



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS DOCENTES Y APRENDIZAJE
AUTORREGULADO EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AGRARIA LA MOLINA

Línea de investigación:

Educación para sociedad del conocimiento

Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Educación

Autora

Mandujano Ramos, María Beatriz

Asesor

Villalobos Cavadas, Noé Félix
(ORCID: 0000-0001-6474-6723)

Jurado:

Alva Miguel, Walter Hugo
Romero Carrión, Violeta Leonor
Rosas Herrera, Juan Julio

Lima - Perú

2021

Referencia:

Mandujano, R. (2021). *Relación entre competencias docentes y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad de la Universidad Nacional Agraria La Molina* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Federico Villarreal].
<https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/6027>



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (CC BY-NC-ND)

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede generar obras derivadas ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO
RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS DOCENTES Y APRENDIZAJE
AUTORREGULADO EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AGRARIA LA MOLINA

Línea de Investigación:

Educación para sociedad del conocimiento

Tesis para optar el Grado Académico de

Doctora en Educación

Autora:

Mandujano Ramos, María Beatriz

Asesor:

Villalobos Cavadas, Noé Félix

(ORCID: 0000-0001-6474-6723)

Jurado:

Alva Miguel, Walter Hugo

Romero Carrión, Violeta Leonor

Rosas Herrera, Juan Julio

Lima – Perú

2021

Dedicatoria

A mi esposo, Jaime, por su comprensión y apoyo constante.

A mis hijos:

Rodrigo y Diego, por ser inspiración y fortaleza.

A mis hermanos:

César, Juana, Carmen, Rosa y Rubén por su cariño incondicional e inquebrantable.

ÍNDICE

RESUMEN.....	8
ABSTRACT.....	9
I. INTRODUCCIÓN.....	10
1.1 Planteamiento del problema.....	11
1.2 Descripción del problema	14
1.3 Formulación del problema	15
– Problema General	15
– Problemas Específicos	16
1.4 Antecedentes	17
1.5 Justificación de la investigación.....	24
1.6 Limitaciones de la investigación	26
1.7 Objetivos	26
– Objetivo general	26
– Objetivos específicos	26
1.8 Hipótesis.....	28
– Hipótesis general	28
– Hipótesis específicas	28
II. MARCO TEÓRICO.....	31
2.1 Marco Conceptual.....	45

III. MÉTODO.....	47
3.1 Tipo de investigación	47
3.2 Población y muestra	47
3.3 Operacionalización de variables	51
3.4 Instrumentos.....	53
3.5 Procedimientos.....	59
3.6 Análisis de datos	60
IV. RESULTADOS.....	64
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	80
VI. CONCLUSIONES	84
VII.RECOMENDACIONES	87
VIII. REFERENCIAS	88
IX. ANEXOS.....	95
Anexo A	95
Anexo B.....	103
Anexo C.....	107

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	47
Tabla 2	49
Tabla 3	49
Tabla 4	50
Tabla 5	51
Tabla 6	51
Tabla 7	53
Tabla 8	54
Tabla 9	55
Tabla 10	56
Tabla 11	57
Tabla 12	58
Tabla 13	59
Tabla 14	61
Tabla 15	62
Tabla 16	64
Tabla 17	64
Tabla 18	65
Tabla 19	65
Tabla 20	66

Tabla 21	67
Tabla 22	67
Tabla 23	68
Tabla 24	68
Tabla 25	69
Tabla 26	69
Tabla 27	70
Tabla 28	72
Tabla 29	74
Tabla 30	78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01	48
-----------------	----

RESUMEN

La presente tesis fue planteada con el propósito fundamental de establecer si las competencias docentes están asociadas al aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina. El diseño utilizado fue no experimental de tipo correlacional. Fueron 358 estudiantes de las ocho facultades con las que cuenta la Universidad. Se utilizaron el Inventario de competencias docentes de la Secretaría de Educación Pública de México (2013) y el cuestionario de autorregulación para el aprendizaje de Torre (2007). Se comprobó que ambos cuestionarios son consistentes en sus niveles de validez y confiabilidad. Por otro lado, el análisis con la rho de Spearman mostró que existen correlaciones significativas y positivas entre las dos variables de estudio ($r = 0,75$). Por tanto, se valida la hipótesis propuesta. Además, se puede apreciar que existen correlaciones significativas entre las dimensiones de las competencias docentes y las dimensiones del aprendizaje autorregulado.

Palabras clave: Competencias docentes, aprendizaje autorregulado, estrategias de aprendizaje, aprender a aprender.

ABSTRACT

The fundamental purpose of this thesis work was to establish whether teaching skills are associated with self-regulated learning in a sample of students from the National Agrarian University La Molina. The design used was non-experimental of the correlational type. The sample consisted of 358 students from the eight faculties of the University. Everyone was given the Inventory of Teaching Competences of the Ministry of Public Education of Mexico (2013) and the Self- Regulation Questionnaire for the learning of Juan Carlos Torre (2007). Both instruments were found to be consistent in their levels of validity and reliability. Analysis of the results performed with Spearman's rho reveals the existence of significant and positive correlations between the two study variables ($r = 0,75$). Therefore, the proposed hypothesis is validated. In addition, significant correlations can be seen between each dimension of teaching competences and the dimensions of self-regulated learning.

Keywords: Teaching skills, self-regulated learning, learning strategies, learning to learn.

I.INTRODUCCIÓN

En la educación, ha habido diversos y constantes cambios tanto en su teoría como en su práctica. Estas variaciones también se presentan en el rol de los actores mismos. Así, se puede ver que en la dinámica estudiante-docente se ha presentado una gran transformación. La idea de profesor como centro del proceso educativo ha sido variada por el rol de un facilitador quien ayuda y acompaña al estudiante en su aprendizaje. Por otro lado, el estudiante ya no es el receptor pasivo, sino que forme parte activa del proceso educativo.

En el primer caso, ser docente facilitador no implica dejar de lado la trascendente labor docente de impartir conocimientos. En ese sentido, su calidad académica y, especialmente, el manejo de sus competencias docentes es de permanente preocupación, pues de ello dependerá que los estudiantes enfrenten con éxito su vida académica. Para asegurar esa calidad, existen diversas capacitaciones y evaluaciones de competencias docentes.

Las evaluaciones docentes basan sus análisis en las valoraciones que realizan sus estudiantes. Resulta comprensible esa decisión, en la medida de que son los ellos quienes pueden evaluar el grado de impacto que su profesor ha tenido en su aprendizaje.

En esta investigación, consideramos el gran aporte y efecto que asumen los profesores en el aprendizaje del estudiante. En nuestro caso, nos centramos en los docentes universitarios por ser nuestro contexto de estudio. Así, profundizamos en conocer de qué manera aportan los docentes universitarios en el aprendizaje de estos estudiantes que tendrán en sus manos el futuro de nuestro país. No cabe duda de que la universidad es la encargada de promover una formación integral del estudiante, es decir responsabilizarse de su formación académica, humana, social, etc. En ese sentido, de la propuesta académica que plantee la

universidad y de la acción del docente dependerá que este estudiante tenga bases sólidas para enfrentar con éxito tanto su vida de estudiante como su vida laboral. En ese contexto, un factor importante será incentivar que sean capaces de empoderar su aprendizaje, es decir autorregular su aprendizaje.

Existen estudios que afirman que la autorregulación es posible de enseñar, por tanto de aprender. Si bien es cierto que en el proceso educativo participan tanto los docentes como los estudiantes; sin embargo, se busca que sea un proceso de autodirección que permita la formación y el desarrollo de competencias académicas en los estudiantes. (Torrano et al., 2017). Un aspecto que debe quedar claramente establecido es su condición de proceso. Es decir que, como se mencionó anteriormente, se aprende; pero que también se enseña.

Existe, todavía, mucho que investigar sobre el aprendizaje autorregulado. Además, su relación con las competencias docentes, el contexto y las condiciones en las que se aprende. Definitivamente, es necesario adentrarnos en temas que aporten en la formación de los estudiantes, que puedan desenvolverse mejor, ser capaces de autorregular su aprendizaje, participar activamente en ese proceso, y puedan ser capaces de lograr sus metas (Rosario, 2004).

Se espera que esta tesis aclare más el panorama entre competencias docentes y aprendizaje autorregulado. Como orden, esta tesis está organizada respetando las directivas de la Escuela de Post Grado.

1.1 Planteamiento del problema

Actualmente, el mundo está cambiando de forma constante y rápida. Por ello, la Universidad debe formar profesionales con capacidades, competencias y habilidades que puedan responder a esta coyuntura. En ese sentido, la formación, la preparación y la labor de los docentes cobran cada vez mayor relevancia por la responsabilidad que tiene en ese

proceso. Ello exige mayor involucramiento del docente, mayor dedicación, además de una capacitación continua, de manera que pueda desarrollar más efectivamente sus prácticas pedagógicas.

En ese contexto, las competencias docentes van a cobrar mayor relevancia; pues tendrá efecto en el aprendizaje óptimo y de calidad de los estudiantes. Por ello, es necesario que sea un tema constante de investigación educativa.

Por otro lado, esta es la era del conocimiento donde se valora especialmente al aprendizaje. De hecho, se deben considerar los diferentes ámbitos y espacios alternos a la Universidad donde se realiza este aprendizaje, con modalidades y tiempos que aportan en la formación de los estudiantes. En efecto, el aprendizaje deja de ser patrimonio exclusivo del entorno académico como universidades o colegios. Es necesario que se considere la necesaria mirada a los problemas y proyectos reales, y estén contextualizados en la vida social y económica. En ese contexto es donde finalmente se desenvolverán nuestros estudiantes.

El aprendizaje, entonces, ya no es exclusividad de las aulas; pues, existen nuevas modalidades que podrían tener igual o mayor importancia. En palabras de Minakata (2019), se aprende con otros y de otros, se aprende en grupos de gran diversidad en edad, sexo, experiencia y cultura, en contextos reales y virtuales, en comunidades de aprendizaje. Sin lugar a duda, estos nuevos escenarios presentan nuevos retos a las instituciones educativas que deben resolver de manera urgente. Necesitan ser parte de esta dinámica actual de la sociedad del conocimiento.

Esta misma situación se plantea, también, en la labor docente. Es decir, se deberán considerar dinámicas de cambio como la enseñanza de forma grupal y colaborativa. Además, debe centrarse en facilitar la construcción de aprendizajes en un contexto más reflexivo y significativo. (Minakata, 2019).

Por otro lado, nuestro país necesita personas que tengan los conocimientos científicos

y tecnológicos que le permitan abordar y solucionar problemas. Que sean conscientes que sus acciones y decisiones pueden afectar de manera positiva o negativa en el desarrollo de la sociedad. En este contexto, surge la necesidad de formar alumnos autónomos que participen y dirijan su propio aprendizaje.

De acuerdo con esta propuesta, el proceso de aprendizaje debe estar orientado a que los estudiantes puedan desarrollar las habilidades necesarias que les permita, aprender a aprender. La tarea del profesor, entonces, implica guiar su aprendizaje, planificar e implementar, con metodologías innovadoras, los procesos de adquisición de conocimientos científicos sólidos, con criterio para la búsqueda, uso y evaluación de las innovaciones, así como facilitar el desarrollo de estrategias que le permitan al estudiante seguir aprendiendo y autorregular su propio aprendizaje (Alcázar, 2002).

Por otro lado, Monereo et al. (2005) considera que aprender a aprender es una competencia relacionada con la búsqueda y la selección de información que desarrolla un impacto y desarrollo importantes. Existe mucha información sobre gestión del conocimiento que demuestra que este campo debe ser de manejo y dominio del profesor y del estudiante.

En ese contexto, internet nos brinda cantidades abundantes de información, pero también se debe considerar que pueden existir dificultades en el momento de la búsqueda, y más específicamente en la selección e integración de esta en su aprendizaje. Es decir, se debe evitar que el alumno, a pesar de la existencia de tanta información, se quede sin seleccionar lo específico, especialmente ahora que dispone de herramientas cada vez más numerosas y perfeccionadas (Carrier, 2006). En ese sentido, se debe formar estudiantes con autonomía, reflexividad, criticidad, con capacidad de seleccionar aquella información que le sea útil. Es decir, que sea capaz de autorregular su aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje es una posibilidad factible para que el estudiante pueda controlar mejor el manejo y transferencia de información. Además, puede favorecer su

crecimiento personal y direccionar su búsqueda de información. Ello dependerá de cuán capaz sea de conocer, manejar y utilizar sus capacidades personales y adecuar las mejores estrategias y caminos para un mejor aprendizaje.

Es preciso mencionar que este tipo de aprendizaje aún no es de total conocimiento ni dominio de los alumnos; y, en alguna medida, tampoco todos lo es de los profesores. Por ese motivo, es importante difundirlo, de manera que podamos poner al alcance de alumnos y maestros esta forma de aprendizaje. De ese modo, los alumnos, desde niveles iniciales hasta universitarios, podrán autorregular su aprendizaje y avanzar significativamente en la formación del ciudadano que nuestro país requiere.

1.2 Descripción del problema

El aprendizaje autorregulado constituye un avance importante para comprender cómo desarrollan los estudiantes su independencia intelectual. Por ello, la educación debe propender a conseguir alumnos que sean más conscientes de sus pensamientos, que puedan establecer estrategias y que puedan conseguir sus objetivos.

Diversos estudios muestran la relevancia de la autorregulación. En el aspecto académico, resulta de relevancia en tanto puede evaluar su propio proceso de aprendizaje y diferenciar aquello que le es útil. De hecho, se relaciona con aprender a aprender.

Lamentablemente, existen datos relevantes que señalan que los estudiantes peruanos aún no han alcanzado ese manejo. Uno de estos nos muestra la Prueba PISA tomada en el 2015 donde fueron evaluados 7 000 estudiantes de 15 años. De 69 países, en lectura, donde se mide la comprensión lectora, el Perú ocupó el puesto 62. En matemática, se ubicó en el puesto 61 y en ciencias, donde se mide la capacidad del alumno para explicar fenómenos científicos y proponer conclusiones sobre la base de evidencia científica, el Perú ocupó el

puesto 63.

Si bien es cierto, estos datos corresponden a alumnos de educación básica, estos son quienes en un futuro próximo serán estudiantes universitarios. Por tanto, estos resultados reafirman la necesidad de seguir trabajando por la educación. Se debe implementar nuevas propuestas pedagógicas; y, en este caso particular, propender al aprendizaje autorregulado. Nuestro estudiante deberá entender que el aprender a aprender resulta importante, más aún si este se acompaña con la disposición automotivada.

