



CULTURA PEDAGÓGICA Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE

Ewer Portocarrero-Merino*
eportocarrero85@hotmail.com
orcid.org/0000-0003-3920-2999
Universidad Nacional Hermilio Valdizan

Clorinda Natividad Barrionuevo-Torres**
clori_bt@hotmail.com
orcid.org/0000-0003-3950-9747
Universidad Nacional Hermilio Valdizan

Recibido: 15/04/2018

Aprobado: 20/07/2018

RESUMEN

El objetivo del trabajo fue determinar la influencia del Taller de Cultura Pedagógica en el fortalecimiento de competencias del docente desde la percepción del estudiante. El estudio fue pre-experimental con un solo grupo con medidas pre-test y pos-test, conformado por 24 docentes de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” de Huánuco. Se recolectaron los datos con una encuesta estudiantil. Para el análisis inferencial se utilizó la Prueba de Wilcoxon. En promedio, antes de la intervención, los docentes tuvieron una calificación de 15,5 y después alcanzaron 17,0 puntos. Posterior a la intervención, se incrementaron las puntuaciones en fortalecimiento de competencias docentes, con $p \leq 0,000$. El mismo resultado fue para las dimensiones de estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias ($p \leq 0,000$) y técnicas pedagógicas de evaluación en un currículo por competencias ($p \leq 0,000$). Se concluye que el Taller de Cultura Pedagógica influye en el fortalecimiento de competencias del docente desde la percepción del estudiante.

Palabras clave: competencias docentes; técnicas pedagógicas; estrategias metodológicas; cultura pedagógica.

***Ewer Portocarrero-Merino.** Doctorado en Educación. Especialista en Filosofía y Psicología. Maestro en Investigación y Docencia Universitaria. Licenciado en Educación. Vicerrector Académico/Docente de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán”. **Universidad de adscripción:** Universidad Nacional “Hermilio Valdizán”, Huánuco, Perú.

****Clorinda Natividad Barrionuevo-Torres.** Doctorado en Ciencias de la Educación. Grado de Maestro en Gestión y Planeamiento Educativo. Coordinadora General Centro Pre Universitario Valdizano. **Universidad de adscripción:** Universidad Nacional “Hermilio Valdizán”, Huánuco, Perú.

PEDAGOGICAL CULTURE AND THE UNIVERSITY TEACHER'S COMPETENCES FROM THE STUDENT'S PERCEPTION

ABSTRACT

The objective of the paper was to determine the influence of the Pedagogical Culture Workshop on the strengthening of the teacher's competences from the student's perception. The study was pre-experimental with a single group with pre-test and post-test measures, made up of 24 teachers from the National University "Hermilio Valdizán" of Huánuco. The data were collected with a student survey. For the inferential analysis the Wilcoxon Test was used. On average, before the intervention, the teachers had a grade of 15.5 and then they got 17.0 points. After the intervention, the scores in strengthening of teaching competences were increased, with $p \leq 0,000$. The same result was for the dimensions of methodological strategies for the development of competencies ($p \leq 0,000$) and evaluation pedagogical techniques in a competence-based curriculum ($p \leq 0,000$). It is concluded that the Pedagogical Culture Workshop influences the strengthening of the teacher's competences from the student's perception.

Key words: teaching competences; pedagogical techniques; methodological strategies; pedagogical culture.

Introducción

En los últimos tiempos el sistema universitario vive un proceso acelerado de cambios, sentidos por los gobernantes y marcados por las necesidades de la población, que demandan propuestas formativas dirigidas al logro de competencias (Perrenoud, 2004). Esto implica transformaciones profundas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que estos necesitan de modificaciones en la planificación y en la composición de materias propuestas y del incremento sostenido de la práctica pedagógica profesional.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están respaldados por el docente; la información debe llevar a un proceso cognitivo que desarrolle en los estudiantes el conocimiento de una disciplina específica. No obstante, no es suficiente que el docente imparta el saber disciplinar sino también el saber pedagógico (Núñez, Fajardo y Químbyo, 2010). Esta forma donde el docente es capaz de transmitir su saber disciplinar se debe tomar en cuenta en las prácticas durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De acuerdo con la historia, se ha aceptado en el docente un eje central del aprendizaje universitario (Pajares, 2002; Jiménez Soffa, 2007). No obstante, no es simple demostrar un amplio acuerdo sobre el perfil que debe poseer un buen docente a nivel universitario (Tejedor, 2003). En este contexto se agregan los cambios instaurados en la educación por las nuevas tecnologías de información y comunicación, donde los jóvenes

universitarios se encuentran ahora flexibles al cambio y poseen conductas relacionados con la comunicación virtual (Valerio y Rodríguez, 2017).

