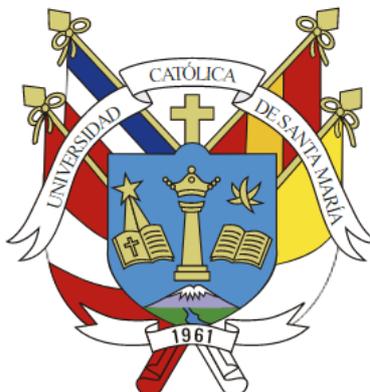


**Universidad Católica de Santa María
Escuela de Postgrado
Maestría en Educación Superior**



**DESEMPEÑO DOCENTE Y LAS COMPETENCIAS
INVESTIGATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE MAestrÍA DE LA
ESCUELA DE POSTGRADO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE
AREQUIPA, 2020.**

Tesis presentada por la Bachiller:
**Amésquita Vera de Cuba,
Johanna Paola**

Para optar el Grado Académico de:
Maestro en Educación Superior

Asesora:
**Dra. Beltrán Molina, Rosa
Patricia**

**Arequipa – Perú
2021**

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA
ESCUELA DE POSTGRADO
DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR DE TESIS

Arequipa, 12 de Octubre del 2021

Dictamen: 001317-C-EPG-2021

Visto el borrador del expediente 001317, presentado por:

2019002982 - AMESQUITA VERA DE CUBA JOHANNA PAOLA

Titulado:

**DESEMPEÑO DOCENTE Y LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE
MAESTRÍA DE LA ESCUELA DE POSTGRADO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE AREQUIPA,
2020.**

Nuestro dictamen es:

APROBADO

**1065 - ARIAS MESSA FRIGIA LUCILA
DICTAMINADOR**

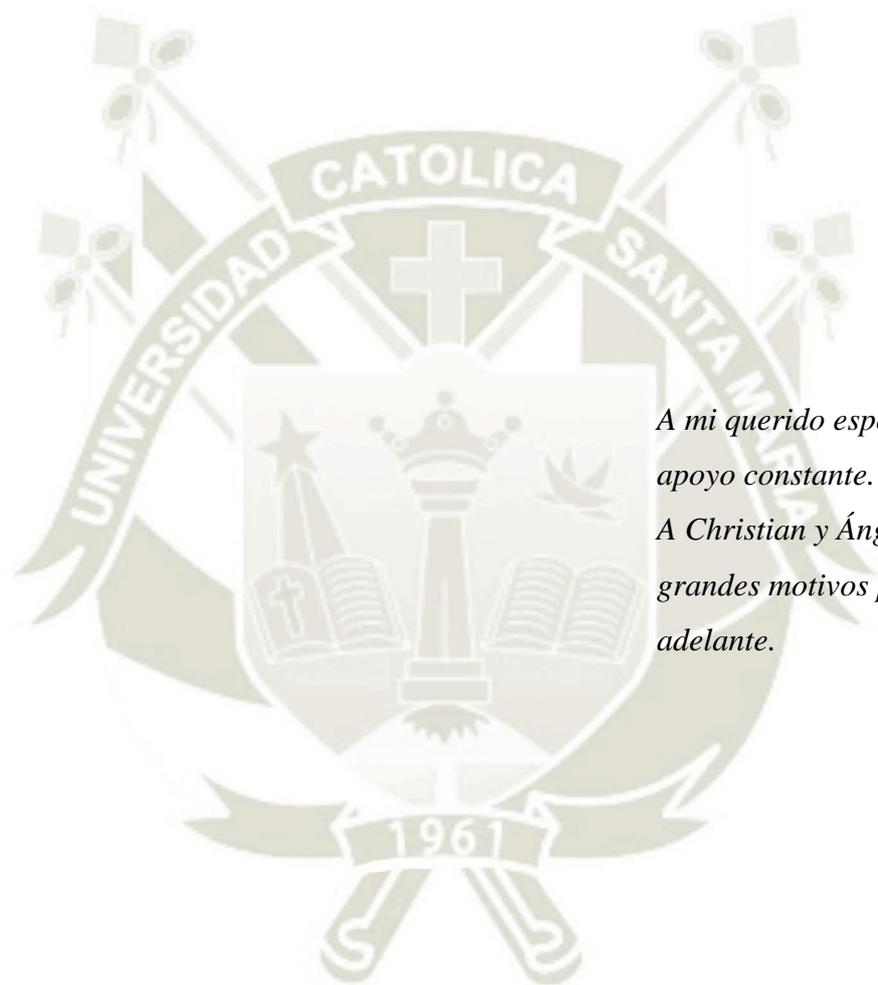


**1341 - TICSE VILLANUEVA EDWING JESUS
DICTAMINADOR**



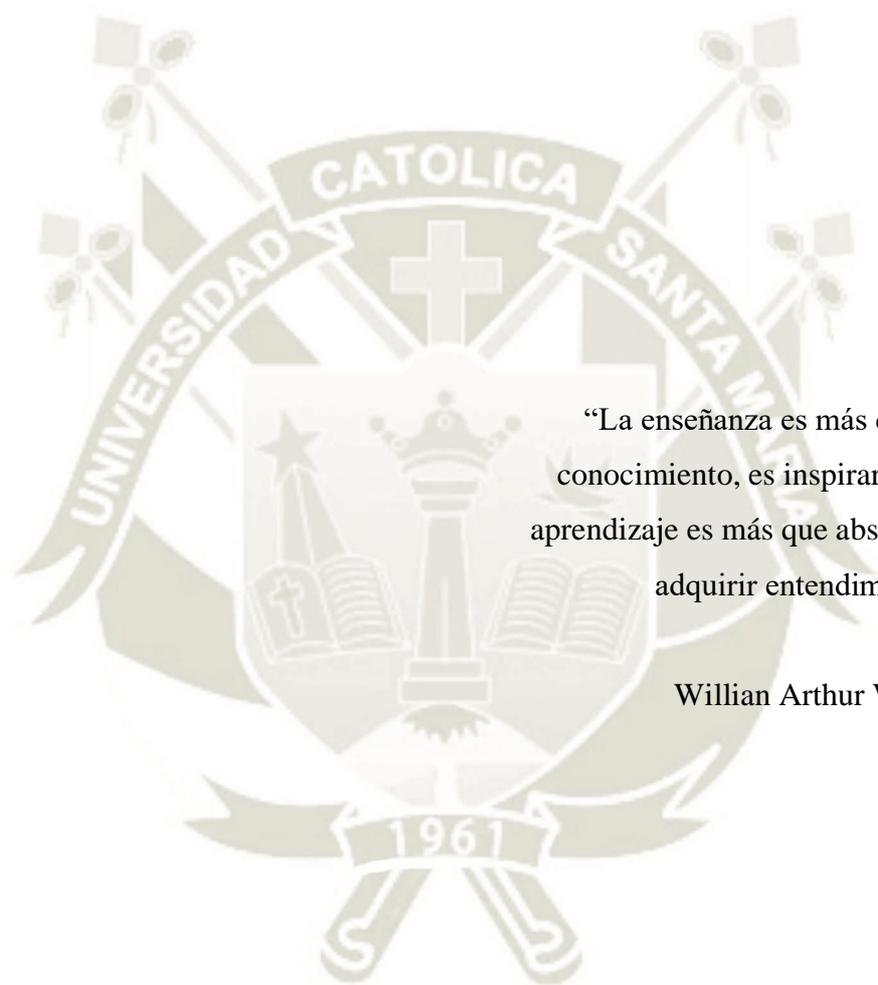
**2708 - MONTESINOS CHAVEZ DE TORREBLANCA MARCELA
DICTAMINADOR**





*A mi querido esposo, por ser mi
apoyo constante.*

*A Christian y Ángel, mis dos
grandes motivos para seguir
adelante.*



“La enseñanza es más que impartir conocimiento, es inspirar el cambio. El aprendizaje es más que absorber hechos, es adquirir entendimiento”

Willian Arthur Ward

ÍNDICE

RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN.....	1
HIPÓTESIS	3
OBJETIVOS.....	4
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO	5
1. DESEMPEÑO DOCENTE.....	5
1.1 Desempeño.....	5
1.2 Docente	6
1.3 Desempeño docente	6
1.4 Indicadores del desempeño docente	8
1.5 Perfil del docente universitario	19
2. COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS	20
2.1 Competencia	20
2.2 Investigación.....	21
2.3 Competencias investigativas	21
2.4 Indicadores de las competencias investigativas.....	23
2.5 Competencias investigativas en estudiantes de postgrado.....	32
2.6 Rol del docente en la formación investigativa	33
3. UNIVERSIDAD PRIVADA DE AREQUIPA.....	34
3.1 Compromiso de confidencialidad	34
4. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	35
4.1 Internacionales	35
4.2 Nacionales.....	36
4.3 Locales	39
CAPÍTULO II METODOLOGÍA	40
1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	40
1.1 Cuestionario sobre el desempeño docente.	40
1.2 Cuestionario sobre las competencias investigativas	42
1.3 Técnicas e instrumentos de recojo de información.....	44
2. CAMPO DE VERIFICACIÓN	46
2.1 Ubicación espacial	46

2.2 Ubicación temporal.....	46
2.3 Unidades de estudio.....	46
2.4 Confidencialidad.....	47
3. ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	48
4. CRITERIOS PARA EL MANEJO DE RESULTADOS	48
 CAPÍTULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN	 49
1. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	50
1.1 Desempeño docente	50
1.3 Competencias investigativas.....	54
1.4 Relación entre el desempeño docente y las competencias investigativas.....	59
2. DISCUSIÓN	69
 CONCLUSIONES.....	 72
 RECOMENDACIONES	 73
 PROPUESTA	 74
 REFERENCIAS	 78
 ANEXOS	 86
Anexo N° 1 Instrumentos de recojo de información.....	87
Anexo N° 2 Matriz de consistencia lógica	93
Anexo N° 3 Matriz de sistematización.....	97
Anexo N° 4 Solicitud de autorización para aplicación de instrumentos de recojo de información	104
Anexo N° 5 Autorización de aplicación de instrumentos de recojo de información	106
Anexo N° 6 Compromiso de confidencialidad.....	108

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Técnicas e instrumentos	44
Tabla 2 Estudiantes de las maestrías semipresenciales de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa – 2020.	47
Tabla 3 Percepción del indicador responsabilidad	50
Tabla 4 Percepción del indicador dominio científico-tecnológico	51
Tabla 5 Percepción del indicador relaciones interpersonales y formación en valores éticos	52
Tabla 6 Nivel de desempeño docente	53
Tabla 7 Percepción del indicador conocimientos del proceso de investigación.....	54
Tabla 8 Percepción del indicador habilidades investigativas	55
Tabla 9 Percepción del indicador actitudes y valores en investigación	56
Tabla 10 Percepción del indicador motivación hacia la investigación.....	57
Tabla 11 Nivel de las competencias investigativas	58
Tabla 12 Relación entre el desempeño docente y los conocimientos del proceso de investigación científica.....	59
Tabla 13 Rho de Spearman para desempeño docente y conocimientos del proceso de investigación científica.....	60
Tabla 14 Relación entre el desempeño docente y las habilidades investigativas	61
Tabla 15 Rho de Spearman para desempeño docente y habilidades investigativas	62
Tabla 16 Relación entre el desempeño docente y las actitudes y valores en investigación	63
Tabla 17 Rho de Spearman para desempeño docente y actitudes y valores en investigación	64
Tabla 18 Relación entre el desempeño docente y la motivación hacia la investigación	65
Tabla 19 Rho de Spearman para desempeño docente y motivación hacia la investigación	66
Tabla 20 Relación entre el desempeño docente y las competencias investigativas	67
Tabla 21 Rho de Spearman para el desempeño docente y las competencias investigativas	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Percepción del indicador responsabilidad	50
Figura 2 Percepción del indicador dominio científico-tecnológico.....	51
Figura 3 Percepción del indicador relaciones interpersonales y formación en valores éticos	52
Figura 4 Nivel de desempeño docente.....	53
Figura 5 Percepción del indicador conocimientos del proceso de investigación	54
Figura 6 Percepción del indicador habilidades investigativas.....	55
Figura 7 Percepción del indicador actitudes y valores en investigación	56
Figura 8 Percepción del indicador motivación hacia la investigación	57
Figura 9 Nivel de las competencias investigativas.....	58
Figura 10 Relación entre el desempeño docente y los conocimientos del proceso de investigación científica	59
Figura 11 Relación entre el desempeño docente y las habilidades investigativas.....	61
Figura 12 Relación entre el desempeño docente y las actitudes y valores en investigación.....	63
Figura 13 Relación entre el desempeño docente y la motivación hacia la investigación....	65
Figura 14 Relación entre el desempeño docente y las competencias investigativas	67

ABREVIATURAS

APA	American Psychological Association
CENTRUM	Centro de Negocios de la Pontificia Universidad Católica del Perú
CONCYTEC	Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica
MINEDU	Ministerio de Educación del Perú
PUCP	Pontificia Universidad Católica del Perú
SINACYT	Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica
TIC	Tecnologías de Información y de la Comunicación
UCM	Universidad Católica de Manizales
UCV	Universidad César Vallejo
UNCP	Universidad Nacional del Centro del Perú
UNE	Universidad Nacional de Educación
UNMSM	Universidad Nacional Mayor de San Marcos

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre el desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada de Arequipa, la unidad de estudio estuvo conformada por 129 estudiantes matriculados en el tercer semestre de las maestrías semipresenciales en el año académico 2020, el presente estudio es de diseño no experimental, descriptivo correlacional, de corte transversal, tipo básico, con un enfoque cuantitativo; se aplicaron dos cuestionarios para la primera y segunda variable, ambos instrumentos validados por sus autores por el sistema de juicio de expertos y alfa de Cronbach; para el tratamiento estadístico se determinó el Chi cuadrado y el Rho de Spearman. Se obtuvo como resultados que, entre el desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría existe una relación estadísticamente significativa ($X^2 = 89.951$, $p < 0.05$), referente a la potencia de la correlación esta es positiva considerable ($r_s = 0.577$), y el 57.21% de los estudiantes de maestría que consideran que sus competencias investigativas son buenas perciben que el desempeño de sus docentes es bueno; adicionalmente, el 57.36% de los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa perciben que el desempeño de sus docentes es bueno y un 68.22% consideran que sus competencias investigativas son buenas. Se concluye que la evidencia estadística demuestra que existe una relación significativa y positiva considerable entre el desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada de Arequipa.

Palabras clave: desempeño docente, competencias investigativas, estudiantes de maestría, Universidad Privada de Arequipa.

ABSTRACT

The objective of the present investigation was to determine the relationship between teaching performance and research competences of master's students from the Graduate School of a Private University of Arequipa, the study unit was made up of 129 students, which are enrolled in the third semester of the combined master's degrees in the 2020 academic year, the present study is of a non-experimental, descriptive correlational, cross-sectional, basic type study, with quantitative approach; two questionnaires were applied for the first and second variable, both instruments were validated by their authors, the expert judgment system and Cronbach's Alpha, for statistical treatment Chi square and Spearman's Rho were determined. The obtained results showed that, between the teaching performance and the investigative competences of the master's students there is a statistically significant relationship ($X^2 = 89.951$, $p < 0.05$), referring to the power of the correlation, this is considerable positive ($r_s = 0.577$), and 57.21% of master's students who consider that their research competences are good perceive that the performance of their teachers is good; also, 57.36% of the master's students from the Graduate School of the Private University of Arequipa, perceive that the performance of their teachers is good and 68.22% consider that their research competences are good. In summary, the statistical evidence shows that there is a significant and positive relationship between the teaching performance and the research competences of the master's students at the Graduate School of a Private University of Arequipa.

Keywords: teaching performance, research competences, master's students, Private University of Arequipa.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace referencia al desempeño del docente de maestría y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría, se encuentra en el campo de la investigación en Educación, área de Educación Superior y la línea de desempeño docente y competencias investigativas.

Esta investigación surge como un primer estudio de la relación entre el desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado en la Universidad Privada de Arequipa, cuyos resultados brindan información acerca de la percepción que tiene el estudiante de maestría del desempeño profesional de sus docentes y el nivel de competencias investigativas que han construido durante sus estudios en la Escuela de Postgrado.

La investigación de esta problemática se realizó por interés académico, ya que, como Bióloga y Licenciada en Educación, se tiene la necesidad intelectual y profesional, de verificar si, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en los diferentes escenarios de aprendizaje en la maestría, fomentan la construcción de competencias investigativas, que son la base para responder eficientemente a los requerimientos de la sociedad del conocimiento, conocimiento que debe ser construido en la universidad bajo los procesos de investigación, entonces, no se puede hablar del quehacer universitario en postgrado, sin construir las competencias investigativas.

Con lo expuesto, es evidente la necesidad de investigar el desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de postgrado ya que, es primordial para lograr la calidad educativa, conocer cómo se interrelacionan los actores educativos en la línea de la investigación, sabiendo que, esta nos provee las herramientas para conocer nuestra realidad, analizarla, interpretarla y transformarla, brindando la opción de tomar las mejores decisiones con bases científicas y tecnológicas.

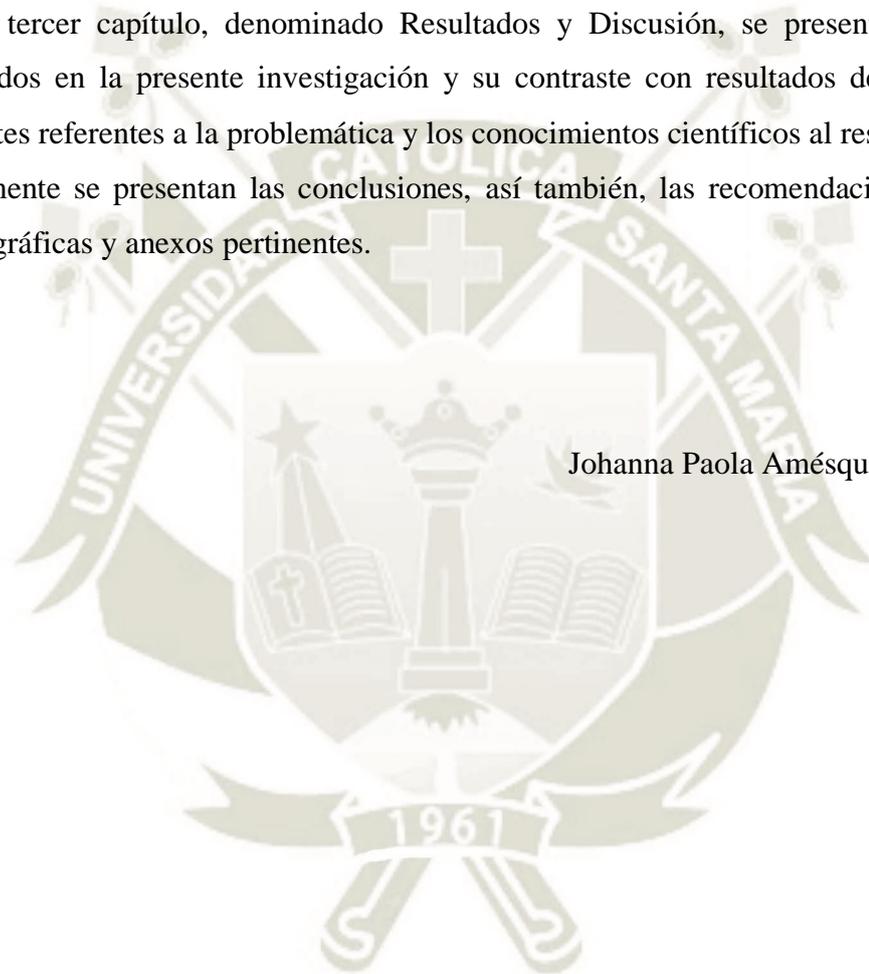
Para un abordaje efectivo de la problemática, el presente trabajo de investigación está estructurado en tres capítulos, el primero denominado Marco Teórico, en el cual se desarrollan y analizan los fundamentos teóricos del problema de estudio, sustentando las diferentes teorías acerca del desempeño docente, las competencias investigativas y como éstas se relacionan en el ámbito de la educación superior, adicionalmente, se analizan los antecedentes de la presente investigación.

En el segundo capítulo denominado Metodología, se describe las estrategias metodológicas para el tratamiento de la información, y ya que, esta investigación se encuentra circunscrita en el diseño cuantitativo, nivel básico, descriptivo correlacional, se trabajó con la técnica de la encuesta, y el cuestionario como instrumento, para las dos variables. Al desarrollar la investigación de campo se tuvo como limitante el acceso a la unidad de estudio, visto que, por la pandemia, COVID-19, los únicos medios de comunicación autorizados fueron los informáticos.

En el tercer capítulo, denominado Resultados y Discusión, se presenta los resultados obtenidos en la presente investigación y su contraste con resultados de investigaciones recientes referentes a la problemática y los conocimientos científicos al respecto.

Finalmente se presentan las conclusiones, así también, las recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos pertinentes.

Johanna Paola Amésquita Vera de Cuba.



HIPÓTESIS

Dado que el desempeño docente es el actuar del profesional de la educación universitaria, que propicia en los estudiantes la construcción de competencias que responden a un currículo, es probable que, exista una relación positiva considerable entre el desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada de Arequipa.



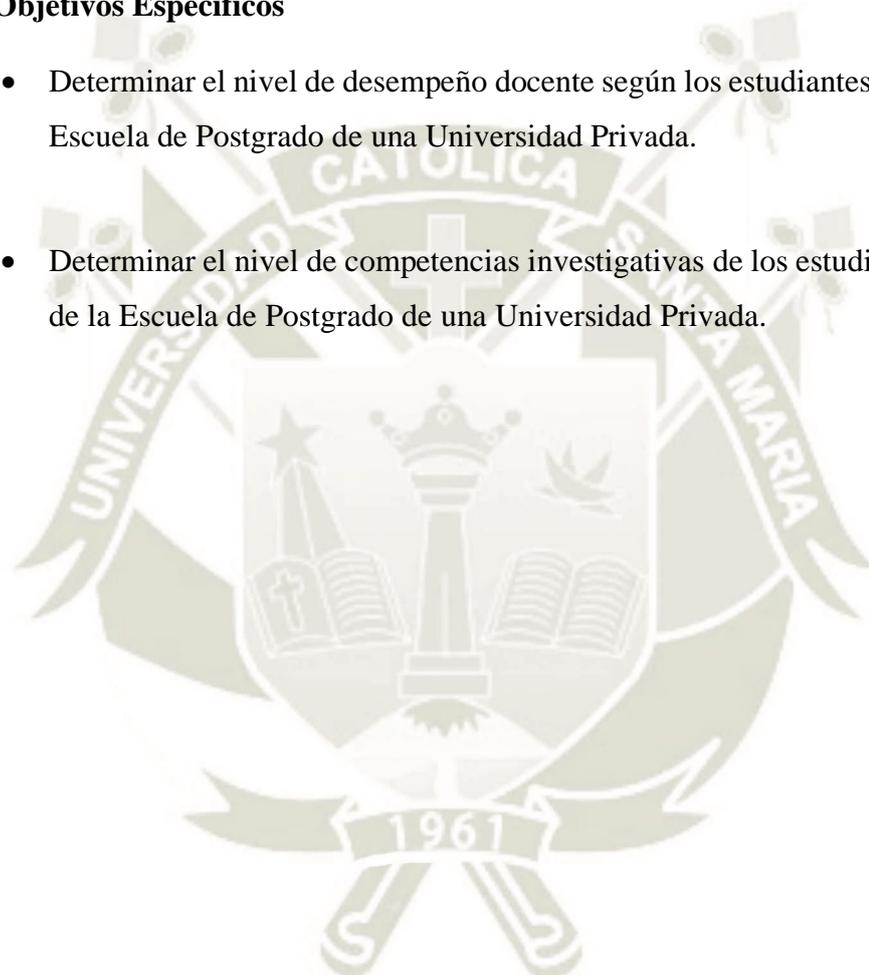
OBJETIVOS

Objetivo General

Determinar la relación entre el desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada.

Objetivos Específicos

- Determinar el nivel de desempeño docente según los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada.
- Determinar el nivel de competencias investigativas de los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada.



CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. DESEMPEÑO DOCENTE

1.1 Desempeño

Chiavenato (2011), desde un punto de vista empresarial, refiere que el desempeño “se trata del comportamiento del evaluado encaminado a lograr efectivamente los objetivos. El aspecto principal del sistema reside en este punto. El desempeño constituye la estrategia individual para alcanzar los objetivos pretendidos” (p. 204). El autor enfatiza la importancia del desempeño de cada uno de los colaboradores en una organización para alcanzar los objetivos o metas trazadas. En la presente investigación es evidente que el actuar del docente, entendido como desempeño, debe constituirse en la fortaleza de la Universidad Privada de Arequipa.

El Ministerio de Educación (2015) define al desempeño como “actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia” (p. 29). El MINEDU precisa que los desempeños son susceptibles de ser evaluados, ya que son evidencias del desarrollo de competencias. Al ser el desempeño un actuar observable, los estudiantes pueden precisar, desde su percepción, que nivel de desarrollo, de determinadas competencias, ponen en evidencia sus docentes de maestría de la Universidad Privada de Arequipa.

Acerca de los niveles de desempeño, Chiavenato (2011), plantea cuatro niveles “desempeño excepcional, desempeño satisfactorio, desempeño regular y desempeño deficiente” (p. 130). En esa misma línea, en la presente investigación se evalúa el desempeño docente universitario en tres niveles: bueno, regular y deficiente.