En todo este panorama, es preciso establecer cuál es el rol del docente universitario. Su función es doblemente ardua, pues no solo debe brindar conocimientos, sino facilitarles las herramientas para que el estudiante pueda autorregular su aprendizaje.

En ese sentido, el propósito fundamental de esta investigación fue establecer las relaciones entre competencias docentes y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria de La Molina. Además, es importante sugerir algunas propuestas que conlleven, en primer lugar, a corregir, reafirmar, enriquecer la labor actual del docente; en segundo lugar, a determinar la situación real de nuestros estudiantes; y, en tercer lugar, a aportar algunas sugerencias sobre aspectos que se deben trabajar para que nuestros estudiantes sean capaces de asumir la importancia de su valorar su aprendizaje y su rol en el desarrollo de nuestro país.

1.3 Formulación del problema

– *Problema General*

- ¿Qué relación existe entre competencias docentes y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina?

– *Problemas Específicos*

➤ ¿Qué relación existe entre la dimensión dominio de la asignatura de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina?

➤ ¿Qué relación existe entre la dimensión planificación del curso de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina?

➤ ¿Qué relación existe entre la dimensión ambientes de aprendizaje de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina?

➤ ¿Qué relación existe entre la dimensión estrategias, métodos y técnicas de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina?

➤ ¿Qué relación existe entre la dimensión motivación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina?

➤ ¿Qué relación existe entre la dimensión evaluación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina?

➤ ¿Qué relación existe entre la dimensión comunicación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina?

➤ ¿Qué relación existe entre la dimensión gestión del curso de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la

Universidad Nacional Agraria La Molina?

➤ ¿Qué relación existe entre la dimensión tecnologías de la información y comunicación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina?

➤ ¿Qué relación existe entre las dimensiones de las competencias docentes y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina?

➤ ¿Qué diferencias existen entre los estudiantes varones y mujeres de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de las competencias docentes de sus profesores?

➤ ¿Qué diferencias existen entre los estudiantes varones y mujeres de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de su aprendizaje autorregulado?

➤ ¿Qué diferencias existen entre los estudiantes de las ocho facultades de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de las competencias docentes de sus profesores?

➤ ¿Qué diferencias existen entre los estudiantes de las ocho facultades de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de su aprendizaje autorregulado?

1.4 Antecedentes

Zambrano (2016) investigó sobre “Autoeficacia, Prácticas de Aprendizaje Autorregulado y Docencia para fomentar el Aprendizaje Autorregulado en un Curso de Ingeniería de Software”. Su trabajo gira entorno a la autoeficacia de los estudiantes y las practicas relacionadas con el proceso de aprendizaje autorregulado por parte de los estudiantes de un curso de ingeniería de software de la carrera de Ingeniería Civil en

Computación e Informática de la Universidad Católica del Norte, Coquimbo, en Chile. Conceptualiza este aprendizaje como un proceso donde el estudiante puede controlar o autorregular su aprendizaje. Además, toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos. Para la investigación, aplicaron dos instrumentos: la escala de autoeficacia general y un grupo focal (focus group). Sus resultados mostraron que los estudiantes no planifican, ni monitorean su proceso de aprendizaje. Por el contrario, sí son capaces de evaluar y reflexionar sobre las causas que los motivan en esas acciones. Finalmente, propone sugerencia para superar y apoyar la aplicación de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

Rebaza (2016) realizó la investigación “Relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima en los estudiantes en el Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011”. Planteó determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado, el uso de las estrategias metacognitivas y la autoestima de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica. Participaron 110 estudiantes en la investigación descriptiva correlacional. Utilizó el cuestionario de O’Neill y Abedi (1996) sobre estrategias metacognitivas. Este instrumento consiste en 20 ítems tipo Likert. Por otro lado, el instrumento aplicado para el aprendizaje autorregulado fue la prueba de Lindner Harris & Gordon. Está compuesto por 80 ítems. Finalmente, para medir la autoestima utilizó el inventario de autoestima de Coopersmith forma C (adaptado por Betancourt de contreras, 1986). Contiene 25 ítems con respuestas dicotómicas. Utilizó, además, la correlación de Pearson para su coeficiente de correlación. Sus resultados mostraron correlación alta entre el desarrollo de estrategias metacognitivas y el aprendizaje autorregulado. Igualmente, se evidenció una alta correlación ($r = 0.726$) entre el desarrollo de la autoestima y las estrategias metacognitivas; y se vio una correlación alta entre el aprendizaje autorregulado y

autoestima. De ello, se pudo inferir que se presentó una correlación significativa entre sus variables de estudio.

Monterroso (2015) estudió el “Aprendizaje autorregulado y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes”. Dicha investigación tuvo como objetivo establecer la relación que existía entre la aplicación de estrategias de autorregulación y el rendimiento académico en el curso de Estudios Sociales de los estudiantes de cuarto de bachillerato de la Escuela Experimental y de Aplicación Dr. Rodolfo Robles de la ciudad Quetzaltenango. Su muestra fue de 58 estudiantes. Aplicó el Cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico, adaptado por Torre (2007). Este cuestionario tiene 20 preguntas y las dimensiones que considera son conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario en la realización de tareas y procesamiento activo durante clases. Sus resultados muestran que los alumnos no solo conocen, sino también valoran las estrategias autorreguladoras de planificación, esfuerzo y tiempo. Además, consideran importante la claridad de su aprendizaje, la necesidad de superar obstáculos y la importancia de la atención. Comprobó, también, que es importante el control, la constancia metacognitiva y la verificación del esfuerzo diario. Finalmente, demostró que los varones tienen un procesamiento activo más bajo, mientras que las mujeres cuentan con un mejor diálogo interno que los varones. Esto se debe a que las mujeres suelen automotivarse y animarse utilizando mensajes positivos.

Mejía (2015) investigó sobre “El plan curricular y el desempeño académico por competencias de los estudiantes de los últimos ciclos de la escuela profesional de contabilidad y finanzas – USMP – año 2014”. Buscó conocer la relación que existía entre el Plan curricular y el desempeño académico por competencias de los estudiantes de los últimos ciclos de la Escuela Profesional de contabilidad y Finanzas – USMP- 2014. Su diseño fue no experimental – descriptivo, con un enfoque cuantitativo. Se midieron las

variables estadísticamente, de acuerdo con el problema de estudio. Seleccionó una muestra de 129 alumnos correspondiente a los últimos ciclos de la especialidad de tributación de la Escuela de Contabilidad y Finanzas de la USMP-2014. Sus resultados mostraron una relación significativa entre las variables plan curricular por competencias y desempeño académico por competencias de los estudiantes de los últimos ciclos de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la USMP-2014.

Ramírez et al. (2015) publicaron “Competencias para el Aprendizaje Autorregulado en Estudiantes de Nuevo Ingreso al Bachillerato”. Este fue un proyecto institucional llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Yucatán. El objetivo fue diagnosticar el nivel de desarrollo del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de nuevo ingreso a las dependencias de Nivel Medio Superior. Este proyecto se basa en el enfoque social cognitivo del aprendizaje autorregulado, el enfoque socio-formativo de desarrollo de competencias y los lineamientos establecidos por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Utilizó el cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA). El estudio tuvo como muestra a 2 540 estudiantes de nuevo ingreso a las preparatorias de la Universidad Autónoma de Yucatán. Tomando en cuenta los niveles de desarrollo de las competencias establecidas, los resultados muestran que los estudiantes son jóvenes con un nivel de desarrollo autónomo y estratégico para las competencias evaluadas. Adicionalmente, los autores aportan algunas sugerencias para diferentes ámbitos del currículo escolar como la gestión escolar, la docencia, la orientación y tutoría y la formación de profesores.

Gaeta (2014) investigó sobre “La implicación docente en los procesos de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática”. Este trabajo considera que la importancia del aprendizaje está cobrando mayor relevancia, en la medida que se

entiende como ese proceso donde los alumnos participan cada vez más activamente, pues dirigen y regulan sus aprendizajes para lograr sus objetivos académicos. En esta investigación, explora diferentes trabajos relacionados con el tema, con énfasis en la autorregulación del aprendizaje sobre los procesos educativos y el éxito académico de los estudiantes.

Torrez (2013) desarrolló la tesis doctoral de la Universidad Ramón Llull “Diseño y aplicación de una metodología de coevaluación de competencias en los Proyectos Finales de Carrera. Aplicación a los estudios de Administración y Dirección de Empresas en el IQS”. Dicha investigación muestra el diseño y aplicación de una metodología de coevaluación de competencias. Se basó en la recolección de información de estudiantes y tutores relacionadas con la percepción del nivel de competencias que se desarrollan en el Proyecto Final de Carrera en la titulación del Grado en Administración y Dirección de Empresas en IQS School of Management de la Universitat Ramon Llull. El estudio lo realizó durante tres años, y aplicó una encuesta al inicio del curso y otra al finalizar. Determinó el nivel de mejora en las competencias, a través de una autoevaluación por parte de los estudiantes y una coevaluación por parte de los tutores. Sus resultados permiten afirmar que ambas evaluaciones tienen un componente de similitud, por lo tanto, existe cierta objetividad a la hora de valorar la percepción del nivel de competencias. A su vez, cabe destacar que aporta una herramienta práctica que admite conocer de manera individualizada una coevaluación de competencias que puede ser muy útil para su futuro profesional, pues aporta información adicional al de las calificaciones.

Cerezo et al. (2011) publicaron la investigación “Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior”. En

ella, realizan una revisión de algunos programas sobre autorregulación para el proceso de aprendizaje de alumnos en el nivel universitario, además incluye una revisión de programas de autorregulación del aprendizaje académico en la educación superior. Recurrieron a bases de datos como Psyclit, Science@direct, EBSCO Online, EBSCOHOST, Web of knowledge (WOK) y Scopus. Si bien es cierto que los resultados son esperanzadores, la mayoría de las intervenciones revisadas se encuentra mediatizada por variables que deberían considerarse en el momento de implementar estas acciones, especialmente la creciente presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación humana en contextos académicos.

Lorenzana (2012) investigó “La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria”. Dicha investigación la realiza para sustentar su tesis doctoral en la Universidad de Flensburg de Alemania. Determina de qué manera, basado en competencias, el conocimiento y el manejo de un sistema de evaluación de los aprendizajes incide en la mejora de las prácticas evaluativas de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, específicamente de las carreras de Arte y Educación Física. Propone una investigación de tipo descriptivo, y su diseño es preexperimental, prueba-posprueba de un solo grupo. Considera una investigación experimental de Campbell y Stanley (1966). Para levantar sus datos, entrevistó a los docentes y a los estudiantes les aplicó el cuestionario de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. En los resultados, encontraron que los profesores tuvieron opiniones y percepciones a favor del modelo; a pesar de la complejidad de sus tareas. Por otro lado, los docentes proporcionaron información para mejorar el documento. Ello ayudará a aplicaciones futuras. Del mismo modo, los estudiantes también tuvieron opiniones y percepciones muy satisfactorias sobre el modelo. Reconocen que, a pesar del nivel de trabajo, compromiso, dedicación y autonomía que exige, su aplicación puede

asegurar un aprendizaje más significativo y duradero. Además, aporta para una evaluación más justa y objetiva. Finalmente, aporta importantes recomendaciones que le brindan mayor pertinencia y continuidad al modelo.

Norabuena (2011) planteó su tesis de Maestría “Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”. Es una investigación descriptiva correlacional cuyo objetivo fue establecer la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en una muestra de 132 alumnos de dicha Universidad. Utilizó el inventario de Autorregulación para el Aprendizaje de Linder, Harris & Gordon. Sus resultados muestran una relación positiva y significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado de las áreas: ejecutiva cognitiva, motivación y control de ambiente y el nivel de rendimiento académico.

Mas (2011) en su trabajo “El profesor universitario: sus competencias y formación” señala que la universidad está pasando por uno de los mayores momentos de transformación de su historia. Menciona que diversos procesos lo han provocado. Entre ellos, figuran los cambios sociales, otros se deben a la tendencia al “rendimiento de cuentas” existente en el sector público; y otros por la aproximación hacia un Espacio Europeo de Educación. Estos cambios que buscan la calidad y la internacionalización implican variaciones en las funciones, los roles y las tareas asignadas al docente. De hecho, le exigen el manejo de nuevas competencias para responder adecuadamente a sus funciones específicas en su rol profesional. En ese sentido, estos nuevos requerimientos provocaron que se desarrollen nuevos planes formativos pedagógicos específicos; y se convierte en una necesidad definir un nuevo perfil competencial que debe implementar el docente universitario para responder adecuadamente a estas nuevas tendencias. Propone un interesante perfil competencial para el profesor universitario.

Pérez et al. (2010) en su trabajo “Docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado” describen cómo se desarrollan las tareas propias del currículum donde los docentes ofrecen modelos a sus alumnos y discuten la aplicación de estrategias de autorregulación a situaciones cotidianas de aprendizaje. Esta publicación está enfocada, principalmente, a analizar las bases conceptuales de una propuesta con un enfoque procesual del aprendizaje autorregulado. Sugieren su empleo para diversos contenidos y distintas asignaturas del primer año de universidad. Se trata y examina con cuidado el concepto autorregulación del aprendizaje y la importancia de incentivar a los docentes para que apliquen este concepto en sus clases habituales, además de propiciar su entrenamiento y desarrollo de competencias de autorregulación del aprendizaje. También, se describe un programa de docencia que busca facilitar el aprendizaje activo y autorregulado orientado, en primer lugar, a la planificación del estudio; y, en segundo lugar, a las estrategias cognitivas de aprendizaje considerando la reflexión y experimentación del estudiante.

1.5 Justificación de la investigación

Es importante considerar que cada vez que se implementa un proceso educativo de innovación, cambio o reforma educativa los docentes deben ser los principales protagonistas. Si bien es cierto que es el estudiante el centro y principal protagonista en un proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo, es imposible que se obtenga una educación superior centrada en el logro de las competencias, en la innovación, sin incidir de manera clara en los docentes y en sus competencias. Así, cualquier innovación en el contexto universitario precisa delimitar un perfil de competencias para que los docentes universitarios desarrollen adecuadamente nuevas funciones, tareas y roles. Además, se asume que en este nuevo contexto el docente deja de ser un transmisor de conocimientos

y pasa a ser un facilitador, tutor, asesor, gestor y orientador del proceso de aprendizaje de los alumnos. Dependerá del éxito en ese nuevo escenario para que el estudiante sea autónomo y capaz de dirigir su proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, consideramos que esta investigación es importante y se justifica, pues nos brinda información muy relevante que nos permitirá entender y buscar una solución a, por lo menos, uno de los diferentes problemas que envuelve la educación universitaria.

