



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

**RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS DOCENTES Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO
EN ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FE Y
ALEGRÍA 5 UGEL- SAN JUAN DE LURIGANCHO**

Línea de investigación:

Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el grado académico de Maestro en Psicología Educativa con
mención en Problemas del Aprendizaje, Tutoría y Orientación Educativa

Autor:

Fuentes Gastolomendi, David

Asesor:

Torres Valladares, Manuel Encarnación

(ORCID: 0000-0003-1530-4229)

Jurado:

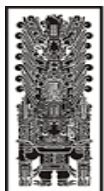
Romero Carrión, Violeta Leonor

Navarro Navarra, Bertha Elizabeth

Zorrilla Díaz, José Eduardo

Lima - Perú

2023



**Universidad Nacional
Federico Villarreal**

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

**RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS DOCENTES Y APRENDIZAJE
AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA FE Y ALEGRÍA 5 UGEL- SAN JUAN DE LURIGANCHO**

**Línea de investigación:
Educación para la sociedad del conocimiento**

**Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Psicología Educativa con mención
en Problemas del Aprendizaje, Tutoría y Orientación Educativa**

**Autor:
Fuentes Gastolomendi David**

**Asesor:
Torres Valladares, Manuel Encarnación
código ORCID: 0000-0003-1530-4229**

**Jurados:
Romero Carrión, Violeta Leonor
Navarro Navarra, Bertha Elizabeth
Zorrilla Díaz, José Eduardo**

**Lima - Perú.
2023**

DEDICATORIA

A mis padres, esposa, hija, hermanos
por su motivación permanente
en la culminación de este trabajo.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la universidad y maestros
por haber contribuido en el desarrollo de este trabajo
y en mi formación profesional.

Índice

	Páginas
Resumen	8
Abstract	9
I. Introducción	10
1.1 Planteamiento del Problema	12
1.2 Descripción del problema	13
1.3 Formulación del Problema	15
1.3.1 Problema General	15
1.3.2 Preguntas Específicas	16
1.4 Antecedentes	17
1.5 Justificación	31
1.6 Limitaciones	32
1.7 Objetivos	33
1.7.1 Objetivo General	33
1.7.2 Objetivos Específicos	33
1.8 Hipótesis	34
1.8.1 Hipótesis General	34
1.8.2 Hipótesis específicas	34
II. Marco Teórico	37
2.1 Bases Teóricas	37
2.1.1 Teorías sobre competencias docentes	37
2.1.2 Teorías sobre aprendizaje autónomo	38
2.1.3 Definición de Competencia	39
2.1.4 Las Competencias en Educación	41
2.1.5 Competencias Docentes	43
2.1.6 Evaluación de Competencias Laborales	46
2.1.7 Aprendizaje	48
2.1.8 Aprendizaje Autónomo	50
2.1.9 Características del Aprendizaje Autónomo	53

2.2 Marco Conceptual	54
III. Método	57
3.1 Tipo de investigación	57
3.2 Población y muestra	58
3.2.1 Población	58
3.2.2 Muestra	58
3.3 Operacionalización de las variables	61
3.4 Instrumentos	62
3.5 Procedimientos	68
3.6 Análisis de datos	69
3.7 Consideraciones éticas	70
IV. Resultados	71
4.1 Análisis de normalidad	71
4.2 Análisis Descriptivos	72
4.2 Análisis Correlacionales	74
V. Discusión de los Resultados	81
VI. Conclusiones	85
VII. Recomendaciones	87
VIII. Referencias bibliográficas	89
IX. Anexos	95

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Composición de la muestra por Edad</i>	60
Tabla 2. <i>Distribución de la Muestra por Sección</i>	60
Tabla 3. <i>Composición de la muestra por Sexo</i>	61
Tabla 4. <i>Análisis Generalizado del Inventario de Competencias Docentes</i>	64
Tabla 5. <i>Análisis de la Validez de Constructo del Inventario de Competencias Docentes</i>	65
Tabla 6. <i>Análisis generalizado de la Confiabilidad de la Prueba de Aprendizaje Autónimo</i>	66
Tabla 7. <i>Análisis de la Validez de Constructo de la Prueba de Aprendizaje Autónimo</i>	67
Tabla 8. <i>Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de las Competencias Docentes</i>	71
Tabla 9. <i>Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de la prueba de Aprendizaje Autónimo</i>	72
Tabla 10. <i>Niveles de las Competencias Docentes</i>	73
Tabla 11. <i>Niveles del Aprendizaje autónomo</i>	74
Tabla 12. <i>Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre las Competencias docentes y el Aprendizaje Autónimo</i>	75
Tabla 13. <i>Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la Preparación de la enseñanza y el Aprendizaje Autónimo</i>	75
Tabla 14. <i>Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre los Recursos del aprendizaje y el Aprendizaje Autónimo</i>	76
Tabla 15. <i>Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre el Clima del aula de clase y el Aprendizaje Autónimo</i>	76
Tabla 16. <i>Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la Enseñanza para el aprendizaje y el Aprendizaje Autónimo</i>	77
Tabla 17. <i>Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la Evaluación del aprendizaje y el Aprendizaje Autónimo</i>	77
Tabla 18. <i>Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre el Compromiso institucional y el Aprendizaje Autónimo</i>	78
Tabla 19. <i>Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre las Relaciones Interpersonales y el Aprendizaje Autónimo</i>	78

Tabla 20. <i>Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la Responsabilidad docente y el Aprendizaje Autónomo</i>	79
Tabla 21. <i>Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la Ética docente y el Aprendizaje Autónomo</i>	79
Tabla 22. <i>Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre las áreas de las Capacidades docentes y las áreas del Aprendizaje Autónomo</i>	80

Lista de figuras

Figura 1. Niveles de competencias docentes	73
Figura 2. Niveles de aprendizaje autónomo	74

RESUMEN

La presente tesis tuvo como propósito básico tener una descripción de cómo perciben los estudiantes las competencias de sus docentes y como estas se relaciona con su aprendizaje autónomo. Para el efecto se utilizó un diseño no experimental correlacional en una muestra de 161 estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho. A esta muestra de estudiantes, se les aplicó dos instrumentos de evaluación: el Inventario de Competencias docentes de Úrsula Romaní y Manuel Torres y el Inventario de Aprendizaje Autónomo de Manuel Torres, a los que previamente se les determinó sus niveles de validez y confiabilidad con una prueba piloto. Finalmente, los resultados obtenidos con la utilización de la prueba estadística rho de Spearman, indican que existen correlaciones significativas y positivas ($r = 0,52$) entre las competencias docentes y el aprendizaje autónomo en esta muestra de estudiantes. Asimismo, se evidencia la existencia de correlaciones significativas y positivas entre las dimensiones de las competencias docentes y el total del aprendizaje autónomo, así como con sus diversas dimensiones. En ese sentido, se demuestra que las Competencias profesionales de los Docentes y el Aprendizaje Autónomo de los estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho, se encuentran relacionados.

Palabras clave: Competencias docentes, Aprendizaje autónomo, estrategias de aprendizaje, regulación del aprendizaje.

ABSTRACT

The current thesis had as main objective to have a description of how the students perceive the skills of their teachers and how these relate to their autonomous learning. For that reason, a non-experimental correlational design was used with a sample of 161 students of fifth grade from the educative institution Fe y Alegría 5 UGEL – San Juan de Lurigancho. To this sample of students, two instruments of evaluation were applied: The Inventory of Teachers' Skills of Úrsula Romaní and Manuel Torres and the Inventory of Autonomous Learning of Manuel Torres, which had previously determined their levels of validity and reliability with a pilot test. The results, obtained using Spearman's rho statistical test, indicate that significant and positive correlations exist ($r = 0,52$) between the teachers' skills and the autonomous learning in this sample of students. Moreover, it is possible to observe the existence of significant and positive relations between the dimensions of the teachers' skills and the total of the autonomous learning, as well as with their respective dimensions. In this sense, it is demonstrated that the Professional Competencies of Teachers and the Autonomous Learning of the fifth-year students of the Fe y Alegría Educational Institution 5 UGEL- San Juan de Lurigancho, are related.

Key words: Teachers' Skills, Autonomous Learning, Learning Strategies, Regulation of Learning.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, estamos asistiendo a un conjunto de cambios políticos económicos, sociales, tecnológicos, etc., que han transformado la vida de todos los seres humanos. Estos hechos han afectado, también a la educación, que ha observado como se ha ido produciendo un cambio de paradigma muy importante, especialmente, en la concepción de cómo se debe enseñar y aprender. Es decir, la concepción en la que el estudiante debe ser el centro del aprendizaje. En este nuevo paradigma, el estudiante se ha constituido en el centro del quehacer educativo, que está destinado a que él mismo se convierta en constructor del conocimiento con la guía del profesor. En este proceso intervienen la cooperación de sus compañeros y lo que Monereo y Badía, (2011), lo sintetizan como una “construcción social del conocimiento”.

Sin embargo, es necesario señalar que para que este proceso se produzca, es necesario que el aprendiz encamine una serie de acciones necesarias para el desarrollo del aprendizaje autónomo o auto-determinado, auto-instrucción, etc. No obstante, es importante aclarar que la autonomía en el aprendizaje no es sinónimo de aislamiento ni soledad. Por el contrario, el aprendizaje de este tipo es muy positivo en un entorno de grupo autodirigido. En definitiva, el aprendizaje autónomo desarrolla competencias como la autogestión y pro-actividad, auto-conocimiento, responsabilidad y autocontrol del proceso de aprendizaje por parte de la persona (Pintrich, 2000 citado por Martín-Cuadrado, 2011, p. 2).

Es importante resaltar el papel central que cumplen los docentes en este proceso, pues es él uno de los encargados estimular en los estudiantes los conocimientos propios de la disciplina que enseña y las competencias que son necesarias para la adaptación en el mundo laboral, entre otras, destaca las competencias vinculadas al aprendizaje autónomo. Tobón et al., (2010), señalan que esta propuesta pedagógica surge como “una alternativa para abordar

las falencias de los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales, como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo” (p. 3). Si bien existen enfoques previos que en cierta medida contribuyeron con las bases teóricas para el modelo basado en competencias, el enfoque por competencias difiere, pues para esta es primordial que el estudiante se participe de su propio proceso de aprendizaje; es decir, aprendizaje autónomo.

En este sentido, es importante que el perfil del docente cuente con competencias que integren conocimientos, habilidades y actitudes, para lograr un entorno de aprendizaje efectivo. Las competencias docentes pueden ser entendidas como el conjunto de recursos personales y profesionales que necesitan los docentes para enfrentar y resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en el trabajo diario que realizan.

En el plano de la educación, las competencias docentes deben considerarse tres aspectos básicos en su desarrollo; el contenido, la clasificación y la formación. En palabras sencillas esto quiere decir, saber qué enseñar, cómo enseñar, a quiénes se enseña y para qué, teniendo muy claro cuáles son las necesidades del desarrollo económico y social y, más concretamente, de las demandas del sistema productivo (Barnett, 2001, Álvarez y López, 2009). Este tipo exige el tránsito de un proceso centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, lo que implicar redefinir la organización de los procesos de aprendizaje y las funciones sustantivas de las instituciones de educación.

La presente tesis, ha sido estructurada en los siete capítulos que se consideran en el reglamento de grados de la Universidad, de manera que en cada una de ellas se presentan los contenidos teóricos y metodológicos que demanda un trabajo de investigación como el que se presenta.

1.1 Planteamiento del problema

La educación es la base del desarrollo de una sociedad, pero en el Perú parece que las autoridades educativas no tienen la misma valoración, pues el sistema educativo no está respondiendo acertadamente a las necesidades educativas de la población peruana. Las diferentes evaluaciones internacionales aplicadas a los estudiantes han constatado esta situación, entre las cuales se encuentra las realizadas por Pisa. De acuerdo con los resultados obtenidos en el 2015, en comprensión de lectura se ocupa el puesto 63 de los 69 países evaluados. Asimismo, el 54,8 % de los estudiantes no logra alcanzar el nivel 2 de la prueba. Por ello, ninguno de los evaluados ha alcanzado el máximo nivel de la evaluación que es el nivel 6.

En cuanto al rendimiento en matemática, se ocupa en el puesto 61. No obstante, el 25.5 % ha logrado el nivel 2 de la prueba, mientras que solo el 0,1 % alcanza el máximo nivel (nivel 6). Por último, en relación a la prueba de ciencias, se ocupa el puesto 63. El 68,3 % de los estudiantes no alcanza el nivel 2 y el 0 % logra el máximo nivel (Quispe, 2015).

En síntesis, Los resultados que arroja esta evaluación demuestra que las estrategias asumidas por el Ministerio de educación, en los últimos diez años, no ha sido efectivas, pues el Perú no ha logrado ubicarse entre los primeros podios. Asimismo, muestran diferencias en los rendimientos, cuyos promedios podrían explicarse en las realidades contextuales como las diferencias económicas, sociales y culturales que existen en nuestro país. Así, por ejemplo, el rendimiento académico de los estudiantes de la ciudad es mayor en comparación de los que viven en pequeños pueblos alejados de la ciudad. Asimismo, existen también diferencias en el rendimiento según el género de los estudiantes.

1.2 Descripción del problema

Las evaluaciones nacionales de desempeño escolar (en 2004, EC 2007) realizadas por el Ministerio de Educación (MED) en las áreas de comunicación, matemáticas y formación ciudadana en los grados de 2do y 6to grado de primaria y 3ro y 5to grado de secundaria demuestran las graves dificultades de los estudiantes de las escuelas públicas para alcanzar los logros esperados en las competencias comunicativas.

Así, al finalizar el año escolar, tan solo el 15 % de estudiantes de segundo grado de primaria alcanza los logros planteados en la estructura curricular sobre comprensión de textos escritos (MED, 2005 y MED, 2008). Las dificultades persisten en el nivel secundario, en la evaluación nacional 2001 se encontró que solo el 23 % de los estudiantes logra entender un texto de manera global y realizar inferencias a partir de la información brindada (Quispe, 2015).

Por otro lado, los resultados obtenidos Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016, aplicada a estudiantes del segundo grado de primaria, demuestran que el 34,1 % logra resolver los problemas de matemática que se le plantea en la prueba, ello implica que se ha mejorado en esta área en un 17 % 3 (2007-2016). No obstante, los resultados de comprensión lectora el 46.4 % logra el nivel satisfactorio; es decir, comprenden lo que leen.

Los resultados evidencian cierto progreso en el área de matemática y comprensión lectora. Sin embargo, existen serios problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de las escuelas básicas regulares. Por ello, es imperioso evaluar los procesos educativos; en primer lugar, las competencias docentes, pues resultan un elemento indispensable en un proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en el logro de competencias profesionales. En segundo lugar, está la innovación docente, al ser un elemento necesario para alcanzar la calidad y la mejora continua. Por último, se podría destacar

diversos elementos como el apoyo a los estudiantes, planes de acción tutorial, potenciación de la autonomía del aprendizaje, el razonamiento crítico, entre otros. En consecuencia, se constituye la formación del profesorado en un elemento nuclear para alcanzar los logros esperados en los estudiantes (Más, 2012, p.301).

Considerando lo anteriormente expuesto, las competencias docentes deben intervenir decisivamente en el rendimiento y comportamiento de los alumnos en el aula de clase, puesto que un docente que se maneja adecuadamente debe representar un estímulo importante para el estudio y aprendizaje de sus alumnos desarrollando en ellos las habilidades necesarias, tanto desde el punto de vista cognitivo, como social y personal. Indudablemente, en términos de aprendizaje, las estrategias cognitivas que utilizan los estudiantes son fundamentales.

A esta situación, hay que sumarle el vertiginoso y acelerado avance de la ciencia, la tecnología y el desarrollo social, que enfrenta al estudiante a un conjunto de exigencias que debe cumplir para superar con éxito los retos que exige asumir con responsabilidad su proceso de formación académica. En el cumplimiento de estas exigencias, debe poner en práctica un conjunto de capacidades y destrezas que ha desarrollado a lo largo de su vida. Estas pueden hacer más o menos difícil su actividad académica, debido a ello la educación moderna hace hincapié en la idea de que el estudiante debe ser gestor de su propio aprendizaje.

No obstante, para que este desempeñe un papel protagónico de su propio aprendizaje, es necesario que el sistema educativo brinde una formación integral, que le permita a los aprendices ser más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles de capacidades de aprendizaje, y no solo de saberes o conocimientos específicos que suelen ser menos duraderos. Un estudiante autónomo es capaz de localizar y seleccionar la información pertinente de motivarse para trabajar arduamente, de sentirse competente, valorarse por lo

que es, y de generalizar y transferir sus conocimientos y habilidades, evitando que queden exclusivamente vinculados a las situaciones del aula en que fueron aprendidos. Al contrario, utilizan este aprendizaje para abordar tareas diversas y enfrentarse con éxito a la vida.

En este sentido, se abren las puertas a la idea del alumno activo, emprendedor y verdadero protagonista de su aprendizaje. Este debe ser capaz de participar en la elaboración de los objetivos del mismo, en la determinación de los procedimientos y vías para lograrlo, así como en la evaluación del proceso y sus resultados.

El aprendizaje autónomo se convierte así, en un concepto importante y en un propósito de la enseñanza. Es una alternativa prudente para disminuir la sobrecarga del maestro, para aminorar los mitos acerca del control y la autoridad del que enseña y una respuesta para favorecer el crecimiento personal del alumno, que puede encaminar su propia búsqueda del conocimiento; conocer, dominar y emplear sus capacidades personales y adecuarlas a mejores estrategias y vías de aprendizaje.

El propósito de la presente investigación es evaluar y establecer las probables relaciones que pueden tener las competencias docentes con el Aprendizaje Autónomo en una muestra de estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.

1.3 Formulación del problema

1.3.1 Problema General

- ¿Qué relación existe entre las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?

