



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y DESEMPEÑO DOCENTE DESDE LA
PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE ICA

Tesis presentada por:

CLAUDIA CARMEN MARTEL ZAMORA

Cód. ORCID 0009-0004-1227-0048

ELAINE JANET VILLANUEVA MAURICIO

Cód. ORCID 0009-0009-4123-1079

Para obtener el Grado Académico de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

Con mención en Docencia Universitaria

Línea de investigación: Educación Superior Universitaria

Asesor:

Mg. Mario Armando Cartagena Beteta

Cód. ORCID 0000-0002-1558-485X

Lima - Perú

2023

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y contenido de la tesis sustentada por:

CLAUDIA CARMEN MARTEL ZAMORA
ELAINE JANET VILLANUEVA MAURICIO

Mario Armando Cartagena Beteta

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Nilda Elizabeth Salvador Esquivel

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Director de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado		
Programa Académico:	Maestría en Educación		
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento de Educación		
Docente asesor que verifica la originalidad:	Mg. Mario Armando Cartagena Beteta		
ORCID:	0000-0002-1558-485X		
Título del documento:	Planeación didáctica y desempeño docente desde la percepción de estudiantes de una universidad privada de Ica		
Autoras del documento:	Claudia Carmen Martel Zamora Elaine Janet Villanueva Mauricio		
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin		
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2183886824		
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	13 %		
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet =	13 %	
	Publicaciones =	4 %	
	Trabajos del estudiante =	6 %	
(imagen del % similitud y fuentes detectadas)			
<p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">13%</p> <p>INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">13%</p> <p>FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">4%</p> <p>PUBLICACIONES</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">6%</p> <p>TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div>			
El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.			
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	16 de Octubre de 2023		

RESUMEN

En este trabajo se planteó establecer la relación de la Planeación Didáctica y el Desempeño Docente bajo la percepción del estudiante. La investigación fue de enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y de tipo básico y sustantivo. Se trabajó con una muestra de 130 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud y Facultad de Ingeniería, Ciencias y Administración, de una universidad privada de Ica. Se aplicaron dos cuestionarios coherentes con las variables de estudio y los objetivos del mismo. Para analizar los resultados se aplicó estadística descriptiva e inferencial con lo que se obtuvo que la percepción de los estudiantes sobre la relación entre la planeación didáctica y el desempeño docente presenta una muy baja correlación y no significativa. Asimismo, se demostró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable Desempeño Docente y sus dimensiones, así como entre la variable Planeación Didáctica y sus dimensiones, según la facultad, la carrera profesional y los ciclos a los que pertenecen los estudiantes. Se concluye que la percepción que posee los estudiantes de ambas variables va a depender del sistema de creencias de cada individuo y de la situación contextual.

Palabras clave: Estrategias educativas, evaluación del docente, percepción del otro, estudiante-profesor, enseñanza superior, estudiante universitario

ABSTRACT

The purpose of this work was to establish the relationship between Didactic Planning and Teaching Performance under the student's perception. The research was quantitative, descriptive, basic and substantive. A sample of 130 students from the Faculty of Health Sciences and the Faculty of Engineering, Sciences and Administration of a private university in Ica was used. Two questionnaires were applied, consistent with the study variables and the objectives of the study. To analyze the results, descriptive and inferential statistics were applied, which showed that the students' perception of the relationship between didactic planning and teaching performance has a very low and non-significant correlation. Likewise, it was shown that there are no statistically significant differences between the variable Teaching Performance and its dimensions, as well as between the variable Didactic Planning and its dimensions, according to the faculty, the professional career and the cycles to which the students belong. It is concluded that the students' perception of both variables will depend on the belief system of each individual and the contextual situation.

Keywords: Educational strategies, teacher evaluation, perception of others, student teachers, higher education, university students.

RECONOCIMIENTOS

En primer lugar, a Dios, por concedernos la dicha de tener vida y salud.

En segundo lugar, a nuestros padres, por su constante apoyo y dedicación, alentándonos a continuar con todas nuestras metas.

Finalmente, a todos nuestros maestros que contribuyeron, con su valioso conocimiento, en la realización de esta investigación.



ÍNDICE

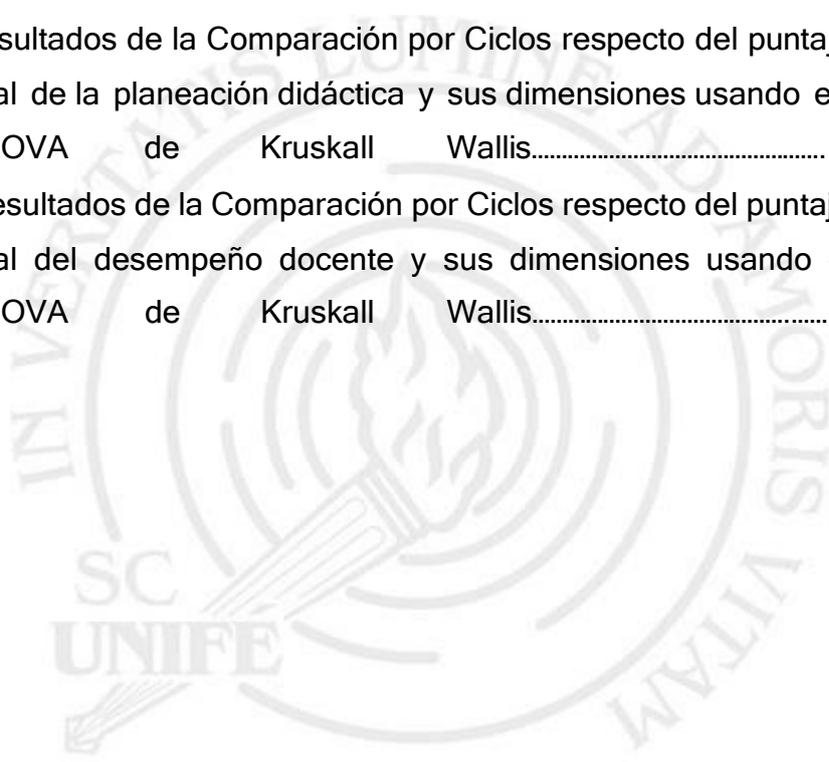
	Página
RESUMEN	4
RECONOCIMIENTOS	5
LISTA DE TABLAS	8
LISTA DE FIGURAS	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
1.1 Planteamiento del problema	14
1.2 Justificación de la investigación	20
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación	22
1.4 Objetivos de la investigación	23
1.4.1 Objetivo General	23
1.4.2 Objetivos específicos	24
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	27
2.1. Antecedentes de la investigación	27
2.1.1. Antecedentes Nacionales	27
2.1.2. Antecedentes Internacionales	31
2.2. Bases teóricas	34
2.2.1. Percepción del estudiante universitario	34
2.2.1.1. Pensamiento docente	35
2.2.1.2. Dominios de conocimiento en el paradigma del pensamiento docente	39
2.2.1.3. Percepción: aproximación conceptual en el ambiente universitario	41
2.2.1.4. Factores que influyen en la percepción del estudiante respecto al docente	44
2.2.1.5. Percepción de la planificación según el estudiante	46
2.2.1.6. Percepción del estudiante sobre el desempeño docente	49
2.2.1.7. Modelo de evaluación basado en la opinión del alumno	51
2.2.2. Planeación didáctica del docente universitario	54
2.2.2.1. La planeación didáctica: Concepto y características	54
2.2.2.2. El rol del docente universitario en la planificación	58
2.2.2.3. Etapas de la planeación didáctica	61
2.2.2.4. Elementos y componentes	64
2.2.3. Desempeño docente universitario	76

	Página
2.2.3.1. Marco legal del desempeño docente universitario	76
2.2.3.2. Competencias del docente universitario	79
2.2.3.3. Aproximación conceptual del desempeño docente universitario	84
2.2.3.4. La evaluación del desempeño docente y aspectos a considerar	85
2.2.3.5. La planeación didáctica como parte del desempeño docente	95
2.3. Definición de términos	97
2.4.1. Hipótesis general	100
2.4.2. Hipótesis específicas	100
CAPÍTULO III: MÉTODO	103
3.1. Nivel, tipo y diseño de investigación	103
3.2. Participantes	105
3.2.1. Población	105
3.2.2. Muestra	106
3.3. Variables de investigación	108
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	109
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	111
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	115
4.1. Correlación entre la planeación didáctica y el desempeño docente	118
4.2. Comparación de los resultados	121
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	126
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	135
6.1. Conclusiones	135
6.2. Recomendaciones	137
REFERENCIAS	139
APÉNDICE	146

LISTA DE TABLAS

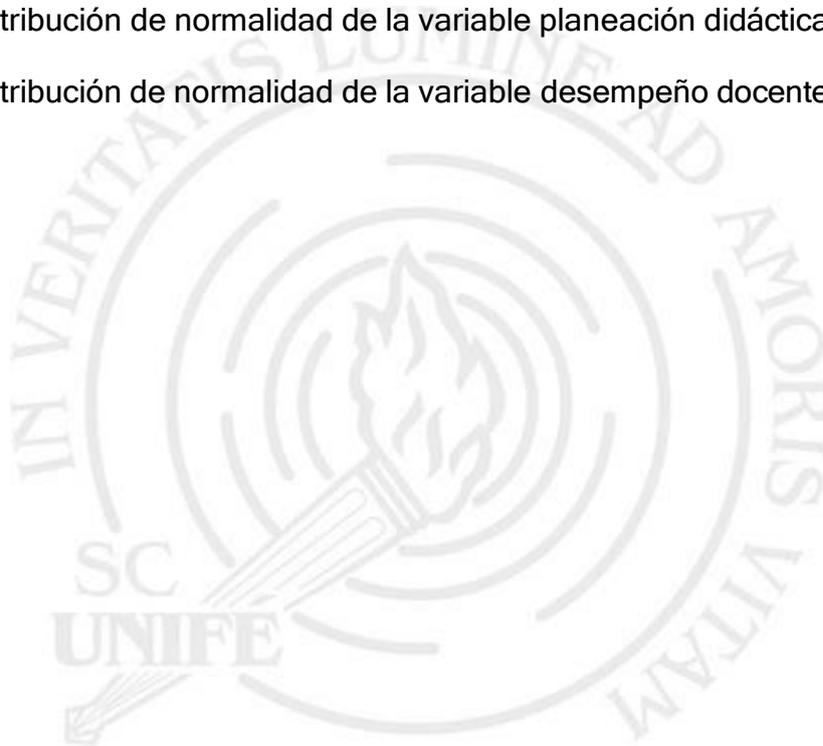
	Página
1. Distribución de los estudiantes según carrera.....	109
2. Distribución de los estudiantes según facultad.....	109
3. Distribución de los estudiantes según ciclo.....	110
4. Variables de estudio y su definición.....	111
5. Ficha técnica de la Encuesta del Desempeño Docente.....	112
6. Ficha técnica de la Encuesta de la Planeación Didáctica.....	113
7. Datos descriptivos teniendo de los valores correspondientes a las variables de estudio por ciclo académico.....	118
8. Datos descriptivos considerando los valores correspondientes a las variables de estudio por facultad.....	118
9. Datos descriptivos considerando los valores correspondientes a las variables de estudio por carrera.....	119
10. Prueba de normalidad de la variable de planeación didáctica y el desempeño docente.....	120
11. Resultados de correlación entre los puntajes totales de las variables planeación didáctica y el desempeño docente usando la Rho de Spearman (r_s).....	121
12. Resultados de correlación entre la dimensión objetivos y las subvariables del desempeño docente.....	122
13. Resultados de correlación entre la dimensión contenidos y las subvariables del desempeño docente.....	123
14. Resultados de correlación entre la dimensión situación de enseñanza aprendizaje y las subvariables del desempeño docente.....	123
15. Resultados de correlación entre la dimensión evaluación y las subvariables del desempeño docente.....	124
16. Resultados de la Comparación por Facultad respecto del puntaje total de la planeación didáctica y sus dimensiones usando el ANOVA de Kruskall Wallis.....	125

	Página
17. Resultados de la Comparación por Facultad respecto del puntaje total del desempeño docente y sus dimensiones usando el ANOVA de Kruskall Wallis.....	125
18. Resultados de la Comparación por Carreras respecto del puntaje total de la planeación didáctica y sus dimensiones usando el ANOVA de Kruskall Wallis.....	126
19. Resultados de la Comparación por Carreras respecto del puntaje total del desempeño docente y sus dimensiones usando el ANOVA de Kruskall Wallis	127
20. Resultados de la Comparación por Ciclos respecto del puntaje total de la planeación didáctica y sus dimensiones usando el ANOVA de Kruskall Wallis.....	127
21. Resultados de la Comparación por Ciclos respecto del puntaje total del desempeño docente y sus dimensiones usando el ANOVA de Kruskall Wallis.....	128



LISTA DE FIGURAS

	Página
1. Modelo del pensamiento docente. Tomado de Clarck y Peterson (1984, p.13).....	36
2. Creencias de Docentes y Estudiantes. Fuente: Tomado de Northcote (2003, p.129).....	38
3. Etapas de la planeación didáctica. Elaboración propia.....	62
4. Distribución de normalidad de la variable planeación didáctica	116
5. Distribución de normalidad de la variable desempeño docente	117



INTRODUCCIÓN

Hoy en día el docente no es más un facilitador de conocimientos. Su labor consiste en brindarle al estudiante las herramientas necesarias para que sea capaz de aprender y desaprender puesto que la sociedad demanda profesionales altamente preparados para los constantes cambios y avances. Por tanto, se requiere una mejoría en la educación.

Con lo expuesto anteriormente, se puede apreciar la importancia de contar con una educación de calidad. Se sabe que la realidad educativa de nuestro país no es la mejor y uno de los motivos principales a nivel superior es la falta de formación docente, ya que muchos catedráticos no son docentes de profesión. Por ello, algunos desconocen sobre estrategias didácticas y otros elementos necesarios para llevar a cabo una buena práctica docente.

Tomando en cuenta esta problemática, es que ha cobrado importancia el tema de la planeación didáctica como un medio para seleccionar de manera pertinente los componentes y elementos que se adecúen al aprendizaje que se quiere lograr. Es relevante que el docente lo conozca para que pueda brindar un servicio educativo de calidad que permita al estudiante universitario cumplir con los requisitos que exige la sociedad y convertirse en un profesional eficiente.

Desde este punto de vista, se contempla la planeación didáctica como un proceso y una herramienta básica para alcanzar objetivos de diversa naturaleza, siendo uno de los pilares en los que se basa la actividad docente. Por tanto, la planeación desempeña un rol fundamental e incidente en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por ello, es indispensable que el docente planifique oportunamente sus actividades, haciendo uso de recursos pedagógicos y pueda así alcanzar un

aprendizaje significativo en el alumno. El docente debe ser innovador y creativo al preparar sus sesiones de clase, despertando la curiosidad en el estudiante que lo motive a aprender, potenciando su capacidad analítica y crítica. Evidentemente, si el docente cumple con los objetivos que se propone, afecta en su desempeño de manera positiva. Por tanto, se establece que mientras el docente mejor aplique la planeación didáctica, mejor será su desempeño como tal. Se sabe que el buen desempeño docente, busca fomentar una enseñanza de calidad, en la que los estudiantes logren las competencias necesarias que respondan a las carencias y exigencias del entorno.

Por esa razón, la percepción del estudiante representa un factor de interés a considerar dentro de la presente investigación, pues son ellos los receptores de las actividades planteadas por el docente, en las que se refleja el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.

En este contexto, la presente investigación busca contribuir con la mejora del desempeño docente haciendo uso de una adecuada planeación didáctica, que permita lograr el objetivo de generar un aprendizaje significativo en el alumno. Se pretende medir qué tanto está relacionado la planeación didáctica con el desempeño docente, tomando como referencia la percepción y pensamiento del cuerpo estudiantil de una institución educativa superior.

Se ha organizado en seis capítulos la información de la investigación. El primero está enfocado a la problemática que busca resolver la pregunta: ¿Qué relación existe entre planeación didáctica y desempeño docente bajo la percepción de los estudiantes, en una institución educativa superior de Ica? Asimismo, se realiza la delimitación y justificación de la investigación, así como también se presentan los objetivos del estudio.

El segundo capítulo presenta el marco teórico, el cual inicia con las investigaciones precedentes de carácter nacional e internacional. Posterior a ello, desarrolla las bases teóricas de estudio definiendo cada variable, las cuales están enfocadas en una revisión de las principales dimensiones tanto de la Planeación Didáctica como del Desempeño Docente. Estas sirven de base para la elaboración de los instrumentos, tomando como referencia autores como Monroy (2008) y Zabalza (2007).

El tercer y cuarto capítulo presenta la metodología empleada, con la finalidad de comprobar las hipótesis establecidas, determinando que la investigación pertenece a un nivel correlacional, de tipo cuantitativo y de diseño no experimental Hernández et al., (2014). Asimismo, se señala la población de interés y se determina la muestra. Se presenta también las variables de estudio, con sus respectivos indicadores que sirven para la construcción de los instrumentos.

El quinto capítulo presenta el análisis de los resultados, luego de haber aplicado los dos instrumentos de Desempeño Docente y Planeación Didáctica a la muestra de estudiantes. Y finalmente el sexto capítulo presenta las conclusiones a las que se llegó luego del análisis de resultados, dando respuesta a las hipótesis formuladas e incluyendo recomendaciones para futuras investigaciones.

Para finalizar, cabe señalar que el presente estudio está ubicado bajo la línea de investigación de educación superior universitaria, ya que se indaga sobre los recursos y estrategias de aprendizaje, que forman parte de la planeación didáctica y el desempeño docente, buscando contribuir a solucionar una problemática educativa.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación parte de una situación problemática vinculada con la calidad educativa, la cual es descrita en el planteamiento del problema. Asimismo, se desarrolla la justificación del estudio y se determinan los objetivos generales y específicos que se buscan alcanzar, considerando también las limitaciones y delimitaciones del estudio.

1.1 Planteamiento del problema

Las entidades educativas se encuentran inmersas en los continuos procesos de transformación como consecuencia de la búsqueda de la calidad educativa. En el informe sobre el aseguramiento de la calidad del Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (2017) se menciona que la educación superior es un bien que depende de la calidad de su servicio y esta debe ser su principal preocupación y tarea, pues su objetivo es la formación de profesionales competentes y la producción de nuevos conocimientos que permitan el desarrollo de la comunidad. Por tanto, la educación superior es un bien público que, si se somete a cambios que aseguren la calidad de servicio, genera respuestas positivas con la sociedad.

Para que exista calidad en el servicio de la educación es menester que se considere la labor de cada agente educativo. La búsqueda de la calidad es posible al analizar las prácticas educativas, tanto anteriores como actuales, las cuales incluyen la práctica de los diferentes actores que hay en ella. Dentro de estos actores, encontramos al docente cuya práctica educativa y la evaluación de esta, son factores claves que determinan la calidad educativa. Es relevante evaluar su práctica docente porque va a permitir rescatar aspectos de mejora,

basándonos en la eficiencia y eficacia de su labor.

En Latinoamérica, el problema de la calidad en la educación es latente. El Banco Mundial (BM, 2020) afirma que este es un problema silencioso que se ha agudizado con la pandemia en los últimos dos años. Esta crisis educativa está en proceso y se hará más notoria en el futuro. Será resultado de pérdidas en el aprendizaje y crecientes desigualdades en las diferentes partes de la región. Esta crisis silenciosa se volverá estridente.

En el Perú, la educación superior se encuentra en la búsqueda de garantizar la calidad educativa, para ello se han creado leyes y organismos nacionales como la SUNEDU (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria) y SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa). La SUNEDU se crea a través de la Ley Universitaria N° 30220; la cual es responsable de la evaluación del cumplimiento de las ocho condiciones básicas de la calidad que debe brindar el servicio educativo universitario para lograr el licenciamiento. Mientras que la Ley N° 28740 crea al SINEACE, cuyo propósito es garantizar que las entidades educativas otorguen un servicio de calidad por medio del proceso de acreditación.

Para SUNEDU y SINEACE la calidad educativa está vinculada a requisitos que toda institución educativa pública o privada debe cumplir al ofrecer el servicio educativo, con la finalidad de garantizar que los profesionales peruanos estén debidamente capacitados en lo que realizan. En este punto, se destaca que la matriz de evaluación de SINEACE, propuesta en el 2017, tiene como segunda dimensión a la formación integral, con factores como proceso de enseñanza aprendizaje y gestión docente. Esto indica que la deficiencia dentro de estos

aspectos viene a ser problemáticas dentro de la labor docente y su desempeño, lo cual repercute en la calidad del servicio.

La enseñanza presenta problemas que se plasman en la calidad del servicio educacional. Respecto a ello, SINEACE (2012) indica que el Perú se ubica en el puesto 128 en el mundo debido a una baja calidad en la enseñanza a nivel superior, que se ve reflejado en deficiencias en las investigaciones. En relación a la calidad en la educación superior, el desempeño docente viene a ser un indicador. Así Martínez y Lavín (2017) sostienen que está representado por el actuar que el docente lleve a efecto dentro de su praxis en la enseñanza.

Es decir, que el desempeño docente considera todas las actividades que el docente realice, tanto fuera como dentro del aula. Cabe destacar, que la planeación didáctica forma parte del desempeño docente, ya que es un instrumento de organización de actividades que considera el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumno. De este modo, Carriazo et al. (2020) indica que la planeación “constituye una herramienta necesaria en el accionar docente” (p. 88), puesto que posibilita determinar los objetivos en cada actividad propuesta donde el resultado viene a ser una eficaz promoción del aprendizaje. La planeación didáctica permite organizar el tiempo, metodologías y estrategias adecuadas y paralelamente considerar la secuencia, los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales para cada sesión de clase, lo cual contribuye a su práctica como tal.

Cuando se menciona la planeación didáctica del docente está vinculada al proceso estructurado de enseñanza- aprendizaje. Montagud (2020) afirma que la planeación docente involucra una serie de decisiones en relación al contenido que se va a impartir en clases, lo cual se debe plasmar en actividades concretas

previamente organizadas, con la finalidad de fomentar el conocimiento del estudiante, desarrollar habilidades y modificar la actitud del estudiante hacia un curso determinado. Esta actividad compromete que el docente se vuelva un guía y que oriente los elementos de la planeación en beneficio del estudiante.

La planeación indica una preparación previa a los acontecimientos realizados dentro del salón de clases y cómo el docente es capaz de organizar su actividad para que los estudiantes logren el objetivo perseguido. Vargas (2018) sostiene que es primordial que el docente planifique con anterioridad y lo realice aún durante las actividades pedagógicas con el fin de cumplir con un proceso satisfactorio de enseñanza-aprendizaje. Además, Hernández, Camacho y Espinosa (2019) mencionan que “estudiar cómo planifica el docente, ofrece la oportunidad de analizar la acción potencial del docente dentro del aula” (p.87). Esto involucra el desempeño en su rol como docente; por lo tanto, es necesario estudiar tanto la planeación didáctica como su desempeño de manera conjunta.

Ante ello, en la investigación realizada por Hernández et al. (2019) evaluó la calidad de la planeación didáctica en un ámbito de educación superior en México, a través de una rúbrica validada y altamente confiable. Los resultados obtenidos demostraron que el 37,49% de los docentes estudiados (porcentaje mayor) se encuentra calificado con muy mala calidad de planeación didáctica y los criterios que muestran mayor déficit fueron la formulación de objetivos, los recursos didácticos y la bibliografía empleada. Estos elementos tienen relación directa con el estudiante y su aprendizaje.

Por tanto, la actividad desempeñada por el docente, dentro de ello la planeación didáctica, repercute en el estudiante de diversas maneras; y es en esta labor docente que el profesional de la educación realiza muchas

suposiciones positivas de su práctica. En muchas ocasiones, el docente cree que su desempeño como tal es el óptimo; sin embargo, cuando el alumno evalúa las actividades realizadas por su docente, la percepción no es recíproca. Muchos estudiantes consideran aspectos que se podrían trabajar en la labor docente, algunos de ellos se presentan en los siguientes estudios como evidencia.

Montenegro (2020) afirma en su investigación respecto a la calidad de la docencia desde la perspectiva del alumnado universitario, que el 90 % de los estudiantes opina que para poder mejorar la calidad educativa y con ello el desempeño docente, es necesario que el docente elabore él mismo sus propios materiales y recursos didácticos y no haga uso de lo creado por otros autores. Además, deben utilizar las redes sociales como parte de su práctica laboral. Asimismo, consideran que el docente debe anexar la teoría con la práctica, brindando ejemplo de casos reales. Y que el docente debe ser evaluado periódicamente, tanto por parte de las autoridades universitarias como de los propios estudiantes.

Según la investigación de Hernández, Recalde y Luna (2015) mencionan que “el 39,3% de los estudiantes opinan que el docente algunas veces desarrolla estrategias didácticas con el fin de realizar un trabajo más dinámico, el 33,8% mencionan que casi siempre y el 26,9% consideran que siempre” (p.87). La conclusión del alumnado sobre sus docentes informa que las estrategias aplicadas no les motivan, que desconocen la utilidad del nuevo conocimiento y que deberían emplear otras metodologías que involucren la participación del estudiante. Se observa que más de un tercio de los docentes presentan dificultades en su metodología y estrategias afectando su desempeño, la calidad de la formación del futuro profesional y la percepción del estudiante respecto a

su docente.

Como parte de las evidencias, Pulido (2018) en su estudio sobre el desempeño docente universitario, obtuvo que el 31% de los estudiantes consideraron un desempeño óptimo de sus docentes, mientras que el mayor porcentaje, esto es un 41,4% del cuerpo estudiantil evaluado lo consideró un desempeño regular. Además, se observa en los resultados que la dimensión de materiales didácticos evidencia el porcentaje mayor en nivel de deficiencia. Por tanto, se observa que los docentes evaluados presentan dificultades en su preparación afectando su desempeño y la percepción del estudiante respecto a su docente.

Respecto a la percepción tanto del estudiante como del docente sobre lo que es un buen profesor, Saenger y Lugo (2019) establecen que para un estudiante las características más resaltantes de lo que es un buen profesor está relacionado en resumen con las habilidades interpersonales y las clases organizadas, aspecto que hace referencia a la planeación didáctica. En cuanto a la percepción del docente consideran la exigencia consigo mismo en el trabajo y la capacidad de desarrollar procesos de pensamiento, omitiendo como relevante el aspecto de la planeación.

Con estas investigaciones se observa que no siempre la percepción de los docentes sobre su práctica (sea referido a la planeación didáctica o a aspectos de su desempeño) es la acertada; por ello, es relevante que los estudiantes, quienes reciben directamente el servicio educativo, los evalúen. La percepción del estudiante se convierte en un elemento clave para entender la calidad del proceso enseñanza aprendizaje. Se piensa que, al considerar la percepción del estudiante, se puede encontrar oportunidades de mejora en la

docencia, la educación y la calidad de la misma que brinde la entidad pedagógica.

A partir de la problemática analizada, surgen interrogantes como ¿Cuál es la relación entre la planeación didáctica y el desempeño docente? y ¿La percepción del estudiante es la misma que la percepción que tiene el docente sobre la planeación didáctica y su desempeño? De modo que, el problema general se formula de la siguiente forma: ¿Qué relación existe entre planeación didáctica y desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias alimentaria, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica?

1.2 Justificación de la investigación

Esta investigación es importante porque permite abordar un tema de la problemática en la docencia, desde la percepción de otro actor educativo diferente del propio docente: los estudiantes. Esto debido a que son ellos los usuarios principales del servicio educativo; y como tal, están en condiciones de evaluarlo, así lo evidencia Paricio (2017). Asimismo, Marúm et al. (2017), sostienen que la opinión del estudiante es relevante para la institución educativa, ya que ofrece información y evidencia que puede servir para el mejoramiento de las prácticas que realiza la institución.

La segunda razón está vinculada con el aporte teórico respecto a ambas variables estudiadas, las cuales se encuentran alineadas a las tendencias actuales de la investigación. En esta última década se ha presentado estudios relacionados a la variable desempeño docente en educación superior, como Ubillús (2019) y Chavez (2020). Asimismo, investigaciones sobre la planeación

didáctica en el nivel universitario como Cáceres y Rivera (2017), Hernández (2019) y, Molina y Monetti (2021). Al tomar como base la información obtenida de la presente investigación, servirá de aporte para los siguientes estudios del mismo campo e investigaciones futuras de mayor complejidad y magnitud.

Del mismo modo, se busca generar un proceso de reflexión de la práctica de la docencia. Al contar con un conocimiento sólido sobre la planeación didáctica y desempeño docente, los docentes están en la capacidad de tomar conciencia para autoevaluar su práctica como tal, y establecer además acciones de mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje. Tardif y Nunez (2018) afirman que el docente que reflexiona es un profesional competente, capaz de alcanzar aprendizajes en sus estudiantes y a la vez, contribuir a que sus alumnos reflexionen sobre sus propias prácticas profesionales, con el objetivo de entrar en un ciclo de mejora continua.

