



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Actitudes del profesorado hacia la innovación y
competencias genéricas en estudiantes de la Facultad
de Educación-UNMSM**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Docencia Universitaria

AUTOR

María Cristina ANDRADE VELASQUEZ

ASESOR

Dra. Ofelia Carmen SANTOS JIMÉNEZ

Lima, Perú

2022



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

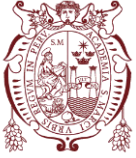
Referencia bibliográfica

Andrade, M. (2022). *Actitudes del profesorado hacia la innovación y competencias genéricas en estudiantes de la Facultad de Educación-UNMSM*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	María Cristina Andrade Velasquez
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	70436910
URL de ORCID	
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Ofelia Carmen Santos Jiménez
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	25454259
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-1294-0641
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Jorge Leoncio Rivera Muñoz
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08742823
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Ada Lucía Gallegos Ruiz Conejo
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	09575992
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Carlos Wyly Dextre Mendoza
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	10389035
Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	Manuel Alberto Sedamano Ballesteros
Tipo de documento	DNI

Número de documento de identidad	08169544
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.2.3. Educación superior
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Lima Calle: Av. Germán Amezaga 375, Lima 15081 Latitud: -12.05241 Longitud: -77.08566
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Enero 2021 - septiembre 2022
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 106-DUPG-FE-2022-TR

En la ciudad de Lima, a los 12 días del mes de setiembre de 2022, siendo las 11:00 a.m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INNOVACIÓN Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN-UNMSM**, para optar el **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **MUY BUENO**, con la calificación de **DIECISIETE (17)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria**; a la Bach. **MARÍA CRISTINA ANDRADE VELASQUEZ**.

En señal de conformidad, siendo las 12:10 p.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dr. JORGE LEONCIO RIVERA MUÑOZ
Presidente

Dra. OFELIA CARMEN SANTOS JIMÉNEZ
Asesora

Dra. ADA LUCÍA GALLEGOS RUIZ CONEJO
Jurado Informante

Dr. CARLOS WYLY DEXTRE MENDOZA
Jurado Informante

Mg. MANUEL ALBERTO SEDAMANO BALLESTEROS
Miembro del Jurado



INFORME DE EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD

Nro. Informe Virtual N°091/DUPG-FE-2022 TRABAJO REMOTO

Autoridad académica	Dr. Edgar Froilán Damián Núñez Director
Título de la tesis evaluada	ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INNOVACIÓN Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN-UNMSM
Grado para obtener	Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria
Autor de la tesis	ANDRADE VELASQUEZ, MARÍA CRISTINA
Fecha de recepción de la tesis	09-07-2022
Fecha de aplicación del programa informático de similitudes	18-07-2022
Software utilizado	Turnitin
Configuración del programa detector de similitudes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Excluye coincidencias menores a 40 palabras ✓ Excluye citas ✓ Excluye bibliografía
Porcentaje de similitud	9 % (Nueve por ciento índices de similitud)
Fuentes originales de las similitudes encontradas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ repositorio.ucv.edu.pe ✓ ddd.uab.cat ✓ repositorioacademico.upc.edu.pe ✓ www.scribd.com ✓ Submitted to Colegio Weberbauer
Observaciones	La presente tesis evaluada contiene 209 páginas.
Calificación de originalidad	Documento cumple con los criterios de originalidad.
Fecha del informe	18-07-2022



UNMSM

Firmado digitalmente por DAMIAN
NUNEZ Edgar Froilan FAU
20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 20.07.2022 21:41:12 -05:00

Dr. Edgar Froilán Damián Núñez
Director

Dedicatoria

A mis padres por el apoyo incondicional que me ha permitido crecer personal y profesionalmente, y a una persona muy especial, que me ha acompañado con mucho entusiasmo durante la elaboración de esta tesis, demostrándome siempre su cariño y paciencia.

Agradecimiento

En primer lugar, agradezco a Dios, por la fortaleza y el ánimo que me da para continuar siempre avanzando y poder contribuir, a través de este trabajo, a la investigación educativa.

A la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, que me ha brindado la posibilidad de cumplir una meta más dentro de mi desarrollo personal y académico.

A la Dirección de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de esta casa de estudios y a los docentes, por la facilidad que me dieron para recoger información, permitiéndome lograr una investigación con datos confiables.

A todas las personas que de una manera u otra me impulsaron y ayudaron a realizar la presente tesis.

Índice General

Páginas de aceptación o veredicto de la Tesis por los miembros del Jurado Examinador	ii
Página de dedicatoria y agradecimiento.....	iv
Índice General.....	v
Lista de Tablas.....	vii
Lista de Figuras.....	ix
Resumen.....	x
Abstract.....	xi
Introducción.....	xii
Capítulo I: Planteamiento del Estudio.....	1
1.1 Situación Problemática.....	1
1.2 Formulación del Problema.....	5
1.2.1 Problema General.....	5
1.2.2 Problemas Específicos.....	5
1.3 Justificación Teórica.....	6
1.4 Justificación Práctica.....	6
1.5 Justificación Metodológica.....	7
1.6 Objetivos.....	8
1.6.1 Objetivo General.....	8
1.6.2 Objetivos Específicos.....	8
1.7 Hipótesis.....	8
1.7.1 Hipótesis General.....	8
1.7.2 Hipótesis Específicas.....	9
Capítulo II: Marco Teórico.....	11
2.1 Marco Filosófico o Epistemológico de la Investigación.....	11
2.2 Antecedentes de la Investigación.....	14
2.3 Bases Teóricas.....	19
2.4 Glosario de Términos.....	75
Capítulo III: Metodología.....	78
3.1 Operacionalización de Variables.....	78

3.2 Tipo y Diseño de Investigación	80
3.3 Población y Muestra	81
3.4 Instrumentos de Recolección de Datos.....	84
Capítulo IV: Resultados y Discusión	91
4.1 Análisis, Interpretación y Discusión de Resultados	91
4.2 Pruebas de Hipótesis.....	97
4.3 Discusión de Resultados.....	104
Conclusiones	110
Recomendaciones.....	112
Referencias Bibliográficas	114
Anexos.....	145
Anexo N° 1 Matriz de Consistencia	145
Anexo N° 2 Matrices de Operacionalización	149
Anexo N° 3 Instrumentos de Recolección de Datos.....	151
Anexo N° 4 Fichas de Validación	155
Anexo N° 5 Base de Datos para la Prueba de Confiabilidad.....	161
Anexo N° 6 Informe Virtual de la Unidad de Estadística e Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para determinar la población de estudio	166
Anexo N° 7 Autorización para la Aplicación de los Instrumentos de Recojo de Información	167
Anexo N° 8 Capturas del Momento de la Aplicación de los Instrumentos de Recolección de Datos	168
Anexo N° 9 Base de Datos para la Prueba de Normalidad	172

Lista de Tablas

Tabla 1 Escala de Thurstone de Roles Sexuales	28
Tabla 2 Escala Likert para evaluar la Actitud hacia el Preservativo.....	29
Tabla 3 Escala Acumulativa de Guttman que evalúa la Habilidad Matemática	29
Tabla 4 Fuentes de Resistencia al Cambio.....	45
Tabla 5 Operacionalización de la Variable 1: Actitudes del Profesorado hacia la Innovación.....	78
Tabla 6 Operacionalización de la Variable 2: Competencias Genéricas	79
Tabla 7 Población de Estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.....	82
Tabla 8 Muestra de Estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.....	84
Tabla 9 Validez de Contenido por Juicio de Expertos del Instrumento de la Variable 1	87
Tabla 10 Validez de Contenido por Juicio de Expertos del Instrumento de la Variable 2.....	87
Tabla 11 Categorías de la Prueba Alfa de Cronbach	88
Tabla 12 Resumen del Procesamiento de Casos de la Variable 1: Actitudes del Profesorado hacia la Innovación.....	89
Tabla 13 Resultados de Análisis de Confiabilidad del Instrumento que mide la Variable 1: Actitudes del Profesorado hacia la Innovación.....	89
Tabla 14 Resumen del Procesamiento de Casos de la Variable 2: Competencias Genéricas	90
Tabla 15 Resultados de Análisis de Confiabilidad del Instrumento que mide la Variable 2: Competencias Genéricas.....	90
Tabla 16 Niveles de Actitudes del Profesorado hacia la Innovación y Competencias Genéricas	91
Tabla 17 Niveles de Competencias Genéricas según Actitudes del Profesorado hacia la Innovación.....	92
Tabla 18 Niveles de Motivación y Dedicación Docente y Competencias Genéricas	93
Tabla 19 Niveles de Nuevas Metodologías y Competencias Genéricas	94

Tabla 20 Niveles de Oportunidad de Contexto y Competencias Genéricas	95
Tabla 21 Niveles de Revalorización de la Docencia y Competencias Genéricas	96
Tabla 22 Prueba Estadística Inferencial de Normalidad.....	97
Tabla 23 Relación entre las Actitudes del Profesorado hacia la Innovación y las Competencias Genéricas en Estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.....	99
Tabla 24 Relación entre la Motivación y Dedicación Docente y las Competencias Genéricas en Estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.....	100
Tabla 25 Relación entre las Nuevas Metodologías y las Competencias Genéricas en Estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.....	101
Tabla 26 Relación entre la Oportunidad de Contexto y las Competencias Genéricas en Estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.....	102
Tabla 27 Relación entre la Revalorización de la Docencia y las Competencias Genéricas en Estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.....	104

Lista de Figuras

Figura 1 Componentes de las Actitudes.....	26
Figura 2 Elementos que conforman la Actitud Pedagógica del Profesor Universitario ..	31
Figura 3 Pirámide de Resistencia al Cambio	47
Figura 4 Clasificación de las Competencias Genéricas	66
Figura 5 Niveles de Actitudes del Profesorado hacia la Innovación y Competencias Genéricas.....	92
Figura 6 Niveles de Motivación y Dedicación Docente y Competencias Genéricas.....	93
Figura 7 Niveles de Nuevas Metodologías y Competencias Genéricas.....	94
Figura 8 Niveles de Oportunidad de Contexto y Competencias Genéricas	95
Figura 9 Niveles de Revalorización de la Docencia y Competencias Genéricas.....	96

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I. La investigación es de tipo básica, de enfoque cuantitativo, a su vez, su diseño es no experimental transeccional y su nivel es descriptivo-correlacional. La muestra estuvo constituida por 119 estudiantes, a quienes se les aplicó dos cuestionarios; el primero que permitió medir las actitudes del profesorado hacia la innovación desde la percepción de los estudiantes, fue el cuestionario-escala QUACINE de Traver y Fernández (2016), el cual fue adaptado por la autora de esta investigación, consta de 17 ítems y 4 dimensiones: motivación y dedicación docente, nuevas metodologías, oportunidad del contexto y revalorización de la docencia. El segundo instrumento, destinado a evaluar el nivel de competencias genéricas adquiridas, fue elaborado por Solanes *et al.* (2012) y de igual forma adaptado por la autora de esta investigación, con 29 ítems y 3 dimensiones: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Los resultados obtenidos demostraron que no existe relación significativa ($Rho=-0.121$ y $p= 0.188$) entre las dos variables de este estudio, así que, se acepta la hipótesis nula; no obstante, se encontró relación significativa, inversa y baja ($Rho=-0.274$ y $p= 0.003$) entre la dimensión nuevas metodologías y la variable competencias genéricas.

Palabras claves: actitudes del profesorado hacia la innovación; competencias genéricas; percepción; estudiantes de educación

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between teachers' attitudes towards innovation and generic competences in students of the V cycle of the Faculty of Education of the Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I. The research is of a basic type, with a quantitative approach; its design is non-experimental, transectional and is descriptive-correlational. The sample consisted of 119 students, to whom two questionnaires were applied; the first one that allowed to measure teachers' attitudes towards innovation from the students' perception, was the QUACINE scale questionnaire by Traver and Fernández (2016), which was adapted by the author of this research, consists of 17 items and 4 dimensions: motivation and teaching dedication, new methodologies, opportunity of the context and revaluation of teaching. The second instrument, aimed at assessing the level of acquired generic competences, was developed by Solanes et al. (2012) and in the same way adapted by the author of this research, with 29 items and 3 dimensions: instrumental, interpersonal and systemic competences. The results obtained showed that there is no significant relationship ($Rho = -0.121$ and $p = 0.188$) between the two variables of this study, so, the null hypothesis is accepted; however, a significant, inverse and low relationship was found ($Rho = -0.274$ and $p = 0.003$) between the new methodologies dimension and the generic competences variable.

Keywords: teacher attitudes towards innovation; generic competences; perception; education students

Introducción

El mundo actual se encuentra caracterizado por una multiplicidad de cambios en todo ámbito y nivel, situación que requiere la formación de profesionales con un alto perfil académico, pero sobre todo poseedores de competencias genéricas que les facilite insertarse de modo eficaz y eficiente a un entorno de trabajo muy exigente y sumamente competitivo. En ese sentido, es vital que los docentes encargados de guiar y favorecer la construcción de aprendizajes acordes a cada campo formativo, asuman actitudes positivas hacia la innovación, pues la realidad vigente precisa la implicancia y compromiso del profesorado para introducir cambios y promover experiencias de aprendizaje, que los estudiantes puedan percibir, a través de la aplicación de nuevas estrategias, herramientas y condiciones, que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) proponen para tal fin.

Teniendo presente estos criterios, se plantea en esta investigación determinar la relación entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, pues se considera relevante conocer esta realidad para poder tomar acciones que permiten optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje y coadyuvar a la construcción de aprendizajes y al desarrollo de competencias genéricas en los futuros profesionales.