Últimamente, la sociedad manifiesta la necesidad de disponer nuevos perfiles de profesionales, que tengan la capacidad de desempeñarse apropiadamente en un mundo globalizado (López, 2008). A partir de esta realidad, las universidades deben manifestarse con un nuevo proyecto educativo en la mejora de las prácticas docentes tradicionales.

Según el informe de la UNESCO (2015) para la vida activa en una ciudadanía global se indica la necesidad de disponer de competencias necesarias para poder pensar, dar solución a problemas y tomar decisiones de forma crítica, creativa e innovadora.

Concordante a lo anterior, nace la inquietud de abordar, desde la percepción del alumno universitario, la importancia y el rol que juega el docente universitario en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje (Valerio y Rodríguez, 2017). Es decir, otorgaremos importancia a la opinión de los estudiantes sobre su aprendizaje universitario, en relación con las consideraciones emitidas en la evaluación a sus docentes.

Asimismo, la evaluación del profesor se caracteriza por valorar a partir de la satisfacción de los estudiantes, el desempeño, sus competencias, la utilización de recursos psicopedagógicos, estrategias de aprendizaje e investigación, hasta su adherencia a políticas institucionales (Flores, 2012). Por ello, los parámetros de evaluación docente más usados se encuentran en el portafolio, la evaluación de pares, la autoevaluación y evaluación en función de la opinión de los alumnos.

Por otro lado, es necesario disponer de programas de capacitación y actualización docente que tengan el propósito de conseguir la transición hacia formas recientes de enseñanza y que el docente obtenga el rol de guía en la cimentación del aprendizaje por parte de los alumnos; entonces nos preguntamos, ¿los cursos de formación docente propician que los profesores utilicen metodologías de enseñanza adecuadas al logro del perfil de egreso? Para tener una respuesta al respecto, se tiene la necesidad de saber los referentes pedagógicos con los que respaldan sus estrategias de enseñanza (Urrutia, Guevara y Aburto, 2014).

Estos referentes pedagógicos son “las concepciones didácticas de los profesores, producto de sus creencias, teorías implícitas y pensamiento práctico, que asumen, integran y emplean como propios al ejercer la docencia, en un contexto social determinado” (Pansza, 1993, p. 49), mientras que las estrategias de enseñanza corresponden a “los procedimientos que el profesor utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, sustentados en un concepto del profesor sobre cómo aprenden los estudiantes” (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p. 42).

La capacitación docente corresponde a un factor estratégico para el desarrollo de la persona que se otorga mediante la educación, la cual se considera el estímulo para crear ideas y acciones para solucionar los problemas que se presentan. Esto no quiere decir que se obtendrán cambios inmediatos en la persona y con ello desterrar los malos hábitos que pone en práctica, sino que su valor se evidencia en la capacidad de desentrañar procesos (García, Rueda, Altamirano y Gea, 2014).

Y, por último, se han realizado varios estudios en los que se ha investigado la efectividad de diferentes tipos de programas de desarrollo, dirigidos a docentes. Allí consideran cursos pequeños, series de seminarios, talleres y ciclos de entrenamiento continuados. Muchos de estos estudios, evidencian que existen alto grado de satisfacción en el escenario de la educación universitaria y que los involucrados valoran estos programas como útiles y relevantes (Steinert, Mann, Centeno, Dolmans, Spencer, Gelula y Prideaux 2006; Herrmann, Lichte, Von Unger, Gulich, Waechetler, Donner-Banzhoff, y Wilm, 2007).

Por todo lo anteriormente expuesto, planteamos el estudio con el objetivo de determinar la influencia de la intervención de los cursos talleres de cultura pedagógica en el fortalecimiento de competencias del docente desde la percepción del estudiante, de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán”, Huánuco, durante el periodo 2018.

Competencias del docente universitario

Antes de presentar un balance de esta investigación con sus estadísticas, evaluaciones y medidas, es conveniente revisar y comentar algunas teorías vinculadas con las competencias y el desempeño docente, así como algunos antecedentes de estudios análogos. Para Morán (2016) evaluar no se refiere a la ejecución de un método prescrito por su determinación psicométrica o valoraciones ponderables por tanto, aquí se considera la documentación de evidencias claras sobre el desempeño docente para establecer aquellas competencias ejecutadas y las que necesitan ser mejoradas, a futuro. Amerita información de distintas fuentes, un valor profesional y una toma de decisiones por unanimidad de especialistas. Es así como la evaluación de desempeño docente no corresponde a una acción en un momento determinado, más bien es un proceso con una estrategia adecuadamente planeada, ejecutada, evaluada y con retroalimentación.

Sobre la competencia profesional, Saravia (2011, p. 32) afirma que es el cúmulo de “cualidades internas que le permiten sostener y aplicar un discurso científico desde el cual genera procesos de aprendizaje permanente en sentido personal y grupal con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad”. Del contenido, al cuál se refiere, se asocian todas las variables y operacionalizaciones apoyadas en cuatro columnas: científica, técnica, personal y social.

