



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

FORMACIÓN CONTINUA Y LA CALIDAD EDUCATIVA EN  
DOCENTES DE LAS UNIVERSIDADES DE LIMA  
METROPOLITANA, 2025

Tesis presentada por:

ROXANA GISSELLA OTOYA TORREJÓN

Cód. ORCID: 0000-0001-7281-6349

Para obtener el Grado Académico de:

DOCTORA EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación: Calidad de la Educación

Asesor

Mario Santiago Bulnes Bedón

Cód ORCID: 0000-0001-7126-970X

Lima – Perú

2026

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

ROXANA GISSELLA OTOYA TORREJÓN

Mario Santiago Bulnes Bedón

---

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

---

Presidenta de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Betty Verónica Caffo Suárez

---

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Carlos Armando Bancayán Oré

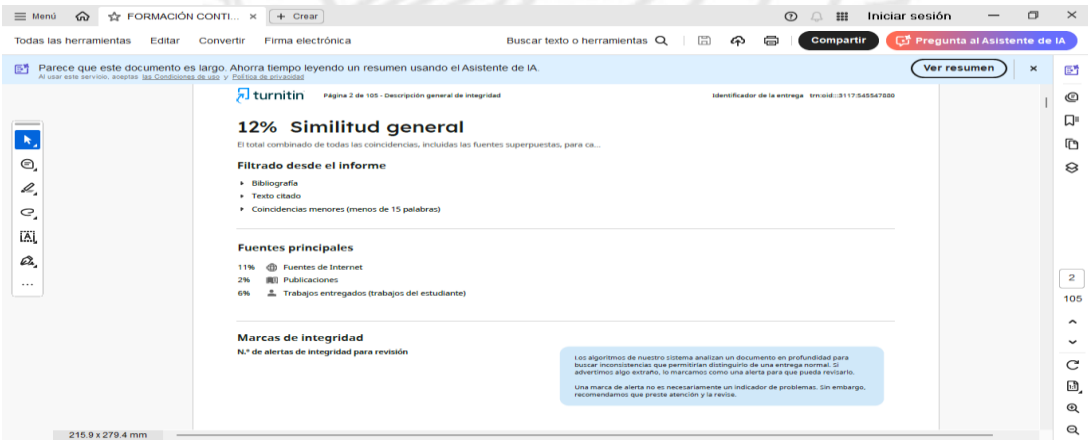
---

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

---

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

## Declaratoria de Originalidad del Asesor

<b>Escuela de Posgrado</b>	Escuela de Posgrado						
<b>Programa Académico:</b>	Doctorado en Educación						
<b>Dependencia al que pertenece el docente asesor:</b>	Departamento de Psicología						
<b>Docente asesor que verifica la originalidad:</b>	Dr. Mario Santiago Bulnes Bedón						
<b>ORCID:</b>	0000-0001-7126-970X						
<b>Título del documento:</b>	FORMACIÓN CONTINUA Y LA CALIDAD EDUCATIVA EN DOCENTES DE LAS UNIVERSIDADES DE LIMA METROPOLITANA, 2025						
<b>Autora(s) del documento:</b>	ROXANA GISSELLA OTOYA TORREJÓN						
<b>Mecanismo utilizado para detección de originalidad:</b>	Software Turnitin						
<b>Nº de trabajo en Turnitin:</b> (13 dígitos)	3117:545547880						
<b>Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:</b>	12 %						
<b>Fuentes originales de las similitudes detectadas:</b>	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 70%;">Fuentes de internet =</td> <td style="text-align: right;">11%</td> </tr> <tr> <td>Publicaciones =</td> <td style="text-align: right;">2%</td> </tr> <tr> <td>Trabajos del estudiante =</td> <td style="text-align: right;">6%</td> </tr> </table>	Fuentes de internet =	11%	Publicaciones =	2%	Trabajos del estudiante =	6%
Fuentes de internet =	11%						
Publicaciones =	2%						
Trabajos del estudiante =	6%						
							
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.							
<b>Fecha de aplicación en Turnitin:</b> (dd-mm-aaaa)	<b>12 ene 2026, 14:12 GMT-5</b>						

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la formación docente continua y la calidad educativa en los docentes universitarios de las universidades privadas de Lima Metropolitana en el año 2025. El estudio se fundamentó en teorías del aprendizaje como el aprendizaje experiencial, el enfoque sociocultural y el constructivismo, así como en modelos de calidad educativa como la socioformación, el institucionalismo y la teoría sistémica. Se aplicó un enfoque cuantitativo, utilizando la técnica de encuesta y el instrumento tipo Likert, administrado a una muestra probabilística de 271 docentes. Para medir las variables se emplearon dos escalas validadas: la LLM-LH-SDL Scale para formación continua y el cuestionario FRTQ para calidad educativa. El análisis estadístico se realizó mediante el coeficiente de correlación de Spearman, con un nivel de significancia de  $\alpha = 0.01$ . Los resultados evidenciaron una correlación significativa y directa entre la formación continua y la calidad educativa ( $\rho = 0.821$ ;  $p = 0.000$ ), lo que permitió aceptar la hipótesis general del estudio. Asimismo, se confirmaron las hipótesis específicas, encontrando relaciones significativas entre las dimensiones de la formación continua, mentalidad de aprendizaje permanente ( $r = 0.765$ ), hábitos de aprendizaje ( $r = 0.820$ ) y aprendizaje autodirigido ( $r = 0.761$ ) y la calidad educativa.

**Palabras Clave:** Formación continua, calidad educativa, docentes, universidades

## ABSTRACT

This research aimed to determine the relationship between continuing teacher training and educational quality among university professors at private universities in Metropolitan Lima in the year 2025. The study was based on learning theories such as experiential learning, the sociocultural approach, and constructivism, as well as educational quality models such as socioformation, institutionalism, and systemic theory. A quantitative approach was applied, using a survey technique and a Likert-type instrument, administered to a probability sample of 271 professors. Two validated scales were used to measure the variables: the LLM-LH-SDL Scale for continuing education and the FRTQ questionnaire for educational quality. Statistical analysis was performed using Spearman's correlation coefficient, with a significance level of  $\alpha = 0.01$ . The results showed a significant and direct correlation between continuing education and educational quality ( $\rho = 0.821$ ;  $p = 0.000$ ), which allowed us to accept the study's general hypothesis. Furthermore, the specific hypotheses were confirmed, with significant relationships found between the dimensions of continuing education, lifelong learning mindset ( $r = 0.765$ ), learning habits ( $r = 0.820$ ), and self-directed learning ( $r = 0.761$ ) and educational quality.

**Keywords:** Continuing education, educational quality, teachers, universities

## DEDICATORIA

La presente investigación está dedicada a Dios fuente inagotable de fe, fortaleza e inspiración; a mi madre, Carmen Torrejón Ruiz, que cuida y guía mis pasos, a mi padre, Andrés Otoyá Romero por su apoyo incondicional, mis hermanos Jenny y Cristian, porque son ejemplos de dedicación y perseverancia, a mis adorados sobrinos Liam y Amy, por llenarnos de alegría y amor.

Un agradecimiento especial con profundo respeto y admiración al Dr. Mario Santiago Bulnes Bedón y a la Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón, por su invaluable guía, su compromiso con la excelencia académica y profesional, y por ser un ejemplo constante de sabiduría ética y dedicación.



## ÍNDICE

	Página
Declaratoria de Originalidad del Asesor .....	3
RESUMEN .....	4
DEDICATORIA.....	5
ÍNDICE .....	6
LISTA DE TABLAS .....	9
LISTA DE FIGURAS .....	11
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	14
1.1 Planteamiento del problema.....	14
1.1.1 La formulación del problema.....	16
1.2 Justificación de la investigación .....	16
1.3 Delimitación y limitación de la investigación.....	18
1.4 Objetivos de la investigación.....	19
1.4.1 Objetivo general.....	19
1.4.2 Objetivos específicos .....	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	20
2.1 Antecedentes de la investigación.....	20
2.1.1 Antecedentes Nacionales.....	20
2.1.2 Antecedentes Internacionales .....	24
2.2 Bases teóricas.....	30
2.2.1 Variable 1: Formación Continua.....	30
2.2.2 Variable dependiente: Calidad educativa .....	38
2.3 Definición de términos.....	43

	Página
2.4 Hipótesis .....	44
2.4.1 Hipótesis general .....	44
2.4.2 Hipótesis específicas .....	44
CAPÍTULO III: MÉTODO .....	46
3.1 Tipo y diseño de investigación .....	46
3.2 Participantes .....	47
3.2.1 Población .....	47
3.2.2 Muestra .....	48
3.3 Variables de investigación.....	49
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	55
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	63
3.6 Consideraciones éticas .....	64
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	65
4.1 Análisis descriptivo.....	65
4.1.1 Resultados descriptivos de la variable formación continua y sus dimensiones .....	65
4.1.2 Resultados descriptivos de la variable calidad educativa y sus dimensiones. ....	68
4.2 Análisis Inferencial .....	71
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	80
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	84
6.1 Conclusiones.....	84
6.2 Recomendaciones .....	86
REFERENCIAS.....	88

	Página
APÉNDICE.....	94
Apéndice A Matriz de Consistencia.....	95
Apéndice B Confiabilidad del instrumento Formación Continua.....	97
Apéndice C Confiabilidad del instrumento Calidad educativa .....	98
Apéndice D Consentimiento Informado.....	99



## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Determinación del tamaño de la muestra con muestreo aleatorio simple.....	48
2. Matriz Operacional de la Variable Formación continua: .....	51
3. Variable 2: Calidad educativa: The Factors Related to Teaching Quality (FRTQ) questionnaire.....	54
4. Ficha técnica de la prueba Formación continua .....	55
5. The Internal Consistency Reliability Values of the Measurement Instrument .....	57
6. Fiabilidad del Instrumento original.....	59
7. Resumen de casos procesados para la variable Formación continua.....	61
8. Estadísticas de fiabilidad para variable formación continua .....	62
9. Resumen de casos procesados para la variable Calidad Educativa.....	62
10. Estadísticas de fiabilidad para variable Calidad Educativa.....	63
11. Niveles de formación continua en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.....	65
12. Niveles de las dimensiones de formación continua en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025. ....	66
13. Niveles de la calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.....	68

Tabla	Página
14. Niveles de las dimensiones de calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025. ....	69
15. Prueba de normalidad de los puntajes de las variables formación continua y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025. ....	71
16. Análisis de relación entre formación continua y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025. ....	72
17. Dispersión de puntajes de la relación entre formación continua y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025. ....	73
18. Análisis de relación entre hábitos de aprendizaje y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025. ....	76
19. Análisis de relación entre aprendizaje autodirigido y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025. ....	78

## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Niveles de formación continua en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025. ....	66
2. Niveles de las dimensiones de formación continua en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025. ....	67
3. Niveles de la calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025. ....	68
4. Niveles de las dimensiones de calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025. ....	70
5. Dispersión de puntajes de la relación entre mentalidad de aprendizaje permanente y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025. ....	75
6. Dispersión de puntajes de la relación entre hábitos de aprendizaje y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025. ....	77
7. Dispersión de puntajes de la relación entre aprendizaje autodirigido y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025. ....	79

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación superior, nuestra sociedad se caracteriza por su constante transformación, donde la formación continua del docente universitario representa en un elemento sustancial para garantizar los estándares de calidad que el sistema educativo exige. Las exigencias del mundo moderno, caracterizado por el avance acelerado del conocimiento, la tecnología y los cambios sociales, demandan que los docentes mantengan una actualización permanente de sus competencias pedagógicas, investigativas y digitales. Esta necesidad no solo responde a los estándares institucionales, sino también al compromiso ético de ofrecer una enseñanza pertinente, inclusiva y efectiva.

La calidad educativa, entendida como el conjunto de condiciones que favorecen el aprendizaje significativo y la formación integra y óptima de los estudiantes, se encuentra estrechamente vinculada con el desempeño del docente. En este sentido, la formación continua se presenta como una estrategia fundamental para fortalecer las capacidades profesionales del profesorado, mejorar sus prácticas pedagógicas y responder de manera crítica y creativa a los desafíos del entorno universitario (Mellado-Moreno et al., 2022).

La presente tesis se propone como objetivo analizar la correlación entre dos elementos fundamentales: formación continua y calidad educativa del docente universitario; considerando que una preparación constante impacta positivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se empleó un enfoque cuantitativo, utilizando instrumentos de recolección de datos que

permitan medir dicha relación, generando información relevante para la toma de decisiones en el ámbito académico.

Esta investigación se encuentra organizada en seis capítulos: el primer capítulo presenta el problema de investigación; el segundo, desarrolla el marco teórico; el tercer capítulo describe el método empleado; el cuarto, expone los resultados y hallazgos obtenidos; en el quinto capítulo se desarrolla un análisis, a partir de los resultados obtenidos; y, finalmente, el sexto capítulo, presenta las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.



## **CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1 Planteamiento del problema**

Este estudio se enmarca en el sector de educación superior, el cual tiene el enorme reto de formar futuros profesionales para la sociedad, con las competencias que le permitan contribuir con su entorno. Esto se desarrolla desde sus primeros años en las universidades, donde el rol del educador se torna fundamental para lograr los aprendizajes de los estudiantes. En ese sentido, la formación y capacitación continua de los docentes es fundamental para garantizar que estén dotados con las mejores prácticas y conocimientos actualizados, lo que a su vez conduce a la excelencia del proceso de enseñanza que brindan. En el Perú, el profesor universitario es fundamental para la formación de profesionales (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2022).

Asimismo, el perfeccionamiento competitivo docente es un conjunto de pasos conducentes a la consolidación de la práctica docente en el marco de una trayectoria instituida. Este proceso se basa en la capacidad, habilidades y el trabajo individual, avanzar en ese recorrido permite un progreso de las prerrogativas y responsabilidades del profesor en el seno de su comunidad universitaria (SUNEDU, 2022).

El Estado peruano establece normas y políticas que velan por el desarrollo y formación docente que garanticen la calidad en la educación. Según el informe bienal sobre la realidad universitaria, señala que en las instituciones universitarias de carácter público solo el 18,5% de puestos destinados para la plana docente son asignados a quienes cuentan con el grado de doctor; mientras

que esta situación representa el 10,9% y 6,4%, cuando se trata de universidades asociativas y societarias respectivamente (SUNEDU, 2022).

Por su parte, la SUNEDU establece sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, por ello, las universidades enfatizan las auditorías académicas, medio por “el cual las instituciones de educación superior verifican internamente que cumplen con metas de indicadores de excelencia académica y reportan su cumplimiento. Su finalidad es el monitoreo interno del cumplimiento de estándares de calidad a lo largo del tiempo” (p. 29).

Si bien existen políticas educativas centradas en los actores de la educación (estudiantes, docentes e institución), las que se dirigen a la formación del docente como actor principal del logro académico de los estudiantes, implica formular políticas que apoyen la capacitación y mejora de habilidades de los profesores de manera integral. En el Perú se conoce poco o existen pocos estudios que identifiquen la relación de esto con la calidad educativa del docente en las universidades.

Por otro lado, es importante señalar que existe una diversidad de investigaciones, las cuales plantean que el proceso educativo para la enseñanza y aprendizaje debe sustentarse en la formación continua y la profesionalización de los docentes, pues ellos son cardinales para alcanzar una óptima calidad educativa (Flores, 2018). Sin embargo, muchos sistemas educativos no proporcionan contextos asequibles que promuevan el mejoramiento de las competencias docentes, afectando negativamente la calidad de la educación. Las instituciones formadoras de docentes, por ejemplo, en América Latina aún no han consolidado procesos de evaluación de calidad efectivos (Vezub y Cordero, 2022).

En este contexto, y frente a un entorno cambiante de la educación y el modelo educativo, la problemática esencial entre la formación o capacitación del docente universitario y la calidad educativa en las universidades se torna complejo debido a las condiciones institucionales y a los desafíos de la profesión docente. Ante esta situación se hace imperante encontrar la relación entre la formación o capacitación docente y la calidad educativa, de cara a un mejor aprendizaje del estudiante.

### **1.1.1 La formulación del problema**

#### **1.1.1.1 Problema general.**

¿Cuál es la relación entre la formación docente continua y la calidad educativa en los docentes universitarios de las universidades de Lima Metropolitana, 2025?

#### **1.1.1.2 Problemas específicos.**

**PE1** ¿Cuál es la relación de la Mentalidad de aprendizaje permanente y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025?

**PE2** ¿Cómo se relaciona los Hábitos de aprendizaje y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025?

**PE3** ¿De qué manera se relaciona el aprendizaje autodirigido y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025?

### **1.2 Justificación de la investigación**

A **nivel teórico**, múltiples investigaciones han encontrado que la capacitación constante de los profesores impacta de forma significativa en el

desarrollo académico de los estudiantes, así como, en la calidad de la enseñanza. De esta manera, la tesis desarrollada se presenta como una ruta de investigación para analizar y explicar la literatura relevante, de fuentes académicas confiables, identificando en ellas los instrumentos más utilizados y la metodología prevaleciente en este tipo de estudio. Asimismo, se pretende exponer argumentos sólidos, por ejemplo, sobre las teorías de aprendizaje, la cual sostiene que el aprendizaje no se detiene después de la formación inicial, sino que es un proceso continuo a lo largo de la vida y permite a los docentes actualizar sus conocimientos y habilidades, adaptándose a los cambios en el entorno educativo y las demandas del mercado laboral (Castro y Valderrama, 2024). Además, la teoría de la autoeficacia, de Bandura, sugiere que la autoeficacia de los docentes, es decir, su creencia en su capacidad para enseñar eficazmente se fortalece a través de la formación continua (Grijalba, et al., 2019). Así, a partir de la literatura se elaborará un instrumento que nace de las definiciones de las variables y que será un aporte teórico relevante a la investigación académica.

A **nivel práctico**, con este estudio se pretende resaltar la comprensión y relevancia de la formación continua, por parte de los docentes y de las instituciones educativas, pertenecientes al nivel superior, y como ello impacta con la calidad educativa. Esta comprensión implica que las universidades deseen invertir en la capacitación continua de sus docentes e implementar sistemas de formación para contribuir significativamente a elevar los estándares educativos de sus universidades.

A **nivel metodológico**, este estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo; y, en ese sentido, se recopilará datos y se probará las hipótesis; de

igual manera, se recogerá datos desde la mirada y perspectiva de los docentes, acerca de la importancia de su formación continua y su relación con la calidad educativa. Esto permite obtener una perspectiva extensa y estadísticamente significativa.

### **1.3 Delimitación y limitación de la investigación**

#### **1.3.1 Delimitación de la investigación**

Esta investigación se encuentra delimitada temáticamente. Aborda las variables formación continua y la calidad educativa; asimismo, el sector es educación, en específico la educación superior universitaria. La unidad de análisis son los docentes universitarios pertenecientes al área ciencias sociales y humanas de las universidades privadas, ubicadas en Lima Metropolitana. A nivel temporal este estudio se realizará en el 2025.