Para ello, se ha estructurado esta tesis en cuatro capítulos debidamente articulados para reunir información, verificarla, contrastarla y validarla mediante las correspondientes evidencias. En el capítulo primero, se ha buscado describir la problemática referente a las variables de investigación, formulando las preguntas que han guiado el estudio y fundamentado su desarrollo. Así también, se han considerado los objetivos, la justificación y las hipótesis de investigación.

El segundo capítulo se ha dedicado exclusivamente al marco teórico, el cual incluye el marco filosófico o epistemológico en el cual se presentan las teorías y

modelos que sustentan esta investigación, al igual que el panorama en el que se despliegan las variables; asimismo en esta sección se encuentran los antecedentes que se han podido ubicar en los diversos repositorios y bases de datos académicas a nivel nacional e internacional. También se han detallado en este capítulo, las bases teóricas y los términos conceptuales que dan soporte a este estudio. En el capítulo tres se abordan los aspectos metodológicos que han servido de marco para el desarrollo de este trabajo investigativo, como la operacionalización de variables, el tipo y diseño de estudio, la población y muestra, además de la validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos.

En el cuarto capítulo se plasman los resultados a los cuales se ha arribado luego de la aplicación de los instrumentos elegidos y adaptados para tal fin y se ha procedido a realizar la contrastación y comprobación de hipótesis para establecer las correlaciones entre variables y dimensiones, elementos que han servido de base para realizar la discusión de resultados y la comparación con otros estudios realizados respecto a la problemática abordada.

Finalmente, se presentan las conclusiones que se derivan de la investigación y las recomendaciones que han surgido a la luz de las evidencias recopiladas.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Situación Problemática

Durante los últimos decenios la educación superior ha experimentado cambios radicales en el mundo, debido a fenómenos como la globalización y la constante evolución de la tecnología, aspectos que se constituyen en un desafío para los docentes, quienes están llamados a responder de forma dinámica y creativa a las necesidades formativas de los estudiantes (Macanchi *et al.*, 2020). Sin embargo, se ha detectado que las actitudes del profesorado frente a este panorama aún requieren perfilarse, debido al insuficiente manejo de estrategias de innovación que contribuyan al desarrollo de competencias genéricas, que permita al estudiante universitario adquirir las destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos que se exigen en todo ámbito profesional (López *et al.*, 2020).

En esta línea, Santos *et al.* (2017) señalaron que el docente universitario debe desarrollar su rol de mediador y facilitador, encargado de diseñar ambientes que promuevan el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes y, para ello, necesita desplegar actitudes que le ayuden a innovar en las experiencias educativas que prepara, mediante mecanismos novedosos y motivadores que fomenten en los estudiantes la participación activa dentro de la práctica educativa y se conviertan así en constructores de sus propios aprendizajes.

Estos criterios cobran especial relevancia si se considera que los estudiantes universitarios no pueden ser solo receptores y reproductores de los conocimientos impartidos por los docentes (Gargallo *et al.*, 2011, citados en Santos *et al.*, 2017) ya que, además de conocimientos, deben desarrollar habilidades, actitudes, valores y comportamientos, de manera, que la universidad además de preparar una fuerza

laboral competitiva y excelentes profesionales para una futura inserción laboral, formará personas con pensamiento crítico que se preocupan por su crecimiento individual y por su integración social, mediante la construcción de una ciudadanía activa (Repáraz *et al.*, 2015).

En América Latina, son diversas las organizaciones y docentes que buscan potenciar procesos de aprendizaje innovadores mediante la promoción de espacios de intervención y reflexión en las diversas instancias educativas. Todo ello, con la finalidad de optimizar el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de competencias genéricas que les facilite asumir los retos que tienen lugar en la práctica profesional. No obstante, las brechas existentes como la inequidad en el acceso a la educación, la insuficiente formación del profesorado en el uso de tecnologías, la calidad de los servicios educativos, la deserción estudiantil, el poco desarrollo de la investigación y las grandes diferencias en el desarrollo de competencias entre los egresados, así como la gran desigualdad en los países que conforman esta región, se convierten en barreras que no permiten lograr dicho objetivo (González & Cruzat, 2019).

Esta situación se ha agudizado aún más con la pandemia producida por la COVID-19, poniendo sobre el tapete las grandes falencias que existen a nivel de educación superior. En esa línea, países como Brasil ya contaban desde antes con un sistema de formación a distancia afianzado, mientras que Colombia y México desde el 2017 ya abarcaban un promedio de 18% y 14% de los estudiantes respectivamente. Los demás países han tenido que ir reformulando sus políticas sobre la marcha para intentar responder a las nuevas formas de enseñanza. Pese a ello, uno de los grandes obstáculos dentro de este contexto, se encontró en las escasas capacidades tecnológicas e innovadoras de los docentes, además de actitudes poco constructivas para la implementación de nuevas estrategias orientadas al desarrollo de competencias en los estudiantes, especialmente las genéricas, tan requeridas para un exitoso desempeño laboral (Pedró, 2021).

Desde esa perspectiva, se recalca la exigencia que el docente tiene de orientar su actitud hacia la adquisición de herramientas innovadoras que le permitan

promover competencias genéricas, de acuerdo a las necesidades formativas y al mercado laboral al cual los futuros profesionales tendrán que integrarse (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]¹, 2019). De esta forma, no se puede dejar de señalar que la enseñanza superior tiene que mantener un equilibrio entre la oferta de egresados, las demandas sociales y el mercado de trabajo, desarrollando en los jóvenes universitarios competencias fundamentales para desenvolverse en el futuro (OCDE², 2019). Esto implica que la universidad renueve el proceso de enseñanza-aprendizaje y establezca una relación con la sociedad y la realidad laboral, conexión que aún no se logra por completo. Al respecto, Cunningham (2015), señaló que en América Latina hay excelentes universidades, pero muchas son de baja calidad y hacen promesas que no podrán cumplir ni sostener en el tiempo. Es decir, en Latinoamérica existen muchas instituciones de enseñanza superior que no preparan realmente a sus estudiantes para enfrentar de manera efectiva los desafíos del ámbito laboral actual.

En el Perú, a pesar que cada vez son más los docentes universitarios que están involucrados con el estudiantado para la construcción de aprendizajes que favorece la adquisición de una buena formación profesional, es innegable que una gran parte del profesorado aún manifiesta actitudes de resistencia al cambio por falta de información, por miedo a lo desconocido, por la poca flexibilidad organizativa, por la desigualdad en los pagos, por inestabilidad emocional, entre otros aspectos que le impiden un desarrollo integral (Ventura, 2020). Sin embargo, debe quedar claro que las resistencias son inherentes a todo proceso de innovación y que estas no solo se pueden comprender como una amenaza, sino que, dependiendo del grado, pueden considerarse como una oportunidad para el análisis profundo, la coherencia y la mejora continua (Meneses & Tomás, 2017).

Si el profesor universitario en el Perú evidencia actitudes favorables de cambio, mejora y permanente actualización en el aula, posiblemente repercutirán en las competencias genéricas de sus estudiantes que, aunque no es una tarea fácil, es útil y sobre todo esencial para que puedan afrontar la vida universitaria y más adelante la laboral. Villardón (2016) señaló que el desarrollo de competencias

genéricas además de las específicas, no solo ayuda a los estudiantes a tener un mejor desempeño profesional e insertarse en el mercado laboral, sino que se constituye en un aspecto clave para fomentar el progreso económico del país. El propósito es que los docentes de todas las universidades del país apliquen estrategias y actividades que desarrollen en el estudiantado verdaderas habilidades, que les permita pensar y actuar de manera satisfactoria, de modo que crezcan a nivel personal, contribuyan a mejorar su entorno social, desarrollándose como ciudadanos activos y que logren un buen desempeño profesional (Alpizar & Molina, 2018), situación que aún no se está logrando de forma plena.

En cambio, si las actitudes del profesorado son poco favorables para la innovación, el aprendizaje de sus estudiantes y por ende el logro de competencias genéricas se afectará, poniendo en riesgo la posibilidad de que los futuros profesionales se inserten adecuadamente en un entorno laboral altamente exigente. Según Roekaert (2018), para lograr que los egresados universitarios puedan insertarse en el mundo laboral y cumplir con sus requerimientos, tienen que poseer la capacidad de trabajar en equipo, liderar, motivar, al igual que las habilidades para comunicarse oralmente y por escrito; caso contrario, la universidad termina graduando a profesionales que el mercado posteriormente no quiere. Esto último es uno de los motivos que ha ocasionado el notable aumento del casi 20% de la demanda estudiantil por formarse en institutos tecnológicos, lo cual significa que actualmente el 40% de los egresados de la educación básica y de los que todavía no la culminan desean colocarse los más antes posible en el mundo del trabajo, pues saben que los institutos brindan aprendizajes prácticos (Arellano Consultoría, 2018). No obstante, es fundamental recordar que la función de la universidad o de los institutos tecnológicos no es solo preparar a los jóvenes para la vida laboral o profesional, sino para todos los aspectos de su vida.

Para contribuir en el conocimiento de esta problemática y tomar acciones al respecto, es necesario investigar y profundizar de manera exhaustiva, factores que han impulsado el desarrollo del presente estudio, con el fin de determinar la relación entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas

en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, tomando en cuenta que, las disposiciones favorables del profesorado universitario hacia la innovación facilitarán un cambio relevante en la mentalidad de los estudiantes, promoviendo, manteniendo y actualizando las competencias genéricas que a los estudiantes universitarios les servirán para su adecuado desempeño profesional y también para alcanzar el éxito en las diferentes áreas de su vida dentro de la sociedad competitiva en la cual nos encontramos inmersos.

1.2 Formulación del Problema

1.2.1 Problema General

¿Cuál es la relación entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I?

1.2.2 Problemas Específicos

1. ¿Cuál es la relación entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I?
2. ¿Cuál es la relación entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I?
3. ¿Cuál es la relación entre la oportunidad de contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I?
4. ¿Cuál es la relación entre la revalorización de la docencia y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I?

1.3 Justificación Teórica

La importancia teórica del presente estudio radica en incorporar al conocimiento existente, reflexiones y debates sobre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes universitarios, aspectos que se convertirán en significativos aportes para el contexto de la educación superior.

Es trascendental identificar si el docente tiene disposición para la autorreflexión acerca de su práctica pedagógica, con el objetivo de innovar en el diseño y proponer espacios formativos que atiendan a las necesidades y expectativas de los discentes, con el apoyo de herramientas y recursos tecnológicos (Gómez *et al.*, 2019), que contribuyan al proceso de formación y al logro de competencias específicas y genéricas. De este modo, se podrán desarrollar actitudes favorables en los profesores en torno a los procesos de cambio y mejora que permitan reducir la distancia entre las competencias de un graduado universitario y las exigencias de los sectores productivos nacionales e internacionales (Villarroel & Bruna, 2017). Por eso, mediante esta investigación se buscará sustentar la relevancia de evitar aprendizajes basados solo en aspectos memorísticos y generar más bien posturas de aceptación hacia factores, estrategias y condiciones que promuevan el aprendizaje significativo, el cual repercute en la futura vida cotidiana y profesional del estudiante universitario (Kostiainen *et al.*, 2018).

1.4 Justificación Práctica

Esta investigación, se lleva a cabo, debido a la necesidad de mejorar las actitudes del profesorado hacia la innovación y cómo se relacionan con el desarrollo de competencias genéricas en el estudiantado universitario. El profesor universitario debe sentirse motivado para motivar y dedicar tiempo a sus estudiantes, de igual forma, tiene que capacitarse constantemente para aplicar nuevas metodologías, gestionar oportunidades para brindar calidad en la enseñanza universitaria y revalorizar su profesión (como docente). En consecuencia, a través de su labor podrá

generar ambientes efectivos de aprendizaje, que hagan posible la activación de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades inherentes a todo ámbito profesional, fomentando así las competencias genéricas, a fin de lograr que el estudiantado pueda incorporarse rápidamente al medio laboral y social. De esta manera, el profesorado universitario conseguirá optimizar su práctica pedagógica, respondiendo a factores como la demanda y la competitividad, con la intención de mejorar la satisfacción del estudiante universitario.

Por consiguiente, las conclusiones que se extraigan de esta tesis brindarán resultados diagnósticos que deberán ser difundidos en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para beneficiar el desarrollo académico de los futuros profesionales.

1.5 Justificación Metodológica

Con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos, se empleará la encuesta como técnica de investigación cuantitativa y el cuestionario como instrumento para medir tanto la variable 1 “actitudes del profesorado hacia la innovación” como la variable 2 “competencias genéricas”. Los instrumentos fueron elegidos y adaptados adecuadamente y, antes de aplicarlos, fueron validados a través del juicio de expertos para constatar la fiabilidad.

Por medio de la aplicación de los dos cuestionarios y su posterior procesamiento a través del software SPSS, se pretendió determinar desde la percepción de los estudiantes, las actitudes del profesorado hacia la innovación y su repercusión en el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes del V ciclo de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, lo cual permitirá a través de estudios posteriores proponer estrategias de mejora.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo General

Determinar la relación entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

1.6.2 Objetivos Específicos

1. Determinar la relación entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.
2. Determinar la relación entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.
3. Determinar la relación entre la oportunidad de contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.
4. Determinar la relación entre la revalorización de la docencia y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

1.7 Hipótesis

1.7.1 Hipótesis General

Hipótesis Alternativa (H_a). Existe relación significativa entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Hipótesis Nula (Ho). No existe relación significativa entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

1.7.2 Hipótesis Específicas

Hipótesis Específica 1.

Hipótesis Alternativa (H1). Existe relación significativa entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Hipótesis Nula (Ho). No existe relación significativa entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Hipótesis Específica 2.

Hipótesis Alternativa (H2). Existe relación significativa entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Hipótesis Nula (Ho). No existe relación significativa entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Hipótesis Específica 3.