Así pues, la investigación permite analizar tanto la docencia como los resultados obtenidos. Dicho análisis podrá ser de utilidad a las universidades para generar programas de capacitaciones e intervención, considerando que la mayoría de docentes de nivel superior no cuenta con una formación pedagógica, lo cual es de suma relevancia para mejorar la calidad educativa. Por ello el Ministerio de Educación ha instaurado un programa de capacitación para docentes para fortalecer las habilidades pedagógicas y con ello mejorar el desempeño del docente y de ese modo también el aprendizaje de los estudiantes. Este programa se contempla bajo la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. Con ello, se puede apreciar que es necesario brindar capacitación pedagógica a la planta académica, para que esta pueda ejecutar una buena práctica docente que

satisfaga las necesidades de los estudiantes.

También cabe mencionar que, a partir del análisis de los resultados del presente estudio, los docentes podrán innovar y replantear sus estrategias didácticas al planificar una sesión de aprendizaje. Hernández et al. (2015) afirman que, una clase preparada de manera metodológica se vuelve más interesante y ayuda a mejorar el aprendizaje del estudiante y a la vez al logro, por parte del docente, de sus competencias laborales. Asimismo, podrán mejorar los criterios de evaluación por parte del docente y los recursos didácticos utilizados para cada sesión. Cáceres y Rivera (2017) establecen que la selección de estrategias y una evaluación pertinente facilitan alcanzar los objetivos establecidos.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

Esta investigación presenta como escenario a una institución privada de educación superior localizada en el distrito de Chincha Alta, en la ciudad de Ica, Perú. Se elige a los alumnos del octavo al décimo ciclo de la facultad de Ingeniería, Ciencias y Administración, en las escuelas de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas e Ingeniería de Industrias Alimentarias. Se considera el octavo ciclo, puesto que se trata de una muestra con mayor grado de madurez y experiencia para la evaluación docente, al estar próximos a culminar sus estudios. Además, la mayoría conoce mejor a sus docentes que los estudiantes que recién inician sus carreras.

Dentro de las limitaciones de la investigación, se encuentra en primer lugar la generalización de los resultados. En este estudio los resultados no se pueden generalizar debido a que la muestra es variable. Es decir, los estudiantes no son los mismos en una u otra institución educativa y la percepción que tengan

tampoco lo es. Por ende, puede existir una mayor o menor relación entre ambas variables dependiendo de la percepción de los estudiantes en cada institución educativa.

Como segunda limitación se encuentra el acceso a la muestra, la cual es limitada debido a la coyuntura actual y pese a que la aplicación de las encuestas será de manera virtual, se encuentra la posibilidad de alguna falla en la conectividad o la ausencia de respuestas, lo cual puede impactar en los resultados del estudio. Asimismo, la disponibilidad de tiempo para la aplicación de los instrumentos, ya que se desconoce si los estudiantes de la muestra contarán con el tiempo suficiente para poder responder las encuestas, por ello serán aplicados un mes antes de culminar el ciclo académico.

En tercer lugar, se encuentra la subjetividad de los estudiantes al momento de resolver las encuestas, ya que podrían ser resueltas considerando aspectos ajenos a la propia labor docente (actitud desfavorable, considerar situaciones personales previas con el docente, entre otras). Por ello, la muestra seleccionada es de un ciclo superior para intentar mitigar este riesgo.

Para finalizar, se encuentra la limitación metodológica, vinculada a la aplicación de instrumentos cuantitativos en lugar de cualitativos, los cuales permitirían acceder a una mayor cantidad de significados que el estudiante le pudiera otorgar a la labor docente. Es decir, se limita a la cuantificación de datos sobre la percepción dejando vacíos descriptivos que permitirían profundizar el pensamiento del estudiante. Asimismo, solo se centra en recoger la opinión del estudiante mas no se permite contrastar con la del docente.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo General

- Establecer la relación entre la planeación didáctica y el desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.

1.4.2 Objetivos específicos

- Establecer la relación entre los objetivos en la planeación didáctica y las estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.
- Establecer la relación entre los contenidos en la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.
- Establecer la relación entre la situación de la enseñanza aprendizaje en la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas,

Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.

- Establecer la relación entre la evaluación en la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.
- Comparar las percepciones sobre la variable Planeación didáctica y sus dimensiones según la facultad a la que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica.
- Comparar las percepciones sobre la variable Desempeño Docente y sus dimensiones según la facultad a la que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica.
- Comparar las percepciones sobre la variable planeación didáctica y sus dimensiones según la carrera profesional de los estudiantes que pertenecen a una universidad privada de Ica.
- Comparar las percepciones sobre la variable Desempeño Docente y sus dimensiones según la carrera profesional de los estudiantes que pertenecen a una universidad privada de Ica.
- Comparar las percepciones sobre la variable Planeación didáctica y sus dimensiones según los ciclos a los que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica.

- Comparar las percepciones sobre la variable Desempeño docente y sus dimensiones según los ciclos a los que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el segundo capítulo, se muestran investigaciones llevadas a cabo con anterioridad, que respaldan y enriquecen al estudio con resultados sobre las variables establecidas. Del mismo modo, se presentan las bases teóricas de la investigación y se plantean las hipótesis que se pretenden dar respuesta.

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes Nacionales

Eusebio (2022) investigó sobre la relación entre las percepciones respecto al desempeño docente y el desempeño académico en estudiantes de psicología de una universidad de Trujillo. La investigación de tipo no experimental correlacional y transaccional, aplicó un cuestionario de 38 ítems a una muestra conformada por 152 estudiantes pertenecientes al VIII, IX y X ciclo académico para medir la percepción del desempeño docente; asimismo, aplicó una encuesta conformada por 18 ítems para medir el desempeño académico. Se encontró que el 36,8% de los alumnos perciben como nivel alto al desempeño de su docente, el 40,1% lo perciben como nivel medio y un 23% como nivel bajo. Además, dentro de las dimensiones de percepción del desempeño docente predominó el dominio de contenidos (39,5%) y el sistema de evaluación (42,8%). Respecto al desempeño académico el 41,4% de los estudiantes se encuentra dentro del nivel alto. El coeficiente de correlación de Spearman determinó que hay correlación altamente significativa con todas las dimensiones del desempeño académico. Por tanto, se concluye que ambas variables de investigación se relacionan significativamente, y que al predominar un desempeño docente regular y alto se cumple con las expectativas del estudiante

de psicología.

Chávez (2020), estudió sobre el desempeño docente desde las percepciones de los alumnos de la Universidad de Huánuco. Se trató de una investigación cuantitativa descriptiva de tipo transversal, la cual aplicó una encuesta elaborada por el mismo investigador a una muestra poblacional conformada por 11,781 alumnos. Dicha encuesta presentó 20 preguntas las cuales corresponden a las 3 variables estudiadas: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos aptitudinales. Los resultados demostraron que, de manera general, el 54% de los docentes presentan un desempeño óptimo. Respecto a los contenidos conceptuales el 56,2% de los docentes presenta un desempeño óptimo. En cuanto a los contenidos procedimentales el 53% de los docentes se desempeñan óptimamente y de la misma manera un 56,2% para la variable contenidos aptitudinales. Se recomienda que los resultados sean difundidos para potenciar la imagen institucional, así también que este tipo de encuestas sean realizadas cada semestre para un seguimiento docente y que se realicen capacitaciones docentes con certificación sobre metodologías de enseñanza.

Schiaffino (2019), estudió la percepción del desempeño del docente relacionado con la motivación del estudiante en una universidad de Tacna. Si bien se trató de encontrar la relación existente, también permitió investigar sobre el desempeño docente a través variables metodológicas para la mejora continua en el proceso enseñanza - aprendizaje. La investigación descriptiva correlacional transversal utilizó un cuestionario tipo Likert para evaluar el desempeño del docente y otro, para la motivación. Ambos cuestionarios fueron aplicados a 92 alumnos de diversos ciclos de la escuela de Tecnología Médica. Los resultados

en las capacidades pedagógicas indican que el 50% de los alumnos lo perciben como moderado. Referente a la dimensión emocionalidad, el 50% lo percibe como medio. La percepción sobre la responsabilidad en el desempeño de sus funciones fue percibida como media por el 39,1% de estudiantes. Por último, sobre las relaciones interpersonales, el 42,4% lo percibe como alto. De modo general, el 51,1% de los estudiantes manifestaron como nivel medio al desempeño docente. Asimismo, se percibe como nivel alto a la motivación según el 76,1% de estudiantes. Se concluye que existe relación entre las variables estudiadas según la percepción de dichos estudiantes. Se recomienda establecer un programa semestral de capacitación en docencia universitaria, basado en las condiciones básicas de la calidad; así como, establecer un programa de evaluación del desempeño docente y su monitoreo.

Palomino (2018), presentó una investigación en la que busca explicar la percepción sobre el proceso de E-A, en alumnos que se han especializado en enfermería de una universidad de Cusco. Tuvo como finalidad conocer, a través de estas percepciones, si el rol desempeñado por el docente aporta en el aprendizaje de los estudiantes, tanto en el aula como en la práctica clínica. La metodología corresponde a un estudio de diseño no experimental, de corte transversal y de nivel descriptivo. Se aplicó un cuestionario con escala Likert llamado “Escala de percepción de E-A” a 27 estudiantes de especialización, el cual posee 53 ítems que recogen información sobre aspectos organizativos, pedagógicos y tecnológicos. Dentro de los resultados de la dimensión pedagógica se encontró la media de “algunas veces de acuerdo” para el ítem 22, (referente a que las clases teóricas reflejan planificación); el ítem 42, (sobre el monitoreo constante del docente en la práctica); y el ítem 43, (respecto a que el

docente identifica las dificultades de los estudiantes y las orienta). A modo general, los resultados indican que el 63% de los entrevistados presentan una percepción medianamente favorable y un 22% desfavorable sobre el proceso de E - A. El autor concluye que no se articula la práctica con la teoría, que los docentes no dominan las estrategias de E - A, tanto en el aula como en la práctica. Establece que deberían involucrarse más para que sus estudiantes logren los objetivos del curso, de modo que se recomienda fortalecer el proceso de E- A dentro del aula y fuera de ella.

Padilla (2018), investigó sobre la relación entre la percepción del desempeño docente y el rendimiento académico de los alumnos de una universidad en Tarapoto, Perú. Se trató de una investigación correlacional, transversal no experimental. Una muestra de 165 estudiantes desarrolló un cuestionario de desempeño docente distribuido acorde a 5 dimensiones establecidas. A la vez, se emplearon los promedios de un curso en específico para el rendimiento académico. Los resultados sobre las estrategias didácticas señalan que es de nivel medio para el alumnado de psicología e ingeniería de sistema, refiriéndose a aspectos como planificación de la clase y formas de evaluación. Respecto a los materiales didácticos, se reporta que es de nivel medio para los alumnos de ingeniería ambiental, psicología y contabilidad, señalando que perciben que el docente selecciona los recursos acordes al contenido, actividad y necesidad del estudiante. Además, los alumnos de ingeniería de sistemas y psicología perciben de nivel medio las capacidades pedagógicas, indicando que el profesor domina el curso impartido, lo que lo convierte en atractivo e interesante. Y finalmente, los alumnos de ingeniería de sistemas, ingeniería ambiental y administración perciben la responsabilidad en

el desempeño en nivel medio, destacando aspectos como la puntualidad y participación en eventos académicos. En general, el 65,5% de los alumnos tiene un promedio entre bueno y excelente. Se concluye que existe correlación significativa entre las variables estudiadas. Se recomienda que se brinde continua capacitación docente y que se realice una investigación cualitativa respecto al tema.

2.1.2. Antecedentes Internacionales

Bahamondes et al. (2021) presentaron una investigación relacionada con el desempeño del docente según la percepción de los alumnos de educación física en un ambiente universitario. Buscó comparar la percepción que poseen los estudiantes respecto a los docentes de dos entidades de educación superior de Chile. El estudio cuantitativo, no experimental de corte transversal, tuvo como muestra a 300 estudiantes de Pedagogía. En los resultados se evidencia que, en términos generales, el desempeño docente es favorable; sin embargo, se hallaron diferencias significativas por año académico entre ambas universidades. Se concluye que, los alumnos tienen una buena percepción respecto a su docente, sin embargo, aún se debe profundizar la comprensión de los resultados para la mejora del proceso E- A. Además, se recomienda realizar el mismo estudio de manera longitudinal con el objetivo de ahondar en las percepciones tanto positivas como negativas.

Molina y Monetti (2021), investigaron sobre los usos y sentidos de la planificación didáctica en la formación profesional del docente en una universidad Argentina. Para ello, se llevó a cabo un proyecto de investigación – acción en el cual los estudiantes, bajo la tutela de sus docentes, elaborarían una planificación durante seminarios semanales. La investigación de enfoque

cualitativo – interactivo, analizó 93 planificaciones realizadas por estudiantes universitarios de profesorado a partir de dos estrategias: la contextualización y la codificación, la cual busca relaciones de contigüidad y similitud. Dentro de los resultados, bajo la información brindada en las planificaciones, se encuentra que los futuros docentes procuran brindar contenidos de acuerdo a los intereses de los alumnos y se conciben como personajes activos. Asimismo, se observa que dichos contenidos abarcan prácticas, habilidades y actitudes. Respecto a las formas estilísticas propiamente dichas, se observa despersonalización en sus planificaciones, esto es, su voz permanece en el anonimato puesto que buscan establecer un proyecto de enseñanza. Se concluye que la planificación didáctica constituye una capacidad fundamental del hacer docente y una herramienta imprescindible para la enseñanza.

Díaz y Valle (2020), estudiaron la percepción del estudiante respecto al desempeño de sus docentes en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus. Se tuvo como objetivo valorar la percepción de dichos estudiantes que cursaban el cuarto año de la carrera de estomatología. La metodología corresponde a un estudio observacional descriptivo de corte transversal, la cual empleó una encuesta de 11 preguntas en la escala de Likert. El instrumento fue aplicado en 38 alumnos de la carrera. Los resultados indican que los ítems mejores valorados por los estudiantes fueron el favorecimiento de la participación del estudiante en el desarrollo de actividades, la actitud motivadora y el interés del docente por su aprendizaje, la facilitación de intercambio de ideas con respeto y claridad. El aspecto relacionado a que el docente proporciona información científica actualizada y suficiente fue el que suscitó más opiniones “en desacuerdo” (7,1%). Sin embargo, el 78,9 % de los participantes indicaron

estar satisfechos con la labor de su docente de manera general. Se concluye que los alumnos perciben de forma favorable el desempeño de su docente, lo cual también favorece la continua mejora en la práctica docente y a su vez con una formación de calidad.

Hernández et al. (2019) investigaron sobre la calidad de la planeación didáctica en profesionales de la salud con actividad docente en el Instituto Mexicano del Seguro Social. Estos profesionales llevaron un diplomado de especialización en docencia para la Educación en Salud en la Delegación de Guanajuato. Se tuvo como objetivo identificar la calidad de la planeación didáctica de dichos egresados y su relación con su tiempo de egreso. Se trató de un estudio transversal y analítico que empleó la estadística descriptiva y la prueba de Spearman Brown. A la vez, elaboraron y validaron una rúbrica llamada PD (REC - PD), construida bajo los contenidos del diplomado sobre la elaboración de una correcta planeación didáctica. Se aplicó a 24 docentes formados y egresados entre el 2009 y 2015. Se presenta como resultado que más de la mitad de los casos poseen una planeación didáctica no excelente (37,49% muy malo y 12,49% malo); y que la cantidad de investigados que posee muy mala calidad de planeación es la misma según el año de egreso. Como información adicional, se muestra que los docentes se mostraron sorprendidos al solicitarles su planeación. La investigación concluye que la planeación didáctica de estos docentes es limitada y que tiene escasa relación con el tiempo de egreso. Además, se recomienda que se realicen procesos de feedback y seguimiento de la actividad docente, para reflexionar y mejorar procesos educativos.

Vargas (2018) investigó sobre las prácticas vinculadas a la planificación

didáctica en el curso de Semiología Médica durante el periodo de seis meses en una universidad de Managua, Nicaragua. Se trató de un estudio descriptivo realizado desde la perspectiva cualitativa, en donde la muestra de estudio fueron 10 docentes y un grupo focal de 6 estudiantes. Dentro de los resultados se encuentra que los docentes poseen conocimientos muy dispersos sobre la planificación didáctica, sin embargo, emplean diversas estrategias didácticas para el logro de los objetivos. Además, se percibe que los profesionales en salud que asumen la docencia no cuentan con formación pedagógica. Dentro de las dificultades para desarrollar una planificación que los docentes identifican fueron la falta de tiempo, falta de capacitación pedagógica continua, falta de recursos tecnológicos y de equipos, e infraestructura inadecuada. Respecto al desarrollo de la actividad docente, los estudiantes refieren la impuntualidad del docente, incumplimiento del tiempo establecido para las actividades, falta de retroalimentación, incumplimiento en la entrega de calificaciones sin embargo percibieron buena aplicación de las diversas estrategias aplicadas.

2.2. Bases teóricas

En el desarrollo del marco teórico se han contemplado tres partes que son los ejes del problema de investigación. En la primera parte, se desarrollan las percepciones, dando énfasis a su definición, historia y áreas de investigación. En la segunda, se desarrolla la planeación didáctica dando énfasis en su definición, elementos y el rol que desarrolla el docente universitario en la planeación. Y como tercera y última parte, se desarrolla el desempeño docente universitario, que abarca su definición, marco legal, competencias del docente universitario y la importancia de la evaluación de su desempeño.

2.2.1. Percepción del estudiante universitario

La percepción del estudiante universitario engloba la manera en que el estudiante capta la realización del proceso de enseñanza aprendizaje y a su vez es capaz de plantear su punto de vista con respecto a la eficiencia de la labor del docente. Hay ciertos factores como la comunicación, interacción y entusiasmo que son comúnmente evaluados por los estudiantes. Bahamondes et al. (2021) afirman que cuando los estudiantes perciben que un docente tiene diversidad de metodologías y domina su materia, existe mayor valoración y más comprometidos con su aprendizaje. Asimismo, los estudiantes se dan cuenta de la habilidad de su docente para brindarles su apoyo, creando un ambiente adecuado para el aprendizaje, lo que favorece a que los alumnos expresen su opinión con libertad y participen activamente en la clase.

Con ello se puede apreciar la relevancia de la percepción del estudiante sobre el docente. Si es positiva va a generar en el estudiante una buena disposición para el aprendizaje. Sin embargo, cabe mencionar también que lo que piense el estudiante sobre el rol de su docente no siempre es igual a lo que piensa el propio docente sobre su labor. La percepción que posee cada uno es subjetiva y por ello difiere a la de otros; por tanto, es importante contrastar ambos pensamientos para recoger información más real, precisa y significativa.

2.2.1.1. *Pensamiento docente*

Para profundizar en el estudio de las percepciones de los estudiantes, es necesario comprender que dichas percepciones son constructos teóricos pertenecientes al paradigma del pensamiento docente. Este paradigma parte de la constatación de que el profesor tiene la capacidad reflexiva y racional que le permite tomar decisiones y emitir juicios. Como cada ser humano, trae consigo sus propias creencias, las cuales orientan y guían su conducta y se basan en

sus experiencias a lo largo de la vida. El estudio de las percepciones precisamente intenta indagar en la manera en la que el cerebro de los docentes recibe sensaciones a través de los sentidos y los interpreta, considerando principalmente su experiencia previa, para crear una impresión inconsciente o consciente de su entorno, lo que le lleva finalmente a construir sus propias creencias y generar rutinas propias de su desarrollo profesional.

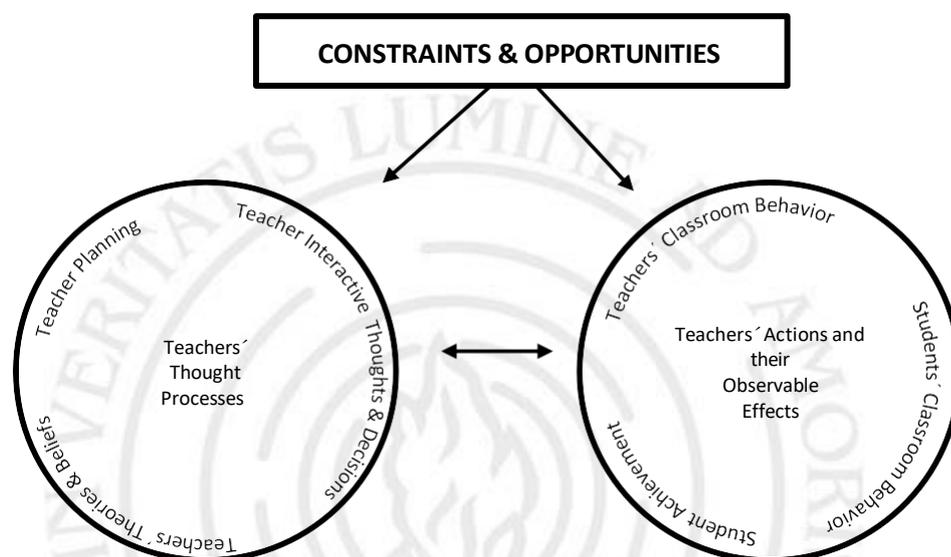
El pensamiento docente surge como respuesta al análisis de la labor del docente por medio de un juicio al modelo proceso-producto realizado por Jackson (1968), puesto que se comienza a investigar la relación entre el comportamiento y el razonamiento dentro del aprendizaje. Ante ello, Rodríguez (2021) menciona que Jackson a través de sus investigaciones identificó las etapas preactiva e interactiva en la enseñanza, en donde años después se adicionó la etapa postactiva por medio del autor Pylpiw, llegando a ser las primeras referencias sobre el análisis de este surgente paradigma.

Durante estos años surgen diferentes autores como Clark y Yinger (1979), Shavelson (1986) y Shulman (1989) quienes investigaron sobre el procesamiento de la información y aptitudes necesarias para enseñar, es decir estudiaron la relación entre la acción y el pensamiento del docente bajo el enfoque cognitivo (Rodríguez, 2021). Una vez más, Clark, en colaboración con Peterson en 1984, profundizan este paradigma a través de la investigación del pensamiento del profesor, su conducta y el efecto de estos anteriores en los estudiantes.

En esta línea, Clark y Peterson (1984) plantean un modelo que aborda tres esferas, superando la unidireccionalidad entre docente y estudiante, en la cual la planificación de la enseñanza viene a ser un proceso reflexivo. Como se

puede observar, en la Figura 1 dicho trío de abordaje viene a ser: el proceso de planificación, proceso de pensamiento durante la interacción en aula, y las teorías y creencias según Pérez y Gimeno, (1988). Además, se percibe que este modelo planteado por Clark concibe al docente como una persona que simplifica el ambiente de tareas.

Figura 1
Modelo del pensamiento docente



Fuente: Tomado de Clarck y Peterson (1984, p.13)

Además, las creencias del docente respecto a sus propios estudiantes y al proceso enseñanza - aprendizaje afecta su labor educativa. Es decir:

Toda la percepción humana es influenciada por la totalidad de esta estructura de conocimiento genérico: esquemas, constructos, información, creencias, pero la estructura en sí es una guía poco confiable sobre la naturaleza de realidad porque las creencias influyen en cómo los individuos caracterizan los fenómenos y hacen sentido del mundo (Pajares, 1992, p.310).

Pese a no existir un consenso respecto a la definición de este paradigma, De la Riva (2012) establece que el paradigma del pensamiento docente busca entender la forma de pensar de los profesores, sus antecedentes y consecuentes, además de entender la forma y el porqué de las actividades de

su vida profesional. Además, considera al docente como un agente que tiene sus propias creencias y actitudes, que emite juicios y es capaz de tomar decisiones y reflexionar.

Del mismo modo, Monroy y Díaz (citado por Ramos, 2019) consideran al pensamiento docente como “un marco de referencia que integra un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones y valores mediante las cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas” (p. 26). Es decir, el pensamiento del profesor va a permitir analizar el trabajo docente, pues sus pensamientos repercuten en su accionar para una adecuada planificación y de decisiones dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

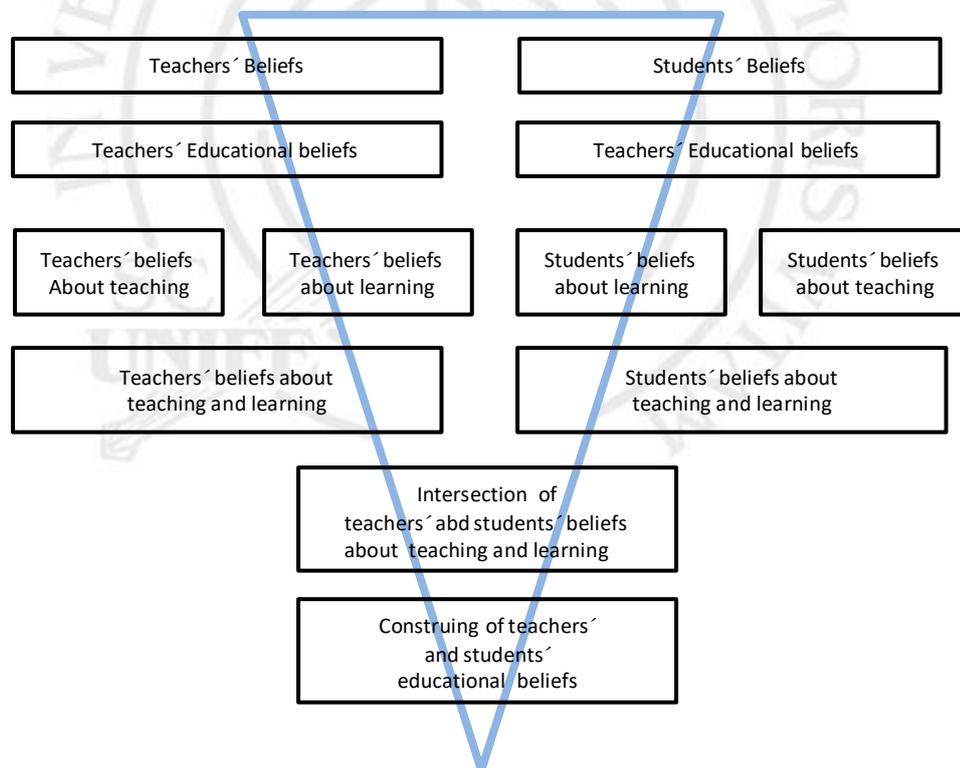
Asimismo, Ramos (2019) respecto al paradigma del pensamiento docente refiere que está enfocado en la práctica profesional del docente la cual está representada por su identidad profesional y la individual, la cual comprenden su cultura, pensamiento y también sus creencias. Es decir, un punto de partida del pensamiento docente son las creencias, que son aquellas premisas o proposiciones fiables o verdaderas. En base a estas creencias que posee cada docente se forman las concepciones educativas, las cuales van a organizar sus tareas como docente.

Con lo descrito anteriormente, se puede afirmar que este paradigma plantea la preocupación por conocer el razonamiento del docente cuando ejerce sus funciones como tal según De la Riva, (2012); por tanto, se concluye que el pensamiento docente procura conocer lo que sucede en el razonamiento del profesor el cual influye su accionar. Además, se identifica que dicho paradigma recoge creencias, juicios y valores (Ramos, 2019), a parte de los conocimientos

de la materia que imparte el docente, en torno a lo cual gira su práctica pedagógica.

El pensamiento docente y el del estudiante están constituidos, entre otros constructos, por las creencias que cada uno trae consigo. Por ello, Northcote (2003) afirma que en ámbitos universitarios los procesos de E- A se ven influidos directa e indirectamente por las creencias educativas de profesores y estudiantes. Northcote (2003) también indica que la investigación sobre este tema se ha concentrado en un tipo limitado de creencias o enfocado solamente en uno de estos grupos; sin embargo, se sostiene que todo ello conforma el pensamiento docente.

Figura 2
Creencias de Docentes y Estudiantes.



Fuente: Tomado de Northcote (2003, p.129)

2.2.1.2. Dominios de conocimiento en el paradigma del pensamiento docente

El paradigma del pensamiento docente comprende una temática sobre la

naturaleza del docente y del estudiante; por tanto, abarca una comprensión de creencias de parte ambos personajes. Un autor destacado respecto a las creencias docentes es Frank Pajares. Este autor indica que, por lo general, son en las opiniones, actitudes o acciones que son manifestadas las creencias. (Pajares, 1992). Dichas creencias se encuentran en la base de los procesos de toma de decisiones al grado de condicionar. Por ello, existe la relevancia de describir lo que comprende este paradigma.