1.3.2 Problemas Específicos

- ¿Qué relación existe entre la dimensión preparación de la enseñanza de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?
- ¿Qué relación existe entre la dimensión recursos del aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?
- ¿Qué relación existe entre la dimensión clima del aula de clase de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?
- ¿Qué relación existe entre la dimensión enseñanza para el aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?
- ¿Qué relación existe entre la dimensión evaluación del aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?
- ¿Qué relación existe entre la dimensión compromiso institucional de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?
- ¿Qué relación existe entre la dimensión relaciones Interpersonales de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?

- ¿Qué relación existe entre la dimensión responsabilidad docente de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?
- ¿Qué relación existe entre la dimensión ética docente de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?

1.4 Antecedentes

Pérez (2015), de la Universidad de San Buenaventura, Colombia, desarrolló la tesis de Maestría “Estrategias de aprendizaje soportadas por las TIC para apoyar la asignatura de Formación investigativa, a través de metodologías activas para promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Programa de Derecho en UNISANGIL”. El objetivo principal estuvo destinado a probar estas metodologías. Esta es una investigación de carácter mixto con enfoque cuantitativo y cualitativo. Debido a las respuestas obtenidas en el trabajo de campo se concluye que es necesaria la formulación de estrategias de aprendizaje soportadas por las TIC a través de las metodologías activas para fomentar el trabajo autónomo en la asignatura de Formación Investigativa en el área de Derecho en UNISANGIL. Así, puntualmente, las estrategias formuladas fueron los siguientes: aprendizaje cooperativo, el cual ofrece la oportunidad para conectar la teoría con la práctica; el aprendizaje colaborativo, que permite escenarios que ayuden a contextualizar el problema; estrategia de aprendizaje basado en proyectos que llevan a que el estudiante descubra qué saben, qué necesitan y para qué lo necesitan; el aprendizaje basado en problemas a través del método de cuatro pasos le ayuda al docente y al estudiante a manejar técnicas en cuanto al hacer y entender; aprendizaje basado en método de caso que por medio del *outdoor training* que ayuda al estudiante a enfrentar retos de cooperación, comunicación, entre otros;

aprendizaje basado en mini proyectos con *indoor training* que sirve de apoyo para asimilar conocimientos teóricos.

Campos (2015), de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, elaboró la tesis doctoral “Desarrollo del aprendizaje autónomo a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje y cognitivas mediante la enseñanza problémica en estudiantes de VIII ciclo de educación magisterial en la especialidad de matemática – física del instituto pedagógico nacional Monterrico, Surco – 2012”. El objetivo general fue el desarrollo del aprendizaje autónomo después de aplicar las estrategias de aprendizaje y cognitivas mediante la Enseñanza Problémica en estudiantes del VIII ciclo de Educación Magisterial en la especialidad de Matemática – Física del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. La muestra fue de 21 estudiantes; 10 de la especialidad de Matemática – Física (grupo experimental) y 11 de Ciencias Naturales (grupo control), pues ambos grupos llevaron el curso de Física IV como curso en común. Se aplicó a ambos grupos una prueba de entrada y una prueba de salida en dos momentos distintos. Los resultados indican que las medias obtenidas por los grupos control y experimental en la prueba de entrada son muy similares; donde la t calculada = 2,083 es inferior a la t teórica = 2,093. Las medias de los puntajes de los grupos de control y experimental en la prueba de salida son 35,55 y 111,4 respectivamente; obteniéndose una t calculada de 67,72 en comparación a una t teórica de 2,093. Las pruebas de entrada y salida aplicadas al grupo experimental nos muestran que las medias son 39,1 y 111,4 respectivamente, demostrando así una t calculada de 25,46 en comparación a una t teórica de 2,101. Estos datos indican que el grupo experimental logró adquirir el aprendizaje autónomo mientras que el grupo control no lo obtuvo.

Chica (2015), realizó la investigación “Incidencia del aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación superior a través de las actividades formativas en la Universidad Santo Tomás (Colombia)”. El objetivo de la investigación se centra en analizar mediante una

investigación descriptiva y ecléctica la incidencia del aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios de las Facultades de Filosofía y Letras y Derecho a través de las actividades formativas en la Universidad Santo Tomás (Colombia). La metodología parte de una encuesta que toma una muestra representativa, la cual se registra una única vez por periodo de observación y unidad, además que se trabaja con grupos focalizados para luego llevar a cabo la triangulación de los instrumentos empleados y los datos recopilados. Por otra parte, el tamaño de la muestra corresponde más del 20 % de la población y se dispuso de una muestra productora de datos constituida por 300 sujetos, representado en una población de 1.330 estudiantes universitarios, repartidos en un 19.5 % en la Facultad de Derecho y el 42.0% en la Facultad de Filosofía y letras. La población se encuentra estudiando en Bogotá, D. C. siendo una investigación apropiada dentro de los parámetros de la estadística. Los resultados evidencian que el aprendizaje autónomo tiene una correlación positiva con las actividades sociales para compartir las tareas y los ejercicios, lo cual favorece el desarrollo cognitivo. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes autogestionan el aprendizaje mediante un repertorio de estrategias pedagógicas sin tener claridad del desempeño efectivo. La autonomía no incide en el perfil de las actividades prácticas porque el estudiante no genera conexión reflexiva para observarse y autoevaluarse.

Cova (2013), desarrolló la investigación “Estrategias de enseñanza y de aprendizaje empleadas por los docentes de matemáticas y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de 4to año del liceo bolivariano ‘Creación cantarrana’ período 2011 - 2012, Cumaná estado Sucre”. El objetivo de la investigación fue analizar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje utilizadas por los docentes de matemáticas y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de 4to año del Liceo Bolivariano “Creación Cantarrana” periodo 2011 - 2012, Cumaná estado Sucre. Para efectos de este estudio se consideró la teoría Constructivista. La presente investigación es de tipo descriptiva,

acompañada de un diseño de campo. La muestra está conformada por 256 estudiantes y 2 docentes. Es de suma importancia resaltar que dichos estudiantes son de 4to año dividido en 8 secciones. Se utilizó un cuestionario elaborado por el propio autor sobre estrategias de enseñanza aprendizaje. El análisis e interpretación de los datos se realizó por medio de análisis estadísticos, los cuales arrojaron como resultado que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje empleadas por los docentes de matemáticas inciden en el rendimiento académico de los estudiantes. En esta investigación, se llegó a la conclusión de que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje empleadas por los docentes de matemáticas inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que cuando se realizó la triangulación de los instrumentos utilizados entre ellos se pudo demostrar que dichos profesores no investigan ni aplican nuevas y efectivas estrategias de enseñanza y de aprendizaje en clases acorde con lo planteado en el Nuevo Diseño Curricular. En este sentido, se pudo observar que los estudiantes no están motivados ni entienden con claridad cuando se les explica un tema matemático.

Llatas (2016) de la Universidad de Málaga, desarrolló la investigación “Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en Estrategias Didácticas fundamentadas en el uso de las Tecnologías y Comunicación. La Investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT”. La investigación se ubica en la Región Lambayeque situada en la costa norte del Perú, polo de desarrollo más importante del país por su ubicación estratégica de comunicación con las regiones de la sierra (Andes) y la selva (Amazonía). La naturaleza e implementación de esta investigación tiene como base cuatro perspectivas. La primera, busca en el estudiante promover un aprendizaje sostenible en el tiempo orientado hacia una cultura de la formación continua. La segunda, asumir una cultura de la investigación y hacer de ella una estrategia permanente en el aula para la mejora de la práctica docente universitaria y el proceso formativo del estudiante. La tercera, actualizar los procesos de gestión del

conocimiento a partir de las tendencias actuales de la educación superior universitaria asumiendo un enfoque basado en competencias y la última tiene que ver con el rol de la universidad para dar respuesta a las necesidades respecto al estudiante y la sociedad considerando la gestión del conocimiento como estrategia clave de aprovechamiento de toda organización para implementar procesos pedagógicos asumiendo nuevos paradigmas de enseñanza que orienten el aprendizaje autónomo basados en estrategias didácticas incorporando la investigación formativa y las tecnologías de la información y comunicación. El proceso de investigación responde a un diseño de investigación no experimental, descriptivo y transaccional, descriptivo, proyectiva y holística, articulada en tres fases. La fase denominada diagnóstica estuvo constituida por 5 momentos básicos dando respuesta a 5 objetivos específicos. La fase dos, propició el diseño y elaboración del programa educativo y la fase 3 considera la aplicación del programa, considerándose así los resultados académicos y la demostración de las diferentes hipótesis planteadas a partir del objeto de estudio. La investigación asume como objetivos: Analizar las estrategias didácticas para el aprendizaje autónomo tanto en la enseñanza como el aprendizaje, analizar la competencia autónoma desde la percepción de estudiantes y docentes, comparar los niveles de percepción respecto a estrategias didácticas y aprendizaje autónomo en estudiantes y docentes y determinar los efectos que producen las estrategias didácticas comprendidas en un programa educativo para el aprendizaje autónomo en estudiantes que inician el primer ciclo de formación universitaria. La población estuvo conformada por 58 docentes, 416 estudiantes pertenecientes a 16 carreras profesionales. La muestra de estudio fue no probabilística. El muestreo fue por conveniencia, aplicado considerando el principio denominado muestra de voluntarios. Se llega a la conclusión que el docente tiene la misión de elevar al más alto nivel el desempeño de los estudiantes utilizando estrategias didácticas basadas en la investigación para la enseñanza y aprendizaje orientada a desarrollar procesos mentales generadores de la

creatividad y la curiosidad, fortaleciendo el aprendizaje autónomo durante el proceso formativo. Respecto a las tecnologías de la información no se viene incorporando como estrategia didáctica basado en principios científicos para la gestión del conocimiento durante los procesos pedagógicos centrados en la elaboración, organización y recuperación de información.

Castaño (2016), desarrolló la investigación “un programa pedagógico para desarrollar estrategias de aprendizaje en estudiantes de 9 a 12 años de Medellín (Colombia)”. El objetivo de esta investigación fue determinar la incidencia de las estrategias de aprendizaje en los dominios cognitivos que adquiriendo el sujeto y su impacto en aprendizaje autónomo y el rendimiento académico en escolares de 9 a 12 años en dos escuelas públicas de zonas vulnerables de Medellín (Colombia). Esta investigación utilizó un diseño investigativo cuasi-experimental con grupos experimentales (quienes recibieron durante cinco meses el entrenamiento en estrategias de aprendizaje) y grupos de control. A ambos grupos se les aplicó pretest y dos posttest e igualmente se controlaban los informes de sus calificaciones. Los Instrumento de medida fueron, el software PC Académico y el Cuestionario CEEAP-9-12: Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje. Para el tratamiento de los datos se utilizó la hoja de cálculo Excel 2013 y el programa estadístico SPSS versión 22, para el proceso de análisis. Potenciar las estructuras mentales, socioculturales y metacognitivas implicadas en el aprendizaje de las personas, es lo que se pretende lograr con la aplicación de estrategias de aprendizaje. El programa de intervención educativa tuvo efectos muy positivos al considerar los datos de la muestra total global (análisis intragrupal) y teniendo en cuenta que partíamos de condiciones desfavorables dado que se observaron resultados estadísticamente significativos a favor de los grupos de control en el pretest. Hubo consistencia de resultados a lo largo del tiempo, dado que los resultados positivos, mejoraron en el segundo posttest, lo que indica que el programa permite consolidar Los resultados

globales permiten abrir la discusión en diferentes direcciones: -la del aprendizaje autorregulado, estratégico, como camino para lograr aprendices autónomos con capacidad para -aprender a aprender.

Del Valle (2012), de la Universidad de Oriente desarrolló la investigación “Modelo de gestión académica basado en el desempeño docente y su relación con el rendimiento académico en institutos de educación superior”. El objetivo de esta investigación fue proponer un modelo de gestión académica basado en la medición y análisis de los resultados del desempeño docente y su relación con el rendimiento académico en IES, caso de estudio ERCSA. Aborda un problema de calidad de sus “productos y servicios” por la falta de una política de medición periódica del desempeño del personal docente que permita: (a) toma de decisiones precisas y justificadas, (b) establecer procedimientos para la mejora educativa de la labor docente, reduciendo el fracaso, la deserción, permitiendo acabar con métodos didácticos que exigen esfuerzos inútiles tanto a estudiantes como a profesores y (c) elevar los niveles de excelencia académica. La investigación fue de tipo descriptiva longitudinal retrospectiva y cuali-cuantitativa, diseño documental y de campo. Las muestras objeto de estudio fueron tres: (a) las asignaturas de las carreras de la Extensión (muestra intencional seleccionándose las asignaturas con más del 70 % de aplazados), (b) los 21 docentes que dictan las asignaturas en estudio y (c) los alumnos inscritos en las asignaturas seleccionadas (la muestra de 324 alumnos fue probabilística aleatoria simple estratificada). La información estadística respecto de los alumnos aprobados, retirados y aplazados fue suministrada por el DACE. Se realizaron entrevistas estructuradas a los docentes basados en el Baremo para la evaluación de credenciales de la UDO y así evaluar su perfil. Se aplicó a los estudiantes el cuestionario de opinión estudiantil de CREDIUDO para evaluar el desempeño docente. Se obtuvo un diagnóstico de la Extensión a través de una matriz FODA, permitiendo la elaboración de estrategias y la determinación de objetivos estratégicos que apoyaron la

elaboración del modelo de gestión académica propuesto. Este modelo es una construcción teórica que pretende representar la realidad, que busca una mejora continua del personal docente y sus efectos sobre el rendimiento académico estudiantil, controlar, evaluar y hacer seguimiento a las actividades que involucra al personal docente y a los estudiantes a través del uso de indicadores.

Fuentes (2012) realizó la investigación “Competencias percibidas para el aprendizaje autónomo en la universidad: una mirada desde estudiantes y docentes de primer año en Chile”. Este estudio empírico se desarrolló durante el primer semestre académico 2010 y se abordaron tres estudios. El primero de ellos, se orientó a detectar las competencias genéricas iniciales percibidas por 977 estudiantes que iniciaban por primera vez una carrera universitaria, el segundo estudio se vinculó con las competencias percibidas por 83 docentes de primer año que se pronunciaron sobre las competencias genéricas de sus estudiantes después de haber trabajado con ellos durante un primer semestre académico; y finalmente, empleando un diseño cuasi-experimental, se trabajó con 87 estudiantes (grupo experimental) y otros 84 estudiantes (grupo control) respecto de evaluar el efecto sobre las competencias genéricas de un programa de intervención metacognitivo. El enfoque metodológico se orientó hacia dos perspectivas: analítica e interpretativa de las competencias percibidas tanto por los estudiantes como por los docentes y la otra, analítica correlacional, a partir de los datos cuantitativos derivados del momento pre y post prueba. Se consideró como variable independiente a las estrategias de mediación metacognitiva y de autorregulación incorporadas en el programa de intervención y como variables dependientes a las seis categorías de competencias genéricas determinadas en el instrumento aplicado, que correspondió a la Pauta de Autopercepción del Estudiante Universitario (FUSO-E). Los resultados obtenidos mostraron que el programa de intervención orientado bajo el enfoque de la mediación cognitiva y las estrategias de autorregulación del aprendizaje impacta efectivamente en el

desarrollo de competencias universitarias, modificándose positivamente las competencias de matemáticas, de organización, de expresión oral y de concentración. No se verificaron cambios en las competencias de lectura y de escritura.

Rivas (2010), de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos elaboró la tesis de magister “Relación entre el desempeño docente y el logro de objetivos educacionales de estudiantes de la E.A.P. de Enfermería de la UNMSM, 2010”. En este trabajo, se indica que el rol del docente, en la vida universitaria, juega un papel importante, puesto que se constituye en el modelo del cual el estudiante aprende no solo los conocimientos y procedimientos, sino también los aspectos afectivos- humanos como son el compañerismo, el trabajo en equipo, la empatía, la comunicación y la solidaridad, esencia en enfermería para lograr el cuidado humanizado en el paciente, usuario, familia y/o comunidad a la que atiende. Es así que el presente trabajo de investigación, enmarcado en la calidad de la educación, tiene como objetivo determinar la relación que existe entre el desempeño de los docentes enfermeros en la UNMSM y el nivel de logro de los objetivos educacionales en los estudiantes de la EAP de Enfermería con el propósito de establecer claramente su grado de relación e interacción entre las variables mencionadas. La muestra estuvo conformada por 232 estudiantes. El tipo de investigación es de tipo cuantitativo, método descriptivo correlacional y de corte transversal. Se demostró la hipótesis de trabajo que planteó que la relación entre el desempeño docente y el logro de objetivos educacionales en estudiantes de enfermería de la UNMSM ($r = 0.373$; Valor $p = 0.035$) es poco significativa. También, se concluyó que el desempeño del docente enfermero es regular ($r = 0.471$; Valor $p = 0.006$), y que los estudiantes de enfermería logran parcialmente los objetivos educacionales ($r = 0.482$; Valor $p = 0.002$), lo cual conlleva a afirmar que es necesario que los docentes de enfermería mejoren su quehacer profesional actualizándose no solo en aspectos cognitivos y procedimentales propios de su quehacer enfermero, sino fundamentalmente en aspectos

pedagógicos que le permitan establecer una buena relación interpersonal con el estudiante y desarrollar estrategias metodológicas tendientes al logro del modelo de persona y profesional que aspira la Escuela Académico Profesional de Enfermería de la UNMSM para la sociedad.