Hipótesis Alternativa (H3). Existe relación significativa entre la oportunidad de contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Hipótesis Nula (Ho). No existe relación significativa entre la oportunidad de contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Hipótesis Específica 4.

Hipótesis Alternativa (H4). Existe relación significativa entre la revalorización de la docencia y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Hipótesis Nula (H₀). No existe relación significativa entre la revalorización de la docencia y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Marco Filosófico o Epistemológico de la Investigación

La educación es una práctica que encuentra sus orígenes desde la misma aparición del ser humano, quien se ha encargado de ir reproduciendo y transformando conocimientos para lograr la propia subsistencia. Sin embargo, la pedagogía como tal es una ciencia que surgió a fines del siglo XVIII y al principio del siglo XIX, a fin de solucionar problemas que se presentan en la educación para formar de manera integral a las personas en sus distintas etapas de desarrollo (Vera *et al.*, 2020).

Desde ese momento hasta la actualidad se ha generado un conjunto de cambios en el mundo que han provocado una verdadera revolución en las diversas áreas de la vida de una persona y evidentemente en la educación, pues los enfoques, modelos y teorías que se venían utilizando fueron sujeto de un intenso análisis para evaluar su pertinencia dentro de este nuevo entorno en el que emerge la figura del estudiante como eje central dentro del proceso formativo. De esta manera, se ha ido pasando de un modelo conductista, basado en las propuestas de Watson, Pavlov y Skinner, entre otros importantes referentes (citados en Ahmad *et al.*, 2020) a un esquema cognitivista, que concibe a los estudiantes como seres pensantes que van adquiriendo conocimientos a través de una serie de procesos mentales que conlleva a una codificación interna y su respectiva estructuración; hasta llegar a uno constructivista, mediante el cual el sujeto se dirige a la realización de tareas auténticas en contextos significativos (Ahmad *et al.*, 2020).

Paralelamente, la aparición de la Sociedad del Conocimiento y la revolución tecnológica suscitada a finales del siglo pasado y comienzos de este siglo, se han

convertido en un gran desafío en el ámbito educativo, más aún en el caso de los docentes quienes se ven inmersos en un entorno para el cual no estaban preparados y ello se refleja en sus actitudes hacia la innovación y el cambio para lograr un mejor ejercicio de su práctica pedagógica (Pérez *et al.*, 2020). Estos considerandos cobran particular importancia si se tiene presente que, en muchas ocasiones, la persona muestra resistencia a los cambios, constituyéndose en respuestas poco favorables ante la incorporación de nuevas ideas, estrategias o equipos, situación que demanda especial atención a nivel universitario, ya que la innovación y la actitud que los docentes muestran hacia ella son elementos clave para favorecer el proceso de mejora continua dentro del entorno educativo (Córica, 2020).

Con el deseo de precisar los fundamentos epistemológicos respecto a los criterios señalados, cabe mencionar aquí la teoría de la acción razonada propuesta por Fishbein y Ajzen, modelo teórico de análisis actitudinal, que se ha tomado como uno de los sustentos de esta investigación, debido a que explica la base de la relación entre creencias, actitudes, intenciones y conductas de las personas. Esta teoría afirma que la conducta de las personas se encuentra supeditada a su intención y está definida por las actitudes (de naturaleza personal) y las normas subjetivas (reflejo de la influencia social). Para este modelo teórico, las actitudes representan sentimientos positivos o negativos de una persona hacia un objeto estímulo y tienen como cimiento de su formación a las creencias, es decir, las actitudes hacia un objeto se aprenden de forma automática, en tanto se conoce el vínculo de éste con otros objetos de los que ya se tienen disposiciones previas (Ramírez, 2016).

En este aspecto, reconocer las actitudes del profesorado según las percepciones de los estudiantes, es una perspectiva epistémica que da soporte a una postura como la de Susinos que promueve una construcción del conocimiento de manera transdisciplinar y colectiva, en donde se entrelazan los esfuerzos de los diferentes agentes educativos, así como las relaciones entre estudiantes y docentes, aspectos que enfatizan la importancia de tener en cuenta la apreciación estudiantil para realizar procesos de transformación en los contextos educativos (Susinos, 2012, citado en Rodríguez *et al.*, 2018).

Es por ello, que el estudio y análisis de la variable actitudes del profesorado hacia la innovación, favorece la elaboración de propuestas pedagógicas en la educación superior que originan un cambio de actitudes en torno a estos procesos (Traver & Fernández, 2016), lo que definitivamente repercute en la formación de los estudiantes, quienes deben trasladar los conocimientos y habilidades al medio en el cual se desenvuelven (Orcos & Magreñán, 2018). Es decir, el aprendizaje mediante el uso de estrategias innovadoras basadas en diversos recursos tecnológicos y digitales, deben aplicarse para plantear soluciones a los problemas y a las necesidades que enfrenta un mundo tan cambiante. Por ende, los docentes requieren adquirir estas habilidades para reunir las competencias necesarias que le ayuden a movilizar la experiencia reunida, los diferentes dominios de conocimiento (información, procedimientos mentales y procedimientos psicomotores), así como las capacidades de acción y de interacción (Alvarado & Barba, 2016), que permitan preparar profesionales competentes, no solo en el ámbito de su especialidad, sino también como ciudadanos responsables.

En esta misma línea, la variable competencias genéricas que se aborda en esta investigación, ha adquirido relevancia en la educación superior gracias al proyecto Tuning-América Latina, propuesta intercontinental que se nutre de los aportes de académicos europeos y latinoamericanos, la cual, presenta una respuesta específica para hacer posible el tratado de Bolonia dado en 1999. Según este proyecto dichas competencias son compartidas, comunes a cualquier profesión y muy importantes en una sociedad que continúa en constante transformación, ya que las exigencias se reformulan de modo constante; algunas competencias genéricas son la capacidad de aprender y actualizarse constantemente, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, entre otras (Beneitone *et al.*, 2007). Por consiguiente, las competencias genéricas hacen referencia a aquellas adquisiciones que son características de la educación superior, consideradas adecuadas para la mayoría de las carreras (Yániz, 2015).

Desde un enfoque funcional, el modelo del Proyecto Tuning aporta una mejor visión de las competencias que el diseño de puestos de trabajo y tareas para

reconocer y asociar las habilidades transversales (Gómez *et al.*, 2006, citados en Solanes *et al.*, 2012). Por eso, la implementación y desarrollo de las competencias genéricas es fundamental para poder alcanzar el éxito en el aspecto personal, social, laboral y ciudadano, razón que exige incrementar el conocimiento que se posee con respecto a los procesos de formación de dichas competencias, partiendo de la óptica del docente y del estudiantado (Pugh & Lozano, 2019).

Por lo expuesto, estos sustentos que emergen desde la teoría se constituyen en una importante base para desarrollar esta investigación que busca determinar la relación entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes universitarios. Por lo tanto, se parte de la reflexión del vínculo entre docentes y estudiantes, dentro del contexto actual universitario, el cual muchas veces presenta posturas discrepantes que el investigador debe saber diferenciar al momento de seleccionar las teorías que esbozen el panorama de la problemática, desde una concepción general hasta una aproximación más específica, con el objetivo de coadyuvar a la optimización de la calidad educativa de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y de forma particular la de los docentes y estudiantes de la Facultad de Educación.

2.2 Antecedentes de la Investigación

Antecedentes Nacionales

Arana (2021) realizó un estudio titulado “Percepciones sobre las prácticas docentes en una experiencia formativa extraacadémica en el primer año de carrera de una universidad privada de Lima”, en el cual planteó como objetivo examinar las percepciones de los estudiantes acerca de las prácticas docentes en una experiencia formativa extraacadémica. La metodología fue cualitativa. La muestra fue de 11 estudiantes. El instrumento aplicado fue la entrevista. Los resultados permitieron hallar tres aspectos medulares. El primero referido a la orientación del docente que fue útil con relación a la difusión de conocimiento básico. El segundo fue la facilitación del aprendizaje que, según la percepción de los estudiantes, los ayudó a

poner en práctica sus conocimientos. Y el tercero, centrado en el estudiante impulsó la utilización de sus aprendizajes en la historia personal. Se concluyó que la actitud de los docentes en su práctica pedagógica les permitió a sus estudiantes propiciar los aprendizajes, favoreciendo también un ambiente de confianza.

Perales y Domínguez (2019) en su “Estudio sobre aprendizaje activo y el desarrollo de competencias genéricas desde la perspectiva de estudiantes de Maestría en Educación de una universidad privada de Lima durante el periodo 2019”, tuvieron por objetivo develar cómo aporta el aprendizaje activo en la formación de competencias genéricas en estudiantes de pregrado según el punto de vista de los maestristas de Educación. La metodología fue cualitativa, con alcance exploratorio y diseño etnográfico. La muestra fue de 8 estudiantes. Se empleó la Guía de entrevista a profundidad. Los resultados detectaron coincidencias en la opinión del estudiantado, quienes indicaron que las estrategias de aprendizaje activo de los docentes ayudan a encontrar soluciones a desafíos propuestos en la vida académica y en su ejercicio profesional. Se concluyó señalando la existencia de una percepción favorable de los estudiantes respecto a las actividades que realizan los docentes para generar competencias genéricas que sí logran desarrollar.

Piscoya (2018) llevó a cabo la tesis “Postergación académica y actitudes del profesorado frente a la innovación en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Sagrado Corazón de Jesús Chiclayo”, que tiene como fin examinar la relación entre procrastinación académica y actitudes del personal docente ante la innovación. La investigación fue correlacional, la muestra quedó conformada por 24 estudiantes de educación primaria de dicho instituto. Se aplicó la escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998 y Álvarez, 2010 –Adaptada a Lima) de 16 ítems con tres opciones de respuesta; y el cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC, 2007) de 25 ítems con seis opciones de respuesta. Los resultados mostraron que no existe relación estadística entre ambas variables. Por tanto, se concluyó señalando que, a más nivel de postergación, la capacidad de innovar no se impulsaría o sería muy poco, ya que se posee una idea diferente en la formación académica.

Carbajal (2017) realizó la investigación titulada “El aprendizaje cooperativo y las competencias genéricas en el estudiante de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima 2017”. El propósito fue establecer la relación entre aprendizaje cooperativo y competencias genéricas. El tipo de la investigación fue básico, con un diseño no experimental. Se empleó el método hipotético deductivo. Participaron 150 estudiantes. Se aplicó un cuestionario de alta confiabilidad para cada variable, adaptados por la investigadora. La investigación concluyó con la evidencia de una correlación alta positiva de 0,727 y un P valor de 0,000 entre ambas variables.

Núñez (2017) desarrolló la tesis que lleva por nombre “Actitud frente a la innovación educativa mediante la técnica de trabajo cooperativo y satisfacción laboral de los docentes de educación primaria de la Institución Educativa Inmaculada N° 11523 del distrito de Pucalá – Lambayeque”. Tuvo por finalidad establecer la relación entre actitud ante la innovación educativa a través de técnicas de trabajo cooperativo y satisfacción laboral en docentes. Fue un estudio correlacional. Participaron los 40 profesores que conforman la población. Se empleó la escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP) de Anaya (2005) y el cuestionario-escala para medir la actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC) de Traver y García (2007). Los resultados señalaron que no existe relación significativa entre las variables. Concluyó que, pese a que se evidenció una actitud positiva ante la innovación educativa, el profesorado no ha obtenido reconocimiento alguno por parte de la comunidad universitaria.

Antecedentes Internacionales

García *et al.* (2019) en su investigación titulada “Sistemas de evaluación y metodologías docentes y su incidencia en las competencias genéricas (EMICOG-PROFESORES)”, tuvieron por objetivo estudiar las metodologías aplicadas por los docentes en las diferentes materias que se enseñan en la Universidad de la Costa. La metodología fue exploratoria, transversal. La muestra fue de 182 docentes. El instrumento aplicado fue el cuestionario EMICOG en su versión docente. Los resultados mostraron que los docentes aplican diversas prácticas en sus experiencias

de aprendizaje, destacando las técnicas y estrategias, los recursos para la enseñanza y la evaluación en función a necesidades formativas y la valoración del proceso de enseñanza, aspectos centrales para lograr una experiencia formativa exitosa.

Maury *et al.* (2018) desarrollaron un artículo acerca de las “Competencias genéricas en estudiantes de educación superior de una Universidad privada de Barranquilla Colombia, desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN)”. El objetivo fue explicar el nivel de importancia y desarrollo de las competencias genéricas a partir de la opinión de un grupo de estudiantes de una universidad de Barranquilla, Colombia. La metodología fue cuantitativa con paradigma positivista, de tipo empírico analítico, con un diseño no experimental transeccional. La población fue de 324 estudiantes de los tres últimos ciclos de dicha universidad. Los datos se recolectaron mediante la aplicación del Cuestionario de Competencias Genéricas en Educación Superior, adaptado del instrumento empleado por el Proyecto Tuning América Latina (2007). El estudio concluyó con que los estudiantes de la muestra piensan que poseen un alto nivel de competencias genéricas, empero, afrontan una situación académica en la cual algunas de dichas competencias no han sido formadas como el pensamiento y la alfabetización matemática, la comunicación en un segundo idioma y la implicancia en la conservación ambiental.

