obedecen a algún criterio o principio ordenador de un curso de acciones. En cuanto al orden que se debe seguir en un proceso, es preferible usar el término método cuando se hace referencia a pautas, orientaciones, guías de la investigación o de la adquisición de conocimientos que estén bien definidos.

Por otra parte, en cuanto al concepto de estrategia, vale la pena hacer referencia al significado que el término tenía en su ámbito original, es decir el contexto militar. Estrategia entre los militares griegos, tenía un significado preciso: se refería a la actividad del estratega, es decir, del general del ejército: el estratega proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares y se esperaba que lo hiciese con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos.

La estrategia es primeramente una guía de acción, en el sentido de que la orienta en la obtención de ciertos resultados. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta. Mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación. La estrategia debe estar fundamentada en un método.

La estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.

En la definición de una estrategia, es fundamental tener clara la disposición de los alumnos al aprendizaje, su edad y, por tanto, sus posibilidades de orden cognitivo.

El concepto de estrategia didáctica, responde entonces, en un sentido estricto, a un procedimiento organizado, formalizado y orientado para la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

La estrategia didáctica, es la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, para la cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva.

Al entender que la estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción pedagógica del docente, se necesita orientar el concepto de técnica como procedimientos didácticos y el recurso particular para llevar a

efecto los propósitos planeados desde la estrategia. Las estrategias didácticas apuntan a fomentar procesos de autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y aprendizaje colaborativo.

"Las tendencias actuales de universidad fomentan el autoaprendizaje por medio de una serie de técnicas y estrategias didácticas que van desde el uso de bibliotecas virtuales, al de las simulaciones interactivas, portafolios digitales, uso de diarios de clase, trabajo colaborativo y cooperativo, estudios de casos, aprendizaje basados en problemas, entre otros "(Fonseca, M. y otros, 2007)

2.2.6 La estructura de la clase

Suponiendo una preparación sistemática del acto docente en cada uno de sus elementos, como ya lo expusimos, veamos la forma de implementación de un acto docente. Escogemos una clase de estilo clásico, sin embargo, la estructura es aplicable a cualquier acto docente.

Toda clase consta de tres partes: comienzo, cuerpo y cierre.

El comienzo de la clase se compone, a su vez, de dos elementos: motivación y enfoque.

La motivación, es la justificación del acto docente, el despertar actitudes positivas y captar la atención del estudiante, fomentando expectativas apelando a sus necesidades sentidas. La motivación se logra recurriendo al campo de experiencias del estudiante, a través de preguntas, exposición de casos, problemas y situaciones, provisión de ejemplos, etc., para mostrar la utilidad de aquello que se va a enseñar.

El enfoque, consiste en dirigir la atención del estudiante hacia lo más importante, pertinente e interesante, con el fin de ponerlo en situación de organizar selectivamente los conocimientos. Ello se puede lograr mediante

alguna pregunta clave, el uso del pizarrón, una repetición, un resumen o algún medio pedagógico.

El cuerpo de la clase, consta de cuatro partes: comunicación, análisis, aplicación y síntesis.

La comunicación se refiere a la exposición de conocimientos, habilidades, etc. Los pasos siguientes se relacionan con la profundización de los conocimientos, con su confrontación con la realidad concreta y con la creación de nuevos conocimientos y destrezas. Para el cuerpo de la clase se emplean breves exposiciones, lecturas, medios audiovisuales, preguntas, trabajos en grupo, investigaciones, etcétera.

El cierre de la clase consta de tres elementos: repetición, evaluación y proyección o anticipación.

En la repetición, se sacan conclusiones y se evoca lo aprendido para su ulterior almacenaje mediante resúmenes, repeticiones, preguntas, redacción de informes individuales o grupales, etcétera.

La evaluación, consiste en verificar el logro de los objetivos y comprobar la validez, el interés y la aptitud del proceso.

La proyección o anticipación, se refiere a la apertura de nuevas perspectivas, a despertar nuevas inquietudes e intereses, así como a hilar el proceso con aquello que seguirá. Se logra con preguntas sobre algo nuevo, acerca de tareas que se van a realizar, etcétera. (Suárez, Reinaldo 2005, p, 201-202)

2.2.7 Aprendizaje y la evaluación

Es fundamental que los maestros tengan claro qué esperan que aprendan los alumnos. Esto le facilitará la preparación de sus sesiones de clase, pues podrá

centrar la atención en lo importante, y podrá elegir los materiales y actividades más apropiados para que ellos se acerquen a adquirir la información, el método y las habilidades necesarias para el fin propuesto. La evaluación, entonces, tendrá que orientarse a verificar esos objetivos que se estaban buscando.

Estas dos recomendaciones que parecen simples, en realidad no siempre se cumplen, pues en muchas ocasiones las evaluaciones no corresponden a lo que se enseñó, ni son claras en su intención de verificar los aprendizajes centrales que se perseguían.

Pero, aparte de los problemas propios de la enseñanza (qué se enseña, cómo se enseña, cómo se evalúa), hay muchas diferencias en la forma como aprenden los niños. El aprendizaje es un proceso completamente individual y cada persona, desde su infancia, va construyendo estrategias propias para aprender, que dependen de sus intereses, de sus habilidades y talentos particulares, del entorno en el cual se vive, de la valoración social que se le dé a ciertos conocimientos en el ambiente familiar o en el entorno escolar, y de la motivación que experimenten los estudiantes frente al estudio. A esto hay que añadirle las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje por limitaciones biológicas o por trastornos emocionales. Además, en cada etapa evolutiva, el aprendizaje tiene características propias que han sido muy estudiadas por la psicología.

Estas consideraciones muestran la complejidad del proceso educativo, especialmente en las primeras etapas de la vida (educación básica), cuya finalidad es acompañar a niños y niñas en su proceso de maduración intelectual, social y afectiva. La tarea de las instituciones educativas es proveer todos los apoyos necesarios para que cada estudiante pueda ir lo más lejos que sea posible, de acuerdo con sus capacidades, en su formación como un ser humano capaz de llevar una vida autónoma y productiva.

La evaluación, en este contexto, debe permitir a los maestros, a las familias y a los propios estudiantes tener el mayor conocimiento posible de las capacidades y dificultades de cada uno, en los diversos campos que la escuela y la sociedad le proponen como camino para su progreso intelectual y social. Pero, adicionalmente, les debe ofrecer oportunidades de desarrollar aquellos talentos naturales en los cuales se sienten más fuertes y superar las dificultades que puedan encontrar en campos que les son indispensables para desenvolverse en una sociedad cada vez más exigente en el nivel es de conocimientos básicos colectivos. Si un estudiante, por ejemplo, tiene un gran talento musical y muestra dificultades en su expresión escrita, es necesario darle la oportunidad para que progrese en la música y es indispensable ayudarle a superar sus problemas de escritura. (Francisco Cajiao Restrepo. 2008)

2.2.8 La enseñanza y sus efectos en el aprendizaje

La Responsabilidad en la Enseñanza

La Unesco(1998), señala que 8 de cada 10 estudiantes repiten algún grado en la primaria y el nivel de eficiencia de la secundaria básica , en muchos casos , es de menos del 50 %.

En este orden de ideas , el informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 (IESALC-UNESCO) señala que entre las causa de la deserción y la repitencia en los países de la región , se encuentran las de orden académico , entre ellas : carencia de preparación para el aprendizaje y reflexión autónoma , insuficiente preparación de los profesores , escasa tutoría integral al estudiante y desconocimiento de metodologías que generen condiciones adecuadas para el aprendizaje . Ello ha sido relevante para que la deserción y la repitencia sean motivo de reflexión en los profesores , en cuanto a su labor docente y al reconocimiento del estudiante como eje central de la acción educativa.

Estudios realizados por Porlan y Rivero (1998), señalan que muchos profesores piensan que las causas que explican la falta de un aprendizaje comprensivo por parte de los alumnos son de naturaleza externa a la enseñanza . Sin embargo , a su juicio , existen otros factores que puedan estar afectando el proceso, y que dependen del propio docente , como lo son: distancia entre lo que al alumno aspira a aprender y lo que se le pretende enseñar , así como ausencia de apoyos emotivos y conceptuales necesarios para que el alumno se active como sujeto de aprendizaje (Porlan y Rivero).

Si aceptamos la responsabilidad del docente, en el proceso de enseñanza y que la efectividad y calidad de la educación tiene que ver de manera directa con su concepción y aplicación de la didáctica , entonces el docente no sólo debe atender las demandas sociales , la transmisión y generación de conocimientos, sino utilizar y aplicar estrategias que expandan las potencialidades del individuo y logren la flexibilidad metacognoscitiva (Gonzalez, 1993-1996) para su transferencia y aplicación en el entorno cultural, productivo y social que caracteriza la sociedad del siglo XXI.

El planteamiento antes señalado permite afirmar que los docentes constituyen, en la concepción de la corriente didáctica actual , un factor fundamental como mediadores en el proceso de aprendizaje y contribuyen con sus conocimientos, creencias, expectativas y actitudes , a redimensionar la praxis educativa , a superar los individualismos de la enseñanza , la separación educando-educador, y a reconocer la importancia de la dinámica del contexto institucional. (Unesco, 1998)

2.2.9 Universidad tradicional y universidad moderna

Vicios de la enseñanza tradicional

Bunge (1998), “Algunos de ustedes se asombrarán de que yo tenga la osadía de hablar acerca de la educación, sin tener una credencial especial que me

habilite para ello. En efecto, no soy egresado de ninguna facultad de educación, he sido simplemente beneficiario y víctima de la educación. También he sido victimario; desde la edad de 18 años he estado impartiendo clases. Pero he tenido también la suerte, que pocos han tenido, de tener un padre en una época en que los intelectuales en América Latina tenían que ser “hombres orquesta”. Mi padre, médico, sociólogo, escritor y político, fue profesor de biología en la escuela secundaria. Solía contar cuál era su método.

El primer día de clases traía su propio microscopio, porque en el colegio no lo había. Lo ponía sobre la mesa y les decía a los muchachos: “los que tengan interés en aprender, acérquense; los que no, por favor váyanse al fondo de la clase, jueguen al ta-te-ti, hagan lo que quieran, pero, por favor, no hagan ruido”. Les tranquilizaba: “todos van a ser aprobados, de modo que no teman: pueden ir tranquilamente a jugar”. Adelante quedaban habitualmente no solamente los mejores sino también los adulones y los que querían pasar.

Mi padre empezaba a mostrar preparaciones al microscopio. Los muchachos que habían quedado al frente desfilaban, miraban a través del microscopio y hacían exclamaciones de asombro. Nunca habían visto nada tan exótico. El profesor les contaba lo que estaban viendo. Poco a poco, atraídos por los “¡oh! ¡Qué fenómeno!”, iban llegando algunos estudiantes del fondo. “no, vos te quedás atrás”. “Pero señor, por favor, yo también quisiera ver”. Como una gran concesión, mi padre le permitía mirar.

Al cabo de unas pocas semanas, todos los estudiantes se apiñaban al frente, todos participaban, por supuesto todos sacaron buenas notas. Moraleja: motivar, interesar y si es preciso, montar un espectáculo. El profesor no puede limitarse a repetir, no puede limitarse a trasvasar, sobre todo si no hay recipiente. El aprendizaje es tan activo como la enseñanza.

Voy a empezar refiriéndome a algunos vicios radicales que hemos heredado en los países latinoamericanos. Todavía estamos con un pie en la Colonia, todavía

sufrimos de autoritarismo, todavía sufrimos de ese verticalismo que viene de la Edad Media. Ahora bien, el autoritarismo lleva al dogmatismo, el dogmatismo al librismo y el librismo al memorismo. Puesto que hay que respetar la autoridad, lo que diga la autoridad, maestro o ministro es dogma. No es algo a ser examinado críticamente y debatido racionalmente.

El dogma se encuentra en libros de texto, de modo que hay que aprenderlos, hay que memorizarlos. ¿Dónde están los talleres? No los hay. ¿Dónde están los laboratorios? No los hay. ¿Dónde están los debates para aprender a pensar por cuenta propia, para aprender a discutir, para aprender las reglas del juego intelectual? Nada de esto existe en nuestras escuelas autoritarias.

Creo que debiéramos cambiar radicalmente todo esto. Debemos abandonar esa actitud autoritaria, debemos fomentar el debate, lo que siempre es posible, aún en la escuela primaria. Es posible lanzar en clase una opinión cualquiera que suscite interés, así como la contraria, e invitar a los estudiantes a sostener una u otra. Esto se hacía incluso en la Edad Media, aunque sólo en los últimos cursos universitarios.

En efecto, cada vez que alguien tenía que defender una tesis de bachiller, de magíster o de doctorado, el tribunal designaba a un Abogado del Diablo para que defendiera la tesis contraria. Desgraciadamente, hemos perdido esta buena costumbre: nos hemos quedado solamente con lo malo de la Edad Media.