Dentro de este paradigma, Jiménez y Feliciano (2006) ubican cuatro dominios o áreas de investigación: (a) lo científico, (b) la creencia, (c) el contenido y (d) la práctica como conocimiento. Respecto al primer dominio científico, se encuentran las concepciones y constructos personales, los cuales se apoyan en la “Teoría de los Constructos Personales de Kelly 1955” (Jiménez y Feliciano, 2006, p. 106). Por un lado, los constructos personales vienen a ser una síntesis mental de cómo un individuo comprende el mundo; mientras que las percepciones involucran una comprensión de lo individual y lo social. Ambos representan abstractamente elementos que orientan la práctica y a la vez ayudan a comprender el pensamiento del docente.

Según los autores mencionados, la creencia como segundo modelo, en relación a la educación y la enseñanza del docente, están relacionadas a facilitar el aprendizaje y brindar información. Así pues, “el conocimiento es un componente de la creencia” (Jiménez y Feliciano, 2006, p.108). Pajares (1992) sostiene que las creencias vienen a ser verdades personales con componente afectivo y evaluativo proveniente de la experiencia o de la fantasía. Del mismo modo, este autor señala que estas creencias tienen influencia en su percepción y juicio, de modo que repercute en su comportamiento. Por tanto, se puede

afirmar que las percepciones forman parte de las creencias; de modo que, lo que cree el docente respecto a lo que le rodea, forma parte de sus creencias.

El tercer modelo, el contenido, ha sido estudiado por Shulman (1987) a través de 7 categorías de conocimiento (Jiménez y Feliciano, 2006); las cuales son: conocimiento del contenido de la materia, conocimiento del contenido pedagógico, conocimiento de los estudiantes y sus características, conocimiento del contexto educativo y conocimiento de los fines educativos, propósitos y valores. Dentro de este modelo, el pensamiento docente se considera como “saber”, así pues, el contenido de la materia, los principios pedagógicos y la metodología de enseñanza forma parte de dicho “saber” (Jiménez y Feliciano, 2006).

Finalmente, el último modelo o área de investigación viene a ser la práctica como conocimiento. Dentro de esta área se vuelven a incluir a las creencias, sin embargo, las vinculan con las metas o propósitos a alcanzar para con el estudiante; tal como menciona Goodman (1988, citado por Jimenez-Feliciano, 2006) vienen a ser “las formas en las que dan significado a estas creencias para actuar en el aula”. Asimismo, el término “reflexión” se encuentra relacionado en esta área por medio de la teoría del aprendizaje cognitivo y el modelo de Schon sobre la orientación reflexiva.

2.2.1.3. Percepción: aproximación conceptual en el ambiente universitario

La percepción ha tomado diferentes significados, dependiendo del ámbito donde se analice. Bengoechea (1997, citado por Palomino, 2018) señala que la percepción es un proceso cognitivo que orienta y facilita la adaptación al medio. Desde una perspectiva general, García (2009, citado por Campos, 2019) sostiene que la percepción viene a ser la capacidad de captar información del

ambiente que rodea a un individuo como una respuesta de estímulos sensoriales, lo que permite interactuar con lo que le rodea.

En el enfoque de la educación, la percepción es un constructo dentro del pensamiento docente que forma parte de las creencias y desempeña un rol fundamental. Además, en la línea de las creencias, Goodman (1988) sostuvo que vivencias pasadas influyen en los maestros, del mismo modo Calderhead y Robson (1991) informó que los profesores en formación tenían imágenes vividas de la enseñanza de sus experiencias como estudiantes y según Pajares (1992) indica que dichas experiencias desempeñaron un rol relevante en la determinación de cómo emplear el conocimiento que poseían y la práctica que luego emprenderían como profesores.

Sin embargo, la percepción cobra sentido acorde al punto de vista del personaje educativo. Todo personaje educativo se encuentra en la capacidad de concebir ideas respecto a lo que sucede a su alrededor. Por otro lado, cuando se aborda la percepción del estudiante es inevitable considerarlo como “aspecto importante para evaluar los servicios educativos y los avances de los programas de innovación académica o curricular” (Campos, 2019, p. 21).

Existen estudios que evalúan una misma cuestión en determinado entorno educativo desde dos personajes distintos, el estudiante y el docente. Por ejemplo, Saenger y Lugo (2019) recogen las opiniones de ambos respecto a lo que es ser un buen docente. Si se analiza las respuestas, estas difieren entre sí pese a tratarse del mismo tema. Por un lado, los estudiantes indican que un buen docente posee habilidades interpersonales, organización de la materia y evaluación justa; mientras que los docentes mencionan las exigencias del trabajo y la capacidad para desarrollar juicio intelectual en el estudiante.

Cada personaje posee una percepción distinta pese a que su realidad sea la misma. Esto se debe a que la percepción es personal, por tanto, cobra diversos significados, pues tal como menciona Campos (2019) está condicionada por diversos factores como las creencias, culturas y experiencias. Asimismo, la percepción puede ser influenciada acorde a los intereses y estados de ánimo, de modo, acorde a lo mencionado por Palomino (2018), la percepción difiere de la realidad objetiva. Además, Guardiola (2009, citado por Campos, 2019) sostiene que la percepción “se forma cada persona basados en la experiencia y necesidades, que resulta de un proceso de selección, organización en interpretación de sensaciones”

Por tanto, se entiende que la percepción dentro del ámbito universitario es un proceso activo mediante el cual cualquier personaje educativo capta información o hechos importantes dentro de su entorno, para después procesar esta información e interpretarla. Al interpretarla, formula sus propias opiniones, por lo que llega a ser subjetiva. Pese a la subjetividad, la diversidad de ideas hace posible considerar diversas propuestas de mejora en el ambiente universitario.

Desde el ámbito del estudiante, este trae consigo ideas y creencias que ha ido forjando en su vida académica, y dependiendo de los intereses que posea cada uno, se va a generar una visión sobre el desempeño docente en la cual prima la capacidad del docente para establecer una buena relación con el estudiante, permitiendo transmitir sus conocimientos de manera clara y organizada. El estudiante pretende sentir la cercanía de su docente y su apoyo a través de una adecuada retroalimentación y seguimiento personalizado. El estudiante percibe su cercanía cuando el docente se preocupa por su

aprendizaje.

2.2.1.4. Factores que influyen en la percepción del estudiante respecto al docente

El estudiante universitario es capaz de percibir el actuar docente el cual a su vez se encuentra influenciado por diversos aspectos. Según Acevedo y Fernández (2004), luego de analizar investigaciones sobre la percepción de los alumnos en relación a sus docentes, refiere cuatro aspectos o factores a considerar: la organización y conocimiento del curso, comunicación con sus alumnos, interacción y entusiasmo y la evaluación de la enseñanza. A continuación, se muestra cada una de ellas desde la perspectiva del estudiante.

Un componente que determina la percepción del estudiante viene a ser la interacción y el entusiasmo cuando se lleva a cabo las sesiones de clase. Acevedo y Fernández (2004) sostienen que cuando el alumnado se siente familiarizado y afín, presta mayor atención y compromiso en la sesión. Por ello, es importante la creación de un ambiente apropiado para el aprendizaje creado por el docente sin perder autoridad, y que a su vez genere confianza y el respeto de sus estudiantes. De esta manera, los estudiantes sentirán libertad de poder expresar su opinión o participación frente al docente sin temor a la crítica negativa.

El segundo factor viene a ser la comunicación y relación interpersonal entre docente y estudiante. Acevedo y Fernández (2004) afirman que los profesores deben contar con la habilidad de comunicar asertivamente para sus propias ideas en diversas maneras de modo que sea entendible ante otro personaje educativo. Asimismo, la relación interpersonal es necesaria para que fluya el aprendizaje, pues permite que el docente conozca las necesidades,

metas y preocupaciones del estudiante. De modo que el docente debe buscar equilibrio entre el lenguaje no verbal y verbal, la exigencia y el apoyo y su relación interpersonal para con los estudiantes. Además, por lo general, cuando el estudiante percibe que el docente muestra preocupación, estos muestran mayor interés por el curso y por el aprendizaje.

El siguiente factor que influye viene a ser la percepción de la organización y manejo del contenido. Es importante que el docente presente un contenido relevante y actualizado captando la atención de sus estudiantes, en donde las presentaciones digitales eviten el llenado excesivo de texto, puesto que el estudiante podría asumir que el docente no organiza e improvisa el contenido que presenta. Por tanto, el docente debe contar con las habilidades para hacer llegar dicho conocimiento a los estudiantes y en donde dominar el contenido de cierta asignatura vendría a ser una condición necesaria.

Por último, otro factor influyente es la evaluación. Según Acevedo y Fernández (2004), los estudiantes lo relacionan como algo negativo; sin embargo, los procesos evaluativos conllevan a mayores niveles de rendimiento y producción de conocimiento en la universidad. En este punto, la medición del avance de los estudiantes universitarios debe tratarse mediante instrumentos de evaluación que vayan acorde con la información del curso y que sean aplicados a todos bajo las mismas condiciones. Por ello, es indispensable que el docente sea imparcial, sino el estudiante puede llegar a percibir una situación errónea cuando el docente coloca una calificación que difiera a lo estimado.

Por otro lado, Ochoa y Moya (2019) realizaron un estudio sobre los factores que repercuten en la evaluación del docente y destacó tres: anormalidad académica (paros universitarios), resultados académicos del alumno, y

relaciones interpersonales estudiante - docente. En cuanto al primer punto, destacan que muchos docentes se unen a las huelgas (en universidades públicas) perjudicando al estudiante, ya que los tiempos se hacen cortos y los docentes intentan enseñar el contenido en menos tiempo del que se tenía previsto, lo que genera una mala práctica pedagógica y sobrecarga en el estudiante.

En relación a las notas de los estudiantes, Ochoa y Moya (2019) señalan que el 40 % de estos afirma que las malas notas se deben a la deficiente labor del docente y a que no generó la motivación suficiente en el aula, mientras que el 60% de estos señala que es por falta de dedicación del propio estudiante. Finalmente, enfatizaron sobre las relaciones interpersonales entre el docente y el estudiante, ya que una buena relación va a fomentar el aprendizaje y va a influir en la evaluación del docente. Asimismo, se determinó que existen más factores influyentes como la madurez y actitud del estudiante, la disciplina dentro de clase y la aplicación de la encuesta de evaluación del docente.

Por tanto, la personalidad y la relación interpersonal entre docente y alumno vienen a ser factores destacados que intervienen al momento de evaluar el desempeño docente, sin embargo, no vendría a ser el único factor. Dichos factores en su mayoría recaen en faltas del docente, pero otro porcentaje recae también en la personalidad del estudiante, así como en la eficacia del instrumento de evaluación del desempeño.

2.2.1.5. Percepción de la planificación según el estudiante

Según Saenger y Lugo (2019) hoy en día se requiere una práctica docente definida y el fomento de la función investigadora, lo que conlleva a un replanteamiento de la labor del docente, ya que para ser considerado “buen

docente” este se debe apropiarse de otros conocimientos y herramientas, reinventar el estilo de enseñanza- aprendizaje y aplicar diferentes técnicas que lleve al alumnado al aprendizaje significativo y su reflexión crítica. En la actualidad, los estudiantes son capaces de valorar las diferentes capacidades de sus docentes, dentro de ellas: adaptar los contenidos de aprendizaje acorde a su nivel de conocimientos, organizar y planear las actividades, brindar asesorías, emplear recursos didácticos, preparar guías, emplear diferentes mecanismos de evaluación, estar actualizado, fomentar la investigación, y aplicar sus conocimientos y tecnologías para resolver problemas de la realidad profesional.

Saenger y Lugo (2019), el estudiante define a un buen profesor universitario como aquel que promueve una buena actitud y motiva al estudiante frente a la adquisición de nuevos conocimientos. Además, con su accionar, influye en la formación del carácter y la personalidad profesional de quienes son sus estudiantes. Asimismo, fomenta la investigación y favorece las condiciones para esta, brindando su apoyo constante y convirtiéndose en un facilitador. Cabe mencionar las características que debe tener un buen docente, tales como: empatía, tolerancia, confianza, comunicación, paciencia, humanidad, abierto al diálogo, pensamiento plural, relación horizontal que interactúa en grupo; ética profesional, humilde, honesto, respetuoso y comprometido con su labor.

Por consiguiente, la planeación del docente no viene a ser un tema ajeno para el estudiante universitario. A continuación, se presentan consideraciones estudiantiles respecto a la planificación.

Según Melgarejo y Rivas (2021), en su investigación basada en la opinión estudiantil, los estudiantes perciben medianamente favorable a ítems relacionados con la evaluación tal como que guardan relación con las

competencias propuestas y la evaluación es imparcial; a su vez menciona que percibe favorablemente a la claridad, organización y secuencia de los contenidos del plan de estudios y a su vez la coherencia entre los estas y las competencias propuestas. La coherencia forma parte de las características de la planeación y la adecuada explicación del contenido viene a ser posible cuando se planifica una sesión de aprendizaje. Entonces, se observa que el estudiante universitario valora los elementos (como los contenidos y evaluación), y las características (como la coherencia) de la planeación didáctica.

Campos (2019) sostiene que una de las cualidades profesionales que el estudiante universitario valora de su docente, es la preparación del ambiente de clases. Dentro de este estudio, refiere que, al preparar un ambiente propicio para el aprendizaje, éste resulta significativo y a su vez se puede desenvolver una interacción entre docente y estudiante. Preparar implica planeación, la cual a su vez abarca una serie de procesos para llegar a un propósito educativo. El estudiante considera esta actividad como una parte del desarrollo profesional docente; por lo cual si una sesión no ha sido planificada previamente conlleva a subestimar el rol del docente.

Si un docente no planifica, limita la diversidad de recursos y metodologías que podría emplear en el desarrollo de las sesiones. Esta limitación podría conllevar a la repetición de una misma estrategia de enseñanza dando como resultado una clase monótona y poco atractiva para el estudiante. Ante ello, Bahamondes et al. (2021), al evaluar los comentarios de estudiantes universitarios, concluye que éstos valoran a los docentes que aplican diversas estrategias en las sesiones de clase, lo cual supone una ventaja en el docente de educación superior.

La importancia de saber cómo planifica un docente universitario radica en que “ofrece la oportunidad de analizar la acción potencial del docente dentro del aula” (Hernández et al., 2019, p.87). Además, estos autores determinan a la planeación como recurso fundamental que evita clases monótonas, contenidos irrelevantes y ante todo, la improvisación. El accionar del docente dentro de la planificación, según Carriazo et al. (2020) requiere idear estrategias de enseñanza las cuales conllevan a la mejora tanto de la práctica docente como las funciones cognitivas del estudiante. De este modo, se puede mencionar que la planeación didáctica permite innovar, lo cual contribuye en brindar una educación de calidad.

Por tanto, se puede determinar que el estudiante de educación superior, pese a desconocer los elementos propios de la planeación didáctica, reconoce a la planificación como actividad destacada del docente y del cual depende el buen desempeño de su función. Por lo cual, si un estudiante percibiera fallas en la planeación, ello afectaría también la percepción del desempeño de su docente.

2.2.1.6. Percepción del estudiante sobre el desempeño docente

Dentro de cada sesión de clase, los estudiantes universitarios cumplen un rol protagónico al ser estos a quienes está dirigido el diseño de la sesión. Todo lo ejecutado por los docentes es captado por ellos, convirtiéndose en los beneficiarios directos del servicio educativo. Los estudiantes pueden percibir la calidad de la enseñanza recibida y determinar, según su propia experiencia, si es la óptima o no lo es, y en base a ello calificar el desempeño de sus docentes. Por ello, la percepción del estudiante para evaluar el desempeño de la función docente es un factor importante a tener en cuenta. Así pues, Montenegro (2020) detalla en su investigación cómo los estudiantes se percatan del desempeño de

sus docentes, y rescatan elementos como la práctica pedagógica y los valores, resaltando el respeto del docente hacia sus estudiantes, como piezas claves para el crecimiento de su desempeño.

En una investigación sobre el desempeño docente en una carrera de salud realizada por Schiaffino (2019), se indica que el nivel de desempeño es medio. Al desglosar los resultados según dimensiones se encuentra que las capacidades pedagógicas, la emocionalidad y la responsabilidad en el desempeño de sus funciones son percibidas en término regular; no obstante, las relaciones interpersonales se encuentran en un nivel altamente positivo. Pese a que la población evaluada pertenecía a diversos ciclos, se encontró que su percepción del desempeño de sus docentes era uniforme.

Villacorta (2020) investigó sobre la percepción estudiantil respecto al desempeño docente y al aprendizaje significativo de una sola materia. Los resultados indican que los estudiantes perciben que no son adecuadas las estrategias didácticas utilizadas y que la planificación de su enseñanza es regular. Se concluye que el desempeño docente dentro de este curso impartido en la universidad es malo. Sin embargo, se rescata que el docente posee dominio de la materia. Nuevamente el dominio de la asignatura es insuficiente para alcanzar un desempeño adecuado.

Por otra parte, Segovia y Cabello (2017) al evaluar al docente desde la perspectiva del estudiante encontraron resultados diferentes al estudio anterior. Los estudiantes perciben que sus docentes siempre cumplen con las normas establecidas; que dominan la asignatura y que éstos los orientaban hacia el aprendizaje; rescatando que la actitud docente y el sistema de evaluación fueron los adecuados. Por tanto, en esa investigación la percepción estudiantil es

positiva respecto a su docente.

Espinoza (2019) en su estudio realizado sobre las fortalezas y debilidades del desempeño del cuerpo docente, pudo encontrar que los estudiantes a pesar de percibir ciertas insuficiencias en la labor de sus docentes, destacan también cualidades como la flexibilidad, puntualidad y comprensión. Mientras que por el lado de las debilidades destacan el manejo de la relación del docente con el estudiante, el uso de la TIC y la didáctica.

Como se observa, es importante recoger el punto de vista del estudiante, ya que permite identificar y conocer sus principales necesidades, así como aquellos aspectos positivos y en los que se está fallando. Por tanto, la evaluación del estudiante sobre el desempeño de su docente es un medio indispensable para reconocer problemas, y posteriormente establecer un plan de mejora.

Sin embargo, la información obtenida no es cabalmente fiable. Saenger y Lugo (2019) refieren que diversas investigaciones presentan controversias sobre las características de un “buen” profesor en donde la opinión del estudiante puede ser subjetiva y sesgar la realidad. Pese a que el estudiante es fuente directa de la docencia por la interacción con el docente, se debe tratar cuidadosamente los resultados provenientes de esta población. Además, se debe recalcar que cada población estudiantil difiere de otra. Por tanto, es recomendable que adicionalmente a la opinión de los estudiantes, se tome en cuenta opiniones de otros actores educativos, como son los propios docentes y la parte administrativa de la institución educativa.

2.2.1.7. Modelo de evaluación basado en la opinión del alumno

Se sabe que los estudiantes son quienes reciben de manera directa el servicio educativo; por tanto, como usuarios del servicio son los más indicados

para evaluar el trabajo de sus docentes. Ellos aportan información muy relevante sobre las fortalezas y debilidades del proceso de evaluación del desempeño docente, lo cual se debe tomar en cuenta para lograr la eficacia del mismo, tomando como base el Modelo Basado en la Opinión de los Alumnos.

Peterson (2000) establece que este modelo toma como premisa que los estudiantes desempeñan de manera óptima el papel de jueces para fiscalizar las labores del docente en el aula, así como en el cumplimiento de los objetivos académicos, debido a su experiencia en los procesos educativos y su interacción con diferentes docentes. Asimismo, Elizalde y Reyes (2008) afirman que el modelo basado en la opinión de los alumnos es muy antiguo y sumamente utilizado, ya que considera a los estudiantes como el principal medio para captar información dentro del proceso de E- A.

Su metodología se fundamenta en el principio del buen docente; es decir, el paradigma sobre el perfil profesional que establezca la universidad. Este paradigma se formula considerando las ideas de los propios docentes y funcionarios de la universidad en relación al buen desempeño docente o teniendo en cuenta perfiles profesionales de los docentes, que se deben definir de manera previa en los planes de estudio.

Dentro de las ventajas del modelo basado en la opinión de los estudiantes, según Elizalde y Reyes (2008), se encuentra la retroalimentación del trabajo del docente dentro del aula. Si hay consistencia en la opinión de los estudiantes con el paso del tiempo y en grupos en relación al mismo catedrático, entonces este método es fiable. Los estudiantes se convierten en buenos jueces, ya que interactúan con el docente y observan su trabajo durante todo su periodo estudiantil, y son capaces de diferenciar a los docentes que son solo buenas

personas de los que tienen desempeño óptimo.

Otra gran ventaja de este modelo según Elizalde y Reyes (2008), es que permite extraer información sobre el desempeño docente a corto plazo, y con dicha información se puede comparar el desempeño de un docente a través del tiempo, e incluso comparar con otros docentes. Por ello, se convierte en una información útil que puede ser utilizada por la universidad para implementar cambios en la plana docente o en la metodología que se están ejecutando, porque se sabe de manera directa lo que los estudiantes requieren.

Cabe mencionar que el modelo también presenta limitaciones, según Elizalde y Reyes (2008), la principal es que los estudiantes no son expertos en las materias que enseñan los profesores, por ello sus opciones pueden discrepar de las opiniones de otros docentes, ya que no tienen la capacidad suficiente para poder criticar si la metodología empleada por el docente para un curso en particular es la óptima o no, pues no son expertos en la materia. Peterson (2000) añade que otra limitación es el grado de madurez de los estudiantes. Afirma que ellos no cuentan con la madurez suficiente para emitir opiniones objetivas sobre el desempeño de sus profesores, más aún si están en los primeros ciclos de su carrera profesional.

Asimismo, Peterson (2000) establece que la evaluación docente utilizando el método basado en la opinión de los estudiantes, puede ser cuantitativa o cualitativa. Es decir, cuantitativa cuando se utilizan cuestionarios que permite recoger información para procesarla estadísticamente e interpretar los datos. El instrumento debe contar con características psicométricas que permitan obtener resultados válidos y deben ser ejecutados por personal ajeno al proceso de E-A, manteniendo en anonimato el nombre de los alumnos que participaron, de

esta manera ellos se sienten más libres de expresar su verdadera opinión.

Para el caso de la evaluación docente cualitativa, según Peterson (2000), se puede utilizar las entrevistas grupales monitoreadas por un especialista externo a una muestra de estudiantes. La principal ventaja es que se puede recoger mayor información que con los cuestionarios, ya que los participantes se pueden expresar, sin ser acotadas sus opiniones como en una encuesta. Sin embargo, no son muy utilizadas por su falta de representatividad en el resto del grupo, así también porque no es muy factible la comparación entre los docentes.

En conclusión, se puede decir que este modelo en el que se basa la investigación es de gran utilidad porque recoge los juicios de los estudiantes, quienes son uno de los principales medios para obtener información del proceso de E- A, ya que tienen una gran experiencia dentro de este proceso que abarca toda su vida educativa y son ellos los beneficiarios directos del servicio educativo. Sin embargo, este modelo presenta limitaciones, por ello es recomendable no solo considerar las opiniones de los estudiantes sino también la de otros actores educativos.

2.2.2. Planeación didáctica del docente universitario

Para llevar a cabo cualquier labor, se requiere preparación y organización, y aún más cuando se aborda temas de trascendencia social como lo es la educación superior. Un docente universitario necesita definir objetivos y los medios para su realización, es por ello que surge la necesidad de una planeación.

2.2.2.1. La planeación didáctica: Concepto y características

Yela (2019) afirma que la planificación didáctica se refiere a la estrategia de aprendizajes de un currículo. La planeación conlleva una influencia de

cambios en la sociedad y mediante la didáctica se lleva a cabo la interacción en el aprendizaje. Al fusionarse ambos conceptos vienen a ser conceptos que se encuentran implicados en la actividad educativa. Cabe señalar que esta terminología tiene antecedentes en los años 50 y 70 del siglo anterior, en los cuales tuvo cierto apogeo. En estos años surgieron autores como Tyler (1968), Matus (1983) y Nérici (1984) que aportaron en la construcción del concepto de planificación en ámbitos de la docencia.

En medio de dichos aportes, se detectó terminología idéntica para referirse al mismo tema en discusión. No obstante, es en el año 1990 que la planificación entró en consenso puesto que la UNESCO (1990) organizó La Conferencia Internacional sobre Planificación y Gestión del Desarrollo de la Educación. Después de esta conferencia, surgen nuevos autores aportando una visión más completa. Entre estos autores, se encuentra Molina (1997), en el ámbito de la educación básica, quien manifiesta que el nivel más realista de la planificación en la educación es el planeamiento didáctico, pues se enfoca plenamente en el proceso de E- A, siendo el docente el responsable de diseñarlo.

Un año después, Miguel Monroy realizó aportes tan significativos como los de Zaida Molina, sin embargo, en sus obras se plasma el término planeación didáctica. Monroy (1998) refiere que planear es organizar la selección de alternativas para establecer claramente las finalidades a las que se dirige la acción (p. 456). Asimismo, Monroy (1998) indica que la planeación didáctica se trata de una actividad que valora lo que ocurre o puede acontecer dentro del aula, la cual especifica logros o fines. Del mismo modo, sostiene que prevé acciones pedagógicas acorde a las necesidades tanto del estudiante como de la entidad educativa. Además del aporte teórico, Monroy propone un formato de

planeación didáctica.

Años más tarde, Montagud (2020) indica que mediante la planeación didáctica se lleva a cabo un programa que contempla los conocimientos que se van a abordar, tomando en cuenta los objetivos, las características de los estudiantes y estableciendo las actividades que se van a desarrollar a lo largo de la asignatura, además de indicar las estrategias que se utilizarán para alcanzar los objetivos y cómo se llevará a cabo la evaluación. Asimismo, Montagud (2020) señala que para ejecutar una adecuada planeación didáctica es necesario conocer los anhelos de los estudiantes, qué quisieran aprender y qué objetivos buscan alcanzar con la asignatura.

En los recientes años, han surgido nuevos autores que refieren a la planeación didáctica como herramienta pedagógica. Carriazo et al. (2020) señalan que viene a ser una herramienta de la labor docente la cual favorece la esquematización, la ejecución y el control de las asignaciones administrativas teniendo como base los objetivos y recursos trazados. De igual modo, Espinoza (2021) manifiesta que la planeación viene a ser una herramienta fundamental para desarrollar la formación en competencias.

Así como algunos autores señalaron, la planeación didáctica se ha convertido en una herramienta importante. Esto posibilita que el docente ejecute su práctica de manera eficiente, pues no sólo transmite información, sino que permite desarrollar capacidades y habilidades en el estudiante de modo que, contribuye en la mejora educativa. Monroy (1998), señala que la planeación didáctica anticipa lo que el docente ejecutará como respuesta ante las necesidades del mismo estudiante, de la entidad educativa donde se encuentre y de lo que la sociedad espera. Esto indica que la planeación didáctica, al ser

definida como un instrumento, procura alcanzar propósitos sociales. Lainez (2015) considera las siguientes características:

- Coherencia: Dentro de las actividades colocadas en la planeación, debe existir relación o coherencia, con el propósito de evitar que las actividades muestren dispersión.
- Secuencia: Refiere a que debe existir una secuencia adecuada de las actividades desde su inicio hasta el final.
- Elasticidad: Refiere a la flexibilidad, lo cual permite incluir algún ítem o temas que no han sido previstos y que pueden complementar los que ya se han establecido.
- Realismo didáctico: La flexibilidad en la planeación envuelve el concepto de que debe ser realista, pues debe considerar el contexto del proceso de aprendizaje.
- Precisión y Objetividad: Con el propósito de evitar otra interpretación a la planeación, la redacción de ello debe ser precisa, objetiva y clara.

A estas características, Espinoza (2021) agrega la secuencia didáctica que implica la continuidad de las acciones orientadas a la búsqueda del cumplimiento del objetivo. Asimismo, Islas et al. (2014) indican que la planeación didáctica debe ser flexible, es decir el docente puede cambiar o hacer ajustes a lo que ha sido planificado; así pues, antes de ejecutarlo en el aula, puede modificar algún aspecto específico de su planeación para que vaya acorde con el contexto o ambiente. Además, una sesión de enseñanza - aprendizaje no escapa de situaciones imprevistas, por tanto, la planeación didáctica debe ser adaptable, permitiendo al docente diseñar un plan acorde a las necesidades que se presenten.

Por lo expuesto anteriormente, la planeación didáctica ha cobrado importancia con el paso del tiempo en los diversos niveles educativos. Por ello, se entiende como planeación didáctica al proceso de organización de actividades para alcanzar los objetivos de aprendizaje previamente establecidos, de modo que se convierte en instrumento de ayuda docente. Cabe señalar que planificar conlleva a organizar en un criterio cronológico, el cual permite estructurar acciones acordes al progreso y desarrollo de la enseñanza.