#### **1.3.2 Limitaciones de la investigación**

*Las limitaciones metodológicas* en este estudio están relacionadas con el alcance temporal es decir será solo un estudio transversal, se hará recojo de información en un solo momento es decir no se hará una comparación de las variables o su evolución a través del tiempo. *Otra limitación metodológica*, es que se realizará encuestas y pueden no capturar la profundidad de las experiencias de los docentes. *Otra limitación hacia la generalidad* puede darse debido a que los procesos de formación continua no son iguales en todas las universidades y varían en tiempo y requerimientos de las propias universidades, pudiendo dificultar la comparación y generalización de los resultados

## **1.4 Objetivos de la investigación**

### **1.4.1 Objetivo general**

Determinar la relación entre la formación docente continua y la calidad educativa en los docentes universitarios de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

- OE1** Determinar la relación de la Mentalidad de aprendizaje permanente y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.
- OE2** Determinar la relación los Hábitos de aprendizaje y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.
- OE3** Determinar la relación del aprendizaje autodirigido y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.



## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Antecedentes de la investigación**

#### **2.1.1 Antecedentes Nacionales**

En su estudio, Lavado et al. (2024), desarrolla la hipótesis de cómo influyó la formación docente en la autoeficacia de la población estudiantil, en el ámbito universitario peruano, en tiempos de la pospandemia. Este autor realizó un estudio cuantitativo y explicativo, con una muestra de 210 casos. Así mismo, utilizó un cuestionario de escala Likert para la recolección de datos. La variable "formación docente pospandemia" se analizó a través de las siguientes dimensiones: "Currículo, Recursos Didácticos, Aprendizaje Virtual, Rol del Docente y Rol del Estudiante". Respecto a la variable "autoeficacia estudiantil", el estudio adaptó la "Escala Específica de Autoeficacia Percibida para Situaciones Académicas", del investigador David Palenzuela; la cual abarca las siguientes dimensiones: Expectativa de la Situación, Expectativa Personal, Expectativa de Resultados y Expectativa de Capacidad.

El principal hallazgo, a raíz de este estudio radicó en lo siguiente: la formación docente pospandemia influyó significativa y positivamente en la autoeficacia del alumnado participante. Entre las dimensiones identificadas destacan: aprendizaje virtual (69,5%) y recursos didácticos (59,0%). Además, cabe precisar que el 26,2% del alumnado valoró positivamente la función y rol de los docentes, destacando de los mismos el uso de recursos como las metodologías actualizadas y la concienciación digital. Finalmente, en relación al rol del de los estudiantes, el estudio identificó que el 31,4% destacó aspecto

como la participación activa, la autonomía y el desarrollo del razonamiento crítico.

Así pues, como se señaló líneas arriba, la conclusión más relevante del estudio enfatiza la formación docente pospandemia como un factor influyente y determinante que impactó en el desarrollo de la autoeficacia del alumnado, fomentando percepciones positivas de la calidad educativa y fortaleciendo las competencias académicas y personales de los participantes.

En su investigación Ulfe (2023), se tuvo como meta fijar que la educación del profesorado, sus habilidades docentes y su amplia experiencia en el campo de su experticia inciden en la excelencia educativa de los estudiantes, pertenecientes a la facultad de Derecho, de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Esta es una investigación descriptiva, utilizó como técnica de investigación una encuesta, la cual consistió en entrevistar a 10 profesores y 140 estudiantes de derecho, de la referida universidad; empleando, para ello, estadística descriptiva e inferencial como medios para el análisis e interpretación de la data obtenida. Mediante este estudio se corroboró que existe una relación estrecha entre la formación docente continua y la calidad de enseñanza. Se comprobó, finalmente, como hipótesis general que la formación pedagógica se impacta significativamente en la calidad de enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, Rojas (2021) en su investigación, formula la siguiente interrogante, cuál es el nivel de afectación del programa de mejora de habilidades del profesorado en la eficacia académica en la Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, 2019. En este estudio se considera valorar el conjunto de cursos que afectan directamente la competencia pedagógica. La totalidad de participantes del estudio estuvo compuesta por 32 educadores de las facultades

de Educación y Ciencias de la Comunicación respectivamente. Asimismo, la metodología no implicó la manipulación de las variables, fue transversal. Este estudio arrojó como resultados: 1) el nivel de suscripción y colaboración en los programas de mejora de habilidades docentes es de 14% en las carreras de Educación y Ciencias de la Comunicación; 2) la media del índice de conformidad representa el 54%; y 3) la calidad alcanzada en ambas escuelas fue de 36.9, de un valor total de 40.

Por su parte, Vite (2021). En su investigación relaciona la preparación docente en el rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería civil en la Universidad Nacional de Piura. La metodología utilizada fue no experimental, se estudiaron las variables sin manipularlas y en el contexto del estudio. Asimismo, tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional causal. La muestra seleccionada para este estudio estuvo conformada por La muestra seleccionada para este estudio lo conformó un total de 235 exalumnas, un total de 235 exalumnas, provenientes de la mencionada facultad. Los hallazgos derivados de este estudio ratificaron la aceptación de la hipótesis alternativa, trayendo como resultado la confirmación de la siguiente premisa central: la formación de los docentes impacta de forma contundente en el proceso de adquisición de conocimientos de los estudiantes, de la carrera de Ingeniería Civil, de la Universidad Nacional de Piura. Complementariamente, se evidenció una correlación e interacción relevante entre las variables, reflejada en un índice de relación de ( $RS=0,832$ ).

Torres (2024), en su trabajo de investigación, exploró el rol de la capacitación docente como un factor determinante en el fortalecimiento del sistema educativo actual. Sostiene, además, que la relevancia de la formación

docente garantiza un proceso de aprendizaje, óptimo para todos, especialmente para los estudiantes universitarios. Este investigador se trazó como finalidad indagar en la asociación que existe entre la formación docente y la calidad de la educación, a nivel de los estudiantes, de un instituto de educación superior tecnológica, del Departamento de Apurímac, durante el año 2024.

Esta investigación tuvo como muestra es de 110 estudiantes. Producto de este trabajo, la recolección de datos generó como resultados lo siguiente: la formación docente tiene una influencia directa en la excelencia de la instrucción de los educandos de una institución educativa superior.

Lazo (2024), Sostiene en su investigación la relevancia de una enseñanza de inclusiva de excelencia. El propósito fue comprobar la asociación de la capacitación permanente de los profesores en el nivel de eficacia del sistema educativo de Planteles públicos enfocados en el desarrollo técnico-profesional de la región Cusco, 2024. Bajo una metodología de medición, realizó una encuesta a 60 educadores. Encontrando que la instrucción permanente del docente presenta niveles superiores a la media (63%) y la excelencia de la enseñanza es apropiada (56.7%). Asimismo, el coeficiente estadístico presenta resultados positivos de magnitud moderada de las variables ( $Rho=.756$ ) ( $R^2=.602$ ), ratificando la asociación de las variables principales. Finalmente, el autor, incide sobre la relevancia de la instrucción en las competencias digitales y didácticos pues tienen efectos en la excelencia académica (60.2%).

Además, Huamán et al. (2024), la meta primordial de su estudio fue verificar el proceso predominante del programa de formación continua para docentes en Cajamarca, esto con la finalidad de explicar su validez y relevancia en la práctica docente y como está puede fomentar el perfeccionamiento de las

habilidades de los estudiantes. Este estudio tiene un enfoque positivista y de tipo básico, es cuantitativa. Se utiliza el método hipotético deductivo con un enfoque cuantitativo, y se clasifica como un estudio descriptivo y explicativo. Con un universo de 3,394 docentes, y se encuestó a 347 participantes. Dentro de los Hallazgos se encontró que el proceso predominante del programa de formación continua es el "contexto", con un factor de predominancia ( $B=0.926$ ). Además, al presentar un odds ratio Exp (B) mayor a uno (2.524), se indica que el contexto es un factor de riesgo. Los autores llegan a la conclusión de que los docentes perciben que el factor "contexto" es el que más afecta al comportamiento docente dentro de un programa de formación continua haciendo que sea eficaz o no. Asimismo, proponen que se preste atención a las características, condiciones y necesidades del contexto al formular un programa de formación continua eficiente y efectiva que contribuya a la calidad educativa.

### **2.1.2 Antecedentes Internacionales**

En su artículo Castro y Valderrama (2024), resaltan la relevancia de la renovación permanente del conocimiento y las habilidades de los educadores, pues esto les permite adecuarse a los requerimientos laborales y desafíos digitales en la educación, focalizando su indagación sobre los efectos de la preparación profesional en las experiencias didácticas conducentes a resultados educativos altamente recomendables. El artículo estudia las consecuencias de una preparación permanente de los profesores en la eficacia educativa en los centros de enseñanza superior. Su enfoque es cuantitativo, se trabajó con 25 catedráticos provenientes de tres universidades centradas en Guayaquil, Ecuador. Estos investigadores hallaron elementos para sostener la correspondencia entre la formación continua y la calidad educativa, coligiendo

una alta asociación entre ellas ( $Rho=0.87$ ). Es decir, las tareas de perfeccionamiento profesional optimizan las destrezas y sapiencias del profesor, así como también promueven un contexto de aprendizaje eficiente y seguro, lo que aumenta la experiencia formativa de los educandos.

El artículo de Pamies-Berenguer et al. (2022) aborda las consecuencias de la preparación permanente del docente en la mejora de los resultados educativos; los cuales deben considerarse al momento de implementar normas de crecimiento profesional. Para ello, se datos importantes sobre los factores condicionantes más relevantes respecto a la probabilidad de que los docentes transfieran con éxito el aprendizaje a la práctica docente. Conocer los efectos de dicha transferencia también sería útil. La intención de este artículo fue comprender las relaciones existentes entre los factores condicionantes y la probabilidad de transferir los conocimientos adquiridos, mediante la formación profesional docente. La presente investigación fue de carácter no experimental, empleando una encuesta para recopilar datos transversales. Participaron un total de 4769 docentes. Se reclutó una muestra no probabilística por conveniencia debido a la accesibilidad y disponibilidad de los participantes. Los resultados a partir del recojo y análisis de datos permitió identificar variables predictoras relacionadas con la probabilidad de transferir los conocimientos adquiridos mediante el aprendizaje permanente. Se desarrolló un modelo de regresión logística para estimar la probabilidad de transferencia con base en los resultados relacionados con los factores condicionantes.

En su estudio los autores Longobardi et al. (2024), investigan la calidad educativa de los programas de posgrado en universidades públicas mediante la teoría de conjuntos neutrosóficos y el Análisis Comparativo Cualitativo de

Conjuntos Difusos (fsQCA). El análisis se centra en tres factores cruciales: Formación y Educación Docente (TTE), Recursos Educativos y Tecnológicos (ETR) y Entorno Escolar y Clima Académico (SEA). Los resultados demuestran que la combinación de ETR (Preparación para la Tecnología Educativa) y SEA (Participación y Logro Estudiantil) es el indicador más fiable de la calidad educativa, con la métrica general más alta de 0,826292. Si bien el ETR por sí solo muestra una cobertura sustancial, el estudio enfatiza la importancia de considerar tanto los factores individuales como sus combinaciones para comprender los resultados educativos. La investigación ofrece perspectivas cruciales para mejorar la calidad educativa mediante la implementación de estrategias específicas para la asignación de recursos y la mejora del entorno.

En su artículo, Adams et al. (2023), sostiene que, en el contexto cambiante de las universidades, el profesorado universitario suele recurrir a métodos formativos convencionales, donde el actor principal es el docente. Es cierto que, las universidades de todo el mundo intentan mejorar la calidad de la enseñanza invirtiendo en desarrollo profesional, sin embargo, muchos docentes universitarios no reciben formación docente formal, a pesar de que la docencia suele ser la mayor parte de su responsabilidad laboral. El objetivo de este estudio es demostrar los efectos de un programa de desarrollo profesional basado en la evidencia, que aborda el aprendizaje activo centrado en el estudiante, en las competencias docentes del profesorado universitario. Se encuestaron a 189 docentes universitarios polacos. Se les invitó a completar un cuestionario previo y posterior. Los resultados revelan que, tras la visita de estudio, los participantes no solo se sienten más capacitados en sus funciones (tales como: diseñador didáctico, gestor de clase, asesor, tecnólogo educativo, diferenciador,

principiante/innovador permanente y responsable de calidad), sino que los mismos también planifican oportunamente el cambio de comportamiento necesario, en relación con estos roles, consolidando mucho más su convicción sobre su importancia.

Los hallazgos indican que las iniciativas de profesionalización tienen el potencial de mejorar el comportamiento, las capacidades y las creencias del profesorado universitario respecto a una enseñanza más centrada en el estudiante. Sin embargo, el artículo concluye sugiriendo que factores contextuales, como la política de profesionalización de la institución, también influyen en el éxito de las iniciativas de desarrollo profesional.

Zahra et al. (2025), en su estudio, prueba analizar la aportación de la formación docente en servicio basada en el aula invertida a las prácticas docentes y al rendimiento del alumnado. Para ello, se llevó a cabo un experimento con una muestra de cinco docentes universitarios de dos asignaturas diferentes y 200 estudiantes, divididos en dos grupos (experimental y de control). La investigación incluye la observación docente antes y después de la formación, dos pruebas evaluativas con los estudiantes y un cuestionario al final del experimento. Una vez analizados los datos, los resultados muestran que el aula invertida tiene un impacto positivo en las prácticas docentes de los docentes y en el rendimiento del alumnado.

Hernández y Martínez (2021) en su artículo de la calidad y progreso de la enseñanza universitaria se basa mayoritariamente en la formación docente. Hernández centra su estudio en la actitud, como un factor determinante en el comportamiento del docente, para el óptimo desarrollo de sus conocimientos y experiencias. Este trabajo nos brinda información, respecto a la validación de

una escala de actitud, hacia la docencia basada en tres dimensiones: personal, docente e Investigador. Tras la validación de contenido, la escala se aplica a una muestra representativa, por rama de conocimiento y categoría profesional, de 161 docentes universitarios, de la Universidad de Salamanca.

El análisis psicométrico de la escala, compuesta por 13 ítems tipo Likert presentan un índice de fiabilidad aceptable ( $\alpha$  de Cronbach=.75) y una estructura factorial clara y consistente donde se confirma la existencia de los tres factores. Además, existe una mayor distinción entre las dimensiones docente (.854) y profesional (.885), frente a la investigadora (.553). Este estudio encuentra la relevancia de considerar las actitudes del profesorado como un indicador fundamental de los estudios en la educación superior. Además, brinda la contribución de su escala para ser validada en nuevos contextos de educación superior.

En un estudio realizado por Ángel-Urbe (2022), cuyos objetivos fueron: 1) conocer el crecimiento inicial, avanzado y formativo de la plana docente de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB); 2) describir el traspaso de los conocimientos obtenidos en la formación pedagógica; y 3) identificar los factores valor formativo de los que cuentan con capacitación didáctica. Específicamente, el estudio analiza la formación de los docentes, pertenecientes a la mencionada universidad. Para tal efecto, el autor encuestó a 202 docentes universitarios de tiempo completo y con contrato indefinido. También se encuestó a 280 estudiantes de los últimos años, y se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro directivos encargados de los asuntos académicos, para determinar sus percepciones. La data obtenida, tras la aplicación de la encuesta, se procesó mediante estadística descriptiva y análisis de contenido. Entre los resultados con

mayor relevancia destaca en que la mayoría de los profesores tiene alguna formación pedagógica; y, si bien, tales docentes no realizan una carga de transferencia de aprendizajes considerable, ello no implica que dichos aprendizajes representen buenas prácticas. El factor de mayor peso explicativo del instrumento aplicado fue el de la gestión curricular de calidad.

Por otro lado, un estudio a cargo de Malagón y Graell (2022), sostiene que el fortalecimiento continuo de las capacidades del docente universitario se concreta como un factor cardinal en la mejora de la calidad de la Educación Superior; y que, actualmente, ha alcanzado una primordial importancia; en parte, como consecuencia de las constantes transformaciones en el funcionamiento de las universidades, derivadas desde la pandemia de la Covid 19. Este estudio tuvo como objetivo otorgar un diagnóstico sobre del estado actual de la formación continua del personal docente e investigador (PDI). La población específica del estudio lo conformó el conjunto de universidades españolas, públicas y privadas, presenciales y a distancia. El marco teórico del estudio se desarrolló a través de: a) una aproximación conceptual a la formación del PDI basada en una amplia revisión bibliográfica, sobre una muestra de 361 documentos; b) una aproximación sociohistórica a la institución universitaria y la configuración del Sistema Universitario Español (SUE); c) la descripción de las características del profesorado universitario en España en base a ocho variables, con datos del curso 2020-2021; y d) el abordaje del objeto de estudio desde las categorías “sistema”, “proceso” y “mediación”, la metodología o estrategia de investigación.

A nivel de resultados, el estudio destaca que: 62.8% de las universidades españolas analizadas incluyen a la formación continua del Personal docente e investigador (PDI) en sus Planes Estratégicos (PE), lo cual permite acreditar que

este es un aspecto estratégico de las universidades tenido en cuenta en los documentos que reflejan el sentido de los cambios que se proponen estas instituciones. Empero, la forma en que abordan este tema es muy variada y, en general, poco profunda. Según los PE, esta formación se centra, principalmente, a la función docente (68%), seguida de la investigación (50%) y la gestión (31%). En torno a la formación continua del PDI se refieren muchos otros aspectos, pero de manera minoritaria y dispersa.

Díaz et al. (2025) en su estudio, explora la valoración y práctica de los profesores con la educación permanente. Mediante una metodología cuantitativa, se desarrolló un cuestionario a 51 profesores. De esta manera, se indagó sobre ciertos factores, tales como: la asistencia a las capacitaciones de conocimientos y habilidades, los ámbitos de estudio que le atraen, las dificultades que interfieren con su participación activa y el impacto en la práctica docente.

Los resultados de este estudio demuestran una alta valoración de la formación continua, con un preponderante 86,3% de participación; mientras que un 88,2% sostiene el desarrollo de mejoras valiosas a partir del adiestramiento.