El mismo autor, agrega, “la organización necesita alcanzar niveles altos de desempeño. Esto se logra mediante el mejoramiento continuo en el empleo de sus talentos creativos y de la capacidad de autodirección y autocontrol de sus miembros” (Chiavenato, 2011, p. 178). El autor fundamenta la importancia del alto desempeño de los colaboradores en la organización. En la universidad, que es una organización educativa, es importante garantizar que el desempeño docente alcance los más altos estándares, ya que este es la piedra angular en la educación de calidad, por ende, el docente universitario debe estar comprometido con su autoevaluación, reflexión y mejora continua.

Con lo expuesto, en los párrafos anteriores, se entiende por desempeño al conjunto de acciones, observables y medibles, que evidencian el nivel de desarrollo de competencias de los colaboradores de una organización.

1.2 Docente

Zabalza (2002) considera a la docencia como la actividad por la cual se facilita que el estudiante pueda desarrollar plenamente todas sus capacidades “a través de la comprensión y apropiación del conocimiento, la generación de habilidades y competencias profesionales y el desarrollo de actitudes humanas que posibiliten el despliegue profesional pleno” (como se citó en Omar, 2017, p. 234). Adicionalmente, el Ministerio de Educación (2015), en el Marco de Buen Desempeño Docente “reconoce a la docencia como un quehacer complejo. Su ejercicio exige una actuación reflexiva, esto es, una relación autónoma y crítica respecto al saber necesario para actuar, y una capacidad de decidir en cada contexto” (p. 15). Los autores enfatizan en lo complejo que es el actuar docente, ya que con su actuar, reflexivo y crítico, debe propiciar que sus estudiantes construyan sus competencias.

Con base en estos planteamientos, se reconoce al docente universitario como el actor educativo que, con su quehacer, planificado y reflexivo, genera diversos escenarios de aprendizaje para que su estudiante construya las competencias, que le permitan su pleno desarrollo profesional.

1.3 Desempeño docente

Según Cahuana (2006) el desempeño docente es evidenciado cuando el profesional que ejerce la docencia “ejecuta las obligaciones y roles establecidos legal, institucional y socialmente inherentes a su profesión. Las actividades principales son la planificación o programación, la selección de contenidos de la disciplina, el empleo de estrategias didácticas, la evaluación del aprendizaje, etc.” (como se citó en Amachi, 2016, p. 62). El autor precisa que el desempeño docente es el actuar del profesional de la educación, que implica una serie de acciones que deben ser realizadas a fin de desarrollar de manera óptima la práctica docente. Las actividades precisadas en esta definición son susceptibles de ser observadas por los estudiantes de maestría, por lo cual, dichos roles han sido organizados, en la presente investigación, en indicadores tales como la Responsabilidad, el Dominio Científico – Tecnológico y Relaciones interpersonales y la formación en valores éticos.

Así mismo, Vilca (2017) conceptualiza al desempeño docente como un “conjunto de actividades concretas que realiza el docente para el logro de un nivel de enseñanza de calidad o de un alto índice de aprendizaje, que permitan a los estudiantes desarrollar al máximo sus potencialidades cognitivas, emocionales, sociales y productivas” (p. 47). El autor referido conceptualiza al desempeño docente como las actividades que realiza el docente para lograr que sus estudiantes desarrollen sus potencialidades al máximo. Estas precisiones permiten enfatizar que el docente de maestría debe propiciar en sus estudiantes el desarrollo de competencias, entre ellas las Competencias Investigativas.

Benites (2017), define el desempeño del docente universitario como “un conjunto de acciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios bajo los principios del Modelo Educativo Institucional” (p. 39). Según este autor, el desempeño del docente universitario no está circunscrito al aula, sino que implica favorecer el aprendizaje en diversos escenarios, pero este aprendizaje debe responder al Modelo Educativo de la Universidad. Esta definición permite precisar que todas las acciones del docente de maestría de la Universidad Privada de Arequipa deben responder al perfil del egresado de maestría en concordancia con el modelo educativo.

Finalmente, Paredes (2017) define al desempeño del docente universitario como “el ejercicio consciente teórico-práctico de la unidad indelible de las funciones académicas, investigativas y de proyección a la comunidad que confiere a las universidades la vigente Ley Universitaria N° 30220” (p. 47). En esta definición, el autor, hace referencia al marco legal del ejercicio docente, ya que la Ley Universitaria precisa las funciones de los docentes universitarios. Lo expuesto permite comprender la importancia de conocer la apreciación que tienen los estudiantes de maestría acerca del desempeño profesional de sus docentes, ya que el docente universitario debe evidenciar un óptimo cumplimiento de las funciones que la Ley Universitaria le otorga. En el presente trabajo de investigación se define al desempeño docente como el actuar del profesional de la educación, en cumplimiento de su misión como planificador, director, facilitador, mediador y evaluador de los procesos de enseñanza-aprendizaje que propiciarán en los estudiantes la construcción de competencias que respondan al perfil de egreso establecido por la Universidad Privada de Arequipa.

1.4 Indicadores del desempeño docente

1.4.1 Responsabilidad

Según Paredes (2017) la responsabilidad es entendida como “atributos relacionados con la asistencia, puntualidad y cumplimiento” (p. 55). Para este autor las palabras claves que dimensionan a la responsabilidad del docente universitario son asistencia, puntualidad y cumplimiento. En la percepción del desempeño docente por los estudiantes de maestría, que son las unidades de estudio de la presente investigación, se toma en consideración si los docentes asisten puntualmente a clases, si cumple con los sílabos de cada asignatura y si explica a los estudiantes todas las condiciones en las que se ejecutará el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos aspectos son entendidos como la responsabilidad del ejercicio docente.

Reyes (2016) precisa que la dimensión responsabilidad del desempeño docente, está referida al cumplimiento de funciones tales como “la asistencia y puntualidad, el grado de participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre los docentes, el cumplimiento de la normatividad, capacitarse constantemente, implicación personal en la toma de decisiones de la institución, etc.” (p. 22). Así mismo, el Ministerio de Educación (2007) afirma que la responsabilidad con el cumplimiento de sus funciones laborales y profesionales “corresponden al compromiso del docente con los procesos de aprendizaje, el afán de superación profesional, la capacidad para reflexionar sobre su práctica y la de sus colegas y su identificación con las metas y desempeño institucional” (como se citó en Villarreal, 2018, p. 27). Estos autores incluyen en la definición de responsabilidad el cumplimiento de funciones claramente establecidas, el afán de superación, la reflexión del quehacer docente, la identificación institucional, la capacitación permanente y la relación con todos los miembros de la comunidad educativa. Los autores amplían la definición de responsabilidad, permitiendo que se entienda a esta dimensión como un actuar integral del docente universitario frente a la comunidad educativa de la Universidad, de la cual, los estudiantes de maestría son parte.

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2015) define a la responsabilidad docente como “el comportamiento integral y responsable que permite al profesor llevar a cabo su labor docente, cumpliendo con los deberes

relativos a ella y comunicando oportunamente a sus estudiantes información relevante y práctica acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje” (como se citó en Acuña, 2019, p. 29). Según la cita referenciada, la responsabilidad se debe entender como una actuar integral del docente universitario, ya que esta acción le permite cumplir con sus deberes en su centro de trabajo y para con sus estudiantes. Este planteamiento califica al docente universitario como un profesional responsable cuando cumple con comunicar a los estudiantes toda la información, de manera precisa y oportuna, acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaran con el fin de que el estudiante desarrolle sus competencias.

Para fines de la presente investigación se define a la responsabilidad como el cumplimiento efectivo de las funciones propias de la labor docente, tales como, la comunicación precisa y oportuna acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los miembros de la comunidad universitaria, la autoevaluación reflexiva para la mejora de su desempeño y la identificación institucional, evidenciado con el respeto a las normas laborales.

a) Tiempo de entrega de los documentos

Cáceres y Rivera (2017), afirman que planificar la sesión de enseñanza-aprendizaje “es el nivel más concreto de la planificación didáctica, la cual contribuye al logro de aprendizaje del curso y, por ende, a la consolidación futura del perfil del egresado de la carrera” (p. 18). En el marco de las funciones del docente universitario, la planificación didáctica es una de las etapas más importantes, el producto de esta planificación, entendido como documentos de gestión educativa, deben ser entregados en el tiempo establecido, y socializados con los diferentes actores educativos.

b) Desarrollo de los contenidos

Las sesiones de enseñanza-aprendizaje deben responder a los logros de aprendizaje que se esperan alcanzar y que están establecidos en el sílabo de la asignatura. En el proceso de planificación se definen los logros de aprendizaje, los contenidos disciplinares a desarrollar, las estrategias, el material educativo y la evaluación.

López (2015), define a los contenidos de una asignatura como “el conjunto de conocimientos, aptitudes y destrezas necesarios para alcanzar los objetivos de la asignatura, con relación directa con las directrices generales y con los contenidos formativos comunes de obligada inclusión en todos planes de estudio” (p. 27). En esa misma línea, Cáceres y Rivera (2017) afirman que “el conjunto de contenidos disciplinares de la sesión de enseñanza-aprendizaje, se derivan de la sumilla y del logro de aprendizaje de curso y están desagregados en el sílabo” (p. 18). La selección de los contenidos es un proceso que debe evidenciar coherencia, ya que, los contenidos programáticos responden a las competencias que se han previsto alcanzar en la asignatura, y éstas a su vez, responden al sistema de competencias establecidas en el perfil de egreso.

c) Socialización del sílabo

El sílabo es un instrumento de planificación que contiene los logros de aprendizaje que se esperan alcanzar y los contenidos que se requieren para desarrollar las competencias previstas.

En términos de Jerez, Hasbún y Rittershaussen (2015), el sílabo contiene “la especificación de las estrategias, metodologías, actividades y recursos a utilizar para obtener los resultados de aprendizajes esperados; y los criterios y procedimientos evaluativos a considerar para monitorear los avances y logros de aprendizaje de los estudiantes” (p. 21). En conclusión, al ser el sílabo un documento de gestión pedagógica tan importante, este debe ser socializado con los estudiantes el primer día de clases.

d) Correspondencia del sílabo con el desarrollo de la asignatura

Para Drago (2017) “el syllabus debiera asegurar una relación coherente y alineada entre los resultados de aprendizaje de la asignatura (tal como están definidos en el programa), las actividades de aprendizaje a realizar clase a clase y el sistema de evaluación y retroalimentación” (p. 25). Como plantea el autor, el sílabo debe responder a las competencias que están previstas ser construidas en la asignatura y que están alineadas con el perfil de egreso.

El Ministerio de Educación (2015) plantea que el docente “desarrolla las sesiones de aprendizaje según lo previsto en la unidad didáctica y en el plan de la sesión. Verifica los avances de los contenidos en función del logro de

aprendizajes esperados” (p. 40). El MINEDU precisa que debe haber correspondencia entre lo planeado y lo ejecutado, además, debe darse una evaluación permanente del logro de los aprendizajes.

e) Estructuración de las sesiones

En el Marco de Buen Desempeño Docente, el profesional de la educación “diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros de aprendizaje esperados y distribuye adecuadamente el tiempo” (Ministerio de Educación, 2015, p. 35). El MINEDU establece que la estructuración de las sesiones de aprendizaje son desempeños que debe mostrar el docente. La estructura de una sesión de aprendizaje debe tener una secuencia lógica y armónica, cada actividad y estrategia a desarrollar debe estar diseñada con el fin de alcanzar los logros de aprendizaje esperado.

El Ministerio de Educación (2013) enfatiza que las sesiones de enseñanza-aprendizaje deben seguir una secuencia lógica, esta es el inicio, proceso o desarrollo y cierre de la sesión (pp. 58-59). Sin embargo, es importante precisar, que la motivación es parte de la estructura de la sesión de aprendizaje, y esta motivación se debe mantener a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.4.2 Dominio científico - tecnológico

Según el Ministerio de Educación de Chile (2008) el dominio científico está referido al “conocimiento que el docente tiene sobre la especialidad en su formación profesional, y la forma como transmite sus conocimientos y fomenta la participación de sus estudiantes, lo cual lo realiza con pertinencia” (como se citó en Villareal, 2018, p. 27). El autor citado hace referencia al dominio científico como el sistema de conocimientos propios la especialidad del docente y las estrategias que emplea para transmitir esos conocimientos a sus estudiantes. Esta definición es de relevancia ya que el docente debe evidenciar en todo escenario de aprendizaje autoridad académica y dominio metodológico ya que eso garantizará que el docente de maestría sea facilitador de la construcción de las Competencias Investigativas de los estudiantes.

Según el Ministerio de Educación de Chile (2008) se debe entender como dominio tecnológico “todo lo relacionado con el conocimiento actualizado del

currículum, los métodos, técnicas, medios y materiales didácticos y la evaluación que respondan a la realidad actual, sin descuidar los adelantos tecnológicos” (como se citó en Villareal, 2018, p. 27). El autor precisa que el dominio tecnológico está relacionado directamente con el ejercicio docente, propiamente dicho, ya que se refiere a las estrategias, el material educativo, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que responden a un currículum y el dominio de las tecnologías de comunicación. El dominio tecnológico es el ejercicio de la docencia universitaria, y cómo el docente crea las condiciones de enseñanza-aprendizaje que permitirán la construcción de las Competencias Investigativas de los estudiantes de maestría.

Estas premisas, permiten precisar que las acciones que desarrolla el docente para que los estudiantes de maestría construyan sus competencias investigativas, responden a la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la presente investigación se define al dominio científico-tecnológico como la conjugación entre el sistema de conocimientos propios de la especialidad del docente y el dominio pedagógico que este tiene, convirtiendo al docente de maestría en un facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyado con el uso pertinente de las tecnologías de información, con el fin de lograr que los estudiantes construyan las competencias contempladas en el currículum.

a) Uso de técnicas e instrumentos de evaluación

Para García (2014) “la evaluación debe ir encaminada a poner de manifiesto el logro de competencias previamente determinadas. Por ello, al planificar las competencias que queremos que desarrollen los estudiantes, no sólo hay que pensar en cómo enseñarlas, sino también en cómo evaluarlas” (p. 88). Con estas precisiones, el autor pone énfasis en la importancia de la evaluación como parte del currículum.

Lavilla (2011), define a la evaluación “como un proceso que, partiendo de unos criterios de valor dados, pretende la obtención de la información necesaria que nos permita emitir, juicios de valor y tomar las decisiones oportunas” (p. 304). En esa misma línea, Hamodi, López y López (2015) definen a la evaluación “como un proceso basado en recoger información, sea por medio de

instrumentos escritos o no escritos; analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con el juicio emitido” (p. 149).

Los diferentes autores aportan conceptos que dan idea de lo complejo que es el proceso de evaluación, de este análisis podemos definir a la evaluación educativa como un proceso permanente, dinámico, flexible, que, a través de instrumentos válidos y confiables, recoge información del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo emitir un juicio de valor acerca de los logros de los estudiantes, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje. Este proceso exige la retroalimentación con el fin de garantizar la mejora continua.

El proceso de evaluación implica la selección de técnicas pertinentes para el recojo de información y la elaboración de instrumentos válidos y confiables. El Ministerio de Educación (2010) define a las técnicas de evaluación como “el conjunto de procedimientos y actividades que permiten que se manifieste y demuestre el aprendizaje obtenido para poderlo valorar y comparar con los criterios e indicadores propuestos” (p. 14). En esa misma línea, Hamodi, López y López (2015) definen a las técnicas de evaluación como “estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios)” (p. 155). Con estas definiciones podemos precisar que las técnicas de evaluación están referidas a los procedimientos que se siguen para obtener evidencias acerca del proceso de aprendizaje desarrollado por los estudiantes.

Según López (2015) “la aplicación de la evaluación exige utilizar un conjunto de instrumentos que ayuden a obtener información” (p. 65). Adicionalmente, el Ministerio de Educación, en el Marco de Buen Desempeño Docente, precisa que el docente “elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2015, p. 42). En acotación, Hamodi, López y López (2015) definen a los instrumentos de evaluación como “las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación” (p. 156). Estas definiciones precisan que los instrumentos de evaluación están referidos al material tangible en el que se registra la información recogida del proceso de aprendizaje desarrollados por los estudiantes.

De lo expuesto, podemos afirmar que es primordial para el docente universitario, elaborar instrumentos que realmente sean un soporte en las acciones evaluativas que se dan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y más importante aún, es que estos instrumentos sean socializados con los estudiantes, de manera tal que ellos participen activamente en la construcción de los mismos, es sabido que, si el estudiante participa en el proceso de elaboración de los instrumentos con los que será evaluado, se siente comprometido con el logro de los aprendizajes, sentirá que es parte del proceso, y será el responsable de su propio aprendizaje, todo eso permite construir la cultura de la evaluación formativa y participativa en la Universidad.

b) Coherencia entre las evaluaciones y los contenidos desarrollados

El Ministerio de Educación (2015), en el Marco de Buen Desempeño Docente plantea que el profesor “articula los procesos de evaluación con los objetivos de aprendizaje, las competencias por desarrollar y las características de sus estudiantes... Se inhibe de evaluar aspectos que no han sido tratados” (pp. 42-43). Es claro que el docente no debe evaluar aquellos sistemas de conocimientos que sus estudiantes no han construido en los procesos de enseñanza-aprendizaje, allí reside la coherencia entre lo enseñado y lo evaluado.

c) Objetividad en los procesos de evaluación y calificación

Para Noriega (2010). “cuando perseguimos una evaluación objetiva debemos buscar elementos que permitan valorar la totalidad de los conocimientos, las aptitudes y el rendimiento del estudiante, independientemente de la manera de pensar o sentir del evaluador” (p. 79). Adicionalmente, Vázquez-Cano (2016) formula que “cualquier tipo de evaluación adoptada debe cumplir el principio de objetividad a través del proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permita obtener información válida y fiable para formar juicios de valor objetivos acerca de una situación” (p. 80). Estos planteamientos permiten reafirmar que el proceso de evaluación debe realizarse sin la intervención de los “sentimientos” del evaluador, hablar de objetividad en la evaluación, es hablar de neutralidad, los resultados no deben verse condicionados por los juicios o prejuicios del docente. En términos de

calificativos o notas, éstas deben reflejar el esfuerzo desarrollado por los estudiantes para alcanzar los logros previstos en el sílabo.

d) Dominio, actualización de conocimientos y explicación de terminología técnica

El Ministerio de Educación (2015) precisa que el docente debe mostrar “dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales” (p. 27). En acotación Carlos-Guzmán (2016) afirma que en el ejercicio de la docencia “es un requisito indispensable manejar adecuadamente los contenidos escolares que enseña, sean estos del nivel de educación superior o de educación básica” (p. 294). Estas concepciones ponen en evidencia la importancia de que el docente universitario muestre a sus estudiantes un amplio dominio de contenidos actualizados que faciliten la construcción de un sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales que respondan al perfil del egresado.

Gallardo y Reyes (2010) enfatizan que para los estudiantes es motivador y estimulante “poder admirar a sus profesores por la capacidad de expresar en clases su saber respecto a la materia de una manera comprensible para todos, traduciendo aquello complejo que domina, aterrizando sus contenidos en unos casos, subiendo de nivel en otros” (p. 97). Adicionalmente, Castro (2019) plantea que “un buen dominio de los contenidos se expresa en la forma en que se exponen, el grado de profundidad y complejidad con el que se trabajan, así como en la manera cómo el formador complementa y/o retroalimenta la intervención de los estudiantes” (p. 31). La retroalimentación de la información es imprescindible para que el estudiante tenga una sólida base conceptual, que le permita aplicar este sistema de conocimientos, con precisión, en la formulación de alternativas de solución a diferentes problemáticas.

e) Exposición de temas

Para el Ministerio de Educación (2015) el docente debe utilizar “un lenguaje claro y sencillo, pero con rigurosidad conceptual, valiéndose de ejemplos y mostrando apertura y sincera valoración por los pedidos de una nueva

explicación frente a las preguntas de los estudiantes” (p. 41). Carlos-Guzmán (2016), acota que “una buena docencia implica también el dominio de las habilidades comunicativas para presentar el contenido de una manera organizada, coherente y dinámica” (p. 298). Los autores precisan que el docente no solo debe contar con el sistema de conocimientos propios de la asignatura desarrollada, sino que estas deben ir acompañadas con sus habilidades para facilitar el proceso de construcción de conocimientos. En la ejecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje el docente debe apoyarse en diferentes materiales educativos, entre ellos los esquemas, material concreto, presentaciones y todos aquellos que permitan dar a conocer, con claridad, la temática tratada, estos recursos educativos son el medio no el fin, es el docente quien, con un dominio técnico-pedagógico facilita el aprendizaje de sus estudiantes.

Finalmente, la temática a desarrollar debe ser analizada de manera objetiva, los ejemplos o casos empleados para la explicación no deben presentar sesgo político, de género, ni de otro tipo. El docente debe cuidar que, en la exposición de los temas, éstos sean tratados en el marco del respeto y la tolerancia.

1.4.3 Relaciones interpersonales y formación en valores éticos

Para Silveira (2015) “las relaciones interpersonales son como un conjunto de interacciones eficientes que se establecen entre dos o más sujetos que estructuran un medio favorable para la comunicación, expresión de emociones e ideas” (como se citó en Barrera, 2019, p. 39). El referido autor considera que las relaciones deben darse en un ambiente favorable para el diálogo. Concebir a la dimensión de las relaciones interpersonales como las interacciones eficientes en un espacio de libertad de expresión de ideas, permite entender la importancia de conocer la percepción de los estudiantes de maestría acerca de cómo se manifiesta este indicador en sus docentes.

Por otra parte, Villareal (2018) define a las relaciones interpersonales de los docentes como “atributos respecto a las relaciones interpersonales del docente con sus alumnos y flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión” (p. 27). En esta cita se entiende que las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes deben darse en el marco del respeto por la diversidad de opiniones. En el desarrollo de las investigaciones se debe tener apertura por el pensamiento

divergente, el docente debe motivar a los estudiantes a que expresen sus opiniones, con base científica, ya que estas acciones conducirán a la construcción de las Competencias Investigativas.

Cevallos (2012) dimensiona a la formación en valores y ética como un indicador del desempeño docente, precisando que, “se trata de que pueda crear una atmósfera moral en el aula, dentro de la cual se use a la ética en función de los conflictos, se estimule el pensamiento de los estudiantes para que ellos construyan juicios y razones” (p. 110). El indicador valores y ética, referida por el autor, implica la creación de escenarios de aprendizaje donde haya debate de ideas, siempre en el marco del respeto, la moral y la ética; para ello se requiere que el docente priorice el bien colectivo por encima del personal. Es importante comprender la importancia de que el estudiante de maestría perciba que el ambiente educativo creado por el docente universitario motiva a la investigación, en el marco del respeto y la práctica de valores éticos-morales.

Finalmente, el Ministerio de Educación (2015), en el Marco de Buen Desempeño Docente, establece cuales son los valores fundamentales que debe exhibir el docente, ya que “ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social” (p. 27).

En la presente investigación se entiende al indicador relaciones interpersonales y formación en valores éticos como las interacciones que se desarrollan entre estudiantes y docentes en un ambiente de apertura y respeto por el pensamiento crítico, estímulo a la creatividad y el ejercicio de un sistema de valores éticos y morales.

a) Uso de recursos académicos adicionales

El Ministerio de Educación (2015) en el Marco de Buen Desempeño Docente establece que el profesor debe emplear “diversos recursos y materiales como soporte pedagógico, apoyándose en información de diferentes fuentes desde una perspectiva interdisciplinaria, en las situaciones de la vida cotidiana de sus estudiantes que puedan inspirar experiencias de aprendizaje” (p. 34). Adicionalmente, Gallardo y Reyes (2010) precisan que los estudiantes valoran “desde clases activas con discusiones y diálogo, debates y trabajos grupales, hasta la forma expositiva en la que el profesor hace un relato interesante,

apoyado con material audiovisual o simplemente con su capacidad de argumentar” (p. 96). Estos planteamientos refuerzan la importancia de los recursos académicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que estos deben despertar el interés del estudiante, motivarlo a querer aprender, facilitar el proceso de construcción de nuevos conocimientos, retroalimentar el proceso de aprendizaje y servir de apoyo en la evaluación.

b) Respeto y aceptación de ideas diferentes a las suyas

Gallardo y Reyes (2010) afirman que, respecto a sus docentes, los estudiantes “consideraron positivo que los académicos respeten su opinión, aun cuando sea opuesta, y que sean respetuosos con sus preguntas. En ello se haría manifiesta la valoración de los alumnos como sujetos con saberes válidos y admisibles en el aula” (p. 93). En acotación, El Ministerio de Educación (2015) establece que el ejercicio de la docencia requiere un sistema de valores, entre ellos, “respeto, cuidado e interés por el estudiante, concebido como sujeto de derechos” (p. 18). Estos planteamientos permiten afirmar que, en los diferentes escenarios de aprendizaje, el estudiante debe tener la certeza de que sus ideas van a ser respetadas, aun cuando éstas difieran de las ideas de sus compañeros o de sus docentes, el debate es una estrategia que permite la construcción de los aprendizajes significativos, y es el docente el que debe garantizar una confrontación de ideas en el marco del respeto y la tolerancia.

c) Generación de un clima de confianza

El Ministerio de Educación (2015) precisa que el docente “crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales” (p. 27). Carlos-Guzmán (2016) agrega que, un buen docente debe “conformar un clima propicio para el aprendizaje, despertar la motivación y el interés de los alumnos” (pp. 297-298). Ambos autores establecen la importancia de crear un buen clima en los diversos escenarios del aprendizaje, un ambiente de confianza facilita los procesos de aprendizaje, y es el docente el llamado a generar este clima que favorecerá el aprendizaje.

d) Imparcialidad en el trato con sus estudiantes

El Ministerio de Educación (2015) establece que el docente debe evitar “favorecer o dedicarse a los mejores estudiantes. Interactúa con entusiasmo, motivando el interés de sus estudiantes alrededor de diversas situaciones de aprendizaje” (p. 38). El docente debe dedicarse a todos sus estudiantes con igual esmero, ya sea que estos sean los más destacados o no, además, debe procurar brindar una educación personalizada, aspecto que es complicado en el aula universitaria.

e) Atención a los cuestionamientos referentes a la calificación de las evaluaciones

En todo momento se debe atender al estudiante acerca del porqué de sus calificaciones, ya que tal y como plantea Fernández (2012) “el docente debe favorecer la explicación al alumno de las razones de su calificación, ya que hace explícitos sus aciertos o errores” (p. 47). En este punto, el valor del error pedagógico es de suma importancia.

f) Estimulación del interés por la asignatura

Para Gallardo y Reyes (2010) el docente debe despertar el interés de los estudiantes, esto implica, “despertar la inquietud por entender, motivar a realizar el esfuerzo de dedicar tiempo y energía a aprender algo” (p. 91). En esa misma línea, Carlos-Guzmán (2016) plantea que una cualidad de los docentes es la capacidad de despertar en sus estudiantes el interés por la asignatura planteando retos intelectuales y “estimulando el deseo de aprender por parte de los estudiantes, donde ellos acepten el esfuerzo que va a requerir” (p. 297). Los autores precisan que, son los docentes los llamados a estimular el deseo de aprender durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando el interés de los estudiantes por la asignatura.