Chacón, (2010) de la Universidad Nacional de Educación (2010) desarrollo la investigación “Evaluación del desempeño docente y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes del Área de Historia, Geografía y Economía de Educación Secundaria en el distrito Ate Vitarte, UGEL N° 06”. El objetivo de este trabajo de investigación fue establecer la relación del desempeño docente con el rendimiento académico de los estudiantes. La investigación es de tipo descriptivo-correlacional. El diseño es no experimental transaccional. La población de estudio involucra a docentes y estudiantes de la institución educativa N° 0029, institución educativa N° 1254 y a la institución educativa “Edelmira del Pando”. Se extrajo una muestra probabilística de 13 docentes (100 %) y otra muestra probabilística de estudiantes de 214 estudiantes, correspondiente al período lectivo escolar 2009. La información extraída de las muestras de la población de estudio se realizó con la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, luego fueron procesados estadísticamente mediante las tablas de frecuencia, para conocer la estructura interna de las variables y determinar la existencia de relación entre las mismas. Se procedió a la aplicación de la prueba estadística del Chi – cuadrada demostrándose que existe relación significativa directa entre las variables desempeño docente y rendimiento académico de los estudiantes confirmándose todas las hipótesis planteadas; de igual forma, la variable evaluación del desempeño docente obtuvo una calificación numérica promedio de 14.85, que corresponde a un estado de calidad categórica regular. La variable rendimiento académico de los estudiantes, obtuvo una calificación numérica promedio de 7.542, que corresponde a un estado de calidad categórica muy deficiente. Por tanto, se concluye que existe relación significativa directa entre las variables desempeño docente y rendimiento académico de los estudiantes.

Flores (2008), de la Universidad Complutense de Madrid, desarrolló la investigación “Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente”. El objetivo que subyace a esta investigación es, que para quienes se han consagrado a la educación, el aprender a ver, el aprender a descubrir las percepciones que tienen de sí mismo los profesores de su desempeño profesional, constituye un paso fundamental para el desafío de introducir cambios en los procesos de formación inicial, profesionalización y desarrollo continuo de los profesores, que permitan alcanzar el mejoramiento de la calidad y equidad que la sociedad demanda a los sistemas educativos y en especial a la escuela básica. Metodológicamente, la investigación se enmarca en la perspectiva de un estudio empírico descriptivo no experimental, en el que se pone de manifiesto las percepciones que tienen de sí mismos los profesores en su desempeño profesional y cómo son evaluados por sus superiores jerárquicos, a través de un instrumento de autoevaluación y de evaluación, estructurado en dominios, criterios y descriptores, teniendo como base los instrumentos del Ministerio de Educación de Chile: Estándares de Desempeño Profesional Docente, el Marco Para la Buena Enseñanza y el Instrumento de Evaluación de las Prácticas Profesionales de los alumnos de las Carreras Pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, diseñado por el propio investigador. El estudio se realiza en dos etapas, la primera con la autoevaluación de doscientos cuatro profesores del segundo ciclo básico (de 5° a 8° Básico) en veintinueve escuelas básicas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar para el Desarrollo Social, la segunda etapa con la autoevaluación y evaluación de doscientos ochenta y cuatro profesores del primer ciclo básico (primero a cuarto básico) en cuarenta y dos escuelas básicas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar para el Desarrollo Social, la participación de los profesores fue voluntaria, habiéndose extendido la invitación a participar en el estudio a las cuarenta y cuatro escuelas básicas que constituyen el

universo de los establecimientos de Educación Básica Municipalizados de la Comuna de Viña del Mar. Chile. En este estudio, las competencias que moviliza el profesor, en su desempeño profesional, son ubicadas en el contexto de la realización de sus actividades pedagógicas, siguiendo el ciclo total del proceso educativo dividido en cuatro áreas o dominios: preparación de la enseñanza, creación del ambiente para el aprendizaje, el acto de enseñar y la relación con su entorno y su propia reflexión profesional.

Granja (2014), desarrolló la investigación “Las competencias docentes del profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador y su incidencia en la calidad educativa”. El objetivo general de la investigación fue analizar y evaluar las competencias docentes desarrolladas por los profesores y profesoras de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central de Ecuador (UCE) y su incidencia en la calidad de la educativa. La investigación tiene un carácter fundamentalmente exploratorio, descriptivo y correlacional y pretendió identificar y evaluar las competencias docentes que desarrollan los profesores de la Facultad de Filosofía de la U.C.E. El cuestionario lo rellenaron 153 docentes y 618 estudiantes y se entrevistaron a 26 profesionales y estudiantes. Los resultados indican que la dirección de la facultad, la calidad de la docencia, el rendimiento y satisfacción del alumnado, la competencia del profesor/a en tutoría y orientación, el curriculum ofrecido en la asignatura, el trabajo en equipo de los docentes y la competencia docente en el aula están muy relacionadas con la calidad de la educación. Los resultados demostraron pocas competencias docentes que tienen un gran desempeño por parte de los profesores de la Facultad de Filosofía de la U.C.E. Sin embargo, se puede clasificar las que más trabajo necesitan para su mejoramiento: evaluación en el aula, recursos del aula, programa de la asignatura, mejora e innovación del currículo, implicación en el proyecto educativo, formación docente, orientación y tutoría en general, investigación docente, calidad de los

planes de estudio, calidad del trabajo en equipo de docentes, calidad de la organización y dirección y calidad de la orientación.

Godoy (2006), de la Universidad de los Andes, desarrolló la tesis doctoral “Constructos teóricos que fundamentan las competencias del docente universitario para la gestión del conocimiento en contextos virtuales de aprendizaje”. Esta investigación tuvo como objetivo generar constructos teóricos que fundamenten las competencias del profesor universitario para la gestión del conocimiento en contextos virtuales de aprendizaje. El estudio se enmarcó dentro del paradigma cualitativo basado en un diseño propio. Se aplicó la entrevista en profundidad a docentes de las Universidades “Lisandro Alvarado” y “Simón Rodríguez” núcleo Barquisimeto, donde se desarrollan proyectos virtuales de aprendizaje. Para el análisis de la información se aplicó la técnica del Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss en sus tres fases: Categorización abierta, axial y selectiva. El software Atlasti sirvió de apoyo operativo para lograr las categorizaciones. Se seleccionaron los conceptos, características y principios de cada uno de los constructos generados y sus respectivas competencias. De igual manera, se estableció la conceptualización de los aspectos teóricos que apoyan la investigación, es decir, se abordaron las características descriptivas del proceso de gestión del conocimiento, la percepción del término competencias y lo específico del contexto virtual de aprendizaje, partiendo de la concepción de avances que se han dado con la puesta en práctica de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Los constructos generados fueron: (a) Diseño instruccional en contextos virtuales de aprendizaje, (b) Aprendizaje colaborativo, (c) Comunicación virtual, (d) Interacción en el proceso de gestión del conocimiento, (e) La motivación y las nuevas tecnologías de información, (f) La innovación como actividad para organizar y reorganizar el conocimiento, (g) La gestión, planificación y administración del conocimiento, (h) El componente humano y afectivo en la interacción virtual.

Sayago (2005), de la Universidad de los Andes Venezuela realizó la investigación “Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta”. Las Prácticas Profesionales en los planes de estudio del nivel universitario constituyen un importante referente de formación; sin embargo, se encuentran desplazadas del debate teórico. Con la intención de iniciar la reflexión en el ámbito pedagógico y curricular, este ensayo introduce algunas ideas para producir un nuevo diario de ruta respecto a unas prácticas que establezcan mecanismos de interdependencia entre la aplicación y la producción de conocimientos. A partir de esta premisa y teniendo presente las prácticas de la carrera Educación Básica Integral, se describe el mapa actual que abarca la ambigüedad conceptual, el lugar marginal que ocupa en las discusiones curriculares, la escasa valoración que se le atribuye en la carrera docente, el balance teórico-práctico y la interrelación vertical y horizontal con otros componentes del currículum. Para intentar salidas se visualizan dos rutas: 1. Los enfoques de Prácticas Profesionales y 2. Un conjunto de ideas que colocan acento en la definición y operacionalización de las Prácticas como Eje de formación. Finalmente, se sugiere estructurar el Eje de Prácticas Profesionales teniendo presente los planteamientos del enfoque hermenéutico-reflexivo, por cuanto supone su construcción como objeto de estudio y campo de intervención en la compleja situación de la cultura escolar.

Thomas (2015), de la universidad de Murcia, realizó la investigación “Competencias docentes del profesorado de las escuelas de odontología de santo domingo” El propósito general de nuestra investigación es describir las competencias docentes del profesorado involucrado en la enseñanza de la Odontología en las universidades de Santo Domingo basadas en un cuestionario de opinión sobre la percepción que tiene el alumnado sobre los mismos con la finalidad de tener una idea de la situación actual de la calidad de la formación odontológica. Los resultados se obtuvieron de la información recogida de una muestra participante de 659 alumnos y 134 docentes de Odontología de Santo Domingo lo que

representaba una confiabilidad de un 95% que según la escala de progresión utilizada indican que las competencias docentes del profesorado de Santo Domingo alcanza una puntuación de 3,8 considerada como Media Alta, dejando clara la necesidad de la creación de programas de capacitación profesoral con miras a potenciar las competencias de sus docentes.

1.5 Justificación de la investigación

Los docentes son sujetos sociales, por lo tanto, miembros de una comunidad educativa, por lo que resulta claro que el ejercicio docente no se puede reducir a simples ejecuciones técnicas o pedagógicas. Para entender el quehacer del docente es importante identificar sus significados y prácticas en el aula, lugar donde el conocimiento profesional se concretiza. Se logrará poco si lo anterior no se toma en cuenta cuando se pretende involucrar a los profesores en la tarea de desarrollar una educación de calidad.

Perrenoud (2004), plantea que, en el contexto actual, donde aparecen como protagonistas la sociedad del conocimiento y la incertidumbre propiciada por acelerados cambios en todos los ámbitos de actuación humana, los profesores se ven obligados a decidir en la incertidumbre y a actuar en la urgencia, así como a desplegar una diversidad de competencias docentes sumamente complejas. Por eso, es que se ha depositado en la figura del profesor la responsabilidad del éxito de las reformas educativas, de allí la importancia que tiene estudiar las competencias docentes que presentan nuestros profesores en el ejercicio de su actividad académica.

Este trabajo de tesis es también, importante porque pretende contribuir en los siguientes aspectos:

1. Brinda información sobre dos problemas que consideramos deben ser de particular importancia en nuestro sistema educativo: las competencias docentes y el aprendizaje estratégico. Ello con la finalidad de plantear las alternativas correspondientes que nos

permitan ubicar a nuestros alumnos en un alto nivel de competitividad que responda a las exigencias del desarrollo científico tecnológico actuales.

2. Contribuirá igualmente, utilizando y validando dos instrumentos de evaluación: uno para las competencias docentes y otro para el aprendizaje autónomo, que esperamos puedan ser de utilidad para todas aquellas instituciones que necesiten de ellas.
3. Comparar los resultados obtenidos en el presente estudio con los resultados logrados en estudios realizados en otros lugares del mundo en un intento de diversificar lo más ampliamente posible las explicaciones en torno a este problema, que sin duda es de la mayor importancia para el mundo académico.

1.6 Limitaciones

Sin duda alguna, toda investigación tiene limitaciones en su realización. Sin embargo, es tarea del investigador ir superando estas dificultades para concretizarla poder aportar a la comunidad.

La presente investigación se enfrenta a un gran problema que es al mismo tiempo un desafío que debemos resolver favorablemente. En la actualidad, no se cuenta con un instrumento de evaluación para la variable competencias docentes. Esta situación nos debe llevar a elaborarlo con todo el rigor técnico que el hecho amerita. Otro problema, también importante, se relaciona con los pocos recursos económicos con que contamos, pero que trataremos de ir superando progresivamente.

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo general

- Establecer la relación que existe entre las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.

1.7.2 Objetivos Específicos

- Identificar la relación que existe entre la dimensión preparación de la enseñanza de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.
- Determinar la relación que existe entre la dimensión recursos del aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.
- Precisar la relación que existe entre la dimensión clima del aula de clase de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.
- Establecer la relación que existe entre la dimensión enseñanza para el aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.
- Identificar la relación que existe entre la dimensión evaluación del aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.

- Determinar la relación que existe entre la dimensión compromiso institucional de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.
- Precisar la relación que existe entre la dimensión relaciones Interpersonales de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.
- Establecer la relación que existe entre la dimensión responsabilidad docente de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.
- Identificar la relación que existe entre la dimensión ética docente de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.

1.8 Hipótesis

1.8.1 Hipótesis General

- Existe una relación significativa entre las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.

7.8.2 Hipótesis Específicas

- Existe una relación significativa entre la dimensión preparación de la enseñanza de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.

- Existe una relación significativa entre la dimensión recursos del aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.
- Existe una relación significativa entre la dimensión clima del aula de clase de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.
- Existe una relación significativa entre la dimensión enseñanza para el aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.
- Existe una relación significativa entre la dimensión evaluación del aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.
- Existe una relación significativa entre la dimensión compromiso institucional de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.
- Existe una relación significativa entre la dimensión relaciones Interpersonales de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.
- Existe una relación significativa entre la dimensión responsabilidad docente de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.

- Existe una relación significativa entre la dimensión ética docente de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas

2.1.1 Teorías sobre competencias docentes

La noción de competencias se incorpora primero en el ámbito laboral, con los trabajos de Mc Clelland (1993), su significado estuvo asociado a la producción y a la productividad de mercancías. Desde este punto de vista, la competencia se reduce a un conjunto de habilidades y destrezas de los trabajadores para incrementar la producción de mercancías de una empresa. Por ello, este significado no es aceptado por la comunidad de profesionales de educación, puesto que no toma en cuenta las teorías de desarrollo humano, que son propias de la labor educativa.

Desde el campo pedagógico, se tiene un primer enfoque que concibe el término de competencia como la capacidad “de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra al mismo tiempo, conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho” (Rope y Tanguy, 1994 citado por Braslavsky, 1999, p.12). Este enfoque acoge la multidimensionalidad de la persona, como las habilidades para transformar una realidad, conocimientos para comprender y ser eficaz en ese hacer, y los valores humanistas que expresa responsabilidad de ese hacer, coherente con el código de ética que la sociedad le exige a la persona.

Un segundo enfoque se refiere a que la competencia es “la capacidad de las personas para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica” (Pinto, 1996, p. 37). Así, señala Le Boterf (2001), actuar con competencia es movilizar, poner en acción o en práctica, un conjunto de recursos que se han sabido seleccionar, integrar, combinar para obtener un resultado. Al respecto, Argudín (citado por Torres et al., 2014) afirma que la competencia es una coincidencia de los

comportamientos sociales, afectivos, cognoscitivos, psicológicos y sensoriales que permiten desempeñar un papel, una actividad o tarea. Se observan tres factores constitutivos básicos en la competencia: diseña, ejecuta y evalúa. En este sentido, se puede afirmar que las competencias son habilidades que permiten que una persona desarrolle eficaz y eficientemente sus tareas diarias, así como laborales.

2.1.2 Teorías sobre aprendizaje autónomo

Las nuevas propuestas educativas coinciden en que los estudiantes necesitan “aprender cómo aprender” para responder a las demandas de la sociedad del siglo XXI. En esta perspectiva, es que Monereo (2007), plantea que el aprendizaje autónomo se posiciona claramente en una línea socio-cognitiva que, por una parte, reconoce la importancia de la construcción personal de representaciones mentales de la realidad y su función mediadora en los procesos cognitivos de gestión de la información y, por otra, afirma que, en esa construcción, los materiales y herramientas empleados tienen, no solo un origen, sino también un desarrollo y un sentido social.

Por lo tanto, su conceptualización de estrategia se ha ido vinculando hacia un enfoque cada vez más interesado en las relaciones que pueden establecerse entre representación y contexto o, más específicamente, en estudiar qué tipo de representaciones del contexto dan lugar a actuaciones que se podrían considerar estratégicas y qué tipo de contextos instruccionales generan representaciones que permiten al aprendiz optar por soluciones estratégicas.

Desde este enfoque, el aprendizaje autónomo se puede definir como las estrategias de aprendizaje conducentes a la toma de decisiones de manera conscientes o inconsciente, donde el alumno elige, recupera y domina una estrategia determinada de manera coordinada, logrando aprender los conocimientos que necesita para cumplir una determinada tarea, demanda

u objetivo, en función de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, 2007).

Por otro lado, las estrategias son procedimientos flexibles, heurísticos, adaptables, que utilizan tanto los estudiantes como los docentes. Estos son instrumentos que permiten alcanzar los objetivos formativos e informativos de la educación. En este modelo, el docente es un mediador entre los procedimientos estratégicos a enseñar y el estudiante que los aprende. Por ello, es necesario brindar los ambientes de aprendizaje adecuados para que los educandos se apropien y desarrollen estrategias; asimismo, las utilicen de acuerdo al contexto académico que se les presente.

Un elemento relevante en esta propuesta de aprendizaje lo constituye la motivación, aspecto relacionado con la percepción que tiene el estudiante de sus propias capacidades y con el interés y la necesidad de aprender los contenidos. Un estudiante altamente motivado estará predispuesto para el logro de aprendizajes significativos (Garza, s.f., pp.3-4).

2.1.3 Definición de Competencia

Durante las últimas décadas, el concepto de competencia se ha empleado en el desarrollo de la formación profesional. Sin embargo, el uso institucionalizado de la competencia en el desarrollo de la formación profesional es un fenómeno reciente que ha aparecido mezclado con otras innovaciones, tales como la introducción del autoaprendizaje, la integración de teoría y práctica, la validación del aprendizaje previo y de las nuevas teorías de aprendizaje, tales como el aprendizaje estratégico, el constructivismo social y la construcción del conocimiento. El concepto de competencia muestra interés, por tanto, en los objetivos significativos y en el contenido del aprendizaje que constituirá el desarrollo personal de los estudiantes y su posición en el dominio del conocimiento que mejor los prepare para desempeñarse de manera efectiva en la sociedad (Collins et al., 2008).