Así pues, los intereses principales de los docentes señalan a las técnicas de transformadoras y las competencias digitales. También, se encontraron desafíos como disponibilidad de tiempo, costo y desinformación.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 Variable 1: Formación Continua**

Teóricamente, la formación continua del profesorado hace alusión al aprendizaje continuo, a la enseñanza y adiestramiento que el personal docente toma a lo largo de su trayectoria laboral para optimizar y renovar sus saberes y

prácticas (Malagón y Graell, 2022). Además, la formación continua del docente puede ser definida como la adquisición de un conjunto de habilidades por parte del docente que contribuya con la mejora de sus prácticas profesionales, estas habilidades son conducentes al mejor desempeño laboral en aulas (Pamies-Berenguer et al., 2022). Así, para Rivera et al. (2021) la preparación constante, desarrolla capacidades en los docentes e incrementa su posibilidad de influir positivamente en los alumnos, pues, estar constantemente renovando sus competencias y centrados en su mejora continua, el educador genera un ambiente de instrucción atento e interesante que suscita a la reflexión, la inspiración creadora y la solución de desafíos entre los alumnos. Por su parte, Flores (2023) enfatiza que la planificación para la formación constante suele estar diseñados con la finalidad de ser flexibles y accesibles, permitiendo a los docentes participar en ellos, sin interrumpir sus responsabilidades laborales; en tal sentido, esta flexibilidad es decisiva para lograr que el profesorado pueda aprovechar diversas propuestas formativas.

La actualización permanente del profesor se refiere a los aprendizajes y entrenamiento que los educadores toman durante su carrera para perfeccionar sus competencias y tener actualizados sus conocimientos. Este contexto de mejora continua de su performance, los docentes se preparan a través de cursos, talleres, seminarios, conferencias y programas de desarrollo profesional. El docente actualizado garantiza una mejora la enseñanza y el aprendizaje. Pues al ser la educación un proceso en constante movimiento y evolución, los profesores deben de garantizar un desarrollo para afrontar nuevos desafíos para cumplir con su función de manera efectiva (Malagón y Graell, 2022; Pupo et al., 2021; Castro y Valderrama, 2024).

Asimismo, la formación continua es utilizada como un sinónimo de desarrollo profesional y aprendizaje continuo; de esta manera, se precisa que el desarrollo profesional se define y fortalece a través de diferentes acciones de capacitación (formales o informales) que realiza un profesional, con el objetivo de mejorar su desempeño laboral (Alsalamah y Callinan, 2021).

### **Teorías del aprendizaje en la formación continua**

La actualización permanente del profesor se fundamenta en las teorías del aprendizaje porque estas brindan un contenido conceptual para deducir cómo los docentes pueden mejorar sus prácticas educativas y, en consecuencia, el aprendizaje de sus estudiantes

- **Teoría del Aprendizaje Experiencial:**

La Teoría del Aprendizaje Experiencial es un enfoque educativo, el cual propone como premisa fundamental que el aprendizaje es resultado de la experiencia directa, y la reflexión sobre dichas experiencias (Vezub, 2007).

Dentro de los teóricos principales de esta teoría de aprendizaje experiencial, se encuentra Dewey, quien argumenta que se aprende mejor desde la práctica, analizando vivencias propias y particulares. En adición, otro influyente teórico, es Kolb quien elaboró las etapas del Aprendizaje Experiencial, que consta de cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Pupo et al., 2021).

- **Teoría Sociocultural**

La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky es una perspectiva del aprendizaje que destaca el predominio del entorno social y cultural en el desarrollo cognitivo. Esta teoría se sostiene sobre las siguientes bases:

1. *La interacción Social*, es decir, el aprendizaje es una interacción mutua y colaborativa. Los individuos desarrollan sus habilidades de conocimientos a través de la interacción con otros y con el entorno.
2. *La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*: Consiste en el espacio definido entre lo que una persona puede desarrollar por sí mismo, y lo que puede lograr con la colaboración de otros sujetos.
3. *La Mediación*: es decir que el aprendizaje está mediado por herramientas culturales, como el lenguaje, que facilitan la obtención de saberes y destrezas.

Esta teoría contribuye en la formación porque es la naciente del Aprendizaje Colaborativo debido a que promueve métodos de enseñanza que involucran la colaboración entre estudiantes y profesores, facilitando el aprendizaje a través de la interacción social. Además, promueve el uso de herramientas como el lenguaje y la tecnología en el proceso educativo es fundamental para mediar el aprendizaje (Martín-Pastor et al., 2023; Longobardi, 2024).

Finalmente, los docentes utilizan esta teoría para el diseño curricular creando ambientes de aprendizaje que fomenten la interacción social y el uso de herramientas culturales. Además, para el Desarrollo Profesional, es decir, la formación continua de docentes se beneficia de esta teoría al promover la colaboración y el uso de herramientas culturales en la práctica educativa.

- **Teoría Constructivista:**

Es una de las teorías del aprendizaje más influyentes, la cual sostiene que las personas construyen sus conocimientos como resultado de la interacción con su entorno, así como, con la resolución de problemas reales y tangibles

(Ronquillo et al., 2023). El aprendizaje desde esta concepción teórica se basa, principalmente, en la construcción del conocimiento, más no en su reproducción. Uno de sus principales teóricos es Ausubel, quien sostiene que una característica fundamental, en el que se enfocan las personas para aprender, son las actividades con propósito, las cuales son cardinales y beneficiosas en la realidad. Lo sustancial en esta teoría es que el aprendizaje se edifica, se construye progresivamente. Los individuos logran nuevos saberes tras el desarrollo y acumulación de enseñanzas previas (Iriarte y Preciado, 2021).

El Constructivismo como concepción teórica aporta una base importante para la comprensión del proceso de aprendizaje activo, donde los docentes – por ejemplo – aprenden de mejor manera cuando estos participan, activamente, en los procesos de aprendizaje; a diferencia de ser simples receptores pasivos de información. Construcción del Conocimiento, en donde los docentes construyen su conocimiento a través de experiencias prácticas y la reflexión sobre estas experiencias y el Contexto Social donde el aprendizaje se enriquece mediante la interacción social y la colaboración con otros docentes.

### **Dimensiones de la formación docente**

Las dimensiones de la formación docentes son múltiples, desde el enfoque del comportamiento, para Hernández y Martínez (2021) las dimensiones son:

- *Actitud Personal*: Refleja las actitudes y comportamientos personales del docente.
- *Actitud de enseñanza*: Se centra en el enfoque y los métodos del docente en la enseñanza.

- *Actitud de investigación*: Implica el compromiso y la actitud del docente hacia las actividades de investigación.

Desde el enfoque de formación de las habilidades a desarrollar, está el modelo de Competencias y capacidades docentes (Martín-Pastor et al., 2023) que se dimensionan en:

- Cualidades personales
- Capacitación
- Aptitud Pedagógica
- Interacción

Desde la perspectiva de Castro y Valderrama (2024) las dimensiones de la formación continua están relacionadas a aspectos del comportamiento y actitud del docente en función a su necesidad de capacitación continua y la percepción de sí mismo, de cómo actuar para estar mejor preparado ante una sesión de clase programada. Estas dimensiones son: Frecuencia de participación en actividades de formación, percepciones de utilidad e Impacto percibido en la calidad de la enseñanza. Estas dimensiones nacen desde la Actitud personal del docente, la actitud frente a la enseñanza y la actitud investigadora, siendo indicadores importantes en cuando se estudia la formación continua.

Por su parte, Wongwanich et al. (2024), manifiestan que, el aprendizaje permanente es un proceso crucial que contribuye a las oportunidades de desarrollo profesional continuo del profesorado. Para promover el aprendizaje permanente en el profesorado presenta el Instruments for Teachers' *Lifelong Learning Mindset (LLM)*, *Learning Habits (LH)* And *Self-Directed Learning (SDL)*, que contiene tres dimensiones:

Primera dimensión *Mentalidad de aprendizaje permanente* (LLM), definida como la búsqueda constante de conocimientos y habilidades a lo largo de la vida, impulsada por la curiosidad, el pensamiento estratégico y la resiliencia. Este pensamiento es fundamental tanto para el desarrollo personal como profesional, ya que mejora la empleabilidad, la adaptabilidad y el bienestar general (Drewery et al, 2020, como se citó en Wongwanich et al., 2024). En un entorno altamente cambiante y con desafíos constantes, poseer una mentalidad de aprendizaje permanente es fundamental para desenvolverse en las complejidades del mundo moderno (Bozorgmanesh et al., 2012, como se citó en Wongwanich et al., 2024). Esta dimensión se encuentra arraigada en el trabajo seminal de Dweck (2006, como se citó en Wongwanich et al., 2024) Sostiene que quienes tienen una mentalidad de crecimiento demuestran receptividad al autodesarrollo, una propensión a aceptar desafíos y una base que favorece el crecimiento y la satisfacción individual y laboral.

Segunda dimensión *Hábitos de aprendizaje* (LH), implican una combinación de técnicas de estudio eficaces, entornos favorables y el uso de la tecnología para supervisar y mejorar el aprendizaje los cuales buscan moldear la identidad de los individuos hacia el logro de metas (Estableciendo objetivos alcanzables, cultivar la resiliencia, fomentar la determinación y la perseverancia) (Zhang et al. 2025). Los hábitos de aprendizaje a nivel conceptual son reconocidos como el "ciclo del hábito" que incluye tres componentes: entorno de señales, rutina y satisfacción. Este marco es esencial para fomentar el interés y las capacidades de aprendizaje (Clear, 2018, cómo se citó en Wongwanich et al., 2024), Finalmente, estudios diversos mencionan que los hábitos de aprendizaje, como el estudio previo y el repaso, tienen una correlación positiva

significativa con el rendimiento académico (Wongwanich et al., 2024; Zhang et al. 2025)

*El aprendizaje autodirigido* (SDL), Iniciado por Knowles (1975 como se citó en Wongwanich et al., 2024) en el contexto de la educación de adultos, otorga a los estudiantes autonomía para delinear su trayectoria de aprendizaje.

El aprendizaje autodirigido es cada vez más relevante en diversos contextos educativos, tiene una orientación versátil y relevante en la instrucción moderna, pues fomenta la independencia, el aprendizaje en el transcurso del tiempo y la adaptabilidad. Si bien ofrece numerosos beneficios, su implementación efectiva requiere una consideración cuidadosa de las estructuras de apoyo, los métodos de evaluación y la integración tecnológica para aprovechar plenamente su potencial (Wongwanich et al., 2024; Alsalamah & Callinan, 2021).

La estructura del modelo de medición, *Teachers' Lifelong Learning Mindset (LLM), Learning Habits (LH) And Self-Directed Learning (SDL)*, se compone de tres dimensiones principales. La primera es LLM (Lifelong Learning Motivation), que incluye tres indicadores: la percepción de la importancia del autoaprendizaje, la actitud positiva hacia el aprendizaje permanente y la determinación y compromiso con el aprendizaje.

La segunda dimensión es LH (Learning Habits), también con tres indicadores: el establecimiento de metas para cultivar hábitos positivos de aprendizaje, la participación en la autopráctica para alcanzar objetivos, y el mantenimiento del aprendizaje continuo hasta convertirlo en hábito. Finalmente, la tercera dimensión es SDL (Self-Directed Learning), que consta de cinco indicadores: crear un clima de aprendizaje personal, diagnosticar necesidades

de aprendizaje, establecer metas, planificar y gestionar el aprendizaje, y evaluar y reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje.

### **2.2.2 Variable dependiente: Calidad educativa**

La calidad educativa es definida como la evaluación de los procesos educativos los cuales deben garantizar una formación de alta competencia y dentro de los parámetros de la acreditación educativa (Sáez, 2024). A partir de un enfoque teórico, la calidad educativa, involucra aprehender saberes correctos, cultivar las aptitudes y mejorar la actitud que contribuyan en la transferencia de conocimientos y comportamientos hacia los educandos preparándolos para afrontar los retos actuales (Medrano, 2021). Se reconoce que la eficacia educativa se constituye de múltiples factores, como una currícula competente, la capacidad de los educadores, la actualización de los materiales educativos y la excelencia de los contenidos impartidos (Martínez et al., 2020). Considerando una visión más amplia, la excelencia educativa, contiene factores conducentes a fomentar la inserción y el equilibrio, cerciorándose de que todos los alumnos, puedan lograr tener en una educación de excelencia (Jacques y Boisier, 2019). En adición, la valoración de la calidad educativa incluye la utilización de herramientas de medición y profundización que reflejan el desempeño académico de los educandos, así como su óptimo estado emocional y social (Barajas y Orduz, 2019).

Asimismo, la excelencia y calidad educativa en la educación superior universitaria se mide a través de varios indicadores, tales como, la acreditación de programas académicos, las competencias del cuerpo docente, la infraestructura, materiales disponibles, y el porcentaje de empleabilidad de los egresados (Barajas y Orduz, 2019; Mohamed & Ubaidullah, 2019). Las

universidades cuentan también con otros indicadores de calidad como el nivel de investigación y la innovación los cuales dan un indicio de que estas instituciones, dentro de sus fortalezas promueven un entorno continuo del conocimiento y la aplicación práctica de los descubrimientos científicos.

### **2.2.2.2 Modelos y Teorías de la calidad Educativa**

#### **a. Modelo de Socioformación de la calidad educativa**

El modelo socioformativo revela el grado en el que una sociedad, sistema o institución educativa forman a los ciudadanos que la integran, de manera completa, desarrollando en ellos habilidades para resolver conflictos y enfrentar desafíos del contexto. Además, este modelo incorpora competencias y capacidades en el ser, en el aprender, el quehacer, y, finalmente, en el saber convivir de las personas; todo ello, a través de procesos relacionados entre los diversos representantes como políticos, directivos, docentes, investigadores y los propios alumnos. (Martínez-Iñiguez et al., 2020)

Además, desde el enfoque socioformativo, se resalta que la eficacia formativa posee particularidades que contribuyan al desarrollo de las personas, con capacidades para construir y fortalecer la sociedad del conocimiento. Esta calidad educativa debe estar basada en principios de equidad, promoviendo la cohesión social y la paridad de oportunidades. En suma, se busca una educación inclusiva, la cual garantice la atención, participación y éxito del estudiante, principalmente de aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. (Hernández y Tobón 2016).

La educación como proceso centrado en la formación integral de las personas concibe y posiciona al estudiante como un individuo en una continua fase formativa. Donde es necesario que los representantes de la comunidad

educativa participen a través de una dirección compartida y de manera colaborativa en las actividades de gestión de la institución educativa (Martínez-Iñigues et al., 2020).

#### **b. Modelo Institucionalista en la calidad de la educación**

Desde este enfoque, la calidad se define como aquella capacidad que desarrollan las Instituciones de Educación Superior (IES) de cumplir, íntegramente, sus objetivos, desde sus actividades y movimientos de acuerdo a dicho propósito y de verificar este cumplimiento, redireccionando las actividades y tomando las acciones necesarias que surgieron posterior a la evaluación. En definiciones brindadas por la corriente institucionalista, las instituciones sociales son constructos ideados por las personas para dar sentido y espacio a sus interacciones. Estas interacciones (y las instituciones que las engloban) abarcan las normas, hábitos, incentivos, desincentivos y demás mecanismos de que permiten reproducir y hacer cumplir los convenios y prácticas sociales. En conclusión, estas interacciones se componen de una parte formal (constituciones y leyes) e informales (códigos de conducta) (Jacques & Boisier, 2019). A partir de lo expuesto, se puede afirmar que las instituciones sociales (y las interacciones que las definen) influyen directamente en el resultado de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Teoría Sistémica de la calidad**

El modelo sistémico para la calidad educativa es un enfoque que concibe el proceso educacional como un sistema compuesto por múltiples elementos interrelacionados que funcionan de manera integrada para lograr una educación de calidad. Este modelo no analiza los componentes de forma aislada, sino que

considera cómo interactúan entre sí para influir en los resultados educativos (De la Orden Hoz et al., 2007).

La eficiencia y eficacia universitaria, desde esta perspectiva teórica, se alinea con un complejo constructo de relaciones causales, de valoraciones; considerando tres subvariables interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia, integrados a los componentes básicos de la formación o de un organismo universitario (De la Orden Hoz et al., 2007).

- **Teoría de la Gestión de la Calidad**

Edward Deming propuso que la calidad debe ser una prioridad constante en cualquier organización, circunscribe también a las instituciones educativas. Este enfoque se basa en el desarrollo continuo de procesos de mejora, así como, en la integración de todos los miembros de la organización educativa, para alcanzar altos estándares de calidad (Guzmán-Lamorú et al., 2023).

### **La calidad del desempeño docente**

La calidad de la enseñanza es un componente esencial para formar estudiantes de calidad. Los docentes de las instituciones de educación superior no solo deben realizar actividades de investigación y consultoría, sino que, fundamentalmente, deben ser competentes en la enseñanza. Esto tiene como objetivo formar estudiantes capaces de afrontar los retos y las exigencias del mercado laboral (Mohamed & Ubaidullah, 2019).

La calidad del desempeño docente es definida como la ejecución de diversas actividades y el reforzamiento de diferentes dimensiones del trabajo docente donde el estudiante a su cargo desarrolla sus capacidades (Mellado-Moreno et al., 2022).

Existen elementos que se consideran para definir el desempeño docente con calidad, en ese sentido se sostiene que un docente con un esquema de calidad es un docente especializado y con dominio de la disciplina a su cargo, que aplique un buen método didáctico, que actúe concienzudamente para lograr impactar a los estudiantes con contenidos y con habilidades de aprendizaje, basándose en el desarrollo de una buena motivación para generar un aprendizaje eficaz, con el manejo de expectativas realistas respecto del desempeño estudiantil y con aplicación de una evaluación enfocada en equidad y justicia (Keeley et al. 2016, como se citó en Escalante, 2023).

### **Modelo de competencias pedagógicas del docente**

Este modelo explica que los docentes de calidad deben de poseer un conjunto de habilidades muy bien desarrolladas para el ejercicio de sus actividades, el cual es conducente a un trabajo de calidad. Villarroel y Bruna (2017 como se citó en Ripoll-Nuñez & Arrieta-Caycedo, 2022) propusieron este modelo que organiza las competencias docentes en tres dimensiones: básicas, específicas y transversales. Las primeras comprenden aspectos cognitivos, sociales, comunicativos, tecnológicos y personales (ética profesional); las específicas se refieren a la planeación y organización del proceso de enseñanza, aspectos didácticos, y diseño e implementación de metodologías de evaluación; por último, las transversales abarcan elementos como mantenimiento del clima del aula, e investigar y reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas.

En síntesis, la calidad educativa es multidimensional, y tiene múltiples escalas de medición una de ellas muy relevantes es el instrumento que mide la percepción de calidad docente, con el instrumento *The Factors Related to Teaching Quality (FRTQ) questionnaire* (Mellado-Moreno et al., 2022). En el

diseño del cuestionario Factores Relacionados con la Calidad Docente (FRTQ) se han considerado aspectos de la planificación docente, la claridad del proceso educativo, la atención a la diversidad, el modelo de evaluación del alumnado o el uso y tipología de materiales y recursos agrupándose, atendiendo a tres dimensiones diferentes: *enseñanza, evaluación y aprendizaje*.