1.5 Perfil del docente universitario

Respecto al perfil del docente universitario, Arias, Arias, Arias, Ortiz y Garza (2018) afirman que el docente debe exhibir un sistema de competencias “los cuales pondrá en práctica en el salón de clase, para enseñar a los estudiantes a construir sus conocimientos y a desarrollar las competencias que aplicará en el ejercicio

profesional” (p. 6). Como se puede evidenciar, el ejercicio de la docencia universitaria, en el marco de la calidad educativa, no puede ser entendida como un proceso de transmisión de conocimientos de parte de un experto hacia estudiantes que deben repetir estos contenidos para evidenciar aprendizaje. Por ello, en el Modelo Educativo de la Universidad Privada de Arequipa se entiende al docente universitario como un maestro que facilita y orienta las actividades de sus estudiantes, generando escenarios de aprendizaje que estimulen la investigación, la creatividad y la reflexión individual y grupalmente. El docente universitario, en el marco del enfoque por competencias, debe cumplir un perfil que le permita ser el intermediario entre la sociedad y el estudiante, a fin de que éste último desarrolle sus habilidades y destrezas para responder a las necesidades y exigencias propias y de la sociedad.

2. COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

2.1 Competencia

Díaz y Barroso (2014) define a la competencia “como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos” (p. 39). Los autores precisan que la competencia implica el hacer con el conocimiento, en diferentes escenarios y situaciones. Esta definición se ve complementada con la conceptualización sociocrítica de Tobón (2013), el cual define a las competencias como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético” (p. 93). La definición de Tobón pone en relevancia la idoneidad y la ética en la toma de decisiones para la resolución de los problemas.

Finalmente, el Ministerio de Educación (2015) precisa que “la competencia es más que un saber hacer en cierto contexto, pues implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones.” (p. 26). Con esta concepción se debe entender que la competencia no es solo resolver problemas, sino que implica la reflexión en todo el proceso de la resolución esos problemas.

Las conceptualizaciones de los párrafos anteriores permiten concebir a la competencia como la conjugación de los conocimientos conceptuales, procedimentales y

actitudinales que se movilizan para analizar un problema y tomar decisiones que permitan la resolución de ese problema, actuando en el marco de la ética, el sistema de valores, y la reflexión de las consecuencias personales y sociales que conllevan esa toma de decisiones.

2.2 Investigación

Hernández, Fernández, y Baptista (2014) acerca de la investigación, indican que “es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p.4). En adición, Navarro, Jiménez, Rappoport y Thoilliez (2017), introducen el término método ya que ellos definen a la investigación como “un proceso sistemático de resolución de interrogantes y búsqueda de conocimiento que tiene unas reglas propias, es decir, un método” (p. 15). Por otra parte, Gómez (2012), con un enfoque centrado en el desarrollo de la persona define a la investigación como “un proceso que permite el desarrollo profesional y personal del individuo, y es oportuno mencionar que influye en el progreso del conocimiento, al provocar una serie de interrogantes, inquietudes y curiosidades” (p. 10). Con estas definiciones queda claro que la investigación es un proceso, metódico y sistemático, que busca identificar, comprender y dar solución a problemas de la realidad para mejorarla.

2.3 Competencias investigativas

Según Londoño (2011) “las competencias investigativas se entienden como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que propenden por la aplicación de conocimientos y que enfatizan en diferentes dimensiones propias de la actividad investigativa, como lo son la epistemología, la metodología y las técnicas” (p. 197). Estas concepciones se ven refrendadas por Pérez (2012) que afirma que la construcción de las competencias investigativas implica “utilizar el conocimiento en forma adecuada, afianzando habilidades para observar, preguntar, argumentar, sistematizar, a fin de crear o gestionar el conocimiento, sobre la base del interés, la motivación hacia la investigación, el desarrollo de sus capacidades y la realización personal” (pp. 10-11). Según los autores las competencias investigativas deben entenderse como un sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y motivación que se aplican en la actividad investigativa. Estas definiciones permiten entender que, cuando los estudiantes de maestría construyen sus competencias investigativas están

desarrollando un sistema de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que les permitirán desarrollarse como profesionales investigadores.

En adición, Tapia, Cardona y Vázquez (2018) entienden a las competencias investigativas como un actuar integral, ya que las definen como “proceso de apropiación de habilidades para reflexionar, abstraer, gestionar información, sintetizar, disertar, redactar y argumentar sobre problemas reales del contexto, a fin de saber identificar, formular, problematizar, planificar, desarrollar, liderar, ejecutar y reportar los resultados de una investigación” (p. 23). Esta definición relaciona directamente a las Competencias Investigativas con el seguimiento que realizan los estudiantes del método científico a fin de que validen una hipótesis y en este proceso el estudiante relacionará sus preconcepciones con los nuevos conocimientos lo cual lo llevará a formular argumentos para plantear una solución. Este concepto precisa la importancia del desarrollo de las competencias investigativas por los estudiantes de maestría, ya que a partir de la generación del conflicto cognitivo y el análisis crítico-reflexivo podrán comprender problemáticas de su realidad y formular alternativas de solución a las mismas.

Así mismo, Estrada (2014) define a las competencias investigativas como “una integración de varios componentes como el cognitivo, el metacognitivo, la motivación y las cualidades personales que permiten el desempeño eficiente en la actividad investigativa” (p. 189). Según el autor se desempeñará una actividad investigativa eficiente si se integran los componentes cognitivos, metacognitivos, las cualidades personales y la motivación. De esta forma, es importante comprender que, para la construcción de las competencias investigativas, además, de los aspectos cognitivos, los estudiantes de maestría deben tener motivación para la investigación, indicador que es analizado en la presente investigación.

Finalmente, acerca de las características de las competencias, Aznar, Cáceres e Hinojo (2011) precisa que “las competencias investigativas se deben caracterizar por ser transferibles, flexibles, creativas, transversales, multifuncionales y complejas, además por tener un carácter holístico, dinámico, evolutivo y ético” (como se citó en García-Gutiérrez y Aznar-Díaz, 2019, p. 6).

Las competencias investigativas, en la presente investigación, se definen como el actuar integral donde se conjugan componentes conceptuales, procedimentales, actitudinales y motivación hacia la investigación, con el fin de analizar situaciones

problemáticas de la realidad y plantear, con base científica, alternativas de solución a las mismas.

2.4 Indicadores de las competencias investigativas

2.4.1 Conocimientos del proceso de investigación

Pérez (2012) define a las competencias conceptuales como “al manejo conceptual que los estudiantes tienen sobre el saber específico y su aplicación en contextos sociales, la acción de conocer es esencial para afianzar el pensamiento científico, buscar soluciones, tener un pensamiento autónomo y crítico” (p. 15). Según el autor, la dimensión conceptual está referida a la construcción de conocimientos específicos y en el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo. Es importante partir de las competencias conceptuales en la construcción de las Competencias Investigativas, ya que se requiere que el estudiante de maestría tenga bases teóricas acerca del proceso de investigación a fin de que pueda fundamentar el diseño teórico y metodológico de sus investigaciones.

Así mismo, Maldonado *et. al.* (2007), define a los conocimientos del proceso de investigación como “la comprensión del método científico y tener la capacidad para la solución de problemas, actuando éticamente” (como se citó en Angles, 2019, p. 56). De acuerdo con la definición anterior los conocimientos del proceso de investigación aluden a la capacidad de resolver problemas con ética. De este modo, los conocimientos del proceso de investigación, no solo es comprender el método científico, sino que esta comprensión, debe ir aunada con el comportamiento ético de los estudiantes de maestría.

Los conocimientos del proceso de investigación se conceptualizan como el sistema de conocimientos teóricos que permiten identificar problemas, buscar, seleccionar y sistematizar información, con el fin de plantear soluciones científicas a problemas de la realidad, propiciando el pensamiento crítico y el actuar ético.

a) Criterios para formular y evaluar el problema de investigación

Cabezas, Andrade y Torres (2018) argumentan que “una de las etapas fundamentales dentro del problema de investigación es la formulación del

problema. El investigador debe ser capaz, no solo de conceptualizar el problema, sino también de verbalizarlo de manera clara, precisa y de forma accesible” (p. 38). Este planteamiento es complementado con las afirmaciones de Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero (2018) quienes precisan que este “debe ser redactado de forma clara, precisa e interrogativa” (p. 200).

Una vez formulado el problema, este debe ser evaluado y para ello se tienen criterios, que, según Morales (2011) son “importancia (teórica o práctica), novedad, (en contenido, en enfoque o en condiciones), interés por parte de los ejecutores, y factibilidad o posibilidad real de verificación empírica” (p. 136).

b) Conceptualización de los términos propios de la investigación científica

Morales (2011) plantea que, “una de las condiciones básicas que se exigen al investigador, es el conocimiento, siquiera general, de la terminología y metodología científica” (p. 131). Esto significa que el investigador debe estar en la capacidad de comprender y conceptualizar términos como conocimiento, ciencia, método científico, variables, diseños de investigación, que son básicos en el proceso de investigación.

c) Conocimiento de la estructura del proyecto de investigación

“El plan o proyecto de investigación, también denominado protocolo de investigación es el instrumento técnico básico de previsión, de orientación y de viabilidad técnico-económica del proceso de investigación” (Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero, 2018, p. 192). El estudiante de maestría debe plasmar su proyecto de investigación en un documento, el cual cumple con una estructura establecida por la Universidad en la cual estudia. Al respecto Morales (2011), plantea que, “para llegar a la etapa de planeamiento de la investigación, el investigador, tiene claro cuáles son los elementos que integran una investigación y que serán plasmados en el proyecto de investigación” (pp. 132–133). Entonces, como afirma el autor, se debe tener claro cuáles son los elementos que integran el proyecto de investigación. Chávez (2015) agrega que “es importante tener claridad frente a las pautas formales que se piden al momento de entregar un trabajo de investigación, como una tesis” (p. 49). Con estas premisas, se puede afirmar que es obligación de la Universidad dar a conocer los “formatos” de los proyectos de investigación e informes de tesis a sus estudiantes, y es

responsabilidad de los estudiantes revisar estos formatos y cumplirlos. Es importante precisar que la Universidad Privada de Arequipa brinda estos formatos en su Reglamento de Grados y Títulos, que es socializado con sus estudiantes.

d) Determinación de técnicas e instrumentos

El investigador debe determinar las técnicas e instrumentos que empleará en su investigación, es una etapa muy importante ya que, en este punto “se escoge las técnicas más adecuadas para recolectar datos y verificar las hipótesis empíricas planteadas” (Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero 2018, p. 204). El investigador debe tener claro cuáles son las técnicas de recojo de información y sus instrumentos, a fin de que pueda obtener información que le permitan probar sus hipótesis y alcanzar los objetivos propuestos en su investigación.

2.4.2 Habilidades investigativas

Según Angles (2019) las habilidades procedimentales o habilidades investigativas son “un conjunto de prácticas que generan nuevos conocimientos descriptivos, explicativos y predictivos que le permite al estudiante generar y desarrollar su competencia investigativa en y para la investigación” (p. 56). Según el autor las habilidades investigativas están referidas al saber hacer con los conocimientos cognitivos, es la aplicación de los conocimientos. Las habilidades investigativas, están referidas al crear con el conocimiento, es decir, poner en práctica los conocimientos del proceso de investigación, ya que, el estudiante aprenderá haciendo.

Así mismo, Pérez (2012) afirma que “el estudiante se motiva y aprende más cuando se le presentan problemas reales, siempre y cuando se propicie un clima de confianza y libertad capaz de potenciar el deseo de aprender. El aprendizaje es más efectivo cuando se tienen en cuenta las diferencias en el desarrollo físico, intelectual, emocional y social del estudiante, además sus interacciones y relaciones sociales influyen ampliamente en su desempeño” (p. 18). El autor precisa que para lograr un aprendizaje significativo el estudiante debe ser enfrentado a problemas reales, pero el escenario del aprendizaje debe cumplir condiciones que favorezcan que el estudiante explote todas sus potencialidades. Este planteamiento permite comprender la importancia de que el estudiante de

maestría sea enfrentado a situaciones problema que le permitan poner en ejercicio sus Competencias Investigativas.

Según Balderas (2017) los indicadores de las habilidades de investigación están referidas a “la capacidad para cuestionar, análisis, organización, búsqueda de información, análisis y síntesis de información, manejo del idioma inglés, socialización y comunicación de conocimientos y resultados de investigación, logro de objetivos en un tiempo establecido, innovación y creatividad” (p. 9).

En la presente investigación se define a las habilidades investigativas como el conjunto de prácticas científicas que se desarrollan para describir, explicar y transformar la realidad, haciendo uso de procesos creativos e innovadores de cuestionamientos, búsqueda, análisis y síntesis de información, concretando en la socialización de los resultados y conclusiones de la investigación.

a) Procedimientos de búsqueda y selección de información

Talavera (2017) afirma que “buscar información es ya investigar, pero refiere a una búsqueda de conocimientos en fuentes existentes: en libros, revistas y en Internet. Requiere una organización de esta experiencia y saber utilizar la técnica del fichaje y su instrumento que son las fichas” (p. 17). Buscar información que de sustento al trabajo de investigación requiere organización y capacidad crítica para seleccionar la información pertinente. La información considerada importante debe ser consignada en un sistema de “fichaje”, existen muchos programas que pueden ayudar en este proceso y sobre todo que permitan tener la información siempre “a la mano”. Se debe garantizar la seguridad de la información recogida, a ocurrido que, por problemas en los dispositivos de almacenamiento, esta información se ha perdido, por lo cual, por experiencia, se recomienda hacer copias de respaldo y guardar en “la nube”.

La búsqueda y selección de la información es un proceso muy importante ya que tiene como objetivo dar sustento teórico a la problemática que se está investigando, y con los resultados de la investigación documental se puede elaborar el marco teórico conceptual del objeto de estudio (Cabezas, Andrade y Torres, 2018, p. 70).

Finalmente, en referencia a la indagación en fuentes de información, Ñaupas, Valdivia, Palacios, y Romero (2018) precisan que “el investigador debe conocer que existen fuentes primarias, como manuales, enciclopedias, diccionarios,

monografías, revistas, compilaciones, series temáticas, boletines, etc. Fuentes secundarias como: artículos recopilados, informes, revisiones bibliográficas, resúmenes, bases de datos, entre otros. Y fuentes terciarias como bibliografías, catálogos, clasificaciones, etc.” (p. 238). En la revisión bibliográfica acerca del tema de investigación, los expertos suelen recomendar buscar las fuentes primarias de información en medida de lo posible.

b) Planteamiento del problema de investigación y operacionalización de variables

Gómez (2012) precisa que “para iniciar un trabajo de investigación, es indispensable plantear el problema. Para ello, es necesario recordar que una investigación parte de la realidad y, particularmente, del interés del investigador, considerando los posibles recursos y apoyos que se necesitan para tal actividad.” (p. 23). El autor enfatiza que el problema de investigación parte de la realidad del investigador y responde a sus intereses y expectativas.

Cabezas, Andrade y Torres (2018), definen a las variables como “cualquier característica o cualidad de la realidad que es susceptible de cambio que puede asumir diferentes valores” (p. 56), en acotación, Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero (2018) indican que la operacionalización de las variables “es el proceso lógico mediante el cual el investigador transforma las variables teóricas o abstractas, en sub-variables o dimensiones y estas a su vez se transforman en variables empíricas, conocidas también como indicadores” (p. 204). Con lo expuesto por los autores se determina que la operacionalización de las variables es muy importante porque permite llevar a las variables a un nivel medible.

c) Actualización en el manejo de las TICs, norma APA y los programas estadísticos

Talavera (2017) formula que “conforme pasa el tiempo, surgen nuevas tecnologías de la información que permiten hacer las tareas de cultivo científico con precisión y de acuerdo con normas. Se requiere de conocimientos y capacidad para realizar procedimientos para utilizar las tecnologías de la información” (p.17). El proceso de investigación requiere que el investigador tenga dominio en el manejo de las tecnologías de información ya que debe realizar búsqueda, selección, procesamiento e interpretación de información.

Por otro lado, Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero (2018), explica que el estilo APA “es un conjunto de normas propuestas por la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés) para asegurar una presentación clara y consistente del escrito” (p. 240). En la Universidad Privada de Arequipa, se exige que los trabajos sean reportados siguiendo el formato APA, por lo cual el investigador debe evidenciar dominio de esos formatos.

Finalmente, el investigador debe mostrar dominio de la estadística, ya que, “es la herramienta que nos permite el procesamiento y presentación de la información acopiada. Nos proporciona métodos, técnicas, modelos, procedimientos y las medidas necesarias para proceder al análisis cuantitativo y cualitativo, y a la interpretación de la información presentada” (Ñaupas, Valdivia, Palacios, y Romero, 2018, p. 49). Acorde con la tecnología, el investigador debe conocer el procesamiento de la información estadística en programas como el Excel y el SPSS.

d) Dominio del idioma inglés

Para Niño-Puello (2013) “el inglés es el idioma preferido por los investigadores al momento de publicar sus hallazgos, la mayor parte de la investigación científica es inicialmente publicada en revistas especializadas en inglés, consideradas fuentes primarias de información” (p. 252). En acotación, Chávez-Zambrano, Saltos-Vivas y Saltos-Dueñas (2017) afirman que es muy importante que los estudiantes universitarios dominen el idioma inglés ya que “su conocimiento permite la consulta de importante bibliografía como libros, documentos e información en la web, la mayoría de los cuales se encuentra en este idioma” (p. 770). En esa misma línea Delgado, Vera, Mendoza y Carrasco, (2020) afirman que “es fundamental y obligatorio comprender el lenguaje universal: el estudio del idioma inglés, debido a que nos permite compartir con investigadores nacionales e internacionales diferentes conocimientos así mismo aprender de cada uno de ellos” (p. 82). En la Universidad Privada de Arequipa, en cumplimiento de la Ley Universitaria, se exige el dominio de un idioma diferente al español, en un nivel intermedio. Los estudiantes generalmente eligen el aprendizaje del idioma inglés, ya que, tal y como lo han planteado los autores referenciados, la mayoría de información actualizada para las investigaciones se encuentran en este idioma.

2.4.3 Actitudes y valores en investigación

Según Sayous (2007) las competencias investigativas actitudinales “se relacionan con el saber actuar, con valores y actitudes acordes al momento histórico en la solución de problemas que le interesa a la sociedad” (como se citó en Angles, 2019, p. 56). Este concepto precisa que las actitudes y valores en investigación están referidas al saber actuar frente a los problemas de la sociedad. De este modo las competencias investigativas no solo se limitan a las habilidades investigativas y el conocimiento del proceso de investigación, sino que las acciones del investigador están reguladas por un sistema de valores y el interés por aportar a la sociedad.

Otro autor, Pérez (2012) considera que las actitudes investigativas fundamentales son: “comprensión, tolerancia, empatía, solidaridad, cooperación, respeto, amor propio, generosidad, motivación, querer hacer, adaptación, capacidad para expresar emociones, aspiraciones, sueños, búsqueda de un futuro mejor; disposición, confianza, capacidad para superar obstáculos; capacidad de asombro, curiosidad, dignidad, reconocimiento de sus potencialidades y habilidades” (p. 20). El autor hace referencia a un sistema de actitudes que regulan el actuar del investigador en la sociedad. Con esta definición se reafirma que los estudiantes de maestría deben fortalecer un sistema de valores, como parte de sus competencias investigativas, que le permitan desarrollarse profesionalmente, aportando a la sociedad.

Según Balderas (2017) los indicadores de la dimensión actitudes y valores en investigación son “los valores éticos, la colaboración y sociabilidad, la afectividad, el reconocimiento del interés personal y la tolerancia” (p. 9).

Para fines de la presente investigación se conceptualiza a las actitudes y valores en investigación como el sistema de valores éticos y actitudes que regulan el actuar del investigador, individual y colectivamente, con el fin de aportar a la sociedad con soluciones creativas e innovadoras.

a) Tolerancia, confianza y persistencia en el desarrollo del trabajo de investigación

La práctica investigativa exige que el investigador exhiba un sistema de valores fundamentales, tales como, la tolerancia, confianza y persistencia.

La RAE define a la tolerancia como “respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias” (Real Academia de la Lengua Española, 2011, p. 5797). Durante el proceso de investigación el estudiante de maestría debe mostrar tolerancia hacia aquellas ideas que sean contrarias a las suyas, debe analizarlas de manera crítica y enriquecerse con los conocimientos que construya como producto de esta confrontación.

Por otro lado, la confianza es “la seguridad que alguien tiene en sí mismo” (Real Academia de la Lengua Española, 2011, p.1662). El investigador debe confiar en sus capacidades y habilidades para desarrollar la práctica investigativa, sin caer en el exceso de confianza, debe tener claro que sus competencias se nutren con la capacitación y actitud reflexiva permanente.

Para Delgado, Vera, Mendoza y Carrasco (2020) “el investigador debe ser consecuente con la actividad de la investigación, aunque se le presenten limitaciones, él debe continuar hasta alcanzar sus resultados” (p. 89). La práctica investigativa requiere de fortaleza para trabajar constantemente, persistir y mostrar firmeza hasta alcanzar los objetivos que se ha propuesto.

b) Comportamiento ético en los procesos de investigación

Referente a la ética en los procesos de investigación De la Luz, López y Gaeta (2018) argumentan que “las conductas no éticas producen investigación cuestionable tanto en su calidad moral como en su calidad científica, deteriorando el proceso de avance del conocimiento y llegando a afectar a personas y grupos humanos específicos” (p. 8). Por su parte Delgado, Vera, Mendoza y Carrasco (2020) plantean que “el investigador debe ser transparente y actuar con moral, ya que la ética es parte de la disciplina filosófica que hace que el ser humano sepa diferenciar el bien del mal” (p. 89). Los argumentos de los autores referenciados precisan la importancia del actuar ético que deben exhibir los investigadores. Los estudiantes de maestría deben ser conscientes de las implicancias que tiene su actuar ya que sus investigaciones afectan a la sociedad.

2.4.4 Motivación hacia la investigación

Chiavenato (2011) define a la motivación “es todo lo que impulsa a una persona a actuar de determinada manera o que da origen, por lo menos, a una tendencia

concreta, a un comportamiento específico” (p. 41). Es obvio que sin motivación no se puede realizar efectivamente ninguna actividad. Entonces, la motivación es el punto de partida para realizar los procesos de investigación.

Para Pérez (2012) la construcción de las competencias investigativas se requieren ciertas condiciones, entre ellas, la motivación. El autor afirma que el logro de las competencias investigativas requiere “saber utilizar el conocimiento en forma adecuada, afianzando habilidades para observar, preguntar, argumentar, sistematizar, a fin de crear o gestionar el conocimiento, sobre la base del interés, la motivación hacia la investigación, el desarrollo de sus capacidades y la realización personal del estudiante” (pp. 10-11). El autor argumenta que para el desarrollo de las competencias investigativas el estudiante debe aplicar sus conocimientos y habilidades aunada a sus actitudes, teniendo como la base el interés y motivación a realizar la practica investigativa. En la presente investigación se analiza la motivación hacia la investigación como una dimensión de las competencias investigativas, ya que, si el estudiante de maestría no está convencido de la importancia de poner en práctica los procesos de investigación, entonces, no podrá construir sus competencias investigativas.

En la presente investigación entendemos a la motivación hacia la investigación como la combinación de factores intrínsecos y extrínsecos que mantiene al estudiante con una actitud científica que lo lleva a poner en práctica sus competencias investigativas.

a) Manifestar interés en los procesos de investigación científica.

Berrosponi (2018) argumenta que el investigador debe tener, en todo momento, actitud científica, entendida como “la actitud vital, la cual se debe poseer en cualquier circunstancia y momentos de la vida, y no tenerla presente nada más al momento de hacer ciencia sino en toda ocasión” (p. 55). El autor hace referencia a la actitud científica, la cual debe ser una forma de vida para el investigador, tener permanentemente una actitud indagatoria y crítica.

Otro autor, Arango (2012) afirma que “sin interés, no existe investigación, puesto que, si no existen motivaciones o inclinaciones para desarrollar un tema, la investigación no tendría mayores oportunidades de realizarse” (como se citó en Chávez, 2015, p. 39).

b) Manifestar interés en pertenecer a organizaciones científicas.

Pertenecer a una organización científica como la CONCYTEC no es imposible, requiere de trabajo, dedicación y motivación, en el portal de CONCYTEC (2015) se explica que los requisitos para ser considerado como investigador en el SINACYT son “tener el Grado de Bachiller, Magister o Doctor; realizar publicaciones en revistas científicas indexadas; haber publicado libros y/o edición de libros de su especialidad y haber registrado propiedad intelectual como patentes y otras modalidades.”