Asimismo, podemos plantear otras tres razones desde la perspectiva teórica, práctica y metodológica.

- i. Desde la perspectiva teórica, aporta información sobre competencias docentes y aprendizaje autorregulado en estudiantes. Además, se plantea ofrecer explicaciones más amplias que, definitivamente, serán relevantes para investigaciones futuras relacionadas con el tema.
- ii. Desde la perspectiva práctica, contribuye con evidencias efectivas sobre dos temas trascendentes en las universidades: Competencias docentes y aprendizaje autorregulado. Con los datos obtenidos, es posible proponer alternativas que permitan elevar la calidad educativa con un nivel de competitividad suficiente que redundará en beneficio de los estudiantes, los docentes; y, en consecuencia, en la sociedad.
- iii. Desde la perspectiva metodológica, su contribución radica en la validación que se realiza de dos instrumentos. Uno es sobre las Competencias docentes; y el otro, sobre el Aprendizaje autorregulado

1.6 Limitaciones de la investigación

Al respecto, no se tienen mayores limitaciones para realizar el presente estudio. En efecto, existen referencias tanto nacional como internacional; además, se cuenta un presupuesto económico suficiente que posibilitará financiarlo. Por otro lado, nuestra formación académica y científica contribuye en la ejecución. Una limitante es el factor tiempo, sin embargo, la voluntad y decisión serán dos cualidades que permitirán superarlo.

1.7 Objetivos

– *Objetivo general*

- Determinar la relación existente entre las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

– *Objetivos específicos*

- Establecer la relación que existe entre la dimensión dominio de la asignatura de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
- Identificar la relación que existe entre la dimensión planificación del curso de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
- Precisar la relación entre la dimensión ambientes de aprendizaje de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
- Determinar la relación entre la dimensión estrategias, métodos y técnicas de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la

Universidad Nacional Agraria La Molina.

- Señalar la relación entre la dimensión motivación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
- Precisar la relación entre la dimensión evaluación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
- Determinar la relación que existe entre la dimensión comunicación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
- Establecer la relación que existe entre la dimensión gestión del curso de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
- Identificar la relación que existe entre la dimensión tecnologías de la información y comunicación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
- Precisar las relaciones que existen entre las dimensiones de las competencias docentes y las dimensiones del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
- Determinar las diferencias que existen entre los estudiantes varones y mujeres de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de las competencias docentes de sus profesores.
- Establecer las diferencias que existen entre los estudiantes varones y mujeres de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de su aprendizaje autorregulado.

➤ Identificar las diferencias que existen entre los estudiantes de las ocho facultades de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de las competencias docentes de sus profesores.

➤ Determinar las diferencias que existen entre los estudiantes de las ocho facultades de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de su aprendizaje autorregulado.

1.8 Hipótesis

– *Hipótesis general*

➤ Las competencias docentes se relacionan significativamente con el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

– *Hipótesis específicas*

i. La dimensión dominio de la asignatura de las competencias docentes se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

ii. La dimensión planificación del curso de las competencias docentes se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

iii. La dimensión ambiente de aprendizaje de las competencias docentes se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

- iv. La dimensión estrategias, métodos y técnicas de las competencias docentes se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

- v. La dimensión motivación de las competencias docentes se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

- vi. La dimensión evaluación de las competencias docentes se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

- vii. La dimensión comunicación de las competencias docentes se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

- viii. La dimensión gestión del curso de las competencias docentes se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

- ix. La dimensión tecnologías de la información y comunicación de las competencias docentes se relaciona significativamente con el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad

Nacional Agraria La Molina.

- x. Las dimensiones de las competencias docentes se relacionan significativamente con las dimensiones del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.
- xi. Existen diferencias significativas entre los estudiantes varones y mujeres de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de las competencias docentes de sus profesores.
- xii. Existen diferencias significativas entre los estudiantes varones y mujeres de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de su Aprendizaje autorregulado.
- xiii. Existen diferencias significativas entre los estudiantes de las ocho facultades de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de las competencias docentes de sus profesores.
- xiv. Existen diferencias significativas entre los estudiantes de las ocho facultades de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de su aprendizaje autorregulado.

II. MARCO TEÓRICO

- **Competencias docentes**

La educación universitaria tiene grandes retos que enfrentar en este mundo globalizado y con cambios tan diversos y continuos. Uno de estos ha sido la necesidad de diseñar una educación basada en competencias. Con ello, se modificaron muchos aspectos del proceso educativo tornándolo más flexible, abierto y relacionado con el mundo productivo. En ese sentido, muchas universidades han tenido que implementar una serie de medidas en la búsqueda de estar en congruencia con los cambios y para mejorar la calidad educativa (Martell, 2010).

De hecho, la implementación del enfoque de competencias implica muchos cambios profundos en el currículo educativo. Tobón (2006) considera que “las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo”. (p. 1).

Asimismo, es relevante desarrollar estas competencias; pues los estudiantes conseguirán contar con herramientas necesarias para que puedan utilizar su conocimiento en cualquier circunstancia (Martell, 2010). En este contexto, Tobón (2006) menciona que se pueden entender como competencias a los “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p. 5).

Por otro lado, estas competencias docentes deben tener un perfil integrador. Así, Segura (2004) señala que el perfil del profesor universitario puede concebirse como “el conjunto organizado y coherente de atributos o características altamente deseables en un educador, que se materializan en los conocimientos que posee, las destrezas que muestra,

las actitudes que asume y los valores que enriquecen su vida personal y educativa. La sinergia de este conjunto de atributos le permitirá desempeñarse eficientemente, con sentido creador y crítico, en las funciones de docencia, investigación/creación, extensión y servicio que corresponden a su condición académica, concebidas como funciones interdependientes, comprometidas en el logro de la misión de la universidad” (p. 19).

- **Constructivismo y competencias docentes**

En un principio, el concepto de competencia se entendió desde la perspectiva de las organizaciones laborales, es decir desde la productividad. En ese sentido, en una sociedad donde el mercado es el eje, la educación se sometió a los intereses de la producción. Así, la educación superior trazó como uno de sus propósitos básicos alinear el mundo educativo con el mundo del trabajo. En ese sentido, diversas propuestas han surgido en el plano educativo que han provocado cambios curriculares como Tuning, Proceso de Boloña, organismos de acreditación, etc. Sin embargo, actualmente, se sabe que no es suficiente formarlos para que sean elementos importantes en la producción, es necesario que sean formados como personas que son parte de una sociedad y que un fin sea el bienestar de todos sus integrantes. Por tanto, es imprescindible que las universidades formen profesionales tolerantes, autónomos y emprendedores (Jiménez, 2009).

En ese contexto, la postura constructivista es aquella que mejor se va a adecuar a estas exigencias, pues esta propone que el estudiante es el agente activo de su aprendizaje. Es la persona que aprende, quien debe aportar elementos que están en la esfera de su estructura cognitiva que le permita relacionar con los nuevos aprendizajes y los trascienden. En consecuencia, el proceso pedagógico debe partir de las capacidades cognitivas del aprendiz, de sus conocimientos y experiencias previas. Debe, también, promover el trabajo cooperativo, la enseñanza recíproca entre iguales y la experiencia con problemas reales, para así facilitar la construcción de significados (Díaz y Hernández,

2010).

Según Coll (1990), como se citó en Díaz y Hernández (2010), la propuesta constructivista se organiza en tres ideas fundamentales:

El último de su propio proceso de aprendizaje es el alumno. Es quien construye o reconstruye los saberes de su grupo cultural, y puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Eso implica que no tiene que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Esto se debe a que el conocimiento que se enseña en las instituciones educativas es el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

La función docente es engarzar los procesos de construcción del alumno a un saber colectivo culturalmente organizado. Ello implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental *reconstructiva*, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

- Definición de Competencias

Como se ha visto, muchas empresas consideraron en su planificación y programas de desarrollo a las competencias. En ese sentido, se entiende que la noción de competencia está muy vinculada con aquello que plantea el mundo laboral de hoy; la eficacia, eficiencia y flexibilidad de los trabajadores. En este contexto, algunos autores como

Laval (2004) consideran que la noción de competencia ha reemplazado a la de cualificación; ya que, en la antigua sociedad salarial, la cualificación funcionaba como una categoría social que consideraba un conjunto de garantías y derechos.

En la educación, se trata de responder a las necesidades de la sociedad, entonces amerita que su orientación curricular deba basarse en competencias. Se debe contemplar que esta gestiona las estimaciones laborales del mercado, ello implica un necesario acercamiento entre el mundo del trabajo y las instituciones educativas. Por estas razones, se debe considerar estos procesos de la formación docente.

Para Chomsky (2000), la competencia se refiere a aspectos de conocimientos y habilidades necesarias para obtener determinados resultados y exigencias en una circunstancia determinada. Además, es la capacidad para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado, según la Organización Internacional del Trabajo.

Alcázar (2002), por su parte, entiende la competencia como la capacidad de integrar habilidades, conocimientos significativos, procedimientos pertinentes y actitudes positivas; para comprender una situación o problema y actuar con eficiencia y eficacia en el logro de un objetivo y/o solución de problemas.

Hager et al. (2002) establecen un criterio de relevancia al conocimiento profesional específico y las habilidades técnicas que tradicionalmente se asociaba con la educación superior. Esta tiene que ver con las cualidades y capacidades que incluye habilidades de pensamiento, habilidades de comunicación, trabajo en equipo y capacidades para identificar, acceder y gestionar el conocimiento y la información, además de atributos personales como la imaginación, la creatividad y el rigor intelectual; y valores como la ética, persistencia, tolerancia e integridad.

Por su parte Comellas (2002), la define como aquella “habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea, lo que implica tanto la posesión de ciertos conocimientos

como la práctica en la resolución de tareas, por lo que se dice que una persona es competente cuando es capaz de “saber, saber hacer y saber estar”. (p. 19).

Perrenoud (2002) define las competencias como la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (p. 7). La competencia implica la movilización de múltiples recursos: saberes, capacidades, informaciones, valores, actitudes, entre otros.

Zabala y Arnau (2008) analizan semántica y estructuralmente distintas definiciones de competencia, de autores tanto del mundo laboral, como del educativo. Sobre la base de ese análisis, definen competencia como “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (p.43).

En el Informe de diagnóstico para Perú (2016), se define competencias como “el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse y que permiten a los individuos desarrollar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática, y que adquirirse y ampliarse a través del aprendizaje”. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, p.18)

- **Tipos de competencias**

Sobre las competencias, se ha propuesto una diversidad de clasificaciones que intenta explicarlas de la manera más precisa posible. Muchas están relacionadas con los distintos enfoques y propuestas; aunque existen algunas coincidencias teóricas entre algunos autores. Entre estas, destacan las propuestas por Corvalán y Hawes (2005) también la propuesta por Pereda y Berrocal (2001). Basada en estas dos propuestas, se describe la siguiente clasificación:

Según su *ámbito de aplicación*, pueden ser generales y específicas:

- **Las competencias generales:** son aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes esenciales, requeridas como exigencia mínima, para el eficiente desempeño de cualquier cargo o puesto de trabajo. Éstas se aplican de forma permanente en todo ámbito laboral y constituyen un *Eje Transversal* que debe estar presente en todo perfil profesional. Ejemplo: manejo de los programas básicos de computación.
- **Las competencias específicas:** son conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes particulares y requeridas especialmente para el desempeño eficiente de un determinado cargo o puesto de trabajo.

Según el *dominio o área de aprendizaje*, las competencias se clasifican en:

- **Cognitivas:** son los conocimientos teóricos y conceptuales de una determinada área, indispensables para ejercer una función de trabajo. Equivalen al saber.
- **Instrumentales:** constituyen las habilidades y destrezas psicomotoras que se manifiestan en la ejecución de las funciones o tareas prácticas. Corresponden al saber hacer.
- **Actitudinales:** son las predisposiciones, intenciones, creencias y valores éticos y morales, que acompañan a cualquier tipo de competencia laboral, es decir, se manifiestan de forma simultánea y permanente en cualquier situación de trabajo individual o en equipo. En esta área, se incluyen las competencias interpersonales y son equivalentes al saber ser y saber convivir.

Por otro lado, para el contexto específicamente de educación superior, Rodríguez (2007), basado en Tobón (2006), señala la clasificación de competencias en básicas, genéricas y específicas:

- **Competencias básicas.** Son aquellas fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Se caracterizan por ser la base para la formación de las demás competencias; se forman en la educación básica y media; posibilitan interpretar, argumentar y proponer soluciones a problemas de la vida cotidiana; son un eje central en el procesamiento de información. Algunas competencias básicas, según Tobón (2006), son comunicativa, matemática, autogestión del proyecto ético de vida, manejo de nuevas tecnologías de la información, afrontamiento del cargo, liderazgo.

- **Competencias genéricas.** Son aquellas comunes a varias ocupaciones o profesiones. Por ejemplo, los profesionales de áreas de administración de empresas, contaduría y economía comparten competencias genéricas en las áreas de humanidades, economía, análisis financiero, gestión empresarial, entre otras, las cuales les permiten afrontar los continuos cambios del entorno laboral profesional. Se caracterizan por aumentar las posibilidades de empleo, conservación del empleo, adaptación a los cambios laborales, entre otras. Como competencias genéricas relaciona emprendimiento, gestión de recursos, trabajo en equipo, planificación del trabajo, resolución de problemas, entre otras.

- **Competencias específicas.** Son aquellas propias de una determinada de una determinada ocupación o profesión. Se caracterizan por tener un alto grado de especialización, haciendo la diferenciación y generación de identidad de cada profesión u oficio (p.160).

- **Competencias Profesionales Docentes**

En el contexto de cambios que vive nuestra sociedad, el tránsito de una sociedad basada en la industria a otra basada en el conocimiento (Yániz y Villardón, 2006), y siguiendo lo propuesto por Palomares (2004), las características del siglo XXI son la globalización y la imposición de modelos de vida y pensamientos influidos por los medios de comunicación masiva. Además, se incluye el debilitamiento de la autoridad, el papel de la información como fuente de riqueza y poder, el avance tecnológico, el aumento del individualismo, la obsesión por la eficacia, así como paso de una sociedad tecnológica a una sociedad del conocimiento.

Ello ha generado la necesidad de contar con personas formadas con la capacidad de seleccionar, actualizar y usar su conocimiento, dado un contexto específico. Además, que sean capaces de aprender en diferentes contextos, diferentes modalidades y durante toda su vida; y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que adapten ese conocimiento a situaciones que se le presenten. En efecto, en todo proceso, destinado a la formación de profesionales donde se aplique el enfoque por competencias se debe considerar la necesidad de actualizarse permanentemente para dar respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional. Esta misma situación se debe presentar en los docentes.