*Dimensión enseñanza docente*, relacionados con la planificación, agrupados bajo el subdimensión “planificación inicial”, con los métodos de enseñanza, agrupados bajo el subdimensión “metodología” y, finalmente, con las actividades de enseñanza aprendizaje, agrupados bajo el subdimensión “recursos y actividades didácticas”.

*Dimensión evaluación*, es un aspecto clave que se analiza para valorar el nivel de calidad de un sistema, institución o proceso educativo, en este instrumento está compuesto por los “criterios de evaluación” establecidos por el profesorado, las “técnicas de evaluación” utilizadas y las “funciones de la evaluación” en las diferentes asignaturas.

*Dimensión aprendizaje*, busca evidenciar si los estudiantes están desarrollando las competencias, conocimientos, habilidades y actitudes esperadas según los objetivos del programa educativo. En este instrumento está compuesta por el subdimensión “técnicas de aprendizaje”, a excepción de los relacionados con la autonomía del estudiante, que se incluyen en la subdimensión “aprendizaje activo y autónomo”.

### **2.3 Definición de términos**

**Formación docente continua**, puede ser definida como el aprendizaje y la adquisición de un conjunto de habilidades por parte del docente que contribuya

con la mejora de sus prácticas profesionales, estas habilidades son conducentes al mejor desempeño laboral en aulas (Pamies-Berenguer et al., 2022)

**Desarrollo profesional** se define como las diversas acciones de capacitación (formales o informales) que un profesional desarrolla, con la finalidad de mejorar su desempeño laboral (Alsalamah y Callinan, 2021).

**Calidad**, el concepto de calidad hace referencia a una filosofía de trabajo e incluso un estilo de vida a nivel empresarial que permite conducir a la organización por el camino hacia la excelencia (Díaz y Salazar, 2021)

**Calidad educativa** es definida como aquel estándar o nivel que permite a las instituciones educativas alcanzar un proceso formativo, el cumple con las normas de alta calidad y equidad (Sáez, 2023).

**Calidad del desempeño docente**, es definida como la realización de diversas actividades con características de excelencia y el reforzamiento de diferentes dimensiones de la profesión donde el estudiante a su cargo desarrolla sus capacidades (Escalante, 2023).

## **2.4 Hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis general**

La formación continua de los docentes universitarios tiene una relación directa con la calidad educativa en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

### **2.4.2 Hipótesis específicas**

**HE1:** Existe una relación directa entre la Mentalidad de aprendizaje permanente y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

**HE2:** Los Hábitos de aprendizaje tiene una relación directa con la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

**HE3:** El aprendizaje autodirigido tiene una relación directa con la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.



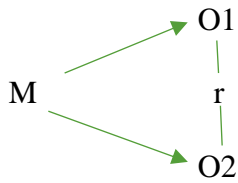
## CAPÍTULO III: MÉTODO

### 3.1 Tipo y diseño de investigación

La Investigación es cuantitativa *de tipo básica* dado que se busca brindar conocimientos a la incógnita que hay entre las variables formación continua del docente y calidad educativa. Con respecto al alcance, este estudio tiene un alcance correlacional. Asimismo, la investigación correlacional “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 109). Sobre esta base se confirma la correlación simple como el alcance del presente estudio.

Este estudio tiene un diseño correlacional de base no experimental, es decir, no se manipularán las variables del estudio. Según Hernández y Mendoza (2018), la investigación no experimental podría definirse como “la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Lo que efectúa en la investigación no experimental es observar o medir fenómenos y variables tal y como se dan en su contexto natural” (p. 174). En consecuencia, se analizarán los datos recogidos tal y como se encuentran. Asimismo, el tipo no experimental será transversal en este estudio dado que la delimitación temporal del mismo es el 2025 y según Hernández y Mendoza (2018) “los diseños transeccionales o transversales recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (p. 176).

Este estudio pretende observar el nivel de relación de dos variables que incluyen los conceptos relacionados. A continuación, se presenta la siguiente figura:



Dónde:

M = Muestra

Unidad de análisis: Docentes universitarios de Universidades Privadas en Lima

O1 = Formación continua (del profesor)

O2 = Calidad de Educativa

r = correlación de ambas variables.

### 3.2 Participantes

Los participantes de este estudio son los docentes universitarios de instituciones privadas, licenciadas en Lima Metropolitana, quienes se desempeñan en las áreas de Humanidades, Ciencias Sociales e ingenierías.

#### 3.2.1 Población

Todos los docentes que laboran en las universidades privadas licenciadas, de Lima Metropolitana, que ascienden a un total de 50, 900 docentes (MINEDU, 2023). Al cierre del 2022, trabajaban en las universidades privadas el 69% de los docentes, aproximadamente; mientras que, en las universidades públicas solo un hacían el 31%. Otro dato relevante que cabe destacar se encuentra relacionado con el régimen laboral de los docentes. Mientras el 88 % de los docentes de las universidades privadas son contratados, en las universidades públicas el 79% son ordinarios, y hacen carrera dentro de la universidad (MINEDU, 2023).

### 3.2.2 Muestra

Para determinar la dimensión de la muestra, se optó por trabajar con un muestreo aleatorio simple, ya que el tamaño de la población observada es de 50,900 docentes trabajando en las Universidades Privadas de Lima Metropolitana, lo cual es inferior a 100,000 unidades. Asimismo, se tiene un nivel de confianza del 90% y con un margen de error del 5%. Se determina un nivel de confianza de 90%, pues se considera el valor mínimo adecuado al establecer intervalos de confianza que garanticen una muestra estadísticamente significativa y confiable (Holmes et al., 2022).

**Tabla 1**

*Cálculo de la muestra*

Fórmula Población Finita	Elementos	Valores
$n = \frac{Z^2 \times p \times q \times N}{e^2 \times (N - 1) + Z^2 \times p \times q}$	n: Tamaño de la muestra	271
	Z: Valor de la distribución normal (nivel de confianza de 90%)	1.645
	p: Probabilidad o porcentaje de éxito	0.5
	q: Probabilidad o porcentaje de fracaso	0.5
	N: Tamaño de la población	50,900
	e: Error muestral o error absoluto	0.05

*Nota.* Adaptado de De la Puente Viedma, 2018, p. 206.

Se coloca los datos y se calcula el siguiente resultado:

$$n = \frac{1.645^2 \times 0.5 \times 0.5 \times 50,900}{0.05^2 \times (50900 - 1) + 1.645^2 \times 0.5 \times 0.5} = 271$$

En consecuencia, se determinó que una muestra de 271 docentes sería representativa, utilizando la fórmula estadística aplicable a poblaciones finitas. Este tamaño de muestra se considera suficiente para obtener resultados

precisos y confiables acerca de la relación de la formación continua y la cultura calidad educativa en las universidades privadas de Lima Metropolitana.

### 3.3 Variables de investigación

**Variable de Investigación:** Formación continua

#### **Definición Conceptual:**

La formación continua, es la adquisición de un conjunto de habilidades por parte del docente, que contribuya con la mejora de sus prácticas profesionales. Este aprendizaje permanente lo conduce a un mejor desempeño laboral en aulas (Pamies-Berenguer et al., 2022; Wongwanich et al., 2024).

#### **Definición Operacional**

En este estudio se trabajará con el instrumento Mentalidad de Aprendizaje permanente, los hábitos de aprendizaje y el aprendizaje autodirigido de los docentes. El instrumento *Lifelong Learning Mindset, Learning Habits and Self-Directed Learning* (LLM-LH-SDL) Scale, consta de tres dimensiones principales:

**Mentalidad de aprendizaje permanente (LLM):** Desarrollada en el trabajo seminal de Dweck (2006) sobre la "mentalidad de crecimiento", el cual distingue a las personas que creen en el desarrollo positivo, de quienes se aferran a una mentalidad fija. Quienes tienen una mentalidad de crecimiento demuestran receptividad al autodesarrollo, una propensión a aceptar desafíos y una base que favorece el crecimiento y la satisfacción individual y laboral.

**Hábitos de aprendizaje (LH):** Son aquellos que buscan moldear la identidad de los individuos hacia el logro de metas (Estableciendo objetivos alcanzables, cultivar la resiliencia, fomentar la determinación y la perseverancia).

**El aprendizaje autodirigido (SDL),** Desarrollado por Knowles (1975) en el contexto de la educación de adultos. Este concepto otorga a los estudiantes

autonomía para delinear su trayectoria de aprendizaje. Abarca cinco etapas progresivas: crear un clima de aprendizaje para uno mismo, diagnosticar las necesidades de aprendizaje, establecer objetivos de aprendizaje, planificar y gestionar el aprendizaje, y evaluar y reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje. Con sus respectivas dimensiones e ítems, este instrumento ha sido validado por 5 jueces expertos para su aplicación en el contexto peruano.

A continuación, se presenta la Matriz Operacional de la Variable Formación continua:



**Tabla 2**

*Matriz Operacional de la Variable Formación continua:*

Variable	Dimensión	Indicador	Ítems	Niveles o Rangos		
<b>Variable independiente</b>  <b>Formación Continua</b> Definición: Es la adquisición de un conjunto de habilidades por parte del docente que contribuya con la mejora de sus prácticas profesionales, este aprendizaje permanente lo conduce a un mejor desempeño laboral en aulas (Pamies-Berenguer et al., 2022; Wongwanich et al., 2024)	Mentalidad de aprendizaje permanente (LLM)	M1: Percepción de la importancia del desarrollo del autoaprendizaje	1. Creo en el aprendizaje continuo como deber del docente, manteniéndome actualizado y adaptándome al aprendizaje digital.	(1) Nunca		
			2. Conecto el aprendizaje continuo con el logro de las metas de desarrollo estudiantil y el avance profesional			
			3. Creo en desarrollar habilidades de aprendizaje para un impacto positivo en el progreso estudiantil y profesional.			
		M2: Actitud positiva hacia el aprendizaje permanente	4. Mantengo una mente abierta y priorizo el desarrollo del aprendizaje personal.			
			5. Fomento una actitud positiva hacia el aprendizaje para crear entornos de aprendizaje adecuados.			
			6. Busco voluntariamente el desarrollo personal sin sentirme limitado por objetivos o políticas educativas.			
			7. Muestro interés constante y busco aprender cosas nuevas.			
			8. Muestro determinación para aprender y desarrollar habilidades que puedan aplicarse en los estudiantes			
	Hábitos de aprendizaje (LH)	H1: Establecimiento de metas para cultivar hábitos positivos de aprendizaje	9. Establezco metas para el desarrollo personal continuo y para cultivar hábitos de aprendizaje.		(2) Casi nunca	
			10. Establezco metas de aprendizaje beneficiosas para la profesión docente.			
		H2: Participar en la autopráctica para alcanzar los objetivos de aprendizaje	11. Especifico métodos para objetivos de aprendizaje continuo.		(3) A veces	
			12. Establezco metas pequeñas para la motivación y el éxito a corto plazo.			
		H3: Mantener el aprendizaje continuo hasta que se convierta en un hábito	13. Dedico tiempo al aprendizaje continuo en medio de las responsabilidades		(4) Casi siempre	
			14. Fomento una mentalidad positiva para el aprendizaje independiente y el logro de metas.			
			15. Genero motivación o busco apoyo para reforzar el aprendizaje continuo.			
		Aprendizaje autodirigido (SDL):	S1: Crear un clima de aprendizaje para uno mismo (16-18)		16. Encuentro felicidad en el aprendizaje independiente, autoguiado y asumiendo responsabilidades.	(5) Siempre
					17. Analizo el progreso en mi trayectoria profesional.	
					18. Me conozco a mí mismo, reconociendo necesidades de aprendizaje para objetivos específicos.	
	S2: Diagnosticar las necesidades de aprendizaje (19,20)		19. Analizo requerimientos, identificando fortalezas y debilidades para mi desarrollo.			
			20. Establezco metas de aprendizaje relacionadas con la enseñanza o los desafíos de los estudiantes			
	S3: Establecer metas de aprendizaje (21,22)		21. Establezco métodos de aprendizaje efectivos y adecuados para mí.			
			22. Planifico, gestiono y controlo, resolviendo problemas de acuerdo a un plan definido.			
	S4: Planificar y gestionar el aprendizaje (23,24)		23. Utilizo aprendizaje proactivo, recursos y apoyo para lograr objetivos.			
			24. Transfiero mi aprendizaje al desarrollo de los estudiantes, analizando y evaluando los resultados.			
	S5: Evaluar y reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje (25,26)		25. Reflexiono sobre los resultados del aprendizaje, la mejora del aprendizaje y las prácticas para el trabajo y la vida personal. desarrollo.			
		26. Reviso, verifico y evalúo continuamente el proceso de aprendizaje para el desarrollo personal y profesional.				

## **Variable de Investigación:** Calidad Educativa

### **Definición Conceptual:**

La calidad educativa se concibe como el grado en que los sistemas de enseñanza logran ofrecer una formación que se ajusta a parámetros previamente establecidos de excelencia y justicia educativa. Esta noción abarca no solo la apropiación de saberes teóricos, sino también el fortalecimiento de competencias, destrezas y disposiciones actitudinales que facultan al educando para afrontar con solvencia los desafíos inherentes a la sociedad contemporánea (Sáez, 2023)

### **Definición operacional**

La calidad educativa es multidimensional y tiene múltiples escalas de medición. Una de ellas es el instrumento que mide la percepción de calidad docente, con el instrumento *The Factors Related to Teaching Quality (FRTQ) questionnaire* (Mellado-Moreno et al., 2022). En el diseño del cuestionario Factores Relacionados con la Calidad Docente (FRTQ) se han considerado aspectos relacionados con la planificación docente, la claridad del proceso educativo, la atención a la diversidad, el modelo de evaluación del alumnado o el uso y tipología de materiales y recursos agrupándose atendiendo a tres dimensiones diferentes: enseñanza, evaluación y aprendizaje.

Dimensión enseñanza docente, relacionados con la planificación, agrupados bajo la subdimensión “planificación inicial”, con los métodos de enseñanza, agrupados bajo la subdimensión “metodología” y, finalmente, con las actividades de enseñanza aprendizaje, agrupados bajo la subdimensión “recursos y actividades didácticas”.

Dimensión evaluación, compuesta por los “criterios de evaluación” establecidos por el profesorado, las “técnicas de evaluación” utilizadas y las “funciones de la evaluación” en las diferentes asignaturas.

Dimensión aprendizaje, compuesta por la subdimensión “técnicas de aprendizaje”, a excepción de los relacionados con la autonomía del estudiante, que se incluyen en la subdimensión “aprendizaje activo y autónomo”. A continuación, se presenta la matriz de operacionalización de la Variable calidad educativa.



**Tabla 3**

*Variable 2: Calidad educativa: The Factors Related to Teaching Quality (FRTQ) questionnaire*

Variable	Dimensión	Indicador	Ítems	Niveles o Rangos	
<b>Variable independiente</b> Calidad educativa FRTQ Definición: Concibe como el grado en que los sistemas de enseñanza logran ofrecer una formación que se ajusta a parámetros previamente establecidos de excelencia y justicia educativa (García et al., 2020)	Enseñanza Docente	Planificación inicial	1. Las guías de enseñanza son claras y presentadas por el profesorado al inicio del semestre.	(1) Nunca	
			2. El desarrollo del curso es acorde a los criterios de evaluación de la guía docente.		
			3. El desarrollo del curso es coherente según los criterios de evaluación de la guía docente.		
		Metodología	4. En la mayoría de los casos, los docentes utilizan una variedad de metodologías de enseñanza que ayudan a alcanzar los objetivos planteados en la guía didáctica.		
			5. La mayoría de los profesores desarrollan el tema de manera que todos los estudiantes tengan oportunidades de aprender.		
		Recursos y actividades didácticas.	6. La mayoría de los docentes utilizan una amplia variedad de recursos (plataformas en línea, recursos multimedia, redes sociales).		(2) Casi nunca
			7. La mayoría de los docentes utilizan una amplia variedad de actividades didácticas (trabajo individual y en grupo, presentaciones orales, investigación).		
	Evaluación	Criterios de evaluación (8-9)	8. Los criterios de evaluación permiten calificar a los estudiantes de forma más objetiva.		
			9. Los criterios de evaluación facilitan el conocimiento del progreso del aprendizaje de los estudiantes.		
		Técnicas de evaluación (10-12)	10. En la mayoría de las asignaturas, se utilizan diversos instrumentos para evaluar a los estudiantes (exámenes, trabajos, portafolios, presentaciones orales, investigación).		(3) A veces
			11. En la mayoría de las asignaturas, se utiliza la evaluación del propio trabajo (autoevaluación) o del de los compañeros (coevaluación).		
			12. Las calificaciones obtenidas en los exámenes finales reflejan correctamente los conocimientos de los estudiantes.		(4) Casi siempre
		Funciones de la evaluación (13-14)	13. La información obtenida de la evaluación sirve a los estudiantes para reorientar su forma de estudiar y aprender.		
			14. La mayoría de los estudiantes aprenden con éxito cuando se utiliza una mayor variedad de actividades (trabajo individual y en grupo, presentaciones orales, investigación).		(5) Siempre
		Aprendizaje	Técnicas de aprendizaje (15-16)		15. La mayoría de los estudiantes aprenden con éxito cuando se utiliza una mayor variedad de recursos (plataformas en línea, recursos multimedia, redes sociales).
			Aprendizaje activo y autónomo (16-17)		16. La mayoría del profesorado guía y apoya al alumnado para que aprenda de forma autónoma.
					17. El alumnado, en general, participa activamente en las tareas de aprendizaje que se le proponen, tanto dentro como fuera del horario académico.