2.2.2.2. *El rol del docente universitario en la planificación*

La sociedad en la que se vive hoy en día está sujeta a constantes cambios sociales, culturales y tecnológicos que han generado un cambio en el rol del docente, siendo este más complejo que en el pasado. Antes el rol del docente se centraba en la transmisión de conocimiento. Muchos docentes, especialistas en su materia, solo se preocupaban de llenar de información a sus estudiantes, porque la enseñanza solo se centraba en el contenido. En muchos casos, ni siquiera el docente planificaba su sesión de clase, sino que esta consistía en un monólogo.

En la actualidad, se busca que el docente se adapte al nuevo contexto enmarcado por la globalización y los cambios, sin dejar de lado el cometido de la universidad, la cual acorde a Parcerisa (2019) viene a ser la contribución para que sus estudiantes logren la excelencia en sus aprendizajes y cuenten así con los requisitos necesarios para ejercer un buen desempeño laboral para el ejercicio activo en su de ciudadanía. Es decir, el estudiante deja de tener un papel pasivo de solo recepción de información, para tener un papel activo que le permite interactuar y construir su propio aprendizaje, convirtiendo al docente en un orientador dentro del proceso de aprendizaje.

Michel Serres (2014, citado por Parcerisa, 2019) manifiesta que ha aparecido una nueva generación que piensa distinto porque el mundo que lo rodea es diferente y no se le puede valorar con criterios que forman parte de una sociedad pasada. Este nuevo ser humano vive en un mundo virtual, y muestra falta de interés y constancia, pero a la vez tiene una gran capacidad para manipular gran cantidad de información y llevar a cabo muchas tareas a la vez. Por ello, en el nuevo rol del docente se encuentra enseñar a los estudiantes a seleccionar, procesar y utilizar de manera adecuada la información que obtiene, puesto que él ya no es el único poseedor de información, sino que todo se encuentra a través de internet.

Por lo mencionado anteriormente, se sabe que el papel del docente hoy en día va más allá de la actualización en los avances de su disciplina. Se requiere docentes que sean capaces de desarrollar habilidades en sus estudiantes. Que planifiquen sesiones de clase amenas, didácticas y estructuradas que permitan al estudiante aprender a pensar. Que se planifiquen actividades de acuerdo a los objetivos que se quieran alcanzar, potenciando en gran medida la capacidad crítica y analítica del estudiante.

Parcerisa (2019) señala que, para lograr el buen desempeño del rol como docente, este debe conocer bien la cultura de sus estudiantes y cómo éstos aprenden para poder establecer el proceso de aprendizaje. El cambio de rol y de mirada que se espera del profesorado viene de centrar la docencia más allá de los contenidos que el docente desea enseñar, sino también en las actividades basadas en los objetivos que llevarán a resultados de aprendizaje en el estudiante.

Teniendo en cuenta lo que se espera del docente hoy en día, es necesario

que este utilice mejores herramientas para lograr sesiones de aprendizaje más efectivas, y es por eso que la planificación cobra importancia dentro de la labor del docente, al permitir estructurar cada sesión de clase con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo en el alumno, que le permita satisfacer a las necesidades sociales.

Una manera en la cual el docente plasma su compromiso con su quehacer pedagógico es el anticiparse a lo que va realizar en su clase; es decir, que la planeación didáctica se constituye en una herramienta de apoyo para organizar el desarrollo de las clases que se ejecutarán en un ambiente educativo. Asimismo, Zabalza (2005) señala que planear una sesión de enseñanza - aprendizaje viene a ser una competencia del docente universitario y Hernández et al. (2019) señalan que un plan didáctico favorece una mejora en la calidad educativa.

El éxito de la actividad docente considera diversos factores, y la planeación de su práctica como tal viene a ser uno de los más importantes. Para elaborar dicha planeación, Monroy (1998) indica que el docente debe manifestar ética, dominio pedagógico y disciplinario. Para poder planificar es indispensable que el docente tenga conocimiento sobre las necesidades, las características, cualidades y limitaciones de sus alumnos. Asimismo, para que el proceso de E-A sea el óptimo, es relevante que el maestro universitario planifique, ejecute y evalúe. Además de crear un Plan Didáctico, que incluya los objetivos que se pretende lograr, considerando y adaptándose al grupo de estudiantes, también debe plasmar las actividades que serán desarrolladas, los materiales didácticos que se utilizarán y la evaluación de los resultados.

En conclusión, se puede afirmar que el nuevo rol del docente es el de

orientador, pues debe guiar al estudiante en el proceso de selección y análisis de la información. Asimismo, tiene como rol el otorgar a sus estudiantes los instrumentos necesarios para satisfacer los requerimientos de hoy en día, desarrollando habilidades y el pensamiento crítico, que sólo se podrán lograr a través de sesiones de clase planificadas y estructuradas, con actividades de acuerdo al perfil de los estudiantes y basándose en objetivos.

2.2.2.3. Etapas de la planeación didáctica

Debido a que la planeación didáctica se considera como un proceso, se debe conocer las etapas que forman parte de esta. Lainez (2015) indica que el diagnóstico de estudiantes viene a ser la primera etapa; la cual consiste en investigar para esclarecer los intereses, dificultades y aspiraciones de los estudiantes, la entidad educativa y la comunidad. Al identificar dichos intereses y problemas, se puede conocer los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Identificarlos permite determinar el inicio en el proceso de E- A y plasmarlo en la planificación.

El segundo paso es determinar los objetivos o logros. Los objetivos vienen a ser la finalidad que el estudiante debe alcanzar. Para definirlos, es necesario que el docente realice un análisis del contenido y del diagnóstico de los estudiantes. Lainez (2015) indica que es importante definirlos, pues previene las acciones que ejecutará para alcanzar las competencias y facilitar el aprendizaje significativo. Ciertamente, el objetivo difiere de las competencias, puesto que el objetivo de una sesión de clase no abarca en su totalidad una competencia. Sin embargo, el objetivo permite aproximar la consolidación de una competencia. Dichos objetivos, permiten orientar la sesión de aprendizaje, convirtiéndose en el eje de los siguientes pasos de la planeación.

Seguidamente, se encuentra definir el resultado o producto que indique el logro de la sesión. Este resultado debe plasmar la consolidación del logro de la sesión de enseñanza - aprendizaje; naturalmente este producto se convertirá en evidencia del nivel de aprendizaje alcanzado en el estudiante. Cáceres y Rivera (2017) manifiestan que estos resultados pueden ser evidencias tangibles e intangibles. Para ello, el docente deberá tener criterio al seleccionar el tipo de producto, acorde a los pasos que ya se han llevado a cabo como el diagnóstico de los estudiantes. Paralelamente, debe considerar y determinar el instrumento que evaluará el producto. Este instrumento deberá ser claro, pertinente y de fácil comprensión para el estudiante.

El siguiente paso es la selección de estrategias. Cáceres y Rivera (2017) señalan que las estrategias para la enseñanza se convierten en un vínculo entre los nuevos conocimientos y los que ya han sido consolidados. Por esta razón, es relevante que el profesor seleccione las actividades y otros medios que ayuden al estudiante en la elaboración del resultado de aprendizaje y por tanto, el objetivo de la sesión. En esta etapa, se debe tener en cuenta la duración de la sesión, para determinar el tiempo para cada estrategia; el número de estudiantes, para la organización de grupos o actividades individuales; y el nivel de complejidad de la estrategia acorde al previo diagnóstico de grupo.

Paralelamente a las estrategias, se encuentra la selección de recursos didácticos. Estos recursos hacen referencia a materiales de apoyo a la sesión de aprendizaje, los cuales, a su vez, pueden ser “convencionales audiovisuales o tecnológicos” (Cáceres y Rivera, 2017, p. 20). Los recursos didácticos promueven la dinámica, despiertan el interés y facilitan la comprensión del contenido, de la práctica y de actividades que se desarrollen dentro de una

sesión, siendo el enfoque principal que el estudiante alcance el objetivo propuesto. Puesto que, existen diversos recursos didácticos, el docente debe considerar el grado de utilidad del material, así como las características del estudiante y del ambiente donde se desarrollará la sesión de aprendizaje.

En resumen, el diagnóstico del grupo de enseñanza, determinar el logro u objetivo, definir el resultado, seleccionar las estrategias y los recursos didácticos, vienen a ser las etapas de la planeación didáctica (ver Figura 3). Cada una de estas etapas debe guardar relación entre sí. Cabe resaltar que, como se trata de un proceso constante, existe la posibilidad de considerar modificaciones en alguna etapa que sea conveniente. Por ello, una resaltante característica de la planeación didáctica es que es flexible, al adaptarse a las circunstancias, contexto y grupo de estudiantes.

Figura 3.
Etapas de la planeación didáctica.



2.2.2.4. Elementos y componentes

Planificar, en términos pedagógicos, hace referencia a un “proceso que coordina objetivos, contenidos, medios y criterios de evaluación” (Gregorio y Casas, 2014, p. 527). Cuando se esquematiza la planeación didáctica, pasa de ser proceso a instrumento o herramienta para la docencia. Al convertirse en tal, debe poseer componentes que permitan estructurarlos. Conocer estos elementos que forman parte de la planeación didáctica permite organizar y saber orientar la actividad docente de modo que exista un impacto en el aprendizaje del estudiante.

Dichos elementos deben estar plasmados en un formato, de modo que sirva de guía al docente. Sin embargo, existen diferentes formatos de planeación didáctica, en los cuales los elementos plasmados están vinculados con el objetivo general del curso. Por otro lado, los elementos a considerar en este estudio son: Objetivos, contenidos, resultados de aprendizaje e instrumentos de evaluación.

a. Objetivos

En el ámbito pedagógico, se entiende como un enunciado que plasma el resultado que se pretende lograr. Los objetivos en la planeación didáctica reflejan una meta a alcanzar. Respecto a ello, Montagud (2020) establece que los objetivos son los logros de aprendizaje previamente planificados que se deben alcanzar al finalizar el proceso de aprendizaje, estableciendo así la razón de ser y dirección de este proceso. En otras palabras, viene a ser la síntesis del para qué se lleva a cabo el plan; que, a su vez, se convierte en el eje de los restantes elementos de la planeación didáctica.

Por otro lado, Espinoza (2021) afirma que al cierre de la sesión de clase se

debe llevar a cabo valoraciones de los logros alcanzados partiendo de los objetivos planteados desde el inicio. Estos objetivos son el factor principal de la planeación didáctica, ya que conllevan a establecer el trabajo del docente. Dicho trabajo, técnicamente es de guiar el cumplimiento del objetivo en los estudiantes. Sin embargo, esto no solo gira en torno al estudiante, sino también acorde a los fines de la entidad educativa. Por ello, Molina (1997) refiere que crear y plasmar objetivos, opera las grandes intencionalidades educativas, y se convierten en un medio de respuesta ante las demandas del sistema educativo.

Cabe mencionar, que determinar los objetivos viene a ser una etapa dentro de la planeación didáctica; y que a partir de ésta surgen las demás; pues *solo* “en función de objetivos claros es posible planear una estrategia de aprendizaje (actividades) y unos procedimientos de control (evaluación)” (Gregorio y Casas, 2014, p.527). Pues planear indica anticipación y la planeación didáctica prevé los medios para que se cumplan los objetivos considerando el contenido, las estrategias y los recursos didácticos.

Además, al tener un objetivo definido, la planeación didáctica se vuelve eficaz. Se debe considerar que, así como se define un tiempo para las unidades pedagógicas, lo mismo acontece con los objetivos; esto, “permite que cada alumno camine a su propio ritmo; y considera la actividad del alumno como eje del proceso” (Gregorio y Casas, 2014, p. 527). Es decir, el docente debe considerar también el tiempo y las características del estudiante para concretar el objetivo. Así pues, cuando el docente analice y reflexione sobre las acciones que se llevarán a cabo a partir de determinar el objetivo, la planeación didáctica será eficiente.

b. Contenidos

El contenido es un elemento importante dentro de la planeación didáctica y debe estar relacionado estrechamente con los objetivos. Según Láinez (2015) el contenido está definido como un conjunto de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales, que se convierten en mecanismos para promover el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Los contenidos no son solo materiales pedagógicos que se transmiten. En relación a ello, Molina (1997) los define como saberes culturales, que abarcan más allá del ámbito académico, en donde el contenido es un medio para concretar el conocimiento personal y social del estudiante.

Ante ello, el contenido de la planeación didáctica no solo abarca el entorno pedagógico, sino repercute en la formación integral del estudiante; por ello, el contenido no solo debe ser teórico, sino que también debe abarcar actividades que plasmen valores y actitudes formativas del estudiante.

Asimismo, se debe considerar que hoy en día la información cambia constantemente y existe gran cantidad de contenidos, por lo que es difícil que el docente esté actualizado en su totalidad. Por ello, la función del docente ya no se centra en la mera transmisión de conocimientos, sino en desarrollar habilidades que le permitan al estudiante saber seleccionar, procesar y analizar la información que obtiene. Monroy (1998) establece que el trabajo del docente no radica en enseñar conocimientos teóricos, sino en enseñar a pensar. Por esta razón, en la actualidad no solo se habla de contenido conceptual, sino también de otros tipos de contenidos que el docente debe tener en cuenta en el desarrollo de sus asignaturas.

Dentro de los tipos de contenidos que deben ser presentes en la planeación didáctica, tenemos los siguientes:

- Los contenidos conceptuales o declarativos:

Engloba la información teórica de una determinada materia o asignatura. Presenta un listado de temas que deben desarrollarse en un ciclo académico universitario. Latorre (2017) sostiene que este tipo de contenido responde a un solo asunto “el saber qué”, los cuales pueden referirse a la memorización de datos, fechas, y conceptos base.

Respecto al contenido declarativo, Latorre (2017) sostiene que este tipo de contenido es indispensable en absolutamente todas las disciplinas puesto que conforma el soporte fundamental sobre el cual estas están conformadas. Es decir, es la base sobre la cual se construye el conocimiento.

- Los contenidos procedimentales:

Responde al asunto “saber hacer” y se convierte en el paso que continúa a los contenidos conceptuales. Acorde a Latorre (2017), este tipo de contenidos hacen referencia a la realización de estrategias, técnicas, capacidades, habilidades, destrezas y procesos de manera ordenada y orientada al logro de objetivos; para asimilar contenidos determinados a través de una metodología determinada.

Al establecer la ejecución de procesos, es preciso plasmar una secuencia de actividades o pasos. Es imprescindible que para lograr afianzar los conocimientos se cuente con este proceso claro de las actividades a realizar, que van a permitir desarrollar diferentes habilidades en los estudiantes.

- Los contenidos actitudinales:

Este contenido está vinculado al asunto “saber ser”. Según Láinez (2015) plantea que “los contenidos actitudinales hacen referencia al saber ser y se centran en los valores que se manifiestan por medio de las actitudes” (p.40).

Es decir, a través de este tipo de contenido lo que se busca es inculcar valores y actitudes, que son esenciales para la formación integral del estudiante y que servirán de guía para la adquisición de los otros aprendizajes.

c. Evaluación

La evaluación es un proceso sistemático de reflexión sobre las actividades realizadas en el proceso de aprendizaje, que involucra algo más que una calificación. Es una etapa muy importante porque permite revisar cuidadosamente lo realizado y detectar puntos de mejora. Monroy (1998) afirma que la evaluación parte del diagnóstico de necesidades educativas, de investigar la situación del contexto; la evaluación ayuda en la autorregulación de procesos educativos y forma parte del proceso final para la reflexión del nivel alcanzado.

Con ello se puede establecer que la evaluación está presente en todo el proceso de aprendizaje y va a permitir medir el avance en el logro de competencias por parte de los estudiantes, contrastando cómo empezó y cómo culminó al final del proceso de aprendizaje, a través de la observación y la recopilación de información sobre el estado inicial y el avance progresivo de cada estudiante.

La evaluación posee características y modalidades, según Molina (1998) estas vienen a ser: La evaluación unidireccional, donde el docente emite opiniones respecto a los resultados obtenidos en el proceso de E-A; la autoevaluación, donde el alumno plantea opiniones sobre su propio aprendizaje y logros obtenidos; y la mutua evaluación, en donde los estudiantes emiten opiniones sobre los resultados alcanzados por sus compañeros de aula.

Es importante mencionar que el estudiante debe conocer cómo se llevará a cabo su proceso de evaluación, lo que le demandan los objetivos

institucionales, conocer las actividades que se espera que ejecuten y cómo deben desarrollarlas, así como tener conocimientos sobre su nivel de avance en la construcción del aprendizaje.

La evaluación no solo debe abarcar los conocimientos teóricos; es decir, la reproducción memorística de contenidos sino también la comprensión de estos y el saber hacer, que involucra la aplicación del nuevo conocimiento en diferentes situaciones. Asimismo, se deberá evaluar también la dimensión de las actitudes y valores.

Se puede ver así que la evaluación es un proceso complejo y dependiendo de su finalidad, existen tres tipos:

- Evaluación diagnóstica: Se lleva a cabo al inicio de las actividades o cuando hay un nuevo concepto o tema durante la sesión de aprendizaje, con la finalidad de conocer qué tanto conocen los estudiantes sobre determinados aspectos, de manera que se pueda integrar y enriquecer con los nuevos conocimientos. Monroy (1998) afirma que permite conocer si los estudiantes cuentan con los requisitos indispensables mínimos para indicar un determinado tema.
- Evaluación formativa: Se busca recoger información para conocer cómo va avanzando el estudiante en su proceso de aprendizaje, cómo interactúan los docentes y sus estudiantes y en base a ello, establecer qué se debe cambiar, apoyar o mantener. Este tipo de evaluación permite reflexionar sobre si las técnicas, estrategias y métodos didácticos están propiciando la construcción del aprendizaje.

- Evaluación sumativa: Se analiza el logro alcanzado para determinar si el nivel de aprendizaje obtenido es suficiente o, para establecer prácticas a futuro con la finalidad de mejorar el proceso de E-A.

Dentro de la evaluación se ubican dos esquemas, los resultados de evaluación y los instrumentos.

- Resultados de aprendizaje

Constituye una parte importante dentro del proceso de aprendizaje, puesto que refleja el objetivo de la aplicación del contenido. Los resultados de aprendizaje son a veces confundidos con los objetivos, pero a diferencia de estos, el resultado de aprendizaje es puntual, específico y permite evaluarse.

Los resultados de aprendizaje según Norman et al. (2021) son “declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de demostrar después de terminar un proceso de aprendizaje” (p. 7). Es decir, se confía que al finalizar el proceso de enseñanza el estudiante sepa, comprenda y aplique, y a su vez es lo que el docente somete a evaluación.

Son enunciados que deben ser redactados claramente para que sean entendibles para el alumnado como para el mismo docente. Según el documento mencionado anteriormente se debe considerar lo siguiente:

Al redactar el resultado de aprendizaje debe tener un verbo que indique la acción que el estudiante debe ejecutar. Se redacta teniendo en cuenta la estructura: Verbo, complemento, contexto. Este verbo utilizado debe estar vinculado con el nivel de complejidad del aprendizaje y debe ser claro. Por ello, es recomendable usar la taxonomía de Bloom, ya que los verbos presentan diferentes niveles de complejidad.

- Instrumentos de evaluación

Para evaluar los resultados de aprendizaje, es necesario contar con herramientas que permitan plasmar lo que se busca lograr en el estudiante. Dependiendo de ello, se procede a elegir el instrumento pertinente. Dentro de los instrumentos de evaluación encontramos según Drago (2017) los siguientes. En primer lugar, el portafolio viene a ser una carpeta, ya sea de manera virtual o física, la cual permite la recopilación de una serie de evidencias de actividades realizadas por un estudiante o un grupo de estos durante un periodo determinado de aprendizaje. La presentación de los trabajos es de manera periódica y depende de la creatividad del estudiante.

El portafolio es un instrumento de recolección de información que permite captar los resultados de otros instrumentos, siendo una herramienta muy útil al evaluar de los resultados de aprendizaje. Los principales beneficios del portafolio son los siguientes: Flexibilidad, promoción de la creatividad e iniciativa del estudiante al usar sus propias estrategias, desarrollo de la capacidad de autoevaluación, generación del desarrollo de conocimiento, retroalimentación, identificación de las metas y criterios a mejorar del alumno.

En segundo lugar, la lista de cotejo la cual contiene una lista de aspectos o criterios establecidos previamente para la evaluación, reflejándose en una tabla de columnas que se llena de manera sencilla.

La lista de cotejo es un instrumento que permite monitorear el proceso de trabajo y verificar que se cumplan determinados requisitos en diferentes etapas o momentos. Se adecúa a las necesidades y presenta los siguientes pasos a seguir:

Paso N° 1: Definir lo que se desea evaluar.

Paso N° 2: Determinar la estrategia de evaluación.

Paso N° 3: Redactar los criterios administrativos de la entidad.

Paso N° 4: Definir los criterios específicos a evaluar.

Paso N° 5: Construir un cuadro de tres columnas, para los criterios seleccionados, para una escala, y una tercera (opcional) que considere observaciones.

Dentro de las ventajas de la lista de cotejo vienen a ser los siguientes. Es de amplia utilidad cuando se evalúa una cantidad grande de trabajos o información, en tiempo mínimo. Asimismo, permite una retroalimentación concisa y rápida respecto al desempeño estudiantil y el monitoreo de actividades o resultados de aprendizaje de manera breve.

En tercer lugar, las escalas de apreciación que consisten en un listado de criterios e indicadores, con los cuales se podrá estimar el grado o nivel que presenta el alumno o una actividad realizada por este, en un mínimo de tres categorías.

Este tipo de escala permite registrar hasta qué punto se están desarrollando los aspectos del aprendizaje del alumno ya sea de naturaleza actitudinal o conceptual, y en comparación con una rúbrica, no indica el nivel alcanzado para cada criterio.

Dentro de este tercer instrumento tipo escala se encuentra los siguientes tipos. Las escalas numéricas, que indican un grado a través de la selección de un número, el cual posee a un valor determinado. También se encuentran las escalas gráficas, que se presentan conceptos opuestos donde casilleros de marcado o una línea gráfica, determinan el nivel al que pertenece el alumno en la actividad desarrollada. Finalmente, las escalas descriptivas, que presentan

similitud a una lista de cotejo; sin embargo, se diferencia en que los niveles son descritos de manera concisa y clara.

Dentro de los aspectos positivos al utilizar estas las escalas vienen a ser que resulta aplicable tanto en los procesos como en los resultados o productos, contribuye al proceso de retroalimentación, permite la unidireccionalidad del instrumento y que a su vez pueda ser autoevaluativo y coevaluativo. Y permite una evaluación formativa y sumativa.

En cuarto lugar, las rúbricas, también conocidas como matriz de valoración, vienen a ser una tabla de doble entrada en donde se describen características específicas de una tarea académica, producto o proyecto en diversos niveles de rendimiento, con la finalidad de clarificar lo esperado en el trabajo del estudiante, de valorar su modo de ejecutar la actividad y finalmente, facilitar el proceso de retroalimentación.

Puesto que requiere preparación, se debe considerar tres elementos indispensables. Primero, los criterios de evaluación, en donde deben estar reflejados los procesos y aspectos a ser evaluados. Segundo, los descriptores de calidad, se tratan de conceptos que explican detalladamente lo que el alumno debe realizar para mostrar un nivel de eficacia en el cumplimiento de un criterio evaluativo. Y la escala de evaluación, viene a ser los grados ordenados en forma de escala, que señalan desde un máximo desempeño hasta uno deficiente.

Las ventajas del uso de la rúbrica de evaluación como herramienta, engloban la evaluación de desempeños cognitivos y procedimentales, la evaluación formativa y sumativa, el apoyo de la observación en la práctica, la promoción de la retroalimentación diferenciada y detallada a favor del alumno y

la disminución de la subjetividad de la evaluación.

En quinto lugar, las pruebas y exámenes escritos, los cuales son los instrumentos más empleados respecto a la enseñanza de educación superior. Los exámenes escritos poseen ítems, dentro de los cuales se encuentran dos principales tipos utilizados en la educación universitaria: los ítems de respuesta cerrada y los de respuesta abierta.

Este primer tipo de ítems vienen a ser aquellos en los cuales las respuestas son construidas y redactadas por el alumno, desarrollando los aspectos que se solicitan en el enunciado o pregunta. Requiere pensamiento creativo, organización de ideas, inferencias, análisis y evaluación crítica a través de la habilidad de expresión escrita del estudiante.

Las ventajas vinculadas al uso de ítems de respuesta abierta están relacionadas con el favorecimiento del pensamiento creativo y/o divergente del alumno, la evaluación de habilidades que consideran diversos niveles taxonómicos pertenecientes al contenido conceptual y procedimental y el desenvolvimiento de capacidades tales como la argumentación, el razonamiento y pensamiento crítico del estudiante.

Por otro lado, los ítems de respuesta cerrada señalan que, posterior a la pregunta determinada, se presentan respuestas concretas preestablecidas que señalan su relación o solución. No dan espacio a preguntarse sobre su corrección y a su vez, dan lugar a evaluar una mayor cantidad de información en un menor tiempo; no obstante, este tipo de ítems limita la habilidad de expresión escrita del alumno y del mismo modo no favorece el pensamiento creativo del mismo.

Algunas de las ventajas de hacer uso de este tipo de ítems están

vinculadas a que permiten objetividad y rapidez al momento de la revisión, el proceso de evaluación demanda poco tiempo, permite correcciones poco cuestionables, es recomendable cuando se evalúa gran cantidad de información en un grupo numeroso de estudiantes.

d. Contexto de la enseñanza –aprendizaje

Luego de tener claro los objetivos y contenidos y la forma en cómo será evaluado, es indispensable pensar en las posibles actuaciones de los actores educativos en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje para poder alcanzar los objetivos propuestos. Cabe resaltar que, la enseñanza trasciende a las actividades llevadas a cabo en el aula. Pues, el aprendizaje no es solo conocimiento teórico, es también contacto con la situación que rodea al estudiante de educación superior.

Según Díaz y Hernández (2006, citado por Monroy, 1998 establece que “la situación de la enseñanza y del aprendizaje se refiere a la labor del docente para permitir que los alumnos participen de manera activa y reflexiva en actividades educativas” (p. 473). Es decir, que parte de la labor del docente se centra en buscar las condiciones necesarias para que el estudiante pueda involucrarse de manera eficiente y activa en el proceso de aprendizaje, con la finalidad de que dicho aprendizaje sea de utilidad para su vida. Por tanto, la situación de la enseñanza y del aprendizaje involucra también el contexto bajo el cual se desarrolla.

Planear la situación implica planificar la organización y la secuencia del modelo educativo. La selección y organización de contenidos y actividades deben considerar los diversos elementos que confirman la situación educativa. Según Monroy (1998) dentro de estos elementos se consideran los siguientes:

- Profesores que difieren por sus propias características como creencias, valores, métodos y estrategias para la enseñanza, etc.
- Estudiantes con diferencias en cuanto a sus conocimientos, habilidades, valores, etc.
- El apoyo o falta de apoyo de la parte administrativa y las autoridades.
- Los escasos recursos y materiales de apoyo didáctico.
- Calidad de la infraestructura.

Carriazo et al. (2020) señala que la planeación posibilita precaver en los elementos esenciales e imprescindibles en la actividad educativa. Asimismo, planear permite manejar claramente las temáticas de la clase y estructurar las actividades a desarrollar para que se cumplan con los objetivos establecidos; de modo que, tanto el estudiante como el docente son beneficiados al esquematizar las actividades del proceso enseñanza – aprendizaje.

2.2.3. Desempeño docente universitario

El desempeño docente universitario ha cobrado mucha importancia en los últimos años, principalmente cuando se creó la Ley Universitaria que rige todo el sistema universitario, la cual ha buscado una mejora en la calidad educativa y con ello también un mejor desempeño de los docentes. Este es un término bastante complejo y para comprenderlo es necesario revisar diferentes aspectos que giran en torno a este.

2.2.3.1. Marco legal del desempeño docente universitario

Para poder regular la evaluación del desempeño docente en el contexto universitario es necesario contar con leyes que normen su ejecución. Las normas vigentes que tenemos en el Perú referidas al desempeño docente universitario son las siguientes:

- Ley Universitaria N° 30220
- Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
- Decreto Supremo N° 016-2015- Ministerio de Educación: Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria
- Resolución de Consejo Directivo N° 006-2015-SUNEDU/CD. Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano del SUNEDU
- RCU_N°295-2019: El Reglamento de Ingreso, Promoción, Ratificación, Evaluación y Capacitación del personal docente de la Universidad Autónoma de Ica.

La Ley Universitaria N° 30220, emitida en el año 2014, es la ley base que rige todo el funcionamiento del sistema universitario, desde la creación de las universidades hasta el cierre, estableciendo los requisitos necesarios. Tiene como finalidad garantizar la calidad de la educación en las entidades universitarias. Se crea la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria, como órgano rector de velar por la búsqueda de dicha calidad educativa, el cual está adscrito al Ministerio de Educación.