Adicionalmente, en el portal de CONCYTEC (2015) se explica que para ser calificado como investigador “también se considerará el asesoramiento de tesis sustentadas de bachillerato, licenciatura, maestría y/o doctorado; la experiencia en proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico; así como las ponencias en congresos, seminarios u otros eventos de su especialidad.”

2.5 Competencias investigativas en estudiantes de postgrado

Como sostiene Pulido (2017) el profesional que pretenda acceder a un programa de postgrado debe tener determinadas condiciones, entre ellas, “mantener una actitud de aprendizaje continuo con posibilidades de interpretar, razonar, evaluar, proyectar y tomar decisiones propias del desempeño profesional y estrechamente relacionadas con el medio y las circunstancias donde desempeña su práctica profesional” (p. 119). Este autor sustenta que el profesional que decida seguir estudios de postgrado debe tener una actitud de aprendizaje continuo y crítico, en el marco del análisis de su desempeño profesional. El desarrollo de las competencias investigativas por los estudiantes de postgrado no solo se circunscribe a su aplicación en el campo académico universitario, sino que le permite desarrollar un comportamiento profesional reflexivo que aporte a la solución de problemas de su sociedad.

En esta misma línea, Moros-Briceño (2018) establece que, “la formación del estudiante de postgrado en competencias investigativas debe llevar a las universidades a plantearse el reto de lograr una calidad educativa” (p. 50). El autor establece la importancia de que el estudiante de postgrado desarrolle sus competencias investigativas ya que es un factor para alcanzar la calidad educativa. Este planteamiento justifica la necesidad de investigar acerca de las competencias investigativas de los estudiantes de maestría y el papel que cumplen los docentes de

postgrado en la construcción y/o fortalecimiento de las mismas. Ambos, estudiantes y docentes, son los principales actores en el logro de la calidad educativa.

2.6 Rol del docente en la formación investigativa

Después del análisis de la literatura está claramente establecido que la educación en competencias investigativas es un proceso permanente de análisis de la realidad, aplicación de conocimientos cognitivos y procedimentales, para dar solución a problemas, en un marco de valores y motivación del estudiante por ejercer la investigación. Entonces, ¿cuál es el rol de docente universitario en este proceso de construcción de competencias investigativas?

Para Sánchez (1995), enseñar a investigar no es transmitir procedimientos o técnicas, sino que, es un proceso que consiste en: “1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, y 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos” (como se citó en Aldas, Almache y Vidal, 2014, p. 3). El autor precisa que el docente no puede enseñar a investigar a sus estudiantes simplemente transmitiendo conocimientos, sino que se debe fomentar la construcción de las competencias para investigar. Es importante comprender que el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes de maestría propiciará que estos últimos construyan sus competencias investigativas.

Para D’olivares (2019) los docentes deben diseñar e implementar métodos y estrategias que enfrenten a los estudiantes con problemas de investigación de manera tal que hagan ejercicio de la actividad científica para resolver dichos problemas, y deben ir más allá, ya que deben acompañar a sus estudiantes en todo el proceso de investigación para finalmente realizar una reflexión acerca de los resultados que se obtengan (p. 11). Este planteamiento es de relevancia para la presente investigación ya que la construcción de las competencias investigativas por los estudiantes de maestría debe darse con el fomento de la actividad investigativa y esta debe partir de que los docentes planteen retos, problemas y que hagan seguimiento de las propuestas de los maestrías, evaluando y reflexionando acerca de los resultados de sus investigaciones. El planteamiento de D’olivares se fortalece con lo expuesto por Velázquez, Amat, Andrade, Jiménez y Cisneros (2019) quienes afirman que para que los estudiantes construyan sus competencias investigativas se debe cumplir que “los encargados de su formación tengan un contacto directo con estas, que las conozcan, las asuman, y, por

consiguiente, que las apliquen para el desarrollo profesional personal, para el desarrollo de sus clases, desde una perspectiva didáctico-metodológica” (p. 22). En acotación, Pérez (2012) “la actitud que el docente tenga hacia la investigación ejerce un papel fundamental en el espíritu investigador del educando” (p. 22). Los autores precisan que para que los estudiantes desarrollen sus competencias investigativas, sus docentes deben poseer estas competencias, aplicarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y exhibir una actitud investigativa.

El papel del docente en la formación de las competencias va más allá, tal y como lo plantea Pérez (2012) el docente debe mostrar convicción, compromiso, inquietud, audacia, experiencia, creatividad y capacitación permanente que le permita trascender a lo académico “que se preocupe por la formación de sus educandos no solo cognitivamente, sino en competencias personales, interpersonales y axiológicas; que eleve la formación profesional y fortalezca su crecimiento personal; que amplíe el horizonte académico, a partir de la investigación social” (p. 22).

Con todo lo expuesto se concluye que el papel del docente universitario en la construcción y fortalecimiento de las competencias investigativas, es ser ejemplo de sus estudiantes, al desarrollar los procesos pedagógicos de forma innovadora y mostrando sus competencias en sus dimensiones profesional, social y laboral; de esta forma se reafirma la máxima de que se enseña con el ejemplo.

3. UNIVERSIDAD PRIVADA DE AREQUIPA

Tanto en la industria como en el mundo académico las instituciones jurídicas pueden solicitar la firma de un compromiso de confidencialidad. La presente investigación ha sido sujeta a este documento legal, por ende, en el presente informe de tesis no se puede hacer mención del nombre de la institución universitaria donde se desarrolló la investigación.

3.1 Compromiso de confidencialidad

WONDER LEGAL (2020) precisa acerca del acuerdo de confidencialidad “es un contrato que tiene como objetivo comprometer legalmente a las partes signatarias a no revelar información que se divulga o intercambia entre las mismas para un objetivo o fin determinado, pero que no está o no debe alcanzar el dominio público, y de ahí que deba guardarse confidencialmente”.

Para Estrada (2019) un acuerdo de confidencialidad debe establecer claramente cuáles son las características de la información que puede ser considerada como confidencial “por ejemplo, aquella que sea suministrada por una persona específica o por sus representantes después de cierta fecha, sin importar el medio por el cual sea entregada”.

Aguado (2020) enfatiza, que existen también las cláusulas de confidencialidad, las cuales se han vuelto cotidianas ya que “lo normal es que en casi cualquier vinculación entre dos partes haya un intercambio de información sensible entre una y otra, y lo que cada una de las partes busca es que esa información sensible sea protegida”.

Adicionalmente Aguado (2020) acota “las obligaciones recogidas en una cláusula de confidencialidad, normalmente están referidas a no divulgar o no usar sin el previo consentimiento de la parte que brinda la información que debe permanecer confidencial”.

Finalmente, Estrada (2019) enfatiza que “el incumplimiento del acuerdo de confidencialidad puede ocasionar la indemnización de perjuicios a favor de la parte afectada”.

Con lo expuesto y visto que la autora de la presente, ha suscrito un compromiso de confidencialidad, y habiendo precisado los aspectos éticos y legales de este documento, en el presente informe se denominará a la institución universitaria que autorizó el recojo de la data como Universidad Privada de Arequipa.

4. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Internacionales

El estudio de Quintana y Cardona (2018) denominado “Estado de las competencias investigativas en estudiantes de posgrado de la Maestría en Educación de la UCM”, tiene como propósito caracterizar el estado de las Competencias Investigativas de los estudiantes de maestría en Educación. Haciendo uso del método cuantitativo, se tomó como muestra a 88 estudiantes del primero al cuarto semestre de maestría, los cuales estudiaban en la Universidad Católica de Manizales (Colombia) y aplicó un cuestionario de competencias y contextos, organizado en escala tipo Likert. La investigación obtuvo como resultados que, en los cuatro semestres se evidencia deficiencia en el desarrollo de competencias asociadas al desempeño y al dominio

técnico-instrumental y científico-intelectual; además, se evidenció mejores resultados en las competencias relacionadas con los hábitos de trabajo y las cualidades personales. El estudio concluyó que durante los estudios de maestría se debe profundizar en la construcción de conocimientos referentes al desarrollo de capacidades técnicas y elementos epistemológicos de la investigación, de manera tal, que, se pueda mejorar los procesos asociados al desarrollo, reporte y claridad de los procedimientos que se llevan a cabo en una investigación.

4.2 Nacionales

La investigación de Valcazar (2019) titulada “Estudio comparativo de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima” tiene como propósito demostrar que concurren contrastes reveladores al comparar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías. Haciendo uso del método cuantitativo se tomó como muestra a 143 estudiantes de cuatro maestrías, los cuales cursaban estudios en el CENTRUM de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima) y se aplicó un cuestionario validado por expertos. En la investigación se obtuvo que el 83.3% de los estudiantes de maestría de Dirección Estratégica y Liderazgo considera las competencias del docente como altas y un 16.7% como medias, un 87.8% de los estudiantes de la maestría de Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero consideran las competencias del docente como altas y un 12.2% como medias, el 75% de los estudiantes de maestría de Dirección de Marketing consideran las competencias del docente como altas y un 25% como medias y 91.7% de los estudiantes de maestría de Dirección de Operaciones Productivas considera las competencias del docente como altas y 8.3% como medias. El estudio concluyó que existe una disimilitud significativa al confrontar los niveles de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima.

La investigación de Angles (2017) denominada “Plan curricular y las competencias investigativas en la maestría de la Unidad de Postgrado en la Facultad de Educación de la UNMSM-2017” tiene como objetivo identificar, analizar y determinar la correlación que existe entre el plan curricular y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría. Empleando el método cuantitativo se tuvo como muestra a 32 estudiantes de la Unidad de Postgrado, los cuales estudiaban en la Facultad de

Educación de la Unidad de Postgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima (Perú) y se aplicó dos cuestionarios, que fueron validados por el juicio de expertos y el alfa de Cronbach, el primero para la variable plan curricular constituido con 25 ítems; el segundo instrumento evalúa la variable competencias investigativas constituido con 21 ítems. Las pruebas estadísticas dieron como resultados que los estudiantes de maestría perciben que el aspecto académico y las competencias investigativas son buenas y están relacionadas (62.5%, $p=0.002$), que la organización del plan de estudio y las competencias investigativas son buenas y están relacionadas (62.5% $p=0.019$), que el aspecto metodológico y las competencias investigativas son buenas y están relacionadas (62.5%, $p=0.000$), que el uso de los recursos y materiales educativos es regular y las competencias investigativas son buenas y están relacionadas (40.6% $p=0.000$), que el uso de los espacios educativos es regular y las competencias investigativas son buenas y están relacionadas (40.6%, $p=0.002$) y que la participación de los actores educativos es regular y las competencias investigativas son buenas y están relacionadas (37.5%, $p=0.001$). El estudio concluyó que existe una relación significativa entre el plan de estudios y la capacidad de investigación de los estudiantes, y es considerado por ellos como un buen plan de estudios y que las competencias investigativas alcanzadas son buenas.

La pesquisa de Paredes (2017) titulada “El desempeño docente y la competencia investigativa, según los estudiantes de Maestría en Educación de la Escuela de Postgrado de la UNMSM, UNE y UCV, 2012” tiene como objetivo determinar qué relación existe entre el desempeño profesional docente y las competencias investigativas, según los estudiantes de Maestría en Educación en el 2012. A través del método cuantitativo se tomó como muestra a 204 estudiantes de maestría, que estudiaban en las universidades Nacional Mayor de San Marcos, Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle y en la César Vallejo, de Lima (Perú), se aplicó dos cuestionarios validados por expertos, el primero consta de 31 ítems para evaluar el desempeño docente y el segundo consta de 26 ítems para evaluar las competencias investigativas. El análisis estadístico mostró como resultados que con un nivel de significancia del 5%, según los estudiantes de maestría, el desempeño docente se relaciona con la competencia investigativa; con un 95% de confianza se afirma que la responsabilidad se relaciona con las competencia investigativa; con un 5% de significancia se afirma que el dominio científico-tecnológico se relaciona con la competencia investigativa; con 95% de confianza se afirma que las relaciones

interpersonales y formación en valores éticos se relaciona con la competencia investigativa. El estudio concluyó que los datos estadísticos permiten confirmar que, según la percepción de los estudiantes de maestría en Educación, existe una correlación significativa entre las competencias investigativas y el desempeño profesional del docente.

El estudio de Xiao (2017) titulado “Estrategias de enseñanza y competencias investigativas de los estudiantes de posgrado – Facultad de Educación – UNMSM, 2017” tiene como objetivo establecer la relación entre las estrategias de enseñanza y las competencias de investigación de los estudiantes de Postgrado en Educación en el 2017. Empleando el método cuantitativo se tomó como muestra a 136 estudiantes de postgrado, los cuales estudiaban en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima (Perú) y se aplicó dos cuestionarios, el primero para estrategias de enseñanza con 24 ítems y el segundo para competencias investigativas con 24 ítems, ambos diseñados bajo escala Likert, validados por el juicio de expertos y el alfa Cronbach. Los resultados mostraron que existe una correlación significativa entre las estrategias de enseñanza y las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado ($Rho=0.848$), existe una buena correlación entre las estrategias de enseñanza y la dimensión cognitiva de los estudiantes de posgrado ($Rho=0.691$), existe una correlación moderada entre las estrategias de enseñanza y la dimensión cualidades personales de los estudiantes de posgrado ($Rho=0.581$), existe una correlación moderada entre las estrategias de enseñanza y la dimensión metacognitiva de los estudiantes de posgrado ($Rho=0.612$) y existe una correlación moderada entre las estrategias de enseñanza y la dimensión profesional de los estudiantes de posgrado ($Rho=0.571$). El estudio concluyó que los análisis estadísticos permiten afirmar que existe una muy buena relación entre las estrategias de enseñanza y las competencias de investigación en los estudiantes de postgrado.

La investigación de Espinoza (2017) denominada “Competencias Investigativas y Liderazgo Creativo en Estudiantes de Ciencias Matemáticas e Informática de la UNCP” tiene como objetivo analizar la relación que existe entre las competencias investigativas y el liderazgo creativo en estudiantes de la carrera profesional de Ciencias Matemáticas e Informática de la UNCP. Empleando el método cuantitativo se tuvo como muestra a 89 estudiantes de la carrera profesional de Ciencias Matemáticas e Informática de la UNCP y se les aplicó dos cuestionarios, que fueron validados por el juicio de expertos y el alfa de Cronbach, el primero para la variable

competencias investigativas constituido con 71 ítems; el segundo instrumento evalúa la variable liderazgo creativo constituido con 40 ítems. Las pruebas estadísticas dieron como resultados que los estudiantes de la carrera profesional de Ciencias Matemáticas e Informática de la UNC presentan un nivel regular de desarrollo de las competencias investigativas (91.0%) y un 6.7% tienen un nivel bueno, respecto al liderazgo creativo, un 77.5% de los estudiantes presentan un nivel regular y un 13.5% se encuentran en un nivel bueno, la relación entre la dimensión conocimientos y el liderazgo creativo es alta positiva ($Rho = 0.613$), la relación entre las habilidades investigativas y el liderazgo creativo es alta y positiva ($Rho = 0.565$), la relación entre las actitudes y valores en investigación con el liderazgo creativo es alto y positivo ($Rho = 0.675$), la relación entre la motivación hacia la investigación y el liderazgo creativo es alta y positiva ($Rho = 0.596$). El estudio concluyó que la variable competencias investigativas tiene una relación directa con el liderazgo creativo en estudiantes de la carrera profesional de Ciencias Matemáticas e Informática de la UNCP, lo que implica que a mayor nivel de competencias investigativas, mayor será el liderazgo creativo, las dimensiones, conocimientos del proceso de investigación científica, habilidades investigativas, actitudes y valores en investigación y la motivación hacia la investigación, tienen una relación directa con el liderazgo creativo.

4.3 Locales

No se encontraron antecedentes locales directos al tema de investigación propuesto.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

En el presente trabajo de investigación se emplea la técnica de la encuesta, siendo sus instrumentos para la primera variable el cuestionario sobre el desempeño docente y para la segunda variable el cuestionario de competencias investigativas, ambos instrumentos fueron aplicados a los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa.

1.1 Cuestionario sobre el desempeño docente.

Para la variable “desempeño docente”, se aplicó a la unidad de estudio el cuestionario desarrollado por Paredes (2017). Este cuestionario se compone de 31 ítems elaborados según una escala tipo Likert con cinco alternativas: pésimo, deficiente, regular, bueno y excelente. El extremo positivo tiene un valor de cinco puntos y el extremo negativo un punto. En el cuestionario los ítems se distribuyen en tres indicadores: responsabilidad (ítems 1 al 11), dominio científico - tecnológico (ítems 12 al 21), y relaciones interpersonales y formación en valores éticos (ítems 22 al 31).

Validez y Confiabilidad

El instrumento para medir el desempeño docente fue validado por su autor bajo el método de juicio de expertos, y la confiabilidad fue establecida con el índice Alpha de Cronbach ($\alpha = 0.977$) el cual según George y Mallery (2019, p. 244), muestra una confiabilidad excelente.

Baremos por indicadores

Para el cálculo del valor de cada indicador del desempeño docente se obtuvo el promedio del calificativo de cada uno bajo las siguientes fórmulas:

$$R = \frac{p1 + p2 + \dots + p11}{11}$$

$$D = \frac{p12 + p13 + \dots + p21}{10}$$

$$V = \frac{p22 + p23 + \dots + p31}{10}$$

Donde:

p = pregunta

R = Valor del indicador responsabilidad

D = Valor del indicador dominio científico-tecnológico

V = Valor del indicador relaciones interpersonales y formación en valores éticos

Los promedios de cada indicador fueron categorizados según los baremos que establece su autor:

Valor	Categoría
[1.00 – 2.33[Deficiente
[2.33 – 3.66[Regular
[3.66 – 5.00]	Bueno

Todos estos valores se obtuvieron para cada uno de los encuestados.

Baremos para la variable desempeño docente

El cálculo del valor de la variable desempeño docente se realizó multiplicando cada uno de los indicadores por el coeficiente establecido por el autor y sumando los resultados, tal y como se presenta en la siguiente fórmula:

$$\text{Desempeño docente} = R*0.332 + D*0.336 + V*0.332$$

Donde:

R = Valor del indicador responsabilidad

D = Valor del indicador dominio científico-tecnológico

V = Valor del indicador relaciones interpersonales y formación en valores éticos

El valor obtenido del desempeño docente fue categorizado según los baremos que establece su autor:

Valor	Categoría
[1.00 – 2.33[Deficiente
[2.33 – 3.66[Regular
[3.66 – 5.00]	Bueno

Este valor fue calculado para cada uno de los encuestados.

1.2 Cuestionario sobre las competencias investigativas

Para la variable “competencias investigativas”, se aplicó a la unidad de estudio el cuestionario desarrollado por Espinoza (2017). Este cuestionario se compone de 71 ítems bajo una escala tipo Likert de cinco alternativas: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. El extremo positivo tiene un valor de cinco puntos y el extremo negativo un punto. En el cuestionario los ítems se distribuyen en cuatro indicadores: conocimientos del proceso de investigación científica (ítems 1 al 22), habilidades investigativas (ítems 22 al 47), actitudes y valores en investigación (ítems 48 al 60) y motivación hacia la investigación (ítems 61 al 71).

Validez y Confiabilidad

El instrumento para medir la variable competencias investigativas fue validado por su autor por procedimientos de validez de contenidos y validez predictivo; la confiabilidad se estableció con el índice Alpha de Cronbach ($\alpha = 0.89$), el cual, según George y Mallery (2019, p. 244), muestra una buena confiabilidad.

Baremos por indicadores

Para el cálculo del valor de cada indicador de las competencias investigativas se realizó la suma de los calificativos de cada uno, entonces, para el indicador conocimientos del proceso de investigación se realizó la suma de los puntajes de los ítems del 1 al 21, el resultado fue categorizado según los baremos que estableció el autor:

Valor	Categoría
21 - 48	Mínimo
49 - 76	Regular
77 - 105	Bueno

Para el indicador habilidades investigativas se sumó los puntajes de los ítems 22 al 47, este resultado fue categorizado según los baremos que estableció el autor:

Valor	Categoría
26 - 60	Mínimo
61 - 95	Regular
96 - 130	Bueno

Para el indicador actitudes y valores en investigación se realizó la suma de los puntajes de los ítems 48 a la 60, el resultado fue categorizado según los baremos que estableció el autor:

Valor	Categoría
13 – 30	Mínimo
31 – 48	Regular
49 - 65	Bueno

Finalmente, para el indicador motivación hacia la investigación se sumó los puntajes de las preguntas 61 al 71, siendo el resultado categorizado según los baremos establecidos por su autor:

Valor	Categoría
11 - 25	Mínimo
26 - 40	Regular
41 - 55	Bueno

Todos estos valores se obtuvieron para cada uno de los encuestados.

Baremos para la variable Competencias Investigativas

El cálculo del valor de la variable competencias investigativas se realizó sumando los valores obtenidos de cada uno de los indicadores, tal y como se presenta en la siguiente fórmula:

$$\text{Competencias investigativas} = C + H + V + M$$

Donde:

C = Valor del indicador conocimientos del proceso de investigación

H = Valor del indicador habilidades investigativas

V = Valor del indicador actitudes y valores en investigación

M = Valor del indicador motivación hacia la investigación

El valor obtenido de las competencias investigativas fue categorizado según los baremos que establece su autor:

Valor	Categoría
71 - 165	Mínimo
166 - 260	Regular
261 - 355	Bueno

Este valor fue calculado para cada uno de los encuestados.

1.3 Técnicas e instrumentos de recojo de información

Tabla 1

Técnicas e instrumentos

Variables	Indicadores	Ítems	Técnicas	Instrumentos
Desempeño docente	Responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Los documentos educativos son entregados en el tiempo establecido. • Los contenidos de casa asignatura son desarrollados en el plazo establecido. • El silabo es socializado en el inicio de clases. • La asignatura se desarrolla conforme a lo planteado en el sílabo • Prepara, organiza y estructura sus sesiones de enseñanza-aprendizaje. • Explica los objetivos de la asignatura. • Plantea los aprendizajes esperados de los estudiantes y sus respectivos indicadores de logro. • Expone y fundamenta la metodología de enseñanza-aprendizaje. • Expone y fundamenta las técnicas y procedimientos de evaluación. 	Encuesta	Cuestionario
	Dominio científico-tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Las sesiones de enseñanza-aprendizaje son coherentes con lo previsto en el sílabo. • Los instrumentos de evaluación son válidos, confiables y miden los aprendizajes esperados. • Demuestra dominio teórico-tecnológico de la asignatura que imparte. • Demuestra conocimientos pedagógicos, de las disciplinas afines y de la realidad sociocultural. • Demuestra dominio de los fundamentos teóricos-metodológicos de la investigación. • Plantea actividades para que los estudiantes recojan, seleccionen y procesen información. • Las estrategias de evaluación, establecidos al inicio de la asignatura, son adecuados y consistentes. • Existe coherencia entre las evaluaciones y los contenidos de la asignatura. 		

		<ul style="list-style-type: none"> • Los criterios de evaluación y calificación son objetivos. • Tiene dominio y actualización de conocimientos de la asignatura que enseña. • Explicita términos técnicos de la especialidad. • Se precisan los conceptos implicados en cada tema de la asignatura. 		
	<p>Relaciones interpersonales y formación en valores éticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motiva el uso de recursos académicos adicionales a los empleados en clase. • Genera un clima de comunicación y confianza para el aprendizaje. • Muestra imparcialidad en el trato con sus estudiantes. • Atiende los cuestionamientos acerca de la forma en que se califica las evaluaciones. • Estimula el interés por la asignatura, la participación en clase y la investigación. • Establece criterios que le permiten respetar y valorar los derechos de sus estudiantes. • Incentiva a sus estudiantes hacia el trabajo y la cooperación. • Contribuye a la formación integral, profesional y humana del estudiante. • Muestra respeto, aceptación de las ideas diferentes a las suyas y dignidad en su trato con los demás. • Las estrategias metodológicas, empleadas en la práctica docente, fomentan los valores éticos profesionales. 		
Competencias investigativas	Conocimientos del proceso de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Establece el problema de investigación, los criterios y los define en el contexto de su ocupación profesional. • Define, claramente, la ciencia y el método científico, así como el conocimiento, el sujeto, el propósito y los términos básicos de una variable de estudio. • Conoce bien su proyecto de investigación, con su lógica (objetivos, problema, hipótesis), el tipo de variable, el tipo y nivel de la investigación, la población y la muestra de estudio. • Determina las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el estadístico para la prueba de hipótesis. 	Encuesta	Cuestionario

Habilidades
investigativas

- Emplea procedimientos de búsqueda de información en relación a la metodología de la investigación.
- Plantea y enuncia el problema de investigación, así como su diseño, operacionaliza las variables y esta actualizado con el manejo de las TICs.
- Domina la norma APA, aplica los métodos estadísticos y muestra dominio del idioma inglés.

Actitudes y valores
en investigación

- Muestra una disposición tolerante en su proyecto de tesis, confía en sí mismo y en lo que hace, investiga temas originales y es persistente en su trabajo de investigación.
- Realiza y consiente críticas, muestra un actuar ético en los procesos de investigación.

Motivación hacia
la investigación

- Tiene interés en la investigación y en el dominio del conocimiento científico.
- Está convencido que la investigación es la base para su desarrollo profesional y personal, y se esfuerza para obtener altas calificaciones en las asignaturas relacionadas a la investigación.
- Cree que puede formar parte de organizaciones científicas como CONCYTEC y/u otras.

Nota: Adaptado de Espinoza (2017); Paredes (2017)

2. CAMPO DE VERIFICACIÓN

2.1 Ubicación espacial

La presente investigación se desarrolló en la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada de Arequipa.

2.2 Ubicación temporal

La presente investigación se desarrolló durante los meses de setiembre del 2020 a abril del 2021.