Rodríguez *et al.* (2018) publicaron el “Estudio de las actitudes hacia la Innovación Educativa de los docentes y estudiantes universitarios”. El objetivo fue comprobar que las actitudes de los universitarios frente a la innovación se convierten en productos innovadores. La investigación fue cuantitativa, descriptiva y de diseño no experimental. Participaron 420 estudiantes. Para el recogimiento de datos se empleó la técnica del cuestionario-Escala QUACINE y para la evaluación se empleó la rúbrica de la Fundación Telefónica sobre productos educativos innovadores. El análisis de los resultados demostró que los participantes poseen actitudes positivas ante la innovación y a partir de sus opiniones consideran al profesor y a la institución como innovadores. Sin embargo, se puso de manifiesto que más del 90% de las nociones de investigación e innovación que se midieron

acerca de los productos elaborados no lograron la categoría de innovador. La investigación concluyó señalando que las actitudes positivas del estudiantado y profesorado ante la innovación no se convierten en productos innovadores, ya que por ejemplo todavía no se diferencia ideas innovadoras de productos innovadores que afecten los tradicionales procesos y modelos educativos.

Meneses (2017) presentó la tesis titulada “Actitudes del profesorado ante la Innovación Curricular. El caso de la Universidad de Tarapacá”, la cual tuvo como propósito establecer las actitudes del profesorado frente a la innovación curricular. La investigación fue mixta, con diseño transversal-descriptivo. La muestra estuvo constituida por 174 docentes, quienes desarrollaron un cuestionario. También se desarrollaron como técnicas la entrevista y el grupo focal a 18 docentes y directivos. Se concluyó encontrando una actitud positiva en la mayor parte de la muestra en relación a la disposición frente a la innovación curricular, específicamente con la apertura, empoderamiento, compromiso, propósito y mejora. Asimismo, se encontró actitudes negativas de los participantes respecto a la estructura, funcionamiento y gestión del cambio en la institución. Respecto al docente como agente curricular, se halló actitudes positivas, debido a que piensan y sienten que el cambio curricular favorecerá la optimización de la enseñanza, la mejora de la calidad de los aprendizajes y la actualización docente.

Traver y Fernández (2016) desarrollaron el estudio denominado “Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad”. El objetivo fue la elaboración de un cuestionario para evaluar las actitudes de los estudiantes y profesores universitarios ante la innovación educativa en la universidad (QUACINE). La muestra fue de 688 personas (133 docentes y 555 estudiantes) de la Universitat Jaume I de Castellón (España). Se concluyó, con que la escala actitudinal cuenta con niveles altos de fiabilidad, de validez de contenido y de constructo, para profesores y estudiantes universitarios. Estas cualidades facilitan la utilización de QUACINE, instrumento que consta de cuatro factores y 17 ítems para profesores y estudiantes universitarios.

2.3 Bases Teóricas

2.3.1 Actitudes del Profesorado hacia la Innovación

Antes de hacer referencia a esta variable en sí, es importante incorporar un marco conceptual relacionado a los términos incluidos dentro de la construcción sintáctica del término. En ese sentido, en los siguientes apartados se abordarán alcances respecto a la actitud, la actitud docente y la innovación educativa.

2.3.1.1 Actitud. La actitud es un tópico que ha sido debatido por diversos teóricos, debido a que, se encuentran numerosas y diversas definiciones. Una de ellas es la que establecen Thomas y Znanieki a inicios del siglo pasado, quienes elaboraron e insertaron la palabra actitud dentro de la psicología social, como aquella manera en la que las personas se relacionan con el objeto actitudinal y, aunque se pone de manifiesto como un “proceso de conciencia individual”, no deja de lado su origen social, pues dicho vínculo tiene coherencia cuando la conexión entre el individuo y el colectivo es amplia (Khairutdinova *et al.*, 2019, p. 81).

Thurstone, a finales de la década del veinte, aseveró que las actitudes se pueden medir, dejando como aporte una escala para tal fin. En 1932, Likert desarrolló la escala que lleva su nombre, con base en un procedimiento técnico-metodológico más simple que la propuesta de Thurstone (Zambrano *et al.*, 2021).

Más tarde, Allport (1935, citado en Pipas, 2020) definió la actitud como una condición mental y nerviosa de disposición que, mediante la experiencia, conduce y activa la respuesta de las personas en relación con los objetos y las situaciones a las cuales se vincula. Esta descripción resalta la dimensión individual de las actitudes, dejando la implicancia en la vida social. Aun así, en el ámbito de la docencia universitaria, se puede entender la actitud como un proceso de conciencia individual, que se aprende y evidencia en el ámbito social.

Campbell (1963, citado en Marín, 2007) agrupa las definiciones de actitud en dos modelos: a) según el modelo conductista, es una tendencia de reacción a alguna actividad, que funciona como cimiento a una actuación aprendida y b) según

el modelo cuasifenomenológico, es una cognición con tres elementos fundamentales: afectivos, conductuales y cognoscitivos.

Por otro lado, Berkowitz (1972, citado en Widjaja *et al.*, 2020) dividió las definiciones de actitudes en categorías, conforme a tres características principales: a) las que la reconocen como una evaluación que va de acuerdo a los sentimientos favorables o desfavorables de una persona; b) las que la consideran como la predisposición a actuar de cierta manera; y c) las que la contemplan como una combinación de los elementos afectivo, cognoscitivo y conductual.

Los autores de la teoría de la acción razonada, Fishbein y Ajzen (1975, citados en Arévalo *et al.*, 2020) en un principio definieron la actitud como la predisposición que se aprende para reaccionar de modo positivo o negativo respecto a cierto objetivo. Más tarde, Fishbein y Ajzen (2010, citados en Wong *et al.*, 2016) la redefinieron como una valoración que transita entre dos polos: favorable o desfavorable acerca de un determinado objeto fundamentalmente subjetivo.

Para Gagné (1984, citado en Ogan y Oymak, 2017) la actitud es una condición compleja del individuo que repercute en su conducta hacia otras personas, objetos, situaciones o acontecimientos. Según Assael (1992, citado en Ferreira y Barbosa, 2017) son disposiciones aprendidas para reaccionar a un objeto o clase de objetos de forma positiva o negativa.

Asimismo, para Eagly y Chaiken (2007, citados en Abun *et al.*, 2021), son predisposiciones que se manifiestan por la evaluación particular que se realiza hacia un objeto con cierto grado de acuerdo o de desacuerdo. Briñol *et al.* (2007) definen las actitudes como valoraciones generales y relativamente estables que los individuos realizan hacia un objeto de actitud.

Greenwald (2014, citado en Guillén *et al.*, 2020) señala que las actitudes están conformadas por pensamientos, ideas y opiniones de las personas sobre un objeto de actitud y condicionan el comportamiento de las personas hacia ese objeto. Para Robbins y Judge (2018) son evaluaciones o juicios acerca de personas, objetos o eventos y se conforman de tres componentes: el cognoscitivo, el afectivo y el

conductual, los cuales permiten conocer su complejidad y su conexión con el comportamiento.

Según Bermúdez y Navarrete (2020) la actitud es una tendencia que tiene una persona a reaccionar positiva o negativamente ante ciertas personas, objetos o situaciones.

Todas estas definiciones, de una u otra forma, demuestran la importancia de desarrollar actitudes positivas en los docentes, dado que las predisposiciones favorables que los docentes evidencian en el aula universitaria repercuten significativamente en el éxito académico y hasta laboral de sus estudiantes.

En cuanto a las definiciones de actitudes vinculadas a la ciencia y su repercusión en el ejercicio docente, tenemos a la de Gardner, para quien son predisposiciones a reaccionar en torno a los objetos de actitud involucrados en el estudio de la ciencia; y para Vásquez y Manassero, son un fin que permite obtener óptimos resultados de aprendizaje de las ciencias, puesto que comprende la tendencia del estudiantado en torno al aprendizaje científico y que se lleva a la práctica de acuerdo al interés de los estudiantes, la motivación en el estudio, la disposición que evidencian los estudiantes, la realización y presentación oportuna de las tareas y/o actividades, la atención a las clases, etcétera (Paños & Ruiz, 2020). Con respecto a las actitudes hacia la ciencia, se puede remarcar que estas, obviamente, apuntan a la importancia por los contenidos y la labor científica, lo que el profesorado universitario debe desarrollar para que pueda fomentar habilidades investigativas en sus estudiantes.

Características

En las definiciones presentadas sobre actitudes, sobresalen ciertas características, como que son adquiridas, ya que se constituyen en un producto que emerge de las experiencias vividas por el ser humano dentro de un contexto. Así también, se señaló que son ambivalentes, ya que reflejan una predisposición positiva o negativa con respecto al objeto de actitud. Por otro lado, se resaltó su carácter evaluativo, dado que se orienta a dar juicios o valoraciones que aprueban o desaprueban determinados objetos

actitudinales. Asimismo, destaca la afectividad, debido a que, las actitudes son manifestaciones que indican deseos, emociones y sentimientos, involucrando tres componentes básicos: afectivo, cognitivo y conductual. Del mismo modo cabe señalar que las actitudes son internas y no pueden ser observadas de forma directa (Pipas, 2020).

Las actitudes también se relacionan con otros conceptos como valores, creencias, conductas y hábitos; sin embargo, son diferentes entre sí. Los valores son cualidades abstractas de las personas que guían su conducta y deciden su forma de ser, convirtiéndose en aspectos que contribuyen a desarrollar actitudes y creencias. Las creencias son informaciones que las personas tienen acerca del objeto de actitud. Las conductas son las maneras de reaccionar en vista de un determinado contexto y se ven influidas por las actitudes, las cuales pueden predecirlas. Y los hábitos son respuestas automáticas a situaciones específicas, adquiridas a través de la repetición, pero no tan estables como las actitudes (Ubillos *et al.*, 2004).

Otra característica que se puede mencionar de las actitudes es que tienen fuerza, la cual puede variar, es decir, unas pueden ser más fuertes que otras, dependiendo de la producción mental que realiza la persona durante el proceso de formación y cambio de éstas (Briñol *et al.*, 2007). El modelo Motivation and Opportunity as Determinants of attitude-behavior processes (MODE) de Fazio (1990, citado en Fazio y Olson, 2014) y el Modelo Metacognitivo de las actitudes (MCM) propuesto por Petty *et al.* (2007, citados en Peccin y Martinelli, 2019) señalan que las actitudes más cercanas son además más fuertes, puesto que, la intensidad de éstas se conecta con la información que se tiene sobre el objeto actitudinal y las asociaciones evaluativas de dicho objeto que se localizan en la memoria.

Además, según Briñol *et al.* (2007) las actitudes se distinguen por ser explícitas (deliberadas) o implícitas (automáticas). Si son explícitas, esto es, si los individuos son conscientes de sus actitudes, pueden éstas ser evaluadas a través de diferentes escalas, donde resalta el cuestionario. Por otro lado, si las actitudes son implícitas, o sea, posiblemente inconscientes, para su evaluación se aplican instrumentos no reactivos o indirectos que favorecen el ingreso a estados internos

como el Test de Asociación Implícita de Greenwald *et al.* (1998, citados en Ledesma *et al.*, 2018).

Funciones

Las actitudes tienen varias funciones que les permite a los individuos interactuar con el medio físico y social, entre las cuales se destaca esencialmente la función evaluativa. En ese sentido, Katz (1960, citado en Khahudu y Simiyu, 2021) distingue cuatro funciones principales en las actitudes. La primera es la del conocimiento, con la que las actitudes ordenan y aclaran la realidad donde se desenvuelven los individuos, de manera que pueden dar una estructura adecuada a su universo. La segunda función es la expresiva del valor, que ayuda a las personas a obtener satisfacciones al manifestar de forma apropiada sus sentimientos, valores personales y concepto de sí mismo; esta función es central para las doctrinas del ego, puesto que destaca la importancia de la autoexpresión, el autodesarrollo mental, y la autorrealización. Con la tercera función de las actitudes, la instrumental, adaptativa o utilitaria, una persona se puede alejar de las cosas desagradables (castigos) o acercarse a las agradables (recompensas). Finalmente, a través de la cuarta función, que es la defensiva del “yo”, ciertas actitudes actúan como mecanismos de defensa del yo, es decir, protegen a las personas de aquello que podría dañarlos. Adicionalmente se agregó la función social-ajustable, la cual regula las relaciones interpersonales y hace posible que las personas suban en la escala social mediante manifestaciones extrínsecas de status que se teorizan para que la persona sea más atractiva o popular ante el grupo social.

Para Briñol *et al.* (2007) las funciones de las actitudes son:

- Función de organización del conocimiento: Permite que los individuos estructuren, organicen y den sentido a la información que proviene del entorno, logrando así una mejor adaptación al ambiente en el cual interactúan.
- Función instrumental o utilitaria: Mediante las actitudes, el individuo puede lograr sus metas personales y al mismo tiempo reducir lo que le genera repulsión.
- Función de identidad y expresión de valores: Las actitudes benefician a la consciencia que posee el individuo de sí mismo, de ser considerado por otras

personas, mediante puntos de vista y evaluaciones sobre determinados asuntos sociales. Así, las actitudes coadyuvan a las personas a reconocerse como miembros de un colectivo en el que comparten ideas, opiniones y valores.

Y precisamente, las funciones propuestas por Briñol *et al.* son las que ayudarán al docente universitario a responder a las exigencias de la sociedad, puesto que, la función de organizar los conocimientos permitirá que no se resista y más bien se adapte a los cambios, demostrando interés por conocer nuevas propuestas y estrategias metodológicas, obviamente innovadoras, que posteriormente puedan aplicar. A través de la función instrumental o utilitaria podrá lograr metas que le facilitará crecer personal y profesionalmente. Con respecto a la función identidad y expresión de valores, el profesorado universitario conseguirá el reconocimiento de los demás exponiendo sus conocimientos, habilidades, destrezas y valores, de modo, que se revalorice su profesión.

Modelos

Según Cota *et al.* (2019) existen dos modelos o enfoques de las actitudes, el modelo unidimensional y el modelo multidimensional, siendo este último el que presenta dos componentes (bidimensional) o tres componentes (tridimensional).