No obstante, la frecuencia creciente de su uso no ha proporcionado aún claridad en este concepto. Por eso, es que se encuentran numerosas definiciones en las que se incluyen aspectos diferentes (González, 1996; Zayas, 2002). Su aparición relativamente reciente también influye en la dispersión de la literatura que la trata, y la débil sistematización de su concepción teórica.

Perrenoud (1999), 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”. La competencia implica la movilización de múltiples recursos: saberes, capacidades, informaciones, valores, actitudes, entre otros.

PISA (2000), define las competencias como “la capacidad de poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas y situaciones”

Hager y Becket (2002) establecen una definición de competencias que le otorga un status propio, al diferenciarlas del conocimiento profesional específico de cada área o disciplina y de las habilidades técnicas propias de la formación superior.

Es un término ampliamente usado para designar “un rango de cualidades y capacidades que son consideradas crecientemente como importantes para la educación superior.” Incluye habilidades de pensamiento (razonamiento lógico y analítico, solución de problemas, curiosidad intelectual), habilidades de comunicación efectiva, trabajo en equipo y capacidades para identificar, acceder y gestionar el conocimiento y la información; atributos personales como la imaginación, la creatividad y el rigor intelectual; y valores como la ética práctica (deontología profesional), persistencia, tolerancia e integridad. Esta colección de

cualidades y capacidades tan diversas se diferencia del conocimiento profesional específico y las habilidades técnicas tradicionalmente asociadas con la educación superior.

De lo señalado anteriormente, se puede entender competencia como la capacidad de poner en práctica de forma integrada aquellos conocimientos adquiridos, aptitudes y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas. El concepto de competencia va más allá del “saber” y el “saber hacer”, ya que incluye el “saber ser” y el “saber estar”.

2.1.4 Las Competencias en Educación

La aplicación del término competencias al campo de la educación es reciente, sin embargo, los sentidos en que se emplea reflejan un cierto grado de confusión, su uso esconde múltiples conceptos que no necesariamente ayudan a orientar el trabajo educativo. Entre los educadores y los especialistas en educación, existen posiciones muy encontradas respecto de su incorporación en el campo de la educación, unos lo rechazan por el sentido practicista que subyace en su formulación, por considerar que el término competencias es totalmente opuesto a una de las finalidades sustantivas de la educación: formar al ser humano. Al rechazarlo, consideran que se está concediendo una prioridad excesiva al mundo del trabajo, a la inserción eficiente en una sociedad productiva en detrimento de una mínima formación conceptual y del abandono a un conjunto de valores que permiten apoyar el proceso de constitución de lo humano en la persona.

Por su parte, quienes defienden el empleo del concepto competencias tampoco ofrecen una explicación consensuada, clara, articulada y suficiente sobre el significado de su incorporación en la educación. Los argumentos que esgrimen para su defensa oscilan entre considerar que constituye una reforma singular a la educación, la cual la llevará a superar múltiples deficiencias como la falta de calidad; señalan que en muchos países del orbe se está

asumiendo esta orientación; manifiestan el carácter innovador que tiene una educación por competencias.

En esta perspectiva, el tema de las competencias es considerado como una especie de salvación a una serie de problemas que enfrenta la educación hoy en día, casi llegando a dividir la historia de la educación en dos etapas, una previa al planteamiento de competencias y otra moderna, actual, capaz de enfrentar las necesidades de una sociedad global, tecnológica y del conocimiento que es la educación por competencias (Díaz Barriga, 2011).

La novedad y la originalidad de los enfoques basados en competencias no residen, pues, tanto en la toma en consideración de la funcionalidad como una dimensión importante del aprendizaje, como en el hecho de situarla en el primer plano del tipo de aprendizaje que se desea promover mediante la educación escolar, lo que ciertamente no es un aspecto menor. La puesta en relieve de la necesaria integración de distintos tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.) es otro aspecto esencial de los enfoques basados en competencias (Coll, 2007, p.14).

En este sentido, este tipo de enfoque presenta innovación y aciertos frente a anteriores. No obstante, presenta limitaciones importantes, al tiempo que comportan riesgos y peligros en su ejecución que es necesario brindarle una sustantiva atención. El interés fundamental del concepto de competencia reside en el hecho de que proporciona una mirada original y muy sugerente para abordar un aspecto a la vez nuclear y extremadamente complejo de la educación escolar: la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares. Es decir, las decisiones relativas de lo que debe esforzarse en aprender el estudiante y, por tanto, a lo que debe intentar enseñar el profesorado en los centros educativos.

Otro aspecto que se debe considerar es su estrecha relación con el enfoque por competencias, es valorar la importancia del contexto del aprendizaje. No solo se requiere reconocer la necesidad de construir un aprendizaje a partir de integrar los saberes

desarrollados a nuevas situaciones, sino que la realidad que se presenta como contexto del nuevo aprendizaje emana de hechos concretos.

En este sentido, se plantea un dilema dual de lógicas que no tienen fácil resolución: la escolar, que resulta muy familiar, donde lo relevante es seguir una secuencia ordenada y coherente de cada tema de una disciplina, frente a la lógica de la realidad, que demanda pensar en una situación de la vida cotidiana y desde ahí articular los conceptos (Díaz-Barriga, 2011).

Finalmente, la preocupación por la calidad de la educación es la razón principal del interés en las competencias básicas que subrayan la puesta en práctica de los aprendizajes, facilitando así tanto su transferencia como su evaluación, pretendiendo armonizar calidad y equidad.

2.1.5 Competencias Docentes

En la actualidad, considerar que los docentes son almacenes del saber y propietarios del conocimiento está desfasado, pues la cantidad de información que existe sobre cualquier tema es tan copiosa que sería imposible que una persona lo adquiriera y conozca de todo. Además, es innecesario, pues los medios electrónicos, como el ordenador, pueden desempeñar la tarea de almacenar de información abundante.

En el contexto de la sociedad de la información, el modelo de profesor cuya actividad se basa en la clase expositiva es obsoleto. Las redes telemáticas pueden llegar a sustituir al profesor si este se concibe como un mero transmisor de información, ya que estas poseen gran capacidad para almacenar información y desde ellas se puede adaptar dicha información a las necesidades particulares de cada alumno.

El profesor no puede ni debe competir con otras fuentes informativas, sino erigirse en elemento aglutinador y analizador de las mismas. En el momento que vivimos no basta con

saber el contenido de la materia para enseñar bien. El profesor debe ser un conocedor de su materia, pero además ha de aprender a ser un experto gestor de información sobre la misma, un buen administrador de los medios a su alcance, y desde esta orientación, dinamizar el aprendizaje de sus alumnos. Una ayuda eficaz para la gestión de la información que aceleradamente se genera en la sociedad de la información y la comunicación con las Nuevas Tecnologías.

Desde esta perspectiva, se desprende un cambio importante en el papel del docente, que pasará de ser expositor a guía del conocimiento y, en última instancia, ejercerá como administrador de medios, entendiendo que estos medios de comunicación constituyen un aporte muy significativo al cambio o innovación de la educación al generar nuevas posibilidades de expresión y participación (Fernández, 2014).

Ellos han contribuido a la recreación de las relaciones entre educadores y alumnos, poniendo en crisis al maestro informador, para dar cabida al educador-animador, al comunicador, al coordinador, al facilitador del aprendizaje, dejando de ser el alumno el receptáculo pasivo de la información para convertirse en el agente- actor del proceso de expresión y comunicación (Escotet, 1992, p. 88).

En este sentido, se puede afirmar que el docente debe ser un mediador que posibilite el aprendizaje de los estudiantes. Debe dominar sus materias, así como conocer las estrategias más idóneas para su desarrollo, ser dinámico y creativo y saber utilizar las TIC. Es decir, ser capaz de integrar sus conocimientos y habilidades con los avances tecnológicos para lograr que los alumnos aprendan a aprender. Monereo (2010), afirma lo siguiente:

El concepto de competencia debe referirse al conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional. También, deberían incluirse problemas de carácter emergente, es decir, aquellos que, realizando un cierto análisis prospectivo, podemos prever que durante el próximo lustro

tendrán una presencia cada vez más evidente en las aulas y una influencia progresivamente mayor en los procesos de enseñanza y aprendizaje. [...] desde esta concepción, el protagonismo de las competencias profesionales se desplaza a la identificación y análisis de aquellos problemas profesionales, prototípicos y emergentes, que el profesor deberá encarar (p. 38).

Escolano Benito (citado por Fernández, 2014, p. 3), al definir la profesión docente, plantea tres funciones elementales:

- Un papel técnico, que permite identificar a los docentes como expertos habilitados para guiar el aprendizaje de los alumnos conforme a determinadas reglas metódicas de reconocida solvencia. Este papel ha ido incorporando algunas funciones que desbordan la docencia clásica, como las relacionadas con la tutoría, la gestión didáctica y la innovación. Su identidad se define por una tarea de claro matiz tecnológico según la cual el profesor sería un ingeniero de la instrucción.
- El segundo papel se asocia a los aspectos éticos y socializadores de la profesión. El docente es un agente de primer orden en el proceso de socialización metódica de los menores en el tejido social. Los valores, actitudes y otras pautas de conducta que exhibe o vehicula constituyen un marco de referencia normativo para las personas en formación. Por otra parte, como juez evaluador, el docente desempeña una función fundamental de control social, al legitimar a través del sistema de exámenes, calificaciones y grados los prerequisites del orden meritocrático e influir en las estrategias de reproducción, movilidad, igualitarismo y compensación.
- Finalmente, el profesor se vincula a la satisfacción de las necesidades de autorrealización de los individuos en formación y de sus demandas de bienestar. Este

papel enlaza con algunas tradiciones bien enraizadas en el mundo pedagógico, como las que enfatizan el papel del docente como preceptor, *partenaire* o terapeuta.

En esta aproximación al rol del docente, es válido cuestionar: ¿puede el profesor actual ser al mismo tiempo un profesional eficaz, ingeniero de la instrucción, un juez justo y un buen compañero? Es indudable que el profesor del tercer milenio deberá afrontar esta y otras nuevas tareas, desde una actitud flexible a los múltiples acontecimientos e informaciones que se generan a su alrededor. Ello se debe al cambio tecnológico que se produce a una gran velocidad y requiere, por parte de los profesionales, un esfuerzo de adaptación, actualización y perfeccionamiento permanente.

2.1.6 Evaluación de Competencias Laborales

Es un proceso por el cual se obtiene información acerca de las competencias desarrolladas por un individuo y se comparan con el perfil de competencias requerido por un puesto de trabajo. Así se pueda formular un juicio de valor sobre su idoneidad para el mismo. Esta evaluación se realiza teniendo en cuenta dos objetivos: la primera cuando se desea incorporar un individuo a la institución, la segunda a lo largo de la vida laboral del sujeto, como medio para valorar su desempeño en el puesto de trabajo o sus potencialidades de desarrollo (Gil, 2007).

De acuerdo con Grados et al., (2006), afirman que la presencia de la evaluación a lo largo de la vida laboral del sujeto responde a dos finalidades u objetivos básicos: uno de tipo psicosocial y otro de tipo administrativo. Desde el punto de vista psicosocial, la evaluación contribuye al desarrollo individual y a la adaptación de las personas al ambiente laboral. Con este fin, la evaluación pretende conocer el rendimiento de los empleados, su conducta, sus cualidades, deficiencias, logros o su potencial de desarrollo. Desde el punto de vista administrativo, la evaluación sirve a la selección del personal más adecuado para cubrir los

puestos de trabajo de la organización, a la toma de decisiones sobre incrementos salariales o la puesta en marcha de acciones formativas, entre otros propósitos.

Al respecto, Gordillo (2004), manifiesta que la evaluación de competencias se refiere a la necesidad de aplicar los respectivos instrumentos antes de contratar personal, durante las actividades laborales de los trabajadores (evaluación de desempeño) y después de haberlos sometido a procesos de capacitación, para efectos de saber en qué medida esta ha favorecido el desarrollo de la empresa.

Las competencias laborales se pueden evaluar de acuerdo con los siguientes criterios:

- ✓ Las Competencias Metodológicas corresponden a los niveles precisos de conocimientos y de información requeridos para desarrollar una o más tareas. En otras palabras, es la verificación de los conocimientos, habilidades, valores que componen la competencia laboral requerida para un puesto de trabajo.
- ✓ Las Competencias Técnicas se refieren a las aplicaciones prácticas precisas para ejecutar una o más tareas. Es decir, consisten en un conjunto de cualidades, conductas o comportamientos, a los que subyace una determinada competencia.
- ✓ Las competencias sociales responden a la integración fluida y positiva del individuo a grupos de trabajo y a su respuesta al desafío social que ello implica, aunque siempre vivenciadas desde la perspectiva laboral.
- ✓ Finalmente, las competencias individuales tienen relación con aspectos como la responsabilidad, la puntualidad, la honradez, etc.

En conclusión, la evaluación de las competencias permite determinar las capacidades de una persona para un trabajo. Esta garantiza, en primera instancia, que la persona seleccionada es la idónea para realizar una labor específica en la institución. Asimismo,

permite determinar las potencialidades de desarrollo de los trabajadores; es decir, la promoción de puestos o identificar algunas falencias de estos para corregirlas.

2.1.7 Aprendizaje

Según Moreira et al., (1997), en el contexto educativo, casi no se habla ya de estímulo, respuesta, refuerzo positivo, objetivos operativos, instrucción programada y tecnología educativa. Estos conceptos forman parte del discurso usado en una época en la que la influencia comportamentalista en la educación estaba en auge y se traducían explícitamente en las estrategias de enseñanza y en los materiales educativos. En esta época, la enseñanza y el aprendizaje se enfocaban en términos de estímulos, respuestas y refuerzos, no de significados.

Actualmente, los términos usuales son aprendizaje significativo, cambio conceptual y constructivismo. Una adecuada enseñanza debe ser constructivista, promover el cambio conceptual y facilitar el aprendizaje significativo. Es probable que la práctica docente aún tenga mucho del conductismo, pero el discurso es cognitivista/constructivista/significativo. Lo que se quiere decir es que puede no haber habido, aún, un verdadero cambio conceptual en este sentido, pero parece que se está caminando en esa dirección.

En este contexto, se puede afirmar que el aprendizaje es un proceso de construcción individual y personal, que consiste en relacionar los nuevos aprendizajes con las ideas previas. Así, este es un proceso de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, de conflicto y de nuevo equilibrio otra vez (Ausbel et al., 1978, p. 14). De acuerdo con la psicología perceptual, una persona aprende mejor aquello que percibe como estrechamente relacionado con su supervivencia o desarrollo, es decir, aquello que es propio de su contexto, mientras que no aprende bien (o es un aprendizaje que se ubica en la memoria a corto plazo) aquello que considera ajeno o sin importancia.

Ausubel, Novak y Hanesian explican que «la esencia del aprendizaje significativo reside en el hecho de que las ideas están relacionadas simbólicamente y de manera no arbitraria (no al pie de la letra) con lo que el alumnado ya sabe» (citado por Vallester et al., 2002, p. 100).

Torre Puente (2007), explica con respecto al aprendizaje lo siguiente:

Es un proceso intrapersonal e interpersonal de carácter social, cultural y disciplinar, que está anclado contextualmente y no puede entenderse, sino dentro del sistema interactivo de los elementos que lo producen. Es, además, un proceso social de interacción, que gira alrededor de una tarea o un contenido particular. Por ejemplo, en la interacción entre profesores y alumnos y entre alumnos, ambos aprenden discutiendo en conjunto, de esta forma ocurre un intercambio de ideas, de contrastes y de puntos de vista, que permite perfilar un nuevo conocimiento. Asimismo, se adquieren nuevas formas de aprender, de convivir, de respetar y de ser. (p.21).

Para que el aprendizaje sea significativo es indispensable lo siguiente:

- Funcional, es decir, que los conocimientos adquiridos puedan efectivamente utilizarse cuando las circunstancias en las que se encuentre el sujeto lo exijan (cuanto mayor sea la significatividad del aprendizaje adquirido, mayor será su funcionalidad). En otras palabras, que los conocimientos que adquiere le permitan resolver problemas propios de su realidad.
- Un proceso activo, por ende, las personas no pueden limitarse solamente a registrar los conocimientos mecánicamente en su memoria, sino que deben realizar una serie de actividades como organizarlos y elaborarlos para comprenderlos y asimilarlos significativamente en sus estructuras cognitivas organizadas.

- Un proceso constructivo, es decir, que las actividades de aprendizaje estén orientadas a la construcción de significados para el propio sujeto. Para ello, es necesario que la persona relacione los nuevos conocimientos con los previos, y que esté motivada al considerar los nuevos aprendizajes como relevantes y útiles.

2.1.8 Aprendizaje Autónomo

En este contexto de cambios constantes, tanto científico y técnico, el docente no puede seguir desarrollando clase expositivas, donde él es el centro del conocimiento. La realidad actual exige que este prepare al estudiante para afrontar los retos del futuro. Por esta razón, su función es ser un mediador que le permita aprender a aprender. Es decir, desarrollar estrategias que le permitan ser gestor de su aprendizaje.

Es innegable, que el acceso masificado a internet ha transformado la forma en que en las personas, empresas y gobiernos se comunican, se organizan y trabajan conformando la denominada “La sociedad del conocimiento”. Esta se caracteriza por la disponibilidad de una serie de recursos técnicos articulados por internet que permiten acceder a una vasta información sin las barreras de tiempo y espacio. Es así que el conocimiento se convierte en el capital más importante de las organizaciones y los individuos, y se compone del saber acumulado, estructurado y útil. Ante esta realidad, exige considerar el desarrollo de aprendizaje autorregulado (Peñaloso et al., 2006).