¿A cuántos debates han asistido ustedes en la escuela primaria, secundaria, o incluso en la Universidad? Yo no recuerdo ninguno. Más aún, una vez, hace nada más que 30 años, después de terminar un curso para doctorandos y jóvenes doctores en física, en la Universidad de Freiburg, los alumnos me agradecieron efusivamente. Yo les pregunté ¿por qué? Me respondieron: porque nos ha permitido discutir. Nunca habían discutido antes. Les pregunto: ¿ni siquiera el colega Fulano permitía la discusión? Resultó que no: una vez

alguien le hizo una pregunta, y la reacción del profesor fue tal, que nunca nadie más se atrevió a formularle preguntas, ni menos aún a discutirle, y eso que mi colega y amigo era profesor de física, no era de teología. Pero la universidad alemana, y en realidad toda la sociedad alemana, era autoritaria.

Por lo menos en esa época, los profesores universitarios europeos eran aún más autoritarios y dogmáticos que los teólogos, quienes ya habían empezado a dudar de la existencia del infierno. Esto cambió, aunque no mucho. Por ejemplo, después de la “revolución” de mayo del 68, lo único que hizo el gobierno francés fue fundar una nueva universidad en Nanterre, donde se podía decir cualquier cosa en forma completamente acrítica. Pero el método autoritario siguió en todas las demás. El profesor se limitaba a impartir puntualmente su clase magistral de 55 minutos, sin preguntas ni debates. La clase parecía impartida por un actor profesional.

El debate hay que hacerlo incluso en clases de matemática, física, química y biología. Hay que preguntar: ¿estará bien? ¿Estará mal? Recuerdo que una vez, enseñando un curso de mecánica cuántica en la Universidad de Buenos Aires, unos estudiantes impacientes dijeron que había que apurar. Yo les pregunté: “¿Están seguros de que no hay problemas, que todo está claro? Van a ver cómo todo el mundo se equivoca”. Empecé a anotar al borde de la pizarra todos los errores que iba cometiendo. Al cabo de dos horas había cometido unos 30. Yo les dije: “Y ustedes no se dieron cuenta de esos errores: se los tragaron sin chistar. Hay que estar alertas, hay que preguntar, tienen que vigilarme, hay que discutirme”. Creo que unos cuantos de ellos aprendieron la lección.

Hay que fomentar la actitud crítica, pero no hay que criticar por criticar ni criticar sin fundamento. Hay que enseñar a estar alerta del error, y a intentar corregir el error, porque buscamos la verdad. El que no busque la verdad no tiene lugar en la Universidad. El que sostenga que la verdad es imposible no tiene lugar en

la Universidad. La universidad es un lugar de búsqueda y enseñanza de la verdad.

Que la verdad no siempre sea exacta y completa, y por lo tanto definitiva, de acuerdo. Para eso estamos: estamos para corregir, para mejorar lo que nos han enseñado nuestros maestros. Pero si no hay empeño en la búsqueda de la verdad, de la coherencia y de la claridad, no hay faena universitaria. Cuando vamos a un restaurante no pedimos verdades, pedimos platos; pero en la universidad no pedimos platos, sino alimentar el cerebro.

Los efectos de la educación dogmática que hemos sufrido todos, no solamente en las materias humanísticas, sino también en las asignaturas científicas, son desastrosos. Nos han informado, pero no nos han formado. La idea de la transmisión de información, que suena tan moderna, es vieja. En efecto, fue formulada por el famoso educador Comenius, del siglo XV. Comenius decía que educar es trasvasar: que la misión del maestro es volcar en el vaso receptor del estudiante lo que el maestro sabe. (Bunge Mario, 1998, p, 239 - 242)

2.2.10 Rendimiento Académico

Conceptos como rendimiento académico, desempeño académico, resultados académicos, logros académicos o éxitos académicos son usados equivalentemente. Conviene mencionar que se ha identificado un conjunto de acciones docentes que favorecen un buen rendimiento en el ambiente universitario:

Tejedor (2003) Menciona La presentación de los objetivos de la asignatura; la identificación de las capacidades cognitivas que se desean desarrollar en los alumnos (memorización, comprensión, aplicación de conocimientos, situaciones nuevas, análisis crítico de los hechos, etcétera); el hecho de que el profesor se muestre cercano a los alumnos; se adapte a su nivel de

conocimiento; intente ser objetivo poniendo de relieve los distintos puntos de vista o teorías sobre un determinado tema, mostrándose tolerante ante otras opiniones; relacione los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes (actuales, próximos); se muestre flexible para adaptarse a las circunstancias del momento, así como tener en cuenta los intereses, necesidades y experiencias de los alumnos; ajuste a la actividad realizada el sistema de evaluación [...]. . (Arlette Beltrán Barco, Karlos La Serna Studzinski, 2009, p. 56)

Enfoques De Rendimiento Académico

La metodología de enseñanza se concreta en una variable de modos, formas, técnicas, actividades, estrategias, procedimientos y tareas de enseñanza y aprendizaje, los cuales han sido clasificados por De Miguel (2005) en tres enfoques:

- El enfoque didáctico para la individualización, Centra su atención en el estudiante en cuanto sujeto individual. Algunas propuestas didácticas que responden a este criterio con la investigación y el aprendizaje auto dirigidos.
- El enfoque de la socialización didáctica. Se concentra en la dimensión social del proceso didáctico. Los métodos de enseñanza relativos a este enfoque son la lección tradicional o logocéntrica, el seminario y el método de caso, entre otros.
- El enfoque globalizado. Aglutina los métodos que pueden abordar interdisciplinariamente la realidad, como pueden ser, los proyectos y el aprendizaje basado en problemas (ABP) o problem-base learning (pbl) en inglés.

Para Ander-egg (1993). Estos sistemas deben responder tres preguntas fundamentales. La primera, que se debe evaluar, se orienta a las “categorías de objetivos o de resultados” que han de alcanzarse dentro de un proceso de enseñanza/aprendizaje y que se pueden agrupar en tres bloques conceptuales,

procedimental y actitudinal). La segunda, como se debe evaluar, se responde identificando los instrumentos que se han de utilizar de hacerlo y el sistema de calificaciones que se utilizara. Finalmente, la tercera pregunta, Cuando se debe evaluar, deriva en tres momentos que implican también formas diferentes de evaluar; la evaluación de producto (sumativa) (Arlette Beltrán Barco, Karlos La Serna Studzinski, 2009, p. 59)

2.3 Formulación de hipótesis

2.3.1 Hipótesis General

La evaluación de las competencias docentes se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

2.3.2 Hipótesis específicas

1. El manejo de la didáctica se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.
2. El cumplimiento del silabo se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.
3. La propuesta de evaluación se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.
4. La práctica de valores se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

2.4 Operacionalización de variables e indicadores

VARIABLES	INDICADORES
V1 Evaluación Competencias Docentes	1.1. Manejo de la Didáctica
	1.2. Cumplimiento del Silabo
	1.3. Pertinencia de la Evaluación
	1.4. Práctica de Valores
V2 Rendimiento Académico	1.1 Nivel cognitivo
	1.2 Nivel procedimental
	1.3 Nivel actitudinal

2.5 Definición de términos básicos

Competencias Docentes

Las competencias son mucho más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión. (Tobón, 2006, p. 100).

Estrategias

Tipo de recurso metodológico que determina un plan de actuación respecto a la posición y los medios que pueden emplear el profesor y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Escamilla A., 2009, p.142)

Estrategia Didáctica

Avanzini (1998), resulta siempre de la correlación y de la conjunción de tres componentes. Componentes de una estrategia didáctica: 1: definido por el tipo de persona, de sociedad y de cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. La Misión de una institución. 2: la estructura lógica de las diversas materias, la dificultad de los contenidos, el orden que deben

seguir. La estructura curricular. 3: la concepción que se tiene del alumno y de su actitud con respecto al trabajo escolar. Las posibilidades cognitivas de los alumnos.

Evaluación de la Educación

Una evaluación, es un juicio hecho sobre un dato o conjunto de datos con referencias a determinados valores de referencia, por lo que la evaluación, si se quiere considerar como un elemento útil para la política y la administración de la educación, no puede apoyarse en prejuicios o posiciones ideológicas. Si la evaluación implica juicio, éste debe resultar de observaciones concretas basadas en normas y valores lo más objetivos posibles.

(Tiana Alejandro, 1996)

Recurso Didáctico

Todo tipo de medio, soporte o vía que facilita la presentación y tratamiento de los contenidos objeto de enseñanza-aprendizaje. (Escamilla A., 2009, p.134)

Recurso Material

Tipo de recurso didáctico. Son soportes físicos, tangibles o perceptibles con lo que se aborda los contenidos y se presentan las actividades y tareas. Comprende medios impresos, audiovisuales e informáticos. (Escamilla A., 2009, p.235)

Tarea

Propuesta de actividades del alumno que, identifica situaciones concretas en las que se materializa la aplicación de destrezas (intelectuales, sociales, manipulativas o dinámicas) en contexto y situaciones puntuales. Persigue la adquisición de competencias desde una estrategia de enseñanza orientada hacia la construcción de aprendizaje significativo. (Escamilla A., 2009, p.235)

Técnica

Recurso metodológico concreto que, identifica una serie de elementos o pasos puntuales para orientar la acción. Sirve de guía para sistematizar la forma en que se desarrollan las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Escamilla A., 2009, p.144)

Rendimiento Académico

El rendimiento, es un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente. Más adelante afirma que el rendimiento no es el producto de una única capacidad, sino más bien el resultado sintético de una suma nunca bien conocida de factores que actúan en y desde la persona que aprende. Touron (1985)

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Tipo y nivel de la investigación

3.1.1 Tipo de investigación

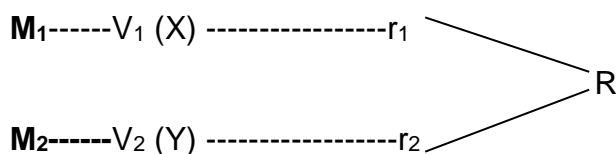
El tipo de investigación es aplicada, la cual se caracteriza por su interés en la aplicación de los conocimientos teóricos a determinada situación y las consecuencias prácticas que de ellas se deriven (Sánchez y Reyes, 2006).

3.1.2 Nivel de investigación

El presente trabajo de investigación, es un tipo de estudio descriptivo correlacional, porque una vez medidas las variables “Evaluación de las competencias docentes” y “Rendimiento Académico”, se determinara cual es la influencia entre ellas para analizar si existe relación o correlación. (Hernández Sampieri (1998 Pág. 230)

3.2 Diseño de la investigación

El estudio responde a un Diseño no experimental porque estos estudios se realizaron sin la manipulación de variables; esto implica la recolección de datos en un momento determinado y en un tiempo único. Hernández Sampieri Robero (1998, Pág. 184)Se ha trabajado con un solo grupo de individuos aplicando una encuesta, recolectando datos para demostrar que la evaluación de las competencias docentes y el rendimiento académico son dos variables que se correlacionan entre sí. Influyendo una en otra brindando una resultado



M1, M2, muestras representativas de las variables V_1 y V_2

X, Y , medición de las variables

r_1, r_2 , resultados de la medición

R , nivel de relación o impacto entre las variables

Dónde: M representa la muestra, M1, M2, representa la observación relevante que se recoge de la mencionada muestra y (r) es la relación entre evaluación de las competencias docentes y el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

3.3 Población y muestra de la investigación

Población

Estudiantes de la Universidad Norbert Wiener, programa de Estudios básicos y complementarios que son la facultad de Farmacia y Bioquímica, odontología y medicina humana que son 110 alumnos, según se indican en la presente tabla.

FACULTAD	CARRERA	N° DE ALUMNOS
Ciencias de la salud	EAP Medicina Humana	20
	EAP Odontología	69
	EAP Tecnología Medica (Terapia Física y rehabilitación)	21
		110

Muestra

En el presente estudio el tipo de muestra es probabilístico, según Hernández y otros (2010), al respecto menciona que: “es una muestra probabilísticas cuando todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos” (p. 176). Por lo que para este trabajo se está considerando a toda la población que son: 110 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el presente estudio, se utilizó una encuesta para cada variable y el instrumento fue el cuestionario, el cual se adjunta como anexo.

3.4.1 Descripción de instrumentos

El instrumento utilizado, fue el cuestionario y se elaboró en relación a los indicadores e índices. La misma que corresponde a la escala de Likert (5 alternativas) para su respuesta y corresponde a 30 preguntas en general considerando entre ellas tanto la variable de evaluación de las competencias docentes como el rendimiento académico. Este instrumento nos permitirá tener resultados, la misma que nos servirá para los resultados de la parte estadística.