Dentro de los principales cambios que causó esta ley universitaria, está la eliminación del bachiller automático. Es decir, para poder obtener el grado de bachiller en cualquier especialidad, no solo se debe realizar el trámite administrativo, sino también presentar un trabajo de investigación. Asimismo, para obtener el título profesional se debe ser obligatoriamente bachiller y sustentar una tesis de investigación, en la universidad donde culminaron sus estudios.

Un punto importante que incorpora la ley está vinculado al ejercicio de la docencia en la universidad. Esta ley exige que, el docente debe contar mínimamente con el grado de magíster para ejercer la docencia en pregrado y posgrado. Además, esta ley determina cuales son los deberes del docente dentro del contexto universitario. Asimismo, recalca en primera instancia las funciones del docente dentro del ámbito universitario, las cuales son: desarrollo de la investigación, mejora continua y permanente de la enseñanza, proyección social y gestión en los ámbitos universitarios que les corresponde.

La Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE, fue emitida en el año 2006 y busca garantizar la calidad educativa a nivel superior. Del mismo modo, norman los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa y crea como organismo regulador y supervisor al SINEACE (2006). Este organismo promueve la autoevaluación de aspectos ligados a la calidad de educación. Uno de estos concierne a la pedagogía se encuentra en el artículo 11°, donde se promueve la autoevaluación de la gestión pedagógica para garantizar de esta manera un mejor desempeño laboral de los profesionales.

El Decreto Supremo N° 016-2015- MINEDU: Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria, fue creada en el 2015, con la finalidad de garantizar que todos accedan a un servicio educativo universitario de calidad, que busque el desarrollo integral del estudiante y ello conlleve a un desempeño competente del profesional, teniendo como base los valores que permita reflexionar sobre la situación de nuestro país a través de la investigación. Se plantea sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) que involucra una serie de procesos establecidos para el cumplimiento de estándares básicos

de calidad en ámbito universitario.

La Resolución del Consejo Directivo N° 006-2015-SUNEDU/CD. Es también conocida como Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano del SUNEDU, fue creada en el año 2015, a través de la cual se establece el modelo mencionado, las Condiciones Básicas de Calidad-CBC, el Plan de Implementación Progresiva del proceso de Licenciamiento y el cronograma- Solicitud de Licenciamiento institucional, lo cual es de aplicación obligatoria.

Por último, RCU_Nº295-2019: El Reglamento de Ingreso, Promoción, Ratificación, Evaluación y Capacitación del personal docente. Mediante el cual, el capítulo IV establece las normativas respecto a la evaluación docente en la Universidad Autónoma de Ica, entidad de interés en el presente estudio. Se determina que la finalidad abarca más que el cumplimiento de las normas internas referidas al docente. Este proceso consta de 6 actividades de evaluación: de los documentos académicos, la supervisión del docente en el aula, del avance curricular del docente, del desempeño docente por parte de los estudiantes, la participación en actividades de autoevaluación y acreditación, y finalmente la participación en actividades de investigación y producción intelectual.

2.2.3.2. Competencias del docente universitario

Ser docente exige más que los conocimientos teóricos de la formación profesional. La docencia requiere un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes y valores que permitan orientar la formación del alumnado; a esto se le conoce como competencias. En vista de la constante mejora continua de la educación superior, Reyes (2020) menciona que es importante determinar

competencias en el docente universitario, puesto que son necesarias al impartir clases. Por tanto, enseñar es una actividad de complejidad que requiere de competencias profesionales, y aún más en el ámbito universitario para orientar el aprendizaje de futuros profesionales.

En un principio, las competencias se emplearon como variables para explicar el desempeño de un trabajo, correspondiendo a un saber - hacer frente a una situación específica en el mundo profesional. Sin embargo, Villarroel y Bruna (2017) sostienen que actualmente en el campo de la docencia universitaria, las competencias contribuyen a generar un perfil profesional. De esto radica la importancia de competencias del docente universitario, pues permiten identificar condiciones esenciales para desempeñar el rol de formador en profesionales inmediatos para con la sociedad.

Además, el docente de educación superior posee la tarea de desenvolver competencias profesionales de él mismo y del estudiante. A través de estas competencias, Rivadeneira (2017) mencionan que tanto docente como estudiante pueden actuar responsablemente y con total autonomía, garantizando así construcción del conocimiento. Se recuerda que este estudiante, es próximo al campo laboral y precisa analizar sobre las competencias que debe poseer, lo cual según Tardif y Nunez (2018) promover la reflexión sobre las propias prácticas del alumnado se ha convertido en la mayor preocupación del docente universitario.

Por lo mencionado anteriormente, diversos autores identifican, organizan y definen competencias docentes en el ámbito universitario. Existen autores como Rivadeneira, que clasifican estas competencias en pedagógicas y didácticas en donde ambas intervienen en la actividad del docente universitario.

Entonces “se entiende como competencia pedagógica a una serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes que posee el docente para intervenir en la orientación integral del estudiante” (Rivadeneira, 2017, p.51). Estas competencias vienen a ser las que permiten al docente guiar al estudiante hacia la construcción del saber.

Por otro lado, se encuentran las competencias didácticas; las cuales, según Rivadeneria (2017), vienen a ser las destrezas que el docente emplea al momento de desarrollar una sesión de aprendizaje. Es decir, las competencias didácticas están conformadas indirectamente por una serie de estrategias didácticas, técnicas y materiales que apoyan durante la clase impartida; sin embargo, lo distintivo es saber cómo y cuándo utilizarlas para construir el aprendizaje. Así pues, las competencias didácticas y las pedagógicas se complementan.

Rivadeneira (2017) esquematiza estas competencias, donde las organiza en ciclos (planificar, supervisar y evaluar) y habilidades (cognitivo, cognoscitivo y metacognitivo). Dentro de ellas se encuentran las siguientes:

- Analizar los procedimientos que permitan la construcción del conocimiento.
- Ejecutar estrategias que contribuyan al desarrollo del conocimiento multidisciplinario.
- Construir métodos para relacionar teoría y práctica.
- En base a la resolución de problemas, establecer líneas de investigación derivados de éstas.
- A través de estrategias de aprendizaje, llevar a cabo la construcción del conocimiento.

- En el proceso de aprendizaje, hacer uso de la información para transformarla en conocimiento.
- Con responsabilidad y autonomía dirigir el proceso dinamizador de los contenidos.
- De manera individual y colectiva llevar a cabo el proceso de aprendizaje cooperativo.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo.
- Actuar de manera comprensiva.
- Respetar y fomentar la innovación.
- Llevar a cabo los nuevos retos con ética profesional.

Por otro lado, Zabalza (2005) sostiene que las competencias están involucradas en el papel que desempeña el docente de nivel superior; tanto en lo que debe ser como en lo que debe hacer. Pues una competencia comprende más que el actuar profesional. Dentro de estas, se encuentran 10 competencias. Primero, planificar el proceso de enseñanza aprendizaje. Segundo, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. Tercero, brindar información y aclaraciones inteligibles y estructuradas. Cuarto, manejo de tecnologías actualizadas. Quinto, diseñar metodología y esquematizar actividades. Sexto, comunicarse - relacionarse con el alumnado. Séptimo, tutorizar. Octavo, evaluar. Noveno, analizar e investigar respecto a la enseñanza. Y finalmente, identificarse con la entidad educativa y trabajar multidisciplinariamente.

Por otro lado, Villarroel y Bruna (2017) proponen un perfil de competencias docentes en educación superior universitaria se componen en tres dimensiones. Las competencias básicas que vienen a ser en sí condiciones básicas para ejercer la docencia, sin embargo, no indican un desempeño de excelencia.

Asimismo, las competencias específicas, que se centran en el aprendizaje del estudiante basado en las características de este grupo de enseñanza. Por último, las competencias transversales, relacionadas a la reflexión, metacognición y la capacidad de la autocrítica lo cual posibilita mejorar su práctica pedagógica e interactuar con sus estudiantes adecuadamente.

Además, Villarroel y Bruna (2017), a través de su estudio, determinan algunas cualidades que caracterizan a un buen docente según la percepción del estudiante; estas son: accesible, dinámico, práctico, actualizado, responsable, exigente, motivado, liderazgo, sabe comunicar, destacado en su carrera, integral, clase organizada y retroalimenta. Al hacer un contraste con las respuestas del docente se demuestra que existe dificultad en el uso de TICs, explicar objetivos, realizar cierre de clase y en la retroalimentación.

Después de analizar las competencias bajo diferentes autores, se puede proponer las siguientes competencias básicas que debe cumplir todo docente universitario:

- Ser un experto en la materia que enseña.
- Crear un buen clima laboral.
- Planificar la sesión de clase.
- Establecer claramente los objetivos.
- Utilizar materiales y medios didácticos que faciliten el proceso de aprendizaje, haciendo uso de las TIC.
- Aplicar estrategias didácticas acorde con las sesiones de clase.
- Hacer seguimiento al proceso de aprendizaje de cada estudiante.
- Evaluar oportunamente y brindar retroalimentación.

Es preciso que el docente en educación superior llegue no solo a

desarrollar competencias vinculadas al dominio de la materia que enseñe, sino también competencias didácticas y pedagógicas. Además, se puede observar que la planificación se ubica dentro de estas competencias del profesorado universitario. Asimismo, el docente debe considerar competencias interpersonales, pues son las más destacadas bajo la percepción del estudiante y son ellos el centro de la formación profesional en el ámbito universitario.

2.2.3.3. Aproximación conceptual del desempeño docente universitario

Viene a ser una terminología empleada para realizar la medición del trabajo del profesional en educación. Primero, se debe entender que “desempeño” se origina de una acción; esto es, acciones que realiza el personal docente. De esta manera, Martínez y Lavín (2017) sostienen que el desempeño docente representa las actividades que deberían realizar los profesionales en educación como parte de su práctica docente. Es decir, el desempeño docente implica todas las actividades que debe realizar el pedagogo para alcanzar el aprendizaje en sus estudiantes.

Un autor clásico en la definición de este término es Valdés (2009), quien establece que el desempeño docente es la labor educativa vinculada con la ejecución de los conocimientos que se han adquirido durante su formación como docente, en la cual las competencias que se deben desarrollar en él. Menciona también, que abarca no solo el conocimiento teórico sino también el conocimiento práctico concerniente al proceso de enseñanza aprendizaje y la conducta del ser humano. Esto promueve el aprendizaje, así como las relaciones interpersonales.

Por otro lado, García, citado por Córdova (2018) sostiene que el desempeño docente debe estar basado en diferentes capacidades y

competencias pedagógicas, las cuales engloban factores que permiten la eficacia de la función docente. Palomino (2012) establece que el desempeño es un conjunto de actividades específicas que nos dan una medida de qué tan bien se está desempeñando una persona. Además, Montenegro (2005, citado por Palomino, 2012) afirma que existen factores asociados al propio docente, así como factores relacionados al estudiante y otros asociados al contexto que determinan el desempeño del docente.

Ante las definiciones obtenidas, se toma como base las ideas planteadas por Palomino y se determina así que el desempeño docente viene a ser una serie de acciones planificadas que ejecuta el pedagogo para alcanzar los objetivos establecidos, lo cual va a permitir conocer el rendimiento de este en su labor como docente. Para ello, el docente debe considerar sus competencias y capacidades pedagógicas, con el fin de guiar al estudiante en el proceso de aprendizaje. Cabe mencionar que, en ocasiones existen factores vinculados al docente, al alumno y al contexto que afectan dicho proceso de aprendizaje.

Se puede afirmar que el desempeño docente abarca tanto las capacidades en la labor docente como la disposición del mismo, así como su responsabilidad social orientada al logro del aprendizaje. Además, el desempeño docente comprende las tareas llevadas a cabo por el docente tanto dentro como fuera del aula, así como el acatamiento de la normativa establecida por la entidad y las relaciones interpersonales con la comunidad educativa. Por tanto, el desempeño docente involucra actividades realizadas en aula y en la entidad educativa.

2.2.3.4. La evaluación del desempeño docente y aspectos a considerar

La evaluación del desempeño en general se lleva a cabo desde hace

mucho tiempo atrás, cuyo inicio se da cuando el hombre brinda trabajo a otro y este pasa a ser evaluado. Fuchs (1997, citado por Del Águila, 2015) afirma que se utilizó un sistema de evaluación del desempeño desde los gobiernos y las fuerzas armadas a comienzos de siglo y que constituye en una técnica para administrar los recursos humanos, pues permite evaluar al personal. Estos sistemas de evaluación de desempeño se utilizaron desde la primera y segunda guerra mundial para evaluar a los operarios y a los ejecutivos en Estados Unidos, respectivamente.

La evaluación se puede definir como un proceso dinámico que permite determinar el nivel de eficiencia o eficacia de alguna persona. Dentro de la empresa, es necesario evaluar el desempeño de un trabajador, que puede ser desde diferentes enfoques. Para Dessler (1996, citado por Del Águila, 2015) los trabajadores siempre son evaluados, ya sea de manera formal o informal y de manera continua por las organizaciones.

Rivero (2019) establece que un sistema de evaluación de desempeño comprende el cumplimiento, ejecución y compromiso, alcanzando los estándares necesarios al llevar a cabo una ocupación, cargo o profesión dentro de una empresa y cumpliendo los objetivos establecidos. Si se plasma el concepto del desempeño en el ámbito educativo, a través de la evaluación de este se puede medir el nivel alcanzado de los objetivos propuestos, lo que permitirá una mejor toma de decisiones, ya que se podrá detectar aspectos que requieren ser mejorados.

Chávez (2020) sostiene que la evaluación del desempeño docente viene a ser una serie de procesos que permiten determinar el grado en el cual el docente contribuye al alcance de los logros requeridos respecto a su formación

y desarrollo. Con ello, podemos ver la importancia que tiene la evaluación, ya que permite medir el desarrollo de la labor docente. Por medio de la evaluación del desempeño docente se puede adquirir información fiable con el propósito de comprobar el efecto que tiene en su alumnado las capacidades pedagógicas y su responsabilidad profesional.

Considerando los aportes de cada autor, se puede definir a la evaluación del desempeño docente como un proceso mediante el cual se logra medir el nivel de cumplimiento de los estándares o necesarios para ejecutar la labor docente de manera óptima, considerando el cumplimiento o no de los objetivos establecidos, lo cual va a permitir establecer puntos de mejora en el proceso educativo.

La evaluación del docente ha sido aceptada positivamente pues consideran que es una vía para mejorar la calidad educativa; sin embargo, muchas veces el docente no lo percibe de manera positiva, así lo manifiesta Galvez y Milla (2018). Por ello, esta evaluación no debería observarse como un mecanismo de vigilancia o de control de actividades de dicho profesional, sino como una manera de perfeccionar la labor docente, para poder identificar aquellas cualidades y requisitos que debe cumplir un buen docente y en base a ello, establecer políticas educativas adecuadas.

Uno de los propósitos de la evaluación del desempeño es obtener información para brindar retroalimentación al docente sobre su labor educativa con el objetivo de encontrar mecanismos para mejorarla. A través de ello, se puede determinar la necesidad de capacitación, actualización o perfeccionamiento en la práctica docente. Hay que considerar que algunos problemas de desempeño pueden resolverse con una adecuada capacitación,

pero existen otros problemas que requieren de una correcta asesoría u orientación por parte de la universidad hacia el docente.

Evaluar el desempeño del docente implica evaluar aspectos inherentes a este. Dichos aspectos vienen a ser las estrategias didácticas y materiales didácticos que el docente ejecuta en cada sesión de clase, así como sus capacidades pedagógicas y su responsabilidad para desempeñar su labor como tal. Para lograr un adecuado desempeño docente es necesario que estos cuatro aspectos se trabajen de manera conjunta, ya que la falla o deficiencia de alguno de ellos repercute directamente en la labor docente.

a. Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son elementos complementarios que se entrelazan a los procedimientos, técnicas y medios los cuales el docente debe estar provisto para el proceso de enseñanza, centrándose en el desarrollo de capacidades y logros de aprendizaje a partir de las competencias.

Palomino (2012) las define como procedimientos empleados por los docentes durante la enseñanza de manera flexible y reflexiva con el objetivo de desarrollar capacidades y obtener aprendizajes en los estudiantes. Es decir, estos procedimientos se adaptan al grupo de estudiantes al cual va enfocado y va a variar en función a sus necesidades.

El docente tiene la responsabilidad de planificar las actividades que ejecutará para alcanzar los objetivos de la materia. Es importante que conozca a sus estudiantes y los evalúe, con la finalidad de establecer las estrategias que se adapten a ellos, las cuales deben construirse teniendo en cuenta la estructura curricular y considerando las posibilidades cognitivas de los alumnos.

Al emplear estrategias adecuadas, es factible desarrollar ciertas

capacidades en el estudiante tales como: la responsabilidad de su propio aprendizaje, el planteo de sus propias estrategias de aprendizaje, el uso eficiente y oportuno de la tecnología, el trabajo en equipo, su integración a equipos multidisciplinarios y el desarrollo integral del estudiante.

Mediante las estrategias didácticas se logra fomentar tanto el aprendizaje autónomo como el colaborativo, así como el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje significativo.

Hernández et al. (2015) dan a conocer algunas de ellas, que se presentan a continuación:

- Clase magistral: Viene a ser una modalidad metodológica para presentar la síntesis de la información y procesos formativos de manera ordenada y adaptada al estudiante, la esquematización y secuencia de los contenidos, la elección de los recursos para exponer y la consideración de la retroalimentación hacia los estudiantes.
- Exposición: Presenta contenidos de un tema a un grupo de manera ordenada. Normalmente es el docente quien realiza la exposición; sin embargo, ahora los estudiantes tienen una participación activa en el proceso y de acuerdo a la labor del docente poder lograr que el grupo de estudiantes interactúe y se sienta motivado por el tema tratado.
- Posibilitar la pregunta: Fomenta en los alumnos el análisis y discusión de los contenidos. El docente, bajo el enfoque de competencias, debe promover la capacidad analítica del estudiante a través de la formulación de preguntas abiertas, lo que conlleva al alumno a la elaboración de respuestas.

- Lluvia de ideas: Estrategia que permite explorar los conocimientos previos del estudiante, desarrollando su potencial creativo, al recoger información y plantear soluciones a los problemas suscitados. Permite llevar a cabo actividades que retan la creatividad, lo que permite obtener soluciones innovadoras.
- Discusión: Estrategia que permite desarrollar la capacidad crítica del estudiante, así como el manejo de diferentes orientaciones sobre un tema. Permite desarrollar habilidades de escucha y tolerancia al trabajar en grupos. El docente es quien propone un tema controversial y establece los roles al interior del grupo.
- Trabajo de casos: Estrategia que permite al alumno un acercamiento a la realidad, mediante el estudio de casos reales que potencian el análisis y su capacidad crítica.
- Tutoría: Estrategia importante tanto en el aprendizaje como en el desarrollo individual del alumno, al desarrollarse competencias de tipo social y emocional. Su utilidad radica en que mediante la tutoría el docente ayuda a resolver problemáticas que afectan al desempeño académico dando soporte al logro de competencias en los estudiantes.

Como se puede observar, cada estrategia posee su propia utilidad específica y permite el desarrollo de capacidades distintas en los estudiantes. Es importante que el docente conozca cada una de ellas y pueda aplicarlas de manera pertinente, dependiendo del objetivo que se quiera alcanzar y las competencias que se quieran desarrollar.

b. Materiales didácticos

Palomino (2012) señala que los materiales didácticos se encuentran

vinculados con la capacidad de los docentes para utilizar los medios adecuados y pertinentes que le permitan transmitir sus conocimientos a sus estudiantes. Cabe señalar que estos materiales deben adaptarse a la ciencia y tecnología para lograr que el alumno desarrolle tanto sus habilidades como capacidades de manera integral. Por lo cual es de relevancia que el pedagogo se encuentre actualizado en cuanto a las innovaciones tecnológicas.

Para Vargas (2017), los medios educativos son materiales (tangibles) que se utilizan y facilitan el proceso de E- A y se seleccionan de acuerdo al aprendizaje. Es decir, los materiales didácticos se pueden siempre tocar y medir; y a su vez son flexibles, porque se adecúan al tipo de aprendizaje. Asimismo, establece que existen dentro de los materiales didácticos, los medios visuales y audiovisuales que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje. A continuación, se detallan cada uno de ellos:

- Medios visuales: Son aquellos vinculados con la vista y la psicología de la percepción visual y se incluye el lenguaje escrito. Dentro de estos medios encontramos el uso de las diapositivas, una transparencia, proyector o la pizarra, asimismo la transmisión de un contenido completo a través de un texto escrito. De todos ellos, la pizarra es el medio clásico utilizado desde hace mucho tiempo atrás. Sin embargo, cabe señalar que el uso de las diapositivas como medio didáctico para la presentación de la sesión de clase y su proyección a través del retroproyector, está cobrando importancia en la actualidad.
- Medios audiovisuales: Estos medios transmiten una información completa. Se consideran complementarios de la acción del profesor y no de apoyo como los visuales. Dentro de ellos se encuentra el video, que es

utilizado por la mayoría de docentes en aulas universitarias para complementar la parte teórica brindada en clase y facilitar el entendimiento de lo explicado.

c. Capacidades pedagógicas

Para comprender la definición de capacidades pedagógicas, se debe en primer lugar desglosar cada palabra. Capacidad es contar con las cualidades y condiciones, principalmente intelectuales, para poder llevar a cabo una determinada función. Cuando se menciona pedagogía, se refiere a la ciencia que se encarga de metodología y las técnicas utilizadas en la educación durante el proceso de enseñanza. Es decir, las capacidades pedagógicas, vienen a ser aquellas cualidades, aptitudes o condiciones que un docente debe tener, vinculado a las estrategias ejecutadas en la enseñanza, con el propósito de alcanzar el aprendizaje en el alumnado.

Respecto a las capacidades pedagógicas del docente en la universidad, Bozu y Herrera (2006, citado por Albarrán y Alarcón, 2017) lo describen como “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad” (p. 6). Es decir, estas capacidades agrupan saberes teóricos como prácticos para poder afrontar las dificultades y/o inconvenientes que podrían surgir al enseñar. Por tanto, esta capacidad pedagógica es más que transmitir conocimiento, es también adecuarlo a los requerimientos y necesidades del estudiante y de la sociedad.

La presencia de capacidades pedagógicas en el docente permite que la sesión de clase impartida cumpla su propósito. Zabalza (2005) plantea capacidades pedagógicas necesarias para la efectividad de una clase, estas son:

- 1) Selección, preparación y dominio de los contenidos del curso.
- 2) Brindar

explicación e información clara, organizada y precisa 3) Estar alineado con la nueva tecnología. 4) Establecer una metodología adecuada y llevar a cabo actividades de manera organizada. 5) Planificar oportunamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, Palomino (2012) considera las capacidades pedagógicas como dimensión del desempeño docente. Menciona que éstas comprenden: el nivel de dominio que posee el docente respecto al contenido que imparte, así como la calidad de comunicación verbal y no verbal, cuánto contribuye al fomento de valores y desarrollo de capacidades valorativas, y desarrollo del proceso de reflexión autocrítica. Se observa que, los ítems propuestos abarcan aspectos sociales del docente. De este modo, cabe mencionar que el docente no ejerce la docencia apartando sus valores y cualidades como persona.

Por otro lado, Reyes (2016) las define como “capacidades que le permitan hacer frente de manera satisfactoria su labor como docente” (p. 22). Asimismo, adiciona algunas capacidades; como las siguientes: Capacidad para hacer el curso interesante y entretenido; para reconocer, entender las problemáticas del aula y adecuar su práctica pedagógica; empleo de diversidad de metodologías pedagógicas; nivel de conocimiento y un trato acorde a las características psicológicas de los estudiantes; capacidad para fomentar un entorno que permita al estudiante conocer tanto sus derechos como sus responsabilidades, y a la vez pueda ejercerlos.

Si bien las capacidades mencionadas anteriormente por dichos autores se encuentran relacionadas, existen investigaciones que evidencian qué capacidades son relevantes. Sepúlveda et al. (2016) demuestran que tanto

docentes como estudiantes están de acuerdo que, el dominio del contenido, dominio de metodologías constructivas que promuevan la colaboración y el interés verdadero en enseñar y generar aprendizaje; son capacidades pedagógicas indispensables en docentes de educación superior. Una vez más, el dominio de la materia no es suficiente al enseñar a futuros profesionales.

Cabe resaltar que, la mayoría de docentes universitarios, no poseen estas capacidades pedagógicas. Esto se encuentra relacionado a que los docentes son profesionales en otras especialidades, pero no en la docencia; es decir poseen amplio conocimiento y experiencia en su materia, mas no cuentan con dominio en el campo pedagógico. Por esa razón, puede existir dificultad en el logro del aprendizaje en el estudiante. Además, es claro que surjan inconvenientes al impartir docencia, por lo que es necesario que el docente posea capacidades que le ayuden a abordar una sesión de aprendizaje.

d. Responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones

Este aspecto del desempeño docente está relacionado con la formación personal y valores ante su actuar en la docencia. Schiaffino (2019) menciona que, como cualquier profesional, el docente se encuentra influenciado por un ámbito social que repercute en sus decisiones y cualidades. Sin embargo, pese a que el entorno interviene en el comportamiento y su modo de ser, el docente al final toma de decisiones que le permiten llevar a cabo adecuadamente sus actividades como tal, y es en este punto que la responsabilidad desempeña un rol importante.

Desempeñar una función educativa requiere responsabilidad, aún más al tratarse de la formación directa de profesionales inmediatos para con la sociedad. Esto implica desenvolverse de manera eficaz para cumplir con el

propósito de la formación universitaria. Además, implica que el docente cumpla ciertas funciones. Reyes (2016), menciona que dichas funciones están relacionadas con la puntualidad, la participación en la entidad educativa, su capacitación permanente, el cumplimiento de las normas, entre otras actividades. Ubillús (2019) menciona a la puntualidad en la asistencia diaria a clases y el nivel de autonomía para ejecutar su tarea profesional en la universidad como dos indicadores de responsabilidad al ejercer la docencia.

Retomando lo mencionado por Reyes (2016), este autor establece a la responsabilidad en el cumplimiento de las funciones como una dimensión del desempeño docente. Para ello, define los siguientes indicadores: puntualidad y asistencia a la institución educativa, participación activa en las reuniones o jornadas de reflexión entre docentes, cumplimiento de las normas institucionales, grado profesional alcanzado, involucrarse en la toma de decisiones de la universidad, nivel de autonomía profesional ejecutada en su labor como docente.

Por tanto, ejecutar sus funciones con responsabilidad está implicado dentro de las acciones que realice el docente como parte de su desempeño. Estas funciones son también percibidas por otros actores educativos. La formación profesional no se limita a sólo la actividad en el ámbito de un aula, sino también al sistema educativo. Zabalza (2009) menciona que la influencia en los estudiantes viene también por la manera de ser del docente y la relación con estos actores. Por ello, el desempeño docente involucra su participación en diversas escenas de la institución.

2.2.3.5. La planeación didáctica como parte del desempeño docente

La evaluación del desempeño docente involucra todas las actividades que este personaje educativo realiza. Estas actividades incluyen que el docente

planifique. Según algunos autores, se señala que la planificación viene a ser una dimensión del desempeño docente. Para ello, Reyes (2016) señala que la planificación viene a ser una habilidad dentro de la actividad docente. Pues, esta habilidad abarca otras actividades como: determinar el objetivo, jerarquizar problemas que se presenten y solucionarlos, discernir las estrategias y materiales pertinentes a la sesión de clase y al alumnado, entre otras.

Además, el desempeño del docente implica las competencias del mismo. Zabalza (2005) define a la planificación del proceso enseñanza - aprendizaje como una de las primeras competencias del docente en educación superior. Pues, planificar parte de definir un objetivo, y sin ello, una sesión de aprendizaje no tendría orientación. Asimismo, la planeación hace posible que una idea o varias se concreten en actividades orientadas al aprendizaje del estudiante.

De igual manera, partiendo de que evaluar el desempeño del docente considera sus competencias profesionales, Villarroel y Bruna (2017) establecen que la planificación y organización del diseño de una sesión de aprendizaje forma parte de las competencias específicas. Se recalca que este tipo de competencias involucra a la interacción con el estudiante y su aprendizaje, por tanto, si la planeación didáctica se afecta, puede repercutir en el alumnado.

Evaluar cómo planifica el docente incide en la calidad de la educación. Respecto a la evaluación docente y la calidad, Segovia y Cabello (2017) mencionan que “se trata de mejorar la calidad del servicio educativo en cuanto a la planificación y organización de la asignatura a fin de que el docente logre una orientación ordenada, lógica y secuencial” (p. 413). Por tanto, al reconocer la importancia de la planeación y al obtener resultados de la evaluación del desempeño docente, se puede discernir con facilidad si es un aspecto primordial

para mejorar.