Asimismo, Zabalza (2010, p. 55) caracteriza las competencias del desempeño docente, a partir de múltiples componentes. Las competencias van desde el proyecto hasta la revisión: “diseño y planificación de la docencia es determinar la estructura completa del programa: contextualización, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía”. Otra competencia sería: “El uso del espacio, se caracteriza por el equilibrio entre elementos móviles, semimóviles y fijos, implementado con mobiliario ergonómico y recursos didácticos de calidad”. Por ello, se condiciona el espacio de la infraestructura y útiles académicos como parte influyente en las competencias. De igual forma, incluye el conocimiento de una visión transversal: “la selección de contenidos considera: presentación, incorporación de organizadores, relación con otras materias y visión de conjunto-elemento y los materiales de apoyo para los estudiantes (guías, dossiers, información complementaria”. Esto implica que se rescatan como constituyentes preponderante buenos recursos bibliográficos para utilizar con los alumnos. También propone innovaciones metodológicas que incluye a los estudiantes y su contexto inmediato: “la metodología didáctica, tiene que ver con el estilo de aproximación a los contenidos, grado de dependencia-independencia de la sesión e interacción entre los alumnos”.

Lógicamente, en el desempeño docente se debe incluir el uso de las TIC y otras innovaciones, continúa diciendo Zabalza (2010, p. 55): “la incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos, constituye un plus en la docencia universitaria, la importancia variará según la carrera o materia; también dependerá de la edad, experiencia, actitudes del profesor”. Además, se exige una actitud de respeto, cordialidad y de condición humana que conduzca al profesor a entablar interacciones positivas con sus estudiantes: “la atención personal a los estudiantes, es el papel de los docentes universitarios establecer una relación humana con su estudiante”. La interrelación con los colegas permitirá un nuevo valor de conocimiento integrado y hasta una posible labor bajo el enfoque de la transdisciplinariedad: “las estrategias de coordinación con los colegas, los docentes tienden a actuar de una forma autónoma e individualista; deben plantearse el reto de la colegialidad para mejorar los resultados formativos”. La valoración y juicio sobre los aprendizajes son acicates para entender las habilidades y no solo para otorgar notas: “el sistema de evaluación constituye la apreciación del aprendizaje del alumno y de certificación de las habilidades. Finalmente, siempre habrá de implementarse planes de reingeniería y conocimiento de todas las acciones engranadas: “mecanismo de revisión del proceso que es una práctica enriquecedora de reevaluar la planificación, ejecución, resultados y revisión para plantear una propuesta de reajustes.

Entre los factores asociados a la competencia, Murillo (2007, p. 11) plantea los criterios de: “a) organización y planificación; b) desarrollo de la docencia; c) sistema de evaluación; d) motivación y aprendizaje; e) interacción con los estudiantes y f) valoración global”.

El propósito no es solo mejorar la docencia, sino además poseer insumos para la identificación y promoción del docente. Sobre el tema, Cruz (2008) manifiesta que la evaluación del docente es la valoración integral de su proceder y/o las calificaciones en asociación con el perfil profesional; además considera que el docente sea juzgado por su eficacia en llevar a cabo las acciones confiadas y su atribución para lograr los objetivos del sistema educativo; sin embargo, Loredó (2015) asegura que, para los docentes, la evaluación no origina consecuencias, ni mucho menos se traduce en estímulos.

Y en relación con la subsiguiente interrogante ¿quién debe evaluar el desempeño docente? Loredó (2015) afirma que son los estudiantes; aunque, las opiniones de los alumnos pueden ser subjetivas e influidas por diversos factores, sin embargo, son una excelente fuente de información, porque pasan la mayor parte del tiempo con el profesor, perciben la intención positiva o negativa, la ausencia o presencia de la planeación del curso, las habilidades de comunicación, la coherencia y la justeza en la evaluación. Ellos son observadores naturales *in situ*, es decir, los únicos que pueden observar lo que sucede en el aula con plena confianza y espontaneidad; son los “usuarios” y los convierte en informantes de primera mano e irremplazables.

Estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias

Se entiende como la metodología docente del profesor, entre las que sobresalen el nivel de claridad en los discursos, el interés por el desenvolvimiento del alumnado, la atención a las distintas individualidades de los alumnos, las interrelaciones de respeto con sus discípulos, la motivación dentro de la clase, el nivel de uso de la tecnología en el proceso de enseñanza, el nivel de adecuación de los métodos de control de las actividades docentes, el grado de orientación al estudiante en horarios de tutorías presenciales y virtuales, y el nivel de adecuación de los métodos utilizados para controlar y desarrollar las actividades del profesorado (De Miguel, 2005; Mauri, Coll, y Onrubia, 2007; López-Barajas y Ruiz, 2005; Sultán y Wong, 2010; Páramo, 2008).