3.4.2 Validación de instrumentos

Para validar el instrumento se consideró los metodólogos con las siguientes calificaciones:

- Mg. Eduardo Quintanilla de la Cruz DNI 06293988 NOTA 95% (Maestría en Ingeniería Matemática E Informática Mención: Matemática Aplicada)
- Mg. Isidro Américo Gonzales Polo DNI 07967338 NOTA 95% (Maestría. Docencia Universitaria y Gestión Educativa))
- Mg. Hector Cerna Maguiña DNI 10396333 NOTA 95% (Maestría Docencia Universitaria)
- Mg. Zully Seminario Lojas DNI 07486687 NOTA 90% (Maestría Docencia Universitaria y Gestión Educativa))
- Mg. Alonso Romero Fuño DNI 45127674 NOTA 95% (Maestría en Física)
- Mg. Silvia Soledad Tinico Licas DNI 10260546 NOTA 90% (Maestría en Docencia para la Educación Superior)

Además se realizó con el programa estadístico SPSS, la validación del instrumento para obtener la confiabilidad, fiabilidad y viabilidad del instrumentos a aplicar, obteniendo un valor de 0.957 (tabla que se adjunta) según George y

Mallery (2003, p. 231) menciona que si el coeficiente alfa es mayor a 0.9 el resultado es “Excelente”

Validación de confiabilidad, fiabilidad y viabilidad del instrumento

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,957	30

Coefficiente de correlación intraclase

	Correlación intraclase ^a	Intervalo de confianza 95%	
		Límite inferior	Límite superior
Medidas individuales	,423 ^b	,360	,498
Medidas promedio	,957 ^c	,944	,968

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a. Coeficientes de correlación intraclase de tipo C utilizando una definición de coherencia, la varianza inter-medidas se excluye de la varianza del denominador.

b. El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

c. Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

Coefficiente de correlación intraclase

	Prueba F con valor verdadero 0			
	Valor	gl1	gl2	Sig.
Medidas individuales	23,033	108	3132	,000
Medidas promedio	23,033	108	3132	,000

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

En el proceso de la investigación se trabajó como primer paso la tabulación de los resultados con la herramienta SPSS, se realizó un análisis descriptivo de la variable evaluación de las competencias docentes y la variable rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017, considerando los cuadros respectivos, los gráficos representativos y la interpretación.

Como segundo paso se aplicó la prueba de correlación de Pearson, para evaluar las hipótesis.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

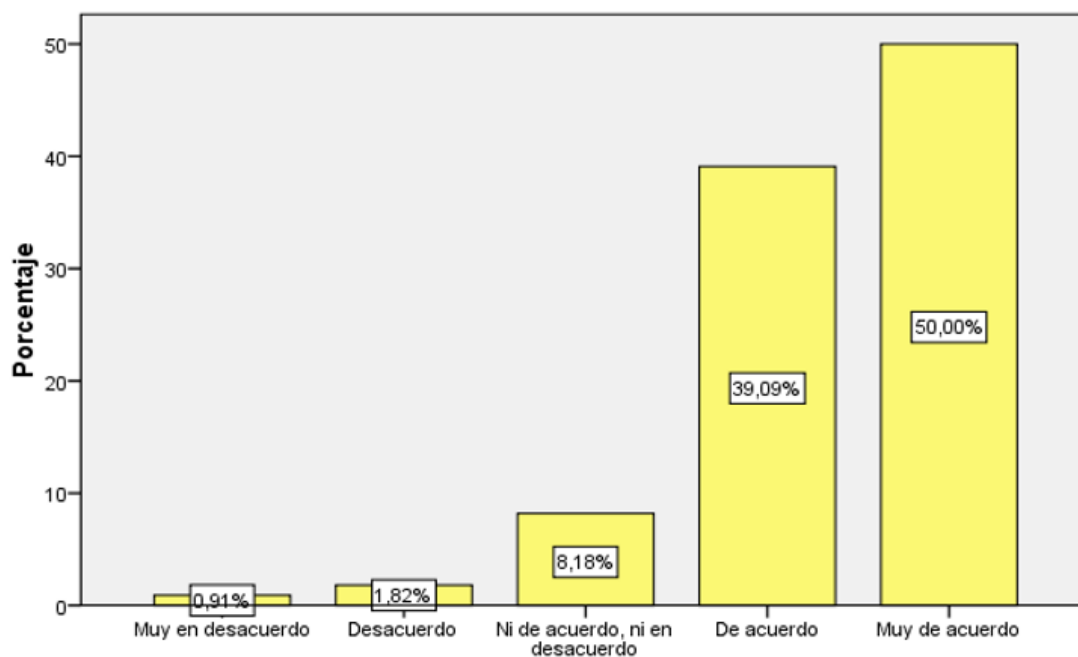
En este capítulo se presentaran los resultados de la investigación, que se obtuvieron de la base de los datos estadísticos.

4.1. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

Tabla 1: Competencia en Manejo de la Didáctica				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Muy en desacuerdo	1	,9	,9	,9
Desacuerdo	2	1,8	1,8	2,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	9	8,2	8,2	10,9
De acuerdo	43	39,1	39,1	50,0
Muy de acuerdo	55	50,0	50,0	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Gráfico 1:

Competencia en Manejo de la Didáctica



Fuente: Elaboración Propia.

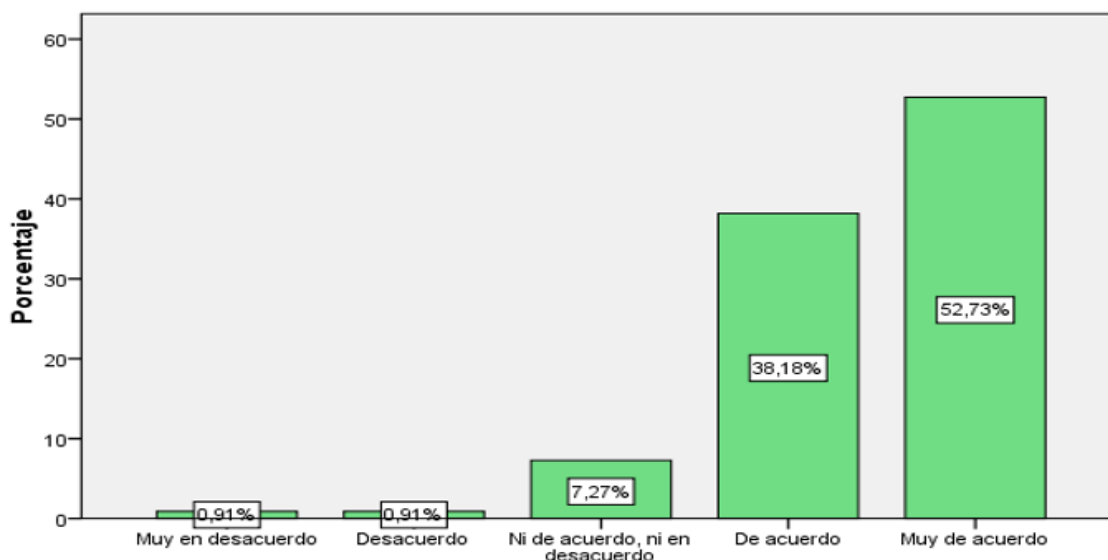
Análisis:

Se puede apreciar en el gráfico 1 que a la población entrevistada se evaluó la **Competencia en Manejo de la Didáctica**, teniendo los siguientes resultados: Muy en desacuerdo un 0.91%, Desacuerdo un 1.82%, Ni de acuerdo, ni en desacuerdo un 8.18%, De acuerdo un 39.09% y muy de acuerdo un 50%

Tabla 2: Competencia en Cumplimiento del silabo				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	1	,9	,9	,9
Desacuerdo	1	,9	,9	1,8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	8	7,3	7,3	9,1
De acuerdo	42	38,2	38,2	47,3
Muy de acuerdo	58	52,7	52,7	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Gráfico 2:

Competencia en Cumplimiento del silabo



Fuente: Elaboración Propia.

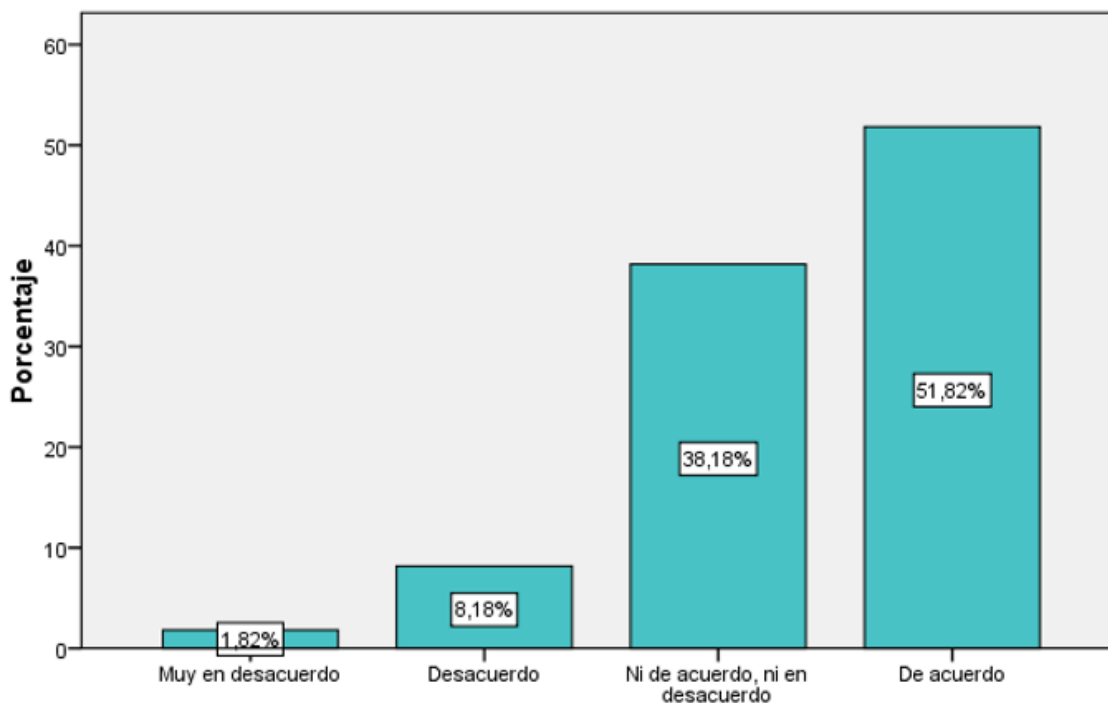
Análisis:

Se puede apreciar en el gráfico 2 que a la población entrevistada se evaluó la **Competencia en Cumplimiento del Silabo**, teniendo los siguientes resultados: Muy en desacuerdo un 0.91%, Desacuerdo un 0.91%, Ni de acuerdo, ni en desacuerdo un 7.27%, De acuerdo un 38.18% y Muy de acuerdo un 52.73%.

Tabla 3: Competencias en Pertinencia de Evaluación				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	2	1,8	1,8	1,8
Desacuerdo	9	8,2	8,2	10,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	42	38,2	38,2	48,2
De acuerdo	57	51,8	51,8	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Gráfico 3:

Competencias en Pertinencia de Evaluación



Competencias en Pertinencia de Evaluación

Fuente: Elaboración Propia.

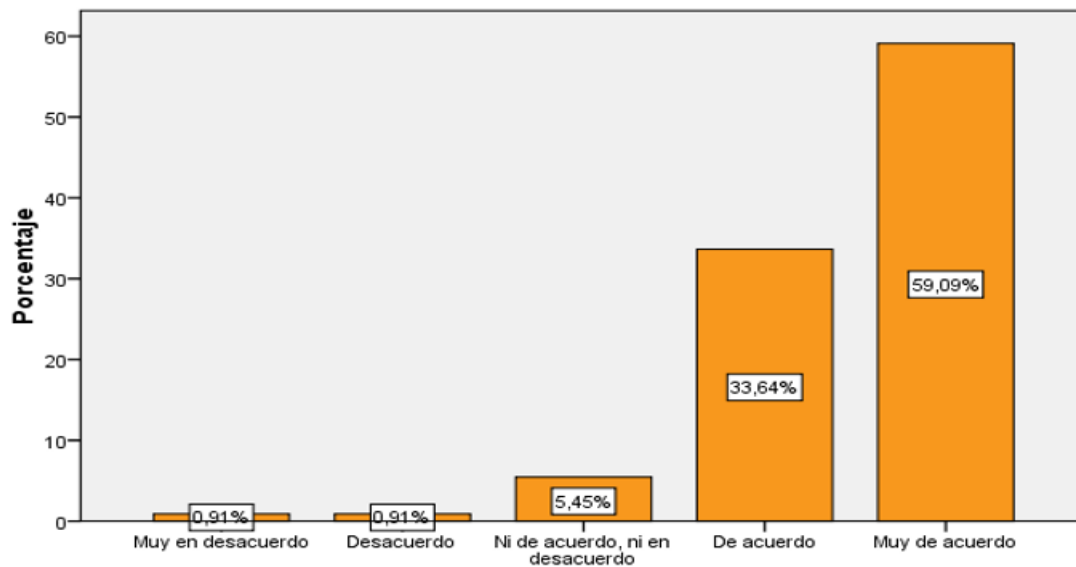
Análisis:

Se puede apreciar en el gráfico 3 que a la población entrevistada se evaluó la **Competencias en Propuesta de Evaluación**, teniendo los siguientes resultados: Muy en desacuerdo un 1.82%, Desacuerdo un 8.18%, Ni de acuerdo, ni en desacuerdo un 38.18% y De acuerdo un 51.82%.