2.3 Unidades de estudio

Los instrumentos fueron aplicados al total de la población definida como, todos aquellos estudiantes que estuvieron matriculados en el tercer semestre, período II-

2020, en las maestrías semipresenciales de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa.

Tabla 2

Estudiantes de las maestrías semipresenciales de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa – 2020.

Maestrías de la Universidad Privada de Arequipa							
	Derecho Constitucional	Educación Superior	Gerencia en Salud	Gestión Pública	Salud Mental del Niño, del Adolescente y de la Familia	Salud Ocupacional y del Medio Ambiente	Salud Pública
Número de estudiantes	15	22	23	22	19	17	11
Total de estudiantes							129

Nota: Elaboración basada en la estadística brindada por la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa.

2.4 Confidencialidad

Todos los participantes en una investigación tienen derecho a la confidencialidad, por lo cual, en cumplimiento a los principios éticos, los datos personales de los estudiantes de maestría participantes en la investigación se trabajaron de manera confidencial.

Además, en el marco del documento legal denominado “Compromiso de Confidencialidad” suscrito entre la investigadora y el director de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa, el nombre de dicha institución no puede ser consignado en la presente investigación.

2.5 Limitaciones

La pandemia originada por el Covid-19 llevó a la cuarentena de la población, desde el mes de marzo 2020, motivo por el cual, las sesiones de enseñanza-aprendizaje en las Maestrías de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa se desarrollaron de manera virtual, estas condiciones llevaron a tener dificultades en la toma de la data, ya que al tener como vínculo solo las plataformas virtuales, fue complicado lograr la participación de todos los estudiantes de maestría, por lo cual, el levantamiento de la data tomó más tiempo del previsto.

3. ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos fueron consignados en el aplicativo de Microsoft Forms de Microsoft Office 365, a fin de que sean enviados mediante mail institucional, a los participantes en la investigación, previa autorización del director de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa.

En el formato se consignaron las características del recojo de información y el tiempo que tomará la resolución del mismo, que en promedio es de 20 minutos.

4. CRITERIOS PARA EL MANEJO DE RESULTADOS

Los resultados de los cuestionarios fueron calificados según los baremos establecidos por los autores de los instrumentos de recojo de información.

El análisis descriptivo se presenta en tablas de frecuencia y porcentaje, y figuras estadísticas.

Para la prueba de hipótesis, el análisis estadístico se realizó con el software IBM SPSS Estatistic 26, determinando, primero, la relación entre las variables a través de la prueba Chi cuadrado, luego se estableció el nivel de correlación con la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente capítulo está organizado en dos etapas, en la primera se muestran los resultados de la investigación, en la cual, se describe y analiza a las variables desempeño docente y competencias investigativas, estableciendo la relación entre ambas variables; en la segunda etapa se analizan los resultados y se contrastan con otras investigaciones.



1. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

1.1 Desempeño docente

Tabla 3

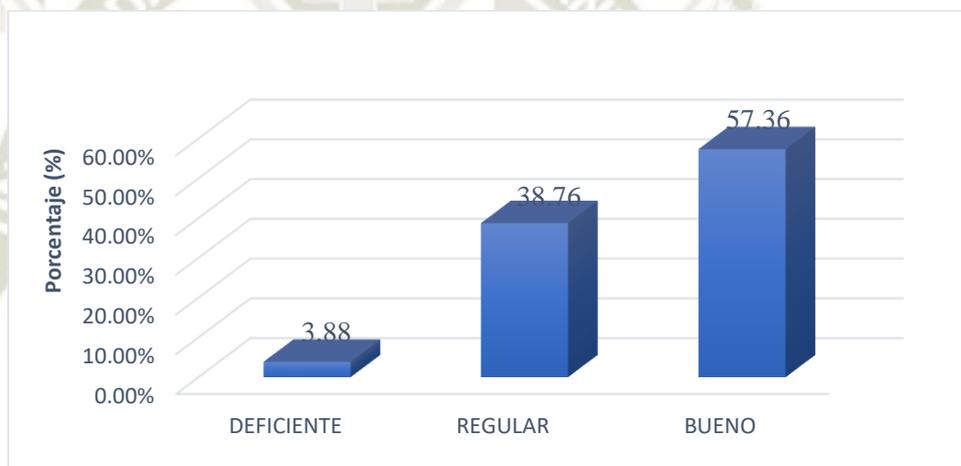
Percepción del indicador responsabilidad

Responsabilidad	F	%
Deficiente	5	3.88
Regular	50	38.76
Bueno	74	57.36
TOTAL	129	100

Nota: Elaboración propia.

Figura 1

Percepción del indicador responsabilidad



En la tabla 3 y figura 1 se muestran los resultados referentes a la percepción que tienen los encuestados, referente al nivel de responsabilidad que tienen los docentes de maestría de la Universidad Privada de Arequipa.

Se evidencia que el 57.36% de la población de estudio percibe que los docentes son responsables en el cumplimiento de sus funciones, un 38.76% lo consideran como regular y un 3.88% deficiente. Podemos inferir que más del 55% de los encuestados tienen una apreciación positiva acerca del nivel de responsabilidad de sus docentes, considerando que el docente universitario de maestría muestra un cumplimiento efectivo de las funciones propias de su labor, tales como, entregar los documentos pedagógicos a tiempo, desarrolla los contenidos planificados, socializa y ejecuta el sílabo de la asignatura y estructura las sesiones de aprendizaje de manera coherente con el logro de las competencias previstas.

Tabla 4

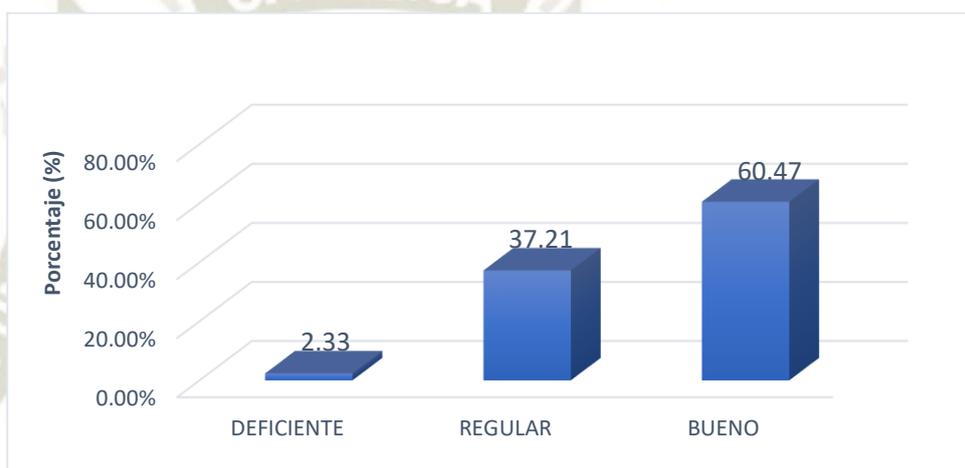
Percepción del indicador dominio científico-tecnológico

Dominio científico-tecnológico	F	%
Deficiente	3	2.33
Regular	48	37.21
Bueno	78	60.47
TOTAL	129	100

Nota: Elaboración propia.

Figura 2

Percepción del indicador dominio científico-tecnológico



En la tabla 4 y figura 2 se muestran los resultados referentes a la percepción que tienen los encuestados, acerca del dominio científico-tecnológico que tienen los docentes de maestría de la Universidad Privada de Arequipa.

Se evidencia que el 60.47% de la población de estudio percibe que los docentes tienen un dominio científico-tecnológico de la asignatura que imparten, un 37.21% califican este indicador como regular y un 2.33% como deficiente.

Podemos inferir que más del 60% de los encuestados tienen una apreciación positiva acerca del dominio científico-tecnológico de sus docentes, considerando que el docente universitario de maestría conjuga el sistema de conocimientos propios de la especialidad y el dominio pedagógico, ya que, usa técnicas e instrumentos de evaluación pertinentes, las evaluaciones se corresponden con los contenidos desarrollados, lleva a cabo procesos objetivos de evaluación y calificación, muestra dominio de conocimientos actualizados y expone los temas de manera comprensible para sus estudiantes.

Tabla 5

Percepción del indicador relaciones interpersonales y formación en valores éticos

Relaciones interpersonales y formación de valores éticos	F	%
Deficiente	3	2.33
Regular	48	37.21
Bueno	78	60.47
TOTAL	129	100

Nota: Elaboración propia.

Figura 3

Percepción del indicador relaciones interpersonales y formación en valores éticos



En la tabla 5 y figura 3 se muestran los resultados referentes a la percepción que tienen los encuestados, referente al indicador relaciones interpersonales y formación en valores éticos que tienen los docentes de maestría de la Universidad Privada de Arequipa.

Se evidencia que el 60.47% de la población de estudio percibe que las relaciones interpersonales y la formación de los valores éticos de los docentes es bueno, un 37.21% lo califican como regular y un 2.33% como deficiente.

Podemos inferir que más del 60% de los encuestados tienen una apreciación positiva acerca de las relaciones interpersonales y formación en valores éticos de sus docentes, considerando que el docente universitario de maestría se preocupa por la comprensión de su asignatura empleando recursos académicos adicionales, muestra respeto y aceptación por ideas diferentes a las suyas, propicia la generación de un clima de confianza, es imparcial en el trato con sus estudiantes, atiende los cuestionamientos acerca de las evaluaciones y su calificación, y estimula el interés por la asignatura.

Tabla 6

Nivel de desempeño docente

Desempeño Docente	F	%
Deficiente	3	2.33
Regular	52	40.31
Bueno	74	57.36
TOTAL	129	100

Nota: Elaboración propia.

Figura 4

Nivel de desempeño docente



En la tabla 6 y figura 4 se muestran los resultados referentes a la percepción que tienen los encuestados, referente al desempeño docente de los profesores de maestría de la Universidad Privada de Arequipa. Se evidencia que el 57.36% de la población de estudio percibe que el desempeño de sus docentes es bueno, un 40.31% lo califican como regular y un 2.33% como deficiente. Podemos inferir que más del 55% de los encuestados tienen una apreciación positiva acerca del desempeño de sus docentes, ya que ellos muestran responsabilidad, dominio científico-tecnológico de las asignaturas que imparten y buenas relaciones interpersonales y formación en valores éticos. Sin embargo, existe un 40.31% de estudiantes que califica al desempeño docente como regular, convirtiéndose en un resultado de relevancia ya que el docente es el facilitador y orientador en la construcción de las competencias de los estudiantes; es importante, es reflexionar acerca del quehacer docente a fin de que sea, efectivamente, el intermediario entre el estudiante y la sociedad.

En relación con el primer objetivo específico de la presente investigación, se concluye que, el nivel de desempeño docente es bueno, según los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa.

1.3 Competencias investigativas

Tabla 7

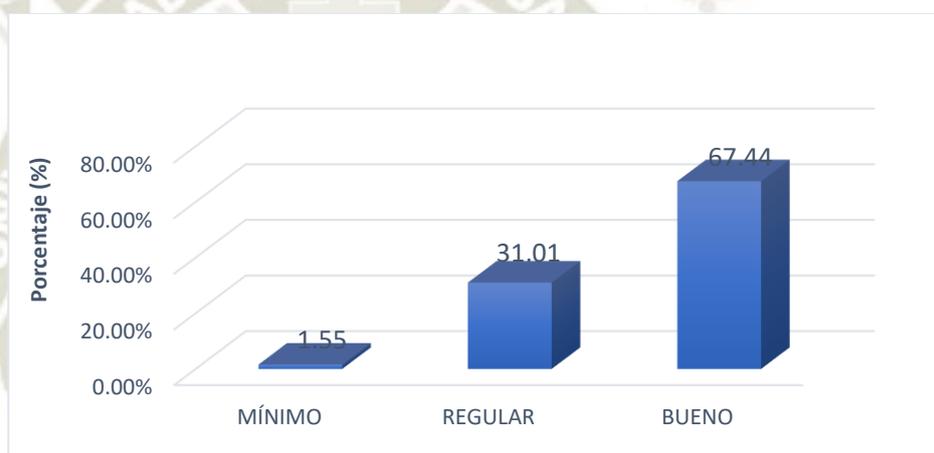
Percepción del indicador conocimientos del proceso de investigación

Conocimientos del proceso de investigación	F	%
Mínimo	2	1.55
Regular	40	31.01
Bueno	87	67.44
TOTAL	129	100.00

Nota: Elaboración propia.

Figura 5

Percepción del indicador conocimientos del proceso de investigación



En la tabla 7 y figura 5 se muestran los resultados referentes a la percepción que tienen los encuestados acerca de los conocimientos que tienen del proceso de investigación. Se evidencia que el 67.44% de la población de estudio percibe que sus conocimientos del proceso de investigación son buenos, un 31.01% lo califican como regular y un 1.55% como mínimo.

Podemos inferir que más del 65% de los encuestados tienen una apreciación positiva acerca de sus conocimientos del proceso de investigación, ya que, conocen los criterios para formular y evaluar el problema de investigación, conceptualizan los términos propios de la investigación científica, conocen la estructura del proyecto de investigación y pueden determinar las técnicas e instrumentos apropiados para realizar una investigación.

Tabla 8

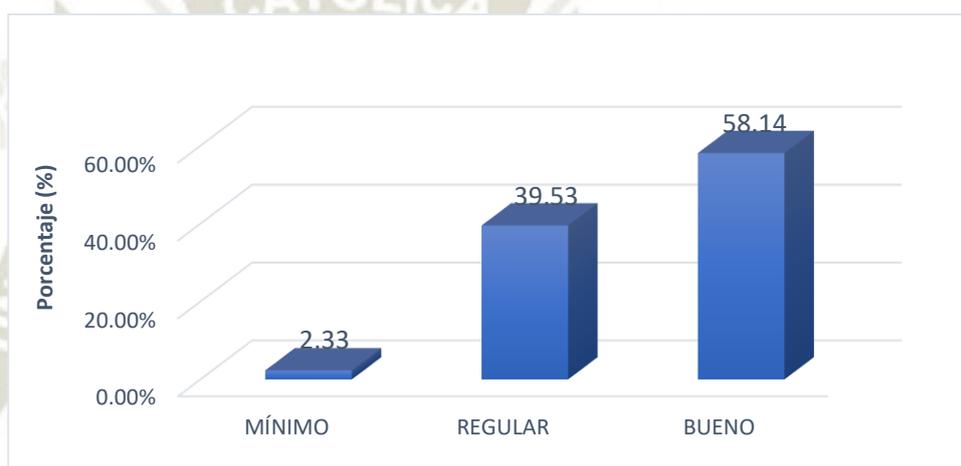
Percepción del indicador habilidades investigativas

Habilidades investigativas	F	%
Mínimo	3	2.33
Regular	51	39.53
Bueno	75	58.14
TOTAL	129	100

Nota: Elaboración propia.

Figura 6

Percepción del indicador habilidades investigativas



En la tabla 8 y figura 6 se muestran los resultados referentes a la percepción que tienen los encuestados acerca del nivel de habilidades investigativas que poseen.

Se evidencia que el 58.14% de la población de estudio percibe que sus habilidades investigativas son buenas, un 39.53% las califican como regular y un 2.33% como mínimo. Podemos inferir que más del 55% de los encuestados tienen una apreciación positiva acerca del nivel de sus habilidades investigativas, ya que, ejecutan procedimientos de búsqueda y selección de información pertinente para su investigación, plantean el problema de investigación y operacionalizan las variables de su investigación, están actualizados en el manejo de las TIC's, las normas APA y los programas estadísticos, además de, tener dominio del idioma inglés.

Tabla 9

Percepción del indicador actitudes y valores en investigación

Actitudes y valores en investigación	F	%
Mínimo	0	0.00
Regular	31	24.03
Bueno	98	75.97
TOTAL	129	100

Nota: Elaboración propia.

Figura 7

Percepción del indicador actitudes y valores en investigación



En la tabla 9 y figura 7 se muestran los resultados referentes a la percepción que tienen los encuestados acerca de sus actitudes y valores que muestran en el proceso de investigación.

Se evidencia que el 75.97% de la población de estudio percibe que sus actitudes y valores en investigación son buenas y un 24.03% las califican como regular. Podemos inferir que más del 75% de los encuestados tienen una apreciación positiva acerca del nivel de sus actitudes y valores en investigación, ya que, muestran tolerancia, confianza y persistencia en el desarrollo del trabajo de investigación y su comportamiento en los procesos de investigación es ético.

Tabla 10

Percepción del indicador motivación hacia la investigación

Motivación hacia la investigación	F	%
Mínimo	0	0.00
Regular	52	40.31
Bueno	77	59.69
TOTAL	129	100

Nota: Elaboración propia.

Figura 8

Percepción del indicador motivación hacia la investigación



En la tabla 10 y figura 8 se muestran los resultados referentes a la percepción que tienen los encuestados acerca de su nivel de motivación hacia la investigación.

Se evidencia que el 59.69% de la población de estudio percibe que tiene buena motivación hacia la investigación y un 40.31% la califican como regular.

Podemos inferir que más del 55% de los encuestados tienen una apreciación positiva acerca de su motivación hacia la investigación ya que manifiestan interés en los procesos de investigación científica e interés en pertenecer a organizaciones científicas.

Tabla 11

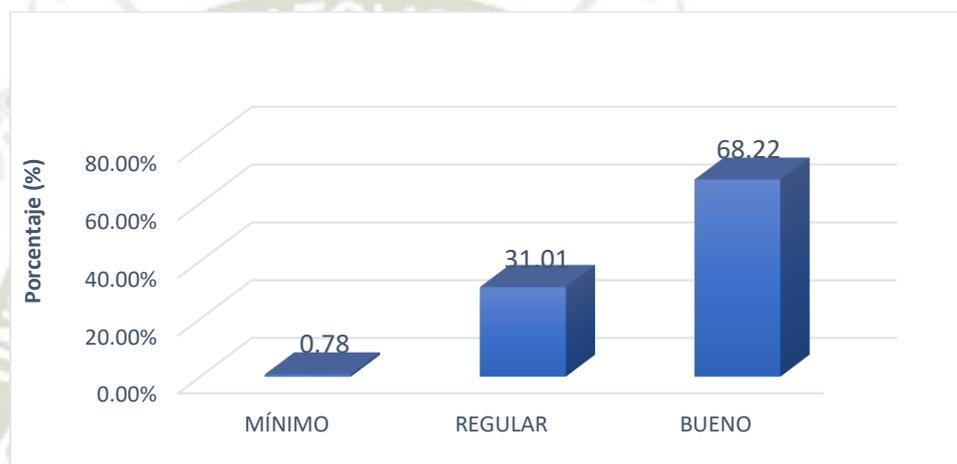
Nivel de las competencias investigativas

Competencias Investigativas	F	%
Mínimo	1	0.78
Regular	40	31.01
Bueno	88	68.22
TOTAL	129	100

Nota: Elaboración propia.

Figura 9

Nivel de las competencias investigativas



En la tabla 11 y figura 9 se muestran los resultados referentes a la percepción que tienen los estudiantes de maestría de la Universidad Privada de Arequipa, acerca de sus competencias investigativas.

Se evidencia que el 68.22% de la población de estudio percibe que el desarrollo de sus competencias investigativas es bueno, un 31.01% regular y un 0.78% mínimas. Podemos inferir que más del 65% de los encuestados tienen una apreciación positiva acerca de sus competencias investigativas ya que han construido conocimientos del proceso de investigación, habilidades investigativas, muestran actitudes y valores en investigación y motivación hacia la investigación. Estos resultados son de relevancia ya que la construcción de competencias investigativas propicia un comportamiento profesional reflexivo que aportará a la solución de problemas de la sociedad.

En relación con el segundo objetivo específico de la presente investigación, se concluye que, el nivel de las competencias investigativas de los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa, son buenas.

1.4 Relación entre el desempeño docente y las competencias investigativas

Tabla 12

Relación entre el desempeño docente y los conocimientos del proceso de investigación científica

Conocimientos del proceso de investigación	Desempeño Docente						TOTAL	
	Deficiente		Regular		Bueno		F	%
	F	%	F	%	F	%		
Mínimo	1	0.78	1	0.78	0	0.00	2	1.55
Regular	2	1.55	29	22.48	9	6.98	40	31.01
Bueno	0	0.00	22	17.05	65	50.39	87	67.44
Total	3	2.33	52	40.31	74	57.36	129	100

$X^2 = 52.187$ $p < 0.05$

Nota: Elaboración propia.

Figura 10

Relación entre el desempeño docente y los conocimientos del proceso de investigación científica



En la tabla 12 y figura 10 se observa que el 50.39% de los estudiantes de maestría que consideran que sus conocimientos del proceso de investigación científica son buenos perciben que el desempeño docente es bueno. Podemos inferir que los estudiantes de maestría consideran que el buen desempeño docente ha propiciado que construyan un buen sistema de conocimientos teóricos del proceso de investigación, lo que les permite demostrar que conocen los criterios para formular y evaluar problemas de investigación, conceptualizar los términos propios de la investigación científica,

conocen la estructura del proyecto de investigación y pueden determinar las técnicas e instrumentos que empleará en sus investigaciones. Por otro lado, un 22.48% de los estudiantes de maestría consideran que el desempeño docente y sus conocimientos del proceso de investigación científica son regulares.

Estos resultados, nos llevan a pensar en la necesidad de que el docente desarrolle estrategias que conduzcan a una buena construcción del sistema de conocimientos teóricos del proceso de investigación ya que, estos son la base para desarrollar investigación científica, que es uno de los fines del quehacer universitario y en el campo de ejercicio profesional.

En cuanto a la relación del indicador conocimientos del proceso de investigación científica, de la variable competencias investigativas, y el desempeño docente, en la tabla 12 se evidencia la existencia de relación estadísticamente significativa ($p < 0.05$), ya que el valor de Chi cuadrado calculado ($X^2 = 52.187$) es superior al valor de Chi Cuadrado de tabla ($X^2 = 9.487$).

Tabla 13

Rho de Spearman para desempeño docente y conocimientos del proceso de investigación científica

Correlaciones				
		Desempeño Docente		
		Conocimientos		
Rho de Spearman	Desempeño Docente	Coefficiente de correlación	1.000	.524**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	129	129
	Conocimientos del proceso de investigación	Coefficiente de correlación	.524**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	129	129

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota: Elaboración propia.

Respecto a la potencia de la relación (tabla 13), el coeficiente de correlación Rho de Spearman establece que existe una correlación positiva considerable entre el indicador conocimientos del proceso de investigación científica de la variable competencias investigativas y el desempeño docente ($r_s = 0.524$).

Con este resultado se infiere que a mejor nivel de desempeño docente los estudiantes de maestría de la Universidad Privada de Arequipa exhibirán un mejor nivel de conocimientos del proceso de investigación.

Tabla 14

Relación entre el desempeño docente y las habilidades investigativas

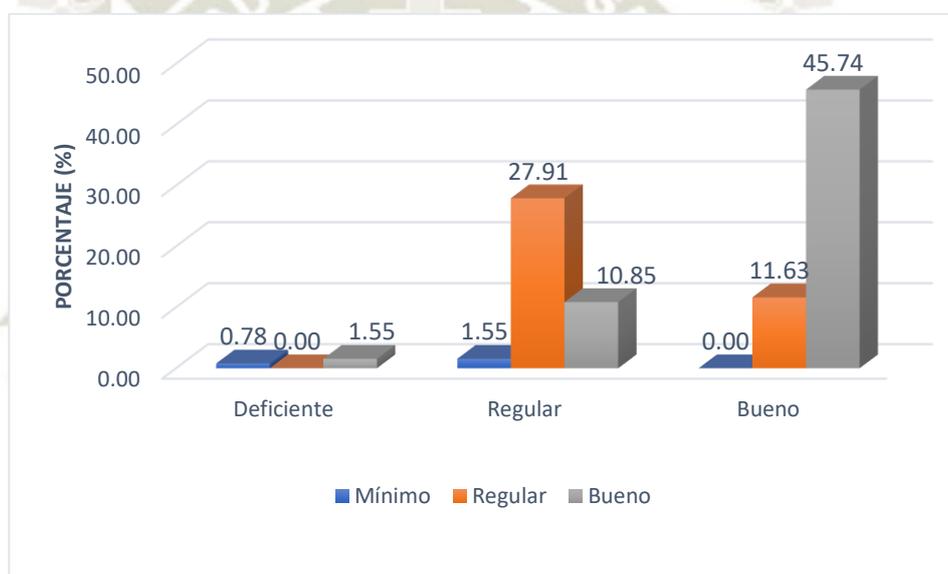
Habilidades investigativas	Desempeño Docente						TOTAL	
	Deficiente		Regular		Bueno		F	%
	F	%	F	%	F	%		
Mínimo	1	0.78	2	1.55	0	0.00	3	2.33
Regular	0	0.00	36	27.91	15	11.63	51	39.53
Bueno	2	1.55	14	10.85	59	45.74	75	58.41
Total	3	2.33	52	40.31	74	57.36	129	100

$X^2 = 49.059$ $p < 0.05$

Nota: Elaboración propia.

Figura 11

Relación entre el desempeño docente y las habilidades investigativas



En la tabla 14 y figura 11 se observa que el 45.74% de los estudiantes de maestría que consideran que sus habilidades investigativas son buenas perciben que el desempeño docente es bueno. Podemos inferir que los estudiantes de maestría consideran que el buen desempeño docente les ha permitido desarrollar las habilidades investigativas con las cuales están en la capacidad de buscar y seleccionar información para sus investigaciones, plantear el problema de investigación y operacionalizar las variables, adicionalmente, han actualizado su manejo de las TIC's, el empleo de la norma APA y los programas estadísticos como el SPSS, todas estas capacidades acompañadas de la necesidad del dominio de otros idiomas como el inglés. En contraste, un 27.91% de

los estudiantes de maestría consideran que el desempeño docente y las habilidades investigativas son regulares.