Las técnicas pedagógicas de evaluación en un currículo por competencias se distinguen porque el profesorado precisa: la ejecución de una evaluación inicial, el nivel de acondicionamiento del tiempo referido a los exámenes, y el nivel de concordancia entre los exámenes y el programa de las asignaturas; asimismo, jerarquiza la diversidad en las herramientas de evaluación, el nivel de importancia entre la calificación conseguida en los test de exámenes y el esfuerzo desarrollado y el nivel de concordancia entre las pruebas y los temas fundamentales del curso (Pérez, Martínez, Alacía, Llanos, López, Martín, Martínez, Patiño, Quintano, Portillo de la Fuente, Sánchez, y Terrero 2010).

Hay que tener en cuenta, además, que la evaluación ha de ser parte del propio aprendizaje y no una actividad externa, lo que llevará al aprendiz a sentir con ella un paso de crecimiento. La evaluación debe basarse en el desempeño y tiene que ser propia del contexto de aprendizaje, esto implica considerar las diferencias culturales y naturales, con

lo que se reconocería al otro como una identidad coparticipe del propio proceso. Es preciso, también “asumir la evaluación como un medio para fortalecer la formación del ser en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva, sensitiva, productiva y natural” (Ávila y Paredes, 2015).

No debe olvidarse el pensamiento crítico en medio de la evaluación y la promoción a la responsabilidad y a la condición autónoma que puede derivarse del acto evaluativo (Tobón, Pimienta y García, 2010. Todos los involucrados obtendrán una experiencia de mejora personal, social y educativa en la interacción evaluativa.

Cultura pedagógica innovadora

Consideramos que la cultura académica de los docentes universitarios está conformada por la cultura universitaria, propia de la comunidad en la que está contenida y la cultura profesional, propia de la titulación de los docentes que la conforman. De entre muchas definiciones que involucran la cultura, se puede considerar la de Lustig y Koester (1999, p. 87), quienes definen cultura académica como: “un conjunto aprendido de interpretaciones compartidas, docentes y profesionales, que integran creencias, normas, valores y conocimientos, y que determinan el comportamiento de un grupo de profesores que actúan en un ámbito determinado en un tiempo dado”.

Asimismo, por innovación entendemos la acción de agregar algo nuevo en una realidad presente, lo cual convierte su ser y su funcionamiento, de forma que las implicancias sean mejores (Rivas, 2000). La innovación implica, por lo tanto, una acción de transformación que apunta a la mejora de los resultados por los cuales se trabaja. En el área específica de la educación, uno de los conceptos de innovación lo aportan Aguerro, Lugo, Pogré, Rossi y Xifra (2006):

La posibilidad de cambiar los ejes fundamentales de la escuela, es romper con lo viejo, para buscar un nuevo equilibrio, destinado a alcanzar mayores logros, mayores niveles de calidad. Se trata de un proceso permanente, espiralado, complejo y contradictorio, nunca libre de conflictos. Innovar es así, romper con los aspectos estructurales de la escuela, es producir ideas nuevas y recrear las viejas, es un acto de creatividad permanente. (Aguerrero *et al*, 2006, p. 46)

En cuanto a una significación conjunta, en la que se encuentren amalgamadas las tres nociones, es interesante anotar que la cultura pedagógica innovadora se concibe como:

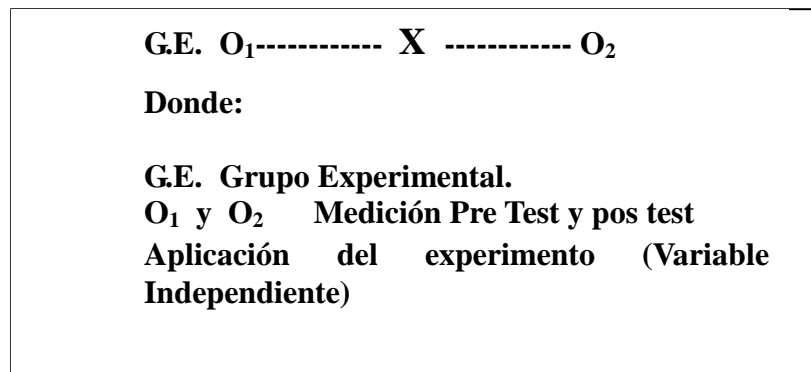
El conjunto de estrategias, procesos, actividades y acciones de gestión del desarrollo académico que la institución ofrece a los docentes profesionales directa o indirectamente, con la finalidad de actualizar, empoderar, especializar y profundizar en conocimientos, habilidades, estrategias y competencias para desarrollar la docencia, la investigación y la extensión de responsabilidad

social con calidad, innovación y alto sentido de compromiso con las necesidades de la región y del país (Dirección de Asuntos y Servicios Académicos. Unidad de Desarrollo y Perfeccionamiento Profesional, 2017, p. 2)

Metodología y procedimientos

Tipo de estudio y diseño

De acuerdo con el tiempo de ocurrencia de los hechos y registros de la información, el estudio fue prospectivo y según el periodo y secuencia del estudio, fue longitudinal. El diseño utilizado en el presente estudio fue el pre-experimental con un solo grupo con medidas pretest y posttest, cuyo esquema es el siguiente:



Esquema 1. Diseño del estudio

Población

La población para el presente estudio estuvo compuesta por todos los docentes que participaron del taller de cultura pedagógica de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, que fueron en total 61 docentes. La muestra fue elegida de acuerdo al tipo de muestreo no probabilístico, conformándose por 24 docentes.