El aprendizaje autorregulado, según Pintrich (2000) es “un proceso de construcción activa por el cual los estudiantes, sobre la base de las metas de aprendizaje que seleccionan y de la influencia ejercida por el contexto, intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta”, (p. 453). Asimismo, el proceso de autorregulación se realiza en cuatro áreas que están fuertemente vinculadas entre sí: la cognición, la motivación y los afectos, el comportamiento y el contexto.

El aprendizaje autónomo comporta competencias como la autogestión y proactividad, autoconocimiento, responsabilidad y autocontrol del proceso de aprendizaje por parte de la persona o, en otras palabras, la autorregulación del proceso de aprendizaje. Los beneficios de este tipo de comportamiento son manifiestos. Tal y como refieren distintos autores (Knowles, 1975; Schunk y Zimmerman, 1998; Pintrich, 2000), los estudiantes proactivos aprenden más y mejor que los que atienden pasivamente esperando a que el profesor les transmita su conocimiento y les dirija. Los primeros presentan una mayor persistencia y una motivación más elevada, además suelen aprender de forma más efectiva y profunda mostrando un mayor interés y una actitud más positiva hacia las materias objeto de aprendizaje (Martín-Cuadro, 2011).

En este sentido, el aprendizaje autónomo es la facultad que le permite estudiante autorregule su aprendizaje teniendo en cuenta sus necesidades e intereses. Asimismo, este se responsabiliza por su aprendizaje, lo que le resulta satisfactorio, pues es él quien decide cómo y cuándo va aprender.

A partir de lo señalado, el aprendizaje autónomo es un proceso, donde el estudiante se apropia de los conocimientos teóricos y la aplicación de los mismos a partir de la toma de conciencia sobre su responsabilidad en cuándo, cómo y cuánto debe aprender, para saber más y mejor sobre un área o un quehacer específico. Este sirve para aprender más, pues la persona en monitor de su propio desarrollo, eligiendo las estrategias, las técnicas, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica de manera independiente lo que ha aprendido (Argülles y García citado por Campos, 2015). Se ha demostrado que los estudiantes trabajan de manera independiente, aprenden y experimentan más allá de lo que los contenidos les transmiten directamente

Para Hernández (2010), el aprendizaje autónomo se fundamenta en principios como los siguientes:

- El reconocimiento de que cada persona aprende conceptos y desarrolla destrezas de manera distinta y a ritmo diferente que otros estudiantes.

- El aprendizaje es más efectivo cuando es experimental, en otras palabras, aprendemos mejor cuando se tiene la oportunidad de probar o de confrontar con la realidad los conceptos teóricos.

- Como respuesta a los incesantes cambios que se presentan en todos los ámbitos, el aprendizaje debe ser permanente, es decir que se realiza durante toda la vida. En este sentido, la persona debe desarrollar habilidades para la adquisición de nuevos conocimientos de manera óptima, continua e independiente.

El aprendizaje autónomo plasma la motivación de la persona por obtener tanto conocimientos como experiencias, apropiarlos y renovarlos constantemente en beneficio de su formación. Ello requiere asumir el proceso con espíritu crítico, de forma tal que los cuestionamientos tengan cabida y más aún la búsqueda de respuestas. Problematizar, inferir, cuestionar, desarrollan el aprendizaje autónomo. Por eso, se afirma que esta está estrechamente relacionada con la metacognición, la motivación, así como el conocimiento y manejo de estrategias que le permitan lograr su objetivo. En consecuencia, si el estudiante no desea aprender, no tomará la decisión firme de hacerlo. En cambio, si está decidido lo realizará voluntariamente, se autodisciplinará y autorregulará.

2.1.9 Características del Aprendizaje Autónomo

Según UNAD (2011), el aprendizaje autónomo se refiere al involucramiento y compromiso del estudiante en el logro de sus objetivos, procedimientos, recursos, evaluación y momentos de aprendizaje. Este asume un rol activo que debe guardar concordancia con las necesidades actuales de formación, en la cual el estudiante puede y, debe, aportar sus conocimientos y experiencias previas, con la finalidad de revitalizar el aprendizaje y darle significancia.

El ejercicio autónomo posibilita y estimula la creatividad, así como la necesidad de la observación. Sin embargo, su trabajo debe ser confrontado por todos los actores de la comunidad educativa e incluso por la sociedad, en la cual interactúa. La experiencia de muchos pedagogos ha demostrado que cuando el estudiante tiene una mayor participación en las decisiones que inciden en su aprendizaje, incrementa la motivación y facilita la efectividad del proceso educativo. El periodo de permanencia en una institución educativa es relativamente corto frente al desarrollo del conocimiento para el que cada individuo debe estar preparado y sobre todo, abierto a la dinámica de la evolución de los saberes y al avance de las investigaciones en todas las áreas. Por ello, es que este tipo de aprendizaje se convierte en una de las mejores herramientas del aprendizaje permanente, pues el avance tecnológico, los cambios sociales y el incremento acelerado de información que se presentan en el mundo actual lo exigen. El aprendizaje autónomo se caracteriza por ser:

- Responsable: Demuestra compromiso y cumplimiento con sus deberes como aprendiz
- Centrado en el estudio: El docente es un facilitador de su aprendizaje
- Flexible: Permite que cada uno administre su tiempo y la ejecución de las tareas sin estar sometido a un horario determinado
- Colaborativo: Interactúa con otras personas y fomenta el trabajo en equipo

- **Creativo:** Busca solución a problemas relacionados con el aprendizaje
- **Automotivador:** La motivación parte de cada uno, no del docente
- **Autodependiente:** No necesita supervisión por parte del docente, se hace responsable de su deber y solo pide una asesoría básica en el tema.
- **Desarrolla capacidades:** Busca y maneja la información, soluciona problemas y trabaja en equipo

2.2 Marco conceptual

- **Aprendizaje:** es un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia. Este supone un cambio conductual o un cambio en la capacidad conductual. (Felman, 2005).
- **Aprendizaje significativo:** Se refiere a que el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado. Por eso, lo que procede es intentar que los aprendizajes que lleven a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativo posible, para lo cual la enseñanza debe actuar de forma que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen, mediante su participación, en las actividades de aprendizaje (Romero, 2009).

Aprendizaje autónomo: expresa la voluntad manifiesta de la persona por adquirir tanto conocimientos como experiencias, apropiarlos y renovarlos constantemente en pro de su propia formación. Implica asumir el proceso con espíritu crítico, de forma tal que los cuestionamientos tengan cabida y más aún la búsqueda de respuestas. Problematizar, inferir, cuestionar, alimentan el aprendizaje autónomo. En

consecuencia, si el estudiante no desea aprender, no tomará la decisión firme de hacerlo. Y es ahí donde se encuentra la esencia del aprendizaje autónomo por cuanto el carácter decidido de quien aprende voluntariamente lo lleva a autodisciplinarse y autorregularse (Villavicencio, 2004).

- **Competencias docentes:** Es el conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional. También deberían incluirse problemas de carácter emergente, es decir aquellos que, realizando un cierto análisis prospectivo, podemos prever que durante el próximo lustro tendrán una presencia cada vez más evidente en las aulas y una influencia progresivamente mayor en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Monereo, 2011).
- **Docente:** Profesor, docente o enseñante es quien se dedica profesionalmente a la enseñanza, bien con carácter general, bien especializado en una determinada área de conocimiento, asignatura, disciplina académica, ciencia o arte (Zamora, 2012).
- **Estrategias de Aprendizaje:** Son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, 1994).
- **Estrategias cognitivas:** Son aquellos procedimientos que incluyen comportamientos y pensamientos que ayudan a adquirir información codificar, comprender e integrarla al conocimiento ya existente, así como recuperar la información al servicio de una determinada meta de aprendizaje (Beltran, 2002).

- **Inteligencias Múltiples:** Gardner entiende por inteligencia a la capacidad de resolver problemas; o de crear productos que son valiosos en uno o más ambientes culturales. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba como algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no y la educación no podía cambiar ese hecho. La inteligencia humana es una realidad muy difícil de caracterizar, es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas de las diferencias conductuales de las personas: éxitos o fracasos académicos; formas de relacionarse con los demás; desarrollo de habilidades resultados de los test cognitivos o los límites de aprendizajes de los alumnos, etc.

- **Metacognición:** es el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Por otra, asimila las operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. (Carretero, 2001).

III. METODO

3.1 Tipo de investigación

Enfoque

De acuerdo con Zorrilla (2007), la presente investigación es de tipo básica denominada también pura o fundamental, busca el progreso científico, acrecentar los conocimientos teóricos, sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas; es más formal y persigue las generalizaciones con vistas al desarrollo de una teoría basada en principios y leyes.

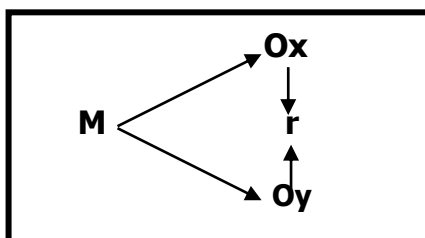
El enfoque utilizado en la presente investigación es el cuantitativo en tanto su propósito es recoger y analizar datos cuantitativos sobre las variables en estudio a fin de probar las hipótesis planteadas (Hernández, et al, 2014). Por su parte Gómez (2006 p. 121), señala que, bajo la perspectiva cuantitativa, la recolección de datos es equivalente a medir. De acuerdo con la definición clásica del término, medir significa asignar números a objetos y eventos de acuerdo con ciertas reglas. Muchas veces el concepto se hace observable a través de referentes empíricos asociados a él. Por ejemplo, si deseamos medir la violencia (concepto) en cierto grupo de individuos, deberíamos observar agresiones verbales y/o físicas, como gritos, insultos, empujones, golpes de puño, etc. (los referentes empíricos).

Diseño de investigación

Para la selección del diseño de investigación se ha utilizado como base el libro de Hernández et al., (2014) titulado "Metodología de la Investigación". Según estos autores el diseño adecuado para esta investigación es de tipo descriptiva correlacional. "Estos diseños describen relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de

descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean estas puramente correlacionales o relaciones causales. En estos diseños lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado" (p. 421).

Su diagrama representativo es el siguiente:



En el esquema:

M = Muestra de investigación

Ox, Oy = Observaciones de las variables

r = Relaciones entre variables

En nuestro caso, pretendemos relacionar las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en una muestra de estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.

3.2 Población y Muestra

3.2.1 Población

La población estuvo constituida por los estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho, que en total suman la cantidad de 200.

3.2.2 Muestra

De acuerdo con Hernández et al., (2014) el diseño de la muestra es probabilístico de tipo estratificado clasificando a los alumnos de acuerdo a las cinco secciones que existen en la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho. De la citada población, se seleccionará una muestra representativa mediante la técnica de muestreo aleatorio y por afijación proporcional. Para la estimación del tamaño de la muestra se utilizó la fórmula de Sierra Bravo (1994).

$$n = \frac{N * G^2 (P * Q)}{E^2 (N - 1) + G^2 (P * Q)}$$

Donde:

N = Población Total

n = Tamaño de la muestra.

G = Nivel de confianza (que es 95 %, equivalente a 1,96)

E = Margen de error (que es de un 5 %, equivalente a 0.05)

P = Valor esperado del universo (50 % del universo, equivalente a 0.5)

Q = Valor esperado del universo (50 % del universo, equivalente a 0.5)

Calculando:

$$n = (250)(1,96)^2(0,5*0,5) / (250-1)(0,05)^2+(1,96)^2(0,5*0,5)$$

$$n = (250)(3,8416)(0,25) / (249)(0,0025) + (3,8416)(0,25)$$

$$n = 240,1 / 0,6225 + 0,9604$$

$n = 240,1 / 1,5829$

$n = 161$

El tamaño de la muestra fue de 161 alumnos.

Tabla 1

Composición de la muestra por Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
15	57	35,4
16	87	54,0
17	12	7,5
18	5	3,1
Total	161	100,0

Los resultados observados en la Tabla 1, nos indican que las edades de los sujetos de la muestra fluctúan entre 15 y 18 años, siendo las de mayor porcentaje las edades de 16 (54,0 %) y 15 (35,4 %).

Tabla 2

Distribución de la Muestra por Sección

Sección	Frecuencia	Porcentaje
A	32	19,9
B	31	19,3
C	32	19,9
D	34	21,1
E	32	19,9
Total	161	100,0

Tal como se puede apreciar en la Tabla 2, el número de estudiantes de la sección A es de 32 alumnos que representa el (19,9 %), sección B es de 31 (19,3 %), sección C es de 32 alumnos (19,9 %), sección D es de 34 (21,1 %) y sección E es de 32 alumnos (19,9 %).

Tabla 3*Composición de la muestra por Sexo*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Varones	77	47,8
Mujeres	84	52,2
Total	161	100,0

Como se puede apreciar en la Tabla 3, los alumnos varones es de 77 lo que representa el 47,8 % de la muestra y las alumnas mujeres es de 84 lo que representa el 52,2 % de la muestra total.

3.3 Operacionalización de variables

Variables	Concepto	Dimensiones	Indicadores
Competencias Docentes	Es el conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma habitual se le presentan durante su ejercicio profesional.	Preparación de la enseñanza	Capacidad para transmitir las ideas, manejo de recursos didácticos
		Recursos del aprendizaje	Disposición de los materiales, uso por los alumnos
		Clima del aula de clase	Normas de comportamiento, clima de esfuerzo, ambiente organizado
		Enseñanza para el aprendizaje	Práctica y ejercicio del aprendizaje, conocimientos previos
		Evaluación del aprendizaje	Autoevaluación, evaluación integral, evaluación permanente
		Compromiso institucional	Sentido de "familia" o equipo, tiempo extra, gusto por el trabajo
		Relaciones Interpersonales	Atención y preocupación por los alumnos, valoración del esfuerzo
		Responsabilidad docente	Capacidad docente, compartir conocimientos

			actitud crítica consigo mismo
		Ética docente	Respeto a los alumnos, trato justo y equitativo, valores morales
Aprendizaje autónomo	Expresa la voluntad manifiesta de la persona por adquirir tanto conocimientos como experiencias, apropiarlos y renovarlos constantemente en pro de su propia formación lo que implica asumir el proceso con espíritu crítico, de forma tal que los cuestionamientos tengan cabida y más aún la búsqueda de respuestas.	Autorregulación metacognitiva	Establecimiento de metas, regulación del estudio y de comprensión
		Gerencia de Tiempo	Uso del tiempo de estudio, capacidad de concentración
		Regulación del esfuerzo	Autopreguntas, cuestionamiento cognitivo, comprensión
		Motivación	Interés por el estudio, asumir retos, cumplimiento de tareas
		Creencias de aprendizaje	Capacidad para aprendizaje, control de los cursos, modo de estudiar
		Autoeficacia para el aprendizaje	Creencias, seguridad y confianza sobre aprendizaje
		Elaboración	Aplicar conocimientos, tomar decisiones, hacer evaluaciones
		Ayudas del estudio	Resúmenes, esquemas, subrayado, diagramas, comparación
		Procesamiento de la información	Ideas principales, recopilación y comprensión de la información
		Búsqueda de ayuda	Ayuda de compañeros y profesores en tareas

3.4 Instrumentos

En la presente investigación, se utilizaron dos cuestionarios uno para evaluar las competencias docentes y otro para evaluar el aprendizaje autónomo en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.

Inventario de Competencias docentes

Ficha Técnica

Nombre	: Inventario de competencias docentes
Autor	: Úrsula Romaní y Manuel Torres
Año	: 2013
Procedencia	: Universidad Federico Villarreal.
Administración	: Individual o Colectiva
Duración	: Sin tiempo limitado. Aproximadamente 20 minutos.

Significación: Se trata de un instrumento que consta de nueve escalas independientes (Preparación de la enseñanza, Recursos del aprendizaje, Clima del aula de clase, Enseñanza para el aprendizaje, Evaluación del aprendizaje, Compromiso institucional, Relaciones Interpersonales, Responsabilidad docente y Ética docente) que evalúan el desempeño laboral que presentan los docentes de las diferentes instituciones educativas en sus aulas de clase, respondiendo de acuerdo a la siguiente escala:

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

Esta prueba ha sido construida siguiendo todos los procedimientos técnicos para garantizar su validez y confiabilidad. En principio, fue sometida al proceso de Validación por

criterio de jueces y finalmente se realizaron los análisis correspondientes para determinar la validez de constructo y confiabilidad respectiva.

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL INVENTARIO DE COMPETENCIAS DOCENTES

Tabla 4

Análisis Generalizado del Inventario de Competencias Docentes

Ítems	M	D.E.	ritc
Preparación de la enseñanza	17,31	2,97	0,81*
Recursos del aprendizaje	19,32	2,71	0,81*
Clima del aula de clase	19,02	2,82	0,78*
Enseñanza para el aprendizaje	18,29	2,88	0,80*
Evaluación del aprendizaje	18,21	2,70	0,74*
Compromiso institucional	17,48	2,97	0,79*
Relaciones Interpersonales	17,62	3,13	0,81*
Responsabilidad docente	18,23	2,98	0,83*
Ética docente	18,27	3,37	0,76*

Alfa de Cronbach = 0,95 *

* $p < .05$

N = 161

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,98, el cual es significativo, lo que permite concluir que el Inventario de Competencias Docentes presenta confiabilidad.