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica que se utilizará es la encuesta, cuyo instrumento será un cuestionario tipo Likert proporcionado, es decir, tiene como alternativas de respuesta del 1 al 5. Asimismo, el cuestionario Likert ha sido validado por 5 jueces experto para conocer su validez, probándose su confiabilidad con una prueba piloto a 20 docentes, que tienen las características requeridas para formar parte de la muestra. A continuación, se detalla la ficha técnica (Tabla 4)

**Tabla 4**

**Ficha técnica de la prueba Formación continua**

Propósito del Estudio	Determinar la relación entre la formación docente continua y la calidad educativa en los docentes universitarios de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.
Literatura Principal	Wongwanich, T., Pathumcharoenwattana, W., & Ratana-Ubol, A. (2024). Development of measurement instruments for teachers' lifelong learning mindset, learning habits and self-directed learning. <i>ABAC Journal</i> , 44(4). <a href="https://doi.org/10.59865/abacj.2024.24">https://doi.org/10.59865/abacj.2024.24</a> Mellado-Moreno, P. C., Lacave, C., Sánchez-Antolín, P., & Molina, A. I. (2022). Factors related to teaching quality: A validated questionnaire to assess teaching in Spanish higher education. <i>Cogent Education</i> , 9(1), 2090189. <a href="https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2090189">https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2090189</a>
Métodos	Técnica: Encuesta Instrumento Cuestionario tipo lickert Recojo a través de formulario (google forms) encuestas presenciales
Escalas demedición	Formación continua: <i>Lifelong Learning Mindset, Learning Habits and Self-Directed Learning (LLM-LH-SDL) Scale</i> Calidad educativa: <i>The Factors Related to Teaching Quality (FRTQ) questionnaire</i>
Universo	50900 docentes de Universidades Privadas de Lima Metropolitana
Muestra	271 docentes de Universidades Privadas de Lima Metropolitana
Proceso del análisis de la Muestra	Muestreo Probabilístico-Muestreo aleatorio simple

## Descripción de la prueba para esta Investigación

### *Lifelong Learning Mindset, Learning Habits and Self-Directed Learning* (LLM-LH-SDL) Scale

Es un cuestionario diseñado para medir tres variables clave relacionadas con el aprendizaje permanente y continuo en docentes: Mentalidad de Aprendizaje Permanente (LLM), Hábitos de Aprendizaje (LH) y Aprendizaje Autodirigido (SDL). El cuestionario constó de 35 ítems distribuidos en tres escalas:

1. Escala de Mentalidad de Aprendizaje Permanente (LLM): Incluye 10 ítems divididos en tres subcomponentes:
  - Percepción de la importancia del autoaprendizaje.
  - Actitud positiva hacia el aprendizaje permanente.
  - Determinación y compromiso con el aprendizaje.
2. Escala de Hábitos de Aprendizaje (LH): Consta de 10 ítems organizados en tres subcomponentes:
  - Establecimiento de metas para cultivar hábitos positivos.
  - Práctica personal para alcanzar objetivos de aprendizaje.
  - Mantenimiento del aprendizaje continuo hasta convertirlo en hábito.
3. Escala de Aprendizaje Autodirigido (SDL): Contiene 15 ítems divididos en cinco subcomponentes:
  - Crear un clima de aprendizaje para uno mismo.
  - Diagnosticar necesidades de aprendizaje.
  - Establecer metas de aprendizaje.
  - Planificar y gestionar el aprendizaje.
  - Evaluar y reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje.

El cuestionario utilizó una escala Likert de cinco puntos para evaluar las percepciones de los docentes sobre sus entornos de aprendizaje. Fue validado a través técnicas para el desarrollo de análisis de contenido, consistencia interna (alfa de Cronbach entre 0,925 y 0,963) y análisis factorial confirmatorio (AFC), mostrando un ajuste adecuado a los datos empíricos. Además, se establecieron normas percentiles para interpretar las puntuaciones.

### Valores de confiabilidad Instrumento Original

**Tabla 5**

*The Internal Consistency Reliability Values of the Measurement Instrument*

Variables	Number of Items	Trial Version Reliability	In-Use Version Reliability
<b>1. Lifelong Learning Mindset Scale</b>			
1.1 Perception of the importance of self-learning development	4	,902	,862
1.2 A positive attitude towards lifelong learning	3	,885	,840
1.3 Determination and commitment of learning	3	,871	,874
<b>Internal Consistency Reliability of LLL Scale</b>	10	,944	,925
<b>2. Learning Habits Scale</b>			
2.1 Goal setting for cultivating positive learning habits	4	,881	,912
2.2 Engaging in self-practice to attain learning objectives	3	,783	,867
2.3 Maintaining continuous learning until it becomes a habit	3	,877	,861
<b>Internal Consistency Reliability of LH Scale</b>	10	,928	,947
<b>3. Self-Directed Learning Scale</b>			
3.1 Creating a learning climate for oneself	3	,937	,842
3.2 Diagnosing learning needs	3	,842	,880
3.3 Setting learning goals	3	,863	,901
3.4 Planning and managing learning	3	,834	,890
3.5 Evaluating and reflecting on the learning experience	3	,889	,844
<b>Internal Consistency Reliability of SDL Scale</b>	15	,959	,963

*The Factors Related to Teaching Quality (FRTQ) questionnaire*

Alcanzar la calidad educativa en el nivel superior universitario exige la evaluación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje; así como, la

evaluación desarrollada por los docentes; la adaptación del alumnado y los recursos empleados. Para el diseño y prototipado del cuestionario Factores Relacionados con la Calidad Docente (FRTQ), se consideró aspectos vinculados con la planificación docente, la claridad del proceso educativo, la atención a la diversidad, el modelo de evaluación del alumnado o el uso y tipología de materiales y recursos. Estos aspectos se agruparon en tres dimensiones diferentes: enseñanza docente, evaluación y aprendizaje.

A diferencia del enfoque seguido en la mayoría de las investigaciones en este ámbito, el cuestionario diseñado no considera el desempeño docente individual, sino el de los docentes en su conjunto y la percepción del proceso educativo en su conjunto.

El contenido del cuestionario se validó mediante juicio de expertos. El grupo de expertos estuvo compuesto por cuatro doctores en Educación, dos españoles y dos portugueses, con amplia experiencia en docencia universitaria y conocimientos de evaluación. La validación de esta herramienta se realizó mediante aplicación del análisis factorial exploratorio, en función al diseño del mismo, mediante el cálculo de la adecuación de la muestra de prueba (KMO), con un valor de 0,838, confirmado por el nivel de significancia de la prueba de esfericidad de Bartlett, donde se obtuvo un valor de 0,000.

Para la confiabilidad, se calculó el alfa de Cronbach, tomando un valor superior a 0,7 como criterio mínimo de fiabilidad. En este caso, se obtuvo un valor de 0,849 y todos los ítems puntuaron por encima de 0,800. En la Tabla 5 muestra los resultados obtenidos, y se puede observar que la eliminación de los ítems 2.9, 2.10, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 y 3.8 aumentaría la fiabilidad del cuestionario.

**Tabla 6***Fiabilidad del Instrumento original*

	Scale varlance if the element has been supressed	Total correlation of corrected items	Cronbach's alpha if the item has been removed
1.1	69,277	,355	,845
1.2	68,698	,438	,843
1.3	68,412	,321	,846
1.4	66,184	,533	,839
1.5	65,926	,570	,838
1.6	68,586	,360	,844
1.7	68,945	,358	,844
1.8	67,114	,521	,840
2.1	66,977	,499	,840
2.2	68,226	,421	,843
2.3	65,556	,603	,837
2.4	66,297	,618	,837
2.5	67,162	,391	,843
2.6	65,317	,557	,838
2.7	68,997	,313	,846
2.8	66,145	,491	,840
2.9	73,654	-,128	,858
2.10	73,500	-,122	,856
2.11	65,536	,500	,839
2.12	64,740	,586	,836
2.13	66,407	,425	,842
2.14	66,623	,528	,839
3.1	69,519	,190	,850
3.2	73,198	-,090	,856
3.3	71,756	,061	,852
3.4	70,733	,139	,851
3.5	67,978	,433	,842
3.6	66,842	,488	,840
3.7	67,021	,481	,841
3.8	71,403	,083	,852

**Validez y confiabilidad de prueba adaptada****Validación del instrumento por jueces expertos**

El instrumento ha sido validado por cinco expertos en el campo de estudio: el Dr. Miguel Sebastián Armesto Céspedes, la Dra. Lida Vásquez Pajuelo, la Dra. Karina Raquel Bartra Rivero, la Dra. Sandra Meza Balvín y la Dra. Ana Cruzado

Ribeyro, quienes acreditan con solvencia los conocimientos y experiencia necesaria, para ser reconocidos como expertos en sus respectivas áreas.

Además de su vasta experiencia en Metodología de Investigación, la formación, conocimientos y publicaciones de estos especialistas en el campo de la educación los califican como expertos en el área. Ellos son profesores Renacyt. Su experticia les proporciona un sólido entendimiento de los aspectos metodológicos y la validez del instrumento.

Estos expertos han llevado a cabo una cuidadosa revisión del instrumento y confirman la pertinencia, relevancia y claridad de este, lo que asegura la calidad y confiabilidad de los datos recopilados en este estudio.

### **Confiabilidad del Instrumento**

Para garantizar la confiabilidad del instrumento, se utilizará el coeficiente de Alpha de Cronbach. Este sistema implica escalas de medición basadas en intervalos, el cual va del 0 al 1, donde si es superior a 0.90 es “Excelente”, si supera 0.80 es “Bueno”, si supera 0.70 es “Aceptable”, si supera 0.60 es “Cuestionable”, si supera el 0.50 se considera “Pobre” y solo si no logra superar el 0.50 es considerado “Inaceptable” (Hernández y Mendoza, 2018).

Se realizó una encuesta piloto y se encuestó a 20 docentes de las universidades privadas de Lima. Los resultados del piloto son expuestos a continuación:

## Análisis de fiabilidad de Formación continua

**Tabla 7**

*Resumen de casos procesados para la variable Formación continua*

		N	%
Casos	Válido	20	100.0
	Excluido <sup>a</sup>	0	.0
	Total	20	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

*Nota.* Resultados obtenidos del programa SPSS después de ingresar los datos de las 20 encuestas de la prueba piloto.

Tras la sistematización de la data obtenida, mediante el uso del SPSS, se recabaron los siguientes datos, en el marco de la aplicación de la prueba piloto:

- **Válidos:** Se obtuvo 20 casos válidos, lo que significa que estos casos tienen datos completos y válidos para la variable formación continua; ello representa el 100% del total de casos.

- **Excluido<sup>a</sup>:** No se han encontrado casos con datos faltantes o duplicados que hayan sido eliminados del conjunto de datos.

- **Total:** El número "20" para "N" y "100" para "%" representa el total de casos en el conjunto de datos. En este caso, se tienen 20 casos en total, que son los mismos casos válidos.

Por lo tanto, se tiene un total de 20 encuestas válidas, sin que ninguna haya sido excluida del análisis. Todos los casos (encuestas), de acuerdo a la data, fueron tomados en cuenta para el análisis estadístico.

**Tabla 8***Estadísticas de fiabilidad relacionada con la variable formación continua*

Alfa de Cronbach	N de elementos
.960	26

*Nota.* Estos son los resultados obtenidos después de ingresar los datos de las 20 encuestas aplicadas durante de la prueba piloto.

Es importante remarcar que los resultados evidencian que el instrumento, utilizado en el análisis de fiabilidad, contiene un elevado nivel de consistencia interna alto, con un coeficiente de Alfa de Cronbach de .960.

### **Análisis de fiabilidad de Calidad Educativa**

**Tabla 9***Resumen de casos procesados para la variable Calidad Educativa*

	N	%	
Casos	Válido	20	100.0
	Excluido <sup>a</sup>	0	.0
	Total	20	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.  
*Nota.* Resultados obtenidos del programa SPSS después de ingresar los datos de las 20 encuestas de la prueba piloto.

La información proporcionada en las estadísticas de fiabilidad indica lo siguiente:

- **Alfa de Cronbach:** Este coeficiente se encuentra en un rango de 0 a 1 y se emplea para evaluar la fiabilidad de un conjunto de ítems o preguntas (Hernández y Mendoza, 2018). En este estudio, se obtuvo un valor de .856, lo cual indica un nivel elevado confiabilidad en la consistencia interna de los ítems analizados.

**Tabla 10***Estadísticas de fiabilidad para variable Calidad Educativa*

Alfa de Cronbach	N de elementos
.856	17

*Nota.* Resultados obtenidos del programa SPSS después de ingresar los datos de las 20 encuestas de la prueba piloto.

En función a los resultados obtenidos, se verifica que el instrumento utilizado en el análisis de fiabilidad presenta un nivel de consistencia interna alto, con un coeficiente de Alfa de Cronbach de .856.

### **3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

La información cuantitativa se procesó, desarrollándose una base de datos con estos insumos. Para describir este análisis, en primer lugar, se desarrollará *la parte descriptiva*, para lo cual se usará las medidas de tendencia central. En segundo lugar, se utilizaron histogramas para la presentación. En tercer lugar, para analizar la prueba de prueba de hipótesis, se hizo uso de la técnica Kolmogorov-Smirnov, con el fin de determinar el empleo de las pruebas no paramétricas, y para la identificación del coeficiente de correlación a utilizar. En el caso de esta investigación, la técnica a utilizar para demostrar la relación de las variables es la Rho de Spearman. De forma complementaria, se desarrolló el análisis inferencial para la prueba de hipótesis planteada y se aplicó un análisis estadístico que permitió identificar relaciones significativas entre las variables estudiadas.

Para el proceso y análisis de la información, se utilizó el soporte tecnológico necesario (hardware y matriz de tabulación); ello, con la finalidad de procesar y demostrar el objetivo del estudio.

### **3.6 Consideraciones éticas**

En esta investigación, la cual se centra en analizar la forma en cómo se vincula la formación continua y la calidad educativa, se tomaron en cuenta diversas consideraciones éticas importantes.

Antes de iniciar la encuesta, se colocó debajo del encabezado de esta herramienta la pregunta con la cual se obtuvo el consentimiento informado de los docentes universitarios participantes, explicándoles claramente los objetivos, la metodología, los beneficios esperados, así como, la prerrogativa para que ellos puedan retirarse en el momento que consideren oportuno, sin que ello represente algún perjuicio para los mismos. En el marco de la seguridad, se garantizó a cada uno de los participantes que, durante y después de la investigación, se protegerá la confidencialidad de los datos; lo que implica, entre otras cosas, el anonimato y cuidado de la información personal, y el resguardo seguro de la información digital. Además, se evitó cualquier tipo de presión institucional o jerárquica para participar, asegurando que la decisión fuera completamente voluntaria. Durante las encuestas, se cuidó que las preguntas no comprometieran la imagen profesional ni la estabilidad laboral de los docentes. Los resultados fueron analizados con objetividad, evitando sesgos o interpretaciones que pudieran perjudicar a los participantes o a las instituciones involucradas. Finalmente, ofreció compartir los hallazgos con los docentes participantes si así lo solicitarán. Esta mirada ética no solo protegió a los participantes, sino que también fortaleció la credibilidad del estudio, demostrando que los estudios realizados en la educación superior pueden realizarse con rigor académico y profundo respeto por las personas involucradas.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

### 4.1 Análisis descriptivo.

Para esta tarea se consideró tres niveles para cada una de las variables y sus dimensiones. En el caso de la formación continua y sus dimensiones se tomó las categorías de malo, regular y bueno; mientras que, para la calidad educativa las categorías fueron bajo, medio y alto.

La baremación para los niveles se estableció considerando los puntajes obtenidos en cada pregunta, las cuales se sumaron para cada dimensión y variable; estos posteriormente se dividieron en 3 partes de igual amplitud y tomando en cuenta el rango entre el valor mínimo y máximo.

#### 4.1.1 Resultados descriptivos de la variable formación continua y sus dimensiones

**Tabla 11**

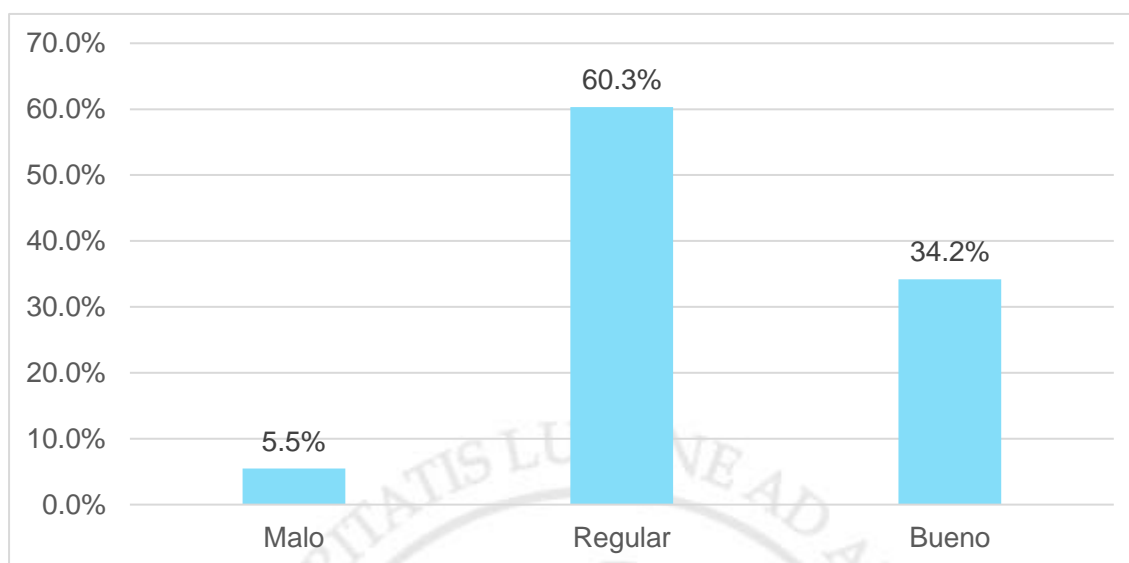
*Niveles de formación continua en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.*

Nivel	n° de docentes	%
Malo	15	5.5%
Regular	164	60.3%
Bueno	93	34.2%
<b>Total</b>	<b>272</b>	<b>100.0%</b>

Como puede observarse en esta tabla y en la figura 1, el 60.3% de los docentes señala que la formación continua es regular, seguido de un 34.2% en un nivel bueno; mientras que, solo el 5.5% consideran que la formación continua es mala.

**Figura 1**

*Resultado sobre los niveles de formación continua en docentes, pertenecientes a universidades de Lima Metropolitana, 2025.*



En síntesis, una evaluación regular sugiere que hay oportunidades de mejora en varios aspectos de la formación continua para que sea más efectiva y meritoria para los docentes.