Intervención

La temática del programa consistió en lo siguiente:

- Curso Taller: Investigación Formativa. Fue de régimen mixto, de alcance nacional, tuvo una fase presencial y otra a distancia con apoyo virtual, a través del módulo de evaluación del aprendizaje.

- Curso Taller: Estrategias Metodológicas. Los docentes participantes del curso recibieron un conjunto de alternativas de estrategias metodológicas y de evaluación de la buena enseñanza orientadas al logro del aprendizaje.
- Curso Taller: Sistema de Evaluación. Se realizaron talleres prácticos de forma presencial y virtual a fin de brindar los instrumentos, mecanismo a los profesionales docentes en el aspecto de sistematización homogéneo de evaluación del conocimiento, investigación formativa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Curso Taller: Investigación Cualitativa. Los docentes participantes del curso recibieron herramientas y técnicas destinadas a dirigir y desarrollar la investigación científica, a fin de ser reconocidos y comprometidos con la comunidad científica nacional e internacional. Para lo cual se impartieron talleres prácticos de manera presencial y virtual.

La duración del taller fue de tres meses. Cada curso-taller consistió en una modalidad virtual y presencial.

Procedimiento

Se empleó una encuesta estudiantil donde se tuvieron en cuenta datos relacionados con las estrategias metodológicas y evaluación del aprendizaje, las cuales fueron valoradas mediante los criterios de siempre, casi siempre, regular, casi nunca y nunca. Para la respuesta de este instrumento se consideró una muestra probabilística de 1709 estudiantes universitarios de una población de 10443 estudiantes.

En la aplicación de instrumentos, se tuvo el apoyo de encuestadores previamente capacitados, quienes llevaron a cabo la recolección de los datos teniendo en cuenta que el tiempo promedio necesario para la aplicación de los instrumentos fue de aproximadamente 20 minutos.

Análisis de datos

Se realizó mediante la lectura de frecuencias simples y porcentuales, así como el promedio aritmético en los cuadros estadísticos y el análisis inferencial mediante la Prueba de Wilcoxon, con una significancia del 0,05. Como apoyo estadístico se utilizó el software SPSS versión 22.

Resultados, análisis e interpretación

En general, concerniente a los estadísticos descriptivos de promedio de puntuaciones de fortalecimiento de competencias desde la percepción del estudiante, sobre los docentes en estudio, antes y después de la intervención de la Universidad

Nacional “Hermilio Valdizán” de Huánuco-2018, se puede afirmar que antes de la intervención, en promedio tuvieron una calificación de 15,5 con una desviación estándar de 2,1; asimismo, se halló una puntuación mínima de 11 puntos y la máxima fue de 18 puntos. En cambio, después de la intervención, en promedio tuvieron una calificación de 17,0 con una desviación estándar de 0,9. También, se halló una puntuación mínima de 16 puntos y la máxima fue de 19 puntos.

En relación con las puntuaciones de estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias desde la percepción del estudiante sobre los docentes en estudio, antes y después de la intervención de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco 2018 se encontró: antes de la intervención, en promedio tuvieron una calificación de 15,6 con una desviación estándar de 2,1; y se halló una puntuación mínima de 11 puntos y la máxima fue de 18 puntos. En cambio, después de la intervención, en promedio tuvieron una calificación de 17,1 con una desviación estándar de 0,9. También, se halló una puntuación mínima de 16 puntos y la máxima fue de 19 puntos.

Con respecto a los estadísticos descriptivos de técnicas pedagógicas de evaluación en un currículo por competencias desde la percepción del estudiante sobre los docentes en estudio, antes y después de la intervención de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco 2018 se estableció: antes de la intervención, en promedio tuvieron una calificación de 15,4 con una desviación estándar de 2,1. Asimismo, se halló una puntuación mínima de 11 puntos y la máxima fue de 18 puntos. Por otro lado, después de la intervención, en promedio tuvieron una calificación de 17,0 con una desviación estándar de 0,9. También, se halló una puntuación mínima de 16 puntos y la máxima fue de 19 puntos.