Estos resultados nos llevan a plantear que el docente universitario debe desarrollar estrategias que propicien el hacer con el conocimiento, ya que el estudiante no solo debe tener los conocimientos teóricos, sino que estos deben ser llevados a la práctica científica, de manera tal que, el estudiante de maestría esté en la capacidad de desarrollar procesos creativos de investigación que le permitan describir y explicar su realidad para poder transformarla.

En cuanto a la relación del indicador habilidades investigativas, de la variable competencias investigativas, y el desempeño docente, en la tabla 14 se evidencia la existencia de relación estadísticamente significativa ($p < 0.05$), ya que el valor de Chi cuadrado calculado ($X^2 = 49.059$) es superior al valor de Chi Cuadrado de tabla ($X^t=9.487$).

Tabla 15

Rho de Spearman para desempeño docente y habilidades investigativas

		Correlaciones		
			Desempeño Docente	Habilidades investigativas
Rho de Spearman	Desempeño Docente	Coefficiente de correlación	1.000	.501**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	129	129
	Habilidades investigativas	Coefficiente de correlación	.501**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	129	129

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota: Elaboración propia.

Respecto a la potencia de la relación (tabla 15), el coeficiente de correlación Rho de Spearman establece que existe una correlación positiva media entre el indicador habilidades investigativas de la variable competencias investigativas y el desempeño docente ($r_s=0.501$).

Este resultado nos permite inferir que es probable que, a mejor nivel de desempeño docente, el nivel de las habilidades investigativas de los estudiantes de maestría de la Universidad Privada de Arequipa serán mejores.

Tabla 16

Relación entre el desempeño docente y las actitudes y valores en investigación

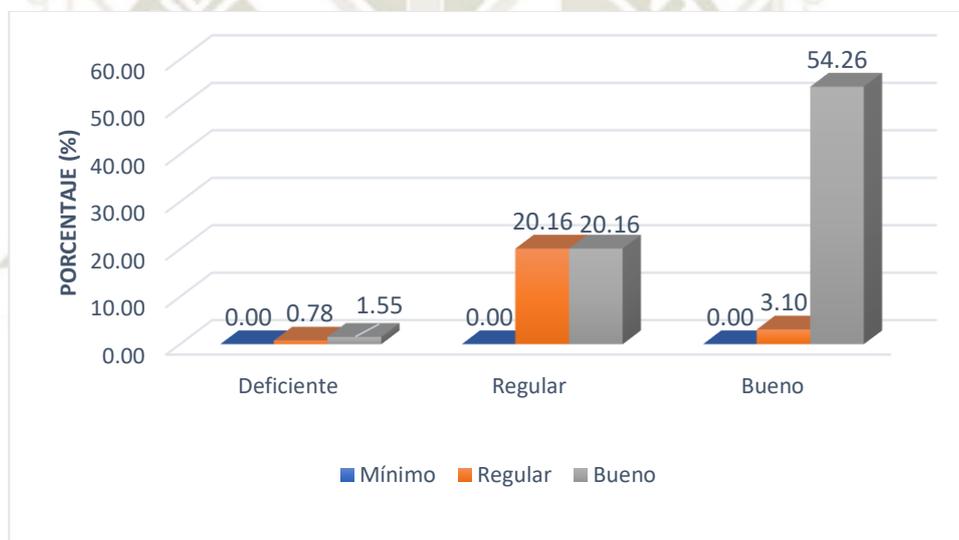
Actitudes y valores en investigación	Desempeño Docente						TOTAL	
	Deficiente		Regular		Bueno		F	%
	F	%	F	%	F	%		
Mínimo	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Regular	1	0.78	26	20.16	4	3.10	31	24.03
Bueno	2	1.55	26	20.16	70	54.26	98	75.97
Total	3	2.33	52	40.31	74	57.26	129	100.00

$X^2 = 33.413$ $p < 0.05$

Nota: Elaboración propia.

Figura 12

Relación entre el desempeño docente y las actitudes y valores en investigación



En la tabla 16 y figura 12 se observa que el 54.26% de los estudiantes de maestría que consideran que sus actitudes y valores en investigación son buenas perciben que el desempeño docente es bueno.

Podemos inferir que los estudiantes de maestría consideran que el buen desempeño docente les ha permitido desarrollar actitudes y valores positivos en el proceso de investigación, ya que han visto fortalecidos su tolerancia, confianza y persistencia en el proceso de investigación, valorando el comportamiento ético en todos los campos investigativos. En contraste, un 20.16% de los estudiantes de maestría consideran que el desempeño docente y las actitudes y valores en investigación son regulares.

Estos resultados nos llevan a plantear que el componente actitudinal no puede ser ajeno a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de maestría, ya que el estudiante no solo debe saber conocer y saber hacer, también debe saber ser y convivir, esto implica que los procesos de investigación den darse en el marco de un sistema de valores y actitudes que regulen el comportamiento del investigador, de manera tal que todos sus aportes mejoren la sociedad.

En cuanto a la relación del indicador actitudes y valores en investigación, de la variable competencias investigativas, y el desempeño docente, en la tabla 16 se evidencia la existencia de relación estadísticamente significativa ($p < 0.05$), ya que el valor de Chi cuadrado calculado ($X^2 = 33.413$) es superior al valor de Chi Cuadrado de tabla ($X^t = 9.487$).

Tabla 17

Rho de Spearman para desempeño docente y actitudes y valores en investigación

			Correlaciones	
			Desempeño Docente	Actitudes y valores en investigación
Rho de Spearman	Desempeño Docente	Coefficiente de correlación	1.000	.494**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	129	129
Actitudes y valores en investigación	Actitudes y valores en investigación	Coefficiente de correlación	.494**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	129	129

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota: Elaboración propia.

Respecto a la potencia de la relación (tabla 17), el coeficiente de correlación Rho de Spearman establece que existe una correlación positiva media entre el indicador actitudes y valores en investigación de la variable competencias investigativas y el desempeño docente ($r_s = 0.494$).

Este resultado nos permite inferir que es probable que, a mejor nivel de desempeño docente, las actitudes y valores en investigación de los estudiantes de maestría de la Universidad Privada de Arequipa serán mejores.

Tabla 18

Relación entre el desempeño docente y la motivación hacia la investigación

Motivación hacia la investigación	Desempeño Docente						TOTAL	
	Deficiente		Regular		Bueno		F	%
	F	%	F	%	F	%		
Mínimo	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Regular	3	2.33	29	22.48	20	15.50	52	40.31
Bueno	0	0.00	23	17.83	54	41.86	77	59.69
Total	3	2.33	52	40.31	74	57.36	129	100.00

$X^2 = 15.034$ $p < 0.05$

Nota: Elaboración propia.

Figura 13

Relación entre el desempeño docente y la motivación hacia la investigación



En la tabla 18 y figura 13 se observa que el 41.86% de los estudiantes de maestría que consideran que su motivación hacia la investigación es buena perciben que el desempeño docente es bueno. Podemos inferir que los estudiantes de maestría consideran que el buen desempeño docente los motiva a desarrollar procesos investigativos ya que han visto fortalecido su interés por los procesos de investigación científica y por la posibilidad de pertenecer a organizaciones científicas, a fin de seguir creciendo como investigador y aportar a la sociedad desde su campo profesional. En

contraste, un 22.48% de los estudiantes de maestría consideran que el desempeño docente y la motivación hacia la investigación son regulares.

Estos resultados nos llevan a plantear que durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las aulas de maestría, se deben incluir actividades que motiven a los estudiantes a realizar investigación, ya que sin motivación ninguna actividad puede ser desarrollada exitosamente.

En cuanto a la relación del indicador motivación hacia la investigación, de la variable competencias investigativas, y el desempeño docente, en la tabla 18 se evidencia la existencia de relación estadísticamente significativa ($p < 0.05$), ya que el valor de Chi cuadrado calculado ($X^2 = 15.034$) es superior al valor de Chi cuadrado de tabla ($X^2 = 9.487$).

Tabla 19

Rho de Spearman para desempeño docente y motivación hacia la investigación

		Correlaciones		
			Desempeño Docente	Motivación hacia la investigación
Rho de Spearman	Desempeño Docente	Coefficiente de correlación	1.000	.329**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	129	129
	Motivación hacia la investigación	Coefficiente de correlación	.329**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	129	129

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota: Elaboración propia.

Respecto a la potencia de la relación (tabla 19), el coeficiente de correlación Rho de Spearman establece que existe una correlación positiva media entre el indicador motivación hacia la investigación de la variable competencias investigativas y el desempeño docente ($r_s = 0.329$). Este resultado nos permite inferir que es probable que, a mejor nivel de desempeño docente, los estudiantes de maestría de la Universidad Privada de Arequipa tendrán buena motivación hacia la investigación.

Tabla 20

Relación entre el desempeño docente y las competencias investigativas

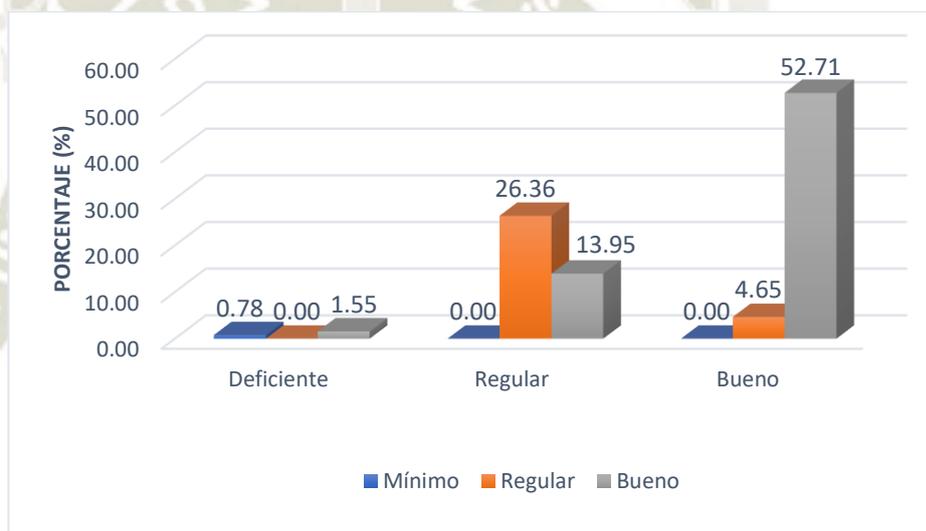
Competencias Investigativas	Desempeño Docente						TOTAL	
	Deficiente		Regular		Bueno		F	%
	F	%	F	%	F	%		
Mínimo	1	0.78	0	0.00	0	0.00	1	0.78
Regular	0	0.00	34	26.36	6	4.65	40	31.01
Bueno	2	1.55	18	13.95	68	52.71	88	68.22
Total	3	2.33	52	40.31	74	57.36	129	100.00

$X^2 = 89.951$ $p < 0.05$

Nota: Elaboración propia.

Figura 14

Relación entre el desempeño docente y las competencias investigativas



En la tabla 20 y figura 14 se observa que el 52.71% de los estudiantes de maestría que consideran que sus competencias investigativas son buenas perciben que el desempeño docente es bueno, sin embargo, un 26.36% de los estudiantes de maestría consideran que el desempeño docente y sus competencias investigativas son regulares, podemos inferir que se requiere implementar estrategias en los procesos de enseñanza aprendizaje que permitan que el estudiante construya sus competencias investigativas, ya que estas competencias permiten que el estudiante de postgrado muestre un comportamiento reflexivo y crítico que aporte soluciones a los problemas de su contexto, y es el docente quien con el desarrollo de procesos pedagógicos innovadores, fomenta la construcción y fortalecimiento de las competencias de sus estudiantes.

En cuanto a la relación entre el desempeño docente y las competencias investigativas, en la tabla 20 se evidencia la existencia de relación estadísticamente significativa ($p < 0.05$), ya que el valor de Chi cuadrado calculado ($X^2 = 89.951$) es superior al valor de Chi cuadrado de tabla ($X^2 = 9.487$).

Tabla 21

Rho de Spearman para el desempeño docente y las competencias investigativas

		Correlaciones		
		Desempeño Docente	Competencias Investigativas	
Rho de Spearman	Desempeño Docente	Coficiente de correlación	1.000	.577**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	129	129
	Competencias Investigativas	Coficiente de correlación	.577**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	129	129

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

Nota: Elaboración propia.

Respecto a la potencia de la relación (tabla 21), el coeficiente de correlación Rho de Spearman establece que existe una correlación positiva considerable entre el desempeño docente y las competencias investigativas ($r_s = 0.577$).

Este resultado nos permite afirmar que, a mejor desempeño docente, los estudiantes de maestría de la Universidad Privada de Arequipa construirán un mejor nivel de competencias investigativas.

Con relación al objetivo general, se concluye que la evidencia estadística permite afirmar que existe una relación positiva considerable entre el desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de Maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa.

2. DISCUSIÓN

La presente investigación tiene como propósito determinar la relación entre el desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada de Arequipa, a partir de las evidencias encontradas, se valida la hipótesis de la investigación en la cual se establece una relación positiva y significativa entre el desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría.

Respecto al objetivo general, la prueba de Chi cuadrado ($X^2 = 89.951$) muestra una relación estadísticamente significativa ($p < 0.05$) entre el desempeño docente y las competencias investigativas, respecto a la potencia de esta relación, según la prueba de correlación no paramétrica Rho de Spearman ($r_s = 0.577$), esta es positiva y considerable (Mondragón, 2014, p. 100), el 57.21% de los estudiantes de maestría que consideran que sus competencias investigativas son buenas perciben que el desempeño docente es bueno. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Paredes (2017) que reportó que, según la percepción de los estudiantes de maestría en Educación de tres universidades de la ciudad de Lima, existe una correlación significativa entre las competencias investigativas y el desempeño profesional del docente ($X^2 = 75.052$), determinando una relación estadísticamente significativa ($p < 0.05$) y según la prueba de correlación gamma ($\gamma = 0.802$) estableció que existe una buena correlación positiva entre ambas variables. Por otro lado, la teoría establece que el docente universitario juega un rol primordial en la construcción y fortalecimiento de las competencias investigativas de sus estudiantes (Sánchez, 1995, como se citó en Aldas, Almache y Vidal 2014; D'olivares, 2019; Velázquez, Amat, Andrade, Jiménez y Cisneros, 2019). Según lo hallado, validamos la relación positiva considerable entre el desempeño docente y las competencias investigativas según los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa.

Con respecto a los objetivos específicos se evidenció que los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa perciben que el desempeño de sus docentes es bueno (57.36%), ya que la responsabilidad (57.36%), dominio científico-tecnológico (60.47%) y las relaciones interpersonales y formación en valores éticos (60.47%), son considerados como buenos; por otro lado, un 40.31% de los estudiantes de maestría califican al desempeño de sus docentes como regular y un 2.33% como deficiente. Estos hallazgos concuerdan con los resultados de la investigación de Paredes (2017), el cual reportó que el 49.5% de los estudiantes de maestría en Educación

de las Universidades UNMSM – UNE – UCV señalan que el nivel del desempeño docente es bueno, un 47.5% opina que es regular y solo un 3% piensa que es deficiente; en contraste, los resultados de las maestrías del CENTRUM PUCP, reportados por Valcazar (2019), fueron mucho más altos ya que obtuvo que el 83.3% de los estudiantes de maestría de Dirección Estratégica y Liderazgo considera las competencias del docente como altas y un 16.7% como medias, un 87.8% de los estudiantes de la maestría de Finanzas Corporativas y Riesgo Financiero consideran las competencias del docente como altas y un 12.2% como medias, el 75% de los estudiantes de maestría de Dirección de Marketing consideran las competencias del docente como altas y un 25% como medias y 91.7% de los estudiantes de maestría de Dirección de Operaciones Productivas considera las competencias del docente como altas y 8.3% como medias. Con el contraste relacionado con los hallazgos de las investigaciones mencionadas, podemos afirmar que los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa perciben el desempeño de sus docentes como bueno.

Finalmente, los estudiantes de maestría consideran que sus competencias investigativas son buenas (68.22%) ya que sus conocimientos del proceso de investigación (67.44%), habilidades investigativas (58.14%), actitudes y valores en investigación (75.97%) y motivación hacia la investigación (59.69%) son consideradas como buenas, adicionalmente, un 31.01% de los estudiantes califican a sus competencias investigativas como regulares y un 0.78% como mínimas. Estos hallazgos concuerdan con la investigación de Angles (2017) quién reportó que los estudiantes de maestría de la Unidad de Postgrado en la Facultad de Educación de la UNMSM-2017 perciben que sus competencias investigativas son buenas (62.5%). En contraste, Paredes (2017) determinó que el 30.9% de los estudiantes de maestría en Educación de la Escuela de Postgrado de la UNMSM, UNE y UCV, consideran sus competencias investigativas como altas, 61.3% como medias y 7.8% como bajas; en esa misma línea, Xiao (2017), concluyó que el 4.4% los estudiantes de posgrado en Educación de la Universidad Mayor de San Marcos consideran como muy adecuadas las competencias investigativas que construyó durante su formación en la escuela de postgrado, 11.8% adecuado, 77.9% a veces adecuado y 5.9% poco adecuado; el estudio de Quintana y Cardona (2018), concluyó que los estudiantes de maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales mostraron deficiencia en el desarrollo de competencias asociadas al desempeño y al dominio técnico-instrumental y científico-intelectual, sin embargo, se evidenció mejores resultados en las competencias relacionadas con los hábitos de trabajo y las cualidades

personales. Con el contraste relacionado con los hallazgos de las investigaciones mencionadas, podemos afirmar que los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa perciben sus competencias investigativas como buenas.



CONCLUSIONES

PRIMERA. Según el valor de Chi cuadrado ($X^2 = 89.951$) y el valor de Rho de Spearman ($r_s=0.577$), existe una relación significativa y correlación positiva considerable, entre el desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada de Arequipa.

SEGUNDA. El nivel de desempeño docente es considerado como bueno por más de la mitad de los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa, por su responsabilidad, dominio científico-tecnológico y formación en valores éticos, sin embargo, más de un tercio de los estudiantes consideran al desempeño docente como regular.

TERCERA. El nivel de las competencias investigativas es considerado como bueno por más de la mitad de los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa, por sus conocimientos del proceso de investigación, habilidades investigativas, actitudes, valores y motivación hacia la investigación, sin embargo, se evidencia una tendencia a mejorar, ya que, menos de un tercio de los estudiantes considera a las competencias investigativas como regular.

Contrastando los resultados obtenidos con la hipótesis propuesta podemos decir que esta se ha comprobado y que se alcanzaron los objetivos planteados.

RECOMENDACIONES

- PRIMERA.** Socializar los resultados obtenidos en la presente investigación con la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa a fin de aportar en la mejora de la cultura de autoevaluación y la mejora continua del servicio educativo ofrecido en las maestrías de la Escuela de Postgrado.
- SEGUNDA.** Realizar estudios de investigación acerca del desempeño docente y las competencias investigativas desde el punto de vista de los docentes a fin de realizar la triangulación de la información brindada por los dos actores educativos, estudiantes y docentes de las maestrías de la Escuela de Postgrado.
- TERCERA.** Se sugiere realizar la capacitación continua en referencia a la construcción de las competencias investigativas, a fin de que todos los docentes de las diferentes asignaturas desarrollen estrategias que propicien la construcción de las competencias investigativas en los diferentes escenarios aprendizajes.

PROPUESTA

Taller: “Metodologías Activas para el desarrollo de Competencias Investigativas”

Presentación:

La presente propuesta busca implementar talleres dirigidos a los docentes de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa, con el fin de fortalecer sus conocimientos acerca del desarrollo de metodologías ágiles en las sesiones de enseñanza-aprendizaje, que al ser ejecutados coadyuven en la construcción de competencias investigativas de los estudiantes de maestría de la Universidad Privada de Arequipa.

Justificación:

Los resultados de la presente investigación mostraron que, existe una relación estadísticamente significativa y una correlación positiva considerable entre el desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa.

En esa misma línea, según el marco teórico que sustenta la presente investigación, queda claramente establecido el importante rol que cumple el docente de Postgrado en la construcción de las competencias investigativas de sus estudiantes, ya que, es el docente el que debe diseñar e implementar estrategias que propicien el enfrentamiento de los estudiantes con problemas de investigación, de manera tal, que hagan ejercicio de la actividad científica para formular propuestas de solución; adicionalmente, en la formulación de éstas propuestas, el docente debe asesorar permanentemente a sus estudiantes, desarrollando procesos de acompañamiento, evaluación y retroalimentación. Entonces, el docente de la Escuela de Postgrado debe desarrollar procesos pedagógicos innovadores, fortalecidos con metodologías activas que pongan en evidencia sus competencias, cumpliendo con la máxima de que se enseña con el ejemplo.

La presente propuesta busca que los docentes fortalezcan su desempeño profesional implementado en los procesos de enseñanza-aprendizaje metodologías activas que propicien en los estudiantes de maestría la construcción de sus competencias investigativas.

Objetivo General:

- Fortalecer el desempeño de los docentes de la Escuela de Postgrado con la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en metodologías activas.

Objetivos Específicos:

- Desarrollar talleres de capacitación pedagógica que fortalezcan el buen desempeño del docente universitario.
- Fomentar la aplicación de metodologías activas en los procesos didácticos de planificación y ejecución de las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

Descripción de la Propuesta:

El taller está dirigido a los docentes de Maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa.

Por razones de disponibilidad y seguridad sanitaria se ha previsto que se lleve a cabo de forma virtual en tiempo sincrónico, por el lapso de cinco días consecutivos, de lunes a viernes, tal y como se detalla en el siguiente cronograma.

Día	Actividad	Descripción	Evidencias	Responsable
Día 1 17.00 hrs. – 20.00 hrs.	Tendencias Educativas: Docente 4.0	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. • Motivación. • Presentación del Taller. • Hoja de ruta. • Presentación de los contenidos. • Análisis de las tendencias educativas. • Dinámica. • Formación de equipos. • Análisis de las exigencias a la nueva docencia: Docente 4.0 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro comparativo. 	Área de Formación Continua de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa

<p>Día 2 17.00 hrs. – 20.00 hrs.</p>	<p>Metodologías Activas I:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Cooperativo: recursos tecnológicos. • Contrato de Aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación. • Presentación del taller. • Hoja de ruta. • Presentación de los contenidos. • Análisis: aprendizaje cooperativo: recursos tecnológicos. • Análisis: contrato de aprendizaje. • Dinámica. • Formación de equipos. • Formulación de plan de sesión de e-a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión de enseñanza-aprendizaje con las estrategias de aprendizaje cooperativo y contrato de aprendizaje. 	<p>Área de Formación Continua de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa</p>
<p>Día 3 17.00 hrs. – 20.00 hrs.</p>	<p>Metodologías Activas II:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Basado en la Investigación. • Aprendizaje Basado en Retos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación. • Presentación del taller. • Hoja de ruta. • Presentación de los contenidos. • Análisis: ABi y ABR. • Dinámica. • Formación de equipos. • Formulación de plan de módulo de e-a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo de enseñanza-aprendizaje con las estrategias de ABi y ABR. 	<p>Área de Formación Continua de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa</p>
<p>Día 4 17.00 hrs. – 20.00 hrs.</p>	<p>Metodologías Activas III:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Método de Casos. • Flipped Classroom. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación. • Presentación del taller. • Hoja de ruta. • Análisis: método de casos y Flipped Classroom. • Dinámica. • Formación de equipos. • Formulación de plan de sesión de e-a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión de enseñanza-aprendizaje con las estrategias de método de casos y Flipped Classroom. 	<p>Área de Formación Continua de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa</p>
<p>Día 5 17.00 hrs. – 20.00 hrs.</p>	<p>Evaluación en el contexto de las metodologías activas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación. • Presentación del taller. • Hoja de ruta. • Análisis: Qué y cómo evaluar. • Dinámica. • Formación de equipos. • Elaboración de instrumentos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de evaluación del aprendizaje. 	<p>Área de Formación Continua de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa</p>

Recursos Humanos

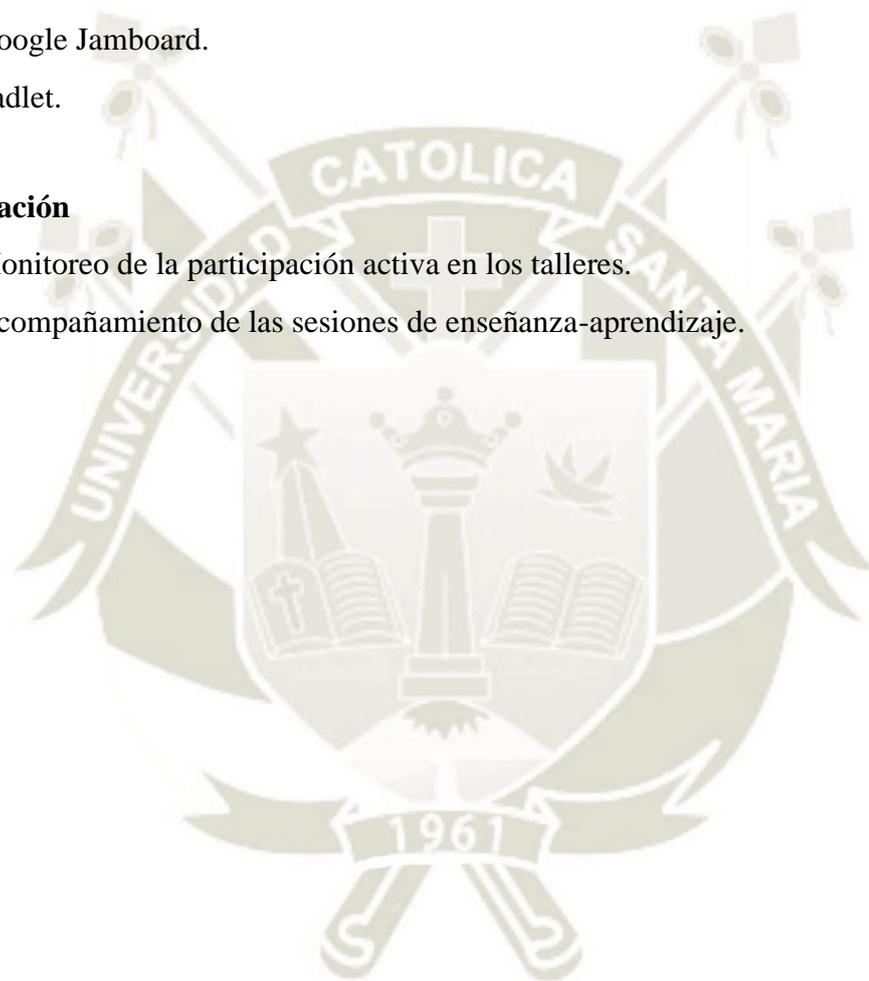
- Área de Formación Continua de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa.
- Docentes de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Arequipa.