Además, es necesario considerar la opinión del estudiante respecto a la planeación del docente, puesto que son ellos quienes reciben el servicio educativo. En la investigación de Melgarejo y Rivas (2021) se demuestra que, para los estudiantes, la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje comprende evaluar aspectos que engloba la planificación. La planeación desempeña un rol importante en la labor docente, pues no solo evita la improvisación, sino que abre paso a un mejor aprendizaje y logro de objetivos.

En conclusión, la planificación forma parte de la evaluación del desempeño docente. Si el docente logra desarrollar una óptima planeación didáctica, este indicador será de utilidad para medir su desempeño como docente. En cuanto el docente planifique mejor sus actividades, más probabilidades de que se logre el aprendizaje en estudiantes tan próximos a la realidad social. Además, se debe considerar que estos estudiantes perciben que planificar forma parte de los quehaceres primordiales en la docencia.

2.3. Definición de términos

A continuación, se presentan los términos considerados claves para el desarrollo de esta investigación.

a. Desempeño docente

Proceso que engloba un conjunto de acciones que ejecuta un docente dentro de su ámbito de trabajo, el cual nos brinda un índice de su rendimiento y determina el nivel alcanzado en cuanto a los objetivos propuestos. Según Palomino (2012), el docente busca cumplir con sus funciones y debe enfrentar factores vinculados con el propio docente, el estudiante y su entorno.

b. Estrategias didácticas

Palomino (2012) sostiene que vienen a ser guías de acción que involucran procedimientos que el profesor emplea en el proceso de enseñanza, y que va a permitir lograr la consolidación del aprendizaje en el estudiante y el desarrollo de capacidades, alcanzando así los objetivos propuestos. Con ello, según Hernández et al (2015), da sentido y coordinación a todas las acciones que se van a ejecutar para desarrollar competencias en los estudiantes.

c. Materiales didácticos

Según Palomino (2012) vienen a ser medios y recursos, que en algunas situaciones usan distintas maneras de representación simbólica, y en otros, refieren a la realidad, los cuales permiten la reconstrucción del conocimiento y están vinculados con la capacidad del docente para difundir sus conocimientos de manera efectiva a los estudiantes. De acuerdo a Cabero (2001, citado por Valdez, 2017), estos recursos deben ir acorde con el avance tecnológico y lograr el desarrollo de habilidades y capacidades.

d. Capacidades pedagógicas

Palomino (2012) indica que vienen a ser atributos vinculados con los conocimientos que posee un docente en cuanto a la especialidad de su formación profesional y la manera como transmite este conocimiento a sus estudiantes. Acorde a Reyes (2016), estas capacidades le van a permitir ejecutar su labor de manera satisfactoria, reflejándose sus habilidades pedagógicas, metodológicas y didácticas y fomentando la participación activa. Es importante tomar en cuenta las necesidades de la sociedad y adaptar el contenido al contexto en el que se vive.

e. Responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones

Palomino (2012) lo señala como dimensión que engloba los atributos

personales que posee el docente, los cuales están vinculados con la puntualidad, asistencia, y cumplimiento de las funciones que debe ejecutar tanto dentro como fuera del aula; además Reyes (2016) agrega la intervención en las sesiones metodológicas, el cumplimiento de las normas de la institución, su capacitación constante, involucrarse en la toma de decisiones de la universidad, etc.

f. Planeación didáctica

Monroy (1998) indican que viene a ser la forma en la que el profesor estructura los contenidos y las actividades a llevarse a cabo, así como la forma en que se evaluará para que se puedan alcanzar los objetivos propuestos, de modo que se manifiesta su conocimiento y profesionalismo.

g. Objetivos

Lo que se busca alcanzar o el propósito de lo que será enseñado acorde a las expectativas del alumno y las propuestas de la entidad educativa, los cuales orientan el trabajo del docente y son el principal factor de toda la planeación (Monroy, 1998).

h. Contenidos

Monroy (1998) los señalan como un conjunto de saberes como resultado de la experiencia, la investigación y la cultura, los cuales, según Lainez (2015) son impartidos en el tiempo de estudio propuesto por la entidad educativa, para promover el desarrollo integral de los estudiantes y en beneficio a la sociedad que lo rodea.

i. Situación de la enseñanza aprendizaje

Monroy (198) indican que viene a ser el ambiente creado por el docente para fomentar la participación activa y reflexiva de sus estudiantes, de modo que se interactúe colaborativamente. Así pues, el docente debe planear el trabajo en

el aula y en otros espacios a utilizar.

j. Evaluación

Monroy (1998) señalan que viene a ser un proceso reflexivo que involucra la valoración de la condición inicial del aprendizaje, así como los avances que se logran durante el proceso de enseñanza aprendizaje en relación a los objetivos establecidos, considerando dificultades y necesidades que han surgido en dicho proceso.

k. Percepción

Campos (2019) lo definen como representación mental que se construye a partir de las experiencias de cada persona, con el fin de elaborar un juicio respecto a ello de modo que condiciona su propio actuar. Asimismo, Pajares (1992) señalan que esta percepción va a influenciar en las creencias del sujeto y repercutirá en el comportamiento del mismo.

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

- Existe relación estadísticamente significativa entre las percepciones sobre la planeación didáctica y el desempeño docente por parte de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.

2.4.2. Hipótesis específicas

- Existe relación estadísticamente significativa entre los objetivos en la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes

de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.

- Existe relación estadísticamente significativa entre los contenidos en la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.
- Existe relación estadísticamente significativa entre la situación de la enseñanza aprendizaje en la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.
- Existe relación estadísticamente significativa entre la evaluación en la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.

- Existe diferencia estadísticamente significativa entre la variable Planeación didáctica y sus dimensiones según la Facultad a la que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica.
- Existe diferencia estadísticamente significativa entre la variable Desempeño docente y sus dimensiones según facultad a la que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica.
- Existe diferencia estadísticamente significativa entre la variable Planeación Didáctica y sus dimensiones según la carrera profesional de los estudiantes que pertenecen a una universidad privada de Ica
- Existe diferencia estadísticamente significativa entre la variable Desempeño Docente y sus dimensiones según la carrera profesional de los estudiantes de una universidad privada de Ica.
- Existe diferencia estadísticamente significativa entre la variable Planeación didáctica y sus dimensiones según los ciclos a los que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica.
- Existe diferencia estadísticamente significativa entre la variable Desempeño docente y sus dimensiones según los ciclos a los que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica.

CAPÍTULO III: MÉTODO

El tercer capítulo del estudio tiene como finalidad presentar el proceso que conduce a la demostración de las hipótesis establecidas. Por ello, describe la metodología empleada, señala la población de interés, así como también, describe las variables del estudio con sus respectivos indicadores e instrumentos, terminando con las técnicas de procesamiento y análisis de los datos obtenidos.

3.1. Nivel, tipo y diseño de investigación

La presente investigación pertenece al enfoque cuantitativo, el cual busca explicar fenómenos, controlar variables y predecir a partir de los resultados obtenidos. Sánchez et al. (2018), sostienen que las investigaciones que se llevan a cabo con este enfoque hacen uso de la recolección de datos y el análisis de estos, con el propósito de responder a las preguntas de la investigación y probar las hipótesis en base al conteo, medición numérica, y la aplicación de la estadística, con el fin de determinar con exactitud los patrones de comportamiento de un grupo de individuos. Es decir, con la información obtenida, este enfoque pretende generalizar los resultados, para ello utiliza muestras representativas y hace uso de variables.

Con respecto al nivel de investigación, pertenece al descriptivo, ya que se describe y analiza la relación que existe entre las dos variables de estudio: planeación didáctica y desempeño docente, tomando en consideración la percepción de los estudiantes. Tamayo y Tamayo (2006) afirman que este nivel de investigación comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. Asimismo,

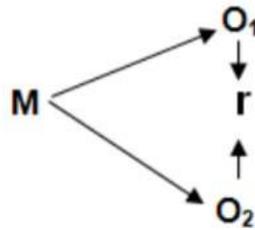
menciona que, dentro de los tipos de estudios descriptivos, se encuentra el estudio de casos, estudios exploratorios, estudios causales, estudios de desarrollo y los estudios por encuesta. Este último es el que se utiliza en esta investigación.

En cuanto al tipo de investigación, es básica y sustantiva, ya que resuelve una cuestión teórica y contribuye a la ampliación del conocimiento científico. Con ello permite desarrollar nuevas teorías o modificar las que ya existen, generando así un aporte en el campo de estudio. Tamayo y Tamayo (2006) establecen que este tipo de investigación se apoya dentro de un contexto teórico y su propósito principal es generar teoría a través del hallazgo de generalizaciones o principios. Asimismo, se utiliza el procedimiento de muestreo, con el propósito de extender más allá los resultados obtenidos del grupo de estudio. Se preocupa poco por la aplicación de los hallazgos, pero sí en el planteamiento de formulaciones hipotéticas de posible aplicación a futuro. En el presente estudio, se utiliza precisamente la técnica de muestreo, a través del cual se pretende contrastar las hipótesis planteadas.

En relación al diseño, es correlacional. Hernández et al. (2014), indican que el término diseño hace referencia a la estrategia establecida para extraer la información deseada con el objetivo de dar respuesta al planteamiento del problema. Sánchez et al., (2018) definen la correlación como el grado de la relación cuantitativa y sentido de la variación de dos o más series de datos. En este caso, es correlacional porque se busca medir la relación existente entre dos variables: Planeación didáctica y Desempeño Docente, bajo la percepción del estudiante. En los estudios correlacionales, se mide, analiza y establece las relaciones entre dos o más variables para evaluar su grado de asociación

(Hernández et al., 2014).

Donde:



M= Muestra de estudiantes

O₁= Observación de variable 1 “Planeación didáctica”

O₂= Observación de variable 2 “Desempeño Docente”

r= Correlación entre variables

3.2. Participantes

Vienen a ser aquellas personas voluntarias que colaboraron para poder llevar a cabo la investigación. Estos sujetos son objeto de estudio y son a quienes se les aplica los instrumentos, por lo que es de relevancia su participación para poder contrastar las hipótesis planteadas.

3.2.1. Población

La población es la cantidad total de personas estudiadas a través de la investigación, también conocida como universo, la cual puede ser medida y cuantificada. Cuando ya se tiene definida la unidad de muestreo, se determina la población sobre la cual se busca generalizar los resultados obtenidos. Hernández et al. (2014) afirman que una deficiencia encontrada en diversas investigaciones es que no se describe de manera detallada las características de la población. Por ello, es importante delimitarla considerando los aspectos de contenido, lugar y tiempo. Los criterios van a depender de lo que el investigador esté buscando con su estudio; es decir, los objetivos establecidos.

En la presente investigación, la población estuvo compuesta por estudiantes del octavo al décimo ciclo, de las carreras de Administración y

Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería en Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología, que pertenecen a la Facultad de Ingeniería, Ciencias y Administración, de una institución educativa superior de Ica. Sus edades fluctúan entre los 20 y 25 años. Esta población se caracteriza por ser jóvenes que están próximos a culminar su carrera profesional, por lo que tienen mayor experiencia y madurez, lo cual permite obtener resultados más reales y fiables. La población total es de 378 personas.

3.2.2. Muestra

La muestra se refiere a la porción de la población que sirve para aplicar los instrumentos y medir así las hipótesis formuladas. Hernández et al. (2014) afirman:

Para el proceso cuantitativo, la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativa de la población. El investigador pretende que los resultados encontrados en la muestra se generalicen o extrapolen a la población (en el sentido de la validez externa que se comentó al hablar de experimentos). El interés es que la muestra sea estadísticamente representativa. (p.173)

Al tratarse de una población mayor a 300 estudiantes, fue necesario aplicar una técnica de muestreo para determinar el tamaño de la muestra a quienes se les aplicó ambos instrumentos. Se consideró un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. La muestra se calculó a través de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{K^2 p q N}{E^2 (N-1) + K^2 p q}$$

Donde:

N: Población

E: Margen de error

K: Nivel de confianza
 p: Probabilidad de éxito
 q: Probabilidad de fracaso

La muestra conformada por 130 estudiantes se distribuyó de acuerdo a los criterios de carrera, facultad y ciclo:

Tabla 1
Distribución de los estudiantes según carrera

Carreras	N° estudiantes	% estudiantes
Administración y Finanzas	11	8.46%
Enfermería	53	40.77%
Ingeniería de Sistemas	5	3.85%
Ingeniería en Industrias Alimentarias	11	8.46%
Psicología	50	38.46%
Total	130	100%

La tabla 1 se muestra que el 40,8% de los estudiantes es de la carrera profesional de Enfermería en una universidad privada de Ica; el 38,5% es de Psicología; el 8,5% es de Administración y Finanzas; el 8,5% es de Ingeniería en Industrias Alimentarias y el 3,8% pertenecen a la carrera de Ingeniería de Sistemas.

Tabla 2
Distribución de los estudiantes según facultad

Facultad	N° estudiantes	% estudiantes
Facultad de Ciencias de la Salud	103	79.2%
Facultad de Ingeniería, Ciencias y Administración	27	20.8%
Total	130	100%

La tabla 2 se muestra que el 79,2% de los estudiantes pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Ica y el 20,8% de la Facultad de Ingeniería, Ciencias y Administración.

Tabla 3
Distribución de los estudiantes según ciclo

Ciclo	N° estudiantes	% estudiantes
VIII	27	20.8
IX	29	22.3
X	74	56.9
Total	130	100

La tabla 3 se expone que el 56,9% del cuerpo estudiantil de la universidad

evaluada pertenecen al X ciclo; el 20,8% de estudiantes están en el VIII ciclo y el 22,3% de estudiantes están en el IX ciclo.

3.3. Variables de investigación

Para Sánchez et al. (2018), una variable de investigación es aquella cualidad o atributo propia de un objeto o fenómeno que puede adoptar una categoría, valor o número. Se trata de un concepto abstracto que debe transformarse a formas concretas observables o manipulables, susceptibles a la medición. De esta manera, se afirma que cualquier conducta, situación, acontecimiento o característica individual, puede ser catalogada como una variable. De las variables se obtienen los indicadores.

Para esta investigación se presentan dos variables principales que son la planeación didáctica y el desempeño docente. Se pretende medir la relación que existe entre ambas variables, tomando en cuenta la percepción del estudiante, que es la tercera variable. La percepción hace variar tanto la planeación didáctica como el desempeño docente. Es decir, un cambio en la percepción del estudiante generará un cambio en las otras dos variables. Para medir esta relación, se utilizará el coeficiente de correlación.

Tabla 4
Variables de estudio y su definición

Variabes	Definición	Subvariables	Definición	Items
Percepción de la planeación didáctica	Forma en la que el profesor estructura tanto los contenidos como las actividades ejecutarse y el modo en que se evaluará para que se cumplan los propósitos u objetivos determinados (Monroy, 1998), considerando la información que el estudiante capta del medio que le rodea (Campos 2019).	Objetivo	Lo que se busca alcanzar o el propósito de lo que será enseñado (Monroy, 1998).	1, 2, 3, 4, 5
		Contenido	Conjunto de saberes que son impartidos en el tiempo de estudio (Monroy, 1998; Láinez, 2015).	6, 7, 8, 9, 10
		Situación de la enseñanza aprendizaje	Ambiente creado por el docente para propiciar la participación activa y reflexiva de sus estudiantes (Monroy, 1998).	11,12, 13,14, 15
		Evaluación	Proceso reflexivo que involucra la valoración de la situación inicial del	16, 17, 18, 19, 20

			aprendizaje, así como los avances que se logran durante el proceso de enseñanza aprendizaje (Monroy, 1998).	
Percepción del desempeño o docente	Conjunto de acciones que ejecuta el docente dentro de su ámbito de trabajo, el cual nos brinda un índice de su rendimiento, considerando sus destrezas, habilidades, y conocimientos que posee, con la finalidad de lograr el aprendizaje en el estudiante (Palomino, 2012), tomando en cuenta la información que el estudiante capta del medio que le rodea (Campos 2019).	Estrategias didácticas	Guías de acción que involucran procedimientos que el docente emplea en el proceso de enseñanza (Palomino, 2012; Hernández et al., 2015).	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
		Materiales didácticos	Medios y recursos, que permiten la reconstrucción del conocimiento (Palomino, 2012).	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
		Capacidades pedagógicas	Atributos vinculados con los conocimientos que posee un docente en cuanto a la especialidad de su formación profesional (Palomino, 2012; Reyes 2016).	15, 16, 17, 18
		Responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones	Engloba los atributos personales que posee el docente, los cuales están vinculados con la puntualidad, asistencia y cumplimiento de sus funciones (Palomino, 2012; Reyes 2016).	19, 20, 21, 22, 23

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica empleada fue la encuesta, la cual es un procedimiento que se utiliza para recopilar datos a través de un cuestionario de manera rápida y eficiente. Ther (2017) afirma que esta técnica ya no es solo un mero dispositivo de recolección de datos, sino que fomenta la producción de opiniones. Tiene como ventaja que permite recoger información de la población general a través de una muestra representativa a través de su aplicación masiva. Es decir, su aplicación es fácil y muy útil para poder estudiar a una muestra.

García Ferrando (citado por Casas et al., 2003) define la encuesta como:

Una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (p.527)

En la presente investigación, se utilizaron dos instrumentos de

recolección; es decir, un cuestionario para medir la variable “planeación didáctica” y otro para la medición de la variable “desempeño docente”.

Para medir el Desempeño Docente se usó el test elaborado por el autor Palomino (2012), creado para la realización de su tesis de maestría. En seguida, se presenta la ficha técnica.

Tabla 5
Ficha Técnica de la Encuesta del Desempeño Docente

Dimensión	Concepto
Denominación	Encuesta de Desempeño Docente
Autor	Francisco Palomino Zamudio
Año	2012
Objetivo	Evaluar el desempeño del docente
Adaptación	Para efectos de la investigación las tesisas direccionaron el sentido de las preguntas desde la perspectiva del estudiante
Tipo de ítems	Cerrado politómico
Tiempo	Aproximadamente entre 10 a 15 minutos
Aplicación	Individual o grupal
Validez	0.90 La validez fue comprobada mediante el uso de consulta de expertos. Se utilizó la validez concurrente, mediante el análisis de correlaciones y análisis factorial (Para asegurarse de su validez, se aplicó un test similar sobre el desempeño docente a un grupo de estudiantes, con el propósito de medir la correlación en los resultados de la aplicación de ambos tests, mientras mayor es la correlación, mayor es la validez).
Confiabilidad	0.941 de coeficiente de Alfa de Cronbach Con respecto a la fiabilidad, se utilizó el valor Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de las escalas. A través de la consistencia interna se pudo evaluar o medir qué tan seguro son las preguntas de la encuesta de Desempeño Docente que se diseñan para medir esta variable.

Tabla 6
Ficha Técnica de la Encuesta de Planeación Didáctica

Dimensión	Concepto
Denominación	Cuestionario de Planeación Didáctica
Autor	Claudia Carmen Martel Zamora y Elaine Janet Villanueva Mauricio
Año	2021
Objetivo	Evaluar la planeación didáctica desde la perspectiva del estudiante.
Adaptación	Ninguna
Tipo de ítems	Cerrado politómico
Tiempo	Aproximadamente entre 10 a 15 minutos
Aplicación	Individual o grupal
Validez	$5 / (5(2-1)) = 1$ La validez fue comprobada mediante el uso de consulta de juicio de expertos. Se aplicó la fórmula de la V de Aiken para obtener el grado de validez y como el resultado fue 1, se puede afirmar que el instrumento es válido.
Confiabilidad	Coefficiente de Alfa de Cronbach.

3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Dentro de las herramientas utilizadas en el procesamiento de la información, tenemos las siguientes para la validación de instrumentos: V de Aiken y Alfa de Cronbach.

a. V de Aiken

Viene a ser un coeficiente que mide la validez del contenido, basándose en la evaluación de N jueces sobre la relevancia de un ítem. Fusiona la facilidad del cálculo y la evaluación de los resultados a nivel estadístico (Caycho, 2018). Este puede tomar un valor entre 0 y 1, cuando más cercano esté de 1, mayor es la validez del contenido.

$$V = \frac{\chi - l}{k}$$

Donde:

χ = media de calificaciones de los jueces

l = valor de calificación más bajo de la escala

k = rango de los valores posibles de la escala de valoración

b. Alfa de Cronbach (α)

Es un coeficiente para medir la consistencia interna de una escala. Es conocida como una medición de la fiabilidad de la consistencia interna de los elementos que conforman una escala de medida (Frias-Navarro, 2020).

$$\alpha = \frac{N \times \bar{r}}{1 + (N-1) \times \bar{r}}$$

Donde:

N = Número de ítems

r = Correlación media entre los ítems

En cuanto al análisis de los resultados, se utilizaron las siguientes

herramientas: la estadística descriptiva y las medidas de variabilidad:

c. Estadística descriptiva:

Sánchez et al. (2018), afirman que viene a ser una estadística de primer nivel, puesto que por medio de ella se obtiene la distribución de frecuencias y las medidas de tendencia central; asimismo se encarga de describir y sintetizar la relación que poseen los datos entre sí. Dentro de la Estadística Descriptiva, se encuentra la Media, la cual es una medida de tendencia central que se define como el valor promedio de un conjunto de datos numéricos. Se calcula sumando el conjunto de valores para luego dividirlo entre el número total de valores.

$$\bar{X} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + \dots + x_n}{N}$$

Donde:

n= número de datos

d. Medidas de variabilidad:

La desviación estándar viene a ser una medida de variabilidad expresada como la raíz cuadrada de la varianza.

- Varianza: Sánchez et al. (2018) afirman que es la medida estadística descriptiva de variabilidad, la cual es definida como la medida de los cuadrados de las desviaciones en relación a la media aritmética. Se obtiene elevando al cuadrado la desviación típica. Es el índice de variabilidad de una distribución de datos respecto a su valor medio. Su fórmula es:

$$S^2 = \frac{\sum_{j=1}^n (X_j - \bar{X})^2}{n-1}$$

Donde:

S^2 : Varianza

Σ : Sumatoria

X_i : Puntaje de número de casos

X : Media aritmética

n = Número de casos

- Desviación estándar: Sánchez et al. (2018) afirman que viene a ser la raíz cuadrada de la varianza. Opera con puntajes en escala de intervalo. Es el promedio de desviación de las puntuaciones en relación a la media y se expresa en las unidades originales de medición de la distribución. Se interpreta en relación con la media. Cuanto mayor es la distribución de los datos alrededor de la media, mayor es la desviación estándar. Para datos agrupados se calcula a través de la siguiente fórmula:

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 * f_i}{n - 1}}$$

Donde:

x : marca de clase

\bar{x} : media aritmética

f_i : frecuencia absoluta

S : desviación estándar

n : número de datos

- Prueba de normalidad: Esta prueba busca establecer el grado en que difiere la distribución de los datos observados respecto a lo esperado si es que procediera de una distribución normal con la misma media y desviación típica. Como la muestra es mayor a 50 personas, para analizar la normalidad se utiliza la prueba Kolmogorov-Smirnov, también conocida como prueba K-S. Sánchez et al. (2018) establece que en estadística esta

prueba K-S es una prueba no paramétrica que determina la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí. Se debe considerar que la prueba K-S es más sensible a los valores cercanos a la mediana que a los extremos de la distribución. A través de esta prueba se puede establecer si se debe utilizar los estadísticos paramétricos o no paramétricos.

- Estadística inferencial: “Es una parte de la Estadística que permite probar las hipótesis poblacionales y estimar parámetros” (Hernández et al., 2014, p.299). Dentro de ella se encuentra en primer lugar la correlación, la cual mide la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. “En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables” (Hernández et al., 2014, p.93). En segundo lugar, se presenta la comparación, que consiste en establecer semejanzas y diferencias entre dos o más objetos o sujetos, por medio de la observación.

Todos los procedimientos descritos anteriormente se realizaron empleando un software estadístico: el Statical Package for the Social Sciences (SPSS). Posterior a la aplicación de los instrumentos de recolección ya establecidos, se desarrolló una base de datos para su registro en el SPSS. Se realizó una tabla de códigos, donde se plasmó qué significa cada uno, para una mejor interpretación de los datos. El software estadístico elegido procesó la información y generó tablas de frecuencias, gráficos y por medio de ello, se obtuvieron los resultados de la investigación.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En el presente capítulo se plasman los resultados estadísticos que demuestran el logro de los objetivos del estudio. Para ello se ejecutaron pruebas estadísticas considerando los criterios empíricos sugeridos para la toma de decisiones.

En primera instancia, se obtuvo datos de estadística descriptiva que permiten identificar la cantidad de estudiantes distribuidos por ciclo, facultad y carrera teniendo en cuenta la tendencia de respuestas de acuerdo con las variables del estudio.

Tabla 7
Datos descriptivos teniendo de los valores correspondientes a las variables de estudio por ciclo académico

Ciclo	Estadísticos	Variables	
		Desempeño Docente	Planeación Didáctica
VIII	N	27	27
	Media	117.48	84.81
	Desv. Desviación	21.136	16.971
	Error estándar de la media	4,068	3.266
IX	N	29	29
	Media	112.72	86.97
	Desv. Desviación	28.453	14.327
	Error estándar de la media	5.284	2.660
X	N	74	74
	Media	114.73	87.95
	Desv. Desviación	19.541	15.121
	Error estándar de la media	2.272	1.758
Total	N	130	130
	Media	114.85	87.08
	Desv. Desviación	22.007	15.281
	Error estándar de la media	1.930	1.340

Tabla 8
Datos descriptivos considerando los valores correspondientes a las variables de estudio por facultad

Facultad		Desempeño docente	Planeación didáctica
Facultad de Ciencias de la Salud	N	103	103
	Media	115.11	86.88

	Desv Desviación	20.913	15.888
	Error estándar de la media	2.061	1.565
Facultad de Ingeniería, Ciencias y Administración	N	27	27
	Media	113.89	87.81
	Desv Desviación	26.191	12.944
	Error estándar de la media	5.040	2.491
Total	N	130	130
	Media	114.85	87.08
	Desv Desviación	22.007	15.281
	Error estándar de la media	1.930	1.340

Tabla 9

Datos descriptivos considerando los valores correspondientes a las variables de estudio por carrera

Carrera		Desempeño docente	Planeación didáctica
Administración y finanzas	N	11	11
	Media	110.36	86
	Desv Desviación	25.065	15.106
	Error estándar de la media	7.557	4.555
Enfermería	N	53	53
	Media	116.81	89.19
	Desv Desviación	18,666	12.496
	Error estándar de la media	2.564	1.716
Ingeniería de sistemas	N	5	5
	Media	116.00	95.80
	Desv Desviación	23.780	6.573
	Error estándar de la media	10.635	2.939
Ingeniería en Industrias Alimentarias	N	11	11
	Media	116.45	86
	Desv Desviación	30.098	12.288
	Error estándar de la media	9.075	3.705
Psicología	N	50	50
	Media	113.30	84.44
	Desv Desviación	23.112	18.652
	Error estándar de la media	3.269	2.638
Total	N	130	130
	Media	114.85	87.08
	Desv Desviación	22.007	15.281
	Error estándar de la media	1.930	1.340

Con las tres previas tablas de información descriptiva se determinó el coeficiente de normalidad haciendo uso de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (KS), con la finalidad de identificar la distribución de las variables. Como es factible observar, en la tabla 10 y las figuras 4 y 5, se evidencia que los datos de la variable planeación didáctica y el desempeño docente corresponden a una distribución no normal; debido a que el valor de significancia es menor a .05 ($p=.000$). Por tanto, se procedió a la aplicación de la prueba no paramétrica del coeficiente de Rho de Spearman (r_s) con el fin de comprobar la correlación entre las variables y la prueba de ANOVA de Kruskal Wallis para establecer la comparación entre grupos.