Dentro del análisis inferencial, sobre la evaluación (puntuaciones obtenidas) en el fortalecimiento de competencias desde la percepción del estudiante, antes y después de la intervención, se contrastó con la prueba de Wilcoxon, la cual consiste en comparar los rangos positivos y negativos de las frecuencias observadas en la muestra en estudio. Se encontraron 17 rangos positivos frente a 0 rangos negativos, lo cual indica una diferencia significativa estadísticamente de $p \leq 0,000$. Por tanto, se asume que luego de la intervención del Taller de Cultura Pedagógica se incrementaron, de manera importante, las puntuaciones en el fortalecimiento de competencias desde la percepción del estudiante (Tabla 1).

Tabla 1
Comparación de rangos de fortalecimiento de competencias desde la percepción del estudiante sobre los docentes en estudio, antes y después de la intervención de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco 2018

Rangos de la diferencia de puntuaciones	Nº	Prueba de Wilcoxon (Valor Z)	P (2-colas)
Rango Positivo (+) ¹	17		
Rango Negativo (-) ²	0		
Empates (=) ³	7	-3,67	0,000
Total	24		

1 Puntuaciones después > Puntuaciones antes

2 Puntuaciones después < Puntuaciones antes

3 Puntuaciones después = Puntuaciones antes

De acuerdo con la estrategia metodológica para el desarrollo de competencias desde la percepción del estudiante, antes y después de la intervención, se contrastó con la prueba de Wilcoxon, la cual consiste en comparar los rangos positivos y negativos de las frecuencias observadas en la muestra en estudio. Se encontraron 16 rangos positivos frente a 0 rangos negativos, lo cual indica una diferencia significativa estadísticamente de $p \leq 0,000$. Por tanto, se asume que luego de la intervención del Taller de Cultura Pedagógica se incrementó de manera importante las puntuaciones en la estrategia metodológica para el desarrollo de competencias desde la percepción del estudiante (Tabla 2).

Tabla 2
Comparación de rangos de estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias desde la percepción del estudiante sobre los docentes en estudio, antes y después de la intervención de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco 2018

Rangos de la diferencia de puntuaciones	Nº	Prueba de Wilcoxon (Valor Z)	P (2-colas)
Rango Positivo (+) ¹	16		
Rango Negativo (-) ²	0		
Empates (=) ³	8	-3,55	0,000
Total	24		

1 Puntuaciones después > Puntuaciones antes

- 2 Puntuaciones después < Puntuaciones antes
3 Puntuaciones después = Puntuaciones antes

Con respecto a la evaluación de la técnica pedagógica de evaluación en un currículo por competencias desde la percepción del estudiante, antes y después de la intervención, se contrastó con la prueba de Wilcoxon, la cual consiste en comparar los rangos positivos y negativos de las frecuencias observadas en la muestra en estudio. Se encontraron 17 rangos positivos frente a 0 rangos negativos, lo cual indica una diferencia significativa estadísticamente de $p \leq 0,000$. Por tanto, se asume que luego de la intervención del Taller de Cultura Pedagógica se incrementaron de manera importante las puntuaciones en la técnica pedagógica de evaluación en un currículo por competencias desde la percepción del estudiante (Tabla 3).

Tabla 3
Comparación de rangos de técnicas pedagógicas de evaluación en un currículo por competencias desde la percepción del estudiante sobre los docentes en estudio, antes y después de la intervención de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco 2018

Rangos de la diferencia de puntuaciones	Nº	Prueba de Wilcoxon (Valor Z)	P (2-colas)
Rango Positivo (+) ¹	17		
Rango Negativo (-) ²	0		
Empates (=) ³	7	-3,66	0,000
Total	24		

- 1 Puntuaciones después > Puntuaciones antes
2 Puntuaciones después < Puntuaciones antes
3 Puntuaciones después = Puntuaciones antes

Los resultados son concordantes con los hallazgos de otros investigadores como los de Urrutia, Guevara y Aburto (2014) quienes concluyeron que los docentes se encuentran conformes con la utilización de estrategias de metodología con referentes pedagógicos alternativo y de tecnología educativa previo al curso con un 92,0% y 86%, respectivamente, resultando un incremento en dicha tendencia después a la dotación del curso-taller en 96% y 92%. Y, de acuerdo a la estrategia de evaluación, estos la enlazan con el referente de tecnología educativa (94%) antes y después del curso.

Sáenz, Cárdenas y Rojas (2010) señalan que los cursos de capacitación docente logran un efecto positivo en la práctica docente que se traduce en la calidad de la comunicación, la interrelación profesor-estudiante y las estrategias pedagógicas usadas, requisitos fundamentales de los modelos pedagógicos constructivistas.

Bruna (2016) concluye que el programa de entrenamiento diseñado y desarrollado en su trabajo fue eficaz, consiguiendo cambios estadísticamente significativos en los docentes. No obstante, no logró impacto en la variable referente a los estudiantes.