**Tabla 12**

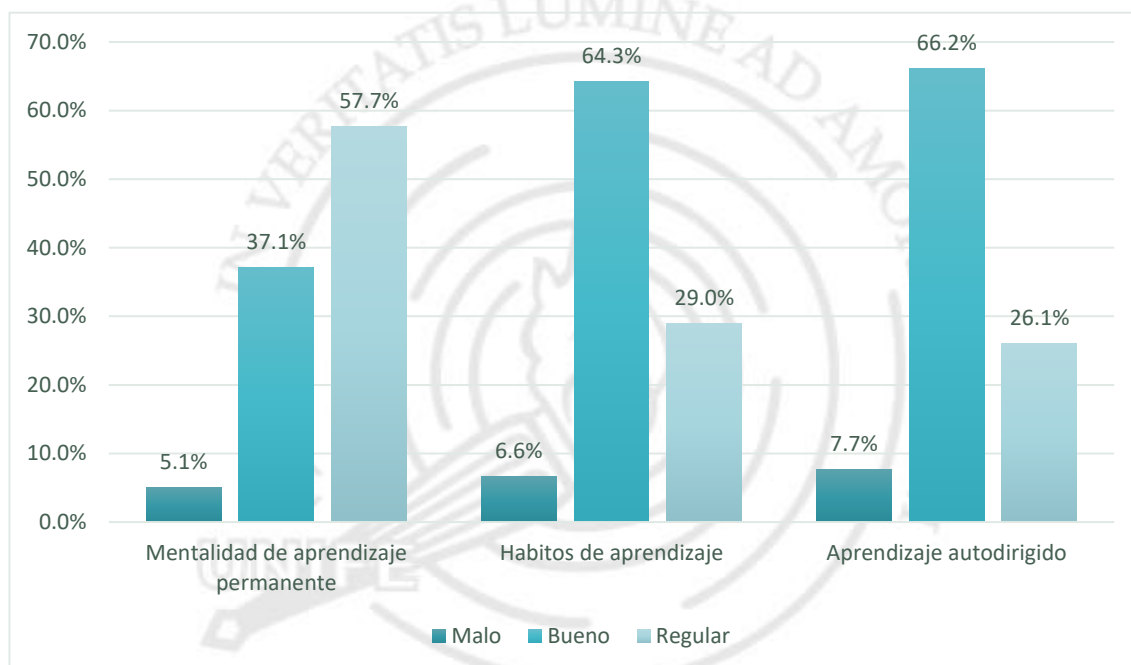
*Resultado sobre los niveles de formación continua en docentes, pertenecientes a universidades de Lima Metropolitana, 2025.*

Dimensiones	Nivel	n° de docentes	%
Mentalidad de aprendizaje permanente	Malo	14	5.1%
	Regular	101	37.1%
	Bueno	157	57.7%
Hábitos de aprendizaje	Malo	18	6.6%
	Regular	175	64.3%
	Bueno	79	29.0%
Aprendizaje autodirigido	Malo	21	7.7%
	Regular	180	66.2%
	Bueno	71	26.1%

En la tabla 12 y figura 2 se observa que la distribución de docentes en las 3 dimensiones de la variable formación continua. El nivel bueno prevalece en la dimensión mentalidad de aprendizaje permanente con el 57.7% de los docentes; en cambio, el nivel regular es mayor en las dimensiones hábitos de aprendizaje y aprendizaje autodirigido con el 64.3% y 66.2% respectivamente.

### Figura 2

*Resultado sobre los niveles de formación continua en docentes, pertenecientes a universidades de Lima Metropolitana, 2025.*



En resumen, tener un nivel bueno en mentalidad de aprendizaje, supone que hay una moderada valoración y comprensión de la relevancia de estar en constante aprendizaje. En las dimensiones hábitos de aprendizaje y aprendizaje autodirigido la percepción de regular sugiere una evaluación alta de cómo el docente ve y maneja su propio proceso de aprendizaje.

#### 4.1.2 Resultados descriptivos de la variable calidad educativa y sus dimensiones.

**Tabla 13**

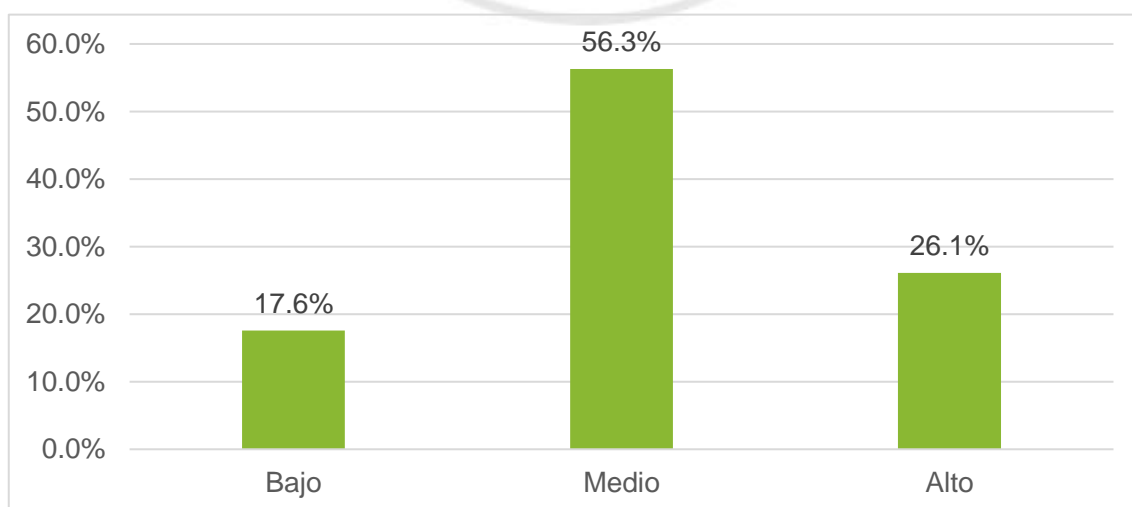
*Niveles de la calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.*

Nivel	n° de docentes	%
Bajo	48	17.6%
Medio	153	56.3%
Alto	71	26.1%
<b>Total</b>	<b>272</b>	<b>100.0%</b>

Como puede apreciarse, en la tabla 13 y figura 3 se observa que el 56.3% de los docentes señalan que la calidad educativa es media; le sigue un 26.1% que indican que la calidad es alta; mientras que, el 17.6% opinan que es bajo la calidad educativa.

**Figura 3**

*Niveles de la calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.*



En resumen, se puede decir que cuando porcentaje alto de docentes percibe que la calidad educativa es media, significa que muchos profesores consideran que la educación que se está impartiendo no es ni excelente ni deficiente, de lo cual se puede inferir que hay áreas que necesitan mejoras para alcanzar un nivel más alto de calidad, pero también puede indicar que hay aspectos positivos que se están manteniendo.

**Tabla 14**

*Niveles de las dimensiones de calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Nivel</b>	<b>N° de docentes</b>	<b>%</b>
Enseñanza docente	Bajo	38	14.0%
	Medio	166	61.0%
	Alto	68	25.0%
Evaluación	Bajo	50	18.4%
	Medio	158	58.1%
	Alto	64	23.5%
Aprendizaje	Bajo	91	33.5%
	Medio	130	47.8%
	Alto	51	18.8%

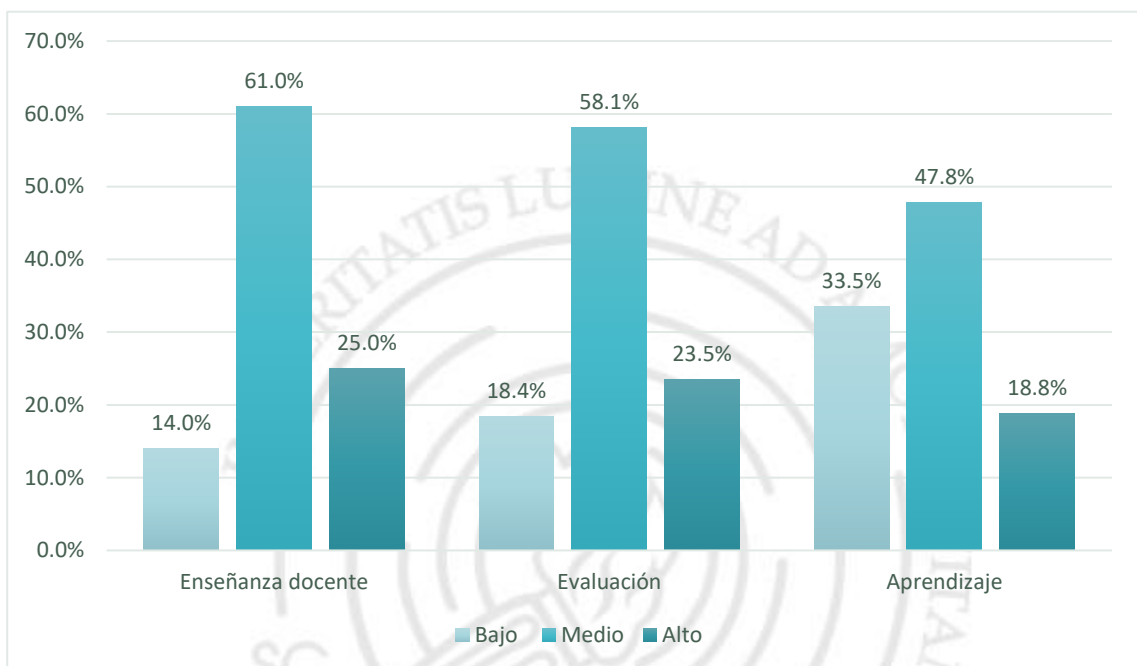
En la tabla 14 y figura 4 se muestra la distribución de docentes en las 3 dimensiones de la calidad educativa.

En el caso de la enseñanza docente, el 61% señala que tiene un nivel medio, le sigue el 25% que considera como nivel alto; mientras que, el 14% opina que el nivel es bajo. En cuanto a la dimensión de evaluación, prevalece el nivel medio con el 58.1%, le sigue en menor porcentaje el nivel alto con el 23.5%. En la dimensión aprendizaje se repite el patrón de las otras 2 dimensiones, donde el nivel medio es la de mayor frecuencia con el 47.8%.

Comparando las 3 dimensiones, el nivel bajo es mayor en el aprendizaje con el 33.5%.

#### Figura 4

*Niveles de las dimensiones de calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.*



En resumen, la percepción docente en la dimensión enseñanza docente presenta el porcentaje alto a nivel medio, de lo mencionado esta información describe que hay aspectos de la enseñanza que podrían mejorarse para alcanzar un nivel más alto de calidad, pero también puede señalar que hay elementos positivos que se están manteniendo. En la dimensión de Evaluación y de Aprendizaje, el porcentaje más alto está en el nivel medio, lo cual indica que los docentes sostienen que estos dos aspectos no son excelentes ni deficientes, lo que describe que existen aspectos que pueden mejorarse o mantenerse respecto los criterios de evaluación, las técnicas de aprendizaje.

## 4.2 Análisis Inferencial

En el análisis inferencial se tomó en cuenta los puntajes directos obtenidos al sumar las respuestas de las preguntas de cada dimensión y variable.

El análisis se realizó considerando dos fases; en la primera se verificó el supuesto de normalidad de los datos (puntajes) de las variables y dimensiones. Para ello se utilizó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov. Posteriormente, en la segunda fase, se realizó las pruebas para las hipótesis del estudio. Al respecto, se empleó el coeficiente de Correlación de Spearman; puesto que, dichos datos no mostraron una distribución normal.

### Prueba de normalidad.

**Ho.** Los datos tienen distribución normal.

**H1.** Los datos no tienen distribución normal.

Nivel de significancia:  $\alpha = 0.01$

**Tabla 15**

*Prueba de normalidad de los puntajes de las variables formación continua y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.*

Variables / dimensiones	Media	Desviación estándar	Kolmogorov-Smirnov	
			Estadístico	p
Formación Continua	90.2	17.9	0.122	0.000
Mentalidad de aprendizaje permanente	29.1	5.5	0.154	0.000
Hábitos de aprendizaje	24.4	4.97	0.155	0.000
Aprendizaje autodirigido	36.6	8.08	0.125	0.000
Calidad Educativa	52.9	14	0.088	0.000
Enseñanza docente	22.3	5.84	0.094	0.000
Evaluación	21.7	5.96	0.118	0.000
Aprendizaje	8.94	2.68	0.123	0.000

A continuación, en la tabla 15 se observan los resultados de la prueba de normalidad. Se identificó que las calificaciones o puntajes de la variable formación continua y sus 3 dimensiones no tienen distribución normal ( $p < 0.01$ ); similar resultado se evidencia para calidad educativa y sus 3 dimensiones.

Estos hallazgos ratificaron el estadístico de correlación para las pruebas de hipótesis, quedando el coeficiente de correlación de Spearman.

### Hipótesis general.

**Ho:** No existe relación entre la formación docente continua y la calidad educativa en los docentes universitarios de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

**H1:** Existe relación entre la formación docente continua y la calidad educativa en los docentes universitarios de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

Nivel de significancia:  $\alpha = 0.01$

**Tabla 16**

*Análisis de relación entre formación continua y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.*

			Formación Continua	Calidad Educativa
Rho de Spearman	Formación Continua	Coeficiente de correlación	1.000	,821**
		Sig. (bilateral)		0.000
		N	272	272
	Calidad Educativa	Coeficiente de correlación	,821**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	
		N	272	272

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

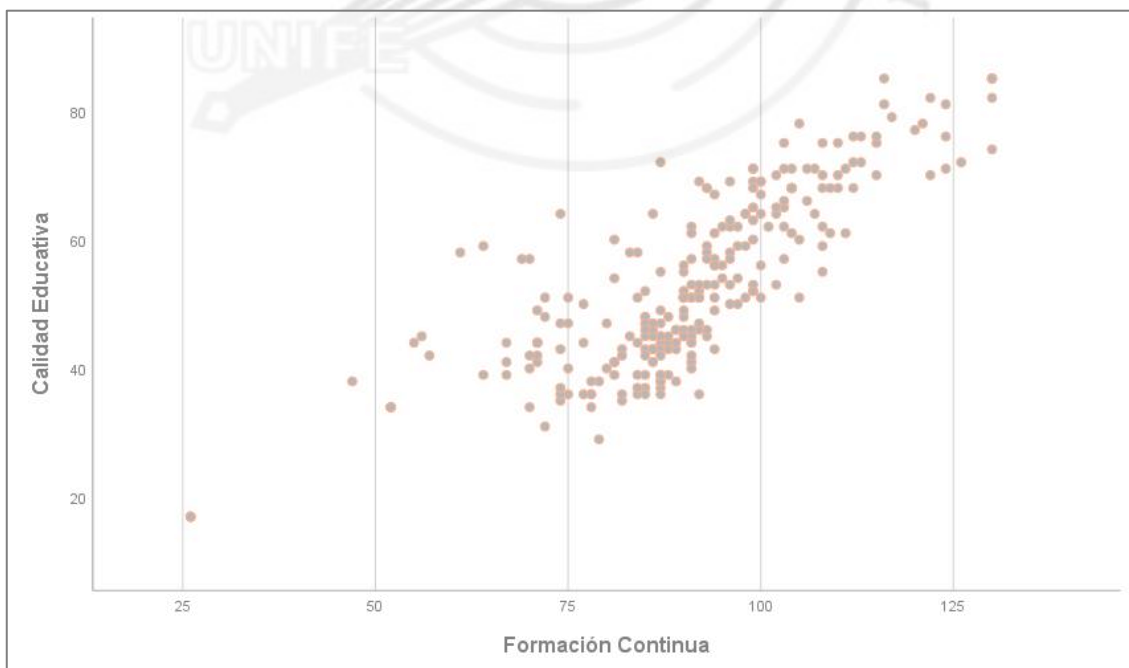
En la tabla 16 se observan los resultados del análisis de relación entre las variables formación continua y calidad educativa.

Se encontró que  $p = 0.000$ , entonces, al 1% de significancia se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, existe relación significativa entre formación continua y calidad educativa de los docentes; además, el coeficiente de correlación de Spearman es 0.821. Este dato indica que la relación es directa; ello implica que, los altos valores de formación continua se corresponden con valores altos de calidad educativa (ver figura 5).

Los resultados obtenidos permiten aceptar la hipótesis central de este estudio. Es decir, permite afirmar que existe una relación directa entre la formación docente continua y la calidad educativa en los docentes universitarios de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

**Tabla 17**

*Dispersión de puntajes de la relación entre formación continua y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.*



### Hipótesis específica 1.

**Ho:** No existe una relación directa entre la Mentalidad de aprendizaje permanente y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

**HE1:** Existe una relación directa entre la Mentalidad de aprendizaje permanente y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

Nivel de significancia:  $\alpha = 0.01$

**Tabla 17.**

*Análisis de relación entre mentalidad de aprendizaje permanente y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.*

		Mentalidad de aprendizaje permanente	Calidad Educativa
Rho de Spearman	Mentalidad de aprendizaje permanente	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	,765**
		N	0.000
			272
	Calidad Educativa	Coefficiente de correlación	,765**
		Sig. (bilateral)	1.000
	N	0.000	
		272	

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

En la tabla 17 se observan los resultados del análisis de relación entre la dimensión mentalidad de aprendizaje permanente y la variable calidad educativa.

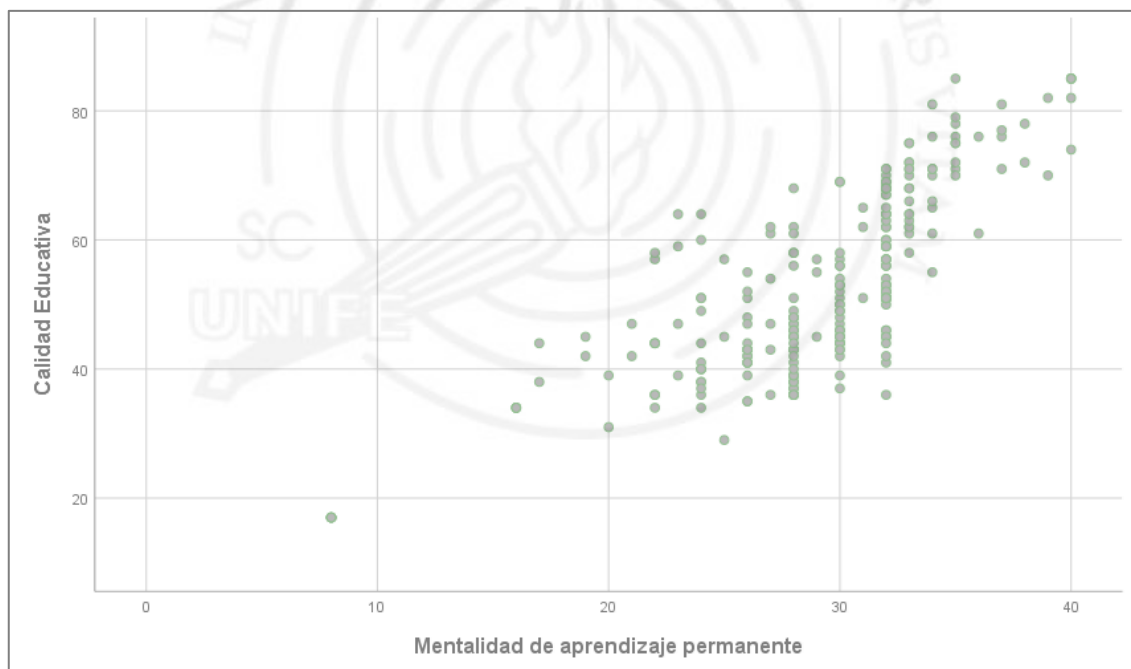
Se encontró que  $p = 0.000$ , entonces, al 1% de significancia se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, existe relación significativa entre mentalidad de

aprendizaje permanente y calidad educativa; además, el coeficiente de correlación de Spearman es 0.765, esto indica que la relación es directa; es decir, altos valores de mentalidad de aprendizaje permanente se corresponden con valores altos de calidad educativa (ver figura 6).