Desde este criterio, las competencias de los profesores son los conocimientos, actitudes, habilidades, y valores necesarios para llevar a cabo una labor docente de calidad. Es decir, es todo aquello que debe saber y saber hacer para afrontar, de forma satisfactoria, los problemas que les plantea la enseñanza. Entonces, se privilegia la identificación y análisis de los aquellos problemas que puedan surgir y que el profesor deberá encarar.

Por otro lado, existen coincidencias entre diversos autores respecto a determinadas competencias que deben conformar el perfil del docente universitario para enfrentar los cambios que se observan en la educación. Entre ellas, debe ser un docente con actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos, debe contar con principios sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores y con consistente formación pedagógica, cultural y académica, autonomía personal y profesional, con una real comprensión de su tiempo y de su medio. (Galvis, 2007).

El docente universitario no debe solo estar bien formado, debe tener un conjunto de competencias que le permitan formar estudiantes que sean capaces de enfrentar los retos que esta sociedad actual les impone. En ese sentido, la Dirección de Gestión Superior y Tecnológica (2013) propone que un docente debe tener:

- Dominio de los principios, fundamentos y conceptos de la disciplina que imparte,
- Planificación con precisión y detalle el proceso de aprendizaje, con base en la naturaleza de los contenidos, las características de los estudiantes y el perfil del curso y de la carrera.
- Ambientes de aprendizaje diseñados donde los estudiantes aprenden con eficacia y gusto.
- Estrategias, métodos y técnicas efectivas de aprendizaje.
- Motivación para estimular el interés de los estudiantes por un aprendizaje efectivo.
- Desarrollo de evaluación del aprendizaje con criterios que apoyan y favorecen el aprendizaje de los estudiantes.
- Comunicación efectiva que favorezca las diferentes formas y medios de

expresión para establecer una comunicación genuina entre los actores del proceso de aprendizaje.

- Gestión del curso con responsabilidad y equidad en las actividades relacionadas con el curso.
- Uso de tecnologías de la información y de la comunicación que integre la con responsabilidad en el proceso de aprendizaje. (DGEST, 2013)

- **Aprendizaje Autorregulado**

Existen muchos estudios sobre el aprendizaje autorregulado. Sin embargo, es el aprendizaje social la teoría que más ha aportado al tema. Zimmermann (2001) plantea que el aprendizaje autorregulado está relacionado con las formas de aprendizaje académico, por tanto, es necesaria la selección de un método sistemático para mejorar y aumentar los resultados académicos. En ese sentido, Bandura (1987), aludiendo a esta propuesta teórica, manifiesta que es un proceso que tiene un origen social. Es decir, el estudiante es capaz de definir sus objetivos de aprendizaje, pero también los puede controlar, regular y dirigir de manera que asuman nuevos conocimientos, pero también que consideren sus emociones y motivaciones orientadas al logro académico.

Asimismo, se propone la existencia de tres subprocesos de la regulación:

1. La auto observación. Implica focalizar, supervisar almacenar y traer al presente un conjunto de información para ser evaluado, de tal manera que pueda ser utilizado como regulador de la conducta.
2. Los auto juicios. Están dirigidos a realizar comparaciones entre el rendimiento logrado y las metas fijadas por el individuo para definir si existe coherencia o no, de tal manera que pueda reformularse el comportamiento.

3. Las auto reacciones. Son reacciones de los estudiantes a partir de sus propios juicios. Están directamente vinculadas con las creencias de autoeficacia, asociadas a los juicios que las personas realizan sobre sus propias capacidades para alcanzar las metas que se han trazado. (Bandura,1987).

El aprendizaje se encuentra en un momento trascendente en los tiempos actuales. En efecto, como se precisó anteriormente, esta es la era del conocimiento. Las personas pueden tener acceso y acumular una gran cantidad de información, pero eso no implica necesariamente aprendizaje.

Sin embargo, este incremento de saberes ha facilitado el proceso de aprendizaje. En este contexto, es necesario que los estudiantes se preocupen por desarrollar su aprendizaje. Si bien es cierto que los docentes serán guías que faciliten el proceso, es importante un concepto que es fundamental: la autorregulación de su aprendizaje.

La autorregulación del aprendizaje se relaciona con formas de aprendizaje académico independiente y efectivo. Supone dominio, aplicación planificada y adaptable de recursos y procesos referidos a estrategias metacognitivas. (Rodríguez – Mena et al, 2003). Lo que es necesario es que el estudiante debe construir su propio sistema personal de aprendizaje con una gran dosis de automotivación.

Resulta, pues, clara la vinculación entre aprendizaje autorregulado y aprendizaje autónomo, porque permite relacionar metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica. Rosario (2004) indica que el aprendizaje autorregulado es "un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la

intención de alcanzarlos" (p. 28). Esto implica que el aprendizaje está focalizado en un conjunto de elementos cognitivos, motivacionales y conductuales que el estudiante debe manejar.

Según Torrano et al (2017), los estudiantes que logran autorregular su aprendizaje tienen los siguientes rasgos:

- Suelen tener grandes dosis de conocimientos previos, con un alto grado de elaboración y diferenciación, y son capaces de buscar más activa y eficazmente en su memoria tales conocimientos antes de llevar a cabo la tarea.
- Conocen y saben utilizar un conjunto de estrategias cognitivas que les ayudan a organizar e integrar (con sus conocimientos previos) el nuevo material de aprendizaje.
- Entienden dónde, cuándo y por qué hay que utilizar tales estrategias.
- Saben cómo gestionar (planificar, controlar y dirigir) sus procesos.
- Presentan un conjunto de creencias motivacionales adaptativas, así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y del contexto.
- Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las actividades, y saben crear ambientes favorables de aprendizaje, tales como encontrar un lugar adecuado para estudiar y buscar ayuda de los profesores y compañeros cuando se encuentran con dificultades.
- Presentan mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de clase.
- Son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, su

esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas. (Torrano et al, 2017, p.162)

- **Competencias del Aprendizaje Autorregulado**

Se considera que aquellos estudiantes que muestran mayores éxitos en sus estudios son quienes regulan su aprendizaje. La autorregulación no está relacionada con la aptitud mental ni con los conocimientos que tiene, sino con su autodirección, su automotivación, su autorregulación, su organización.

Estos aspectos son relevantes y el estudiante deberá incluirlos en su aprendizaje, de tal manera que pueda incrementar su motivación, y adquirir mayores éxitos en su vida laboral y personal. Por tanto, resulta importante que el estudiante considere las siguientes competencias:

- Competencias sociales. Implica colaborar con otras personas en forma comunicativa y constructiva. Además, debe mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal. Se establece una relación de convivencia, trabajo en grupo y colaboración. (Rodríguez, 2007).
- Competencias cognitivas. que están relacionadas con el sistema intelectual; en este contexto, el saber, saber hacer y saber actuar en un contexto específico saber actuar en un contexto específico. Implica, además, la construcción de significados considerando sus conocimientos, la solución de problemas, la gestión de la información derivada de diferentes fuentes y la generación de nuevas ideas.
- Competencias personales. Son aquellas que permiten realizar con éxito múltiples funciones. Implica la ejecución de acciones que favorece su aprendizaje, sus

intereses y son conscientes de que no es malo pedir ayuda.

- **Dimensiones del Aprendizaje autorregulado**

Torre (2007) planteó cuatro dimensiones para la autorregulación para el aprendizaje.

1. Conciencia metacognitiva activa.

Expresa la capacidad del estudiante para reflexionar sobre su propio aprendizaje. Está influenciada por variables contextuales y variables personales. Las primeras están referidas a su contexto educativo que abarca tanto al profesor como a los compañeros, el contenido y las tareas. Respecto de las variables personales, estas involucran aspectos afectivos y motivacionales que están relacionadas con el querer, que implica el autoconcepto, las percepciones y creencias de sí mismo, las metas de aprendizaje.

2. Nivel de control y verificación académicos.

Se refiere al concepto que tiene el estudiante sobre el nivel de control del aprendizaje y sus resultados. Se considera control interno si el proceso de aprendizaje ha sido resultado del control, sin embargo, si el resultado ha sido condicionado por el destino o la ayuda que haya recibido es control externo.

3. Esfuerzo diario en la realización de tareas.

Está relacionado con el componente motivacional, es decir los factores intrínsecos. Aquellos estudiantes que muestran mayor y mejor disposición a aprender o lograr sus metas suelen invertir más tiempo y esfuerzo en lograr sus objetivos.

4. Procesamiento activo durante clases.

Se refleja en las estrategias que el estudiante utiliza para lograr sus metas. Implica asumir responsabilidad en su aprendizaje y capacidad de cognición que está relacionada con analizar, evaluar y aplicar lo aprendido.

2.1 Marco Conceptual

Aprendizaje.

Es el cambio en la potencialidad de la persona. Adquisición de nuevos esquemas cognitivos y modificación relativamente permanente del comportamiento, producto de la experiencia, conocimientos y habilidades. Permite, por tanto, afrontar diversas situaciones sobre la base de capacidades y experiencias previas.

A. Aprendizaje autorregulado.

Se denomina así al proceso donde los estudiantes se involucran activamente con su aprendizaje, establecen sus metas, regulan y controlan su motivación, cognición y comportamiento para lograrlas.

B. Cognitivo.

Implica que los conocimientos de un objeto o hecho social pueden ser suficientes para sustentar una actitud firme respecto de este.

C. Competencias docentes:

Es el conjunto de conocimientos y estrategias que permiten a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual

se le presentan durante su ejercicio profesional.

D. Desempeño.

Es la forma de actuar del trabajador relacionada con el cumplimiento de las labores asignadas y los resultados esperados en el periodo objeto de evaluación.

E. Desempeño académico.

Medida de las capacidades correspondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. (Pizarro, 1985).

F. Motivación.

Conjunto de procesos que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta. implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tiene que enfrentar.

III. MÉTODO

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación tiene como finalidad producir nuevos conocimientos para ampliar y profundizar las teorías sociales. En ese sentido, es considerada de tipo básica. (Zorrilla, 2007). No se dirige al tratamiento inmediato de un hecho concreto, tampoco a resolver una interrogante fáctica, pero profundiza en la información social y humana que se produce en una sociedad.

La tesis presentada posee un diseño transversal, descriptivo y correlacional. Se considera lo planteado por Hernández et al (2014). Su propósito es describir la relación entre las variables. Es decir, si sus relaciones son puramente correlacionales o relaciones causales. Además, se mide la relación entre las variables en determinado tiempo.

3.2 Población y muestra

La población considerada para la investigación estuvo constituida por todos los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina. En el momento de la investigación, la UNALM tenía una población de 5342 estudiantes.

Tabla 1

Distribución de la población por Facultades

Facultad	Frecuencia	Porcentaje
Agronomía	1135	21,2
Ciencias	862	16,1
Ciencias forestales	424	7,9
Economía y Planificación	934	17,5
Industrias Alimentarias	564	10,6
Ingeniería Agrícola	501	9,4

Pesquería	394	7,4
Zootecnia	528	9,9
Total	5342	100,0
		%

En la Tabla 1, se aprecia el número total de estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina distribuido entre sus ocho facultades.

– Muestra

El diseño de la muestra considerada es probabilístico de tipo estratificado (Hernández, et al., 2014). Se clasificó a los estudiantes de acuerdo a las ocho facultades con las que cuenta la Universidad Nacional Agraria La Molina. Se seleccionó una muestra representativa considerando la técnica de muestreo aleatorio y por afijación proporcional. Para este efecto, se utilizó la fórmula de Sierra Bravo (2001).

Figura 01

Fórmula para la Muestra

Donde:

- N = Tamaño de la población Total
- n = Tamaño de la muestra.
- 1- α = Nivel de confianza (que es 95%, equivalente a 1,96)
- e = Margen de error (que es de un 5%, equivalente a 0,05)
- Wh = Es el peso de cada estrato (facultad)
- ph = Valor esperado de la proporción de éxitos (50% del universo, equivalente a 0.5)
- qh = Valor esperado de la proporción de fracasos (50% del universo, equivalente a 0.5)

$$n = \frac{\sum_{h=1}^L W_h p_h q_h}{\frac{e^2}{Z^2 \alpha} + \frac{1}{N} \sum_{h=1}^L W_h p_h q_h}$$

Calculando:

$$n = \frac{(0,212)(0,5)(0,5) + \dots + (0,099)(0,5)(0,5)}{0,05^2 \frac{1}{1}} = 358$$

Tabla 2*Distribución de la muestra por Facultades*

Facultad	Frecuencia	Porcentaje
Agronomía	76	21,2
Ciencias	58	16,1
Ciencias forestales	28	7,9
Economía y planificación	63	17,5
Industrias alimentarias	38	10,6
Ingeniería agrícola	34	9,4
Pesquería	26	7,4
Zootecnia	35	9,9
Total	358	100,0%

En la Tabla 2, se plantea la distribución de la muestra de los estudiantes por facultad. Así, 76 corresponden a la Facultad de Agronomía, 58 a Ciencias, 28 a Ciencias Forestales, 63 a Economía y Planificación, 38 a Industrias Alimentarias, 34 a Ingeniería Agrícola, 26 a Pesquería y 35 a Zootecnia.

Tabla 3*Composición de la muestra por Sexo*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	201	56,1
Mujeres	157	43,9
Total	358	100,0

Como se puede apreciar, el número de mujeres es menor en la muestra tomada, 43,9% frente al 56,1% de los varones.

Tabla 4

Composición de la muestra por Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
17	2	0,6
18	19	5,3
19	35	9,8
20	56	15,6
21	75	20,9
22	56	15,6
23	54	15,1
24	28	7,8
25	16	4,5
26	6	1,7
27	4	1,1
28	2	0,6
29	2	0,6
30	2	0,6
31	1	0,3
Total	358	100,0

Lo mostrado en la Tabla 4 nos muestra que las edades de la muestra varían entre 17 y 31 años. Mayor prevalencia son las de 21 años con el 20,9%, 20 y 22 con 15,6% y 23 con el 16,1%.

Tabla 5

Composición de la muestra por Colegio de procedencia

Colegio	Frecuencia	Porcentaje
Privado	183	51,1
Estatal	175	48,9
Total	358	100,0

En la Tabla 5, se puede apreciar que el número de estudiantes procedentes de colegios privados es mayor con 51,1%, mientras que 48,9% proceden de los colegios estatales.