Tabla 10

Prueba de normalidad de la variable de planeación didáctica y el desempeño docente

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
Planeación didáctica	.199	130	.000
Desempeño docente	.146	130	.000

Figura 4

Distribución de normalidad de la variable planeación didáctica

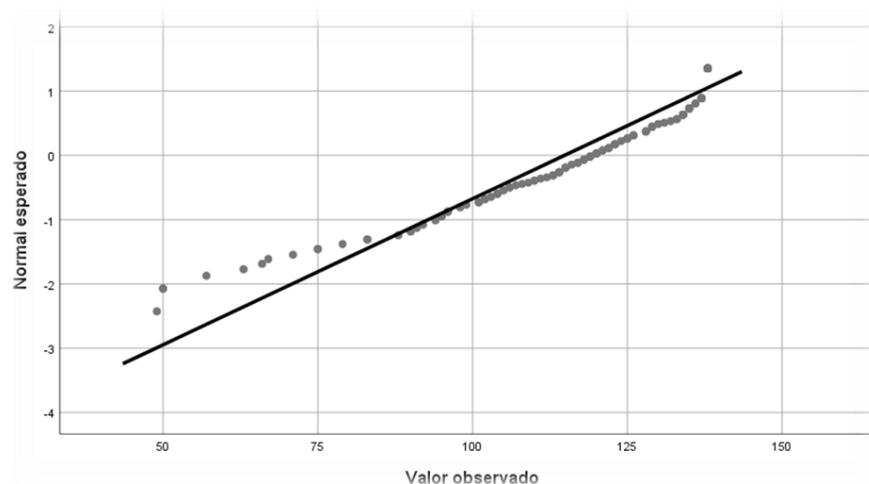
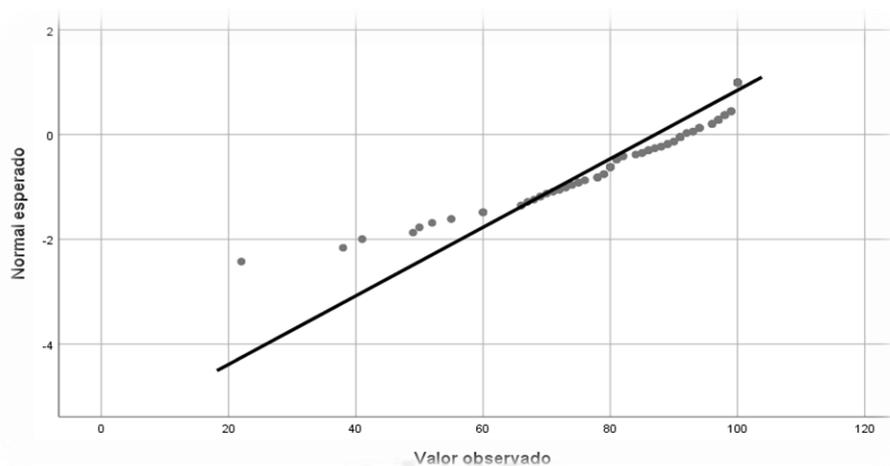


Figura 5
Distribución de normalidad de la variable desempeño docente



4.1. Correlación entre la planeación didáctica y el desempeño docente

A continuación, se muestra los resultados correspondientes al objetivo general el cual pretendía establecer la relación entre la percepción sobre la planeación didáctica y el desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica. De esa manera, así como se expone en la Tabla 11, se halló que existe una muy baja correlación negativa entre las variables totales del estudio ($r = -.135$) y un valor p superior a $.05$ ($p = .125$), el cual no es significativo, por tanto, se rechaza la hipótesis alterna (H_a) y se acepta la hipótesis nula (H_0).

Tabla 11
Resultados de correlación entre los puntajes totales de las variables planeación didáctica y el desempeño docente usando la Rho de Spearman (r_s)

Variables	r_s	P	N
Planeación didáctica- desempeño Docente	-.135	.125	130

Ahora bien, referente al primer objetivo específico que buscaba determinar la relación entre los objetivos en la planeación didáctica y estrategias

didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras y ciclos ya mencionados de una universidad privada de Ica; se encontró que todas las variables en cuestión describen muy bajas correlaciones como se detalla en la Tabla 12. Por lo cual se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_a) debido a que no existe significatividad estadística.

Tabla 12

Resultados de correlación entre la dimensión objetivos y las subvariables del desempeño docente

Variables	r_s	P	N
Objetivos – estrategias didácticas	-,097	,273	130
Objetivos – materiales didácticos	-,101	,254	
Objetivos – capacidades pedagógicas	-,120	,172	
Objetivos – responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones	-,040	,653	

Referente al segundo objetivo específico que buscaba determinar la relación entre los contenidos en la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras y ciclos ya mencionados de una universidad privada de Ica, se encontró que existe correlaciones muy bajas pero estadísticamente significativas entre la dimensión contenidos y las estrategias didácticas, materiales didácticos y capacidades pedagógicas. No obstante, se observa que entre los contenidos y la responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones se mantiene la baja correlación que además no es significativa. Por tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_a) en los tres primeros casos mas no en el último. A continuación, se observa estos datos en la tabla 13.

Tabla 13

Resultados de correlación entre la dimensión contenidos y las subvariables del desempeño docente

Variables	r_s	P	N
Contenidos - estrategias didácticas	-.186*	.034	130
Contenidos - materiales didácticos	-.181*	.039	
Contenidos - capacidades pedagógicas	-.220*	.012	
Contenidos - responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones	-.136	.122	

Respecto al tercer objetivo que buscaba determinar la relación entre la situación de la enseñanza aprendizaje en la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras y ciclos mencionados de una universidad privada de Ica, se encontró que todas las variables en cuestión describen muy bajas correlaciones como se detalla en la Tabla 14. Por lo cual se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_a) debido a que no existe significatividad estadística.

Tabla 14

Resultados de correlación entre la dimensión situación de enseñanza aprendizaje y las subvariables del desempeño docente

Variables	r_s	P	N
Situación de enseñanza aprendizaje - estrategias didácticas	-.155	.078	130
Situación de enseñanza aprendizaje - materiales didácticos	-.149	.092	
Situación de enseñanza aprendizaje - capacidades pedagógicas	-.158	.073	
Situación de enseñanza aprendizaje - responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones	-.097	.272	

Referente al cuarto objetivo específico que buscaba determinar la relación entre la evaluación en la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras y ciclos mencionados de una universidad privada de Ica, se encontró que todas las variables en cuestión describen muy bajas correlaciones como se

detalla en la Tabla 15. Por lo cual se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_a) debido a que no existe significatividad estadística.

Tabla 15
Resultados de correlación entre la dimensión evaluación y las subvariables del desempeño docente

Variables	r_s	P	N
Evaluación - estrategias didácticas	-.151	.086	130
Evaluación - materiales didácticos	-.138	.116	130
Evaluación - capacidades pedagógicas	-.144	.101	130
Evaluación - responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones	-.083	.348	130

4.2. Comparación de los resultados

Respecto al quinto objetivo específico que buscaba comparar las percepciones sobre la Planeación didáctica y sus dimensiones según la Facultad a la que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica, se presenta en la tabla 16 los coeficientes respectivos, utilizando la prueba de Kruskal-Wallis, para la variable planeación didáctica y sus respectivas dimensiones en función a la facultad a la que pertenecen los estudiantes. Tal como se expone en dicha tabla, no existen diferencias estadísticamente significativas por lo que se rechaza la hipótesis alterna (H_a) y se acepta la hipótesis nula (H_0) al obtener valores p superiores a .05.

Tabla 16
Resultados de la Comparación por Facultad respecto del puntaje total de la planeación didáctica y sus dimensiones usando el ANOVA de Kruskal Wallis

Facultades	N	ANOVA	gl	Variables	p
Ciencias de la Salud	103	.067	1	Objetivos	.771
				Contenidos	1
				Situación de la enseñanza aprendizaje	.752
				Evaluación	.695
				Planeación Didáctica	.820
Ingeniería, Ciencias y Administración	27				
Total	130				

Referente al sexto objetivo específico que buscaba comparar los

resultados para la variable desempeño docente y sus dimensiones según facultad a la que pertenecen los estudiantes evaluados, se presenta en la tabla 17 los coeficientes de comparación, utilizando la prueba de Kruskal-Wallis, para la variable desempeño docente y sus dimensiones en función a la facultad a la que pertenecen los estudiantes. Se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos debido a que todos los niveles de significancia son mayores a .05.

Tabla 17
Resultados de la Comparación por Facultad respecto del puntaje total del desempeño docente y sus dimensiones usando el ANOVA de Kruskal Wallis

Facultad	N	ANOVA	gl	Variables	p
Ciencias de la Salud	103		1	Estrategias didácticas	.795
				Materiales didácticos	.741
Ingeniería, Ciencias y Administración	27	.067		Capacidades pedagógicas	.782
				Responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones	.867
				Desempeño Total	.754
Total	130				

Respecto al séptimo objetivo específico que buscaba comparar los resultados para la variable Planeación Didáctica y sus dimensiones según la carrera profesional de los estudiantes que pertenecen a una universidad privada de Ica, se presenta en la tabla 18, los coeficientes de comparación, utilizando la prueba de Kruskal-Wallis, para la variable planeación didáctica y sus dimensiones en función a las carreras profesionales a la que pertenecen los estudiantes. Se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos debido a que todos los niveles de significancia son mayores a .05.

Tabla 18
Resultados de la Comparación por Carreras respecto del puntaje total de la planeación

didáctica y sus dimensiones usando el ANOVA de Kruskall Wallis

Carreras Profesionales	N	ANOVA	gl	Variables	p
Administración y Finanzas	11	2.972	5	Objetivos	.250
				Contenidos	.478
Enfermería	53			Situación de la enseñanza aprendizaje	.583
Ingeniería de Sistemas	5			Evaluación	.345
Ingeniería en Industrias Alimentarias	11			Planeación didáctica Total	.234
Psicología	50				
Total	130				

Respecto al octavo objetivo específico que buscaba comparar los resultados para la variable Desempeño Docente y sus dimensiones según la carrera profesional de los estudiantes evaluados, se presenta en la tabla 19 los coeficientes de comparación utilizando la prueba de Kruskall-Wallis para la variable desempeño docente y sus dimensiones en función a las carreras profesionales a la que pertenecen los estudiantes. Se analiza 5 grupos: a) Administración y Finanzas. b) Enfermería. c) Ingeniería de Sistemas. d) Ingeniería en Industrias Alimentarias y e) Psicología. Se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos debido a que todos los niveles de significancia son mayores a .05.

Tabla 19

Resultados de la Comparación por Carreras respecto del puntaje total del desempeño docente y sus dimensiones usando el ANOVA de Kruskall Wallis

Carreras Profesionales	N	ANOVA	gl	Variables	p
Administración y Finanzas	11	2.972	5	Estrategias didácticas	.704
				Materiales didácticos	.802
Enfermería	53			Capacidades pedagógicas	.852
Ingeniería de Sistemas	5			Responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones	.696
Ingeniería en Industrias Alimentarias	11			Desempeño	.705
Psicología	50				

		docente Total
Total	130	

Acorde al noveno objetivo específico que buscaba comparar los resultados para la variable Planeación didáctica y sus dimensiones según los ciclos a los que pertenecen los estudiantes evaluados, se presenta en la tabla 20 los coeficientes de comparación utilizando la prueba de Kruskal-Wallis. Para la variable planeación didáctica y sus dimensiones en función al ciclo al que pertenecen los estudiantes. Se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos debido a que todos los niveles de significancia son mayores a .05.

Tabla 20
Resultados de la Comparación por Ciclos respecto del puntaje total de la planeación didáctica y sus dimensiones usando el ANOVA de Kruskal Wallis

Ciclos	N	ANOVA	gl	Variables	p
VIII Ciclo	27	.664	2	Objetivos	.521
				Contenidos	.864
IX Ciclo	29			Situación de la enseñanza aprendizaje	.921
X Ciclo	74			Evaluación	.834
				Planeación didáctica Total	.772
Total	130				

Respecto al décimo objetivo específico que buscaba comparar los resultados de la variable Desempeño docente y sus dimensiones según los ciclos a los que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica, en la tabla 21 se presentan los coeficientes de comparación utilizando la prueba de Kruskal-Wallis para la variable desempeño docente y sus dimensiones en función al ciclo al que pertenecen los estudiantes. Se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos debido a que todos los niveles de significancia son mayores a .05.

Tabla 21

Resultados de la Comparación por Ciclos respecto del puntaje total del desempeño docente y sus dimensiones usando el ANOVA de Kruskal Wallis

Ciclos	C	ANOVA	gl	Variables	p
VIII Ciclo	27	.664	2	Estrategias didácticas	.717
				Materiales didácticos	.760
IX Ciclo	29			Capacidades pedagógicas	.723
X Ciclo	74			Responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones	.370
				Desempeño docente Total	.693
Total	130				



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se analiza e interpreta los resultados obtenidos considerando las hipótesis del estudio. Respecto a la hipótesis general que planteaba que, existe relación estadísticamente significativa entre las percepciones sobre la planeación didáctica y el desempeño docente por parte de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica, se encontró que existe una muy baja correlación y no significativa entre las variables de estudio, tal como se detalló en la Tabla 8 ($r=-.135$; $p=.125$). Por tanto, se rechazó la hipótesis de trabajo.

Respecto a este hallazgo, Morales (2018) en su investigación encontró que, desde la percepción del docente, la planeación tiene impacto en la evaluación de su desempeño; de modo que el 91% de los encuestados consideran muy favorable su planificación didáctica. Además, en la investigación se evidencia que el 95% de los docentes tienen una buena percepción respecto a la elaboración y empleo de materiales didácticos, sin embargo, el 16% de los mismos perciben carecer de estrategias didácticas en las sesiones de clase. En general, se observa que ambas variables presentan relación y que las percepciones de los encuestados varían acorde a las dimensiones investigadas.

Por otro lado, este hallazgo guarda relación con lo dicho por Schutz et al. (2020), quienes refieren que las creencias son personales, aunque cambiantes, en donde a menudo son fuertemente inquebrantables; del mismo modo, señalan que la estabilidad de las creencias está relacionada con su interconectividad

entre estas mismas. Por ello, se hace posible que diversidad de ideas sean compatibles unas con otras. Asimismo, Montanares y Junod (2018) señalan que las creencias son conocimientos subjetivos, a través de los cuales se interpreta y se toma decisiones respecto a lo que suceda en su entorno del individuo.

Del mismo modo, se relaciona con lo mencionado por Campos (2019), quien sostiene que las percepciones son individuales y que a su vez están condicionadas a diversas creencias y experiencias, por ello posee diversos significados. Además, Palomino (2018) también afirma que cada individuo posee una percepción propia acorde a sus intereses, experiencias, estado de ánimo y cultura. Asimismo, esto se relaciona también con el estudio que realizaron Ochoa y Moya (2019), el cual investigó sobre los factores que inciden en la evaluación del desempeño docente desde la percepción del estudiante, encontrando aspectos como las huelgas o paros de los docentes, la relación interpersonal entre el docente y el alumno y la calificación final.

Sin embargo, Tórrez (2016) al investigar la planificación docente desde la percepción del docente y del estudiante, encontró percepciones similares pese a que ambos grupos diferían en características. Dentro de estas percepciones, se encontró que la planificación es importante y que la minoría la considera significativa. Esto se relaciona con la investigación de Díaz y Valle (2020), la cual afirma que las percepciones al evaluar el desempeño del docente universitario poseen cierto grado subjetividad y, por tanto, no son completamente fiables. Sin embargo, Tapia y Tipula (2017) sostienen que, pese a la subjetividad y a la influencia de diferentes factores, la percepción del alumno sigue siendo una fuente de información sobresaliente, puesto que son los captadores de la presencia o ausencia de la planeación del curso. Son espectadores naturales de

lo que sucede en el aula y los que transcurren la mayor parte del tiempo con el docente.

Respecto a la primera hipótesis específica que planteaba que, existe relación estadísticamente significativa entre los objetivos en la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica, se encontró que existe muy baja correlación y no significativa entre las variables de estudio tal como se detalló en la Tabla 9 ($r=-.097$; $p=.273$). ($r=-.101$; $p=.254$). ($r=-.120$; $p=.172$). ($r=-.040$; $p=.653$). Por tanto, se rechaza esta hipótesis de trabajo.

Con relación a ello, Cáceres y Rivera (2017) sostienen que los materiales didácticos facilitan alcanzar el objetivo determinado, además de servir como guía y motivación del estudiante. Respecto a esto, Hernández et al. (2015) encontró que los estudiantes percibieron que, sus docentes casi nunca o nunca preparan ni emplean materiales didácticos para la enseñanza, repercutiendo de manera negativa en la percepción sobre la función del docente. De esta manera, se observa que la percepción del alumno varía acorde a la preparación del docente para llevar a cabo la sesión de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la segunda hipótesis específica que planteaba que existe relación estadísticamente significativa entre los contenidos en la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del

desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica, se encontró que existe muy baja correlación pero estadísticamente significativas entre la dimensión contenidos y las estrategias didácticas, materiales didácticos y capacidades pedagógicas, tal como se detalló en la Tabla 10 ($r=-.186$; $p=.034^*$). ($r=-.181$; $p=.039^*$). ($r=-.220$; $p=.012^*$). Por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo en estas tres sub variables de la percepción del desempeño docente. Sin embargo, se observa que entre los contenidos y la responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones se mantiene la baja correlación que además no es significativa ($r=-.136$; $p=.122$). Por ello, se rechaza la hipótesis de trabajo en este aspecto.

El hallazgo guarda relación con el resultado de la investigación de Reyes (2020), quien halló que, desde el punto de vista del estudiante, una capacidad pedagógica necesaria viene a ser el dominio del contenido y la utilidad de este en la vida diaria, además de la capacidad de emplear diversidad de materiales didácticos, y a su vez de realizar evaluaciones con su respectiva retroalimentación. Esto conducirá a un buen desarrollo de cada sesión de clase. Además, se relaciona con lo mencionado por Tórrez (2016), puesto que se observó que para cada contenido plasmado en la planeación del docente se implementaron estrategias didácticas. Asimismo, señala que el contenido debe estar acorde al uso de los recursos y/o materiales para que la comprensión del tema sea la adecuada; sin embargo, cuando se observa la dimensión evaluación se evidencia que no existe un tipo de evaluación definido para el contenido a evaluar, y que, a su vez, este aspecto resulta desconocido para el estudiante.

Además, Cáceres y Rivera (2017) señalan que revisar el contenido señalado es imprescindible para diseñar los recursos didácticos de cada sesión. Ante ello, Zabalza (2005) destaca como una competencia docente la selección y preparación de contenidos, a lo cual menciona que una problemática vigente viene a ser la falta de conexión entre la parte científica, dentro de la cual se hallan los contenidos, y la parte didáctica, la cual incluye los materiales didácticos y las estrategias que emplea el docente. Por tanto, los contenidos guardan relación con las estrategias didácticas, materiales didácticos y competencias pedagógicas.

Respecto a la tercera hipótesis específica que, sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la situación de la enseñanza aprendizaje en la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica, se encontró que existe muy baja correlación no estadísticamente significativa entre las variables de estudio, tal como se detalló en la Tabla 9 ($r=-.155$; $p=.078$). ($r=-.149$; $p=.092$). ($r=-.158$; $p=.073$). ($r=-.097$; $p=.272$). Por tanto, se rechaza esta hipótesis de trabajo.

Al respecto, cuando se menciona “situación de enseñanza- aprendizaje” hace referencia a “la labor del docente para permitir que los alumnos participen de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas” (Monroy, 1998, p. 473). En la investigación Díaz y Valle (2020), se observa que ítems descritos en su instrumento tales como “docente facilita intercambio de ideas y

discusión de clase” y “docente favorece la participación en clase” poseen una percepción alta y favorable dando como resultado un adecuado desempeño docente. Schiaffino (2019) encontró que los alumnos perciben de forma positiva el desempeño docente, señalando que aplicar “metodologías docentes innovadoras” como estrategia didáctica promueve la participación activa del alumnado en las diversas actividades académicas. Asimismo, cuando describe el uso de materiales didácticos menciona que “utilizar correctamente las TIC”, permitirá la interacción y una enseñanza más dinámica.

Del mismo modo, cuando se describe la responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones, Schiaffino (2019) menciona actividades como “ejercer la acción tutorial con los estudiantes” y “desarrollar y evaluar proyectos de investigación”, poseen una percepción favorable. De igual manera, Segovia (2017) encontró que los estudiantes perciben positivamente la puntualidad en el inicio y término de clase, la entrega de resultados de las evaluaciones y también en el seguimiento del sílabo.

Respecto a la cuarta hipótesis específica que, planteaba que existe relación estadísticamente significativa entre la evaluación en la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas. Ingeniería de Sistemas. Ingeniería de Industrias Alimentarias. Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica, se encontró que existe muy baja correlación no estadísticamente significativa entre las variables de estudio, tal como se detalló en la Tabla 12 ($r=-.151$; $p=.086$). ($r=-.138$; $p=.116$). ($r=-.144$; $p=.101$). ($r=-.083$;

$p=.348$). Por tanto, se rechaza esta hipótesis de trabajo.

Ante estos resultados, Eusebio (2022) señala que la evaluación por lo general ha sido relacionada con la calificación, y ésta influye en la percepción del desempeño docente. En la investigación de Eusebio (2022) demostró que, según la percepción del estudiante, el sistema de evaluación presentó un nivel alto al evaluar el desempeño del docente. Todo ello indica que el estudiante percibe a la evaluación como una experiencia importante en su proceso de aprendizaje.

Al respecto, Zabalza (2005) menciona que el docente es mucho mejor enseñante que evaluador, puesto que en muchas ocasiones basta con hacer una cantidad mínima de preguntas para evaluar toda la materia, además de que se insiste en fuentes diversificadas. Sin embargo, al momento de evaluar solo se consideran los apuntes o el manual, a lo cual recomienda mantener una evaluación coherente entre los planteamientos y lo que se ha enseñado. Esto se relaciona con el hallazgo de Islas et al. (2014), quien señala que, dentro de la planificación, la evaluación abarca tanto los instrumentos para evaluar el aprendizaje como los criterios de evaluación; sin embargo, esto no se aplica a cabalidad puesto que se observa una discrepancia entre planeado y lo ejecutado.

Referente a la quinta, séptima y novena hipótesis que sostenía que, existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable Planeación didáctica y sus dimensiones según la facultad, la carrera profesional y los ciclos a los que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica, se halló que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, debido a que todos los niveles de significancia son mayores a $.05$, por lo que se rechazan estas hipótesis de trabajo.

En relación a ello, Andrade et al. (2018) comprobó también que no hubo diferencia estadísticamente significativa entre la variable Planeación Didáctica y sus dimensiones, según los años de estudio de los alumnos (1°, 2° y 3° año), pues presentan una percepción homogénea sobre las competencias de sus docentes en la carrera de Medicina, dentro de las que se incluye la planeación académica. Sin embargo, se debe considerar que los de 3er año presentan un mejor dominio sobre asuntos educativos.

Mientras que Huamán (2021) obtuvo en su investigación que existen diferencias no significativas en la variable de planificación, según los años de egreso, la especialidad, y la escuela profesional. Así, por ejemplo, se obtuvo que, con respecto al tiempo de egreso, la percepción sobre su planificación curricular es buena si es menor a 5 años de egreso; sin embargo, dicha percepción se considera regular a partir de 6 años de egreso; esto es, una percepción divergente conforme aumenta el tiempo de egresado.

Con ello, se puede afirmar que dependiendo del grupo o muestra de estudio se puede generar o no diferencia estadísticamente significativa entre una variable y sus dimensiones tomando en cuenta diferentes criterios, ya que cada institución educativa presenta grupos de estudiantes con diversas maneras de pensar. En la presente investigación, los estudiantes de la universidad privada de Ica presentan una percepción homogénea sobre la Planeación Didáctica y sus dimensiones según la edad, la facultad, la carrera profesional y los ciclos.

En relación a la sexta, octava y décima hipótesis que planteaba que existe diferencia estadísticamente significativa entre la variable Desempeño docente y sus dimensiones, según la facultad, la carrera profesional y los ciclos a los que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica, se encontró que

no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos debido a que todos los niveles de significancia son mayores a .05, por lo que se rechaza esta hipótesis de trabajo.

En cuanto a ello, Schiaffino (2019) comprobó también que no hubo diferencia estadísticamente significativa entre la variable Desempeño Docente y sus dimensiones, según los diversos ciclos de la carrera de Tecnología Médica, determinando que el 51.1% de los estudiantes, sin importar el ciclo, califican como nivel medio al Desempeño Docente.

Mientras que Padilla (2018) obtuvo por el contrario que, sí existe diferencia estadísticamente significativa entre la variable Desempeño Docente y sus dimensiones según la carrera, ya que por ejemplo para la dimensión estrategias didácticas, señaló que es de nivel medio solo para el alumnado de Psicología e Ingeniería de Sistemas, mientras que para la dimensión materiales didácticos, resultó de nivel medio solo para los alumnos de Ingeniería Ambiental, Psicología y Contabilidad.

Al igual que con la variable Planeación Didáctica, el cuerpo estudiantil de la universidad privada de Ica presentan una percepción homogénea sobre el Desempeño Docente y sus dimensiones según la edad, la facultad, la carrera profesional y los ciclos de los estudiantes.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el último capítulo se muestran las conclusiones, así como las recomendaciones, luego de haber obtenido los resultados de la aplicación de los instrumentos.

6.1. Conclusiones

1. La percepción de los estudiantes sobre la relación entre la planeación didáctica y el desempeño docente presenta una baja correlación no significativa estadísticamente, puesto que las percepciones son personales y están condicionadas por un sistema de creencias que posee cada individuo.
2. Se determinó que desde la percepción de los estudiantes existe una baja correlación no significativa estadísticamente entre los objetivos de la planeación didáctica y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas y responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones de la variable desempeño docente. Lo que lleva a comprender que los estudiantes perciben que los objetivos de la sesión de clase no se encuentran vinculados con las estrategias y materiales que emplea el docente, así como con sus capacidades y el cumplimiento de su función como tal.
3. Se ha comprobado que desde la percepción de los estudiantes existe una baja correlación estadísticamente significativa entre los contenidos de la planeación didáctica y las estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, pero no significativa estadísticamente entre contenidos y responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones de la

variable desempeño docente. Esto indica que el docente considera el contenido de enseñanza al momento de aplicar sus capacidades y estrategias, así como en los recursos que emplea. Sin embargo, dichos contenidos no guardan relación con el cumplimiento de la normativa de la entidad educativa.

4. Se ha demostrado que desde la percepción de los estudiantes existe una baja correlación no significativa estadísticamente entre la situación de la enseñanza aprendizaje de la planeación didáctica y las estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas y responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones de la variable desempeño docente. De este modo, el estudiante percibe que el contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza no determina las estrategias y recursos que el docente emplea en la sesión de clase.
5. Se ha demostrado que desde la percepción de los estudiantes existe una baja correlación no significativa estadísticamente entre la evaluación de la variable planeación didáctica y las estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas y responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones de la variable desempeño docente. Es decir, la evaluación se mantiene de manera independiente a las dimensiones del desempeño docente.
6. Se ha comprobado que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable Planeación didáctica y sus dimensiones según la facultad, la carrera profesional y los ciclos a los que pertenecen los estudiantes; es decir, el grupo de estudiantes presenta una percepción homogénea, al tratarse de una sola institución educativa que comparte un sistema de

creencias que los identifica como tal, además de haberse aplicado los instrumentos en un mismo momento bajo un mismo contexto.

7. Se ha demostrado que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable Desempeño Docente y sus dimensiones según la facultad, la carrera profesional y los ciclos a los que pertenecen los estudiantes; es decir, el grupo de estudiantes presenta pensamientos similares. Cada uno presenta su propia jerarquía de creencias y dependiendo del contexto el individuo adecúa su pensamiento. Asimismo, al pertenecer a una misma institución educativa, comparten un mismo sistema de creencias.

6.2. Recomendaciones

1. Se recomienda investigar otros constructos del pensamiento docente tal como las creencias docentes, y de esta manera profundizar en los factores que configuran las percepciones del estudiante respecto a la planeación didáctica y el desempeño del docente.
2. Se recomienda realizar investigaciones mixtas que relacionen la planeación didáctica y el desempeño docente, para profundizar en el análisis de las variables de estudio. Con ello, evitar la deseabilidad social en la aplicación de las encuestas y minimizar las respuestas aquiescentes que pueden condicionar y sesgar los resultados.
3. Se sugiere promover la participación activa, no solo del estudiante sino del propio docente en cada sesión de clase. Asimismo, plantear espacios de reflexión docente de forma individual y comunitaria que le sirva en el análisis de su desempeño y práctica pedagógica.
4. Se recomienda que, a pesar de la subjetividad de las percepciones, se continúe abordando problemáticas en el ámbito docente desde la percepción

del estudiante, puesto que su información es valiosa al ser receptores directos del proceso E-A y espectadores de la labor docente en el aula.

5. Se sugiere que el docente plantee claramente los objetivos de la sesión de clase, de modo que se puedan utilizar estrategias de aprendizaje, materiales y procedimientos de control (evaluación) acorde a éstos. Una mejor preparación del docente influye positivamente en la percepción del estudiante.
6. Se recomienda que el docente estructure de manera articulada el contenido de la sesión de aprendizaje y en base a ello, haga uso de los recursos que se ajusten al tipo de contenido y al grupo de estudiantes.
7. Se sugiere que el docente promueva un contexto que favorezca la participación reflexiva del cuerpo estudiantil en cada sesión de clase. De esta manera se fomente el aprendizaje y la capacidad analítica del estudiante en cada tema propuesto.
8. Se recomienda que la evaluación sea objetiva y abarque solo los contenidos desarrollados en clase, indicando claramente los criterios a evaluar. De esta manera el estudiante conoce los aspectos que serán evaluados.