Tabla 4: Competencia en Practica en valores				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	1	,9	,9	,9
Desacuerdo	1	,9	,9	1,8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	6	5,5	5,5	7,3
De acuerdo	37	33,6	33,6	40,9
Muy de acuerdo	65	59,1	59,1	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Gráfico 4:

Competencia en Practica en valores



Fuente: Elaboración Propia.

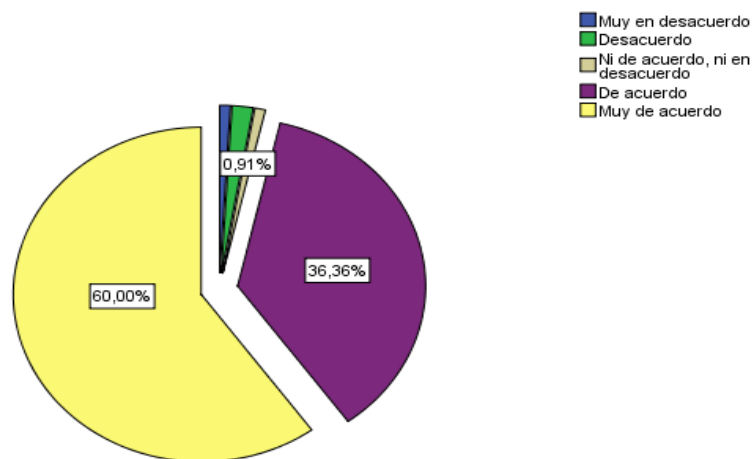
Análisis:

Se puede apreciar en el gráfico 4 que a la población entrevistada se evaluó la **Competencia en Práctica de Valores**, teniendo los siguientes resultados: Muy en desacuerdo un 0.91%, Desacuerdo un 0.91%, Ni de acuerdo, ni en desacuerdo un 5.45%, De acuerdo un 33.64% y Muy de acuerdo un 59.09%.

Tabla 5: Producto (Aprendizaje basado en problemas (ABP) y Aprendizaje orientado en proyectos (AOP))				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	1	,9	,9	,9
Desacuerdo	2	1,8	1,8	2,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	,9	,9	3,6
De acuerdo	40	36,4	36,4	40,0
Muy de acuerdo	66	60,0	60,0	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Gráfico 5:

Producto (Aprendizaje basado en problemas (ABP) y Aprendizaje orientado en proyectos (AOP))



Fuente: Elaboración Propia.

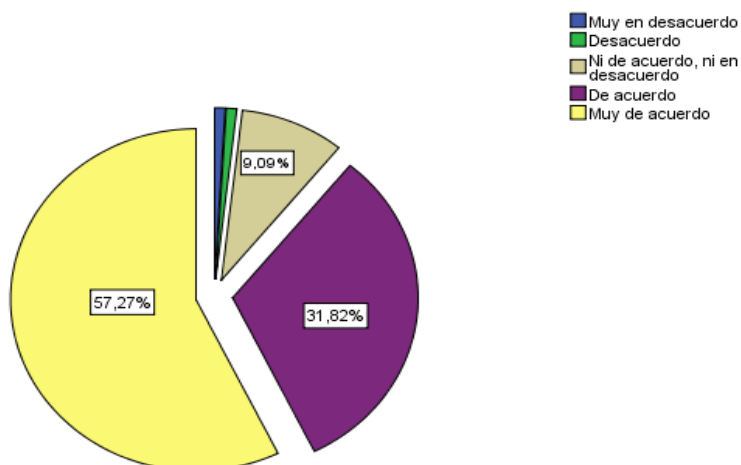
Análisis:

Se puede apreciar en el gráfico 5 que a la población entrevistada se evaluó el **Producto (Aprendizaje basado en problemas (ABP) y Aprendizaje orientado en proyectos (AOP)**, teniendo los siguientes resultados: Muy en desacuerdo un 0.9%, Desacuerdo un 1.8%, Ni de acuerdo, ni en desacuerdo un 9.9%, De acuerdo un 36.4% y Muy de acuerdo un 60%

Tabla 6: Conocimiento				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	1	,9	,9	,9
Desacuerdo	1	,9	,9	1,8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	10	9,1	9,1	10,9
De acuerdo	35	31,8	31,8	42,7
Muy de acuerdo	63	57,3	57,3	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Gráfico 6:

Conocimiento



Fuente: Elaboración Propia.

Análisis:

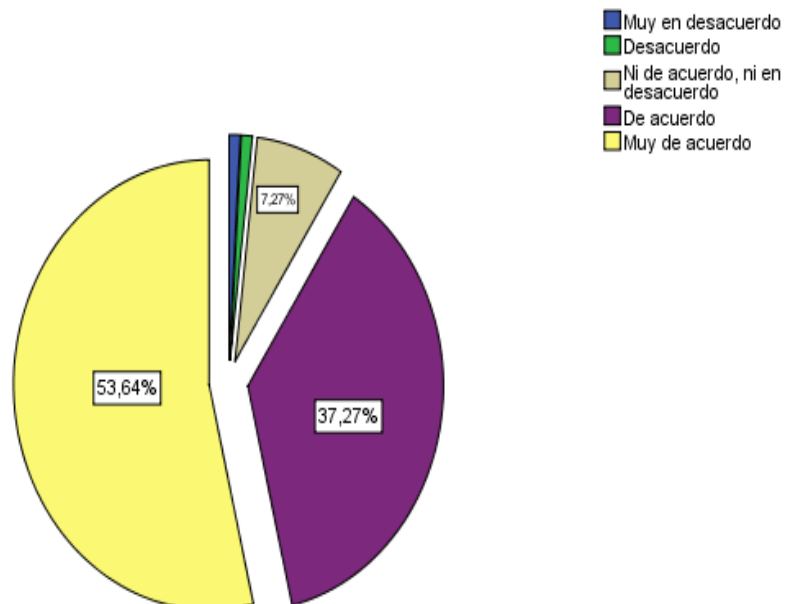
Se puede apreciar en el gráfico 6 que a la población entrevistada se evaluó el Conocimiento teniendo los siguientes resultados: Muy en desacuerdo un 0.9%, Desacuerdo un 0.9%, Ni de acuerdo, ni en desacuerdo un 9.1%, De acuerdo un 31,8% y Muy de acuerdo un 57,3%

Tabla 7: Desempeño

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	1	,9	,9	,9
Desacuerdo	1	,9	,9	1,8
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	8	7,3	7,3	9,1
De acuerdo	41	37,3	37,3	46,4
Muy de acuerdo	59	53,6	53,6	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Gráfico 7:

Desempeño



Fuente: Elaboración Propia.

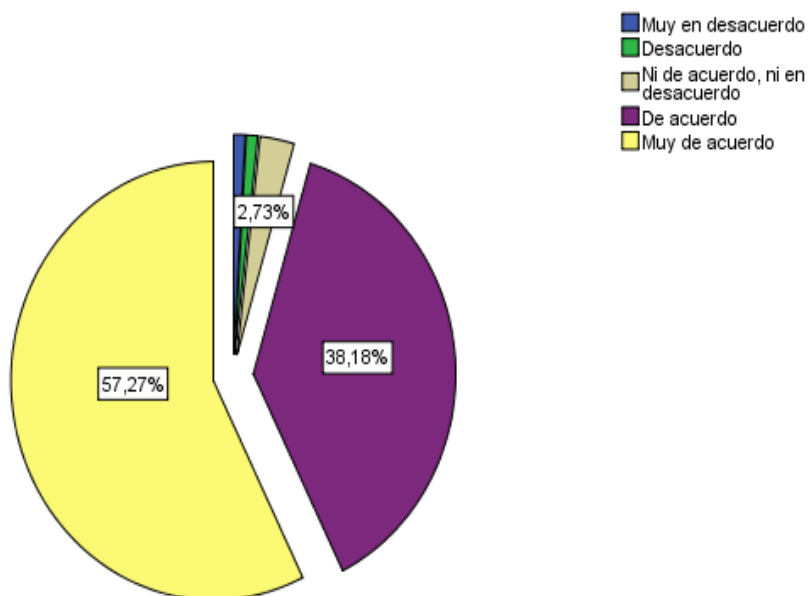
Análisis:

Se puede apreciar en el gráfico 7 que a la población entrevistada se evaluó el **Desempeño** teniendo los siguientes resultados: Muy en desacuerdo un 0.9%, Desacuerdo un 0.9%, Ni de acuerdo, ni en desacuerdo un 7.3%, De acuerdo un 37.3% y Muy de acuerdo un 53.6%

Tabla 8: Examen Final					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	,9	,9	,9
	Desacuerdo	1	,9	,9	1,8
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	2,7	2,7	4,5
	De acuerdo	42	38,2	38,2	42,7
	Muy de acuerdo	63	57,3	57,3	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Gráfico 8:

Examen Final



Fuente: Elaboración Propia.

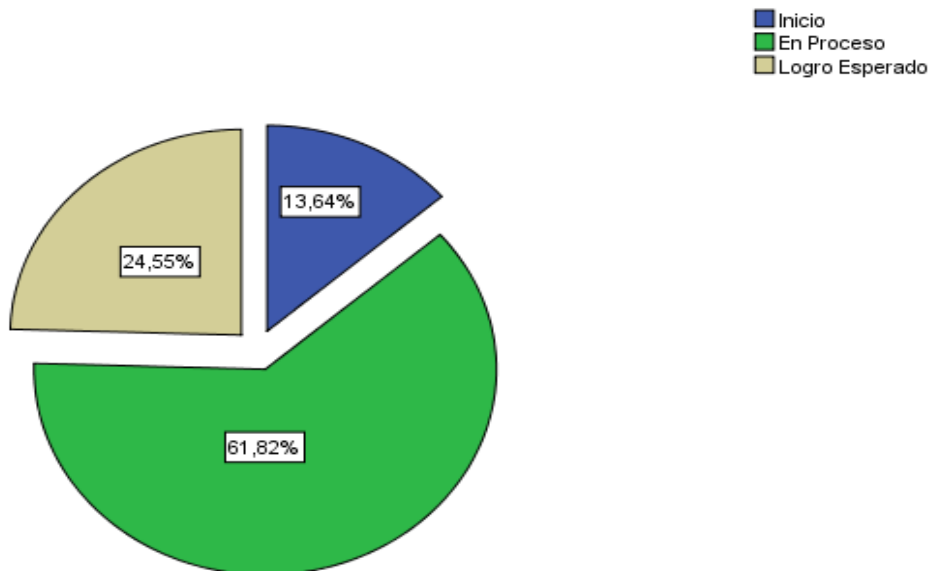
Análisis:

Se puede apreciar en el gráfico 8 que a la población entrevistada se tomó el **Examen Final** teniendo los siguientes resultados: Muy en desacuerdo un 0.9%, Desacuerdo un 0.9%, Ni de acuerdo, ni en desacuerdo un 2.7%, De acuerdo un 38.2% y Muy de acuerdo un 57.3%.

Tabla 9: Actas de evaluación de la asignatura de Biofísica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inicio	15	13,6	13,6	13,6
	En Proceso	68	61,8	61,8	75,5
	Logro Esperado	27	24,5	24,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Gráfico 9:

Actas de evaluación de la asignatura de Biofísica



Fuente: Elaboración Propia.