ANÁLISIS DE VALIDEZ DEL INVENTARIO DE COMPETENCIAS DOCENTES

Tabla 5*Análisis de la Validez de Constructo del Inventario de Competencias Docentes*

Ítems	M	D.E.	Factor 1
Preparación de la enseñanza	17,31	2,97	0,72
Recursos del aprendizaje	19,32	2,71	0,73
Clima del aula de clase	19,02	2,82	0,69
Enseñanza para el aprendizaje	18,29	2,88	0,72
Evaluación del aprendizaje	18,21	2,70	0,64
Compromiso institucional	17,48	2,97	0,70
Relaciones Interpersonales	17,62	3,13	0,73
Responsabilidad docente	18,23	2,98	0,76
Ética docente	18,27	3,37	0,66
Varianza Explicada			70,99%

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

Test de Esfericidad de Bartlett = 1179,061 ***

*** $p < .001$

N = 161

Los resultados permiten denotar que la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0,96 que puede considerarse como adecuado, mientras que el test de esfericidad de Bartlett presenta un valor que es significativo. Estos hallazgos nos indica que los coeficientes de correlación entre los ítems son lo suficiente elevados como para continuar con el análisis factorial. Se aprecia que existe un solo factor que explica el 84,27 % de la varianza total. Este hallazgo permite concluir que el Inventario de competencias docentes presenta validez de constructo.

Inventario de Aprendizaje Autónomo

Ficha Técnica

Nombre:	Inventario de Aprendizaje Autónomo
Autor:	Manuel Torres
Procedencia:	Universidad Nacional Federico Villarreal
Administración:	Individual o Colectiva
Duración:	Sin tiempo limitado. Aproximadamente 30 minutos

Significación: Se trata de diez escalas independientes que evalúan la forma como los estudiantes estudian y aprenden de manera independiente. Esta prueba ha sido construida en nuestro país y ha sido sometida a todos los procedimientos técnicos para garantizar su validez y confiabilidad.

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL INVENTARIO DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Tabla 6

Análisis generalizado de la Confiabilidad de la Prueba de Aprendizaje Autónomo

Ítems	Media	D. E.	ritc
Autorregulación metacognitiva	35,36	5,62	0,85*
Gerencia de Tiempo	24,49	3,89	0,71*
Regulación del esfuerzo	13,83	2,61	0,75*
Motivación	32,49	3,49	0,68*
Creencias de aprendizaje	14,86	2,56	0,40*
Autoeficacia para el aprendizaje	26,99	3,72	0,72*
Elaboración	25,00	3,87	0,82*

Ayudas del estudio	19,89	3,93	0,75*
Procesamiento de la información	29,11	4,28	0,81*
Búsqueda de ayuda	15,30	2,68	0,68*

Alfa de Cronbach = 0,92 *

*** $p < 0.01$

N = 161

Los resultados del análisis generalizado de la confiabilidad de la Prueba de Aprendizaje Autónomo, incluyendo las áreas como si fueran ítems permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,92, lo que permite concluir que la Prueba de Aprendizaje Autónomo presenta confiabilidad.

ANÁLISIS DE VALIDEZ DEL INVENTARIO DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Tabla 7

Análisis de la Validez de Constructo de la Prueba de Aprendizaje Autónomo

Área	M	D. E	Factor
Autorregulación metacognitiva	35,36	5,62	0,79
Gerencia de Tiempo	24,49	3,89	0,59
Regulación del esfuerzo	13,83	2,61	0,65
Motivación	32,49	3,49	0,56
Creencias de aprendizaje	14,86	2,56	0,23
Autoeficacia para el aprendizaje	26,99	3,72	0,61
Elaboración	25,00	3,87	0,75
Ayudas del estudio	19,89	3,93	0,65
Procesamiento de la información	29,11	4,28	0,73

Búsqueda de ayuda	15,30	2,68	0,55
Varianza Explicada			61,35 %

Medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin = 0,93

Test de Esfericidad de Bartlett = 1085,579 ***

***** p < .001**

N = 161

Los resultados permiten denotar que la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0,91 que puede considerarse como adecuado, mientras que el test de esfericidad de Bartlett presenta un valor que es significativo, lo que nos indica que los coeficientes de correlación entre los ítems son lo suficiente elevados como para continuar con el análisis factorial. Se aprecia que existe un solo factor que explica el 60,89 % de la varianza total. Estos hallazgos nos permiten indicar que la prueba de Aprendizaje Autónomo presenta validez de constructo.

3.5 Procedimientos

Los procedimientos seguidos para la prueba de hipótesis se han realizado dando los pasos que tradicionalmente se siguen en los procesos de investigación cuantitativa, así tenemos los siguientes:

1. Expresar la hipótesis de investigación y eventualmente la hipótesis nula. En nuestro caso, se consideró suficiente plantear la hipótesis de investigación.
2. Especificar el nivel de significancia, que en la estadística está claramente definida: *p <,05 **p<,01 *** p <,001
3. Determinar el tamaño de la muestra

4. Determinar la prueba estadística a utilizar considerando los resultados del test de Kolgomorov smirnov que nos deben indicar si existe o no una distribución normal por lo que se deberá aplicar estadísticas paramétricas o no paramétricas. En la presente investigación, se utilizaron estadísticas no paramétricas.
5. Coleccionar los datos y calcular el valor de la muestra de la prueba estadística apropiada.
6. Determinar si la prueba estadística ha sido en la zona de rechazo a una de no rechazo.
7. Contrastar los resultados con las fuentes teóricas o investigaciones antecedentes.

3.6 Análisis de datos

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa computacional SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Los estadísticos que se emplearon teniendo en cuenta las características de la muestra y el nivel de las variables fueron los siguientes:

Media aritmética: Es una medida de tendencia central que permite determinar el promedio de los puntajes obtenidos. Es el resultado de la suma de las calificaciones, divididas entre el número de personas que responden.

$$X = \frac{\sum \bar{x}}{N}$$

Coefficiente de correlación de Spearman: En estadística, el coeficiente de correlación de Spearman, ρ (rho), es una medida de la correlación (la asociación o interdependencia) entre dos variables aleatorias continuas. Para calcular ρ , los datos son ordenados y reemplazados por su respectivo orden.

El estadístico ρ viene dado por la expresión:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Donde:

rS = coeficiente de correlación de Spearman

D2 = Cuadrado de las diferencias entre X e Y

N = número de parejas

Esta fórmula es una definición alternativa, muy cómoda, de la correlación de Spearman. El coeficiente de correlación de Spearman suele designarse con la letra griega Rho.

La interpretación de coeficiente de Spearman es igual que la del coeficiente de correlación de Pearson. Oscila entre -1 y +1, indicándonos asociaciones negativas o positivas respectivamente, 0 cero, significa no correlación, pero no independencia.

3.7 Consideraciones éticas

Se hizo entrega a los participantes de un formato de consentimiento informado en el que se hacía una explicación detallada de la investigación y los propósitos de la misma. Así mismo, se les dejó en total libertad para decidir si participaban o no de la investigación y también se les indicó que podían retirarse en cualquier momento sin necesidad de ofrecer explicación alguna. A todos los participantes se les garantizó la entrega de resultados de sus pruebas en caso lo soliciten y también, se les garantizó el anonimato total.

IV. RESULTADOS

4.1 Análisis de normalidad

Tabla 8

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

Ítems	M	D.E.	K-SZ	Sig.
Preparación de la enseñanza	17,31	2,97	,113	,000
Recursos del aprendizaje	19,32	2,71	,151	,000
Clima del aula de clase	19,02	2,82	,118	,000
Enseñanza para el aprendizaje	18,29	2,88	,125	,000
Evaluación del aprendizaje	18,21	2,70	,122	,000
Compromiso institucional	17,48	2,97	,150	,000
Relaciones Interpersonales	17,62	3,13	,144	,000
Responsabilidad docente	18,23	2,98	,116	,000
Ética docente	18,27	3,37	,107	,000

N = 161

Los resultados del análisis exploratorio de los datos (ver tabla 8), en lo que se refiere a la forma de distribución, efectuado a través del test de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov, indica que en todas las dimensiones de la variable Competencias Docentes, se obtienen coeficientes K-S Z que son estadísticamente significativos ($p \leq .000$), por lo que se puede concluir que la distribución de los datos no se aproximan a la curva normal, por lo que es factible utilizar para el análisis de los mismos, estadísticas no paramétricas (Siegel y Castellan, 1995).

Tabla 9

Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de la prueba de Aprendizaje Autónomo

Variable	Media	D. E.	K-SZ	Sig.
Autorregulación metacognitiva	35,36	5,62	,090	,003
Gerencia de Tiempo	24,49	3,89	,092	,002
Regulación del esfuerzo	13,83	2,61	,114	,000
Motivación	32,49	3,49	,117	,000
Creencias de aprendizaje	14,86	2,56	,135	,000
Autoeficacia para el aprendizaje	26,99	3,72	,097	,001
Elaboración	25,00	3,87	,088	,004
Ayudas del estudio	19,89	3,93	,138	,000
Procesamiento de la información	29,11	4,28	,103	,000
Búsqueda de ayuda	15,30	2,68	,136	,000

N = 161

Los resultados presentados en la Tabla 9 indican que las distribuciones de los puntajes de las dimensiones de la variable de Aprendizaje Autónomo presentan estadísticos K-S Z que son estadísticamente significativos ($p \leq .004$), por lo que podemos concluir que no presentan una adecuada aproximación a la curva normal. Por ello, es que se pueden utilizar contrastes estadísticos no paramétricos en el análisis de los datos de la investigación (Siegel y Castellan, 1995).

4.2 Análisis Descriptivos

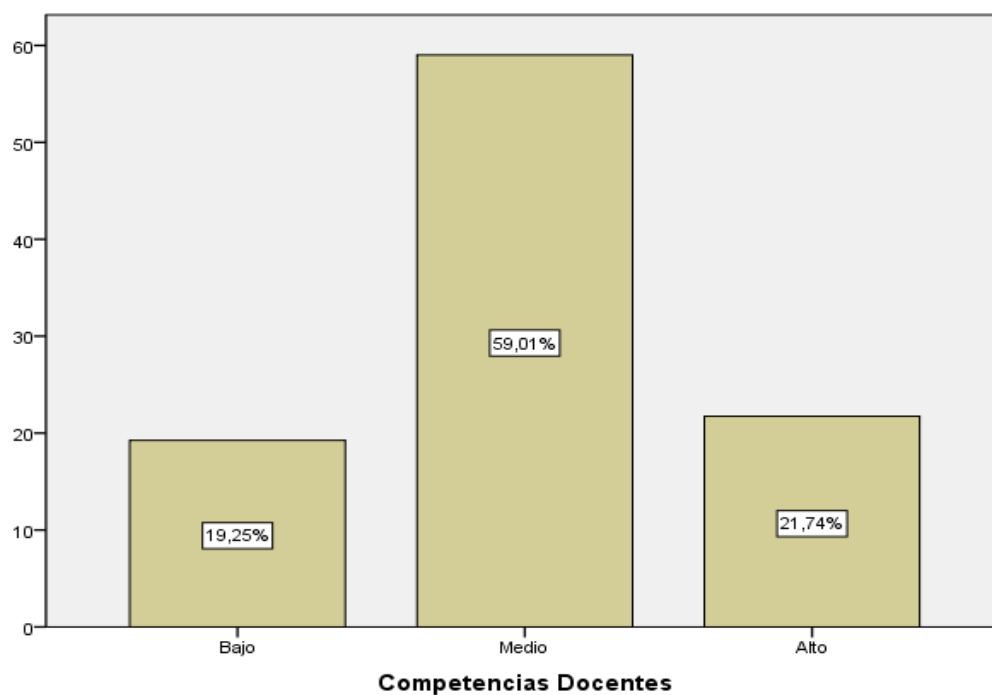
Tabla 10

Niveles de las Competencias Docentes

Nivel	Frecuencias	Porcentajes
Bajo	31	19,3
Medio	95	59,0
Alto	35	21,7
Total	161	100,0

Figura 1.

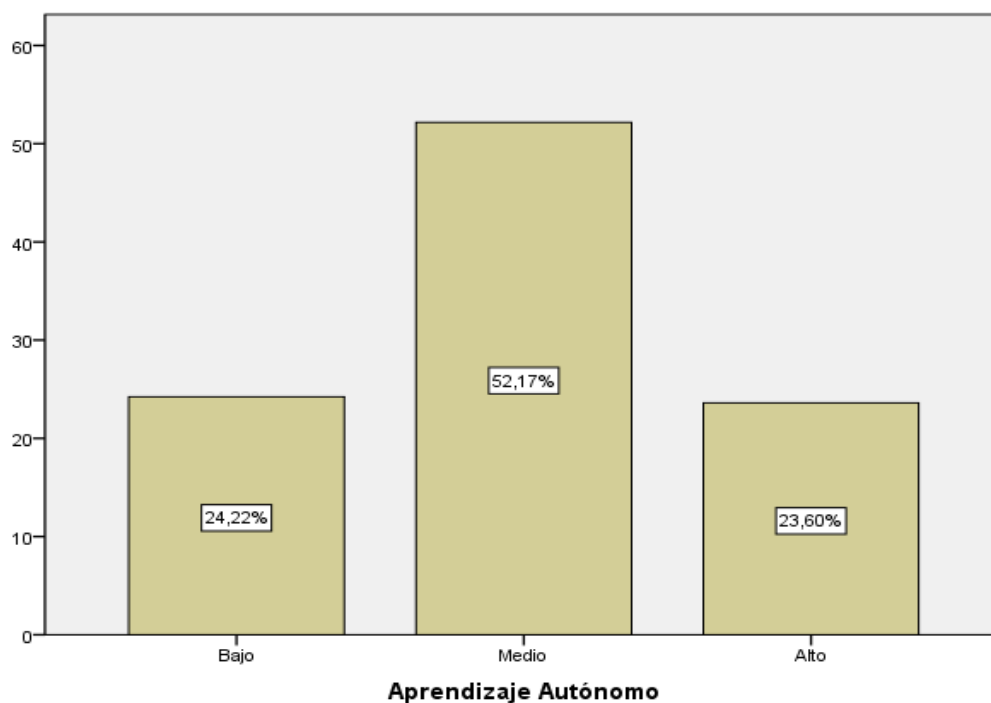
Niveles de competencias docentes.



La presente tabla y gráfico muestra los resultados generales obtenidos en las nueve dimensiones de la variable Competencias docentes. En ellos se aprecia que un grupo mayoritario se ubican en el nivel medio, 59,0 %, más atrás se encuentran el nivel alto con el 21,7 % y luego el nivel bajo con el 19,3 %.

Tabla 21*Niveles del Aprendizaje autónomo*

Nivel	Frecuencias	Porcentajes
Bajo	39	24,2
Medio	84	52,2
Alto	38	23,6
Total	161	100,0

Figura 2.*Niveles de aprendizaje autónomo.*

La presente tabla y gráfico muestra los resultados generales obtenidos en las nueve dimensiones de la variable de Aprendizaje Autónomo. En ellos se aprecia que los sujetos de la muestra, se ubican mayoritariamente en un nivel medio, 52,20 %, más atrás se encuentran el nivel bajo con el 24,2 % y luego el nivel alto con el 23,6 %.

4.3 Análisis Correlacionales

H₀: Existe una relación significativa entre las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.

H_i: Existe una relación significativa entre las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.

Tabla 12

Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre las Competencias docentes y el Aprendizaje Autónomo

Variables	Aprendizaje autónomo
Competencias docentes	,518**

***p< ,05**

n = 161

El análisis de las correlaciones entre las Competencias docentes y el Aprendizaje Autónomo realizado con la rho de Spearman, indican que existen relaciones significativas entre estas variables ($r = 0,518$), por lo que se puede dar por aceptada la hipótesis general de investigación.

Tabla 13

Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la Preparación de la enseñanza y el Aprendizaje Autónomo

Variables	Aprendizaje autónomo
Preparación de la enseñanza	,471**

***p< ,05**

n = 161

El análisis de las correlaciones entre la Preparación de la enseñanza y el Aprendizaje Autónomo realizado con la rho de Spearman, indican que existen relaciones significativas entre estas variables ($r = 0,471$), por lo que se puede dar por aceptada la primera hipótesis específica de investigación.

Tabla 14

Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre los Recursos del aprendizaje y el Aprendizaje Autónomo

Variab les	Aprendizaje autónomo
Recursos del aprendizaje	,480**

***p < ,05**

n = 161

El análisis de las correlaciones entre los Recursos del aprendizaje y el Aprendizaje Autónomo realizado con la rho de Spearman, indican que existen relaciones significativas entre estas variables ($r = 0,480$), por lo que se puede dar por aceptada la segunda hipótesis específica de investigación.

Tabla 15

Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre el Clima del aula de clase y el Aprendizaje Autónomo

Variab les	Aprendizaje autónomo
Clima del aula de clase	,429**

***p < ,05**

n = 161

El análisis de las correlaciones entre el Clima del aula de clase y el Aprendizaje Autónomo realizado con la rho de Spearman, indican que existen relaciones significativas entre estas variables ($r = 0,429$), por lo que se puede dar por aceptada la tercera hipótesis específica de investigación.

Tabla 16

Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la Enseñanza para el aprendizaje y el Aprendizaje Autónomo

Variabes	Aprendizaje autónomo
Enseñanza para el aprendizaje	,388**

***p < ,05**

n = 161

El análisis de las correlaciones entre la Enseñanza para el aprendizaje y el Aprendizaje Autónomo realizado con la rho de Spearman, indican que existen relaciones significativas entre estas variables ($r = 0,388$), por lo que se puede dar por aceptada la cuarta hipótesis específica de investigación.

Tabla 17

Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la Evaluación del aprendizaje y el Aprendizaje Autónomo

Variabes	Aprendizaje autónomo
Evaluación del aprendizaje	,488**

***p < ,05**

n = 161

El análisis de las correlaciones entre la Evaluación del aprendizaje y el Aprendizaje Autónomo realizado con la rho de Spearman, indican que existen relaciones significativas entre estas variables ($r = 0,488$), por lo que se puede dar por aceptada la quinta hipótesis específica de investigación.