Los resultados permiten aceptar la hipótesis específica 1 del estudio. Es decir, hay una relación directa entre la mentalidad de aprendizaje permanente y la calidad educativa de los docentes universitarios, a nivel de las universidades ubicadas en Lima Metropolitana, 2025.

### Figura 5

*Dispersión de puntajes de la relación entre mentalidad de aprendizaje permanente y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.*



## Hipótesis específica 2.

**Ho:** Los Hábitos de aprendizaje no tiene una relación directa con la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

**HE2:** Los Hábitos de aprendizaje tiene una relación directa con la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

Nivel de significancia:  $\alpha = 0.01$

**Tabla 18**

*Análisis de relación entre hábitos de aprendizaje y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.*

		Hábitos de aprendizaje	Calidad Educativa	
Rho de Spearman	Hábitos de aprendizaje	Coefficiente de correlación	1.000	,820**
		Sig. (bilateral)		0.000
		N	272	272
Rho de Spearman	Calidad Educativa	Coefficiente de correlación	,820**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	
		N	272	272

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

Ahora bien, en esta tabla se muestran los resultados del análisis de relación entre la dimensión hábitos de aprendizaje y la variable calidad educativa.

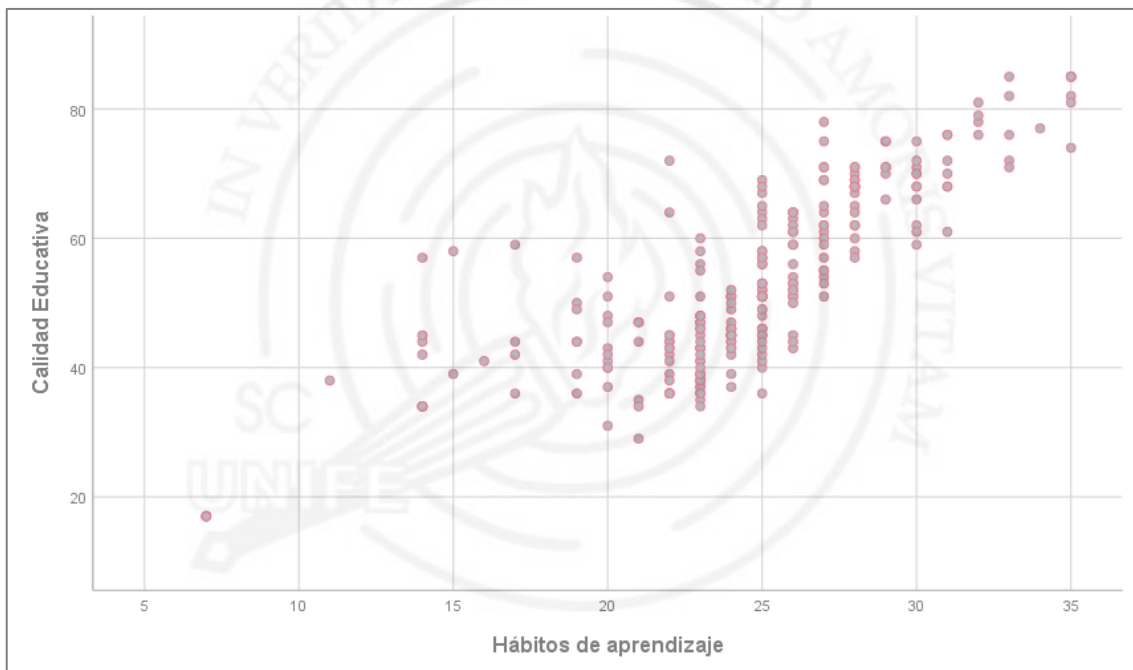
Se encontró que  $p = 0.000$ , entonces, al 1% de significancia se concluye que se da por rechazada la hipótesis nula; por tal motivo, existe relación significativa entre hábitos de aprendizaje y calidad educativa. Además, el coeficiente de correlación de Spearman es 0.820, esto indica que la relación es

directa; es decir, altos valores de hábitos de aprendizaje se corresponden con valores altos de calidad educativa (ver figura 7).

Los resultados permiten aceptar la hipótesis específica 2 del estudio, es decir, los hábitos de aprendizaje tienen una relación directa con la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

### Figura 6

*Dispersión de puntajes de la relación entre hábitos de aprendizaje y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.*



### Hipótesis específica 3.

**Ho:** El aprendizaje autodirigido no tiene una relación directa con la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

**HE3:** El aprendizaje autodirigido tiene una relación directa con la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

Nivel de significancia:  $\alpha = 0.01$

**Tabla 19**

*Análisis de relación entre aprendizaje autodirigido y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.*

		Aprendizaje autodirigido	Calidad Educativa
Rho de Spearman	Aprendizaje autodirigido	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	,761**
		N	272
	Calidad Educativa	Coefficiente de correlación	,761**
		Sig. (bilateral)	1.000
		N	272

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

En la tabla 19 se observan los resultados del análisis de relación entre la dimensión aprendizaje autodirigido y la variable calidad educativa.

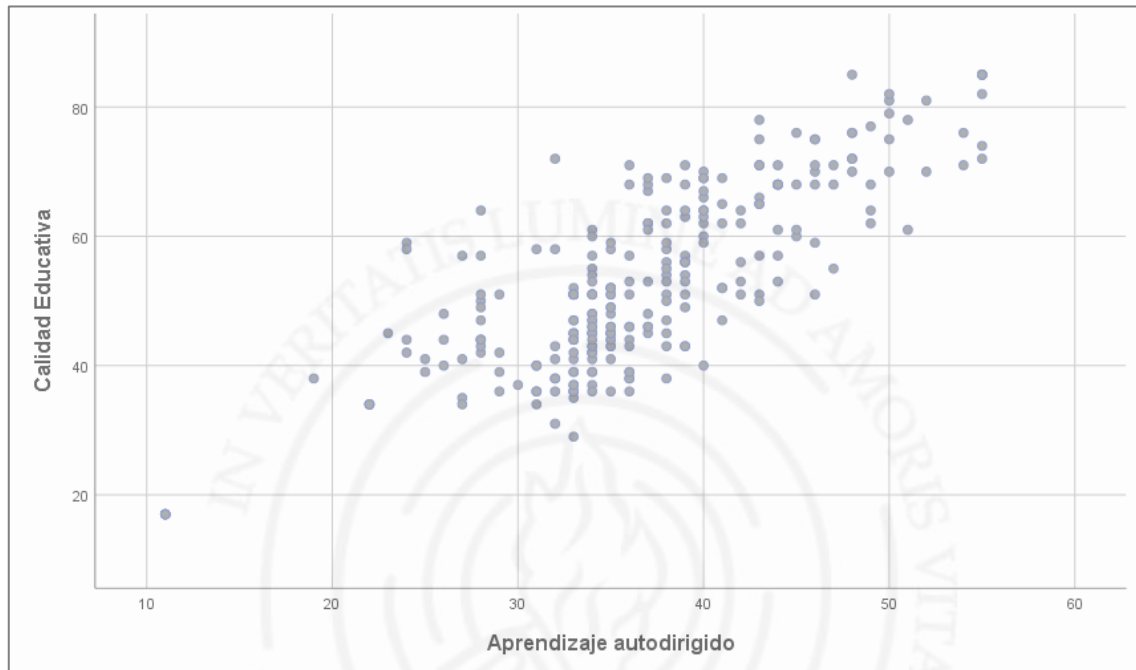
Se encontró que  $p = 0.000$ , entonces, al 1% de significancia se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto, se precisa que hay una relación significativa entre aprendizaje autodirigido y calidad educativa. Además, el coeficiente de correlación de Spearman es 0.761 indica que la relación es directa; es decir, altos valores de aprendizaje autodirigido se corresponden con valores altos de calidad educativa (ver figura 8).

Los resultados permiten aceptar la hipótesis específica 3 del estudio, es decir, el aprendizaje autodirigido tiene una relación directa con la calidad

educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.

**Figura 7**

*Dispersión de puntajes de la relación entre aprendizaje autodirigido y calidad educativa en docentes de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.*



## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman una relación significativa y directa entre la formación docente continua y la calidad educativa en los docentes universitarios de Lima Metropolitana. El coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho = 0.821$ ;  $p < 0.01$ ) permite aceptar la hipótesis general del estudio, evidenciando que, a mayor nivel de formación continua, mayor es la calidad educativa de los docentes percibida. Este hallazgo se alinea con afirmado por Castro y Valderrama (2024). Tales investigadores resaltaron que la formación permanente del profesorado universitario constituye un factor clave en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la misma línea, Hernández y Martínez (2021) afirman que la calidad y mejora de la docencia universitaria se sustentan, en gran medida, en la formación pedagógica del docente. Asimismo, Malagón y Graell (2022) sostienen que la formación continua del profesorado es un aspecto cardinal para garantizar y mejorar la calidad de la educación superior, adquiriendo una relevancia creciente en los últimos años ante los desafíos del contexto académico contemporáneo.

Desde el marco teórico, los resultados de esta investigación se explican principalmente a través de la Teoría del Aprendizaje Experiencial (Vezub, 2004), la cual destaca la reflexión sobre la práctica como un mecanismo esencial para el desarrollo profesional docente. Asimismo, la Teoría Sociocultural de Vygotsky y el Constructivismo (Ronquillo-Murrieta et al., 2023) refuerzan la idea de que el aprendizaje del docente se construye en interacción con su entorno institucional y social, lo que incide directamente en la calidad de la enseñanza. Complementariamente, la Teoría de la Autoeficacia de Bandura aporta una

perspectiva relevante al señalar que la creencia del docente en su capacidad para enseñar eficazmente, su autoeficacia, se fortalece mediante procesos de formación continua (Grijalba et al., 2019; Iriarte y Preciado, 2021), lo que contribuye a mejorar su desempeño y, por ende, la calidad educativa.

En relación con las hipótesis específicas, se evidenció una relación preponderante entre cada dimensión de la formación continua y la calidad educativa:

- Mentalidad de aprendizaje permanente:  $\rho = 0.765$
- Hábitos de aprendizaje:  $\rho = 0.820$
- Aprendizaje autodirigido:  $\rho = 0.761$

Estos resultados se alinean con el estudio de Wongwanich et al. (2024), quienes desarrollaron instrumentos para medir la disposición al aprendizaje continuo, los hábitos de estudio y el aprendizaje autodirigido en docentes, demostrando su impacto en la mejora profesional. Además, Mellado-Moreno et al. (2022) validaron un cuestionario que identifica factores asociados a la calidad docente en educación superior, entre ellos la actitud reflexiva y la autonomía profesional.

La literatura especializada respalda ampliamente los hallazgos de esta investigación. Por ejemplo, Pamies-Berenguer et al. (2022) destacan que la formación docente en servicio contribuye a mejorar la calidad educativa cuando se orienta al desarrollo de competencias específicas. En la misma línea, Adams et al. (2023) evidencian que los programas de desarrollo profesional centrados en el estudiante fortalecen las competencias pedagógicas del profesorado universitario, promoviendo prácticas más efectivas e innovadoras. Zahra et al. (2025) demuestran que la formación continua basada en metodologías activas,

como el aula invertida, tiene un impacto positivo tanto en las prácticas docentes como en el rendimiento estudiantil.

Además, Guzmán-Lamorú et al. (2023) plantean que la mejora continua y la integración de todos los miembros de la organización son fundamentales para alcanzar altos estándares de calidad educativa, lo que refuerza la necesidad de una formación docente articulada con los objetivos institucionales. Lazo (2024) confirma la existencia de un vínculo relevante entre la formación continua y la calidad educativa en instituciones superiores de la región Cusco, señalando que la capacitación en ciertos campos como el tecnológico, pedagógico y de contenido influyen en un 60.2% de la calidad educativa.

Por su parte, Vite (2021) establece que la preparación del profesorado tiene un impacto altamente significativo en el proceso de aprendizaje, evidenciado por un índice de correlación de  $RS = 0.832$  entre las variables estudiadas. Finalmente, estudios como los de Rojas (2021) y Ulfe (2023) coinciden en que la formación continua del docente es un determinante clave de la calidad educativa, reconociendo la capacitación y la formación pedagógica como elementos esenciales en este proceso de mejora.

Otros estudios relevantes como el de Ángel-Urbe (2022) señalan que la transferencia de la formación pedagógica a la práctica docente depende de factores institucionales y personales, lo cual coincide con el modelo institucionalista de calidad educativa. Asimismo, Longobardi et al. (2024) utilizan análisis cuantitativo comparativo para identificar factores que afectan la calidad educativa, entre ellos la formación continua, la actitud docente y la gestión del cambio (Barajas & Orduz, 2019).

Estos hallazgos también se relacionan con el Modelo de Socioformación, que propone una visión integral de la calidad educativa basada en el desarrollo de competencias, la ética profesional y la mejora continua. La Teoría Sistémica de la calidad, por su parte, permite entender la formación continua como un componente interdependiente dentro del sistema educativo universitario.

No obstante, es importante reconocer las limitaciones del estudio, como el enfoque cuantitativo exclusivo y la delimitación geográfica a universidades privadas de Lima Metropolitana. Futuras investigaciones podrían incorporar metodologías mixtas y ampliar la muestra a universidades públicas, lo que permitiría una comprensión más integral del fenómeno.



## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 6.1 Conclusiones

La presente investigación permitió determinar que existe una relación significativa y directa entre la formación docente continua y la calidad educativa en los docentes universitarios de las universidades privadas de Lima Metropolitana. A través del análisis estadístico mediante el coeficiente de correlación de Spearman, se evidenció que las dimensiones de la formación continua, mentalidad de aprendizaje permanente, hábitos de aprendizaje y aprendizaje autodirigido, se correlacionan positivamente con los indicadores de calidad educativa de los docentes, lo cual valida la hipótesis general y las hipótesis específicas planteadas en el estudio.

Estos hallazgos confirman que la formación continua no solo representa una estrategia de actualización profesional, sino que constituye un componente esencial para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, la mejora del quehacer de los docentes universitarios y la consecución o logros de estándares de calidad en la educación superior. En este sentido, se reafirma la relevancia de las teorías del aprendizaje utilizadas como marco conceptual, especialmente el aprendizaje experiencial, el enfoque sociocultural y el constructivismo, que explican cómo los docentes construyen conocimiento y desarrollan competencias a partir de la reflexión, la interacción y la resolución de problemas reales.

Asimismo, los resultados se alinean con modelos contemporáneos de calidad educativa, como la socioformación, el institucionalismo y la teoría sistémica, que conciben la calidad como un proceso dinámico, integral y

contextualizado. La literatura especializada consultada respalda estos hallazgos, destacando que los programas de desarrollo profesional docente, cuando están bien diseñados y contextualizados, desarrollan un gran impacto positivo en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En relación al primer objetivo específico propuesto para esta investigación, se estableció determinar la relación de la Mentalidad de aprendizaje permanente y la calidad educativa de los docentes universitarios.

A nivel de resultados, se concluye que estos permitieron afirmar que se desarrolla una relación directa y significativa entre la mentalidad de aprendizaje permanente y la calidad educativa en los docentes universitarios de Lima Metropolitana. El coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho = 0.765$ ;  $p < 0.01$ ) evidencia que los docentes que manifiestan una disposición constante hacia el aprendizaje, la actualización y la mejora profesional tienden a desarrollar prácticas pedagógicas de mayor calidad.

En relación al segundo objetivo específico, se puede señalar que este se concentró en determinar la relación entre los Hábitos de aprendizaje y la calidad educativa de los docentes universitarios. En ese sentido, se confirma que los hábitos de aprendizaje tienen una relación directa y significativa con la calidad educativa. El coeficiente de correlación ( $\rho = 0.820$ ;  $p < 0.01$ ) indica que los docentes que incorporan rutinas de estudio, reflexión y autoevaluación en su práctica profesional logran mejores resultados en términos de planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, respecto al tercer objetivo específico estableció, este permitió determinar la relación entre el aprendizaje autodirigido y la calidad educativa de los docentes universitarios. La investigación demuestra que el aprendizaje

autodirigido se relaciona significativamente con la calidad educativa en el contexto universitario. El coeficiente de correlación ( $\rho = 0.761$ ;  $p < 0.01$ ) revela que los docentes que gestionan de manera autónoma su formación, identifican sus necesidades de aprendizaje y buscan activamente recursos para su desarrollo profesional, presentan mayores niveles de efectividad en sus prácticas educativas.

## **6.2 Recomendaciones**

Dado que la investigación comprueba la existencia de una relación significativa y preponderante entre la formación continua y la calidad educativa de los docentes, se recomienda que las universidades de Lima Metropolitana diseñen e implementen programas de desarrollo profesional docente que respondan a las necesidades reales del contexto universitario. Estos programas deben estar alineados con modelos como el de socioformación y la teoría sistémica, promoviendo el aprendizaje experiencial, colaborativo y contextualizado.

A partir de la hipótesis específica 1, se sugiere que las instituciones fomenten una cultura de aprendizaje permanente mediante estrategias como comunidades de práctica, mentorías académicas y espacios de reflexión pedagógica. Esto permitirá que los docentes mantengan y desarrollen capacidades y actitudes marcadas por la proactividad, en relación a los cambios y desafíos del entorno educativo.

En función de la hipótesis específica 2, se recomienda que los programas de formación continua incluyan componentes que fortalezcan los hábitos de estudio, la autoevaluación y la planificación pedagógica. La incorporación de

metodologías activas como el aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos y el portafolio docente puede contribuir significativamente a este objetivo.

En relación a la hipótesis específica 3, el aprendizaje autodirigido se relaciona directamente con la calidad de los docentes, se recomienda que las universidades promuevan la autonomía profesional del docente, brindando acceso a recursos digitales, bibliografía especializada y plataformas de formación flexible. Esto permitirá que cada docente trace su propio itinerario de desarrollo profesional, adaptado a sus intereses y necesidades.

Asimismo, se recomienda establecer mecanismos de evaluación institucional que permitan medir el efecto de los programas de formación continua sobre la calidad de la enseñanza. Estos mecanismos deben considerar indicadores como la satisfacción estudiantil, la innovación pedagógica, el desempeño docente y la mejora en los resultados académicos.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones amplíen el enfoque metodológico a enfoques mixtos, que permitan una comprensión más profunda del fenómeno, lo cual contribuirá a la formulación de políticas educativas más inclusivas y efectivas. En adición, se sugiere que incorporen variables contextuales y que investiguen el efecto e impacto longitudinal de la formación continua, en las diferentes instituciones de educación superior universitaria (públicas o privadas), incluyendo a aquellas universidades ubicadas en las distintas regiones del país.