Dentro de los modelos unidimensionales encontramos el que se basa en postulados socio-cognitivos, que visualiza a la actitud como un sistema de creencias, reacciones afectivas, intenciones conductuales y conductas guardadas en la memoria a largo plazo sobre un componente afectivo-evaluativo. No obstante, algunos de estos sistemas son de un solo polo, por lo que pueden tener únicamente creencias, reacciones afectivas u otras de carácter positivo ante el objeto actitudinal, otras en cambio pueden ser bipolares (Ubillos *et al.*, 2004).

Otro modelo unidimensional importante es el de la acción razonada propuesto por Ajzen y Fishbein (1980, citados en Otieno *et al.*, 2016) quienes consideran la actitud como una manifestación afectiva (componente único). Sin embargo, se encuentra definida por las creencias sobre el objeto, de forma, que no repercuten en el comportamiento en sí, sino en la intención; esta teoría que busca

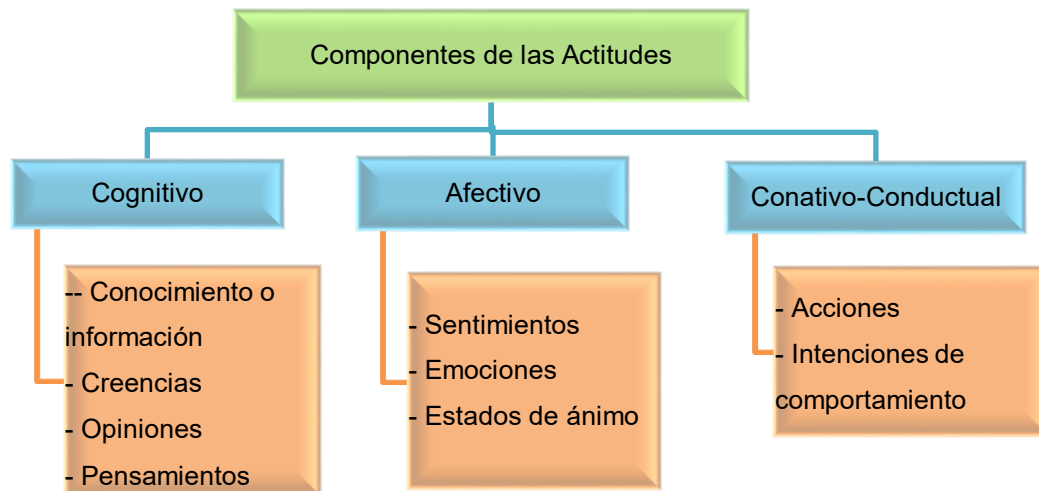
predecir la conducta, relaciona las creencias, las actitudes, las intenciones y las conductas de las personas. Sobre esta teoría se sustenta la variable 1 de esta investigación.

En esta misma línea, Ajzen (2020) en su teoría del comportamiento planificado, que complementa la propuesta anterior, señala que las conductas de las personas, pueden ser predecibles por medio de sus intenciones. Esta intención de realizar un comportamiento se da con base a tres factores: (a) actitud, referida a la evaluación individual que lleva a cabo una persona sobre una conducta y que incluye sus creencias acerca de los resultados de la conducta que pretende, así que, si la evaluación es menor, la intención es mayor; (b) norma subjetiva, que es el elemento social de esta teoría ya que involucra las creencias que los individuos poseen respecto a las presiones sociales que recaen sobre ellos para ejecutar o no cierta acción y (c) control comportamental, que se posee sobre la situación en la que se va a tomar la decisión y el lugar donde se va a actuar.

Referente al modelo bidimensional algunos estudios señalan que la actitud estaría constituida por el componente afectivo y cognitivo, otros en cambio indican que los componentes que sustentan la actitud son el conductual y el cognitivo. No obstante, el modelo más sólido en cuanto al estudio de las actitudes es el tridimensional, el que incorpora los tres componentes: afectivo, cognitivo y conativo-conductual (Cota *et al.*, 2019), los cuales se precisan en la Figura 1.

Figura 1

Componentes de las Actitudes



Fuente. Tomado de Fishbein y Ajzen (1975, citados en Sarzuri *et al.*, 2019), adaptado por M. Andrade (2021).

Para Fishbein y Ajzen (1975, citados en Sarzuri *et al.*, 2019) el componente cognitivo está constituido por conocimientos, opiniones, creencias y pensamientos hacia el objeto actitudinal. El componente afectivo, se manifiesta a través de sentimientos, estados de ánimo y emociones que se muestran ante el objeto actitudinal. Y el componente conativo comprende las respuestas comportamentales, así como las intenciones de conducta respecto al objeto de actitud.

Importancia

La investigación de las actitudes dentro de la psicología social es trascendental, dado que cumplen el papel de intermediadoras entre las personas y el entorno social del que forman parte; por eso, las actitudes hacen alusión a la manera que tienen las personas de adaptarse al medio, es decir, se forman en función de un grupo de experiencias en torno al objeto actitudinal y como producto de los procesos de naturaleza cognitiva, afectiva y conativa (Briñol *et al.*, 2007).

Entonces, al estudiar las actitudes se puede entender la conducta social humana, puesto que, para Moreno *et al.* (2021) las actitudes permiten que las

personas relacionen la información que reciben de su medio y la adecúen en función a las dimensiones evaluativas que le otorga, procesando la información recibida, para que puedan responder al medio como si fueran ellas mismas. Así también, permiten influir en la forma de cómo piensan, sienten y actúan los seres humanos, proyectando el interior de los individuos respecto a sus valores, normas y preferencias. Asimismo, existen en las agrupaciones, según los individuos cambien de contexto, siendo vital comprender las modificaciones más amplias en las que se sustentan.

En el campo de la educación superior, el punto anterior hace mención implícita a la trascendencia de innovar en la práctica docente, venciendo la resistencia a los cambios, lo cual se presenta como un desafío que exige la sociedad actual, pero que todavía está pendiente de lograr. En consecuencia, en el contexto de la educación terciaria, reconocer cómo se desarrollan las actitudes en el profesorado universitario hacia la innovación es de suma importancia, ya que conllevará a favorecer propuestas viables de cambio y mejora educativa.

Medición

Para medir las actitudes existen diferentes métodos, siendo las escalas las predominantes. De acuerdo a Rohman *et al.* (2020) una escala de actitud es la distribución de diversas actitudes de mayor a menor intensidad, a favor o en contra; y entre las principales está la diferencial de Thurstone, la sumativa de Likert y la acumulativa de Guttman.

La escala de Thurstone plantea dos formas de respuestas: de acuerdo o en desacuerdo para cada enunciado o ítem del cuestionario. La puntuación para cada ítem ha sido asignada previamente por un grupo de expertos, conforme estimen que ese enunciado muestra, con más o menos intensidad, la actitud que se desea medir. La persona encuestada obtendrá una puntuación en función a la calificación que tienen los enunciados en los que demostró estar a favor. La debilidad de este método es que da gran trabajo a los investigadores (Rohman *et al.*, 2020). En la Tabla 1, se ejemplifica tal escala.

Tabla 1*Escala de Thurstone de Roles Sexuales*

			Valor
Menos favorable	A	Las mujeres solo tienen que ocuparse de ser buenas esposas y madres.	1.0
	B	No está mal que una mujer estudie una carrera, pero esto no implica que descuide a su marido y familia.	2.5
	C	Una mujer tiene el mismo derecho de seguir una carrera profesional como un hombre.	4.0
Más favorable	D	Actualmente se tendría que recompensar a las mujeres incorporando medidas que den un trato preferencial a la fuerza de trabajo femenina competente, puesto que a lo largo de muchos años la sociedad no les dio la oportunidad de acceder al mercado laboral,	5.5

Fuente. Tomado de Páez (1995, citado en Ubillos *et al.*, 2004, p. 3), adaptado por M. Andrade (2021).

La escala de Likert emplea varios ítems para medir el comportamiento y es la persona encuestada quien otorga la puntuación con base en su postura ante lo plasmado en cada ítem. Esta escala generalmente brinda hasta cinco opciones de respuesta, que van desde lo desfavorable a lo favorable, así mismo, asume que todos los enunciados de la escala tendrían que estar relacionados positivamente con la calificación total de la escala (Rohman *et al.*, 2020). En la Tabla 2, se visualiza un ejemplo de esta escala.

Tabla 2*Escala Likert para evaluar la Actitud hacia el Preservativo*

Ítems	Grados de la Escala				
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. Son difíciles de manejar y molestos.					
2. Brindan protección durante el acto sexual.					
3. Los que usan condón durante los actos sexuales son responsables.					
4. Su empleo es un juego sexual más.					
5. Interrumpen el acto sexual.					

Fuente. Tomado de Ubillos *et al.* (2004), adaptado por M. Andrade (2021).

Con respecto a la escala acumulativa de Guttman, se puede señalar que mide únicamente una dimensión de una variable que posee varios aspectos y comúnmente tiene un número pequeño de ítems. La desventaja de esta escala es que se emplea solo para medir actitudes muy específicas, tampoco permite realizar pronósticos acerca del comportamiento de los objetos (Rohman *et al.*, 2020). En la Tabla 3, se puede apreciar un ejemplo de dicha escala.

Tabla 3*Escala acumulativa de Guttman que evalúa la Habilidad Matemática*

Persona	Enunciados o ítems					Puntuación total
	1	2	3	4	5	
1	1	0	0	0	0	1
2	1	1	0	0	0	2
3	1	1	1	0	0	3
4	1	1	1	1	0	4
5	1	1	1	1	1	5

Fuente. Tomado de He *et al.* (2016), adaptado por M. Andrade (2021).

De estas tres escalas expuestas, para este estudio se empleará la de tipo Likert, tomando en cuenta que es el instrumento más reconocido para la medición o recolección de datos cuantitativos.

2.3.1.2 Actitud Docente. Según Meléndez y Cánquiz (2003, citados en Gamarra, 2021) es un proceso mental, complejo, continuo y decisivo que incluye estructurar y activar ideas, sentimientos y acciones implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En virtud de ello, se hace fundamental que el docente se muestre entusiasta y reflexione acerca de su práctica profesional, entendiendo que es un modelo y punto de referencia para sus estudiantes, pudiendo así corregir falencias y aceptar novedosas concepciones educativas, profesionales y laborales, abriéndose a las corrientes del pensamiento científico y tecnológico actual. Desde esta perspectiva, se reconoce que, al demostrar actitudes favorables, el docente no solo beneficiará el desarrollo y aprendizaje de sus estudiantes, sino que también ayudará a su mismo crecimiento personal y profesional.

Conforme a la perspectiva constructivista social predominante, las actitudes de los profesores se fundamentan en características personales, como el género, el bagaje cultural y las predisposiciones (Spandagou *et al.*, 2008, citados en Goddard & Evans, 2018).

Para el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016) se puede definir como la actitud equilibrada del docente, en el desarrollo de una temática, al interior del salón de clases, permitiendo la satisfacción de conocer los nuevos conceptos por parte de los educandos (aprendizaje) y el logro previsto por el profesor.

Estrada *et al.* (2018) indican que los docentes se encuentran inmersos en un mundo educativo totalmente diferente y sumamente exigente, debiendo hacer frente a nuevas y múltiples dificultades, inquietudes, retos y reformas educativas. Por ello, es imprescindible que asuman un rol diferente, dejando de lado esquemas obsoletos que se centraban en la transmisión de información para pasar a un formato de enseñanza en el que se transforman en guías y facilitadores de aprendizajes para los estudiantes.

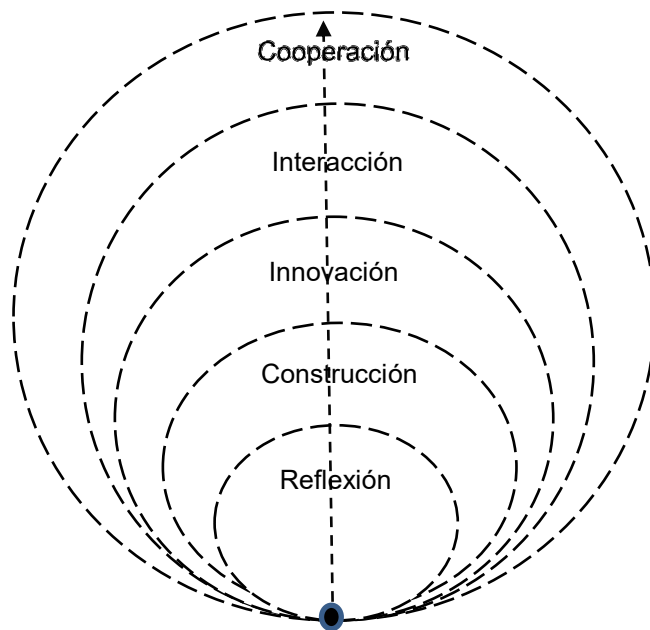
Para Ekperi *et al.* (2019) la actitud docente es un aspecto primordial innegable en el rendimiento académico, puesto que, incide en el clima del aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además repercute en el propio desempeño docente. Se manifiesta a través del entusiasmo, cariño, paciencia, tristeza, desaprobación, etc., que el profesor muestra por sus estudiantes.

Estructura

De acuerdo a Meléndez y Cánquiz (2003) los elementos que conforman la actitud pedagógica del docente universitario son cinco, tal como se presentan en la Figura 2.

Figura 2

Elementos que conforman la Actitud Pedagógica del Docente Universitario



Fuente. Tomado de Meléndez y Cánquiz (2003), adaptado por M. Andrade (2021).