Análisis:

Se puede apreciar en el gráfico 9 la evaluación de las **Actas de evaluación de la asignatura de Biofísica** teniendo los siguientes resultados: Inicio un 13.6%, En proceso un 61.8% y Logro esperado un 24.5%

Hipótesis General

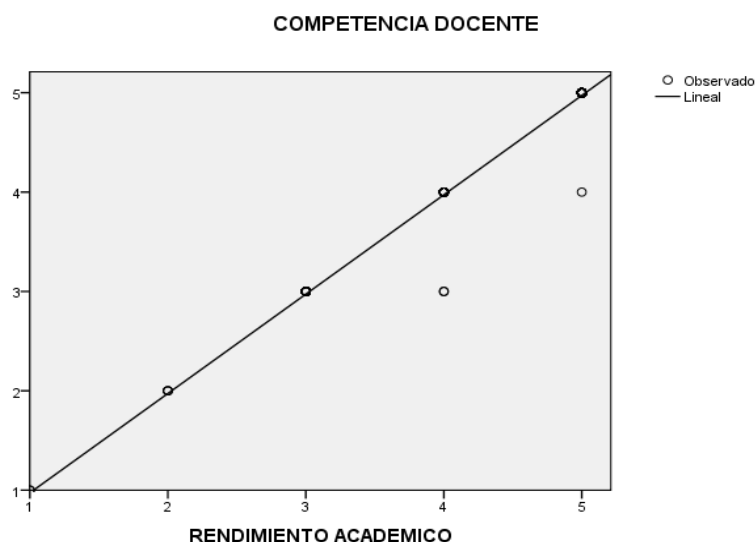
La evaluación de las competencias docentes se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

Tabla 10: Correlaciones entre la variable Competencia docente & Rendimiento Académico

		COMPETENCIA DOCENTE	RENDIMIENTO ACADEMICO
COMPETENCIA DOCENTE	Correlación de Pearson	1	,980**
	Sig. (bilateral)		,013
	N	110	110
RENDIMIENTO ACADEMICO	Correlación de Pearson	,980**	1
	Sig. (bilateral)	,013	
	N	110	110

** . La correlación es significativa al nivel 0,013 (bilateral).

Grafico 10: Línea de regresión de la Correlación (Competencia Docente & Rendimiento Académico)



Esta tabla 10 permite apreciar la existencia de correlación significativa al nivel del 0.05 de la variable Competencia Docente con la variable Rendimiento Académico, los resultados indican que existe un 98% de confianza de que las correlaciones sean verdaderas y una probabilidad de error menor al 2.0%, de acuerdo a la tabla de valores de Pearson.

Prueba de hipótesis

a) Hipótesis General

1º Planteamiento de hipótesis:

H₀: No existe relación directa entre la competencia docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017

H₁: Si existe relación directa entre la competencia docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017

2º Niveles de significación:

$\alpha = 0.05$ (con 95% de confianza)

3º Estadístico de prueba:

r de Pearson

$$r = \frac{n \sum xy - [\sum x(\sum y)]}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

r = coeficiente de Pearson

Dónde:

r = *coeficiente de Pearson*

En términos generales diremos que:

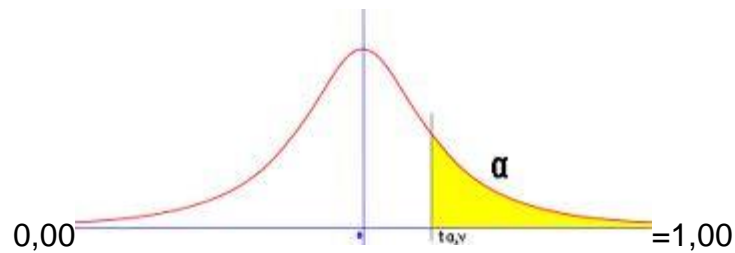
- Si $|r| < 0,95$ la asociación no es significativa
- Si $|r| > 0,95$ la asociación es significativa

Dónde:

$T = t$ *calculado*

$T_{\alpha/2, k} = t$ *de tabla con alpha = 0.05 y k grados de libertad*

Comparando el valor crítico con el estadístico de prueba se tiene que para 0.05 grados de libertad.



4° Regla de decisión:

$\text{Sig. bilateral} < \alpha$ SE rechaza H_0

$\text{sig. bilateral} > \alpha$ Se acepta H_0

Para nuestro caso $\alpha > \text{sig. bilateral}$ Se rechaza H_0

5° Conclusión:

Rechazamos el H_0 , vemos el valor del Coeficiente de Correlación paramétrico (R de Pearson) es un valor positivo, en concreto 0,98%. Por lo tanto se acepta la Hipótesis Alternativa que señala que “La evaluación de las competencias docentes se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017”

Hipótesis Específica 1

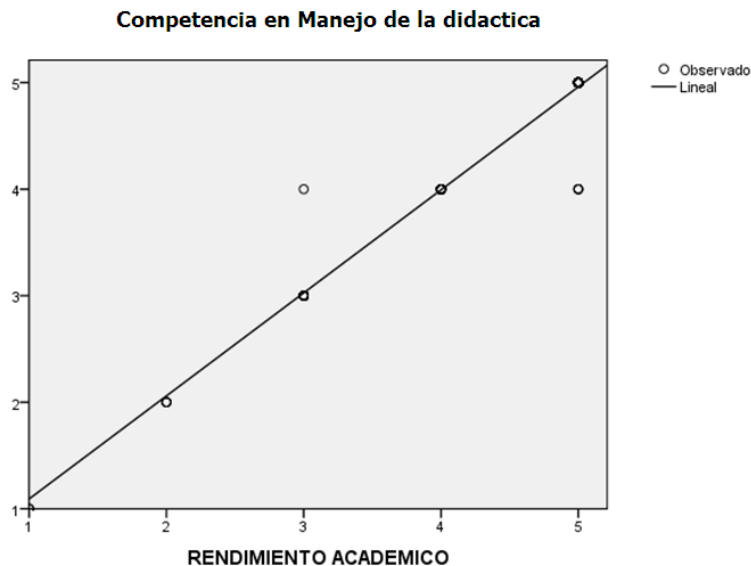
Existe relación directa entre El Manejo de la Didáctica docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

Tabla 11: Correlaciones entre Competencia en Manejo de la Didáctica & Rendimiento Académico

		Correlaciones	
		Competencia en Manejo de la Didáctica	RENDIMIENTO ACADEMICO
Competencia en Manejo de la Didáctica	Correlación de Pearson	1	,980**
	Sig. (bilateral)		,013
	N	110	110
RENDIMIENTO ACADEMICO	Correlación de Pearson	,980**	1
	Sig. (bilateral)	,013	
	N	110	110

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 3 (bilateral).

Grafico 11: Línea de regresión de la Correlación (Competencia en Manejo de la Didáctica & Rendimiento Académico)



Esta tabla 11 permite apreciar la existencia de correlación significativa al nivel del 0.05 de la variable Competencia en Manejo de la Didáctica con la variable Rendimiento Académico, los resultados indican que existe un 98% de confianza de que las correlaciones sean verdaderas y una probabilidad de error menor al 2.0%, de acuerdo a la tabla de valores de Pearson.

Proceso de toma de decisión para hipótesis

a) Hipótesis Específica 1

1º Planteamiento de hipótesis:

H₀: No existe relación directa entre el Manejo de la Didáctica docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

H₁: Si existe relación directa entre el Manejo de la Didáctica docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

2º Niveles de significación:

$\alpha = 0.05$ (con 95% de confianza)

3º Estadístico de prueba:

r de Pearson

$$r = \frac{n \sum xy - [\sum x(\sum y)]}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

r = coeficiente de Pearson

Dónde:

r = *coeficiente de Pearson*

En términos generales diremos que:

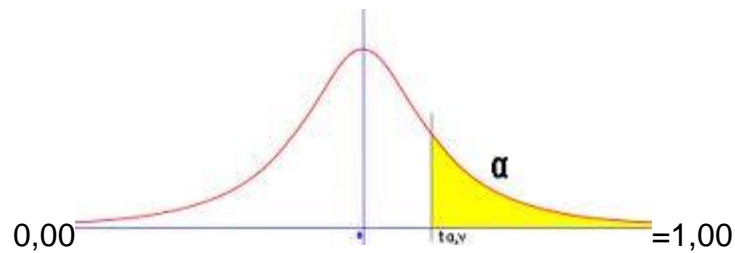
- Si $|r| < 0,95$ la asociación no es significativa
- Si $|r| > 0,95$ la asociación es significativa

Dónde:

$T = t$ calculado

$T_{\alpha/2, \kappa} = t$ de tabla con $\alpha = 0.05$ y κ grados de libertad

Comparando el valor crítico con el estadístico de prueba se tiene que para 0.05 grados de libertad.



4° Regla de decisión:

$\text{Sig. bilateral} < \alpha$ SE rechaza H_0

$\text{sig. bilateral} > \alpha$ Se acepta H_0

Para nuestro caso $\alpha > \text{sig. bilateral}$ Se rechaza H_0

5° Conclusión:

Rechazamos la H_0 , vemos el valor del Coeficiente de Correlación paramétrico (R de Pearson) es un valor positivo, en concreto 0,98. Por lo tanto, se acepta la Hipótesis Alternativa que señala que “Si existe relación directa entre el Manejo de la Didáctica docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017”

Hipótesis Específica 2

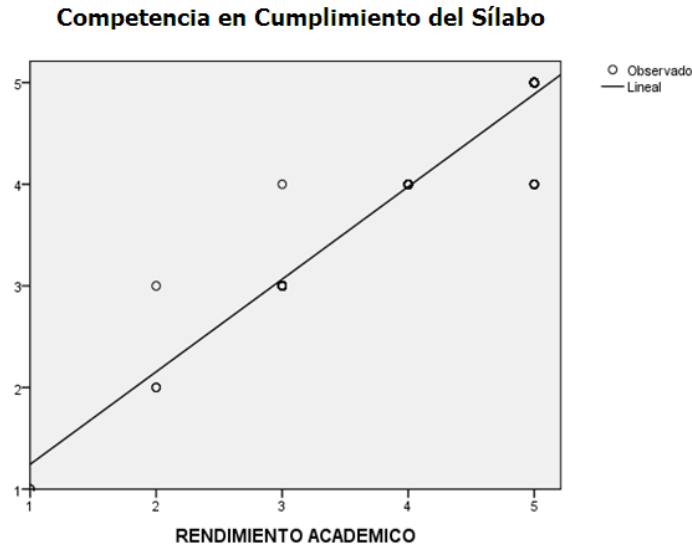
Existe relación directa entre el cumplimiento del Silabo y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

Tabla 12: Correlaciones entre el Cumplimiento del Silabo & Rendimiento Académico
Correlaciones

		Competencia en el cumplimiento del Silabo	RENDIMIENTO ACADEMICO
Competencia en el cumplimiento del silabo	Correlación de Pearson	1	,951**
	Sig. (bilateral)		,013
	N	110	110
RENDIMIENTO ACADEMICO	Correlación de Pearson	,951**	1
	Sig. (bilateral)	,013	
	N	110	110

** . La correlación es significativa al nivel 0,013 (bilateral).

Grafico 12: Línea de regresión de la Correlación (Cumplimiento del Silabo & Rendimiento Académico)



Esta tabla 12 permite apreciar la existencia de correlación directa al nivel del 0.05 de la variable Cumplimiento del Silabo con la variable Rendimiento Académico, los resultados indican que existe un 95,1% de confianza de que las correlaciones sean verdaderas y una probabilidad de error menor al 4.9%, de acuerdo a la tabla de valores de Pearson.

Proceso de toma de decisión para hipótesis

a) Hipótesis Específica 2

1º Planteamiento de hipótesis:

H₀: No existe relación directa entre el cumplimiento del sílabo y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017

H₁: Si existe relación directa entre el cumplimiento del sílabo y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017

2º Niveles de significación:

$\alpha = 0.05$ (con 95% de confianza)

3º Estadístico de prueba:

r de Pearson

$$r = \frac{n \sum xy - [\sum x(\sum y)]}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

r = coeficiente de Pearson

Dónde:

r = *coeficiente de Pearson*

En términos generales diremos que:

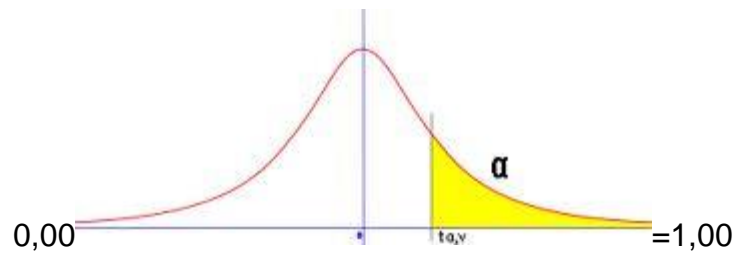
- Si $|r| < 0,95$ la asociación no es significativa
- Si $|r| > 0,95$ la asociación es significativa

Dónde:

T = *t calculado*

$T_{\alpha/2, k} = t$ de tabla con $\alpha = 0.05$ y k grados de libertad

Comparando el valor crítico con el estadístico de prueba se tiene que para 0.05 grados de libertad.