3.3 Operacionalización de variables

Tabla 6

Tabla de Variables

Variables	Concepto	Dimensiones	Indicadores
	Es el conjunto de conocimientos y estrategias que puede permitir a un docente	Dominio de la asignatura.	Capacidad docente, compartir conocimientos y actitud crítica consigo mismo.
Competencias	afrontar con éxito los problemas, conflictos	Planificación del curso.	Coordinación, guías docentes, tutorías,

Docentes	y dificultades que de forma habitual se le presentan durante su ejercicio profesional.	trabajos del curso.
	Ambientes de aprendizaje.	Normas de comportamiento, clima de esfuerzo, ambiente organizado.
	Estrategias, métodos y técnicas	Disposición de los materiales, uso por los alumnos.
	Motivación	Atención y preocupación por los alumnos, valoración del esfuerzo.
	Evaluación	Autoevaluación, evaluación integral, evaluación permanente.
	Comunicación	Fluida y oportuna, canales, claridad
	Gestión del curso	Práctica y ejercicio del aprendizaje, conocimientos previos
	Tecnologías de la Información y comunicación.	Videos, conferencias, ppt, softwares educativos.
	Forma de aprendizaje	Objetivos académicos,
	Conciencia	

	donde los individuos, de acuerdo con el tipo de motivación para aprender de manera autónoma, despliegan	metacognitiva activa Control y verificación	habilidades y destrezas cognitivas Planificación y tiempo de estudio, repaso mental de la lectura.
Aprendizaje			
Autorregulado	una o más medidas autorreguladoras (de naturaleza cognitiva, metacognitiva, volitiva o conductual), y monitorean el progreso de su propio aprendizaje.	Esfuerzo diario en la realización de las tareas. Procesamiento activo durante las clases.	Esfuerzo e interés en el estudio, fuerza de voluntad para el estudio Automotivación, retos académicos, Atención y concentración durante la clase

3.4 Instrumentos

Se utilizaron dos cuestionarios: uno para la medición de competencias docentes y otro para el aprendizaje autorregulado. Ambos instrumentos fueron analizados estadísticamente para asegurar su validez y confiabilidad.

Tabla 7

Inventario de Competencias docentes

Ficha Técnica

Nombre	Inventario de competencias docentes
Autor	Secretaría de Educación Pública.

Procedencia	México
Año	2013
Versión original	Español
Edad de aplicación	15 años en adelante
Administración	Individual y colectiva
Duración	Sin tiempo limitado, aproximadamente podría ser 20 minutos.

Descripción de la prueba

Se trata de un instrumento que consta de nueve escalas independientes (Dominio de la asignatura, planificación del curso, ambientes de aprendizaje, estrategias, métodos y técnicas, motivación, evaluación, comunicación, gestión del curso y tecnologías de la información y comunicación) que evalúan el desempeño que presentan los docentes de instituciones educativas en sus aulas de clase. Responden de acuerdo con la siguiente escala:

Tabla 8

Escala de Conformidad

Totalmente en desacuerdo
En Desacuerdo
Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo
De Acuerdo
Totalmente de Acuerdo

Luego de realizar los análisis de validez y confiabilidad al presente instrumento, se

obtuvieron los resultados siguientes:

Tabla 9

Análisis Generalizado del Cuestionario de Competencias Docentes

Ítems	Promedio	Des.Est.	ritc
Dominio de la asignatura	19,20	3,49	0,74*
Planificación del curso	11,10	2,25	0,71*
Ambientes de aprendizaje	17,81	3,73	0,74*
Estrategias, métodos y técnicas	24,89	4,90	0,8*
Motivación	25,00	4,65	0,88*
Evaluación	28,22	5,14	0,81*
Comunicación	11,45	2,22	0,78*
Gestión del curso	15,15	2,96	0,75*
Tecnologías de la información y comunicación	10,83	2,35	0,69*
Alfa de Cronbach = 0,93*			

* $p < .05$ $n = 358$

Los resultados muestran que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20. Ello significa que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,93. Este resultado es significativo y permite concluir que el Cuestionario de Competencias

Docentes presenta confiabilidad.

Tabla 10

Análisis de la Validez de Constructo del Cuestionario de Competencias Docentes

Ítems	Promedio	Desv.Est.	Factor 1
Dominio de la asignatura	19,20	3,49	0,65
Planificación del curso	11,10	2,25	0,59
Ambientes de aprendizaje	17,81	3,73	0,63
Estrategias, métodos y Técnicas	24,89	4,90	0,85
Motivación	25,00	4,65	0,83
Evaluación	28,22	5,14	0,74
Comunicación	11,45	2,22	0,70
Gestión del curso	15,15	2,96	0,66
Tecnologías de la información y comunicación	10,83	2,35	0,56

Varianza Explicada 68,92%

Medida de Adecuación del Muestreo de Kaiser Meyer-Olkin = 0,94

Test de Esfericidad de Bartlett = 2627,665 ***

*** p .001 n = 358

Dados los resultados, se puede observar que la medida de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin obtiene un valor de 0,96. Ello se considera adecuado. Por otro lado, la prueba de esfericidad de Bartlett muestra un valor significativo. En tanto, los coeficientes de correlación entre los ítems son lo suficientemente elevados como para

continuar con el análisis factorial. Finalmente, existe un solo factor que explica el 68,92% de la varianza total. Con este resultado, se puede afirmar que el cuestionario de competencias docentes cuenta con la validez de constructo.

Tabla 11

Cuestionario de Autorregulación para el aprendizaje

Ficha Técnica

Nombre	Cuestionario de Autorregulación para el aprendizaje.
Autor	Juan Carlos Torre
Procedencia	Universidad Pontificia de Comillas - Madrid
Año	2007
Versión original	Español
Edad de aplicación	15 años en adelante
Administración	Individual y colectiva
Duración	Aproximadamente, 15 minutos.

Descripción de la prueba:

Plantea cuatro escalas independientes que determinan la autorregulación académica del estudiante: Conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario en la realización de las tareas y procesamiento activo durante las clases. Si bien es cierto, este instrumento ha sido validado por el autor; se realizó el análisis de validez y confiabilidad para determinar si es posible utilizarlo en la población determinada para esta investigación.

Tabla 12

Análisis Generalizado de Confiabilidad de la Prueba de Aprendizaje Autorregulado

Ítems	Promedio	Desv.Est.	ritc
Conciencia metacognitiva activa	22,17	3,20	0,65
Control y verificación	27,29	3,61	0,65
Esfuerzo diario en la realización de las tareas	13,87	2,75	0,59
Procesamiento activo durante las clases	10,55	1,98	0,56
Alfa de Cronbach = 0,79*			
* $p < ,05$ $n = 358$			

Estos resultados nos muestran que las correlaciones ítem-test resultan superiores a 0,20. Ello indica que los ítems son consistentes entre sí. Por otro lado, el análisis de confiabilidad por consistencia interna usando el coeficiente Alfa de Cronbach es 0,79 muestra que es significativo. Lo anterior implica considerar que la Prueba de Aprendizaje Autorregulado presenta confiabilidad.

Tabla 13*Análisis de la Validez de Constructo de la Prueba de Aprendizaje Autorregulado*

Ítems	Promedio	Desv.Est.	Factor
Conciencia metacognitiva activa	22,17	3,20	0,66
Control y verificación	27,29	3,61	0,67
Esfuerzo diario en la realización de las tareas.	13,87	2,75	0,61
Procesamiento activo durante las clases.	10,55	1,98	0,56
Varianza Explicada 62,54%			

Medida de Adecuación del Muestreo de Kaiser Meyer-Olkin = 0,78

Test de Esfericidad de Bartlett = 430,236 ***

*** $p < ,001$ n

Lo mostrado en la tabla 13 permite señalar que la medida de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin obtiene 0,81 que puede considerarse como adecuado. Respecto de la prueba de esfericidad de Bartlett, se muestra un valor significativo. Estos datos implican que los coeficientes de correlación entre los ítems son suficientemente elevados como para continuar con el análisis factorial. Además, se puede apreciar la existencia de solo factor que explica el 62,54% de la varianza total, ello implica la Prueba de Aprendizaje Autorregulado muestra validez de constructo.

3.5 Procedimientos

Para obtener datos que permitan un análisis verídico y confiable, se han aplicado

técnicas e instrumentos de datos que permiten cumplir con los objetivos de la investigación. Se aplicó, como se mencionó anteriormente, una encuesta diferente para medir cada una de las variables a la muestra seleccionada. Es decir, para medir las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

En la investigación, se utilizó el enfoque cuantitativo. El diseño, no experimental y de tipo correlacional, fue planteado para probar las hipótesis planteadas. La muestra probabilística fue seleccionada con la fórmula de Sierra Bravo (2001).

Se aplicaron pruebas piloto a los instrumentos seleccionados, de tal manera que se pudo calcular los niveles de confiabilidad y validez. Posteriormente, se aplicaron a la muestra designada. Para procesar los datos obtenidos, se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 24. Con los resultados obtenidos, se pudieron probar las hipótesis.

3.6 Análisis de datos

Para el análisis estadístico, se utilizó el software estadístico de procesamiento de datos (Statistical Package for Social Sciences), Versión 24. Los estadísticos empleados son:

Media aritmética: Medida de tendencia central que permite determinar el promedio de los puntajes obtenidos. Se obtiene con la suma de las calificaciones, divididas entre el número de personas que participan.

La fórmula es la siguiente:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

Coefficiente de correlación de Spearman: Medida de correlación entre dos variables aleatorias en al menos una escala ordinal.

La fórmula es:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde:

r_s = coeficiente de correlación de Spearman.

D^2 = Cuadrado de las diferencias entre X e

Y_n = número de parejas

Para interpretar este coeficiente, los valores oscilan entre -1 y +1 e indican asociaciones negativas o positivas. 0 (cero) quiere decir no correlación.

Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov Smirnov

Tabla 14

Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de las Competencias Docentes

Ítems	Promedio	Des.Est.	K-SZ	Sig.
Dominio de la asignatura	19,20	3,49	085	,000***
Planificación del curso	11,10	2,25	114	000***
Ambientes de aprendizaje	17,81	3,73	110	000***
Estrategias, métodos y técnicas	24,89	4,90	087	000***
Evaluación	28,22	5,14	071	000***
Comunicación	11,45	2,22	151	000***

Gestión del curso	15,15	2,96	106	000***
Tecnologías de la información y comunicación	10,83	3,5	131	000***

n = 358

Respecto de la forma de distribución, con el uso del test de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov, los resultados muestran que en todas las variables se obtuvo coeficientes K,S,Z. Entonces, se podría afirmar que son estadísticamente significativos. Por ello, se puede concluir que no se presentan adecuadas aproximaciones a la curva normal, por lo que es factible utilizar para el análisis de los datos, estadísticas no paramétricas (Siegel y Castellan, 1995).

Tabla 15

Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov del Aprendizaje Autorregulado

Ítems	Promedio	Desv.Estan.	K-SZ	Sig.
Conciencia metacognitiva activa	22,17	3,20	,126	,000***
Control y verificación	27,29	3,61	,098	,000***
Esfuerzo diario en la realización de las tareas	13,87	2,75	,104	,000***
Procesamiento activo durante las clases	10,55	1,98	,108	,000***

n = 358

En la tabla 15, se muestra el análisis exploratorio de los datos referidos a la forma de distribución. Se utilizó la prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov, y señala que las variables estudiadas obtienen coeficientes K-S Z. Eso significa que son estadísticamente significativas. Se puede concluir que no se presentan adecuadas aproximaciones a la curva normal. Ello implica que se puede utilizar estadísticas no paramétricas para el análisis de los datos (Siegel y Castellan, 1995).

IV.RESULTADOS

Tabla 16

Análisis de Correlación, con la rho de Spearman, entre las Competencias Docentes y el Aprendizaje autorregulado

VARIABLES	Aprendizaje autorregulado
Competencias Docentes	0,75***

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ $n = 358$

Para los análisis correlacionales, se utilizó el estadístico rho de Spearman. En la tabla 12, se muestran los resultados presentados con la existencia de correlaciones positivas y significativas entre las variables: competencias docentes y aprendizaje autorregulado ($r = 0,75$). Ello permite afirmar que la hipótesis general de la presente investigación es aceptada.

Tabla 17

Análisis de Correlación, con la rho de Spearman, entre la dimensión Dominio de la asignatura de las Competencias Docentes y el Aprendizaje autorregulado

VARIABLES	Aprendizaje autorregulado
Dominio de la asignatura	0,57***

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ $n = 358$

Los análisis correlacionales se efectuaron con el uso del estadístico rho de Spearman. Los resultados se muestran en la Tabla 17 y presentan correlaciones positivas y

significativas entre las variables dominio de la asignatura y aprendizaje autorregulado ($r = 0,57$). En ese sentido, la primera hipótesis específica de la presente investigación es aceptada.

Tabla 18

Análisis de Correlación, con la rho de Spearman, entre la dimensión planificación del curso de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado

Variables	Aprendizaje autorregulado
Planificación del curso	0,53***

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ $n = 358$

Los análisis correlacionales se efectuaron con el uso del estadístico rho de Spearman. En la Tabla 18, se muestran los resultados y estos presentan correlaciones positivas y significativas entre las variables planificación del curso y aprendizaje autorregulado ($r = 0,53$). Ello implica que la segunda hipótesis específica de la presente investigación sea aceptada.

Tabla 19

Análisis de Correlación, con la rho de Spearman, entre la dimensión ambientes de aprendizaje de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado.

Variables	Aprendizaje autorregulado
------------------	----------------------------------

Ambientes de aprendizaje	0,60***
--------------------------	---------

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ $n = 358$

Con el uso del estadístico rho de Spearman, se efectuaron los análisis correlacionales. Los resultados se muestran en la Tabla 19 y presenta la existencia de correlaciones positivas y significativas entre las variables ambientes de aprendizaje y aprendizaje autorregulado ($r = 0,60$). Ello implica que la tercera hipótesis específica de la presente investigación sea aceptada.

Tabla 20

Análisis de Correlación, con la rho de Spearman, entre la dimensión estrategias, métodos y técnicas de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado

Variab	Aprendizaje autorregulado
Estrategias, métodos y técnicas	0,67***

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ $n = 358$

Con el uso del estadístico rho de Spearman, se efectuaron los análisis correlacionales cuyos resultados se muestran en la Tabla 20 y presenta la existencia de correlaciones positivas y significativas entre las variables estrategias, métodos y técnicas y aprendizaje autorregulado ($r = 0,67$). Ello implica que la cuarta hipótesis específica de la presente investigación sea aceptada.

Tabla 21

Análisis de Correlación, con la rho de Spearman, entre la dimensión Motivación de las Competencias Docentes y el Aprendizaje autorregulado

Variab les	Aprendizaje autorregulado
Motivación	0,70***

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ $n = 358$

Con el uso del estadístico rho de Spearman, se efectuaron los análisis correlacionales. Los resultados se muestran en la Tabla 21 y presenta la existencia de correlaciones positivas y significativas entre las variables motivación y aprendizaje autorregulado ($r = 0,70$). Ello implica que la quinta hipótesis específica de la presente investigación sea aceptada.