Tabla 18

Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre el Compromiso institucional y el Aprendizaje Autónomo

Variab les	Aprendizaje autónomo
Compromiso institucional	,395**

***p < ,05**

n = 161

El análisis de las correlaciones entre el Compromiso institucional y el Aprendizaje Autónomo realizado con la rho de Spearman, indican que existen relaciones significativas entre estas variables ($r = 0,395$), por lo que se puede dar por aceptada la sexta hipótesis específica de investigación.

Tabla 19

Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre las Relaciones Interpersonales y el Aprendizaje Autónomo

Variab les	Aprendizaje autónomo
Relaciones interpersonales	,465**

***p < ,05**

n = 161

El análisis de las correlaciones entre las Relaciones Interpersonales y el Aprendizaje Autónomo realizado con la rho de Spearman, indican que existen relaciones significativas entre estas variables ($r = 0,465$), por lo que se puede dar por aceptada la séptima hipótesis específica de investigación.

Tabla 20

Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la Responsabilidad docente y el Aprendizaje Autónomo

Variab les	Aprendizaje autónomo
Responsabilidad docente	,435**

***p < ,05**

n = 161

El análisis de las correlaciones entre la Responsabilidad docente y el Aprendizaje Autónomo realizado con la rho de Spearman, indican que existen relaciones significativas entre estas variables ($r = 0,435$), por lo que se puede dar por aceptada la octava hipótesis específica de investigación.

Tabla 21

Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la Ética docente y el Aprendizaje Autónomo

Variables	Aprendizaje autónomo
Ética docente	,346**

* $p < ,05$

n = 161

El análisis de las correlaciones entre la Ética docente y el Aprendizaje Autónomo realizado con la rho de Spearman, indican que existen relaciones significativas entre estas variables ($r = 0,346$), por lo que se puede dar por aceptada la novena hipótesis específica de investigación

Tabla 22

Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre las áreas de las Capacidades docentes y las áreas del Aprendizaje Autónomo

Variables	AutM	GereT	RegE	Motiv	CreenA	AutoA	Elab	AyuE	ProI	BusA
Preparación de la enseñanza	,412**	,439**	,417**	,355**	,252**	,384**	,421**	,433**	,377**	,307**
Recursos del aprendizaje	,451**	,373**	,387**	,372**	,329**	,371**	,391**	,397**	,386**	,362**
Clima del aula de clase	,355**	,346**	,352**	,325**	,329**	,307**	,335**	,339**	,326**	,358**
Enseñanza para el aprendizaje	,337**	,312**	,365**	,273**	,256**	,279**	,329**	,395**	,347**	,232**
Evaluación del aprendizaje	,403**	,387**	,386**	,376**	,311**	,292**	,411**	,419**	,422**	,341**
Compromiso institucional	,318**	,326**	,337**	,297**	,208**	,308**	,361**	,373**	,310**	,274**

Relaciones										
Interpersonales	,440**	,358**	,374**	,302**	,236**	,409**	,432**	,402**	,370**	,357**
Responsabilidad										
docente	,425**	,274**	,358**	,411**	,256**	,355**	,356**	,392**	,341**	,271**
Ética docente	,309**	,286**	,255**	,241**	,244**	,192*	,306**	,311**	,322**	,271**

* $p < ,05$

n = 161

AutM = Autorregulación metacognitiva, GereT = Gerencia de Tiempo, RegE = Regulación del esfuerzo, Motiv = Motivación, CreenA = Creencias de aprendizaje, AutoA = Autoeficacia para el aprendizaje, Elab = Elaboración, AyuE = Ayudas del estudio, ProI = Procesamiento de la información, BusA = Búsqueda de ayuda

El análisis de las correlaciones entre las áreas de las Competencias docentes y las áreas del Aprendizaje Autónomo realizado con la rho de Spearman, nos indican que existen correlaciones significativas por lo que se da por aceptada la décima hipótesis específica de investigación.

V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de confiabilidad de la prueba de Competencias profesionales de los docentes, tomando en cuenta los 45 ítems correspondientes a las nueve áreas que la componen, indican que todos los ítems son aceptados para conformar dicho inventario, y corresponden a cada una de las escalas asignadas por sus autores. El análisis generalizado de la prueba indica que el alfa de cronbach alcanza un valor de 0,95 lo que podemos considerar como muy bueno.

En lo que se refiere a la validez, se realizó a través del Análisis Factorial Exploratorio, aplicando el método de los componentes principales, lo que permite observar que la prueba de Habilidades Intelectuales presenta una Medida de Adecuación del Muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin que asciende a 0,94, el cual puede clasificarse como adecuado. Además, presenta un test de esfericidad de Bartlett cuyo valor denota que la matriz de correlaciones entre áreas es significativa, la varianza explicada del orden del 70,99 %. Estos hallazgos indican que la prueba tiene validez de constructo.

En lo que se refiere al Instrumento de Aprendizaje autónomo, los análisis psicométricos a los que fue sometido revelan que los 65 ítems forman parte de dicho inventario y corresponden a cada una de las diez escalas asignadas previamente por su autor. El análisis generalizado de la prueba indica que el alfa de Cronbach alcanza un valor de 0,92 lo que podemos considerar como muy bueno.

En cuanto a la validez, el resultado del Análisis Factorial Exploratorio indica que la prueba está conformada por un solo factor que explica el 61,35 % de la varianza total. Alcanza, además, un valor de 0,93 en la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin, el mismo que puede considerarse como adecuado. En consecuencia, los

resultados permiten concluir que el Instrumento de aprendizaje autónomo presenta confiabilidad y validez de constructo.

En lo que respecta a la hipótesis general de investigación, “Existe una relación significativa entre las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho”, los resultados obtenidos y que se expresan en la Tabla 12 indican que existen relaciones significativas entre las variables en estudio, por lo que se dio por aceptada la citada hipótesis. Los hallazgos coincide con la investigación realizada por Pérez, (2015) “Estrategias de aprendizaje soportadas por las TIC para apoyar la asignatura de Formación investigativa, a través de metodologías activas para promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes del Programa de Derecho en UNISANGIL”, pues los resultados obtenidos demostraron que es necesaria la formulación de estrategias de aprendizaje soportadas por las TIC a través de las metodologías activas para fomentar el trabajo autónomo. Asimismo, existe coincidencia con la investigación de Campos, (2015) “Desarrollo del aprendizaje autónomo a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje y cognitivas mediante la enseñanza problémica en estudiantes de VIII ciclo de educación magisterial en la especialidad de matemática – física del instituto pedagógico nacional Monterrico, Surco – 2012”, pues los resultados a los que arribó demostró que la aplicación de estrategias de aprendizaje y cognitiva mediante la enseñanza problémica en estudiantes permite adquirir el aprendizaje autónomo. De la misma manera coincide con la investigación de Rivas, (2010), “Relación entre el desempeño docente y el logro de objetivos educacionales de estudiantes de la E.A.P. de Enfermería de la UNMSM, 2010”, ya que los resultados de este estudio demostraron que existe relación entre el desempeño docente y el logro de los objetivos educacionales de los estudiantes.

La investigaciones propuestas ponen de manifiesto la importancia que tienen las competencias profesionales de los docentes en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los

estudiantes, por lo que se debe insistir en el mejoramiento de su quehacer profesional actualizándose en aspectos cognitivos y procedimentales vinculadas a su actividad pedagógica que le permitan establecer una buena relación interpersonal con el estudiante y desarrollar estrategias metodológicas tendientes al logro del modelo de persona y ciudadano que necesita el país.

El trabajo docente resulta fundamental en la actualidad, no tanto por la cantidad de información que pueda transmitir, sino, básicamente, por la formación de estrategias y habilidades que pueda desarrollar entre sus estudiantes. El enfoque de las competencias incide de manera importante en la actividad docente; por ejemplo, en el rol que los profesores le asignan a los contenidos de sus cursos, el manejo de los problemas, los proyectos como estrategias didácticas, la modificación del contrato didáctico y la evaluación (Aristimuño, 2004). En las instituciones de educación básica, la responsabilidad de los docentes es lograr que sus estudiantes desarrollen capacidades, habilidades y estrategias que le permitan aprender a aprender.

Desde la perspectiva constructivista, el docente debe favorecer, básicamente, el aprendizaje del estudiante. Por ello, debe reducir su intervención permitiendo que el estudiante pueda ser gestor de su aprendizaje. Esto debe significar, también, que el aprendizaje del estudiante debe estar sobre el conocimiento que se le ha transmitido literalmente (Bruner y Gobierno, 2005). El docente debe eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento integrado que supere el reduccionismo (Morin, citado en Cano, 2008). En este mismo orden de ideas Perrenoud (2004) explica que el docente que está al tanto de los contenidos de una disciplina y organiza su enseñanza no es un facilitador del aprendizaje. Las competencias constituyen una apuesta por la movilización de conocimientos y su combinación pertinente para responder a situaciones en contextos diversos. Por tanto, las implicaciones de la práctica educativa en la generación de situaciones condicionan el

conjunto de las competencias docentes para articular los saberes sobre núcleos problemáticos en el marco de una educación de calidad (Bozu y Canto, 2009).

VI. CONCLUSIONES

- 6.1 Los resultados de la investigación indican que las Competencias profesionales de los Docentes y el Aprendizaje Autónomo de los estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho, se encuentran relacionados.
- 6.2 Los resultados de la investigación indican que la dimensión Preparación de la enseñanza de las Competencias profesionales de los Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho se encuentran relacionados.
- 6.3 Los resultados de la investigación indican que la dimensión Recursos del aprendizaje de las Competencias profesionales de los Docentes y el Aprendizaje Autónomo de los estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho, se encuentran relacionados.
- 6.4 Los resultados de la investigación indican que la dimensión Clima del aula de clase de las Competencias profesionales de los Docentes y el Aprendizaje Autónomo, de los estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho, se encuentran relacionados.
- 6.5 Los resultados de la investigación indican que la dimensión Enseñanza para el aprendizaje de las Competencias profesionales de los Docentes y el Aprendizaje Autónomo de los estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho, se encuentran relacionados.
- 6.6 Los resultados de la investigación indican que la dimensión Evaluación del aprendizaje de las Competencias profesionales de los Docentes y el Aprendizaje Autónomo de los estudiantes de los estudiantes de quinto año de la Institución

Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho, se encuentran relacionados.

6.7 Los resultados de la investigación indican que la dimensión Compromiso institucional de las Competencias profesionales de los Docentes y el Aprendizaje Autónomo de los estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho, se encuentran relacionados.

6.8 Los resultados de la investigación indican que la dimensión Relaciones interpersonales de las Competencias profesionales de los Docentes y el Aprendizaje Autónomo de los estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho, se encuentran relacionados.

6.9 Los resultados de la investigación indican que la dimensión Responsabilidad docente de las Competencias profesionales de los Docentes y el Aprendizaje Autónomo de los estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho, se encuentran relacionados.

6.10 Los resultados de la investigación indican que la dimensión Ética docente de las Competencias profesionales de los Docentes y el Aprendizaje Autónomo de los estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho, se encuentran relacionados.

6.11 Los resultados de la investigación indican que las diversas dimensiones de las Competencias profesionales de los Docentes están relacionadas a las diversas dimensiones del Aprendizaje Autónomo de los estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho, se encuentran relacionados.

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1 Las Instituciones educativas deben considerar en cada una de sus programaciones anuales, la evaluación y desarrollo de las competencias profesionales de sus docentes y el aprendizaje autónomo de sus alumnos de tal manera que pueda ayudar a mejorar progresivamente la calidad educativa que aspiramos tener.
- 7.2 Desarrollar e implementar programas de entrenamiento destinados a mejorar las competencias profesionales de los docentes de tal manera que puedan mejorar sus niveles de conocimientos, habilidades y actitudes para lograr un entorno de aprendizaje efectivo.
- 7.3 Los docentes deben desarrollar competencias que les permitan el manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación de manera que les permita adecuar la bibliografía y racionalizar el empleo de los recursos didácticos. Esto aleja al docente de la práctica del modelo tradicional del acto educativo y le facilita insertarse en los esquemas vanguardistas de alta volatilidad conceptual en lo que al conocimiento se refiere.
- 7.4 Implementar talleres de manejo del clima en el aula, pues este es un factor que influye preponderantemente en el aprendizaje de los estudiantes, ya que el clima influye tanto a nivel cognitivo como afectivo. Los vínculos que se establecen entre estudiantes y docentes afectan las emociones, intención y disposición del estudiante para aprendizaje.
- 7.5 El docente debe capacitarse en evaluación por competencias, pues ello le permitirá evaluar más objetivamente, pues este tipo de evaluación establece un juicio de valor, que se apoya en diversos instrumentos, sobre el desempeño de los

estudiantes a partir del desempeño del estudiante durante el proceso de aprendizaje de las unidades didácticas.

7.6 Elaborar e implementar programas destinados a mejorar el aprendizaje autónomo en los estudiantes de tal manera que puedan mejorar sus niveles de conceptualización, comprensión y utilización eficiente de los recursos cognitivos vinculados al aprendizaje.

7.7 Implementar en el aula de clases un conjunto de talleres que permitan la adquisición de estrategias de aprendizaje que a su vez posibilite 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.

7.8 Poner a disposición de las autoridades de la institución educativa y de la UGEL, los resultados de la presente investigación, de tal manera que aprecien los resultados para posibles decisiones o cambios que se puedan realizar.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P., González y López, A. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo: un análisis desde la opinión de los estudiantes. *Paradigma*, 30(2), 7-20.
- Allester, A., Gayoso, P. y Payeras, J. y Vicens, G. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica y didáctica de la geografía. Prácticas del Seminario de aprendizaje significativo. *Revista Educación y Pedagogía*, X3Y (34), 99-110.
- Angulo, L. (2009). Proyecto: educación en línea. *Revista Electrónica Educare*, 13(1);123-133. <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114416009.pdf>
- Arriola, A. (2001). *Relación entre estrategias de aprendizaje y autorregulación*. [Tesis de maestría]. Universidad Iberoamericana de México.
- Ausubel, D., Novak, D. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2.^a ed.) New York: Holt, Rinehart and Winston. [Reimpreso, New York: Werbel & Peck, 1986. Edición en español: Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, 1983. 623 p.].
- Ballester, A., Galloso, P. Payera y Vincet, G. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica y Didáctica de la geografía. Prácticas del Seminario de aprendizaje significativo. *Revista de educación y Pedagogía*, 14(34); 3-14.
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Editorial Gedisa.
- Braslavsky, C. (1999) Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19).
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes, 2(2); 87-97.
- Campos., J. (2015). Desarrollo del aprendizaje autónomo a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje y cognitivas mediante la enseñanza problémica en estudiantes de VIII ciclo de educación magisterial en la especialidad de matemática – física del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Surco – 2012. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado*, 12(3); 11.
- Carretero, M. (1996). Constructivismo y problemas educativos: una relación compleja. España. *Anuario de Psicología*.
- Castaño, E. (2016). *Un programa pedagógico para desarrollar estrategias de aprendizaje en estudiantes de 9 a 12 años de Medellín (Colombia)*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].
- Chica, A. (2015). *Incidencia del aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación superior a través de las actividades formativas en la Universidad Santo Tomás (Colombia)*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, (161); 1-39.
- Collings, K., Mulder, M y Weigel, T. (2007). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1); 67-88.
- Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (5) <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>
- Díaz Barriga, A. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta educativa*, (42); 9-27.
- Fuentes, S. (2012). *Competencias percibidas para el aprendizaje autónomo en la universidad: una mirada desde estudiantes y docentes de primer año en Chile*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Escotet, M. (1992). *Aprender para el futuro*. Alianza.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente: La Teoría de la Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencia laborales. *Educación XXI*, (10); 88-106.

- González, M. (1996). *El entrenamiento sociopsicológico para elevar la competencia comunicativa en dirigentes*. [Tesis de grado, Universidad de la Habana].
- González, R. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Universidad Politécnica de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43 (6).
- Gordillo, H. (2004). Evaluación de las competencias. <https://www.gestipolis.com/evaluacion-competencias-laborales/>
- Grados, A., Beutelspacher, O. y Castro, A. (2006). Calificación de méritos. Evaluación de competencias laborales. Sevilla: Trillas-Eduforma.
- Granja, C. (2015). *Las competencias docentes del profesor de la facultad de filosofía de la universidad central del ecuador y su incidencia en la calidad educativa*. [Tesis doctoral, Universidad Central de Ecuador].
- Felman, R. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (6.^a ed.) Mc Graw Hill Interamericana.
- Fernández, R. (2014). *Competencias profesionales del docente del siglo XXI*. https://issuu.com/lobobusdossier/docs/lectura_2._art_culo_competencias_p
- Hager, P. y Beckett, D. (2002). *Bases filosóficas del concepto integrado de competencia*. Limusa.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Interamericana.
- Hernández, M. (2010). *Estrategias para propiciar el aprendizaje autónomo en la enseñanza de las lenguas*. <http://cel.prepa2.unam.mx/documentos/eventos/1ersimposio/trabajos/pdfs/autonomia/1.pdf>
- INEE (2005). *Pisa para docentes: la evaluación como oportunidad de aprendizaje*. INEE.

- Llatas, L. (2016). *Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en Estrategias Didácticas fundamentadas en el uso de las Tecnologías y Comunicación. La Investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga].
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Martín-Cuadrado, A. (2011). Competencia del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*, 8 (8); 1-17.
- Martínez Fernández, J.R. (2005). *Concepción del aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista docencia universitaria*. 10(2); 299-318.
- McClelland, D. (1993). *Introducción*. Citado en Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. Nueva York.
- Monereo, C. y Badía, A. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Grao.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *self* y las emociones. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(13); 497-534.
- Monereo, C. (2010). Formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, (52); 149-178.
- Monereo, C. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART6.pdf>
- Moreira, A., Caballero, C. y Rodríguez, L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos. pp. 19-44. Traducción de M^a Luz Rodríguez Palmero.
- Paredes, A. (2005). *Desarrollo de la Creatividad*. <http://alfpa.upeu.edu.pe/creatividad/>
- Peñalosa, E., Landa, P. y Vega, C. (2006). Aprendizaje autorregulado: Una revisión conceptual. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (2); 1-21.