REFERENCIAS

- Acevedo, R. y Fernández, M. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. *Revista Educación*, 28(2), 145-166. <https://doi.org/10.15517/revedu.v28i2.2257>
- Albarrán, D. y Alarcón, L. (2017). Evaluación del desempeño docente en la preparatoria 1 de la UAGro. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 18(15), 636-660. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.314>
- Andrade, J., Silva, I., Barbosa, D., Da Silva, B., Koga, M. y França, B. (2018). Competências pedagógicas docentes sob a percepção de alunos de medicina da universidade da Amazônia brasileira. *Revista Ciências da saúde coletiva*, 23 (1), 73-82. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018231.21342017>
- Bahamondes, V., Flores, E., Maureira, F., Vargas, R., Gavotto, O., Véliz, C. y Aravena, C. (2021). Percepciones de los estudiantes de Educación Física sobre el desempeño del profesorado (Perceptions of Physical Education students on teacher performance). *Retos*, 40, 180-185. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82160>
- Banco Mundial (1 de junio de 2020). *La educación en América Latina enfrenta una crisis silenciosa, que con el tiempo se volverá estridente*. <https://goo.su/FRzA1tX>
- Cáceres, M. y Rivera, P. (2017). El docente universitario y su rol en la planificación de la sesión de enseñanza - aprendizaje. *Revista En blanco & Negro*, 8(1), 15 - 27. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/18958>
- Campos, M. A. (2019). *Percepción del ambiente de clases universitarias en estudiantes de una universidad privada en Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20500.12866/7248>
- Carriazo, C., Reyes, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-94. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Caycho, T. (2018). Aportes a la cuantificación de la validez de contenido de cuestionarios en enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, vol.34- 2. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192018000200001
- Chávez, J. (2020). *Percepción de los estudiantes universitarios sobre el desempeño docente en la universidad de Huánuco nivel pregrado en la modalidad presencial 2018-II* [Tesis de maestría, Universidad de Huánuco]. <http://repositorio.udh.edu.pe/123456789/2602>
- Clark, C. y Peterson, P. (1984). *Teachers' Thought Processes*. Michigan State University. <https://n9.cl/u6tsy>
- Córdova, F. (2018). *Desempeño docente y rendimiento académico en formación especializada de los estudiantes de Maestría en Educación, mención Docencia Universitaria, de las escuelas de post grado de las universidades nacionales de Lima Metropolitana* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20500.12394/7219>

- Decreto Supremo N° 16 de 2015 [Ministerio de Educación]. Aprobación la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. 25 de setiembre de 2015.
- Decreto Supremo N° 010 de 2017 [Ministerio de Educación]. Reglamento de la Ley General de Educación. 25 de agosto de 2017.
- De la Riva, M. (2012). El paradigma del pensamiento del profesor. *Revista XICTLI*, 3(63), 1-6. <https://goo.su/9XxeQ>
- Díaz, L. y Valle, R. (2020). Percepción estudiantil sobre el desempeño docente en el curso optativo Actividad deportiva y Salud Bucodental. *Revista Educación Médica del Centro*, 12(4), 155-169. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1593/pdf/536>
- Drago, C. (2017). *Manual de apoyo docente: Evaluación para el aprendizaje*. [Archivo PDF]. https://www.postgradosucentral.cl/profesores/download/manual_evaluacion.pdf
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127004.pdf>
- Espinoza, E. (2019). El desempeño docente universitario desde la perspectiva estudiantil. *Transformación Revista electrónica científico pedagógica*, 15(3). <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v15n3/2077-2955-trf-15-03-383.pdf>
- Eusebio Lopez, G. (2022). *Relación entre la percepción del desempeño docente y el desempeño académico de los estudiantes de la carrera de psicología*. [Tesis de maestría, Universidad de Trujillo]. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4756884>
- Frías-Navarro, D. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. [Archivo PDF]. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Galvez, E. y Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407-452. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- Gregorio, A. y Casas, D. (2014). La planificación de la actividad docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Traducción y Derecho. *Historia y Comunicación Social*, 19, 525-538. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS_2014.v19.44982
- Hernández, I., Recalde, J. y Luna, J. (2015). Estrategia Didáctica: Una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 73-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144226005>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *La metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana. <https://goo.su/1UF8Yfy>
- Hernández, R., Camacho, A. y Espinosa (2019). Calidad de la planeación didáctica realizada por el profesional de la salud con actividad docente. *Revista Investigación en Educación Médica*, 30(8), 85-94. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.1899>
- Huamán, A., Loaiza, Z., Urrutia, M., Cuentas, J. y Velasco, M. (2021). Planificación curricular en la enseñanza universitaria y desempeño profesional de egresados en educación. *Ciencia Latina Revista*

- Multidisciplinar*, 5(3), 1-27. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.474
- Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe. (2017). Educación Superior y Sociedad: Aseguramiento de la Calidad en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 22(22), 1-185. <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/5>
- Islas, P., Trevizo, M., y Heiras, A. (2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 43-50. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.595
- Jimenez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 54(233), 153-122. <https://goo.su/bQEgz>
- Láinez, E. (2015) *Planificación didáctica para el desarrollo del Aprendizaje significativo* [Tesis de pregrado, Universidad San Carlos de Guatemala]. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0305.pdf
- Latorre, M. (8 de mayo de 2017). *Contenidos declarativos (factuales, conceptuales), procedimentales y actitudinales*. <https://goo.su/IE9mTy>
- Ley N° 30220 de 2014. Ley Universitaria. 09 de julio del 2014. Diario Oficial El Peruano No. 527213.
- Ley N° 319269 de 2006. Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. 23 de mayo de 2006. Diario Oficial El Peruano No. 319269.
- Martínez, S. y Lavín, J. (20-24 de noviembre de 2017). *Aproximación al concepto de Desempeño Docente, una revisión conceptual sobre su delimitación* [Discurso principal]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis de Potosí, México.
- Marúm, E., Curiel, F. y Rosario, V. (2017). Estudiantes: Sus percepciones sobre la calidad educativa y su importancia para el compromiso social universitario. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 10(4), 314-326. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n4p314>
- Melgarejo, G. y Rivas, L. (2021). Percepción de la Calidad del Proceso de enseñanza-aprendizaje según las dimensiones planificación, ejecución y evaluación en estudiantes de maestría de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 37(1), 1-13. <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/3555>
- Molina Bogantes, Z. (1997). *Planeamiento didáctico: fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Molina, M. y Monetti, E. (2021). La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(22), 187-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8033439>
- Monroy, M. (1998). La planeación didáctica. *Psicología Educativa*. <https://bit.ly/3MTRQ8J>
- Montagud, N. (6 de mayo de 2020). *Planeación didáctica: qué es y cómo se desarrolla en educación*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/planeacion-didactica>
- Montanares, E. y Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 90-103. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>
- Montenegro, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación

- desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, 29(56), 116-145. <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.006>
- Morales, R. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo Educativo*, 8(16), 1-24. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.343>
- Norman, E., Daza, C. y Caro, C. (2021). Hoja de ruta para la elaboración de los resultados de aprendizaje para la formación investigativa. *Panorama*, 15(28), 1-12. <https://www.redalyc.org/journal/3439/343965146011/343965146011.pdf>
- Northcote, M. (2003). *The development of an Educational Belief Inventory for university students and teachers: Construing each others' beliefs*. [Archivo PDF]. <https://goo.su/mzIGVn>
- Ochoa, L. y Moya C. (2019). La evaluación docente universitaria: retos y posibilidades. *Folios Revista de la Facultad de Humanidades*, 49, 41-60. <https://doi.org/10.17227/folios.49-9390>
- Padilla, B. (2018). *Percepción del desempeño docente y rendimiento académico de los estudiantes del curso Técnicas de estudio, de la Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto 2018* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión] <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/1020?show=full>
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* Fall, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pama, A. B., Dulla, L. y De Leon, R. C. (2013). Student evaluation of teaching effectiveness: Does faculty profile really matter? *Revista Thaijo*, 8(1), 94-102. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/hbds/article/view/173428>
- Palomino, F. (2012). *El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres* [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/1693>
- Palomino, R. (2018). *Percepción de las actividades de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes durante la especialización en enfermería en una universidad privada de Cusco* [tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/3734>
- Parcerisa, A. (2019). *Planificación de la docencia universitaria. Del plan de estudios a la programación de aula*. Octaedro.
- Paricio, J. (2017). El estudiante como cliente: un cambio en el paradigma de la educación superior. *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*, 131(2), 41-55. <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.4>
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>
- Peterson, R. (2000). *Constructing Effective Questionnaires*. University of Texas. <https://doi.org/10.4135/9781483349022>
- Pulido, E. (2019). *Desempeño docente y rendimiento académico de estudiantes de Medicina de la USP-Chimbote, 2018* [tesis de maestría, Universidad San Pedro]. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/13303>

- Ramos, B. (2019). El pensamiento del profesor y la profesión docente en la Innovación Curricular; Posicionamientos teóricos. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, 1(15), 25-31. <http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2020/04/3.pdf>
- Restrepo, Y. y García, J. (2017). Rol del Agente Educativo en activación de rutas de atención de violencias sexuales en la infancia. *Ciencia y Sociedad*, 42(3). <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/1096/pdf>
- Reyes Manrique, M. E. (2016). Relación entre habilidades sociales y desempeño docente desde la percepción de estudiantes adultos de universidad privada en Lima, Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(2), 17-31. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.465>
- Rivadeneira, E. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 13(37), 41-55. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70952383003.pdf>
- Rivero, Y. (2019). Evaluación del desempeño: tendencias actuales. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 23(2). <https://goo.su/X1k5>
- Rodríguez, B. (2021). Entre el plan de clase y la implementación. Análisis del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 815-839. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n90/1405-6666-rmie-26-90-815.pdf>
- Saenger, C. y Lugo, E. (2019). El "buen docente": percepciones de estudiantes en posgrado. *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICSHu*, 7(14), 61-68. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/view/4072/6452>
- Sanchez, U. Reyes, C. y Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Schiaffino Miovich, A. J. (2019). *Relación de la percepción del desempeño docente con la motivación de los estudiantes de la carrera de Tecnología Médica de una Universidad Privada de Tacna en el año 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio Institucional de la Universidad Privada de Tacna. <https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20500.12969/1171>
- Segovia, C. y Cabello, J. (2017). Evaluación docente desde la percepción del estudiante. *Revista Lex de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Alas Peruanas*, 15(19), 411-432. <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v15i19.1384>
- Sepúlveda, A., Opazo, M. y Sáez, D. (2014). El docente universitario: capacidades pedagógicas para hacer clases, percepción de sus protagonistas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 67-80. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/48/50>
- Shutz, P. A. (Ed.). (2020). *Teachers' goals, beliefs, emotions, and identity development. Investigating complexities in the profession*. Editorial Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429456008>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2012). *Educación Superior en el Perú: Retos para el aseguramiento de la calidad*.

- <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/573>
- Tamayo y Tamayo, M. (2002). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa. <https://bit.ly/3NnO7Av>
- Tapia, V. y Tipula, F. (2017). Desempeño docente y creencias pedagógicas del profesor universitario en la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas – Perú. *Revista Comunic@ción*, 8(2), 72-80. <http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v8n2/a01v8n2.pdf>
- Tardif, M. y Nunez, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Revista Cadernos de pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Ther, F. (2017). Ensayo sobre el uso de la encuesta: hermenéutica y reflexividad de la técnica investigativa. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (8), 17-27. Doi: <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2004.n8-02>
- Tórrez, L. (2016). Planificación docente, en correspondencia con el desarrollo del proceso Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Científica de FAREM-Estelí*. (18), 5-18. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i18.2762>
- Ubillús, M. (2019) *Gestión educativa y el desempeño docente universitario en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Piura, Piura 2018* [Tesis de Maestría, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional de la Universidad de Piura. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/4003>
- Valdés, H. (2009). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5039>
- Valdéz, E. (2017). *Material didáctico y desempeño docente en docentes de la Institución Educativa Fernando Belaunde Terry de Moquegua, 2017* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/19594>
- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cuadernos*, 58(1), 68-74. http://scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf
- Vargas, S. (2018). *Prácticas de planificación didáctica en la asignatura de Semiología Médica I durante el I semestre del 2017 en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN, Managua)* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <https://repositoriosiidca.csuca.org/Record/RepoUNANM12313>
- Villacorta, A. (2020). *Percepción del desempeño docente y aprendizaje significativo de matemática básica en estudiantes de ingeniería, en una universidad, 2019* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo, Lima, Perú]. Repositorio Institucional de la Universidad César vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20_500.12692/45002
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Revista Formación Universitaria*, 10(4), 75-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Yela, S. (24 de abril de 2019). *Planificación didáctica*. <https://udv.edu.gt/planificacion-didactica/>
- Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario*:

Calidad y desarrollo profesional. Narcea.

<https://inscripcion.fmed.uba.ar/pdfs/efd/Competencias.pdf>

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80.

<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>



APÉNDICE

- A: Matriz de consistencia
- B: Formato de Carta de consentimiento informado
- C: Formato de Carta solicitando juicio de experto
- D: Formato de modelo de instrumentos
- E: Formato de ficha de validación
- F: Declaración Jurada de documentos de tesis firmada por asesor y tesisistas



APENDICE A

MODELO DE MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título de la tesis: Planeación didáctica y desempeño docente desde la percepción de estudiantes en una universidad privada de Ica.

Tesistas: Claudia Carmen Martel Zamora |

Elaine Janet Villanueva Mauricio

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES (Def. conceptual)	DEFINICIÓN OPERACIONAL	NIVEL, TIPO, DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA E INSTRUMENTOS
¿Qué relación existe entre planeación didáctica y desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo	Objetivo general: 1. Establecer la relación entre la planeación didáctica y el desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo	Hipótesis general: 1. Existe relación estadísticamente significativa entre la planeación didáctica y el desempeño docente desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad	Planeación didáctica: La planeación es una actividad profesional, es un espacio privilegiado para valorar y transformar la actuación docente sobre lo que sucede o podría suceder en el aula. Es la reflexión que hace el docente de manera individual-aunque sería mejor si se realizara con otros docentes para identificar y organizar las acciones en el aula. La planeación está vinculada estrechamente con la	Planeación didáctica: Medida por el cuestionario de planeación didáctica, cuyas dimensiones son: objetivos, contenidos, resultados de aprendizaje e instrumentos de evaluación. Desempeño docente: Medida por el cuestionario de desempeño docente, cuyas dimensiones son: capacidades	Nivel: Descriptivo Tipo: Cuantitativo Diseño: Correlacional	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario de planeación didáctica. Cuestionario de evaluación del desempeño docente.

<p>ciclo de una universidad privada de Ica?</p>	<p>ciclo de una universidad privada de Ica.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>1.1 Determinar la relación entre los objetivos y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.</p> <p>1.2 Determinar la relación entre los</p>	<p>privada de Ica.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>1.1 Existe relación estadísticamente significativa entre los objetivos y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.</p> <p>1.2 Existe relación estadísticamente significativa entre los contenidos y estrategias didácticas,</p>	<p>evaluación de la práctica educativa. (Monroy, 2008).</p> <p>Desempeño docente: El proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida. (Robalino, 2005).</p>	<p>pedagógicas, estrategias y materiales didácticos y responsabilidad en la función docente.</p>		
---	---	--	--	--	--	--

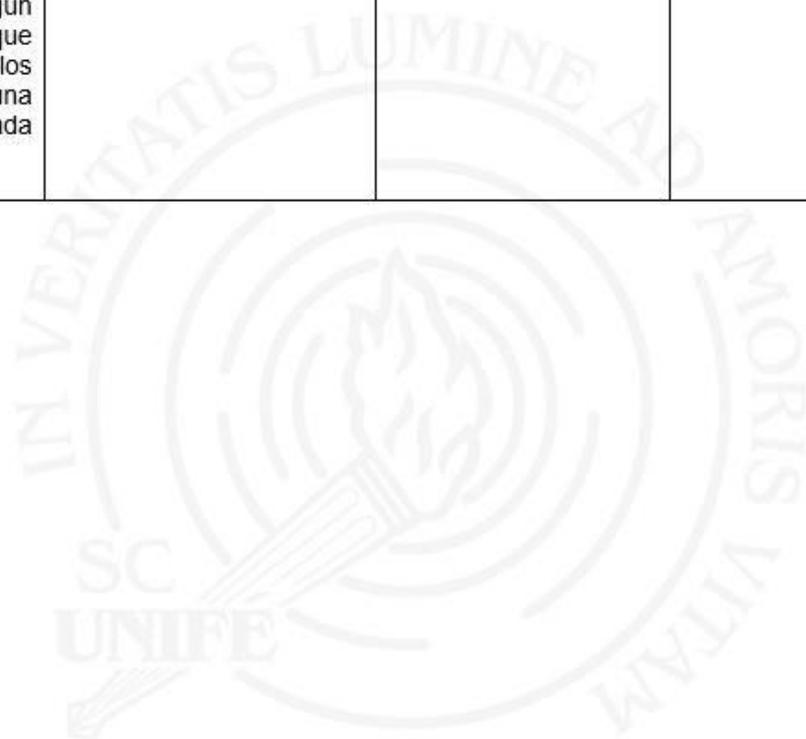
	<p>contenidos y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.</p> <p>1.3 Determinar la relación entre la situación de la enseñanza aprendizaje y estrategias didácticas, materiales didácticos,</p>	<p>materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.</p> <p>1.3 Existe relación estadísticamente significativa entre la situación de la enseñanza aprendizaje y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones desde la</p>				
--	---	--	--	--	--	--

	<p>capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.</p> <p>1.4 Determinar la relación entre la evaluación y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones desde la percepción de los</p>	<p>percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.</p> <p>1.4 Existe relación estadísticamente significativa entre la evaluación y estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas, responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones desde la percepción de los estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias,</p>				
--	--	---	--	--	--	--

	<p>estudiantes de las carreras de Administración y Finanzas, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Industrias Alimentarias, Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.</p> <p>1.5 Comparar las percepciones sobre la variable Planeación didáctica y sus dimensiones según la facultad a la que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica.</p> <p>1.6 Comparar las percepciones sobre la variable Desempeño Docente y sus dimensiones según la facultad a la que pertenecen los estudiantes de una universidad privada</p>	<p>Enfermería y Psicología del octavo al décimo ciclo de una universidad privada de Ica.</p> <p>1.5 Existe diferencia estadísticamente significativa entre la variable Planeación didáctica y sus dimensiones según la Facultad a la que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica.</p> <p>1.6 Existe diferencia estadísticamente significativa entre la variable Desempeño docente y sus dimensiones según facultad a la que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica.</p> <p>1.7 Existe diferencia estadísticamente significativa entre la variable Planeación Didáctica y sus dimensiones según la carrera profesional de los estudiantes que pertenecen a</p>				
--	--	--	--	--	--	--

	<p>de Ica.</p> <p>1.7 Comparar las percepciones sobre la variable planeación didáctica y sus dimensiones según la carrera profesional de los estudiantes que pertenecen a una universidad privada de Ica.</p> <p>1.8 Comparar las percepciones sobre la variable Desempeño Docente y sus dimensiones según la carrera profesional de los estudiantes que pertenecen a una universidad privada de Ica.</p> <p>1.9 Comparar las percepciones sobre la variable Planeación didáctica y sus dimensiones según los ciclos a los que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica.</p>	<p>una universidad privada de Ica</p> <p>1.8 Existe diferencia estadísticamente significativa entre la variable Desempeño Docente y sus dimensiones según la carrera profesional de los estudiantes de una universidad privada de Ica.</p> <p>1.9 Existe diferencia estadísticamente significativa entre la variable Planeación didáctica y sus dimensiones según los ciclos a los que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica.</p> <p>1.10 Existe diferencia estadísticamente significativa entre la variable Desempeño docente y sus dimensiones según los ciclos a los que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica</p>				
--	--	---	--	--	--	--

	<p>1.10 Comparar las percepciones sobre la variable Desempeño docente y sus dimensiones según los ciclos a los que pertenecen los estudiantes de una universidad privada de Ica.</p>					
--	--	--	--	--	--	--



APENDICE B

FORMATO DE CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es realizada por Claudia Carmen Martel Zamora y Elaine Janet Villanueva Mauricio, egresadas de la Maestría en Educación en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

El objetivo de esta investigación es recoger la percepción sobre la planeación didáctica y el desempeño de su docente de manera general.

La participación es voluntaria y la información recogida será confidencial; no se usará para ningún otro propósito fuera de la investigación.

Si Ud. desea participar, se le solicitará completar los siguientes documentos:

- Encuesta de Desempeño Docente
- Encuesta de Planeación Didáctica

Si tiene alguna duda de este proyecto o desea más información, puede contactarse al siguiente correo: elaine.villanuevam@unife.pe

Desde ya le agradecemos su participación.

Luego de haber recibido información sobre la investigación, reconozco que la información que proporcione es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de este estudio, sin mi consentimiento.

Firma del participante

Fecha: / /21

APENDICE C

FORMATO DE CARTA SOLICITANDO JUICIO DE EXPERTO

“Año del Bicentenario del Perú: 200 años de independencia”

Lima, 20 de julio de 2021.

Estimado.....

Presente.

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO

Después de un cordial saludo, es grato dirigimos a Ud. para presentarnos como estudiante de la Maestría en Educación - Docencia Universitaria, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina Sagrado Corazón. Actualmente nos encontramos desarrollando el proyecto: “Planeación Didáctica y Desempeño Docente desde la percepción de estudiantes de una Institución Educativa Superior de Lima”.

Cabe señalar que comprendemos por planeación didáctica a la manera en la que el docente organiza los contenidos, las actividades a desarrollar y la manera en que evaluará esta estructura para que se puedan cumplir objetivos establecidos.

Por tal motivo, recurrimos a su persona para solicitar su opinión profesional con el fin de validar los instrumentos de la investigación.

Agradeciendo anticipadamente su valioso aporte en función a su experiencia, le hacemos llegar los siguientes documentos:

1. Hoja de validación del instrumento de medición.
2. Instrumento de investigación.
3. Matriz de Operacionalización de variables

Atentamente.



.....
MARTEL ZAMORA CLAUDIA
DNI: 46098796



.....
VILLANUEVA MAURICIO ELAINE
DNI: 72848802

APENDICE D

CUESTIONARIO DE PLANEACION DIDACTICA

Estimado (a) estudiante:

El presente cuestionario es parte de un trabajo de investigación que tiene por objetivo obtener información acerca de la Planeación Didáctica, la misma que es anónima. Por favor responder con sinceridad y total libertad las siguientes preguntas. Agradecemos su valiosa colaboración.

Instrucciones:

A continuación, se le presenta un conjunto de ítems, cada uno de ellos va seguido de cinco posibles alternativas de respuesta que debe calificar. Según su grado de acuerdo o de desacuerdo con la afirmación correspondiente, responda marcando con un aspa (x) la alternativa elegida.

Nunca = 1

A veces = 2

Ocasionalmente = 3

Con frecuencia = 4

Siempre = 5

	1	2	3	4	5
OBJETIVOS					
1. ¿El docente da a conocer los objetivos de la asignatura?					
2. ¿Los objetivos del curso están planteados con claridad?					
3. ¿Los objetivos planteados están directamente vinculados con el contenido del curso?					
4. ¿Los objetivos responden a las expectativas que tiene usted del curso?					
5. ¿Los objetivos abarcan todo el contenido del curso?					
CONTENIDOS					
6. ¿El docente presenta el contenido de manera dinámica?					
7. ¿Cree que el docente domina el contenido del curso?					

8. ¿Considera que los contenidos teóricos entre cada clase poseen una relación coherente y organizada?					
9. ¿Cree que el docente plantea actividades que pongan en práctica lo aprendido en clase? Por ejemplo: la realización de una ficha práctica o proyecto.					
10. ¿Considera que el docente promueve valores durante el desarrollo de la asignatura?					
SITUACION DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE					
11. ¿El docente incentiva el aprendizaje por medio de preguntas reflexivas?					
12. ¿El docente considera el contexto actual en el proceso de enseñanza?					
13. ¿Percibe el apoyo de la parte administrativa y/o autoridades ante alguna solicitud?					
14. ¿Los materiales utilizados por su docente favorece su aprendizaje?					
15. ¿El docente ejemplifica el conocimiento teórico con situaciones reales?					
EVALUACIÓN					
16. ¿Las evaluaciones fueron acorde a los contenidos desarrollados por el docente?					
17. ¿El docente evalúa tanto el contenido teórico como el práctico?					
18. ¿El docente explica el proceso de evaluación de la asignatura?					
19. ¿El docente entrega los resultados de evaluación oportunamente?					
20. ¿El docente brinda una adecuada retroalimentación posterior a la evaluación?					

APENDICE E

VALIDACION DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1 **Nombres y apellidos del experto:**
- 1.2 **Grado académico:**
- 1.3 **Cargo e institución donde labora:**
- 1.4 **Título de la investigación:** "Planeación Didáctica y Desempeño Docente desde la percepción de estudiantes de una Institución Educativa Superior de Lima"
- 1.5 **Autor del instrumento:** Claudia Carmen Martel Zamora y Elaine Janet Villanueva Mauricio
- 1.6 **Maestría/Doctorado/Mención:** Maestría en Educación con mención en Docencia universitaria
- 1.7 **Nombre del instrumento:** Cuestionario de Planeación didáctica

INDICADORES	SI	NO	SUGERENCIAS
1. ¿El docente da a conocer los objetivos de la asignatura?			
2. ¿Los objetivos del curso están planteados con claridad?			
3. ¿Los objetivos planteados están directamente vinculados con el contenido del curso?			
4. ¿Los objetivos responden a las expectativas que tiene usted del curso?			
5. ¿Los objetivos abarcan todo el contenido del curso?			
6. ¿El docente presenta el contenido de manera dinámica?			
7. ¿Cree que el docente domina el contenido del curso?			
8. ¿Considera que los contenidos teóricos entre cada clase poseen una relación coherente y organizada?			
9. ¿Cree que el docente plantea actividades que pongan en práctica lo aprendido en clase? Por ejemplo: la realización de una ficha práctica o proyecto			

10. ¿Considera que el docente promueve valores durante el desarrollo de la asignatura?			
11. ¿El docente incentiva el aprendizaje por medio de preguntas reflexivas?			
12. ¿El docente considera el contexto actual en el proceso de enseñanza?			
13. ¿Percibe el apoyo de la parte administrativa y/o autoridades ante alguna solicitud?			
14. ¿Los materiales utilizados por su docente favorece su aprendizaje?			
15. ¿El docente ejemplifica el conocimiento teórico con situaciones reales?			
16. ¿Las evaluaciones fueron acorde a los contenidos desarrollados por el docente?			
17. ¿El docente evalúa tanto el contenido teórico como el práctico?			
18. ¿El docente explica el proceso de evaluación de la asignatura?			
19. ¿El docente entrega los resultados de evaluación oportunamente?			
20. ¿El docente brinda una adecuada retroalimentación posterior a la evaluación?			

COMENTARIOS:

.....

Lugar y fecha:

Firma:

APENDICE F

Declaración jurada de documento de tesis firmado por asesor y tesisistas

Yo, Claudia Carmen Martel Zamora, identificada con DNI N° 46098796 y Elaine Janet Villanueva Mauricio, identificada con DNI N° 72848802.

En calidad de autoras de la tesis titulada *Planeación didáctica y desempeño docente desde la percepción de estudiantes de una universidad privada de Ica*, para optar el grado de Maestría en Educación con la mención en Docencia Universitaria.

Declaramos y damos fe; que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos.

Yo, Mg. Mario Armando Cartagena Beteta identificado con DNI N° 10819873 Con Código ORCID N° 0000-0002-1558-485X. En calidad de Asesor de la tesis titulada *Planeación didáctica y desempeño docente desde la percepción de estudiantes de una universidad privada de Ica*.

Declaro y doy fe que; durante el desarrollo de la investigación de tesis se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

- a. Permiso del autor o autores de los instrumentos utilizados:
Nombre del instrumento: Cuestionario de Planeación Didáctica;
Autor: Claudia Martel Zamora y Elaine Villanueva Mauricio.
Nombre del instrumento: Cuestionario de Desempeño Docente;
Autor: Francisco César Palomino Zamudio
- b. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución donde se aplicó los instrumentos.
- c. Se cumplió con los permisos escritos o digitales oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicó los instrumentos.

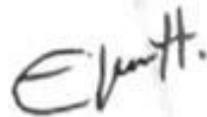
Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

En fe de lo expuesto firmamos la presente Tesista y Asesor.

Lima, 23 de junio de 2022



Claudia Carmen Martel Zamora



Elaine Janet Villanueva Mauricio



Mg. Mario Armando Cartagena Beteta