4° Regla de decisión:

$\text{Sig. bilateral} < \alpha$ SE rechaza H_0

$\text{sig. bilateral} > \alpha$ Se acepta H_0

Para nuestro caso $\alpha > \text{sig. bilateral}$ Se rechaza H_0

5° Conclusión:

Rechazamos el H_0 , vemos el valor del Coeficiente de Correlación paramétrico (R de Pearson) es un valor positivo, en concreto 0,951. Por lo tanto, se acepta la Hipótesis Alternativa que señala que “Si existe relación directa entre el cumplimiento del sílabo y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017”

Hipótesis Específica 3

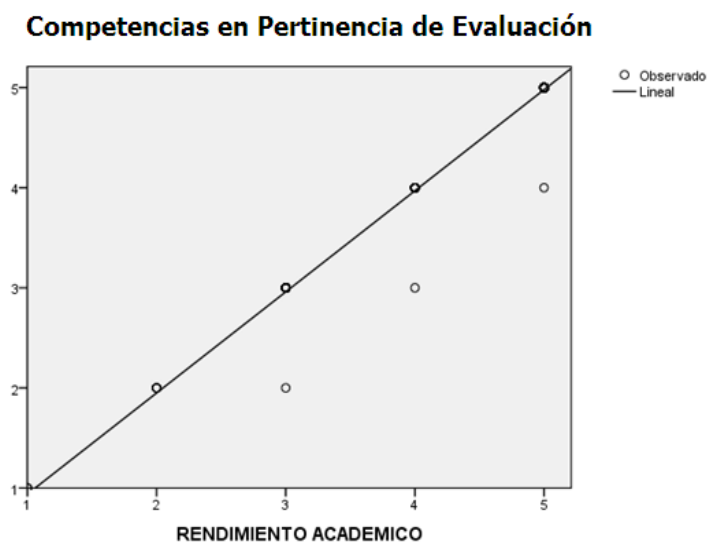
Existe relación directa entre la propuestas de evaluación docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

Tabla 13: Correlaciones entre Competencias en Propuesta de Evaluación & Rendimiento Académico

		Correlaciones	
		Competencias en Pertinencia de evaluación	RENDIMIENTO ACADEMICO
Competencias en Pertinencia de evaluación	Correlación de Pearson	1	,986**
	Sig. (bilateral)		,013
	N	110	110
RENDIMIENTO ACADEMICO	Correlación de Pearson	,986**	1
	Sig. (bilateral)	,013	
	N	110	110

** . La correlación es significativa al nivel 0,013 (bilateral).

Grafico 13: Línea de regresión de la Correlación (Competencias en Propuesta de evaluación & Rendimiento Académico)



Esta tabla 13 permite apreciar la existencia de correlación directa al nivel del 0.05 de la variable competencia en propuesta de evaluación con la variable Rendimiento Académico, los resultados indican que existe un 9,86% de confianza de que las correlaciones sean verdaderas y una probabilidad de error menor al .14%, de acuerdo a la tabla de valores de Pearson.

Proceso de toma de decisión para hipótesis

a) Hipótesis Específica 3

1º Planteamiento de hipótesis:

H₀: No existe relación directa entre la propuesta de evaluación docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017

H₁: Si existe relación directa entre la propuesta de evaluación docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017

2º Niveles de significación:

$\alpha = 0.05$ (con 95% de confianza)

3º Estadístico de prueba:

r de Pearson

$$r = \frac{n \sum xy - [\sum x(\sum y)]}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

r = coeficiente de Pearson

Dónde:

r = *coeficiente de Pearson*

En términos generales diremos que:

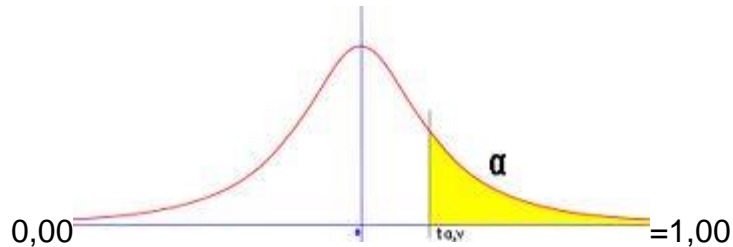
- Si $|r| < 0,95$ la asociación no es significativa
- Si $|r| > 0,95$ la asociación es significativa

Dónde:

$T = t$ calculado

$T_{\alpha/2, k} = t$ de tabla con $\alpha = 0.05$ y k grados de libertad

Comparando el valor crítico con el estadístico de prueba se tiene que para 0.05 grados de libertad.



4° Regla de decisión:

Sig. bilateral $<$ alpha SE rechaza H_0

sig. bilateral $>$ alpha Se acepta H_0

Para nuestro caso $\alpha >$ sig. bilateral Se rechaza H_0

5° Conclusión:

Rechazamos el H_0 , vemos el valor del Coeficiente de Correlación paramétrico (R de Pearson) es un valor positivo, en concreto 0,986%. Por lo tanto, se acepta la Hipótesis Alternativa que señala que “Existe relación directa entre la propuesta de evaluación docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017”

Hipótesis Específica 4

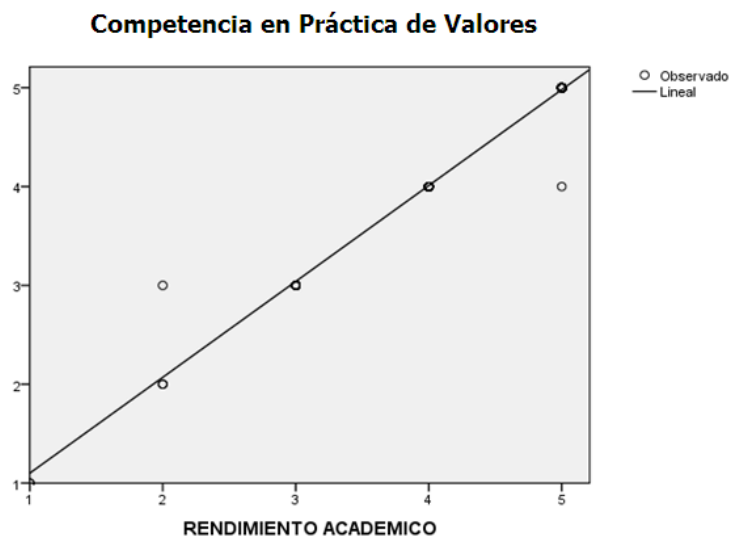
Existe relación directa entre las prácticas de valores docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

Tabla 14: Correlaciones entre las Practicas de Valores & Rendimiento Académico

		Competencia en la Práctica de Valores	RENDIMIENTO ACADEMICO
Competencia en la Práctica de Valores	Correlación de Pearson	1	,990**
	Sig. (bilateral)		,013
	N	110	110
RENDIMIENTO ACADEMICO	Correlación de Pearson	,990**	1
	Sig. (bilateral)	,013	
	N	110	110

** . La correlación es significativa al nivel 0,013 (bilateral).

Grafico 14: Línea de regresión de la Correlación (Practica de Valores & Rendimiento Académico)



Esta tabla 14 permite apreciar la existencia de correlación directa al nivel del 0.05 de la variable Practica de Valores con la variable Rendimiento Académico, los resultados indican que existe un 99% de confianza de que las correlaciones sean verdaderas y una probabilidad de error menor al .1%, de acuerdo a la tabla de valores de Pearson.

Proceso de toma de decisión para hipótesis

a) Hipótesis Específica 4

1º Planteamiento de hipótesis:

H₀: No existe relación directa entre la Práctica de Valores docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

H₁: Si existe relación directa entre la Práctica de valores docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

2º Niveles de significación:

$\alpha = 0.05$ (con 95% de confianza)

3º Estadístico de prueba:

r de Pearson

$$r = \frac{n \sum xy - [\sum x(\sum y)]}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

r = coeficiente de Pearson

Dónde:

r = *coeficiente de Pearson*

En términos generales diremos que:

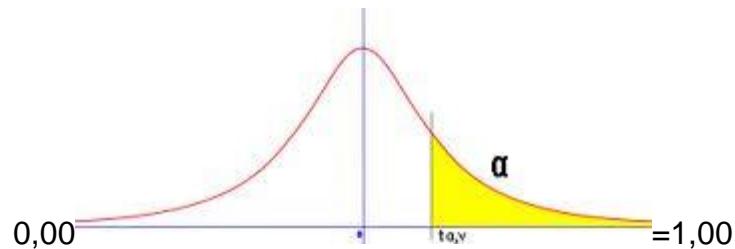
- Si $|r| < 0,95$ la asociación no es significativa
- Si $|r| > 0,95$ la asociación es significativa

Dónde:

$J = t$ *calculado*

$T_{\alpha/2, \kappa} = t$ de tabla con $\alpha = 0.05$ y κ grados de libertad

Comparando el valor crítico con el estadístico de prueba se tiene que para 0.05 grados de libertad.



4° Regla de decisión:

Sig. bilateral $<$ α SE rechaza H_0

sig. bilateral $>$ α Se acepta H_0

Para nuestro caso $\alpha >$ sig. bilateral Se rechaza H_0

5° Conclusión:

Rechazamos la H_0 , vemos el valor del Coeficiente de Correlación paramétrico (R de Pearson) es un valor positivo, en concreto 0,99%. Por lo tanto se acepta la Hipótesis Alterna que señala que “Existe relación directa entre la práctica de valores docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.”

4.3 Discusión de resultados

Monrroy (2012) en su estudio sobre el desempeño docente y rendimiento académico concluye: los resultados de su investigación determinan que en desempeño docente existe una tendencia de nivel regular; además, el rendimiento académico en matemática también resultó con tendencia a nivel regular. En lo que respecta a la relación se encontró una correlación positiva entre el rendimiento académico y sus componentes de desempeño docente. También se encontró diferencia significativa entre los promedios del desempeño docente según los niveles de rendimiento académico. Lo que se relaciona con nuestra hipótesis general que dice: La evaluación de las competencias docentes se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017. Al finalizar la estadística del presente estudio menciona que: Rechazamos la H_0 , vemos el valor del Coeficiente de Correlación paramétrico (R de Pearson) es un valor positivo, en concreto 0,98. Por lo tanto, se acepta la Hipótesis Alterna que señala que “Si existe relación directa entre el Manejo de la Didáctica docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017”

La hipótesis específica primera menciona que: El manejo de la didáctica se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017 y Según Bellido (2011) indica que: Las condicionantes actuales que exigen el desarrollo de competencias propias de la era del conocimiento y señala los fundamentos sociológicos, psicológicos y epistemológicos de las exigencias de las competencias docentes de comienzos del Siglo XXI. Lo que se encuentra estrechamiento relacionado con el estudio estadístico que concluye que: Rechazamos la H_0 , vemos el valor del Coeficiente de Correlación paramétrico (R de Pearson) es un valor positivo, en concreto 0,98. Por lo tanto, se acepta la Hipótesis Alterna que señala que “Si existe relación directa entre el Manejo de

la Didáctica docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017”

Maldonado (2012) en su estudio sobre percepción del desempeño docente menciona que: la percepción, el aprendizaje procedimental y el aprendizaje actitudinal del desempeño docente se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes. Lo que se relaciona con la hipótesis específica segunda que dice: El cumplimiento del sílabo se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017. Al final la realización de la estadística brinda los siguientes resultados: el Rechazo de H_0 , vemos el valor del Coeficiente de Correlación paramétrico (R de Pearson) es un valor positivo, en concreto 0,951. Por lo tanto, se acepta la Hipótesis Alternativa que señala que “Si existe relación directa entre el cumplimiento del sílabo y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017”

Bellido (2011) en su estudio sobre relación entre desempeño docente y rendimiento académico menciona que: La investigación se sustenta en la Evaluación del proceso de la enseñanza y aprendizaje. Esto se encuentra estrechamente relacionado con la hipótesis específica tercera que dice: La propuesta de la evaluación se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017. Finalmente la estadística que se desarrolló arrojó los siguientes resultados: Rechazamos el H_0 , vemos el valor del Coeficiente de Correlación paramétrico (R de Pearson) es un valor positivo, en concreto 0,986%. Por lo tanto, se acepta la Hipótesis Alternativa que señala que “Existe relación directa entre la propuesta de evaluación docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017”

Piña (2010) en el desempeño docente y su relación con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico y concluye que: El estudio plantea la necesidad de hacer una reflexión en el desempeño docente como agente fundamental de cambio a partir de la didáctica empleada en el proceso de enseñar a los futuros profesionales, con alta autoestima, confianza en sí mismo, con personalidad segura, con gran capacidad de comunicación y de interrelacionarse con los demás. Lo que se relaciona con la hipótesis específica cuarta que menciona: La práctica de valores se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017. Al realizar el estudio estadístico concluye que: Se Rechaza la H_0 , vemos el valor del Coeficiente de Correlación paramétrico (R de Pearson) es un valor positivo, en concreto 0,99%. Por lo tanto se acepta la Hipótesis Alternativa que señala que “Existe relación directa entre la práctica de valores docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.”