El primer elemento es la reflexión, procedimiento que permite al docente pensar y analizar la validez, coherencia y pertinencia de los modelos institucionales, académicos y profesionales. El segundo es la construcción, elemento donde se crea y recrea los modelos institucionales, académicos y laborales vigentes en la etapa

formativa. Este proceso integra los sistemas académicos y laborales que llevan al docente a manifestar una conducta didáctica tomando en cuenta los tres componentes actitudinales: cognitivo, afectivo y comportamental, con el fin de elaborar un saber adecuado, auténtico, con calidad académica profesional y práctica. Asimismo, este segundo elemento permite valorar y transformar el ser y hacer real-ideal de la actitud que sostiene y orienta el proceso enseñanza-aprendizaje, el currículo universitario, los métodos y procedimientos educativos y la aplicación de las TIC en la formación profesional (Meléndez & Cánquiz, 2003).

La innovación como tercer elemento, fomenta la autenticidad de los nuevos planteamientos metodológicos y epistemológicos, concernientes a los procesos pedagógicos, a las estrategias de aprendizaje, a la tecnología y a los medios didácticos que favorecen la profesionalización docente. Este elemento incluye características como la flexibilidad, la conveniencia, la viabilidad y la congruencia en la propuesta pedagógica tanto interna como externa, generando competencias en el profesorado y en el estudiantado (Meléndez & Cánquiz, 2003). Reconociendo entonces, la trascendencia en la actualidad de este tercer elemento en el nivel superior, el presente trabajo, enfatiza su estudio, indicando que el docente universitario debe desarrollar actitudes favorables hacia la innovación.

El penúltimo elemento posibilita la interacción con sus pares, con los docentes de otras facultades o universidades, promoviendo así la tolerancia, el diálogo y la negociación, para que el docente pueda adaptarse y demostrar su competencia en el dominio de una técnica innovadora académica en el desarrollo profesional. El quinto y último elemento es la cooperación, que respalda la relación entre dos o más personas o grupos, para desempeñarse y lograr un objetivo en común. Es una actividad universitaria repartida entre instituciones, la cual se sostiene en la responsabilidad colectiva de la vida laboral del profesorado (Meléndez & Cánquiz, 2003).

Adicionalmente, en la estructura de la actitud pedagógica en el docente, existen dos factores decisivos: el hecho y la acción educativa, los cuales llevan la esencia (ser), la acción (hacer) y la finalidad (para qué) de la educación y del docente (Meléndez & Cánquiz, 2003).

Definitivamente, el ser docente implica asumir una ardua tarea. Cuando se hace mención al desarrollo de las actitudes pedagógicas se está haciendo referencia a un proceso bastante complejo que, como se verá más adelante, involucra la convergencia de ideas, sentimientos y acciones que día a día deben demostrarse en la praxis del docente universitario.

Características

Meléndez (2003) establece que la actitud del docente universitario según el punto de vista de la psicología comprende un proceso valorativo individual que se manifiesta en los vínculos laborales y docentes. También incluye el vínculo bipolar que se evidencia en la toma de decisiones pedagógicas al momento de planificar su metodología, evaluación, retroalimentación, entre otras acciones propias de su labor. Del mismo modo, supone una disposición que se produce para mejorar la formación universitaria y su propia formación. Además, es una condición cognitiva, afectiva y comportamental que se muestra al aceptar las actividades docentes en la formación universitaria. Y se puede contemplar como una creencia que conlleva a enfrentar cogniciones y supuestos profesionales y docentes con convicciones que posee ante la universidad como una institución académica que produce conocimiento, ciencia y tecnología.

Tener presente estas características respalda la trascendencia de formar actitudes en el profesorado universitario, implicando la evaluación constante de los espacios, escenarios, ambientes, momentos y objetos de su campo laboral.

Elementos

Según Gamarra (2021) los elementos de la actitud pedagógica del profesor universitario son: a) El cognitivo, el cual comprende el conjunto de ideas, creencias, conocimientos y supuestos que el docente universitario adquiere, construye y reconstruye para su labor docente. b) El afectivo que, implica sentimientos y emociones ambivalentes que el profesor puede experimentar en sus actividades pedagógicas y relaciones entre colegas. c) El conductual que, abarca la capacidad de emplear y dominar diversas metodologías participativas de enseñanza como talleres, cursos, seminarios, prácticas pre-profesionales, etc. d) Y el comportamental que refiere al dinamismo, a

cómo el docente se traslada hacia organizaciones que favorecen el intercambio de experiencias académicas con otros docentes y estudiantes.

La actitud docente involucra el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas como el análisis, síntesis, planificación, organización, etcétera; del mismo modo, consiste en gestionar habilidades socioemocionales como la asertividad, la escucha activa o la empatía, las que permiten asumir tendencias acordes al contexto, demostrando una posición que propicie la ejecución de acciones a través de metodologías innovadoras como las TIC, ya que solo así se podrá influir positivamente en la construcción de los aprendizajes en los estudiantes.

2.3.1.3 Innovación Educativa. Para Nichols (1983, citado en Salgado, 2016) la innovación es el pensamiento, objeto o ejercicio captado como nuevo por un individuo o un grupo de individuos, que de manera organizada y deliberada buscan insertar mejoras con respecto a los propósitos esperados.

Según Rivas (2000, citado en Loaiza *et al.*, 2017) este proceso es la acción firme de insertar algo novedoso en el sistema educativo actual, el que termina siendo transformado en su organización y funcionamiento para alcanzar así las metas educativas. Por su parte, Baregheh *et al.* (2009, citados en Stenberg, 2017) señalaron que la innovación comprende varias etapas, a través de las cuales las organizaciones transforman las ideas en productos, servicios o procesos novedosos o mejorados, con el objetivo de avanzar, competir y destacar con éxito.

El término innovación proviene del latín *innovare* que significa “hacia lo nuevo”. Por ello, se puede entender la innovación como una nueva idea, producto o dispositivo. Es una manera de pensar en torno al futuro, asimismo se puede comprender como un proceso que genera y combina ideas, estableciendo un vínculo entre los logros del presente y las vivencias del pasado a fin de resolver un problema en el futuro (Stenberg, 2017).

Actualmente las definiciones de "innovación", apuntan a que es el resultado de un proceso, que se caracteriza por su nivel de novedad y de provecho en cuanto a la ejecución de algo nuevo (Granstrand & Holgersson, 2020).

En el ámbito de la educación, de acuerdo a Pascual (1988, citado en Abdullaeva, 2019) la innovación busca una mejor comprensión del entorno para poder adecuarse a los nuevos contextos y contar con mejores herramientas en una época de cambios, transformaciones y con mayor exigencia a todo nivel. Ello implica, un desafío debido a lo realizado conjuntamente como esperado, por la imaginación creadora, por el cambio de lo prevaleciente. Esta lucha, exige abrir una brecha a lo ideal, bajo un sistema que, como el educativo, goza de gran tradición, duración y conservación del pasado. Es decir, la innovación comprende un ambiente establecido en el sistema educativo que, desde los administradores hasta los docentes y estudiantes, promueve la capacidad de investigar, juzgar, reflexionar, criticar, cambiar, etc. Por tanto, comprende llevar a cabo programas que fomenten el cambio de ideas y de prácticas educativas en un sentido social y auténtico, de modo que resulten adecuados, útiles y de calidad.

Para Tejada (1998, citado en Arévalo *et al.*, 2020) la innovación educativa es un acto que involucra el ingreso de algo novedoso en el sistema educativo, cambiando sus estructuras y sus procesos de forma que haya mejores resultados educativos. Por su parte, Cañal de León (2002, citado en Cipagauta *et al.*, 2020) manifestó que es el conglomerado de ideas, procesos y estrategias organizadas, a través del que se pretende insertar y producir cambios en la praxis pedagógica actual, por ende, la innovación no es una tarea precisa sino todo un conjunto de fases sucesivas, que involucra un amplio camino que analiza la vida en los salones de clase, la estructura de las instituciones, la actividad de la comunidad educativa y la vida laboral de los docentes. Su intención es modificar la situación actual, transformando pensamientos y actitudes, adecuando técnicas y operaciones que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje. La innovación, en consecuencia, acompaña a la modificación y posee un elemento ideológico, cognitivo, ético y emotivo; ya que, esta recurre a la percepción y valorización personal y parcial de una persona y al crecimiento de su individualidad, al igual que a las conexiones teoría-práctica propias del acto educativo.

Cebrián (2003, citado en Macanchi *et al.*, 2020) determinó que la innovación educativa es la acción organizada que permite implementar una transformación en las instituciones educativas, que hace posible desarrollar pensamientos en la estructura y en

la planificación de la política educacional, al igual que, en las prácticas pedagógicas, y que facilita mejorar el desempeño profesional e institucional con la responsabilidad y comprensión de todo el conjunto de personas que impactan en un determinado contexto educativo. Para Cebrián, este proceso tiene como objetivo principal, cambiar la realidad, para producir un ambiente que cumpla con el efecto esperado, que es optimizar la calidad de la educación superior.

Según López y Heredia (2017, citados en Sánchez, Escamilla *et al.*, 2018) la innovación educativa supone llevar a cabo un cambio relevante en los componentes del proceso educativo.

Por consiguiente, la innovación educativa comprende implementar planes socioeducativos de cambio de ideas y prácticas educativas en un sentido social y auténtico, y que dicho cambio debe ser eficaz, práctico, de calidad, justo y libre.

Sin duda alguna, la innovación ha incidido en el ámbito educativo y se ajusta a novedosas maneras de realizar, dando la posibilidad de afrontar los nuevos cambios que se ejecutan en las instituciones (Ruiz, 2013, citado en Meneses & Tomás, 2017). Entonces, la innovación en educación es un proceso necesario y constante, que implica revisión, búsqueda de respuestas, actuación y capacidad de adaptación, para lo cual las actitudes positivas del docente universitario son claves.

Con el propósito de analizar la innovación en el contexto educativo es importante tomar en cuenta ampliamente la estructura organizacional, el aspecto institucional, que se comprende como un proceso social que responde a demandas de la sociedad, pues, cada institución se encuentra constituida por colectivos que tienen sus propios valores, creencias y estilos y que deben trabajar cooperativamente para que esta interacción sea parte de la vida diaria en la situación propia de innovación y de su labor pedagógica (Meneses & Tomás, 2017).

Objetivos

El objetivo principal de los procesos de innovación es optimizar la calidad educativa, empero, tiene otros objetivos, que según Rimari (2002, citado en Abdullaeva, 2019) son:

- Fomentar actitudes favorables en todas las personas interesadas en la formación pedagógica a través de una actuación estable, flexible a la exigencia de transformación y sus repercusiones, a la adaptación curricular y sus demandas, a la luz de los intereses y expectativas del estudiantado.
- Generar ambientes y procedimientos en las instituciones educativas para reconocer, evaluar, organizar, estandarizar, ejecutar y comunicar las nuevas prácticas que coadyuvan a la resolución de problemas educativos influyendo en la calidad de los aprendizajes del estudiantado.
- Estimular la elaboración de propuestas pedagógicas que aportan a mejorar la situación del país, de manera, que se recupere la creatividad, la riqueza humana y los recursos naturales y culturales que proporciona el entorno.
- Favorecer cambios en el currículo ante la flexibilidad, creatividad y participación, en función a las exigencias de las personas y de su sociedad, gestionando una educación de calidad y de aprendizajes significativos.
- Poner en práctica teorías y procedimientos administrativos y docentes efectivos, concordantes con las necesidades de la institución y de la sociedad.
- Alentar la indagación como un factor clave y constante en la enseñanza del profesor.
- Rescatar y organizar las experiencias del profesorado.
- Extender en diferentes facultades y universidades las vivencias pedagógicas innovadoras.
- Establecer condiciones para que las experiencias innovadoras sean parte de la práctica institucional permanentemente.

Conforme a esta propuesta, se puede entender una vez más que innovar no es una labor fácil, pero si necesaria, puesto que permite ser cada vez más competitivos, dado que, con ello se produce conocimientos, se desarrollan capacidades como la de análisis, planificación, investigación, etcétera y se renueva la tecnología, de modo, que se garantice una educación de calidad y se optimice la eficiencia de los sistemas educativos.

Características

De acuerdo a Blanco y Messina (2000, citados en Renau, 2018) las características de la innovación son:

- Comprende transformación y cambio cualitativo relevante, no solo involucra mejora o adaptación del sistema actual.
- Implica un nuevo orden o estructura que posibilita un progreso en el sistema integral.
- Incluye planificación y deliberación.
- Medio que permite optimizar los fines de la educación y no es un fin en sí mismo.
- Involucra que las personas que realicen la innovación, la admitan y se adapten.
- Significa un cambio en el pensamiento y en la práctica docente.
- Proceso abierto y dinámico que conlleva a la reflexión desde la práctica.

Por otro lado, tomando en cuenta a Escudero (1988, citado en Matus y Herrera, 2018) las características de la innovación educativa son:

- Proceso determinante, constructivo y de apoyo social.
- Deber ser concebida como una brecha a lo ideal en el sistema educativo.
- Proceso de preparación y mejoramiento de instituciones educativas y sujetos, y no solo instauración de nuevos programas, nuevas tecnologías o transmisión de nuevas ideas.
- Comprende la elaboración de perfiles de transformación íntegros.
- Exige estructurar un conjunto de procesos y determinar un sistema de diferentes papeles y funciones adicionales.

En ambos grupos de características, la innovación implica flexibilidad cognitiva, automotivación, negociación, trabajo cooperativo, toma de decisiones, creatividad, pensamiento crítico y solución de problemas, las que, a su vez, se configuran como competencias fundamentales en nuestra sociedad.