## REFERENCIAS

- Adams, B., Thomas, L., Moens, M. & Valcke, M. (2023). University teachers as versatile masters: Evaluating the effectiveness of a professional development programme on student-centred teaching competencies. *Studies in Educational Evaluation*, 77 (101260). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X23000263?via%3Dihub>
- Alsalamah, A. & Callinan, C. (2021). Adaptation of Kirkpatrick's Four-Level Model of Training Criteria to Evaluate Training Programmes for Head Teachers. *Educ. Sci.*, 11 (3), 116. <https://doi.org/10.3390/educsci11030116>
- Ángel-Uribe, I. (2022). *Transferencia de la formación pedagógica del profesorado universitario a las prácticas docentes. Una mirada desde la Universidad Pontificia Bolivariana*. [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional de la UAM. <http://hdl.handle.net/10486/709651>
- Barajas, C., & Orduz, A. (2019). Gestión del cambio: el nuevo desafío para mejorar la calidad de la educación superior. *Revista de Investigación*, 98(43), 184-208. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/revinvest/article/view/8485/5093>
- Castro, D., & Valderrama D. (2024). Impact of continuous teacher training on educational quality in Higher Education. *Sinergia Académica*, 7(4), 457-469. <https://doi.org/10.51736/ej6rhf49>
- De la Orden Hoz, A.; Asensio, I; Biencinto López, Ch.; González, C.; & Mafokozi, J. (2007). Levels and profiles of functionality as dimensions of university quality. An empirical study of universidad complutense. *Education Policy Analysis Archives* (EPAA), 15, 12. <https://doi.org/10.14507/epaa.v15n12.2007>
- De la Puente Viedma, C. (2018). *Estadística descriptiva e inferencial*. Ediciones IDT CB.
- Díaz, G., y Salazar, D. (2021). La calidad como herramienta estratégica para la gestión empresarial. *PODIUM* 39, 19-36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8290165.pdf>
- Díaz Soto, J.Z., Chiriboga Saritama, Y Ortega Romero, I. Sánchez Ochoa, D., Rueda Ramírez, D., Rojas Ramírez, O.A., Benalcazar Balarezo, C. A., y Ochoa Malhaber, C.M (2025). La formación continua en la docencia: piedra angular para la educación del futuro. *REVISTA INVECOM "Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad*. 5,(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10279705>

- Escalante, R. (2023). *Calidad del desempeño docente y la satisfacción académica de los estudiantes en una universidad de Lima, 2023*. [Tesis de maestría, Universidad Nobwert Wiener]. Repositorio institucional de la UNW. Repositorio institucional UNW. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/server/api/core/bitstreams/583c8ed4-eea2-41eb-a084-6f3d04c78697/content>
- Flores, N. (2023). La formación continua como estrategia de profesionalización del magisterio salvadoreño. *VARONA* (76), 1-10. [www.redalyc.org/journal/3606/360674839014/360674839014.pdf](http://www.redalyc.org/journal/3606/360674839014/360674839014.pdf)
- Flores López, O. B. (2018). *La preparación pedagógica del docente superior y la calidad de la educación en la Universidad Inca Garcilazo de la Vega - Lima 2017*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional Hermilio Balizan].
- Flores Zapata, G., & Aballe Pérez, V. (2018). La urgente necesidad de la capacitación y profesionalización del docente universitario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(3) [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322018000300016&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322018000300016&lng=es&tlng=es).
- Grijalba V., R.P., Mendoza O., J. & Mesías L.T. (2019). La formación pedagógica continua del docente y la calidad educativa colombiana. *Conrado*, 15(68), 142-148. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S199086442019000300142&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442019000300142&lng=es&tlng=es).
- Guzmán-Lamorú, Y., Doimeadios-Martínez, R.; Cuenca-Martínez, R. (2023). La gestión de la calidad y el proceso de organización escolar. *LUZ*, 22(1), 66-76. <http://scielo.sld.cu/pdf/luz/v22n1/1814-151X-luz-22-01-66.pdf>
- Hernández, J. P., & Martínez, F. (2021). Importance of the attitude of the university teacher: Validation of a scale for consideration. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 59-71. <https://doi.org/10.6018/reifop.414781>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. <https://ebookcentral.upc.elogim.com/lib/upcebooks/reader.action?docID=5485814>
- Hernández, H. y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194028.pdf>
- Holmes, A., Illowsky, B., & Dean, S. (2022). *Introducción a la estadística empresarial*. OpenStax.
- Huamán, L., López, L.; Dioses, L. (2024). Evaluación de la calidad de los procesos de un programa de formación continua para docentes en

Cajamarca. *Revista InveCom*, 4(2), 1-11.  
<https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3162?articlesBySimilarityPage=8>

Iriarte, M. y Preciado, W. (2021). *Principios del constructivismo en la Propuesta Pedagógica Institucional de la Escuela de Educación Básica Veinte de Enero del cantón Santa Isabel*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica Particular de Loja]. Repositorio de la Universidad de Loja. <https://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/28243?locale=es>

Jacques-P., V, & Boisier-O., G. (2019). La calidad en las instituciones de educación superior. Una mirada crítica desde el institucionalismo. *Revista Educación*, 43(1), 673-697. Epub June 01, 2019. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30855>

Lavado Rojas, B.M., Zárate Aliaga, E.C., Castillo Vento, L.I., ... Pomahuacre Gómez, W., Veliz Saravia, P.P. (2024). Post-pandemic teacher training and its influence on the self-efficacy of education students at the Peruvian university, 2023. *Revista Cubana de Investigaciones Biomedicas*, 43, e3638. [https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES)

Lazo Oblitas, R. D. (2024). *Influencia de la formación continua de docentes en la calidad educativa de institutos superiores públicos, región Cusco, 2024* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe>

Longobardi, C.J.L.R., Rivera, L.C.P., Trujillo, L.V.A., ... Chávez, F.A., Palomino, E.G.G. (2024). Factors Affecting Educational Quality: A Study Using Neutrosophic Likert Scales and Fuzzy Set Qualitative Comparative Analysis. *Neutrosophic Sets and Systems*, 71, 23–31. [https://digitalrepository.unm.edu/nss\\_journal/vol71/iss1/4](https://digitalrepository.unm.edu/nss_journal/vol71/iss1/4)

Malagón, F., y Graell, M. (2022). La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XX1*, 25(1), 433-458. <https://doi:10.5944/educXX1.30321>

Martín-Pastor, E., Sánchez-Barbero, B. ;Corrochano, D.; Gómez-Gonçalves, A. (2023). What Competencies and Capabilities Identify a Good Teacher? Design of an Instrument to Measure Preservice Teachers' Perceptions. *Education Sciences*, 13(8), 789. <https://doi.org/10.3390/educsci13080789>

Martínez-Iñigues, J., Tobón, S., Lopez-Ramirez, E. y Manzanilla-Granados, H. (2020). Educational Quality: Documentary Research From A Socioformative Perspective. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 16, (1). 233-258. DOI: <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.11>

Medrano, R. (2021). *Gestión de la calidad en la Unidad de Educación Continua y Posgrado (UECP) de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua*. [Tesis Doctoral

- Mellado-Moreno, P. C., Lacave, C., Sánchez-Antolín, P., & Molina, A. I. (2022). Factors related to teaching quality: A validated questionnaire to assess teaching in Spanish higher education. *Cogent Education*, 9(1), 2090189. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2090189>
- Ministerio de Educación (2023). La Universidad en cifras. *Minedu*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9077/La%20Universidad%20en%20Cifras.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mohamed, Z & Ubaidullah, N. (2019). A Measurement Model of Independent Learning Based on Connectivism Theory and Web 2.0: Partial Least Squares-Structural Equation Modeling (Pls-Sem) Approach. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(5), 93-106.
- Pamies-Berenguer, M., Cascales-Martínez, A., & Gomáriz-Vicente, M<sup>a</sup>. A. (2022). Conditioning factors of formation transfer and transfer probability. *RELIEVE*, 28(2), art. 7. <http://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.24604>.
- Pupo, A. R., Castro, W. E., y Coronel, J. E. (2021). La formación continua de docentes en la educación superior. *Conrado*, 17(80), 55-60. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1810/1780>
- Ripoll-Núñez, K.; Arrieta-Caycedo, C. (2022). ¿Qué es un docente de calidad? Perspectivas de docentes y estudiantes de una institución de educación superior en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 85, 9-29 <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11690>
- Rivera, K. P., Cordero, G., y Reyes, S. (2021). Formación continua de docentes durante la contingencia sanitaria desde la perspectiva de directivos escolares. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-12. [https://doi:10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1188](https://doi:10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1188)
- Rojas Ruiz, C. (2021). *Plan de capacitación docente y su impacto en la calidad del docente académico de la universidad privada Antenor Orrego, Trujillo-2019*. [Tesis de maestría, Universidad privada Antenor Orrego]. Repositorio institucional de la UPAO <https://repositorio.upao.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/aeb59062-fa35-4039-ae1b-ba68e52b12ab/content>
- Ronquillo, G.; De Mora, E., Bohórquez, A., y Padilla, J. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. *Revista Ciencia e Investigación* 8(2), 256-273. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=25503>

- Sáez, D. (2024). *Qué es la calidad y cómo medirla en los proyectos de aprendizaje-servicio universitarios*. [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. Repositorio institucional de la USC. [https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Saez-Gambin/publication/385818661\\_Que\\_es\\_la\\_calidad\\_y\\_como\\_medirla\\_en\\_los\\_proyectos\\_de\\_aprendizaje-servicio\\_universitarios/links/673670c169c07a411447413f/Que-es-la-calidad-y-como-medirla-en-los-proyectos-de-aprendizaje-servicio-universitarios.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Saez-Gambin/publication/385818661_Que_es_la_calidad_y_como_medirla_en_los_proyectos_de_aprendizaje-servicio_universitarios/links/673670c169c07a411447413f/Que-es-la-calidad-y-como-medirla-en-los-proyectos-de-aprendizaje-servicio-universitarios.pdf)
- SUNEDU (2022). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. SUNEDU. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3018068/III%20Informe%20Bienal.pdf>
- Torres Buleje, J. L. (2024). *La formación docente en la calidad de la educación, en estudiantes de un instituto superior tecnológico de Apurímac, 2024* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/150991>
- Ulfe, E. (2023). *Formación pedagógica del docente y calidad de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Federico Villarreal*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio institucional UNFV [https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/7600/UNFV\\_EUPG\\_Ulfe\\_Herrera\\_Elizabeth\\_Consuelo\\_Maestria\\_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/7600/UNFV_EUPG_Ulfe_Herrera_Elizabeth_Consuelo_Maestria_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- UNESCO (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista IICE* n.22.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum formación del profesorado* 11(1), 1-23. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2>
- Vezub, L., y Cordero, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 259-290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>
- Vite, J. M. C. (2021). *Incidencia de la formación docente en el aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Nacional de Piura, 2021*. [Tesis de maestría. Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional UCV <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/66503>

- Wongwanich, T., Pathumcharoenwattana, W., & Ratana-Ubol, A. (2024). Development of measurement instruments for teachers' lifelong learning mindset, learning habits and self-directed learning. *ABAC Journal*, 44(4). <https://doi.org/10.59865/abacj.2024.24>
- Zahra, A., Soumia, T. & Mohamed, R. (2025). The impact of continuous teacher training based on the flipped classroom on teaching practices and learner performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 14(1), 492–504. <https://ijere.iaescore.com/index.php/IJERE/article/view/29989>
- Zhang, G., Chen, P., & Xu, S. (2025). Developing and validating a scale for measuring sustainable development among teachers in Chinese higher education institutions. *Journal of Cleaner Production*. (486) DOI:10.1016/j.jclepro.2024.144403



## APÉNDICE

Apéndice A : Matriz de consistencia

Apéndice B : Confiabilidad del instrumento formación continua

Apéndice C : Confiabilidad del instrumento Calidad

Apéndice D : Consentimiento informado



## Apéndice A

### Matriz de Consistencia

Título de la tesis: Formación docente continua y la calidad educativa en docentes de las universidades de lima metropolitana, 2025  
 Tesista: Roxana Gissella Otoy Torrejón

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables (Def. conceptual)	Definición operacional	Tipo y diseño de investigación	Técnicas e instrumentos
Problema general ¿Cuál es la relación entre la formación docente continua y la calidad educativa en los docentes universitarios de las universidades de Lima Metropolitana, 2025?.	Objetivo General Determinar la relación entre la formación docente continua y la calidad educativa en los docentes universitarios de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.	Hipótesis General Existe relación entre la formación docente continua y la calidad educativa en los docentes universitarios de las universidades de Lima Metropolitana, 2025.	La formación docente continua, puede ser definida como la adquisición de un conjunto de habilidades por parte del docente que contribuya con la mejora de sus prácticas profesionales, estas habilidades son conducentes al mejor desempeño laboral en aulas (Pamies-Berenguer et al., 2022)	Número de cursos de capacitación completados La cantidad de cursos, talleres o seminarios que el docente ha completado Horas dedicadas a la formación: El total de horas que el docente dedica a actividades de formación continua. -Certificaciones obtenidas: La cantidad de certificaciones o acreditaciones que el docente ha recibido como resultado de su formación continua. -La frecuencia con la que el docente implementa nuevas técnicas o metodologías aprendidas en su formación continua en el aula	Tipo de investigación: básica Diseño de investigación: Correlacional de base no experimental	La técnica que se utilizará será la encuesta y el instrumento será tipo Likert proporcionado

<p>Problemas específicos PE1 ¿Cuál es la relación de la Mentalidad de aprendizaje permanente y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025? PE2 ¿Cómo se relaciona los Hábitos de aprendizaje y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025? PE3 ¿De qué manera se relaciona el aprendizaje autodirigido y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025?</p>	<p>Objetivos específicos OE1 Determinar la relación de la Mentalidad de aprendizaje permanente y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025. OE2 Determinar la relación los Hábitos de aprendizaje y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025. OE3 Determinar la relación del aprendizaje autodirigido y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.</p>	<p>Hipótesis específicas HE1: Existe una relación directa entre la Mentalidad de aprendizaje permanente y la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025. HE2: Los Hábitos de aprendizaje tiene una relación directa con la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025. HE3: El aprendizaje autodirigido tiene una relación directa con la calidad educativa de los docentes universitarios en las universidades de Lima Metropolitana, 2025.</p>	<p>La calidad educativa es definida como la medida en que los sistemas educativos logran proporcionar una educación que cumple con estándares definidos de excelencia y equidad (Sáez, 2023).</p>	<p>-Rendimiento académico. -Tasa de graduación: % de estudiantes que completan sus estudios en el tiempo previsto. -Infraestructura educativa: Evaluación de la calidad de las instalaciones y recursos -Nivel de Satisfacción de los estudiantes</p>		
--	--	--	---	---	--	--

## Apéndice B

### Confiabilidad del instrumento Formación Continua

#### *Estadísticas de total de elemento para variable Formación Continua*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ITEM0001	116.0000	205.053	.456	.960
ITEM0002	115.9500	212.892	.232	.961
ITEM0003	116.2500	208.829	.306	.962
ITEM0004	115.6000	210.463	.313	.961
ITEM0005	116.0000	199.579	.727	.958
ITEM0006	116.0000	202.211	.739	.958
ITEM0007	115.9500	201.734	.677	.958
ITEM0008	115.7000	209.168	.471	.960
ITEM0009	115.9500	203.103	.614	.959
ITEM0010	116.0000	200.632	.742	.958
ITEM0011	116.0000	204.000	.586	.959
ITEM0012	116.0000	202.737	.712	.958
ITEM0013	115.9000	203.147	.741	.958
ITEM0014	116.0500	198.787	.778	.957
ITEM0015	116.1000	197.884	.841	.957
ITEM0016	115.9500	198.050	.846	.957
ITEM0017	116.1000	197.147	.875	.956
ITEM0018	115.6500	206.134	.657	.958
ITEM0019	115.8500	205.082	.720	.958
ITEM0020	115.9500	209.629	.473	.960
ITEM0021	116.0000	205.684	.564	.959
ITEM0022	116.1000	197.674	.851	.957
ITEM0023	115.8500	207.503	.575	.959
ITEM0024	115.9000	204.937	.645	.958
ITEM0025	116.0000	196.737	.926	.956
ITEM0026	115.9500	197.629	.866	.957

*Nota.* Resultados obtenidos del programa SPSS después de ingresar los datos de las 20 encuestas de la prueba piloto

## Apéndice C

### Confiabilidad del instrumento Calidad educativa

#### *Estadísticas de total de elemento para variable Calidad Educativa*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ITEM0001	65.9000	203.779	.845	.853
ITEM0002	76.2000	108.274	.834	.852
ITEM0003	68.1000	209.042	.767	.853
ITEM0004	56.3000	120.958	.444	.856
ITEM0005	96.1000	119.147	.455	.850
ITEM0006	55.8000	223.011	.308	.856
ITEM0007	46.0500	212.892	.765	.853
ITEM0008	56.2000	210.379	.807	.852
ITEM0009	66.1500	209.818	.808	.853
ITEM0010	46.2500	203.776	.794	.853
ITEM0011	76.4000	203.200	.766	.853
ITEM0012	56.6000	194.989	.836	.853
ITEM0013	97.0500	225.313	.806	.866
ITEM0014	56.1500	211.187	.751	.853
ITEM0015	95.9500	214.155	.838	.853
ITEM0016	96.0000	213.579	.791	.853
ITEM0017	56.1000	210.989	.551	.855

## Apéndice D

### Consentimiento Informado

Lima Metropolitana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025

Señor(a) Docente Universitario(a)  
Presente.-

Reciba un cordial saludo.

Mi nombre es Roxana Gissella Otoya Torrejón, doctoranda en educación. Me encuentro desarrollando una investigación titulada: "*Formación continua y la calidad educativa en docentes de las universidades de lima metropolitana*". El objetivo de este estudio es determinar la relación entre la formación docente continua y la calidad educativa en los docentes universitarios.

Para ello, se solicita su participación voluntaria mediante el llenado de un cuestionario que abordará aspectos relacionados con su formación docente continua y su percepción sobre la calidad educativa.

La información proporcionada será tratada con absoluta confidencialidad y utilizada exclusivamente con fines académicos. Los datos serán anonimizados y no se divulgará ningún dato personal que permita identificar a los participantes.

La participación en este estudio no implica riesgos físicos ni psicológicos. Los resultados contribuirán al conocimiento sobre la mejora de la calidad educativa en el ámbito universitario.

Su participación es completamente voluntaria. Puede retirarse del estudio en cualquier momento sin que ello implique perjuicio alguno.

Si está de acuerdo en participar, por favor firme en el espacio indicado a continuación.

Agradezco de antemano su colaboración.

Firma del participante: \_\_\_\_\_

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_