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

- Queda comprobado que las competencias docentes se relacionan directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.
- Se ha demostrado mediante el estudio que el manejo de la didáctica (metodología de la enseñanza) se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.
- También se demuestra que el cumplimiento del sílabo del docente se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.
- En el estudio se ha verificado que la propuesta en la evaluación del docente se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.
- Finalmente, se comprueba que la práctica de valores del docente se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.

5.2 Recomendaciones

- Promover programas de capacitación en las instituciones universitarias sobre la aplicación de estrategias metodológicas en los procesos de la enseñanza.
- Considerar dentro de las políticas educativas un perfil docente que integre las exigencias de las competencias docentes asegurando los procesos de la enseñanza- aprendizaje en las instituciones universitarias.
- En los procesos de enseñanza es importante considerar estrategias didácticas que sirvan para la enseñanza del área de ciencias específicamente de la biofísica consolidado los logros del aprendizaje.
- Desarrollar actividades académicas en las instituciones universitarias que permitan demostrar las competencias docentes y los logros del rendimiento de los estudiantes.
- Motivar en los docentes la aplicación de las competencias en la enseñanza mediante encuentros académicos resaltando la importancia en la formación integral de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Avanzini. G., (1998). La pedagogía hoy, México, FCE
2. Avalos. B., (2002). Perspectivas, vol. XXXII, N° 3, septiembre Chile.
3. Bellido. (2011). Relación entre Desempeño docente y rendimiento académico en la escuela profesional de Ingeniería de alimentos de las facultades de Ingeniería pesquera y de alimentos de la Universidad Nacional del Callao.
4. Bunge. M., (1998). En Vigencia de la Filosofía, Edición: Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima, Perú.
5. Bunge. M., (1999). La investigación Científica. Su Estrategia y su Filosofía. Editorial ARIEL. Barcelona – España.
6. Cajiao. R., (2008). Al tablero N°44. Colombia
7. García. F., (2006). Metodología del Trabajo de Investigación. Editorial Trillas S.A. de C.V. México.
8. George. D., y Mallery. P., (2003). SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon. P. 231
9. Fernández. Hugo., (2011). Atlas de la diversidad educativa. Diversidad. España.
10. Flores. (2008). Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente. España.
11. Fonseca. M. y Aguaded. J., (2007). "Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas de docencia universitaria" La Coruña: Netbiblo
12. Hernández. S. R., (2002). Metodología de la Investigación. Tercera Edición McGraw-Hill/ interamericana Editores S. A. México.
13. Hernández. S. R., (2006). Fundamentos de Metodología de la Investigación. Tercera Edición McGraw-Hill/ Interamericana Editores S. A. México
14. Hernández. S. R., (2010). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill/ interamericana Editores S. A. México.
15. Hernández. S. R., (1998). Metodología de la Investigación #era Edición Editorial Mc. Graw Hill. Interamericana. Pág. 184

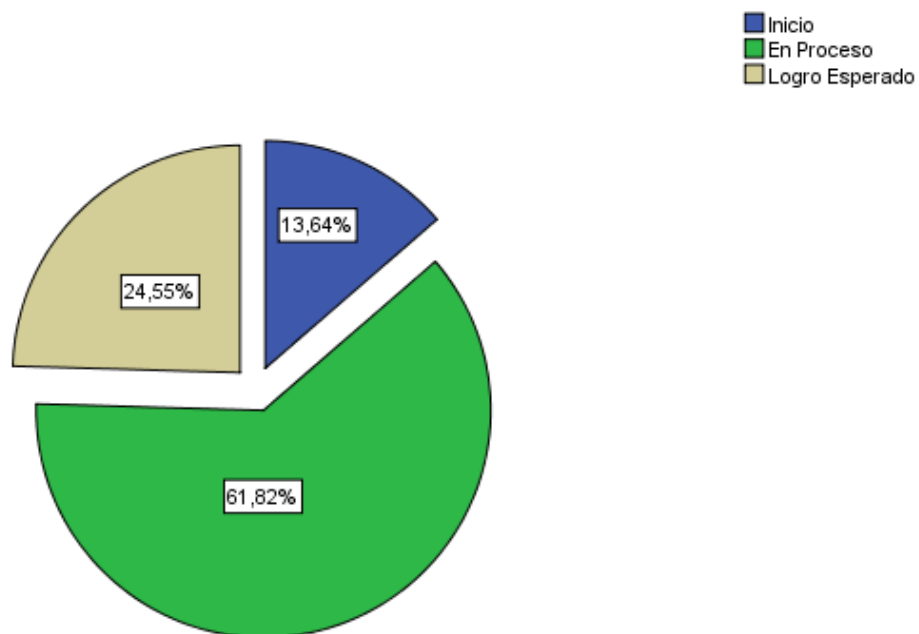
16. Kerlinger. F., (1988). Comportamiento. Técnicas y métodos. México: Editorial Interamericana.
17. Maldonado., (2012). Percepción del desempeño docente en relación con el aprendizaje de los estudiantes. Perú.
18. Meneses. B. G., (2013). El proceso de enseñanza aprendizaje: El acto didáctico. Universidad Rovira I Virgili, Tarragona, España.
19. Mejía. E., (2005). Metodología de la investigación científica. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
20. Monrroy., (2012). Desempeño docente y rendimiento académico en matemática de los alumnos de una institución educativa de Ventanilla - Callao. Perú.
21. Morazán., (2013). en su investigación. Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemática en las instituciones de educación media del municipio de Danlí. Honduras.
22. Oliva. J., (1998). Las competencias comunicativas desde una mirada sociolingüística. Conferencia en las I Jornadas Regionales de lecto-escritura de Castilla La Mancha. Villarrobledo Centro de Profesores y Recursos
23. Peñaloza. W., (2005). Artículo: Cómo Evaluar un Currículum. Revista Nº 8
Publicación: Asamblea Nacional de Rectores. Lima. Perú
24. Perrenoud. P., (2000). Las 10 nuevas competencias docentes para enseñar. Porto Alegre: Editorial Artmed;
25. Piscoya. L., (2003). Investigación científica y educacional, un enfoque epistemológico Amaru Editores, Perú
26. Piña., (2010). El desempeño docente y su relación con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico en la universidad particular de Iquitos, Perú.
27. Plai. M. M., (1997). Currículum y educación: campo semántico de la didáctica. Edicions Universitat, Barcelona, España.
28. Plai. M. M., (1997). Currículum y educación: campo semántico de la didáctica. Edicions Universitat, Barcelona, España.
29. Popper. K., (1994). La lógica de la investigación científica. Editorial Tecnos, España.

30. Rodríguez. Rivas. M., (1991). Teoría y diseño de la investigación científica, Ediciones Atusparia, Perú
31. Rodríguez. R. M., (2002). La ciencia, Fondo editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú
32. Salvador. H. M., (2003). ¿Cómo hacer una Tesis? 3^a Ed. Limusa Noriega Editores México.
33. Sánchez. C. H. y Reyes. M. C., (2009). Metodología y diseños en la investigación científica. Lima: Editorial Visión Universitaria. Perú
34. Sánchez. C. H., (1998). Metodología y Diseño de la investigación Científica. Editorial Mantaro-Perú.
35. Suárez. D. R., (2002). La educación: estrategias de enseñanza-aprendizaje teóricas educativas/ Editor: México: Trillas,
36. Tamayo. M., (2005) Metodología formal de la investigación científica. 2^a ed. México: Limusa.
37. Tiana, A., (1996). La evaluación de los sistemas educativos. Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos No.10 pp. 37-61.
38. Unesco (1998). Enseñanza y Aprendizaje. Primera edición. Composición: Unesco

ANEXOS

Actas de evaluación de la asignatura de Biofísica				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Inicio	15	13,6	13,6	13,6
En Proceso	68	61,8	61,8	75,5
Logro Esperado	27	24,5	24,5	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Actas de evaluación de la asignatura de Biofísica



Interpretación:

Se puede apreciar en el gráfico que a los estudiantes se les evaluó con las **Actas de evaluación de la asignatura de Biofísica** teniendo los siguientes resultados: Inicio un 13.6%, En proceso un 61.8% y Logro esperado un 24.5%

Anexo N°1 Matriz de consistência

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES	METODOLOGÍA
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	V ₁ : Competencia docente	Manejo de la Didáctica	TIPO Aplicada
¿En qué medida las competencias docentes influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017	Evaluar las competencias docentes y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.	La evaluación de las competencias docentes influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.		Cumplimiento del Silabo	Nivel Evaluativo
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas		Evaluación	DISEÑO No experimental
¿Cómo influye el manejo de la didáctica como indicador de las competencias docentes en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017?	Evaluar el manejo de la didáctica como indicador de las competencias docentes y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.	El manejo de la didáctica como indicador de las competencias docentes influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.		Práctica de Valores	POBLACIÓN Estudiantes de la universidad Norbert Wiener
¿En qué medida el cumplimiento del sílabo influye en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017?	Evaluar el cumplimiento del sílabo y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.	El cumplimiento del sílabo influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.		Cognitivo	MUESTRA 84 Estudiantes Medicina, odontología, tecnología médica.
¿Cómo se relacionan las propuestas de evaluación con el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017?	Considera las propuestas de evaluación y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.	La propuesta de evaluación se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.		Procedimental	
¿En qué medida la práctica de valores como indicador de las competencias docentes influye en el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017?	Identificar la práctica de valores como indicador de las competencias docentes y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.	La práctica de valores como indicador de las competencias docentes influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Biofísica en la Universidad Privada Norbert Wiener Lima 2017.	V ₂ : Rendimiento Académico	Actitudinal	TÉCNICAS Encuesta Análisis documental
					Instrumentos Cuestionario Actas

INSTRUMENTO APLICADO A LOS ESTUDIANTES

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA DE BIOFÍSICA EN LA UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER LIMA 2017

A. Fecha: _____

B. Universidad: Norbert Wiener

Estimado(a) estudiante:

Estamos realizando una investigación acerca de la competencia docente de los profesores de Biofísica en la Universidad Norbert Wiener. Cuyo propósito e interés, entre otros, destaca los siguientes: Analizar descriptivamente la docencia de educación superior desde el punto de vista de sus alumnos. Proporcionar información oportuna a los docentes sobre su quehacer educativo. Motivar la reflexión sobre el quehacer docente.

Queremos advertir que no existe respuesta buena y mala, correcta o incorrecta. Lo importante es que ustedes contesten con sinceridad. El anonimato de su respuesta es total y los datos suministrados serán utilizados únicamente para los propósitos de esta investigación.

Agradecemos su colaboración.

C. Edad _____ C1. Sexo: 1.- F () 2.- M ()

D. Carrera que cursa: _____

E. Año de carrera en el que se encuentra: _____

Para responder a las siguientes preguntas se utilizará una escala 1 a 5, en la cual 1 (muy en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (ni de acuerdo, ni en desacuerdo), 4 (de acuerdo) y 5 (muy de acuerdo). Usted puede marcar en uno de estos extremos, o en cualquier de los puntajes que se encuentren entre ellos, dependiendo de la valoración que desea otorgar al profesor o profesora de Biofísica. Puede marcar con una equis (X) sobre el número que corresponde.