Perspectivas

Tejada (1998, citado en Arévalo *et al.*, 2020) al interior de la innovación educativa diferencia tres puntos de vista, que deben comprenderse de diversas formas: a) Tecnológica: Cuando es entendida como el producto generado, en base a principios y procedimientos técnicos, también, es entendida como un proceso que posiblemente se pone en práctica en el contexto escolar y universitario, gracias a un monitoreo y a una gestión técnica de las etapas; b) Cultural: La innovación se distingue por las clases y la relevancia de los entornos institucionales y actores que las ejecutan, mediante un proceso que se restaura con relación al entorno y los procedimientos de interpretación y prácticas particulares del profesorado; y c) Sociopolítica. En este sentido, es el resultado de la conexión entre las prácticas, pensamientos de los profesionales y las tendencias socioculturales que explican su desarrollo.

Fases

En concordancia con lo que señaló Alfonso (2008, citado en Zavaleta, 2013) las fases de la innovación educativa son:

1. Planificación: Significa un proceso de toma de decisiones.
2. Difusión: Se comunica en concreto a quienes ejecutarán la innovación.
3. Adopción: Se asumen los nuevos cambios, conociendo los aspectos favorables y los posibles resultados, donde el nivel de compromiso de cada agente educativo juega un rol primordial.
4. Implementación: Implica una serie de procesos orientados a realizar el plan innovador en situaciones concretas de enseñanza.
5. Evaluación: Radica en emitir juicios de valor del proceso, identificando los puntos frágiles y los consistentes, del mismo modo, se reconocerá las resistencias, los respaldos, etc.

Para Alfonso (2008, citado en Zavaleta, 2013) estas cinco fases de la innovación educativa se transforman en acciones coherentes, aptas a cambios estratégicos, con el propósito de lograr los objetivos anhelados y disminuir la resistencia. Una cualidad que implícitamente debe estar presente en cada una de las fases, es la perseverancia, pues muchas veces se inicia el proceso con mucho entusiasmo, sin embargo, por diferentes

factores, no se culmina, puesto que innovar, como ya se ha señalado anteriormente, no es un camino llano ni corto.

La Innovación en la Educación Universitaria

Es necesario entender que innovar es más que una mejoría, puesto que, implica producir cambios para alcanzar un plus de calidad que propicie la mejora del aprendizaje en la educación superior (Gros & Lara, 2009, citados en Cicero, 2018).

Entonces, la innovación en la enseñanza superior supone un proceso planificado, que demanda mucho esfuerzo y que incluye cambios (no precisamente alcanzados) hacia recientes mejoras, en relación a una persona, asignatura, departamento o a la institución de nivel superior en su conjunto y en sus condiciones (Hannan & Silver, 2005, citados en Del Mastro, 2015).

Considerando la importancia de saber cómo se genera el cambio, debido a que se dio, qué significa, quién lo impulsa y en qué se basa para alcanzar el éxito (Hannan & Silver, 2005, citados en Del Mastro, 2015), es necesario analizar los criterios de penetración y de efectividad, los que buscan las pruebas en los proceso de cambio (Cuban 1999, citado en Raffaini *et al.*, 2018), pues así se conocerá si se logró modificar y mejorar el proceso educativo, como tarea del profesorado innovador y también del estudiantado, reconociendo que la intervención de los beneficiarios es esencial.

En cuanto a la labor del profesorado, Zabalza (2003-2004, citado en Constenla *et al.*, 2022) señala que innovar en la docencia implica cumplir tres condiciones, de manera, que se favorezca el ejercicio profesional: La primera es la apertura, ya que, la innovación es un proceso flexible y no rígido, ni muy terminado ni elaborado, y que más bien, permite insertar adaptaciones requeridas; la segunda es la actualización, puesto que la innovación se fundamenta en experiencias previas, en la adquisición de conocimientos nuevos y en el conjunto de medios materiales disponibles que participan y benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje; y la última es la mejora, dado que, el proceso innovador se sustenta en el compromiso que en el tiempo el profesorado y toda la institución reafirma, por lo cual es indispensable la evaluación y el acompañamiento

constante que advierta sobre cómo marcha el asunto y la preparación de sus integrantes mediante la capacitación.

La innovación no solo debe estar basada en ideas o palabras, sino que debe ser viable y funcional, teniendo asidero en el análisis y el aprendizaje de las mismas prácticas, de modo que se logre cambios y mejoras auténticas. Por lo que es primordial que el profesor universitario se comprometa con la innovación y explique su necesidad, puesto que, es preciso contar con una fundamentación (Zabalza, 2003-2004, citado en Constenla *et al.*, 2022) que muestre las razones por los que se está realizando o se pretende ejecutar dichos procesos.

Para Hannan y Silver (2005, citados en Del Mastro, 2015) el principal motivo por el cual los docentes universitarios se involucran en los procesos innovadores es para optimizar el aprendizaje de sus estudiantes, en tanto que, otros docentes lo hacen porque se sienten presionados a cambiar su forma de enseñanza por aspectos externos como el número, diversidad y/o conocimiento de los estudiantes; por reformas curriculares; por el desarrollo tecnológico; etc.

En suma, la innovación en la enseñanza universitaria comprende un tópico muy complejo por las modificaciones culturales, sociales y económicas que han ingresado en el ámbito académico en la actualidad, pero no con ello, se niega o desmerece las capacidades que existen dentro de las instituciones para fomentar y ejecutar la innovación, por lo que, toda la comunidad universitaria, es decir, las autoridades, el personal administrativo, la plana docente y el estudiantado de forma integrada deben desarrollar y demostrar actitudes favorables hacia la innovación, puesto que, sin ello no se podría mejorar la calidad educativa.

2.3.1.4 Actitudes del Profesorado hacia la Innovación. Dentro del nuevo contexto de la educación superior se observa el tránsito de un modelo conductista enfocado en la enseñanza y en la transmisión de conocimientos por lado del profesor, a un modelo constructivista centrado en el aprendizaje y en el dinamismo de los estudiantes. Este paso de paradigma en el ámbito universitario se debe a diversos factores como la optimización de las estructuras de los puestos de trabajo, la mejora de

las ratios de estudiantes por aula, la revaloración de la labor del profesorado, los procesos de preparación continua, así como la formación de actitudes favorables en los estudiantes y docentes universitarios en torno a los procesos de innovación y mejora educativa (Traver & Fernández, 2016).

Enfocándose en el profesorado, Pérez y Llanes (2020) aseguran que su rol es clave para redefinir y transformar el servicio educativo a nivel universitario, pues es determinante para su éxito o fracaso. Sin embargo, para que el profesorado pueda enfrentarse a los cambios educativos requiere contar con factores externos que inciden en su labor como los recursos y espacios.

Para Traver y Fernández (2016) las actitudes del profesorado hacia la innovación son un factor educativo fundamental en la formación y mejora comportamental del docente universitario, ya que, favorece el desarrollo de propuestas pedagógicas en la educación superior que puedan generar un cambio de actitud oportuno en torno a este tipo de procesos.

Por lo tanto, la innovación debe ser asumida como una constante inevitable, así como también las resistencias que esta genera. Introducir innovaciones, que comúnmente representan cambios, siempre va a producir resistencias y al igual que en diferentes ámbitos, en el ámbito educativo se percibe a través de sus actores principales, docentes y estudiantes.

Resistencia del Docente hacia el Cambio y la Innovación

Desde finales de la década de los noventa, la resistencia al cambio fue y es uno de los problemas más frecuentes en los procesos de innovación y, como tal, es parte fundamental de la discusión educativa. El profesorado aplica estrategias de supervivencia ante la diversidad de requerimientos que conlleva el cambio, generando aparentemente cooperación y compromiso, a pesar de que, realmente solo está llevando a cabo un procedimiento ineficiente. De allí la exigencia de ahondar en el conocimiento de los aspectos relacionados en la resistencia al cambio, con el objeto de proponer mejoras que puedan guiar estas posturas de oposición hacia disposiciones positivas que permitan optimizar el proceso educativo (Córica, 2020) y no simplemente lograr un

cambio superficial para eludir enfrentamientos con los directivos, sin que se comprenda la complejidad y la responsabilidad que la innovación supone.

Es por ello, que los docentes además de estar conscientes de la trascendencia de poseer actitudes positivas hacia la innovación, deben trabajar dichas actitudes como una tarea de equipo, de manera que se genere espacios para la transversalidad y la incorporación, pero esto no significa dejar de lado la dimensión personal, que es la que hace posible determinar las características básicas y preliminares para que los docentes en conjunto se involucren o no en la innovación. La dimensión personal es primordial, tanto para la formación de los docentes, como para el proceso de diseño de mejora, sin embargo, por lo general pasa desapercibido (Zabalza & Zabalza, 2012).

Adaptarse al cambio, siempre genera tensión, por consiguiente, se debe admitir las resistencias que aparecerán durante el camino de la innovación y tratar de comprenderlas, dado que, como se había mencionado son comunes en todo ámbito.

Entendiendo entonces que la resistencia es algo normal y esperado, y que existen diferentes factores restrictores que impiden, obstaculizan o condicionan los procesos de cambio e innovación educativa; es imperativo señalar que algunos factores pueden ser de índole subjetivo, relacionados claramente con la actitud, la conciencia y la cultura docente; otros, en cambio, se vinculan con las condiciones en que el docente desempeña su profesión (Rimari, 2008). Pese a ello, ambos factores restrictores constantemente convergen independientemente.

A continuación, se presentan algunos listados acerca de los elementos restrictores de la innovación y de las fuentes y factores que generan resistencia al cambio, según diversos autores. Tomando en cuenta a Rivas (2000, citado en Alvarado y Barba, 2016), las restricciones para poner en marcha la innovación en la educación superior son:

- Esfuerzo suplementario. Los docentes consideran la tarea innovadora como un “extra”, que demanda más tiempo, esfuerzo y recursos, generando oposición.
- Respuesta docente inmediata. Por atender ipso facto las diversas demandas del estudiantado en clases, no se ejecuta actividades adicionales que la innovación supone.

- Rigidez del sistema educativo. El sistema educativo aún es inflexible, lo que deja poco lugar para iniciar los procesos de cambio y mejora educativa.
- Inseguridad. El profesorado siente incertidumbre frente a las actividades innovadoras.
- Limitada formación pedagógica. Muchos docentes señalan que los límites de su formación pedagógica no favorecen la incorporación de innovaciones didácticas.
- Falta de apoyo profesional. Los docentes a menudo perciben el carente asesoramiento didáctico, tecnopedagógico y curricular; la ausencia de apoyo y acompañamiento por parte de las autoridades académicas para implantar prácticas innovadoras; y la poca comunicación pedagógica e intercambio de experiencias entre docentes.
- Incomprensión y actitudes inadecuadas. Falta de comprensión y de actitudes positivas de los estudiantes ante las actividades innovadoras.
- Los recursos instrumentales. La insuficiencia de instrumentos facilitadores o de materiales de apoyo no propician la práctica innovadora.
- Incertidumbre de los resultados. La creencia de que los productos de las innovaciones son poco predecibles y precisos.

En cambio, Carbonell (2002, citado en Rimari, 2008) agrupa los factores restrictores, llamándolos los siete pecados capitales de la innovación educativa y que contextualizándolos en el ámbito universitario son:

1. Inercia institucional: Muchas instituciones de educación superior aún muestran pasividad ante la práctica innovadora, ya que los docentes se resisten a abandonar sus actividades rutinarias.
2. El individualismo: Gran parte del profesorado para sentirse seguro todavía cree que el aula es su espacio propio, donde nada ni nadie puede interferir ni puede realizar alguna modificación.
3. El corporativismo: Es la tendencia del colectivo docente a priorizar sus intereses individuales, sin tener en cuenta los derechos generales de la comunidad académica universitaria.

4. La formación del profesorado universitario: El docente universitario debe conocer y aplicar estrategias y diferentes recursos para lograr aprendizajes significativos, relacionados a las necesidades del estudiante y del medio, y no para la simple transferencia de conocimientos.
5. La carencia de un ambiente confiable y de consenso: Desarrollar adecuadas relaciones humanas y profesionales entre los integrantes de la comunidad académica es clave para una gestión universitaria innovadora, ya que, mejora los procesos de comunicación y representación.
6. El incremento de la labor docente y el control burocrático: Las responsabilidades educativas se deben repartir entre todos los agentes implicados, por ello, la labor docente no debería sobrecargarse, ya que la inquietud, molestia y/o pesimismo del profesorado no deja desarrollar su pensamiento analítico, crítico y creativo para obtener respuestas innovadoras.
7. La ausencia de apoyo de la administración educativa. La poca conciencia de las autoridades ha provocado que los presupuestos sean escasos, así como los recursos técnicos y humanos menores, y el apoyo al trabajo docente insuficiente. Esta negligencia es mayor en cuanto a organización, acompañamiento y evaluación de los proyectos innovadores.

Por otro lado, existen dos fuentes de resistencia al cambio: las individuales (Robbins & Judge, 2018) y las organizacionales (Hellriegel & Slocum, 2011), que se indican en la Tabla 4.

Tabla 4

Fuentes de Resistencia al Cambio

Robbins	Hellriegel y Slocum
Resistencia Individual	Resistencia Individual
Procesamiento selectivo de la información	Percepciones
Hábitos	Hábitos
Seguridad	Amenaza al poder e influencia
Temor a lo desconocido	Temor a los desconocido
Aspectos económicos	Razones económicas
	Personalidad

Resistencia Organizacional	Resistencia Organizacional
Inercia organizacional	Diseño organizacional
Inercia social	Cultura organizacional
Enfoque restringido en el cambio	Reducción de recursos
Amenaza a la destreza	Inversiones fijas
Amenaza a los vínculos de poder instituidos	Acuerdos entre instituciones
Amenaza a la asignación determinada de medios	

Fuente. Tomado de Robbins y Judge (2018), y Hellriegel y Slocum (2011), adaptado por M. Andrade (2021).