Análogamente, De Vincenzi (2012) señala que en cuanto a las asociaciones entre las prácticas pedagógicas y el involucramiento en actividades de capacitación, encontró que una mayor capacitación disciplinar fue concordante con un mayor número de todas las prácticas pedagógicas. Esto sería entendible debido a que los profesores con más experiencia y capacitación en un área o materia específica consiguen valorar de mejor manera aquellos tópicos más influyentes de la temática, concentrando la docencia en temas fundamentales, como la planeación y evaluación del proceso.

En este momento debe mencionarse a Pérez, Fasce, Coloma, Vaccarezza y Ortega (2013), quienes indican que cuando los docentes intervienen en buenos programas de capacitación pedagógica, esto les permite, no solo organizar y fundamentar las prácticas, sino que también son motivados a seguir especializándose en educación, buscan una visión más amplia de su rol y dominan el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, Molero y Ruiz (2005) realizaron una investigación con 15 mil 291 universitarios españoles con el propósito de establecer las principales dimensiones y variables que caracterizan una docencia universitaria eficaz. De este trabajo concluyeron que las dimensiones y variables fundamentales asociadas son: (1) obligaciones docentes (cumplimiento) y evaluación, (2) metodología, (3) medios y recursos, y (4) interacción con el alumnado.

Igualmente, Luna (2003) identificó siete dimensiones a las que los estudiantes le dan mayor valor en la evaluación positiva de sus docentes: (1) dominio de la asignatura, (2) claridad expositiva, (3) organización de la clase, (4) cualidades de interacción, (5) evaluación del aprendizaje, (6) métodos de trabajo, y (7) estructuración de objetivos y contenidos.

Asimismo, investigadores como Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010) valoraron del estudiantado ciertos aspectos de los profesores universitarios como una actitud de respeto, la competencia en su materia, la buena comunicación y que las clases se planifiquen adecuadamente.

Finalmente, debe correlacionarse la postura de (Mundina, Pombo y Ruiz, 2005, p. 12), quienes consideran que la actividad docente en la universidad para ser de calidad implica la reflexión y la reconstrucción de las estrategias propias, con lo que los profesores se alejarán de una “transmisión acrítica de conocimientos” y podrán acercarse a un trabajo dedicado a la edificación “de ambientes formativos donde los alumnos sean capaces de crear y construir sus propios aprendizajes, diversificando las estrategias

metodológicas e individualizando la docencia en función de las particularidades de sus estudiantes”.

Conclusiones

A partir de los objetivos se pueden formular las siguientes conclusiones:

- Después de la intervención se incrementó de manera importante las puntuaciones en la estrategia metodológica para el desarrollo de competencias docentes desde la percepción del estudiante, con diferencias significativas estadísticamente ($p \leq 0,000$).
- Asimismo, luego de la intervención se incrementó de manera trascendental las puntuaciones en la técnica pedagógica de evaluación en un currículo docente por competencias desde la percepción del estudiante, con $p \leq 0,000$.
- Y, a continuación de la intervención, se acrecentó de manera importante las puntuaciones en el fortalecimiento de competencias docentes desde la percepción del estudiante, todas con diferencias significativas estadísticamente ($p \leq 0,000$).

Implicaciones pedagógicas

En el desarrollo del presente trabajo de investigación, aceptamos la sugerencia de Connell (2013, p. 279), quien sostiene:

Que una de las acciones de poder efectivo que los intelectuales y los investigadores educativos puede realizar, es la construcción de espacios alternativos en los que la discusión y la crítica sean posibles, y donde el conocimiento práctico pueda encontrar su verdadera expresión en nuevos modelos educativos.

En ese sentido, nuestra investigación tiene implicancias en el aporte de conocimientos que faciliten la implementación y sostenibilidad del Taller de Cultura Pedagógica Innovadora en la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” de Huánuco, y esto genere un movimiento educativo que pueda impulsar un cambio positivo en las prácticas universitarias.

Referencias

- Aguerrondo, I., Lugo, M. T., Pogré, P., Rossi, M. y Xifra, S. (2006). *La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Educación-Papers Editores.
- Ávila, M. y Paredes, I. (2015). La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias. *Omnia*, 21(1), 52-65.