PREGUNTAS		Muy en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Se evidencia que el docente ha preparado las clases con anticipación.	1	2	3	4	5
2	Demuestra dominio sobre el tema en las explicaciones.	1	2	3	4	5
3	Emplea variedades de ayudas audiovisuales (multimedia, diapositivas, videos, etc.).	1	2	3	4	5
4	Aplica técnicas y estrategias de evaluación.	1	2		4	5
5	Se interesa por los y las estudiantes que demuestran problemas en aprender, los temas de estudio.	1	2	3	4	5
6	Demuestra que conoce la clase.	1	2	3	4	5
7	Explica temas con ejemplos de la actualidad	1	2	3	4	5
8	Utiliza variedad de recursos de enseñanza (demostraciones, lecturas, trabajo en grupo, etc.)	1	2	3	4	5
9	Los procedimientos de evaluación permite al alumno reflejar sus conocimientos	1	2	3	4	5
10	Da respuestas claras a las dudas de los estudiantes	1	2	3	4	5
11	Los objetivos de curso se definen anticipadamente	1	2	3	4	5
12	Muestra dominio de los temas tratados	1	2		4	5
13	Crea un ambiente propicio para motivar la participación de los	1	2	3	4	5

	alumnos					
14	Tiene una forma de enseñar que facilita la comprensión de la materia	1	2	3	4	5
15	Elabora los exámenes para sintetizar efectivamente la materia del curso.	1	2	3	4	5
16	Trata de acercarse y conversar con los estudiantes antes y después de clase.	1	2	3	4	5
17	Resume y enfatiza los aspectos claves de cada clase	1	2		4	5
18	Integra conocimientos teóricos con los prácticos	1	2	3	4	5
19	Tiene su forma o técnica de enseñar que facilita la comprensión de la materia	1	2	3	4	5
20	Es imparcial a la hora de evaluar y calificar (exámenes, tareas, asignaturas, otros)	1	2	3	4	5
21	Demuestra creatividad en las actividades de la clase.	1	2	3	4	5
22	Demuestra seguridad y confianza en lo que explica.	1	2		4	5
23	Realiza actividades prácticas, demostrativas y vivenciales para que los alumnos conozcan donde pueden aplicar los conocimientos.	1	2	3	4	5
24	Genera actividades en grupo que conlleve a objetivos comunes.	1	2	3	4	5
25	Se mantiene activo y dinámico cuando dirige este curso.	1	2	3	4	5
26	Planifica las actividades académicas	1	2	3	4	5
27	Transmite sus conocimientos con entusiasmo por su asignatura	1	2		4	5
28	Los recursos didácticos son acordes con los temas.	1	2	3	4	5
29	Genera retroalimentación en los exámenes, calificaciones y materiales que le ayudan a comprender el contenido de la clase.	1	2	3	4	5
30	Expresa asertivamente, las propias ideas y escucha las ajenas.	1	2	3	4	5

JUICIO DE EXPERTOS

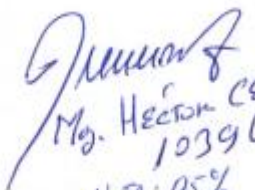
10	Da respuestas claras a las dudas de los estudiantes	1	2	3	4	5
11	Los objetivos de curso se definen anticipadamente	1	2	3	4	5
12	Muestra dominio de los temas tratados	1	2		4	5
13	Crea un ambiente propicio para motivar la participación de los alumnos	1	2	3	4	5
14	Tiene una forma de enseñar que facilita la comprensión de la materia	1	2	3	4	5
15	Elabora los exámenes para sintetizar efectivamente la materia del curso.	1	2	3	4	5
16	Trata de acercarse y conversar con los estudiantes antes y después de clase.	1	2	3	4	5
17	Resume y enfatiza los aspectos claves de cada clase	1	2		4	5
18	Integra conocimientos teóricos con los prácticos	1	2	3	4	5
19	Tiene su forma o técnica de enseñar que facilita la comprensión de la materia	1	2	3	4	5
20	Es imparcial a la hora de evaluar y calificar (exámenes, tareas, asignaturas, otros)	1	2	3	4	5
21	Demuestra creatividad en las actividades de la clase.	1	2	3	4	5
22	Demuestra seguridad y confianza en lo que explica.	1	2		4	5
23	Realiza actividades practicas, demostrativas y vivenciales para que los alumnos conozcan donde pueden aplicar los conocimientos.	1	2	3	4	5
24	Genera actividades en grupo que conlleve a objetivos comunes.	1	2	3	4	5
25	Se mantiene activo y dinámico cuando dirige este curso.	1	2	3	4	5
26	Planifica las actividades académicas	1	2	3	4	5
27	Transmite sus conocimientos con entusiasmo por su asignatura	1	2		4	5
28	Los recursos didácticos son acordes con los temas.	1	2	3	4	5
29	Genera retroalimentación en los exámenes, calificaciones y materiales que le ayudan a comprender el contenido de la clase.	1	2	3	4	5
30	Expresa asertivamente, las propias ideas y escucha las ajenas.	1	2	3	4	5


 Mg. **Eduardo Quintanilla** de la Cruz
 DNI. 06293988
 Nota: 95%

10	Da respuestas claras a las dudas de los estudiantes	1	2	3	4	5
11	Los objetivos de curso se definen anticipadamente	1	2	3	4	5
12	Muestra dominio de los temas tratados	1	2		4	5
13	Crea un ambiente propicio para motivar la participación de los alumnos	1	2	3	4	5
14	Tiene una forma de enseñar que facilita la comprensión de la materia	1	2	3	4	5
15	Elabora los exámenes para sintetizar efectivamente la materia del curso.	1	2	3	4	5
16	Trata de acercarse y conversar con los estudiantes antes y después de clase.	1	2	3	4	5
17	Resume y enfatiza los aspectos claves de cada clase	1	2		4	5
18	Integra conocimientos teóricos con los prácticos	1	2	3	4	5
19	Tiene su forma o técnica de enseñar que facilita la comprensión de la materia	1	2	3	4	5
20	Es imparcial a la hora de evaluar y calificar (exámenes, tareas, asignaturas, otros)	1	2	3	4	5
21	Demuestra creatividad en las actividades de la clase.	1	2	3	4	5
22	Demuestra seguridad y confianza en lo que explica.	1	2		4	5
23	Realiza actividades practicas, demostrativas y vivenciales para que los alumnos conozcan donde pueden aplicar los conocimientos.	1	2	3	4	5
24	Genera actividades en grupo que conlleve a objetivos comunes.	1	2	3	4	5
25	Se mantiene activo y dinámico cuando dirige este curso.	1	2	3	4	5
26	Planifica las actividades académicas	1	2	3	4	5
27	Transmite sus conocimientos con entusiasmo por su asignatura	1	2		4	5
28	Los recursos didácticos son acordes con los temas.	1	2	3	4	5
29	Genera retroalimentación en los exámenes, calificaciones y materiales que le ayudan a comprender el contenido de la clase.	1	2	3	4	5
30	Expresa asertivamente, las propias ideas y escucha las ajenas.	1	2	3	4	5


 Isidro GONZÁLEZ Pó
 CEP-2958T
 NOTA: 95%

10	Da respuestas claras a las dudas de los estudiantes	1	2	3	4	5
11	Los objetivos de curso se definen anticipadamente	1	2	3	4	5
12	Muestra dominio de los temas tratados	1	2		4	5
13	Crea un ambiente propicio para motivar la participación de los alumnos	1	2	3	4	5
14	Tiene una forma de enseñar que facilita la comprensión de la materia	1	2	3	4	5
15	Elabora los exámenes para sintetizar efectivamente la materia del curso.	1	2	3	4	5
16	Trata de acercarse y conversar con los estudiantes antes y después de clase.	1	2	3	4	5
17	Resume y enfatiza los aspectos claves de cada clase	1	2		4	5
18	Integra conocimientos teóricos con los prácticos	1	2	3	4	5
19	Tiene su forma o técnica de enseñar que facilita la comprensión de la materia	1	2	3	4	5
20	Es imparcial a la hora de evaluar y calificar (exámenes, tareas, asignaturas, otros)	1	2	3	4	5
21	Demuestra creatividad en las actividades de la clase.	1	2	3	4	5
22	Demuestra seguridad y confianza en lo que explica.	1	2		4	5
23	Realiza actividades prácticas, demostrativas y vivenciales para que los alumnos conozcan donde pueden aplicar los conocimientos.	1	2	3	4	5
24	Genera actividades en grupo que conlleve a objetivos comunes.	1	2	3	4	5
25	Se mantiene activo y dinámico cuando dirige este curso.	1	2	3	4	5
26	Planifica las actividades académicas	1	2	3	4	5
27	Transmite sus conocimientos con entusiasmo por su asignatura	1	2		4	5
28	Los recursos didácticos son acordes con los temas.	1	2	3	4	5
29	Genera retroalimentación en los exámenes, calificaciones y materiales que le ayudan a comprender el contenido de la clase.	1	2	3	4	5
30	Expresa asertivamente, las propias ideas y escucha las ajenas.	1	2	3	4	5


 Mg. Héctor Cerón M.
 10396333
 Nota: 95%

A continuación sírvase identificar el ítem o pregunta y conteste marcando con un aspa en la casilla que usted considere conveniente y además puede hacernos llegar alguna otra apreciación en la columna de observaciones.

CRITERIOS	Si	No	OBSERVACIONES
¿El instrumento de recolección de datos esta orientado al problema de investigación?	X		
¿En el instrumento de recolección de datos se aprecia las variables de la investigación?	X		
¿El instrumento de recolección de datos facilitará el logro de los objetivos de la investigación?	X		
¿El instrumento de recolección de datos se relaciona con la variable de estudio?	X		
¿El instrumento de recolección de datos presenta la cantidad de ítems apropiados?			
¿La redacción del instrumento de recolección de datos es coherente?	X		
¿El diseño del instrumento de recolección de datos facilitará el análisis y procesamiento de los datos?			Volver a revisar.
¿En el instrumento de recolección de datos Ud. Eliminaría algún ítem?		X	
¿En el instrumento de recolección de datos Ud. Agregaría algún ítem?	X		
¿El instrumento de recolección de datos será accesible a la población sujeto de estudio?	X		
¿La redacción del instrumento de recolección de datos es clara, sencilla y precisa para la investigación?	X		

Sugerencias: DESPUES DEL TEMAS FOLGAR INSTRUCCIONES PARA
RESPONDER, EN LAS PREGUNTAS DEBEN INCLUIR LA BIOLOGIA
PARA LOS TEMAS, TAMBIEN INCLUIR TEMAS PARA LOS ALUMNOS
SOBRE COMO SE LES EVALUARA

*Poit D., Hungler B. Investigación científica en ciencias de la salud. México 5ta ed. Mexico: McGraw - Hill Interamericana, 2002 p.399-405.

[Handwritten signature]
 Mg. Lucy Seminario *[Handwritten signature]*

A continuación sírvase identificar el ítem o pregunta y conteste marcando con un aspa en la casilla que usted considere conveniente y además puede hacernos llegar alguna otra apreciación en la columna de observaciones.

CRITERIOS	SI	No	OBSERVACIONES
¿El instrumento de recolección de datos esta orientado al problema de investigación?	X		
¿En el instrumento de recolección de datos se aprecia las variables de la investigación?	X		
¿El instrumento de recolección de datos facilitará el logro de los objetivos de la investigación?	X		
¿El instrumento de recolección de datos se relaciona con la variable de estudio?	X		
¿El instrumento de recolección de datos presenta la cantidad de ítems apropiados?	X		
¿La redacción del instrumento de recolección de datos es coherente?	X		
¿El diseño del instrumento de recolección de datos facilitará el análisis y procesamiento de los datos?	X		
¿En el instrumento de recolección de datos Ud. Eliminaría algún ítem?	X		Los ítems 2 y 12 son prácticamente similares, de la misma forma los ítems 3 y 26.
¿En el instrumento de recolección de datos Ud. Agregaría algún ítem?		X	
¿El instrumento de recolección de datos será accesible a la población sujeto de estudio?	X		
¿La redacción del instrumento de recolección de datos es clara, sencilla y precisa para la investigación?	X		

Sugerencias: _____

*Polit D., Hungler B. Investigación científica en ciencias de la salud. México 5ta ed. México: McGraw - Hill Interamericana, 2000 p.399-405.

Mg. ALONSO ROMERO FUÑO
45127642
NOTA : 95



10	Da respuestas claras a las dudas de los estudiantes	1	2	3	4	5
11	Los objetivos de curso se definen anticipadamente	1	2	3	4	5
12	Muestra dominio de los temas tratados	1	2		4	5
13	Crea un ambiente propicio para motivar la participación de los alumnos	1	2	3	4	5
14	Tiene una forma de enseñar que facilita la comprensión de la materia	1	2	3	4	5
15	Elabora los exámenes para sintetizar efectivamente la materia del curso.	1	2	3	4	5
16	Trata de acercarse y conversar con los estudiantes antes y después de clase.	1	2	3	4	5
17	Resume y enfatiza los aspectos claves de cada clase	1	2		4	5
18	Integra conocimientos teóricos con los prácticos	1	2	3	4	5
19	Tiene su forma o técnica de enseñar que facilita la comprensión de la materia	1	2	3	4	5
20	Es imparcial a la hora de evaluar y calificar (exámenes, tareas, asignaturas, otros)	1	2	3	4	5
21	Demuestra creatividad en las actividades de la clase.	1	2	3	4	5
22	Demuestra seguridad y confianza en lo que explica.	1	2		4	5
23	Realiza actividades practicas, demostrativas y vivenciales para que los alumnos conozcan donde pueden aplicar los conocimientos.	1	2	3	4	5
24	Genera actividades en grupo que conlleve a objetivos comunes.	1	2	3	4	5
25	Se mantiene activo y dinámico cuando dirige este curso.	1	2	3	4	5
26	Planifica las actividades académicas	1	2	3	4	5
27	Transmite sus conocimientos con entusiasmo por su asignatura	1	2		4	5
28	Los recursos didácticos son acordes con los temas.	1	2	3	4	5
29	Genera retroalimentación en los exámenes, calificaciones y materiales que le ayudan a comprender el contenido de la clase.	1	2	3	4	5
30	Expresa asertivamente, las propias ideas y escucha las ajenas.	1	2	3	4	5



Silvia Sotelo Torres

DNI: 40260546

NOTA: 90%