Tabla 22

Análisis de Correlación, con la rho de Spearman, entre la dimensión Evaluación de las Competencias Docentes y el Aprendizaje autorregulado

Variab les	Aprendizaje autorregulado
Evaluación	0,62***

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ $n = 358$

Los análisis correlacionales se efectuaron con el uso del estadístico rho de Spearman. Los resultados se muestran en la Tabla 22 y presenta correlaciones positivas y significativas entre las variables evaluación y aprendizaje autorregulado ($r = 0,62$). Ello implica que la sexta hipótesis específica de la presente investigación sea aceptada.

Tabla 23

Análisis de Correlación, con la rho de Spearman, entre la dimensión Comunicación de las Competencias Docentes y el Aprendizaje autorregulado

Variables	Aprendizaje autorregulado
Comunicación	0,59***

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ $n = 358$

Se utilizó el estadístico rho de Spearman para efectuar los análisis correlacionales. Los resultados que muestra la Tabla 23 señalan la existencia de correlaciones positivas y significativas entre las variables comunicación y aprendizaje autorregulado ($r = 0,59$). Ello implica que sea aceptada la séptima hipótesis específica.

Tabla 24

Análisis de Correlación, con la rho de Spearman, entre la dimensión Gestión del curso de las Competencias Docentes y el Aprendizaje autorregulado

Variables	Aprendizaje autorregulado
Gestión del curso	0,60***

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ $n = 358$

Se efectuaron los análisis correlacionales con el uso del estadístico rho de Spearman. En la Tabla 24, se presentan los resultados y muestra la existencia de correlaciones positivas y significativas entre las variables gestión del curso y aprendizaje autorregulado ($r = 0,60$). Ello implica que la octava hipótesis específica de la presente

investigación sea aceptada.

Tabla 25

Análisis de Correlación, con la rho de Spearman, entre la dimensión tecnologías de la información y comunicación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado

Variables	Aprendizaje autorregulando
Tecnologías de la información y comunicación	0,48***

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ $n = 358$

Con el uso del estadístico rho de Spearman, se efectuaron los análisis correlacionales. Los resultados se muestran en la Tabla 25 y presenta la existencia de correlaciones positivas y significativas entre las variables tecnologías de información y comunicación y aprendizaje autorregulado ($r = 0,48$). Ello implica que la novena hipótesis específica de la presente investigación sea aceptada.

Tabla 26

Análisis de las Correlaciones, con la rho de Spearman, entre las dimensiones de las Competencias Docentes y las dimensiones del Aprendizaje autorregulado

Variables	CMA	CV	EDRT	PADC
Dominio de la asignatura	0,46**	0,45**	0,39**	0,38**
Planificación del curso	0,42**	0,41**	0,42**	0,35**

Ambientes de aprendizaje	0,45**	0,42**	0,46**	0,44**
Estrategias, métodos y técnicas	0,53**	0,52**	0,48**	0,47**
Motivación	0,52**	0,55**	0,53**	0,48**
Evaluación	0,47**	0,50**	0,44**	0,43**
Comunicación	0,43**	0,49**	0,40**	0,41**
Gestión del curso	0,45**	0,49**	0,44**	0,38**
Tecnologías de la información y comunicación	0,38**	0,36**	0,34**	0,38**

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ $n = 348$

CMA = Conciencia metacognitiva activa, CV = Control y verificación, EDRT = Esfuerzo diario en la realización de las tareas, PADC = Procesamiento activo durante las clases

Con el uso del estadístico rho de Spearman, se efectuaron los análisis correlacionales. Los resultados se muestran en la Tabla 26 y presenta la existencia de correlaciones positivas y significativas entre todas las variables. Ello implica que la décima hipótesis específica de la presente investigación sea aceptada.

Tabla 27

Prueba U de Mann-Whitney de comparación de los puntajes de la Prueba de Competencias docentes por Sexo

Variable	Sexo		Rango promedio	U de Mann Whitney	Z	Sig. Asintót.
Dominio de	Masculino	201	170,83	14036,50	1,80	072

la asignatura	Femenino	157	190,60			
Planificación	Masculino	201	170,03	13875,50	1,98	048*
del curso	Femenino	157	191,62			
Ambientes de	Masculino	201	174,21	14714,50	1,10	271
aprendizaje	Femenino	157	186,28			
Estrategias,	Masculino	201	168,86	13639,50	2,21	027*
métodos	Femenino	157	193,12			
Motivación	Masculino	201	172,63	14397,50	1,43	154
	Femenino	157	188,30			
Evaluación	Masculino	201	172,26	14323,00	1,50	133
	Femenino	157	188,77			
Comunicación	Masculino	201	167,22	13311,00	2,58	010**
	Femenino	157	195,22			
Gestión del	Masculino	201	166,46	13158,00	2,71	007**
curso	Femenino	157	196,19			
Tecnologías de	Masculino	201	176,70	15216,00	0,59	558
la información	Femenino	157	183,08			
TOTAL CD	Masculino	201	169,60	13788,00	2,05	040*
	Femenino	157	192,18			

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001 n = 358

Luego de los análisis comparativos, mostrados en la Tabla 27, entre estudiantes varones y mujeres con el uso de la U de Mann-Whitney, se puede señalar la existencia de diferencias estadísticas significativas. Por ello, la décimo primera hipótesis específica de la investigación puede ser aceptada.

Por otro lado, es preciso mencionar las diferencias mayores encontradas. En primer lugar, en la planificación del curso, la mayor calificación corresponde a las estudiantes mujeres con un rango de 191,62; respecto de los estudiantes varones con rango promedio de 191,62. Luego, encontramos estrategias métodos y técnicas donde también sobresale la calificación correspondiente a las estudiantes mujeres con un rango promedio de 193,12, respecto de los estudiantes varones con un rango promedio = 168,86. En tercer lugar, en la variable comunicación, se puede apreciar que la mayor calificación corresponde a las estudiantes mujeres con el rango promedio de 195,22; respecto de los estudiantes varones con rango promedio de 167,22. Luego, encontramos la gestión del curso. En ese caso, se puede apreciar que, también, la mayor calificación corresponde a las estudiantes mujeres con un rango promedio de 196,19, respecto de los estudiantes varones con un rango promedio de 166,46. Finalmente, en el total de las competencias docentes, se puede apreciar que la mayor calificación corresponde a las estudiantes mujeres con un rango promedio de 192,18, respecto de los estudiantes varones con un rango promedio de 169,60.

Tabla 28

Prueba U de Mann-Whitney de comparación de los puntajes de la prueba de Aprendizaje Autorregulado por Sexo

Variable	Sexo	Rango promedio	U de Mann Whitney	Z	Sig. Asintót.	
Conciencia metacognitiva	Masculino	201	173,71	14615,00	-1,21	,228
	Femenino	157	186,91			

Control y verificación	Masculino	201	171,69	14208,00	-1,63	,104
	Femenino	157	189,50			
Esfuerzo diario en las tareas	Masculino	201	175,13	14900,0	-0,91	,362
	Femenino	157	185,10			
Procesamiento activo	Masculino	201	178,79	15635,00	-0,15	,881
	Femenino	157	180,41			
TOTAL CD	Masculino	201	172,80	14432,00	-1,39	,165
	Femenino	157	188,08			

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ $n = 358$

En la Tabla 28, se muestran los análisis comparativos entre los estudiantes varones y mujeres con la U de Mann-Whitney. Respecto de ello, se puede afirmar que no existen diferencias estadísticas significativas. Por tanto, la décimo segunda hipótesis específica de investigación no es aceptada.

Tabla 29

Análisis de Varianza por Rangos de Kruskal - Wallis de las Competencias docentes por Facultad

Variables	Rango									Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótico
	Fac	Ag	Cie	C.Fo	Eco	Ind	Ing	Pes	Zoo			
Domínio de la asignatura	76	58	28	63	38	34	26	35		28,86	6	000***
Planificación del curso	20	204,6	161,53	131,66	204,30	204,07	200,81	155,84		28,73	7	000***
Ambientes de aprendizaje	17	196,8	41	157,64	146,88	187,42	205,75	183,67		17,32		015*

	2	8									
Estrategias,	20	203,	161,	141,	165,	204,	192,	170,	20,		⁷ ,004**
métodos	9,7	62	14	61	71	54	10	84	76		
	6										
Motivación	22	186,5	159,	149,	167,	210,	200,		19,		006**
	4,7	1	38	25	04	50	69	168,6	82		
	6							9			
Evaluación	20	184,3			187,	199,	192,	175,	9,7		201
	6,5	4	166,5	152,3	27	29	83	39	9		
	3		6	8							
Comunicación	20	187,	176,	148,	181,	174,	211,	181,	10,		164
	2,3	09	13	95	84	11	00	99	45		
	4										
Gestión del curso	19	186,	175,	163,	175,	170,	234,	161,	11,		123
	0,1	76	08	23	98	57	90	31	38		

	9									
Tecnologías de la	19	178,	148,	187,	152,	205,	220,	166,	15,	026*
información	6,6	05	49	28	30	68	63	17	90	
	2									
Total CD	20	193,	162,	139,	180,	201,	212,	171,	19,	007**
	8,0	34	67	83	00	84	25	99	31	
	7									

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ $n = 358$

Agr = Agronomía, Cie = Ciencias, CFo = Ciencias forestales, Eco = Economía y planificación, Ind = Industrias alimentarias, Ing = Ingeniería agrícola, pes= Pesquería, Zoo = Zootecnia.

En la tabla 25, se muestran los análisis comparativos efectuados a través del análisis de varianza por Rangos de Kruskal- Wallis, de las Competencias docentes por Facultad. Los resultados muestran la existencia de diferencias estadísticassignificativas. Por ello, la décimo tercera hipótesis específica de investigación es aceptada. Se puede apreciar que las diferenciascon mayor valor son:

Dominio de la asignatura (Chi-Cuadrado = 28,86 $gl = 7$ $p < ,05$). Se puede apreciar que los estudiantes de la Facultad de Agronomía (Rango Promedio =209,16) y de la Facultad de Industrias Alimentarias (Rango Promedio =203,77) superan a los estudiantes de las otras

Facultades.

Planificación del curso (Chi-Cuadrado = 28,73 gl = 7 p < ,05). Se puede apreciar que los estudiantes de la Facultad de Ciencias (Rango Promedio =204,49) y de la Facultad de Industrias Alimentarias (Rango Promedio =204,30) superan a los alumnos de las otras Facultades.

Ambientes de aprendizaje (Chi-Cuadrado = 17,32 gl = 7 p < ,05). Se puede apreciar que los estudiantes de la Facultad de Pesquería (Rango Promedio = 215,75) y de la Facultad de Ingeniería Agrícola (Rango Promedio = 205,42) superan a los estudiantes de las otras Facultades.

Estrategias, métodos y técnicas (Chi-Cuadrado = 20,76 gl = 7 p < ,05). Se puede apreciar que los estudiantes de la Facultad de Agronomía (Rango Promedio = 209,76) y de la Facultad de Ingeniería Agrícola (Rango Promedio = 204,54) superan a los estudiantes de las otras Facultades.

Motivación (Chi-Cuadrado = 19,82 gl = 7 p < ,01). Se puede apreciar que los estudiantes de la Facultad de Agronomía (Rango Promedio = 224,76) y de la Facultad de Ingeniería Agrícola (Rango Promedio = 210,50) superan a los estudiantes de las otras Facultades.

Tecnologías de la información y comunicación (Chi-Cuadrado = 15,90 gl = 7 p < ,05). Se puede apreciar que los estudiantes de la Facultad de Pesquería (Rango Promedio = 220,63) y de la Facultad de Ingeniería Agrícola (Rango Promedio = 205,68) superan a los estudiantes de las otras Facultades.

Total de las Competencias docentes (Chi-Cuadrado = 19,31 gl = 7 p < ,01). Se puede apreciar que los estudiantes de la Facultad de Pesquería (Rango Promedio = 212,25) y de la Facultad de Agronomía (Rango Promedio = 208,07) superana los estudiantes de las otras Facultades.

Tabla 30

Análisis de Varianza por Rangos de Kruskal - Wallis del Aprendizaje Autorregulado por Facultad

Variables	Rango promedio									Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
	Facu	Agr	Cie	CFo	Eco	Ind	Ing	Pes	Zoo			
	N	76	58	28	63	38	34	26	35			
Conciencia metacognitiva		203,25	180,32	177,12	148,90	185,02	188,89	218,31	170,23	11,84	7	106
Control y verificación		214,41	187,84	177,66	152,37	193,30	173,14	190,96	166,73	10,31		172
Esfuerzo diario en las tareas		202,16	189,75	167,46	145,62	184,93	209,45	212,81	154,57	18,16		011*
Procesamiento activo		226,62	171,59	169,77	167,07	167,41	193,54	200,60	168,16	11,81		107
Total AA		219,97	182,87	172,88	146,44	189,84	191,50	212,54	157,51	17,00		017*

*p < .05 ** p < .01 *** p < .001 N = 358

Agr = Agronomía, Cie = Ciencias, CFo = Ciencias forestales, Eco = Economía y planificación, Ind = Industrias alimentarias, Ing = Ingeniería agrícola, pes = Pesquería, Zoo = Zootecnia.

En la tabla 26, se muestran los análisis comparativos efectuados, a través del análisis de varianza por Rangos de Kruskal-Wallis, del aprendizaje autorregulado por facultad. Los resultados muestran la existencia de diferencias estadísticas significativas. Por ello, la decimocuarta hipótesis específica de investigación es aceptada. Se puede apreciar que las diferencias con mayor valor son:

Esfuerzo diario en la realización de las tareas (Chi-Cuadrado = 18,16 gl = 7 p < ,05). Se puede apreciar que los estudiantes de la Facultad de Pesquería (Rango Promedio = 212,81) y de la Facultad de Ingeniería Agrícola (Rango Promedio = 209,45) superan a los estudiantes de las otras Facultades.

Total del Aprendizaje autorregulado (Chi-Cuadrado = 17,00 gl = 7 p < ,01). Se puede apreciar que los estudiantes de la Facultad de Agronomía (Rango Promedio = 219,97) y de la Facultad de Pesquería (Rango Promedio = 212,54) superan a los estudiantes de las otras Facultades.

V.DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para validar las hipótesis, se utilizaron instrumentos que fueron sometidos a un análisis estadístico que certificó su validez y confiabilidad. Esta acción es necesaria, pues se garantizan los datos recolectados.