- Bruna, D.V. (2016). *Impacto de un programa de capacitación docente de facilitación de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral inédita), Universidad de Concepción, Chile.
- Connell, R. (2013). ¿Por qué las "reformas" del mercado aumentan persistentemente la desigualdad? *Discurso. Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(2), 279-285.
- Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: en caso de licenciatura en nutrición y ciencias de los alimentos en México. *Revista Currículum*, 21, 137-156.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades den enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Vincenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula*, 18, 111-22.
- Díaz-Barriga, A.F. y Hernández, R.G. (2010). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. Constructivismo y aprendizaje significativo*. Ciudad de México: McGraw Hill Interamericana.
- Dirección de Asuntos y Servicios Académicos. Unidad de Desarrollo y Perfeccionamiento Profesional. (2017). *Plan de desarrollo y perfeccionamiento profesional docente en la UNHEVAL*. Huánuco, Perú: Universidad Nacional "Hermilio Valdizán" de Huánuco.
- Flores, F. (2012). *Evaluación de competencias del profesor de medicina en la UNAM e identificación de factores predictores del rendimiento académico en los alumnos*. (Tesis doctoral inédita), Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- García, M. V., Rueda, I. A., Altamirano, J. P. y Gea, E. (2014). Impacto de la capacitación en el desarrollo de competencias en el profesorado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(5), 49-65.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.
- Herrmann, M., Lichte, T., Von Unger, H., Gulich, M., Waechetler, H., Donner-Banzhoff, N. y Wilm, S. (2007). Desarrollo de la facultad en la práctica general en Alemania: experiencias, evaluaciones, perspectivas. *Medical Teacher*, 29, 219-224.
- Jiménez-Soffa, S. (2007). *Inspiring academic confidence in the college classroom: An investigation of features of the classroom experience that contribute to the academic self-efficacy of undergraduate women enrolled in gateway courses* (tesis doctoral). The University of Wisconsin-Madison, USA. Recuperado de <https://www.worldcat.org/title/inspiring-academic-confidence-in-the-college-classroom-an-investigation-of-features-of-the-classroom-experience-that-contribute-to-the-academic-self-efficacy-of-undergraduate-women-enrolled-in-gateway-courses/oclc/609125071?Referer=di&ht=edition>
- López, F. (2008). Tendencias de la Educación Superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13, 267-91.

-
- López-Barajas, D. y Ruiz, C. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84.
- Loredo, J. (2015). Examinar la evaluación de la docencia. Un ejercicio imprescindible de investigación institucional. *RESU. Revista de la Educación Superior*, 44(174), 157-165.
- Luna, E. (2003). *La participación de los docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Lustig, M. y Koester, J. (1999). *Intercultural Competence*. New York: Addison-Wesley Longman.
- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 5-17.
- Molero, D. y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84.
- Morán, J. (2016). La evaluación del desempeño o de las competencias en la práctica clínica: principios y métodos ventajas y desventajas. *Educación Médica*, 17(4), 130-139.
- Mundina, J., Pombo, M. y Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(5), 12-17.
- Murillo, F.J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>
- Núñez, M.L., Fajardo, E. y Químbayo, J.H. (2010). El docente como motivador. Percepciones de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima. *Revista Científica Salud Uninorte*, 26(2), 260-268.
- Pajares, F. (2002). Género y autoeficacia percibida en el aprendizaje autorregulado. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pansza, G. M. (1993). *Sociedad-educación-didáctica. Fundamentación de la didáctica I*. Ciudad de México: Gernika.
- Páramo, P. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente. *Educación y Educadores*, 11(1), 11-30.
- Pérez, C., Fasce, E., Coloma, K., Vaccarezza, G. y Ortega, J. (2013). Percepción de académicos de carreras de la salud de Chile sobre el perfeccionamiento docente. *Revista Médica de Chile*, 141, 787-92.
- Pérez, C., Martínez, F., Alacía, E., Llanos, D., López, I.M^a. , Martín, S., Martínez, B., Patiño, R., Quintano, C., Portillo de la Fuente, A., Sánchez, M^a.I. y Terrero, A.I., (2010). *Estándares de Calidad en la Enseñanza Superior*. XVIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales y de Telecomunicación. Universidad de Cantabria, Santander, España.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona, España: Graó.
-

-
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Sáenz, M.L., Cárdenas, M.L. y Rojas, E. (2010). Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. *Revista de salud pública*, 12(3), 425-433.
- Saravia, M.A. (2011). *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas*. Barcelona, España: Octaedro. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/20cuaderno.pdf>
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. y Prideaux, D. (2006). Una revisión sistemática de las iniciativas de desarrollo de la facultad diseñadas para mejorar la efectividad de la enseñanza en la educación médica: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28(6), 497-526.
- Sultán, P. y Wong, H. (2010). Modelo de calidad de servicio basada en el desempeño: un estudio empírico sobre las universidades japonesas. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 126-143.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 157-182.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Ciudad de México: Pearson.
- UNESCO (2015). *La Educación para Todos, 2000 - 2015: Logros y desafíos*. París: Autor.
- Urrutia, M.E., Guevara, R. y Aburto, M.B. (2014). Efecto de un curso-taller de formación docente sobre los referentes pedagógicos de profesores de Embriología. *Investigación en Educación Médica*, 3(12), 198-203.
- Valerio, G. y Rodríguez, M.C. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación Educativa*, 17(74), 109-124.
- Zabalza, M. Á. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.