- Pérez, L. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Diálogos*, (11); 45-62.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Océano.
- Pinto, L. (1999) Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela. *Revista Tarea*, 43
- Pisa (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. OCDE Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 452-502). UK: *Academic Press*.
- Quispe, P. (2015). *Relación entre Estilos cerebrales de Pensamiento y Aprendizaje autónomo en Estudiantes de Enfermería de la Universidad de Ciencias y Humanidades*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
- Rodríguez, I. (1999). *El desempeño de los docentes de las Escuelas Básicas del Distrito Escolar N° 4 del Estado Aragua*. [Tesis de maestría, Universidad de Carabobo].
- Romero, F. (2009). *Aprendizaje significativo y constructivismo. Temas para la educación*. (3). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Siegel, S. y Castellán, N. (1995). *Estadística no paramétrica, aplicada a las ciencias de la conducta*. (4.ª ed.). Trillas.
- Thomas, M. (2015). *Competencias docentes del profesorado de las escuelas de odontología de santo domingo*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Prentice Hall.
- Torre Puente, J. (2007). Alineación constructiva y aprendizaje autorregulado en la Universidad. *Catedra Nova* (26); 65-76.

- Universidad Nacional abierta a distancia. (2011). *Aprendizaje autónomo*.
<http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434206/434206/index.html>
- Valdés, H. (2000). Evaluación del Desempeño Docente. *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*.
https://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf
- Villavicencio, V. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Ponencia presentada en Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia.
<https://www.studocu.com/es-mx/document/escuela-libre-de-psicologia/psicologia/el-aprendizaje-autonomo-en-la-educacion-a-distancia/27145575>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós
- Zabalza, A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.
- Zayas, P. (2002). Concepción teórico metodológica para los procesos de selección de personas. [Tesis de grado, Universidad de la Habana].
- Zimmerman, B. J. (1989). *Models of self-regulated learning and academic achievement*. En: Zimmerman, B. y Chunco, D. (eds.). *Self-regulated learning and academic achievement*. N.York: Springer.

IX. ANEXOS

ANEXO A MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Relación entre Competencias docentes y Aprendizaje autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño	Población	Instrumentos	Estadísticas
<p>Problema General ¿Qué relación existe entre las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?</p> <p>Problemas Específicos ¿Qué relación existe entre la dimensión preparación de la enseñanza de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión recursos del aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión clima del aula de</p>	<p>Objetivo General: Establecer la relación que existe entre las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Objetivos Específicos Identificar la relación que existe entre la dimensión preparación de la enseñanza de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Determinar la relación que existe entre la dimensión recursos del aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Precisar la relación que existe</p>	<p>Hipótesis General Existe una relación significativa entre las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Hipótesis Especificas Existe una relación significativa entre la dimensión preparación de la enseñanza de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Existe una relación significativa entre la dimensión recursos del aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Existe una relación significativa</p>	<p>Variabes de estudio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencias Docentes - Aprendizaje Autónomo <p>Variabes controladas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Edad -Sexo -Condición Socioeconómica 	<p>Tipo de investigación</p> <p>Investigación no experimental</p> <p>Diseño descriptivo correlacional.</p>	<p>La población estará conformada por la totalidad de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Muestra La muestra es no probabilístico de tipo intencional.</p>	<p>Inventario de competencias docentes de Úrsula Romaní y Manuel Torres.</p> <p>Inventario de Aprendizaje Autónomo de Manuel Torres</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Media Aritmética -Desviación Estándar -El Coeficiente Alfa de Cronbach Rho de Spearman, U de Mann Whitney, H de Kruskal Wallis

<p>clase de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión enseñanza para el aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión evaluación del aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión compromiso institucional de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?</p> <p>¿Qué relación existe entre la</p>	<p>entre la dimensión clima del aula de clase de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Establecer la relación que existe entre la dimensión enseñanza para el aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Identificar la relación que existe entre la dimensión evaluación del aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Determinar la relación que existe entre la dimensión compromiso institucional de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p>	<p>entre la dimensión clima del aula de clase de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Existe una relación significativa entre la dimensión enseñanza para el aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Existe una relación significativa entre la dimensión evaluación del aprendizaje de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Existe una relación significativa entre la dimensión compromiso institucional de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

<p>dimensión relaciones Interpersonales de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión responsabilidad docente de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión ética docente de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho?</p>	<p>Precisar la relación que existe entre la dimensión relaciones Interpersonales de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Establecer la relación que existe entre la dimensión responsabilidad docente de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Identificar la relación que existe entre la dimensión ética docente de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p>	<p>Existe una relación significativa entre la dimensión relaciones Interpersonales de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Existe una relación significativa entre la dimensión responsabilidad docente de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p> <p>Existe una relación significativa entre la dimensión ética docente de las Competencias Docentes y el Aprendizaje Autónomo en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Fe y Alegría 5 UGEL- San Juan de Lurigancho.</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

ANEXO B
CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS DOCENTE

Edad.....Sexo.....Colegio.....
 Estado Civil: Soltero Casado Conviviente Divorciado
 Condición laboral: Nombrado Contratado Tiempo de servicios.....

A continuación, se presenta un conjunto una serie de frases relativamente cortas que permite hacer una descripción de cómo percibe el trabajo docente que realiza. Para ello debe responder con la mayor sinceridad posible a cada una de las oraciones que aparecen a continuación, de acuerdo a como piense o actúe, de acuerdo a 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.

-
- | | |
|---|-----------|
| 1. Explico de manera clara los temas en las sesiones de aprendizaje | 1 2 3 4 5 |
| 2. Realizo vínculos con otras áreas y/o aprendizajes | 1 2 3 4 5 |
| 3. Resuelvo las dudas relacionadas al aprendizaje | 1 2 3 4 5 |
| 4. Doy ejemplos o tareas que vinculan el área con la práctica de la vida diaria. | 1 2 3 4 5 |
| 5. Provoco aprendizajes a partir de sus necesidades y problemas | 1 2 3 4 5 |
| 6. Cumpló con los acuerdos establecidos al inicio de la sesión | 1 2 3 4 5 |
| 7. Durante el desarrollo de las sesiones establezco las estrategias adecuadas y necesarias para lograr el aprendizaje | 1 2 3 4 5 |
| 8. La planificación curricular presentada al principio se cubre totalmente | 1 2 3 4 5 |
| 9. Incluyo experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula (laboratorios, empresas, comunidad, etc.) | 1 2 3 4 5 |
| 10. Utilizo para el aprendizaje las herramientas de interacción de las tecnologías actuales de la información | 1 2 3 4 5 |
| 11. Organizó actividades que permita al estudiante ejercitar su expresión oral y escrita | 1 2 3 4 5 |
| 12. Relaciono los enfoques del área con la industria y la sociedad | 1 2 3 4 5 |
| 13. Uso ejemplos y resolución de casos relacionados con la vida real | 1 2 3 4 5 |
| 14. Adapto las actividades para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes | 1 2 3 4 5 |
| 15. Promuevo el autodidactismo y la investigación | 1 2 3 4 5 |
| 16. Promuevo actividades participativas que le permita al estudiante involucrar en una actividad del bien común | 1 2 3 4 5 |
| 17. Estimulo la reflexión sobre la manera en que aprenden los estudiantes | 1 2 3 4 5 |
| 18. Me involucro en las actividades propuestas por los demás | 1 2 3 4 5 |
| 19. Presento y desarrollo las sesiones de clases de manera organizada y estructurada | 1 2 3 4 5 |
| 20. Utilizo diversas estrategias, métodos, medios y materiales | 1 2 3 4 5 |
| 21. Muestro compromiso y entusiasmo en mis actividades docentes | 1 2 3 4 5 |
| 22. Tomo en cuenta las necesidades, intereses y expectativas del estudiante | 1 2 3 4 5 |
| 23. Propicio el desarrollo de un ambiente de respeto y confianza | 1 2 3 4 5 |
| 24. Propicio la curiosidad y el deseo de aprender | 1 2 3 4 5 |

25. Reconozco los éxitos y logros de los estudiantes en las actividades de aprendizaje	1	2	3	4	5
26. Tengo la impresión de que se toman represalias con algunos estudiantes	1	2	3	4	5
27. Acompaño al estudiante emprender la imaginación	1	2	3	4	5
28. Identifico los conocimientos y habilidades de los estudiantes al inicio de la de cada unidad	1	2	3	4	5
29. Comunico lo que voy a evaluar para realizar adecuadamente las actividades de evaluación	1	2	3	4	5
30. Tomo en cuenta las actividades realizadas y los productos como evidencias para la calificación	1	2	3	4	5
31. Considero que los resultados de la evaluación son para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza	1	2	3	4	5
32. La evaluación certificadora realizo al final de cada proceso (al final de cada unidad o trimestre)	1	2	3	4	5
33. Doy oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación del aprendizaje una vez que reconozca o evidencio las dificultades del estudiante	1	2	3	4	5
34. Muestro apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación	1	2	3	4	5
35. Reto o desafío permanentemente al estudiante para que movilice sus capacidades	1	2	3	4	5
36. Desarrollo la clase en un clima de apertura y confianza	1	2	3	4	5
37. Escucho y tomo en cuenta las opiniones de los estudiantes	1	2	3	4	5
38. Muestro congruencia entre lo que digo y lo que hago	1	2	3	4	5
39. Asisto a clases regular y puntualmente	1	2	3	4	5
40. Fomento la importancia de contribuir a la conservación del medio ambiente	1	2	3	4	5
41. Promuevo mantener limpias y ordenadas las aulas y pasadizos	1	2	3	4	5
42. Soy accesible y estoy dispuesto a brindar ayuda académica y tutoría	1	2	3	4	5
43. Empleo las tecnologías de la información y de la comunicación como un medio que facilite el aprendizaje de los estudiantes	1	2	3	4	5
44. Promuevo el uso de diversas herramientas, particularmente las digitales, para gestionar (recabar, procesar, evaluar y usar) información	1	2	3	4	5
45. Promuevo el uso seguro, legal y ético de la información digital	1	2	3	4	5

ANEXO C
CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE AUTONOMO

Edad.....Sexo.....Facultad.....
Ciclo académico.....Colegio de procedencia: Particular Estatad

Responde francamente seleccionando las respuestas que mejor describan tus comportamientos o tus actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y únicamente serán empleadas para propósitos de investigación. Por favor contesta todos los enunciados, respetando el orden numérico del cuestionario.

Por favor lee cada enunciado y posteriormente encierra en un círculo tu respuesta de acuerdo a las siguientes claves:

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. Durante las clases con frecuencia tomo nota de los puntos importantes,
 porque estoy muy concentrado 1 2 3 4 5
2. Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme 1 2 3 4 5
3. Frecuentemente me siento tan vital cuando estudio que dejo de lado todo aquello
 que interfiera con lo que planeo hacer 1 2 3 4 5
4. Prefiero que el contenido de las clases pueda ser desafiante, de tal modo que pueda
 aprender cosas nuevas 1 2 3 4 5
5. Si estudio en la forma apropiada podré aprender el material o contenido de los cursos 1 2 3 4 5
6. Creo que recibiré una excelente calificación en los cursos que estoy llevando 1 2 3 4 5
7. Cuando estudio reúno la información de diferentes fuentes como lecturas,
 discusiones y notas 1 2 3 4 5
8. Cuando estudio empleo ayudas especiales como: subrayar lo más importante o
 utilizar claves para resumir 1 2 3 4 5
9. Antes de ponerme a estudiar un tema, establezco las ideas principales que voy
 a trabajar 1 2 3 4 5
10. Aun si tengo problemas para aprender el material de una clase, trato de hacerlo
 hasta que lo consigo 1 2 3 4 5
11. Cuando leo, elaboro preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura 1 2 3 4 5
12. Uso bien mí tiempo de estudio para cualquier curso 1 2 3 4 5
13. Trabajo duro para salir bien en este semestre, aun si no me gusta lo que
 estamos haciendo 1 2 3 4 5
14. Prefiero que el material o contenido de cada curso aliente mi curiosidad, aun
 si es difícil de aprender 1 2 3 4 5
15. Es mi culpa si no aprendo el material o contenido de un curso 1 2 3 4 5
16. Estoy seguro de que puedo entender las lecturas más difíciles de cualquier curso 1 2 3 4 5
17. Trato de relacionar las ideas de un curso con otros cursos, siempre que sea posible 1 2 3 4 5
18. Utilizo mis apuntes para realizar mis actividades académicas 1 2 3 4 5

19. Hago lo posible por aprender las palabras nuevas que surgen de ciertas situaciones	1	2	3	4	5
20. Pregunto al profesor para clarificar conceptos que no entiendo bien	1	2	3	4	5
21. Cuando estoy confundido acerca de algo que estoy leyendo para un curso, vuelvo a leerlo y trato de entenderlo	1	2	3	4	5
22. Me es muy fácil sujetarme a un horario de estudio	1	2	3	4	5
23. Cuando el material y/o las tareas son difíciles, elaboro un plan para poder entenderlas con facilidad	1	2	3	4	5
24. La cosa más satisfactoria para mí en cada curso es tratar de entender el contenido tan completamente como sea posible	1	2	3	4	5
25. Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de los cursos	1	2	3	4	5
26. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en los cursos	1	2	3	4	5
27. Cuando leo para un curso trato de relacionar el material con lo que ya conozco	1	2	3	4	5
28. En caso de estudiar algún material en cursos formales, comparo mis apuntes con los de otros para estar seguro de que están completos	1	2	3	4	5
29. Estudio y resumo los temas utilizando mis propias palabras	1	2	3	4	5
30. Cuando no puedo entender un curso pido a otro estudiante de la clase que me ayude	1	2	3	4	5
31. Si las lecturas son difíciles de entender, cambio la forma de leer el material	1	2	3	4	5
32. Me aseguro de mantener un ritmo continuo semanal de estudio en las lecturas y tareas para cada curso	1	2	3	4	5
33. Aun cuando el contenido de un curso fuera monótono, pesado y nada interesante, persistiría en trabajar sobre él hasta finalizarlo	1	2	3	4	5
34. Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas del curso en las cuales pueda aprender, aun si ello no me garantiza una buena calificación	1	2	3	4	5
35. Si no entiendo el contenido de un curso es porque no me esfuerzo lo necesario	1	2	3	4	5
36. Confío en que puedo entender el material más complejo presentado por los profesores de cada curso	1	2	3	4	5
37. Cuando estudio para un curso escribo resúmenes breves de las principales ideas de las lecturas y de mis apuntes	1	2	3	4	5
38. Hago resúmenes o esquemas para entender lo que estoy estudiando	1	2	3	4	5
39. Cuando estoy estudiando algo, trato de reunir toda la información para comprenderla bien	1	2	3	4	5
40. Trato de identificar en cada curso a los estudiantes a los que puedo pedir ayuda si es necesario	1	2	3	4	5
41. Antes de estudiar a profundidad el nuevo material de un curso, frecuentemente lo reviso para ver cómo está organizado	1	2	3	4	5
42. Asisto a clases regularmente	1	2	3	4	5
43. Conseguir una buena calificación en los cursos es muy satisfactorio para mí	1	2	3	4	5
44. Confío en que pueda hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes en cada uno de mis cursos	1	2	3	4	5
45. Trato de entender el material de cada curso para hacer conexiones entre las lecturas y los conceptos estudiados	1	2	3	4	5
46. Hago tablas sencillas o diagramas para organizar el material e información de las clases a las que asisto	1	2	3	4	5
47. Trato de relacionar lo que estoy aprendiendo con lo que ya sabía	1	2	3	4	5
48. Yo mismo me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he estado estudiando	1	2	3	4	5

49. Le dedico el tiempo necesario a mis cursos aún si debo sacrificar otras actividades	1	2	3	4	5
50. Mi principal interés en este semestre es conseguir buenas calificaciones	1	2	3	4	5
51. Espero que mi desempeño en este semestre sea bueno	1	2	3	4	5
52. Trato de aplicar las ideas de las lecturas de un curso en otras actividades, tales como: exposiciones y discusiones	1	2	3	4	5
53. Si hay clases de repaso, voy a ellas porque me parecen útiles	1	2	3	4	5
54. Intento relacionar lo que estoy estudiando con mis propias experiencias	1	2	3	4	5
55. Frecuentemente me doy cuenta que me resulta fácil comprender bien lo que estoy leyendo	1	2	3	4	5
56. Regularmente encuentro tiempo suficiente para revisar mis notas o leer sobre un curso, antes de las clases	1	2	3	4	5
57. Creo que puedo conseguir mejores calificaciones en mis cursos que mis compañeros	1	2	3	4	5
58. Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en cada uno de los cursos que llevo	1	2	3	4	5
59. Al estudiar le pongo atención a los detalles y así puedo recordar las ideas principales	1	2	3	4	5
60. Procuro aplicar lo que estudio a mi vida diaria	1	2	3	4	5
61. Cuando estudio para un curso trato de determinar cuáles conceptos no entiendo bien	1	2	3	4	5
62. Quiero desempeñarme bien en mis cursos porque es importante para mí y mi familia	1	2	3	4	5
63. Intento relacionar varias ideas del tema que estoy estudiando	1	2	3	4	5
64. Cuando estudio para un curso establezco mis propios objetivos, para organizar mis actividades en cada período de estudio	1	2	3	4	5
65. Cuando tomo notas que me confunden o no entiendo, las señalo para releerlas más tarde y tratar de entenderlas	1	2	3	4	5