En el caso de la prueba de competencias docentes, el análisis de confiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach presentó un valor de 0,93. Este dato muestra que es bastante significativo. Respecto del análisis de validez, este fue efectuado con el análisis factorial exploratorio, y alcanzó un valor de 0,94 en el KMO. Ello implica que la prueba es válida.

En lo concerniente a la prueba de aprendizaje autorregulado, se realizó el análisis de confiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach. El resultado fue un valor de 0,79. Ello significa que este instrumento también es confiable. Por otro lado, el análisis de validez, con el análisis factorial exploratorio, mostró un valor de 0,78 en el KMO. Ese dato revela la validez de la prueba.

La hipótesis planteada fue que las competencias docentes se relacionan significativamente con el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria. El resultado mostrado en la tabla 12 nos permite afirmar que sí existen relaciones significativas y positivas entre las variables de estudio. Implica que existe un efecto positivo de las competencias docentes en la regulación de los aprendizajes de los estudiantes. En ese sentido, es preciso brindarle la debida importancia, pues su atención puede garantizar mejores profesores, así como excelentes estudiantes. Resulta, pues, fundamental que la Universidad la considere. Ello podría significar impulsar más estudios sobre este tema, implementar su aplicación, considerarlo en la planificación educativa, etc.

En el caso de la Universidad Nacional Agraria La Molina, cobra un interés especial; pues coincide con los nuevos planes educativos. Es decir, un documento normativo como su Modelo Educativo (2017) plantea un enfoque por competencias, y propone entre las

competencias docentes un nuevo rol, ya no solo una enseñanza de calidad, sino también la constante capacitación, actualización, de tal manera que les permita ser buenos facilitadores del aprendizaje. Asimismo, se requiere que impacten de forma positiva en los estudiantes para que puedan ser autónomos y puedan tomar decisiones en diferentes contextos. En ese sentido, en estos tiempos, cuando la educación está en la búsqueda de formar competencias para la vida y para el aprendizaje permanente de los estudiantes, cobra mayor sentido incidir en un aprendizaje autorregulado.

Por otro lado, estos resultados encontrados sobre aprendizaje autorregulado están relacionados con lo obtenido por autores como Rebaza (2016); Monterroso (2015); Zambrano (2016); Ramírez et al. (2015); Gaeta (2014) y Lorenzana (2012). En dichas investigaciones, se muestra la importancia que tienen tanto las competencias docentes como el aprendizaje autorregulado en el mundo académico.

De otro lado, Núñez et al. (2006) coincide en la importancia del papel que cumplen los docentes en la formación y enseñanza de las estrategias de autorregulación del aprendizaje. De aplicarse esta estrategia, se garantiza rendimientos más elevados por parte de los estudiantes; por el contrario, sus resultados son menos relevantes cuando utilizan solo estrategias personales para su estudio.

Este resultado nos muestra, por otro lado, que se puede lograr un efecto de las propuestas pedagógicas en la relación docente-alumnos, especialmente en convertirlos en aprendices autónomos. Por ello, los docentes deben lograr que sus alumnos asuman la tarea de comprometerse con sus propios aprendizajes y sobre todo de manera autónoma. Para lograrlo, es importante que puedan autorregular su aprendizaje; es decir dirigirlo y orientarlo hacia metas claramente establecidas. En ese sentido, se requiere que su formación académica deje de lado el antiguo paradigma de solo transmitir; y se asuman los nuevos paradigmas que contemplan al alumno como el centro del aprendizaje, formando en ellos competencias y capacidades

necesarias para que sea capaz de ser un estudiante con aprendizaje autónomo y permanente. Esta afirmación está avalada por autores como Monereo (2008).

Por otro lado, para que un aprendizaje sea autónomo se requiere, necesariamente, que los docentes puedan formar el manejo de estrategias de aprendizaje que les enseñe a aprender. En este camino, Pozo y Monereo (2002) señalan que “si tuviéramos que elegir un lema, un mantra que guiara las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI, sin duda el más aceptado entre educadores e investigadores sería el que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender” (p. 11). En términos específicos, esta condición se logra al cumplir uno de los objetivos esenciales del aprendizaje autorregulado.

El aprendizaje autorregulado se vincula con los tipos de aprendizaje, y entre ellos con la metacognición. Rosário (2004) señala que es “un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (p. 37). Desde esta perspectiva, es que el centro del trabajo educativo debe transformarse y dejar de lado, como se mencionó anteriormente, las viejas concepciones del aprendizaje para situar al estudiante en un sitio de privilegio respecto al uso de sus habilidades y capacidades que les permitan aumentar sustantivamente su rendimiento académico. Así, el aprendizaje autorregulado coadyuvará a que los estudiantes puedan mejorar sus resultados académicos.

La única hipótesis específica que no se acepta en nuestra investigación es la existencia de diferencias significativas entre los estudiantes varones y mujeres de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de las competencias docentes de sus profesores. Si bien es cierto no resultó como se esperaba, es interesante conocer que no existe mayor diferencia entre varones y mujeres en el momento de evaluar las competencias de sus docentes. Una diferencia significativa entre hombres y mujeres solo se presenta en el estudio de Monterroso (2015) “Aprendizaje autorregulado y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes”

donde demostró que existía diferencia entre el procesamiento activo y el diálogo interno entre varones y mujeres.

Finalmente, Norabuena (2011) coincide en la existencia de una relación directa entre la docencia y el aprendizaje autorregulado. En ese sentido, considera importante un acompañamiento docente a los estudiantes para ayudarlos a autorregular su aprendizaje, y ello debe implementarse en el mismo contexto del aula no en un curso especial ni en otro espacio. Lo anterior plantea una labor adicional del docente, es decir no solo debe planificar su curso; sino también promover que el estudiante autorregule su aprendizaje. Si bien podría ser una complicación para el docente, pues implica tiempo, trabajo, etc.; no será así en la medida que existan objetivos institucionales claros y que se tenga el apoyo y reconocimiento de la institución. Conseguir estudiantes que autorregulen su aprendizaje es un trabajo conjunto, y el resultado tendrá un efecto positivo en su rendimiento y estará óptimamente preparado para responder mejor a esta, cada vez más competitiva, sociedad.

VI. CONCLUSIONES

- Los resultados muestran que existen relaciones significativas entre las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Los análisis estadísticos fueron realizados con el uso del estadístico de correlación rho de Spearman.
- Los resultados indican que existen relaciones significativas entre la dimensión dominio de la asignatura de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Los análisis estadísticos fueron realizados con el uso del estadístico de correlación rho de Spearman.
- Los resultados muestran que existen relaciones significativas entre la dimensión planificación del curso de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Los análisis estadísticos fueron realizados con el uso del estadístico de correlación rho de Spearman,
- Los resultados indican que existen relaciones significativas entre la dimensión ambientes de aprendizaje de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Los análisis estadísticos fueron realizados con el uso del estadístico de correlación rho de Spearman.
- Los resultados indican que existen relaciones significativas entre la dimensión estrategias, métodos y técnicas de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Los análisis estadísticos fueron realizados con el uso del estadístico de correlación rho de

Spearman.

- Los resultados muestran que existen relaciones significativas entre la dimensión motivación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Los análisis estadísticos fueron realizados con el uso del estadístico de correlación rho de Spearman.
- Los resultados indican que existen relaciones significativas entre la dimensión evaluación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Los análisis estadísticos fueron realizados con el uso del estadístico de correlación rho de Spearman.
- Los resultados indican que existen relaciones significativas entre la dimensión comunicación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Los análisis estadísticos fueron realizados con el uso del estadístico de correlación rho de Spearman.
- Los resultados señalan que existen relaciones significativas entre la dimensión gestión del curso de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Los análisis estadísticos fueron realizados con el uso del estadístico de correlación rho de Spearman.
- Los resultados indican que existen relaciones significativas entre la dimensión tecnologías de la información y comunicación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Los análisis estadísticos fueron realizados con el uso del estadístico de correlación rho de Spearman.
- Los resultados indican que existen relaciones significativas entre las dimensiones de las competencias docentes y las dimensiones del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Los análisis estadísticos

fueron realizados con el uso del estadístico de correlación rho de Spearman.

- Los análisis comparativos efectuados con la U de Mann Whitney entre los estudiantes varones y mujeres de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de las competencias docentes de sus profesores, revelan que existen diferencias significativas. Se aprecia que las estudiantes mujeres alcanzan promedios más altos que los estudiantes varones.
- Los análisis comparativos efectuados con la U de Mann Whitney entre los estudiantes varones y mujeres de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de su aprendizaje autorregulado, revelan que no existen diferencias significativas.
- Los análisis de varianza efectuados con la H de Kruskal Wallis entre los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto de las competencias docentes de sus profesores, revelan que existen diferencias significativas. Los estudiantes de las facultades de Pesquería y de Agronomía alcanzan promedios más altos que los estudiantes de las otras facultades.
- Los análisis de varianza efectuados con la H de Kruskal Wallis entre los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Nacional Agraria La Molina, respecto del aprendizaje autorregulado, revelan que existen diferencias significativas. Los estudiantes de las facultades de Agronomía y de Pesquería alcanzan promedios más altos que los estudiantes de las otras facultades.

VII.RECOMENDACIONES

- La participación del docente en este proceso es muy importante, por ello deberá ser parte fundamental. Esto permitirá que exista una mayor interacción con los estudiantes, y garantice su presencia activa en su proceso de aprendizaje.
- Es preciso que se desarrollen programas de capacitación a los docentes acerca de la enseñanza de las estrategias del aprendizaje autorregulado a los alumnos. De esa manera, tendrán una conciencia real de la importancia del tema.
- Sería importante implementar en las clases, la adquisición de estrategias de aprendizaje autorregulado que permita a los alumnos pensar y actuar en forma reflexiva, crítica, imaginativa, propositiva y creativa; de tal manera que puedan desarrollar la capacidad de aprender autónomamente.
- Se sugiere difundir los resultados de la presente investigación en la comunidad académica, de manera que se pueda tomar conciencia de la importancia que tiene manejar las estrategias del aprendizaje autorregulado para el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes.
- Se recomienda asumir como línea de investigación el trabajo sobre las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado; a fin de que se pueda mejorar tanto el trabajo de los docentes como el desempeño académico de los estudiantes.

VIII. REFERENCIAS

- Alcázar, M (2002). *Currículum universitario para el Siglo XXI*. Universidad Nacional Agraria La Molina.
- Bandura, A. (1987). *Teoría Social Cognitiva*. Roca editores.
- Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Bogoya, D. y Torrado, M.C. (2000). *Competencias y Proyectos Pedagógicos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Carrier, J. P. (2006). *Escuela y multimedia*. México: Siglo XXI.
- Cerezo, R.; Núñez, J.; Fernández, E.; Suárez, N. y Tuero, E. (2011). Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. 50(1), 1-3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327289002>
- Chomsky, N. (2000). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa.
- Comellas, M. J. (Comp.). (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Praxis.
- Corvalán, O.; y Hawes, G. (2005). *Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile*. <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2005%20Aplicacion%20enfoco%20competencias%20U%20Talca.pdf>
- Delgado, M. (2000). Modelos de gestión por competencias. <http://www.gestiondelconocimiento.com>.
- De Zubiría, J. (2011). *Los modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio.

- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill Interamericana
<https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Dirección General de Educación Superior Tecnológica de México (2013). Evaluación docente con enfoque de competencias. SEP.
- Escolano, A. (1996). Maestros de ayer, maestros del futuro. *Revista Vela Mayor*. 3(9), 41-48
- Fernández, R. (2001). El profesor en la sociedad de la información y la comunicación: nuevas necesidades en la formación de profesorado.
https://www.researchgate.net/publication/28111453_El_profesor_en_la_sociedad_de_la_informacion_y_la_comunicacion_nuevas_necesidades_de_la_formacion_del_profesorado/link/557bfbc308ae26eada8b2319/download
- Gaeta, M. (2014). La implicación docente en los procesos de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista de Comunicación de la SEECI*. (diciembre 2014). Número extraordinario, 74-81.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil basado en competencias. *Acción pedagógica*. (16), 48-57.
- Hager, P., Holland, S. y Beckett, D. (2002). Enhancing the learning and employability of graduates: the role of generic skills. BHERT Position Paper. B-HERT, Melbourne, July, N° 9. Citado por García, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, (16), 11-28.

- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Jiménez, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), pp. 1-25.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/2895Vivas.pdf>.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Paidós.
- Lorenzana, R. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Flensburg.
- Martell, F. (2010, enero-marzo). La competencia comunicativa, elemento central de la docencia. *Revista Caminos abiertos*, 179.
<http://caminosabiertos2010.blogspot.com/2010/01/la-competencia-comunicativa-elemento.html>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 15 (3), 195-211.
- Mejía, P. (2015). El plan curricular y el desempeño académico por competencias de los estudiantes de los últimos ciclos de la escuela profesional de contabilidad y finanzas – USMP – año 2014. [Tesis Doctoral]. Universidad de San Martín de Porres.
- Minakata, A. (2019). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Sinéctica* [online]. (32), pp.17-19.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000100008
- Monereo, C. (Coord.), Badia, A., Domènech, M., Escofet, A., Fuentes, M., Rodríguez Hiera, J. L., Tirado, F. J. y Vayreda, A. (2005). *Internet y competencias*

básicas. Graó.

- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, (52), 149-178.
- Monereo, C. (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. España: Graó.
- Monterroso, S. (2015). *Aprendizaje autorregulado y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes*. [Tesis de Maestría]. Universidad Rafael Landívar.
- Muñoz, J.; Quintero, J. y Munevar, R. (2001). *Competencias Investigativas para profesionales que forman y enseñan*. Editorial Magisterio.
- Norabuena, R. (2011). *Relación entre el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo"*. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Núñez, J., & Solano, P., & González-Pienda, J., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2016). Informe de diagnóstico para el Perú. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/OECD-Skills-%20Strategy-Informe-de-Diagnostico-Resumen-Peru-2016.pdf>
- Palomares A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Construir competencias desde la Escuela*. (2ª. Ed.) Dolmen ediciones.

- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pérez, M.; Díaz-Mujica, A.; González-Pianda, J. y Núñez, J. (2010). Docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado. *Rev. Diálogo Educativo*. 10 (30), 409-424.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Editorial Ramón Areces.
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pozo, J.I. y Monereo, C (2002). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Aula XXI/ Santillana.
- Ramírez, M.; Cortés, V. y Pacheco, H. (2015). Competencias para el Aprendizaje Autorregulado en Estudiantes de Nuevo Ingreso al Bachillerato. En Hernández, L. (2015). Instituto Universitario Anglo Español.
- Rebaza, E. (2016). *Relación entre estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima en los estudiantes en el Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011*. [Tesis de Maestría]. Universidad Privada Antenor Orrego.
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XV(1), 145 – 165.
- Rodríguez-Mena, M; García, I; Corral, R; Lago, C. (s.f) *Competencias para la autoregulación del aprendizaje*.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTI CULOS/ArticulosPDF/0525GR103.pdf>

- Rosario, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (des)venturas do Testas*. Porto.
- Segura, M. (2004). Hacia un perfil del docente universitario. *Revista Ciencias de la Educación*. Año 4, 1(23), 9-28.
- Siegel, S. y Castellán, N.J. (1995). *Estadística no paramétrica, aplicada a las ciencias de la conducta*. (4a. Ed.). Editorial Trillas.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicio*. Ediciones Paraninfo.
- Sternberg, R. (2000). *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determinan éxito en la vida*. Paidós.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.
<http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- Torrano, F; Fuentes, J; Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*. 39 (156), 160-173.
- Torre, J. (2007). *Una Triple Alianza para un Aprendizaje Universitario de Calidad*.
- Torre, J. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. [Tesis doctoral]. Universidad Pontificia Comillas.
- Torre, J. (2002). *Aprender a pensar y pensar para aprender: estrategias de aprendizaje*. (5ta. ed.). Narcea.
- Torrez, H. (2013). Diseño y aplicación de una metodología de coevaluación de competencias en los Proyectos Finales de Carrera. Aplicación a los estudios de Administración y Dirección de Empresas en el IQS. [Tesis Doctoral]. Universidad Ramón Llull

Universidad Nacional Agraria La Molina (2017). Modelo Educativo. UNALM.

Valle, A.; Rodríguez, S.; Núñez, J. C.; Cabanach, R. G.; González-Pianda, J. A.; y

Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>

Yániz Álvarez, C. y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Universidad de Deusto.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Graó

Zambrano, C. (2016). Autoeficacia, Prácticas de Aprendizaje Autorregulado y Docencia para fomentar el Aprendizaje Autorregulado en un Curso de Ingeniería de Software. *Formación Universitaria*. 9 (3).

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062016000300007

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1-37). London: Lawrence Erlbaum.

Zorrilla, S. (2007). *Introducción a la metodología de la investigación*. Aguilar y León.

IX. ANEXOS**Anexo A****MATRIZ DE
CONSISTENCIA**

Título: Relación entre Competencias docentes y Aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño	Población	Instrumentos Estadísticas
-----------------	------------------	------------------	------------------	---------------	------------------	----------------------------------

Problema General	Objetivo General:	Hipótesis General	Variables de estudio	Tipo de investigación	La población estará conformada por la totalidad de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina?	Inventario de competencias docentes de la Secretaría de Educación Pública de México.	Media Aritmética
¿Qué relación existe entre las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina?	Determinar la relación que existe entre las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.	Las competencias docentes se relacionan significativamente con el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.	Competencias Docentes Aprendizajes autorregulado	Investigación por la totalidad no experimental. Diseño descriptivo correlacional.	de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria.	Secretaría de Educación Pública de México.	Desviación estándar
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Especificas	Variables Controladas	Muestra	Cuestionario de tipo estratificado.	de	Coefficiente Alfa de Cronbach
¿Qué relación existe entre la dimensión dominio de la asignatura de las competencias docentes y el aprendizaje	Establecer la relación que existe entre la dimensión dominio de la asignatura de las competencias	La dimensión dominio de la asignatura de las competencias docentes se relaciona significativamente	Edad Sexo Condición	La muestra es de probabilidad de tipo	de autorregulación para el aprendizaje de	Juan Carlos	

autorregulado en los docentes y el aprendizaje con el aprendizaje socioeconómica Torre.
 estudiantes de la Universidad autorregulado en los autorregulado en los
 Nacional Agraria La Molina? estudiantes de la estudiantes de la Universidad
 Universidad Nacional Nacional Agraria La Molina.
 Agraria La Molina.

Rho de
 Spearman

¿Qué relación existe entre la Identificar la relación que La dimensión planificación
 dimensión planificación del existe entre la dimensión del curso de las
 curso de las competencias planificación del curso de competencias docentes se
 docentes y el aprendizaje las competencias docentes relaciona significativamente
 autorregulado en los y el aprendizaje con el aprendizaje
 estudiantes de la Universidad autorregulado en los autorregulado en los
 Nacional Agraria La Molina? estudiantes de la estudiantes de la Universidad
 Universidad Nacional Nacional Agraria La Molina.
 Agraria La Molina.

¿Qué relación existe entre la Precisar la relación que La dimensión ambiente de

dimensión ambientes de existe entre la dimensión aprendizaje de las
aprendizaje de las ambientes de competencias docentes se
competencias docentes y el aprendizaje de las relaciona
aprendizaje autorregulado en competencias docentes significativamente con el
los estudiantes de la y el aprendizaje aprendizaje autorregulado
Universidad Nacional autorregulado en los en los estudiantes de la
Agraria La Molina? estudiantes de la Universidad Nacional
Universidad Nacional Agraria La Molina.
Agraria La Molina.

¿Qué relación existe entre la Determinar la relación La dimensión estrategias,
dimensión estrategias, que existe entre la métodos y técnicas de las
métodos y técnicas de las dimensión Estrategias, competencias docentes se
competencias docentes y el métodos y técnicas de relaciona
aprendizaje autorregulado en las Competencias significativamente con el
los estudiantes de la Docentes y el aprendizaje autorregulado
Universidad Nacional aprendizaje en los estudiantes de la
Agraria La Molina? autorregulado en los Universidad Nacional

estudiantes de la Agraria La Molina.

Universidad Nacional

Agraria.

¿Qué relación existe entre la Indicar la relación que La dimensión motivación de dimensión motivación de las existe entre la dimensión las competencias docentes competencias docentes y el Motivación de las se relaciona aprendizaje autorregulado en Competencias Docentes significativamente con el los estudiantes de la y el aprendizaje aprendizaje autorregulado Universidad Nacional autorregulado en los en los estudiantes de la Agraria La Molina? estudiantes de la Universidad Nacional Universidad Nacional Agraria La Molina. Agraria.

¿Qué relación existe entre la Precisar la relación que La dimensión evaluación dimensión evaluación de las existe entre la dimensión de las competencias competencias docentes y el Evaluación de las docentes se relaciona aprendizaje autorregulado en Competencias Docentes significativamente con el

los estudiantes de la y el aprendizaje autorregulado
 Universidad Nacional Agraria autorregulado en los en los estudiantes de la
 La Molina? estudiantes de la Universidad Nacional
 Universidad Nacional Agraria La Molina.
 Agraria.

¿Qué relación existe entre la Determinar la relación La dimensión
 dimensión gestión del curso de que existe entre la comunicación de las
 las competencias Docentes y dimensión comunicación competencias docentes se
 el aprendizaje autorregulado de las competencias relaciona
 en los estudiantes de la docentes y el aprendizaje significativamente con el
 Universidad Nacional autorregulado en los aprendizaje autorregulado
 Agraria La Molina? estudiantes de la en los estudiantes de la
 Universidad Nacional Universidad Nacional
 Agraria La Molina. Agraria La Molina.

¿Qué relación existe entre la Establecer la relación que La dimensión gestión del
 dimensión tecnologías de la existe entre la dimensión curso de las competencias

información y comunicación Gestión del curso de las docentes se relaciona
de las competencias docentes Competencias Docentes y significativamente con el
y el aprendizaje autorregulado el aprendizaje aprendizaje autorregulado en
en los estudiantes de la autorregulado en los los estudiantes de la
Universidad Nacional Agraria estudiantes de la Universidad Nacional
La Molina? Universidad Nacional Agraria La Molina
Agraria.

¿Qué relación existe entre la dimensión de las tecnologías de la información y comunicación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina?

Identificar la relación que existe entre la dimensión de las tecnologías de la información y comunicación de las competencias docentes y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

Anexo B

UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA LA MOLINA

CUESTIONARIO DE COMPETENCIA DOCENTE

El presente cuestionario nos permitirá conocer cómo percibe el trabajo de sus docentes. Los resultados servirán para mejorar la enseñanza de sus profesores. Para ello, debes responder con la mayor sinceridad cada una de las afirmaciones que se presentan a continuación.

I. Datos Generales

N° de Matrícula:

Facultad:

Edad:

Género: Hombre

Mujer

Lugar de nacimiento:

Lugar de residencia:

Colegio de procedencia:

Estatal

Particular

II. Instrucciones

Elija la respuesta que mejor muestre su preferencia, de acuerdo con la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
De acuerdo	4
Totalmente de acuerdo	5

Responda a todas las preguntas y recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas.

III. Cuestionario

El profesor de su curso:

1. Explica de manera clara los contenidos de la asignatura.	1	2	3	4	5
2. Relaciona los contenidos de la asignatura con los contenidos de otras.	1	2	3	4	5
3. Resuelve las dudas relacionadas con los contenidos de la asignatura.	1	2	3	4	5
4. Propone ejemplos o ejercicios que vinculan la asignatura con la práctica profesional.	1	2	3	4	5
5. Explica la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional	1	2	3	4	5
6. Cumple con los acuerdos establecidos al inicio de la asignatura.	1	2	3	4	5
7. Durante el curso establece las estrategias adecuadas necesarias para lograr el aprendizaje deseado.	1	2	3	4	5
8. El programa presentado al principio de la asignatura se cubre totalmente.	1	2	3	4	5
9. Incluye experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula (laboratorios, empresas, comunidad, etc.).	1	2	3	4	5
10. Utiliza para el aprendizaje las herramientas de interacción de las tecnologías actuales de la información.	1	2	3	4	5
11. Organiza actividades que me permiten ejercitar mi expresión oral y escrita.	1	2	3	4	5
12. Relaciona los contenidos de la asignatura con la industria y la sociedad.	1	2	3	4	5
13. Usa ejemplos y casos relacionados con la vida real.	1	2	3	4	5
14. Adapta las actividades para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	5
15. Promueve el autodidactismo y la investigación.	1	2	3	4	5
16. Promueve actividades participativas que me permiten colaborar en una actividad positiva.	1	2	3	4	5
17. Estimula la reflexión sobre la manera en que aprendes.	1	2	3	4	5
18. Se involucra en las actividades propuestas al grupo.	1	2	3	4	5

19. Presenta y expone las clases de manera organizada y estructurada.	1	2	3	4	5
20. Utiliza diversas estrategias, métodos, medios y materiales.	1	2	3	4	5
21. Muestra compromiso y entusiasmo en sus actividades docentes.	1	2	3	4	5
22. Toma en cuenta las necesidades, intereses y expectativas del grupo.	1	2	3	4	5
23. Propicia el desarrollo de un ambiente de respeto y confianza.	1	2	3	4	5
24. Propicia la curiosidad y el deseo de aprender.	1	2	3	4	5
25. Reconoce los éxitos y logros en las actividades de aprendizaje.	1	2	3	4	5
26. Existe la impresión de que se toman represalias con algunos estudiantes.	1	2	3	4	5
27. Hace interesante la asignatura.	1	2	3	4	5
28. Identifica los conocimientos y habilidades de los estudiantes al inicio de la asignatura o de cada unidad.	1	2	3	4	5
29. Proporciona información para realizar adecuadamente las actividades de evaluación.	1	2	3	4	5
30. Toma en cuenta las actividades realizadas y los productos como evidencias para su calificación.	1	2	3	4	5
31. Considera los resultados de la evaluación (asesorías, trabajos complementarios, búsqueda de información, etc. para realizar mejoras en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
32. Da a conocer las calificaciones en el plazo establecido.	1	2	3	4	5
33. Da oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación del aprendizaje.	1	2	3	4	5
34. Muestra apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación.	1	2	3	4	5
35. Otorga calificaciones imparciales.	1	2	3	4	5
36. Desarrolla la clase en un clima de apertura y entendimiento.	1	2	3	4	5
37. Escucha y toma en cuenta las opiniones de los estudiantes.	1	2	3	4	5
38. Muestra congruencia entre lo que dice y lo que hace.	1	2	3	4	5
39. Asiste a clases regular y puntualmente.	1	2	3	4	5

40. Fomenta la importancia de contribuir a la conservación del medio ambiente.	1	2	3	4	5
41. Promueve mantener limpias y ordenadas las instalaciones.	1	2	3	4	5
42. Es accesible y está dispuesto a brindarte ayuda académica.	1	2	3	4	5
43. Emplea las tecnologías de la información y de la comunicación como un medio que facilite el aprendizaje.	1	2	3	4	5
44. Promueve el uso de diversas herramientas, particularmente las digitales, para gestionar (recabar, procesar, evaluar y usar) información.	1	2	3	4	5
45. Promueve el uso seguro, legal y ético de la información digital.	1	2	3	4	5

Adaptado de SEP, México 2013.

Anexo C



UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA LA MOLINA

CUESTIONARIO DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Edad.....Sexo.....Facultad.....

Colegio de procedencia: Particular Estatal

A continuación, se presenta un conjunto de frases relativamente cortas que permite hacer una descripción de cómo te sientes en el momento de estudiar. Para ello, debes responder con la mayor sinceridad posible a cada una de las oraciones que aparecen a continuación, de acuerdo a como pienses o actúes. Considera la siguiente Escala:

Totalmente en desacuerdo	1
En Desacuerdo	2
Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo	3
De Acuerdo	4
Totalmente de Acuerdo	5

Responde a todas las preguntas, y recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

1. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada
 asignatura. 1 2 3 4 5

2. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	1	2	3	4	5
3. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender.	1	2	3	4	5
4. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.	1	2	3	4	5
5. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender, sé cambiar de estrategia.	1	2	3	4	5
6. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y me guío por ellos.	1	2	3	4	5
7. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	1	2	3	4	5
8. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.	1	2	3	4	5
9. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable.	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy estudiando, trato de identificar las cosas y los conceptos.	1	2	3	4	5
11. Cuando estudio, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	1	2	3	4	5
12. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.	1	2	3	4	5
13. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo para mantener el Esfuerzo.	1	2	3	4	5

14. Casi siempre, mi esfuerzo e interés por aprender se mantiene a pesar de las dificultades que encuentro.	1	2	3	4	5
15. En mi casa reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.	1	2	3	4	5
16. En mis trabajos y tareas de clase estoy siempre al día.	1	2	3	4	5
17. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	1	2	3	4	5
18. Durante las clases, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	1	2	3	4	5
19. Los obstáculos que voy encontrando tanto en clase como cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	1	2	3	4	5
20. En clase, estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.	1	2	3	4	5

Adaptado de Torre, 2007