Materiales

- Plataforma Teams Microsoft.
- Google Jamboard.
- Padlet.

Evaluación

- Monitoreo de la participación activa en los talleres.
- Acompañamiento de las sesiones de enseñanza-aprendizaje.



REFERENCIAS

- Aguado, P. (19 de mayo de 2020). *Cuando se pacta la confidencialidad y no se le da un plazo*. Pólemos Portal Jurídico Interdisciplinario. Consultado el 21 de noviembre del 2020. <https://polemos.pe/cuando-se-pacta-la-confidencialidad-y-no-se-le-da-un-plazo/>
- Acuña, W. (2019). *El desempeño docente y la motivación académica en los estudiantes de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas 2018* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Lima, Perú]. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/31256?locale-attribute=en>
- Aldas, H., Almache, E. y Vidal, T. (2014). Las competencias investigativas y su importancia en la formación del Licenciado en Cultura Física. *Mendive Científico Pedagógica* 48, 1-11. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/734>
- Amachi, M. (2016). *Desempeño docente y formación profesional permanente de los profesores de la Escuela Superior de Bellas Artes Diego Quispe Tito de Cusco 2015* [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/5430/Amachi_am.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Angles, J. (2019). *Plan curricular y las competencias investigativas en la maestría de la Unidad de Postgrado en la Facultad de Educación de la UNMSM-2017* [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/11100/Angles_tj.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arias, M., Arias, E., Arias, J., Ortiz, M. y Garza, M. (2018). Competencias del Docente Universitario Recomendados por la UNESCO y la OCDE. *ATLANTE Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-21. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html>
- Balderas, I. (2017). *Competencias Investigativas en Postgrado en Educación* [ponencia]. XIV COMIE - XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis de Potosí; México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0500.pdf>

- Barrera, J. (2019). *Desempeño docente y rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – Filial Tarma 2018* [tesis de maestría, Universidad Continental, Huancayo, Perú]. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/7219/1/IV_PG_MEMD ES_TE_Barrera_Gonzalo_Zenteno_2019.pdf
- Benites, J. (2017). *Desempeño docente y la percepción de los estudiantes de la carrera de laboratorio clínico y anatomía patológica de la Universidad Norbert Wiener* [tesis de doctorado, Universidad Privada Norbert Wiener, Lima, Perú]. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1648/DOCTOR%20-%20Benites%20Azabache%2C%20%20Juan%20Carlos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berrosponi, W. (2018). *La actitud científica y el desempeño docente en la Facultad de Educación en la Universidad de Ciencias y Humanidades* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú]. <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2428/TM%20CE-Du%204044%20B1%20-%20Berrosponi%20Santillan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cabezas, E., Andrade, D. y Torres, J. (2018). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica*. Ecuador: Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.
- Cáceres, M. y Rivera, P. (2017). El Docente Universitario y su Rol en la Planificación de la Sesión de Enseñanza-Aprendizaje. *En Blanco & Negro* 8(1), 15-26. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/download/18958/19172>
- Carlos-Guzmán, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones* 4 (2), 285-358. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Castro, E. (2019). *El Liderazgo y Desempeño Docente en la Universidad Nacional de Barranca* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú]. <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3911/TM%20CE-Ge%204789%20C1%20-%20Castro%20Way%20Edgar%20Javier.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cevallos, L. (2012). *Indicadores para la evaluación del desempeño por competencias de los docentes, como herramienta para una educación de calidad, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ambato* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, Ecuador]. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/762/1/85118.pdf>
- CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA (05 de diciembre 2015). CONCYTEC regula procedimiento para la calificación y registro de investigadores en ciencia y tecnología. <https://portal.concytec.gob.pe/index.php/noticias/574-concytec-regula-procedimiento-para-la-calificacion-y-registro-de-investigadores-en-ciencia-y-tecnologia>
- Chávez, R. (2015). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Ecuador: Universidad Técnica de Machala.
- Chávez-Zambrano, M., Saltos-Vivas, M. y Saltos-Dueñas, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias* 3, 759–771. <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.mono1.ago.759-771>
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos, El Capital Humano de las Organizaciones* (9ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- D'olivares, N., y Casteblanco, C. (2019). Competencias investigativas: inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media. *RHS Revista Humanismo y Sociedad* 7(1), 6-21. <https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a01>
- De la Luz, M., López, J. y Gaeta, M. (2018). Conductas no éticas en la investigación científica desde la mirada de investigadores consolidados e investigadores en formación. *Investigación y Formación Pedagógica* 4(8), 6-19. http://www.educacionpersonalizante.com/wp-content/uploads/2018/07/CONDUCTAS-NO-ETICAS-EN-LA-INVESTIGACION-CIENTIFICA_Publicado.pdf
- Delgado, G., Vera, E., Mendoza, K. y Carrasco, D. (2020). *Competencias Escenciales del Investigador Científico del Siglo XXI*. Cusco, Perú: Carlos Aceituno Huacaní Ed.
- Díaz, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores* 53 (1), 36-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700004>

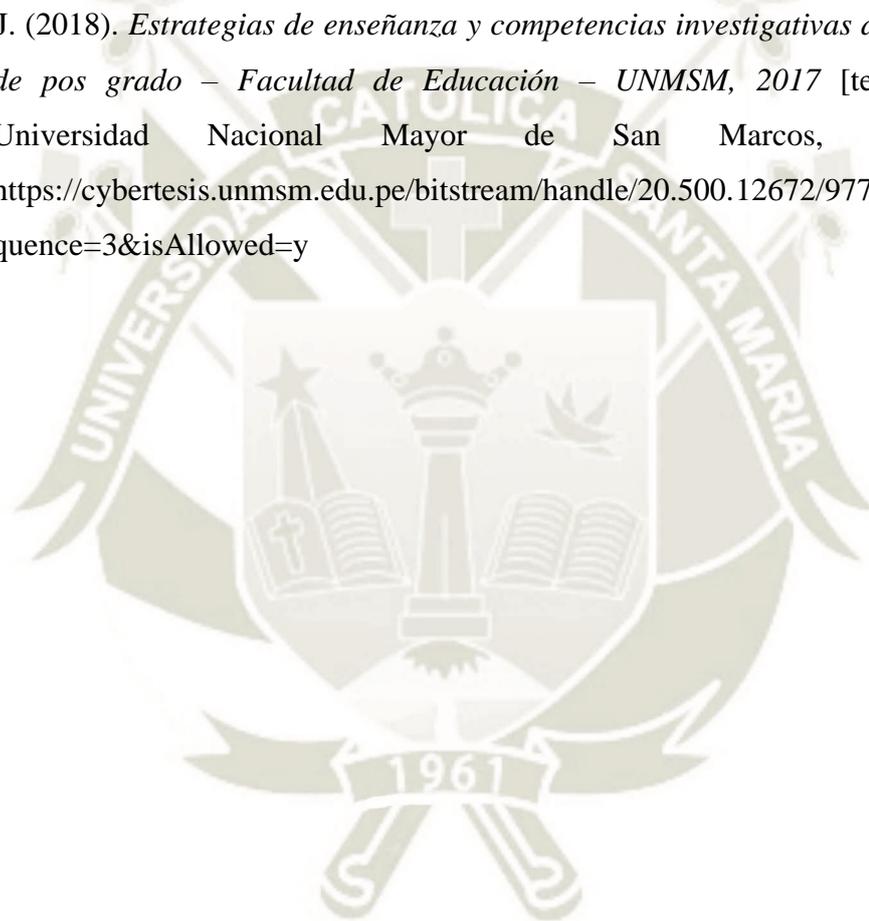
- Drago, C. (2017). *Evaluación para el Aprendizaje*. Chile: Universidad Central de Chile.
- Espinoza, A. (2017). *Competencias Investigativas y Liderazgo Creativo en Estudiantes de Ciencias Matemáticas e Informática de la UNCP* [tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú]. <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4291/Espinoza%20Casas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Estrada, A. (9 de diciembre del 2019). *Acuerdos de Confidencialidad*. Asuntos: Legales. Consultado el 21 de noviembre del 2020. <https://www.asuntoslegales.com.co/consultorio/acuerdos-de-confidencialidad-2941910>
- Estrada, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista Electrónica Educare* 18(2), 177-194. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194130549009.pdf>
- Fernández, A. (2012). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. *Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Politécnica de Valencia*, 1-111. <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). Relación Profesor-Alumno en la Universidad: Arista Fundamental para el Aprendizaje. *Calidad en la Educación* (32), 78-108. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/viewFile/152/158>
- García, M. (2014). La Evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17(1), 87-106. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- García-Gutiérrez, Z. y Aznar-Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare* 23(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.15>
- George D. y Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 25 Step by Step A Simple Guide and Reference* (15ª ed.). New York: Taylor y Francis Group.
- Gómez, S. (2012). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Red Tercer Milenio.
- Hamodi, C., López, V. y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos* 37(147), 146-161. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México D. F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

- Jerez, O., Hasbún, B. y Rittershausen, S. (2015). *El Diseño de Syllabus en la Educación Superior: Una propuesta metodológica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile.
- Lavilla, L. (2011). La Evaluación. *Pedagogía Magna* 11, 303-310.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629230>
- Londoño, O. (2011). Desarrollo de la competencia investigativa desde los semilleros de investigación. *Revista Científica General José María Córdova* 9(9), 187-207.
<https://revistacientificaesmic.com/index.php/esmic/article/view/250/330>
- Lopez, V. (2015). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid, España: NARCEA S.A. Ediciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Sistema de Evaluación para ser Aplicada en los Diseños Curriculares Básicos Nacionales*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). *Rutas del Aprendizaje: Fascículo para la gestión de los aprendizajes en las instituciones educativas*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Mondragón, M. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Información Científica Artículos de Reflexión* 8(1), 98-104.
https://www.researchgate.net/publication/281120822_USO_DE_LA_CORRELACION_DE_SPEARMAN_EN_UN_ESTUDIO_DE_INTERVENCION_EN_FISIOTERAPIA
- Morales, V. (2011). Guía para la elaboración y evaluación de proyectos de investigación. *Revista de Pedagogía* (91), 131-146.
<https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549008.pdf>
- Moros-Briceño, J. (2018). Evaluación de las competencias investigativas en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional Experimental del Táchira mediante el uso de modelos de regresión multinivel. *Eco matemático* 9(1), 50-63.
<https://doi.org/10.22463/17948231.1670>
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S. y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. La Rioja, España: UNIR.

- Niño-Puello, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones. *Rev. Colombiana ciencias Anim.* 5(1), 243–254. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4694403.pdf>
- Noriega, I. (2010). Evaluación objetiva: el punto de vista de los estudiantes. *Educación Médica* (13), 79-82. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132010000500015
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la Investigación Científica Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de la Tesis.* (5ª ed.). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Omar, R. (2017). Dimensiones de la Docencia Universitaria. *UCES* 21(1), 132-150. <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/cientifica/article/view/398>
- Paredes, H. (2017). *El desempeño docente y la competencia investigativa, según los estudiantes de Maestría en Educación de la Escuela de Postgrado de la UNMSM, UNE y UCV, 2012* [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/7261/Paredes_mh.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, M. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de Investigaciones UNAD* 11(1) 9–34. <https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen11num1%202012/1.%20Fortalecimiento%20de%20las%20competencias%20investigativas%20en%20el%20contexto%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20Colombia.pdf>
- Pulido, J. (2017). Nivel de Dominio de las Competencias Investigativas de los Aspirantes a Ingresar al Programa de Postgrado de la UPEL-IMP. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 6(1), 113-126. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/182/179>
- Quintana, C. y Cardona, A. (2018). *Estado de las competencias investigativas en estudiantes de posgrado de la Maestría en Educación de la UCM* [tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales, Colombia]. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/2226/Claudia%20Alejandra%20Quintana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Real Academia de la Lengua Española (2011). *Diccionario de la Lengua Española* (21ª ed.). España: ePUB.

- Reyes, M. (2016). Relación entre Habilidades Sociales y Desempeño Docente desde la percepción de estudiantes adultos de universidad privada en Lima, Perú. *RIDU Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 2(10), 17-31. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.465>
- Talavera, G. (2017). *Competencias Investigativas y Desempeño Docente en la Facultad de Estomatología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega*. 2016 [tesis de maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Lima, Perú]. <http://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/UNHEVAL/4049/PIDS%20000198T16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tapia, C., Cardona, S. y Vázquez, H. (2018). Las competencias investigativas en posgrado: experiencia de un curso en línea. *Espacios* 39(53), 20-31. https://www.researchgate.net/publication/335871077_Las_competencias_investigativas_en_posgrado_experiencia_de_un_curso_en_linea
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª ed.). Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.
- Valcazar, E. (2019). *Estudio comparativo de evaluación de las competencias del docente desde la percepción de los estudiantes de cuatro maestrías especializadas CENTRUM PUCP, Lima* [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú]. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/11234/Valcazar_me.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Velázquez, M., Amat, M., Andrade, D., Jiménez, R., y Cisneros, C. (2019). Desarrollo de competencias investigativas formativas: retos y perspectivas para la Universidad. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Políticas y Valores* (3), 1–26. <http://files.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/2000050264f707506cb/EE%2019.06.03%20Desarrollo%20de%20competencias%20investigativas%20formativas...pdf>
- Vázquez-Cano, E. (2016). El derecho conculcado del alumno a una evaluación objetiva en la LOMCE. *REJIE* 13, 75–92. <https://www.eumed.net/rev/rejie/13/lomce.pdf>
- Vilca, H. (2017). *Desempeño Docente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú-Huancayo* [tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú]. <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4515/Vilca%20Loayza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

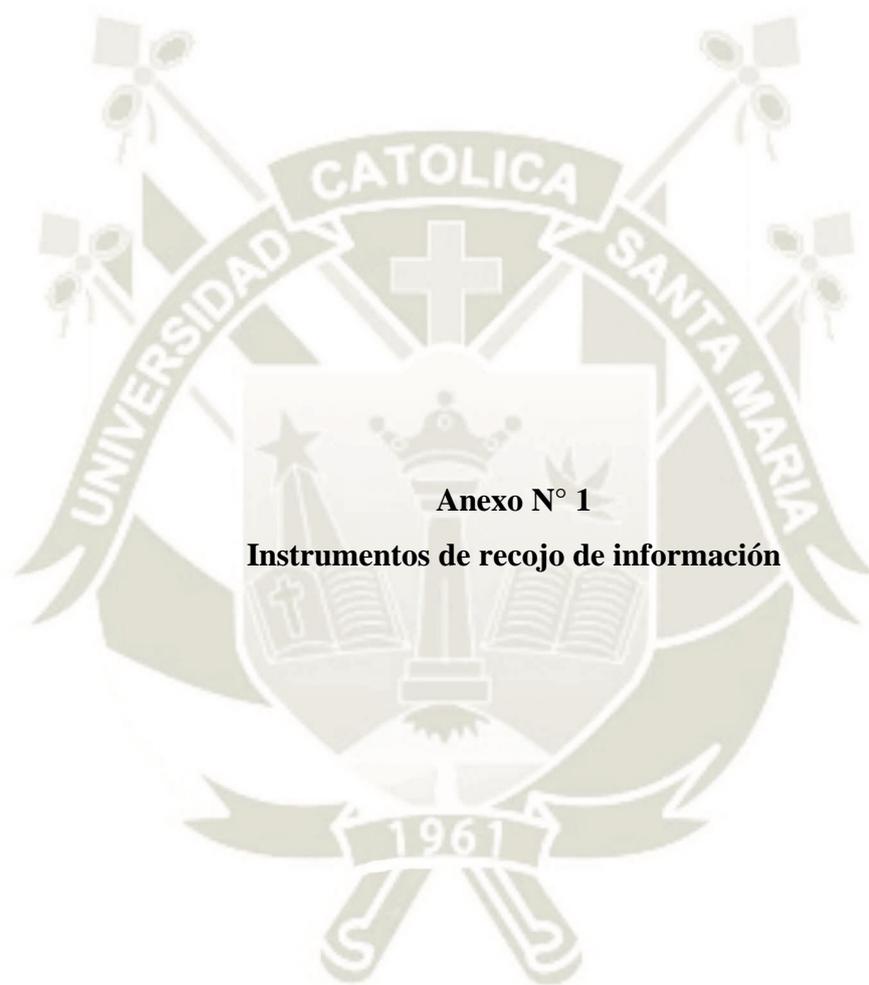
- Villareal, I. (2018). *Desempeño docente y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del VI ciclo de enfermería Universidad San Pedro Huacho 2015* [tesis de maestría, Universidad San Pedro, Huacho, Perú]. http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/6769/Tesis_59292.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- WONDER LEGAL (27 de agosto del 2020). *Acuerdo de Confidencialidad (NDA)*. Wonder Legal. Consultado el 25 de noviembre del 2020. <https://www.wonder.legal/es/modele/acuerdo-de-confidencialidad-nda>
- Xiao, J. (2018). *Estrategias de enseñanza y competencias investigativas de los estudiantes de pos grado – Facultad de Educación – UNMSM, 2017* [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/9772/Xiao_ju.pdf?sequence=3&isAllowed=y



ANEXOS

- 1) Instrumentos de recojo de información
- 2) Matriz de consistencia
- 3) Matriz de sistematización
- 4) Solicitud para autorización de aplicación de instrumentos de recojo de información
- 5) Autorización de aplicación de instrumentos de recojo de información
- 6) Compromiso de confidencialidad





Anexo N° 1
Instrumentos de recojo de información

INSTRUMENTO DE LA VARIABLE 1

ENCUESTA DE DESEMPEÑO DOCENTE (Paredes, 2017)

Esta encuesta es ANÓNIMA le pedimos que sea sincero en sus respuestas. Por nuestra parte nos comprometemos a que la información dada tenga un carácter estrictamente confidencial y de uso exclusivamente reservado a fines de investigación.

Maestría:

Derecho Constitucional () Educación Superior () Gerencia en Salud ()
 Gestión Pública () Salud Pública ()
 Salud Mental del Niño, del Adolescente y de la Familia ()
 Salud Ocupacional y del Medio Ambiente ()

DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES

Estos ítems se refieren al desempeño y actitudes de los docentes de Maestría en general.

Calificación:

Pésimo = 1 Deficiente = 2 Regular = 3 Bueno = 4 Excelente = 5

I. Responsabilidad	CALIFICACIÓN				
1. Entrega los documentos educativos en el tiempo establecido	1	2	3	4	5
2. Cumple con el desarrollo de los contenidos de cada asignatura en el plazo establecido.	1	2	3	4	5
3. Presenta y expone el sílabo (propósito, objetivo, contenido, criterios de evaluación y bibliografía) en el inicio de clases.	1	2	3	4	5
4. Desarrolla la asignatura conforme a la organización del sílabo.	1	2	3	4	5
5. Prepara, organiza y estructura sus clases.	1	2	3	4	5
6. Explica los objetivos generales y específicos de la asignatura.	1	2	3	4	5
7. Explicita los aprendizajes esperados de los estudiantes con sus respectivos indicadores de logro.	1	2	3	4	5
8. Presenta y explica la metodología de enseñanza.	1	2	3	4	5
9. Presenta y explica técnicas y procedimientos de evaluación.	1	2	3	4	5
10. Las sesiones de enseñanza-aprendizaje guarda relación son lo previsto en el sílabo (contenidos, metodología, evaluación)	1	2	3	4	5
11. Elabora instrumentos de evaluación válidos y confiables de acuerdo a los aprendizajes esperados.	1	2	3	4	5
II. Dominio Científico – Tecnológico.	CALIFICACIÓN				
12. Demuestra que conoce con suficiencia los fundamentos teóricos y tecnológicos de la asignatura que imparte.	1	2	3	4	5
13. Demuestra amplio bagaje cultural: conocimiento pedagógico, conocimiento de las disciplinas afines y conocimiento de la realidad sociocultural.	1	2	3	4	5
14. Domina los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación.	1	2	3	4	5
15. Plantea acciones que promueven el desarrollo de actividades para la recolección, selección y procesamiento de información de los estudiantes.	1	2	3	4	5
16. La adecuación y consistencia del uso de formas de evaluación establecidos al inicio del curso es...	1	2	3	4	5
17. La relación de las evaluaciones con los contenidos de la asignatura es...	1	2	3	4	5
18. El juicio y la objetividad de los criterios de evaluación y calificación son ...	1	2	3	4	5
19. Tiene dominio y actualización de conocimientos de la asignatura que enseña.	1	2	3	4	5
20. Explicita términos técnicos de la especialidad.	1	2	3	4	5

21. La expresión en la exposición de los conceptos implicados en cada tema de la asignatura: ...	1	2	3	4	5
III. Relaciones Interpersonales y Formación en Valores Éticos	CALIFICACIÓN				
22. Motiva el uso de recursos adicionales a los utilizados en clase.	1	2	3	4	5
23. Crea un clima de confianza dentro del ambiente de comunicación para el aprendizaje.	1	2	3	4	5
24. Es imparcial en el trato con sus alumnos.	1	2	3	4	5
25. Atiende los reclamos, en relación a la forma en que califica las evaluaciones.	1	2	3	4	5
26. Estimula hacia el interés por la asignatura, la participación en clase y la investigación.	1	2	3	4	5
27. Establece criterios que el permiten respetar y valorar los derechos de los alumnos.	1	2	3	4	5
28. Incentiva hacia el trabajo y a la cooperación.	1	2	3	4	5
29. Contribuye a la formación integral, profesional y humana del estudiante.	1	2	3	4	5
30. El respeto, la aceptación de ideas diferentes a las suyas y la dignidad en su trato con los demás es:	1	2	3	4	5
31. Utiliza estrategias metodológicas en su práctica docente para fomentar los valores éticos profesionales.	1	2	3	4	5



INSTRUMENTO DE LA VARIABLE 2

ENCUESTA DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

(Espinoza, 2017)

Estimado estudiante, apelo a su alta responsabilidad, y me permite contribuir con el presente trabajo de investigación, solicitándoles ser sincero al responder los criterios e interrogantes formulados.

INSTRUCCIONES:

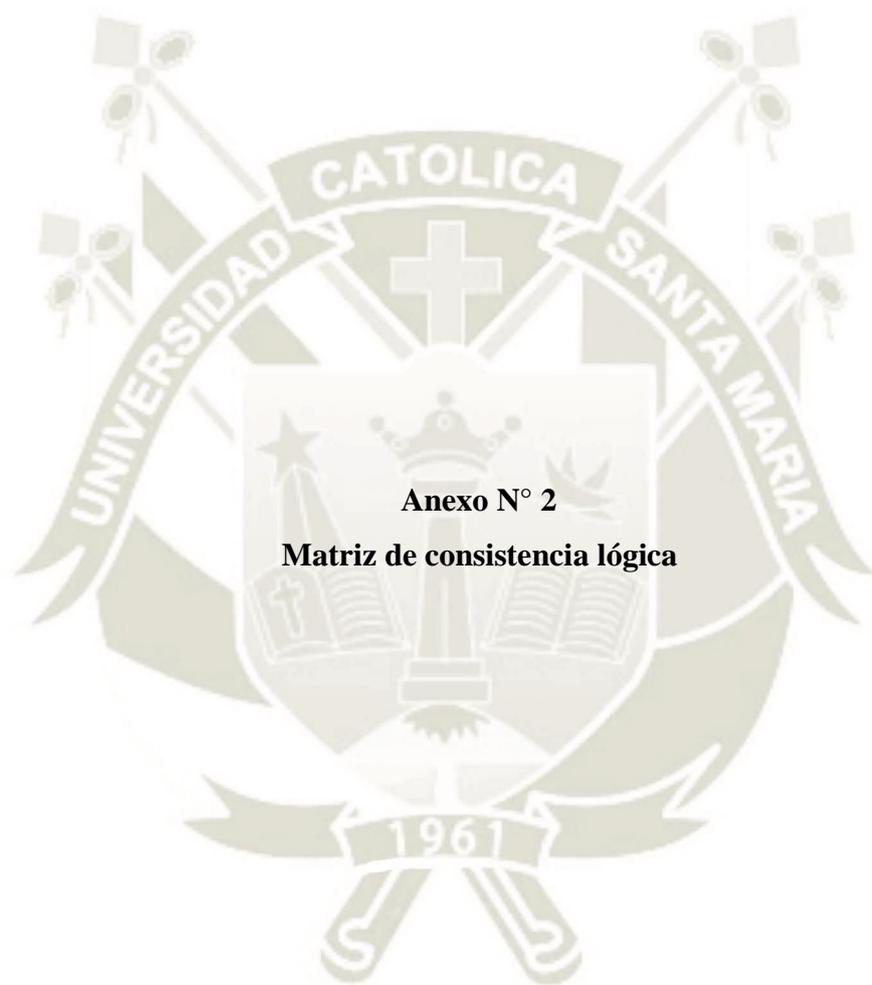
Marca con un aspa (X) en la columna según sea el caso: no hay respuestas correctas e incorrectas, no deje ningún ítem sin contestar. Tus respuestas son anónimas. Gracias por su colaboración.

ÍNDICES	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
VALOR	5	4	3	2	1

N°	ÍTEMS	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
		1	2	3	4	5
CONOCIMIENTOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA						
01	Puedo identificar el problema de investigación.					
02	Identifico criterios para seleccionar, priorizar y formular un problema susceptible de investigar en mi carrera profesional.					
03	Puedo determinar y delimitar problemas de la realidad de mi carrera profesional que no pueden ser resueltos con el conocimiento científico existente.					
04	Puedo definir ciencia y método científico.					
05	Identifico las etapas del proceso de investigación científica.					
06	Puedo definir correctamente: Conocimiento, sujeto, objeto de investigación.					
07	Identifico y defino términos básicos que se relacionan con la variable de estudio.					
08	Puedo identificar trabajos de investigaciones nacionales, relacionados con mi tema de investigación.					
09	Comprendo y determino los objetivos de la investigación.					
10	Reconozco la importancia de mi investigación.					
11	Reconozco porque es pertinente mi proyecto de investigación.					
12	Puedo hacer autocrítica y definir mi posición con respecto a la hipótesis general y específicas.					
13	Conozco y defino los tipos de variables en la investigación científica.					
14	Identifico las variables intervinientes en mi investigación.					
15	Puedo definir el método de investigación que utilizo.					
16	Conozco, los niveles de investigación: exploratorias, descriptivas, experimentales.					
17	Identifico los elementos del diseño metodológico en base al tipo de estudio.					
18	Identifico y caracterizo la población objeto de estudio.					
19	Identifico la muestra objeto de estudio.					
20	Puedo definir y diferenciar técnicas e instrumentos de medición.					

21	Conozco que tratamientos estadísticos se realiza a los datos recogidos en la investigación.					
HABILIDADES INVESTIGATIVAS						
22	Busco tesis en las bibliotecas.					
23	Selección material bibliográfico en internet.					
24	Elaboro fichas de trabajo y fichas documentales.					
25	Recojo información pertinente para mi investigación.					
26	Planteo y formulo de manera lógica y coherente del problema.					
27	Diseño y redacto los objetivos de la investigación.					
28	Elaboro el marco teórico que integra los resultados de la búsqueda bibliográfica y hago comparación entre autores, posturas y planteamientos.					
29	Selección las investigaciones nacionales e internacionales realizadas, como antecedentes para mi investigación.					
30	Elaboro la matriz de consistencia y de operacionalización de variables.					
31	Selección técnicas e instrumentos de medición para mi investigación.					
32	Domino el Word, Excel, SPSS, Minitab u otros.					
33	Aplico pruebas estadísticas para comprobar la validez de los instrumentos de medición.					
34	Aplico pruebas estadísticas para comprobar la confiabilidad de los instrumentos de medición.					
35	Codifico y tabulo los datos de mi investigación.					
36	Analizo e interpreto los resultados de acuerdo a las tablas y figuras.					
37	Identifico las pruebas de hipótesis de manera adecuada de acuerdo al diseño de investigación.					
38	Compruebo los resultados obtenidos de la investigación.					
39	Analizo y sistematizo los resultados de la investigación.					
40	Tengo habilidad para comunicación escrita en español. Ortografía y sintaxis.					
41	Hago un reporte de investigación en inglés.					
42	Redacto la bibliografía de acuerdo a las normas de redacción científica (Vancouver, APA, ISO, etc.)					
43	Elaboro el informe de investigación.					
44	Puedo explicar la lógica de proceso vivido en el proceso de investigación, los factores que han intervenido y cómo se han relacionado entre sí y reconozco lo realizado con una interpretación crítica.					
45	Tengo habilidad para comunicación oral en español. Comprensión de lectura e interpretación de códigos y gráficos óptimos.					
46	Puedo leer y expresarme verbalmente en inglés.					
47	Expongo mi trabajo de investigación tratando de que se genere una discusión en la sustentación.					
ACTITUDES Y VALORES EN INVESTIGACIÓN						
48	Tengo plena confianza en mí mismo para culminar mi trabajo de investigación.					
49	Tengo curiosidad e interés para realizar un trabajo de investigación.					
50	Me gusta investigar temas originales, soy creativo y trato de orientar mi trabajo hacia el logro de metas planteadas al inicio de la investigación.					
51	Soy tolerante y procuro controlar mis emociones cuando observan mi trabajo.					
52	Soy persistente, constante y me gusta culminar el trabajo iniciado.					

53	Soy responsable en el desarrollo de las actividades establecidas en mi trabajo de investigación.					
54	Tengo iniciativa ante situaciones complejas y puedo coordinar.					
55	Puedo analizar críticamente las investigaciones publicadas en mi carrera profesional.					
56	Comparto intereses mutuos, puedo escuchar y revidar el progreso de los demás y puedo hacer una retroalimentación.					
57	Tengo facilidad para sacar utilidad de las oportunidad y provecho de los datos estadísticos generados.					
58	Soy independiente, autorrealizado puedo hacer mi autoevaluación sin problema.					
59	Aplico los principios éticos de integridad científica.					
60	Conozco los principios éticos de protección a los sujetos que participan en la investigación.					
MOTIVACIÓN HACIA LA INVESTIGACIÓN						
61	Tengo interés en la comprensión del conocimiento científico.					
62	Estoy convencido o convencida de que la investigación científica es el camino hacia el desarrollo personal y profesional.					
63	Lo más importante fue para mi conseguir buenas calificaciones en la asignatura de formación científica como indicador de haber aprendido los conocimientos básicos.					
64	Cuando tengo oportunidad de leer prefiero la investigación científica.					
65	Obtener el calificativo alto en el proyecto de investigación, no fue tan importante para mí, como el de haber culminado satisfactoriamente.					
66	Elaborar el proyecto de investigación despertó en mí el interés por la investigación.					
67	Al culminar mi formación profesional lo más importante será el continuar con la ejecución y terminar mi trabajo de investigación.					
68	Prefiero presentar un trabajo de investigación para poder obtener mi título profesional, en lugar de presentarme al examen de suficiencia u otra modalidad.					
69	Creo que con la formación científica podré iniciarme como investigador (a) ya que ello me permitirá ser reconocido por mis compañeros y jefes.					
70	Confío que puedo desempeñarme bien como integrante de equipos multidisciplinarios de investigación, porque el producto de nuestro trabajo será útil para la sociedad.					
71	Considero que con los conocimientos adquiridos en la asignatura del área de investigación he complementado en forma satisfactoria mi formación profesional.					



MATRIZ DE CONSISTENCIA LÓGICA

TÍTULO	PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES	SUBINDICADORES	DISEÑO	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	POBLACIÓN Y MUESTRA
DESEMPEÑO DOCENTE Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE MAestrÍA DE LA ESCUELA DE POSTGRADO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE AREQUIPA, 2020.	¿Qué relación existe entre el Desempeño Docente y las Competencias Investigativas de los estudiantes de Maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada?	Determinar la relación entre el desempeño docente y las Competencias Investigativas de los estudiantes de Maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada.	Dado que el desempeño docente es el actuar profesional de la educación universitaria, que propicia en los estudiantes la construcción de competencias que responden a un currículo, es probable que, exista una relación positiva considerable entre el desempeño docente y las competencias investigativas de los estudiantes de maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada de Arequipa.	Desempeño docente	Responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> Tiempo de entrega de los documentos de gestión educativa. Desarrollo de los contenidos de la asignatura en los tiempos establecidos. Presentación y socialización del sílabo. Desarrollo de la asignatura en correspondencia con la organización del sílabo. Preparación, organización y estructuración de las sesiones de enseñanza-aprendizaje. 	Tipo: Campo. de Nivel: descriptivo correlacional.	Encuesta	Cuestionario tipo Likert para "Desempeño Docente" (Paredes, 2017).	Población y muestra: 129 estudiantes de Maestría de la Unidad de Postgrado de una Universidad Privada de Arequipa.
	¿Qué percepción tienen del Desempeño Docente los estudiantes de Maestría de la Escuela de Postgrado de una	Determinar el nivel de Desempeño Docente según los estudiantes de Maestría de la Escuela de Postgrado de una								

	<p>una Universidad Privada?</p> <p>¿Cuál es el nivel de Competencias Investigativas de los estudiantes de Maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada?</p>	<p>Universidad Privada.</p> <p>Determinar el nivel de Competencias Investigativas de los estudiantes de Maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada.</p>			<p>Dominio científico tecnológico</p> <hr/> <p>Relaciones interpersonales y formación en valores éticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación y consistencia del uso de técnicas e instrumentos de evaluación socializados al inicio de la asignatura. • Coherencia entre las evaluaciones y los contenidos desarrollados en la asignatura. • Objetividad en los procesos de evaluación y calificación. • Dominio y actualización de conocimientos de la asignatura que enseña. • Dominio y explicación de terminología técnica de la especialidad. • Exposición clara de los conceptos implicados en cada tema de la asignatura. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Motivación para el uso de recursos académicos adicionales a los empleados en clase. • Respeto y aceptación de ideas diferentes a las suyas. • Generación de un ambiente de comunicación para el aprendizaje en un clima de confianza. • Imparcialidad en el trato con sus estudiantes. • Atención a los reclamos o cuestionamientos referentes a la calificación de las evaluaciones. • Estimulación del interés por la asignatura, la participación activa y la investigación. 				
--	---	---	--	--	---	--	--	--	--	--

				<p>Conocimientos del proceso de investigación científica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los criterios para formular y evaluar el problema de investigación. • Conceptualización de los términos propios de la investigación científica. • Conocimiento y dominio de la estructura del proyecto de investigación. • Determinación de técnicas e instrumentos de recolección de datos y el estadístico para la prueba de hipótesis. 			
			Competencias investigativas	<p>Habilidades investigativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de procedimientos de búsqueda y selección de información referidas a la metodología de la investigación. • Planteamiento del problema de investigación y operacionalización de variables. • Actualización en el manejo de las TICs, norma APA y los programas estadísticos. • Dominio del idioma inglés. 		Encuesta	
				<p>Actitudes y valores en investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia, confianza y persistencia en el desarrollo del trabajo de investigación. • Mostrar un comportamiento ético en los procesos de investigación. 			
				<p>Motivación hacia la investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestar interés en el dominio de los procesos de investigación científica para su desarrollo profesional y personal. • Manifestar interés en pertenecer a organizaciones científicas. 			<p>Cuestionario tipo Likert para “Competencias Investigativas” (Espinoza, 2017)</p>

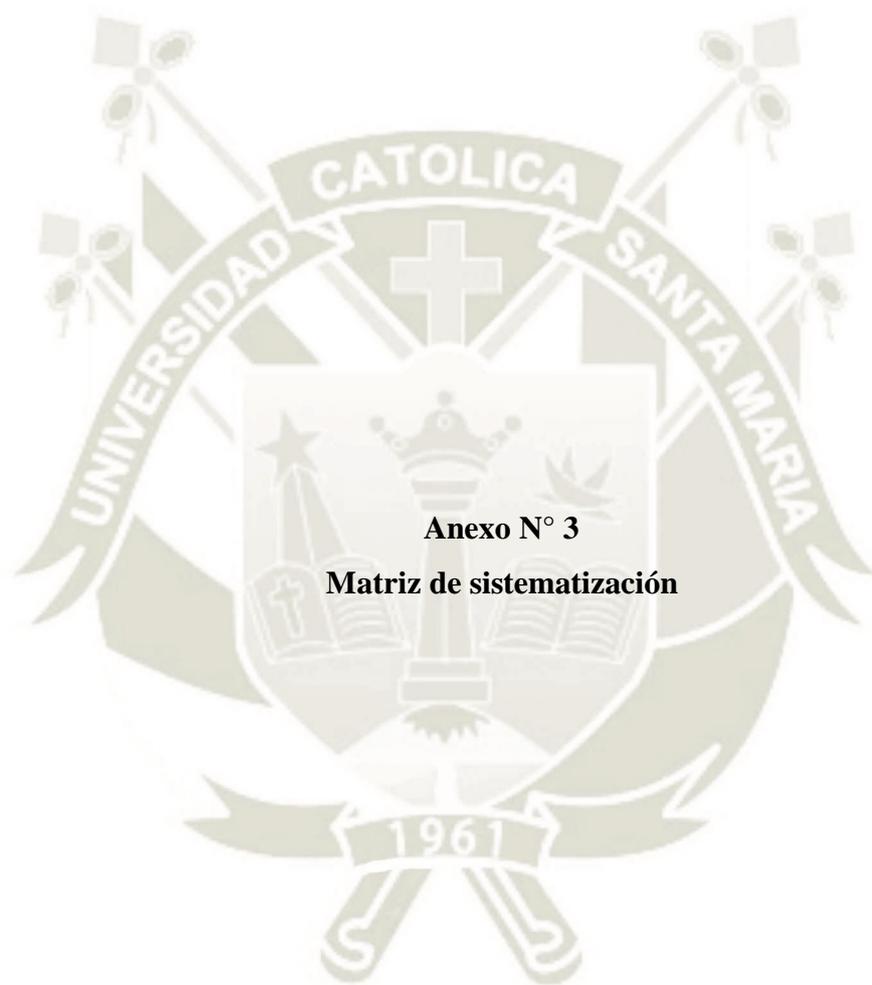
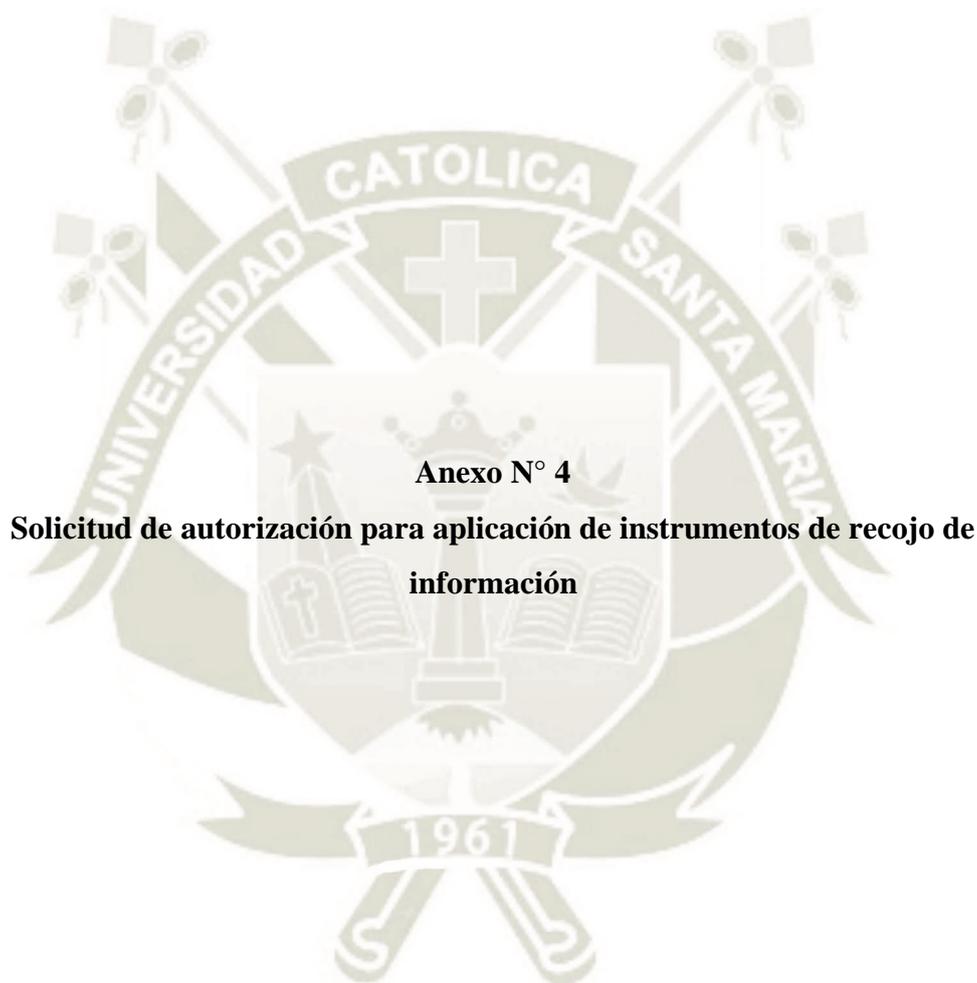




Table with 36 columns (19ItemsR to 36Alfalic) and multiple rows of text containing alphanumeric codes and terms like 'Algunas', 'Siempre', 'Nunca', 'Casi siempre', 'Casi nunca'.



SOLICITO: Permiso para aplicar instrumentos de recolección de datos para Trabajo de Investigación de Tesis

**Sr. Dr.
DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD
DE AREQUIPA**

Yo, JOHANNA PAOLA AMÉSQUITA VERA DE CUBA, identificada con DNI N° 29722812, estudiante del Programa de Maestría en Educación con Mención en Educación Superior de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa, ante Ud. respetuosamente me presento y expongo:

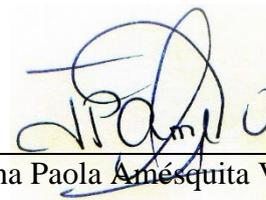
Que como parte de las actividades de aprendizaje e investigación del programa de Maestría previamente mencionado, solicito a Ud. permiso para aplicar en los estudiantes de Maestrías Semipresenciales de la Unidad de Postgrado que se encuentra bajo su cargo los instrumentos de recolección de información de nuestro trabajo de Investigación de Tesis titulado **“Desempeño Docente y Competencias Investigativas de los Estudiantes de Maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada de Arequipa, 2020”**, a fin de que sirvan de insumos para elaborar mi informe de tesis. La aplicación de instrumentos se realizaría durante los meses de octubre y noviembre. Adjunto el proyecto de investigación con los instrumentos mencionados y el link de Microsoft Forms para su aplicación.

La investigación permitirá determinar la relación entre el desempeño docente y las Competencias Investigativas de los estudiantes de Maestría de la Escuela de Postgrado de una Universidad Privada de Arequipa. Además, con los resultados y conclusiones obtenidas, proponer posibles estrategias que permitan a los estudiantes de postgrado la construcción de Competencias Investigativas en búsqueda de alcanzar la calidad educativa.

POR LO EXPUESTO:

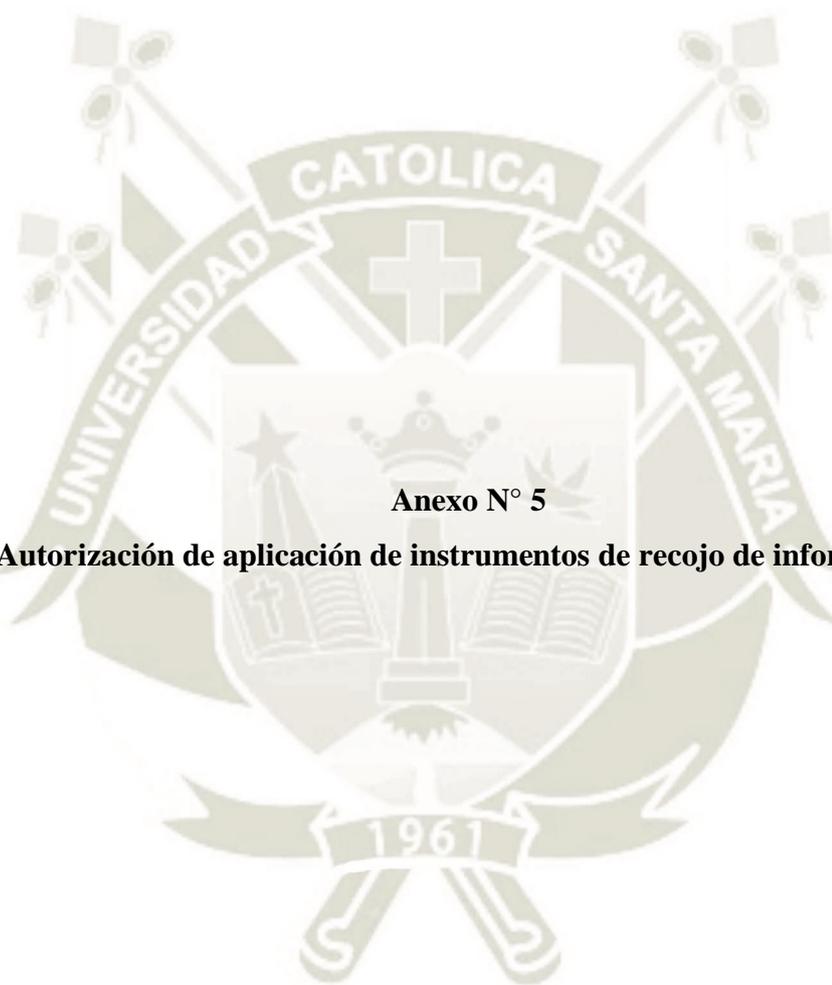
Ruego a usted acceder a la presente solicitud.

Arequipa, 22 de octubre del 2020



Johanna Paola Amésquita Vera De
Cuba

DNI N° 29722812



Anexo N° 5

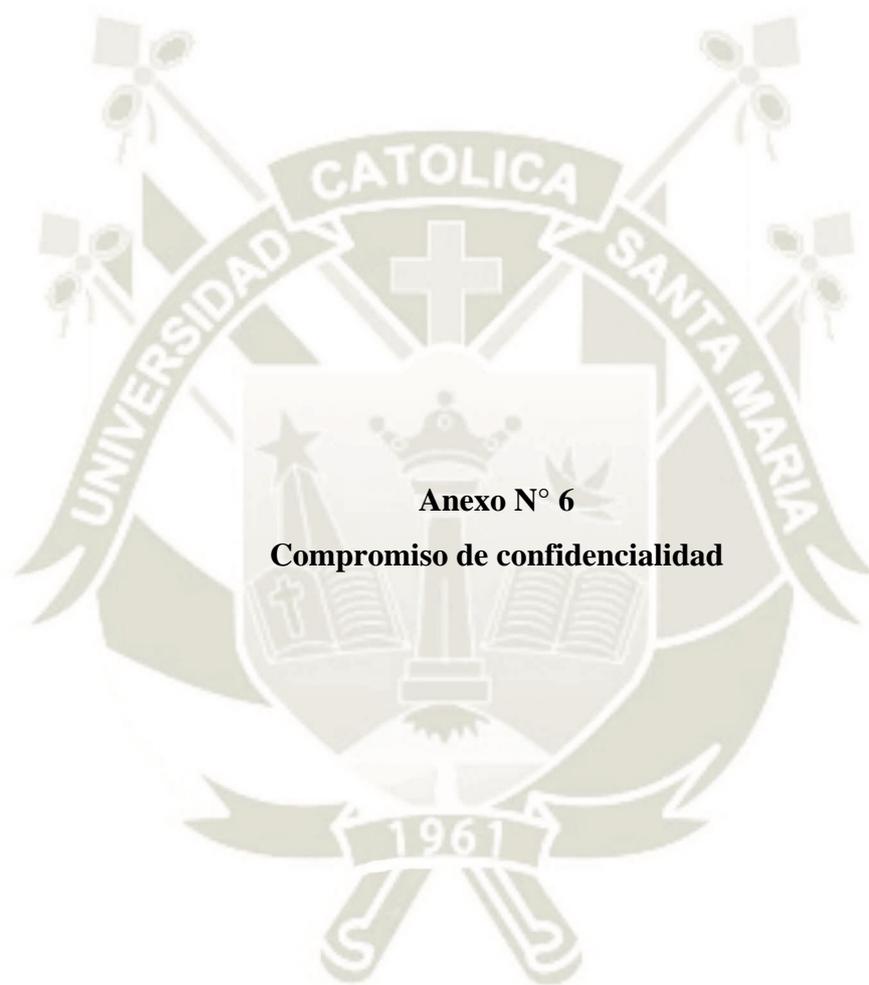
Autorización de aplicación de instrumentos de recojo de información

AUTORIZACIÓN

Mediante el presente documento el Director de la Escuela de Postgrado de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa, Sra. Dra. _____, autoriza a la Bach. **Johanna Paola Amésquita Vera de Cuba**, la aplicación de los instrumentos de recojo de información denominados “**Desempeño Docente**” y “**Competencias Investigativas**” para la realización de la investigación denominada “**DESEMPEÑO DOCENTE Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA DE LA ESCUELA DE POSTGRADO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE AREQUIPA, 2020**”.

Arequipa, octubre del 2020

COORDINADORA ACADEMICA DE
MAESTRIAS SEMIPRESENCIALES



Anexo N° 6
Compromiso de confidencialidad

CARTA DE COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD

Por medio de la presente carta, de una parte, **Johanna Paola Amésquita Vera de Cuba**, se encuentra realizando la investigación cuyo título **“DESEMPEÑO DOCENTE Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA DE LA ESCUELA DE POSTGRADO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE AREQUIPA, 2020”**, Tesis para obtener el grado de **MAESTRO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**, se compromete a no publicar en la investigación:

- El nombre de la Institución.
- Los datos personales de los estudiantes de Maestría participantes en la investigación.

De otra parte, Dra. _____, Coordinadora Académica de Maestrías Semipresenciales de la Escuela de Postgrado de la Universidad de Arequipa, autoriza la realización de la investigación con fines académicos, el levantamiento de la información con los instrumentos previamente revisados manteniendo la confidencialidad de los datos mencionados en el párrafo anterior.

Queda constancia del presente documento y es firmado en Arequipa a los 14 días del mes de setiembre del año 2021.



Johanna Paola Amésquita Vera de Cuba
Tesisista

**Coordinadora Académica de
Maestrías Semipresenciales**