Según Lefcovich (2006) los factores que provocan resistencia al cambio son:

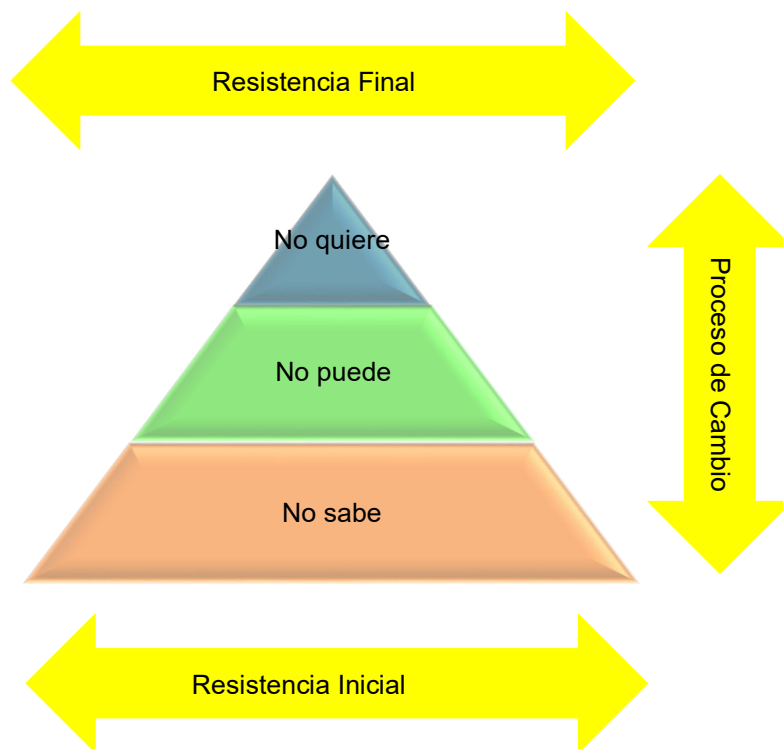
- Temor a lo incierto.
- Carencia de conocimiento-Desconocimiento.
- Elementos históricos.
- Amenazas a la posición laboral.
- Intimidación a los experimentados o al poder.
- Amenazas al salario y demás beneficios.
- Ambiente de poca confianza organizacional.
- Disminución en la interacción social.
- Atiquifobia.
- Renuencia a experimentar.
- Escasa flexibilidad de la organización.
- Incremento de las obligaciones docentes.
- Miedo a no ser capaz de desarrollar nuevas habilidades.

Existen varios elementos válidos que imposibilitan una verdadera innovación en el ámbito educativo, empero, esto no significa que “todo está perdido” o que la innovación solo sea una utopía, es más bien un desafío en el cual están inmersos todos los agentes de la comunidad académica universitaria, subrayando una vez más que no solo es responsabilidad del docente. Seguidamente se presenta una teoría que coadyuvaría a tratar de comprender cómo se puede superar la resistencia al cambio.

Nieder y Zimmerman proponen una jerarquía de resistencias denominada “Pirámide de Resistencia al Cambio” después de haber realizado una investigación sobre el comportamiento de las personas en relación a ciertos cambios. En la Figura 3, se observa que el primer nivel de esta pirámide se refiere al conocimiento que requieren los individuos en torno al proceso de cambio; mientras que en el segundo nivel aparece la exigencia de las personas involucradas por desarrollar capacidades y habilidades, a través de una adecuada formación y entrenamiento para poder aplicar lo aprendido; y por último en el tercer nivel se encuentra el anhelo de cambio (Lefcovich, 2006).

Figura 3

Pirámide de Resistencia al Cambio



Fuente. Tomado de Nieder y Zimmerman (citados en Lefcovich, 2006), adaptado por M. Andrade (2021).

Los conocimientos obtenidos en el primer nivel así como la preparación efectuada en el segundo nivel, facilitarán el incremento del deseo de cambio, para lo cual la intervención de las autoridades para propagar la información a la institución, en cuanto a

la exigencia de innovar, es fundamental, en vista de que, mientras más se trasmitan las ventajas personales del cambio, se alcanzará un mayor impacto en los egos de las personas, de forma que significativamente se impulsará el anhelo de cambio (Lefcovich, 2006).

Reconsiderando que, la resistencia al cambio no solo debe verse como una amenaza, sino que más bien puede ser entendida como la posibilidad de reflexión, cohesión y constante revisión que posiblemente permitirá lograr con éxito la innovación (Tomás *et al.*, 2010), es importante que se trabaje previamente, la actitud de resistencia al cambio, en este caso, de la comunidad universitaria, pero en especial del personal docente, ya que este tópico hoy en día se ha constituido en un reto para la educación superior, que lleva a realizar un diagnóstico sobre las personas y situaciones que provocan ésta postura de resistencia, para luego promover estrategias que busquen erradicar esta actitud (o por lo menos aminorar), donde la participación, el compromiso y por supuesto el acompañamiento pedagógico esté presente constantemente.

Actitudes del Profesorado hacia la Innovación en el Perú

En el país, gracias a estudios como el de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP, 2016) se reconoce que existe un gran porcentaje de profesores universitarios que muestran disposición favorable hacia la innovación, aun así, se encuentra un porcentaje importante que presenta actitudes negativas hacia dichos procesos.

A través del presente trabajo de investigación se medirán las actitudes del profesorado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos hacia la innovación desde la perspectiva de los estudiantes, quienes consideran al docente como aquel profesional que ha desarrollado varias competencias como la de liderazgo, de autocontrol, de persistencia, así como la de trabajo en equipo, de investigación, de organización, mediante una formación y actualización constante, que propicia la aplicación de métodos de enseñanza innovadores que cuentan con el apoyo de materiales relacionados a las nuevas propuestas metodológicas, en las cuales están incorporadas los ajustes correspondientes a las TIC y medios audiovisuales novedosos, todo con el propósito de

hacer frente a las necesidades y requerimientos de la sociedad actual (Rodríguez *et al.*, 2018).

El profesor universitario como mediador del aprendizaje tiene que guiar y orientar al estudiante, fomentando la actividad mental constructiva. Por esta razón, el docente tiene que estar seguro de que el desempeño de los estudiantes mejora si se hace próximo a ellos y si se involucra en el proceso de tutorización del aprendizaje. Al respecto, el docente universitario debe dirigir su labor a la preparación de ciudadanos/as y profesionales analíticos y autosuficientes, que consigan logros significativos en los diferentes ámbitos de su vida. Para ello, el currículo debe ser flexible, de manera que se pueda insertar las innovaciones necesarias que favorezcan la transformación de prácticas administrativas y universitarias con respecto a la formación integral del estudiantado en competencias, que hoy en día es requerida (Rodríguez *et al.*, 2018).

Dimensiones

Aunque existen varios instrumentos para medir las actitudes del profesorado universitario hacia la innovación, que enfatizan distintos aspectos o dimensiones del constructo objeto de estudio, esta investigación toma en cuenta la voz de los estudiantes, por lo cual utiliza el cuestionario-escala QUACINE (acrónimo alusivo las iniciales del cuestionario en catalán: Qüestionari per a valorar les ACtituds front a la INnovación Educativa) que emplea la escala sumativa (Likert). Este instrumento elaborado por Traver y Fernández (2016) presenta cuatro factores que son las dimensiones de la variable 1 en esta investigación:

Dimensión 1: Motivación y dedicación docente. Compuesto por nueve ítems. Esta dimensión apunta a la importancia de que el docente se encuentre impulsado por convertirse en parte fundamental dentro del proceso de formación de sus estudiantes, asimismo, es indispensable que dedique tiempo a su rol como docente.

Dimensión 2: Nuevas metodologías. Tiene tres ítems, que corresponden a la exigencia de actualización del profesorado universitario respecto a sus métodos, técnicas y estrategias docentes, de modo que, introduzca las TIC en el aula.

Dimensión 3: Oportunidad de contexto. Cuenta con dos ítems, alusivos a como una apropiada organización departamental y la capacidad del entorno universitario, repercuten en el profesor universitario, para que pueda innovar.

Dimensión 4: Revalorización de la docencia. Con tres ítems, consiste en la necesidad de revalorar la carrera docente, contemplándola igual o hasta superior a la investigación, esto se evidencia con una reducción del número de estudiantes en las aulas, suponiendo una mayor inversión de recursos.

2.3.2 Competencias Genéricas

Para abordar conceptualmente esta variable primero se debe conocer el origen de la palabra competencia, posteriormente se definirá dicho término y se presentarán al respecto diferentes clasificaciones según diversos autores. En ese sentido, luego se identificarán los retos de la educación superior y la repercusión de una formación basada en competencias, para seguidamente centrarnos en el fundamento teórico de las competencias genéricas propiamente.

2.3.2.1 Competencia. Según Luján (2021) este vocablo proviene etimológicamente del verbo “competere”, el cual denota dirigirse una cosa al encuentro de otra, reunirse o coincidir; asimismo, asume el significado de responder, estar en condiciones óptimas o ser idóneo.

El diccionario de la RAE brindó dos definiciones para el susodicho vocablo; las dos del latín *competentia*. La primera acepción es alusiva a disputa entre personas acerca de algo, enfrentamiento entre quienes desean tener lo mismo (competir); y la segunda acepción alude a pericia, aptitud, suficiencia (competente) (Trujillo, 2014). Siendo esta segunda acepción en la que está enfocada la variable 2 de la presente investigación.

El término competencia en el ámbito educativo, según Cuba (2016) fue usado de manera clara por primera vez en 1960, mientras se llevaba a cabo la reforma educativa federal y la Oficina del Centro de la Educación Nacional del Departamento de Salud, Educación y Welfare de los EE. UU. aplicaba el enfoque Competency Based Teacher Education, dirigido a institutos pedagógicos. Este enfoque determinaba las competencias

de los inminentes profesores de la escuela, a través de la metodología de análisis del trabajo expuesta años atrás ante el congreso de la Asociación Psicológica Americana, que señalaba que los empleados exitosos, adicionalmente de conocimientos, utilizaban habilidades y destrezas que se expresaban en actitudes propias, las cuales se desencadenaban de sus creencias, valores y percepciones.

Conocedores del tema afirman que el término competencia se popularizó en 1964 con Noam Chomsky, quien lo usó dentro de las ciencias del lenguaje, al presentar un primer planteamiento de dicho término en la obra “Current issues in linguistic theory” (Problemas actuales de la teoría lingüística), sin embargo, es en 1965 en “Aspectos de la teoría de la sintaxis”, donde se definió competencia lingüística (Chomsky, 1999, citado en Trujillo, 2014). Es a partir de entonces, que el término competencia empieza a difundirse a nivel mundial en diferentes ámbitos y a tener más importancia especialmente en educación.

Definición

Acerca del concepto competencia se encuentran muchas definiciones, que hacen posible en la actualidad su extensa descripción. Así que a continuación se realizará una breve revisión histórica de dicho término, tomando en cuenta las siguientes definiciones: Para McClelland (1973, citado en Wong, 2020) es aquella cualidad que hace que una persona se desempeñe satisfactoriamente en el trabajo. Boyatzis (1982, citado en Cuba, 2016) definió las competencias como un conjunto de atributos personales vinculados claramente con un adecuado desempeño en una tarea o función específica.

Según Burke (1988, citado en Cuba, 2016) este término tiene una acepción amplia, dado que consta de la habilidad para trasladar destrezas y conocimientos a los vigentes contextos dentro de un área de trabajo, realizando actividades que propician el nivel deseado de la empleabilidad - al patrón predeterminado. Spencer y Spencer (1993, citados en Wong, 2020) la consideran como una particularidad implícita de un individuo que está asociado con un excelente rendimiento en un campo laboral establecido en términos de criterios.

Para Mertens (1996, citado en Moreno *et al.*, 2022) la competencia es la aptitud que posee una persona para obtener el rendimiento esperado en un determinado ámbito. Le Boterf (1998, citado en Wilhelm *et al.*, 2019) establece las competencias como la agrupación de acciones que permiten resolver problemas o ejecutar una labor determinada satisfactoriamente, combinando conocimientos, habilidades, actitudes, etc.

Por su lado, Gardner (2005, citado en Gutiérrez, 2016) señala que la competencia es la cualidad que posee un individuo, para resolver problemas auténticos y generar nuevo conocimiento. Tiene como base la confluencia entre el individuo, la especialidad y el contexto.

Conforme a la UNESCO son el desarrollo de un conjunto complejo de capacidades que ayudan a los estudiantes a reflexionar y proceder en diferentes contextos [...] Implican la obtención del conocimiento mediante la acción, fruto de una cultura fundamentada que puede ejecutarse y emplearse para describir lo que está pasando (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, citado en Costas *et al.*, 2022).

De acuerdo a Alles (2015) la competencia alude a atributos de personalidad, evidenciados en comportamientos que conllevan a un excelente desempeño laboral. Para Gutiérrez (2016) es una cualidad individual que difiere de unos individuos a otros, que involucra motivos, rasgos de personalidad, percepción y asunción de rol, habilidades y conocimientos.

Como se puede notar, estas definiciones se centran en lo laboral, pues, tienen en común elementos que apuntan a un rendimiento óptimo en un campo de trabajo determinado, que pone a prueba habilidades, que permiten encontrar soluciones originales combinando creatividad con conocimiento, experiencia, actitudes, valores y el contexto.

Seguidamente se presentará un segundo grupo de definiciones sobre competencias desde el campo educativo, orientadas a contribuir al desarrollo pleno de la persona, en base a diversos tipos de saberes. Según Cullen (1996, citado en Lozoya y Cordero, 2018) son un grupo de capacidades incorporadas en varios niveles, que la

pedagogía debe desarrollar en las personas, de modo, que se desenvuelven responsablemente en el ámbito social y personal, pudiendo observar, realizar, actuar y gozar adecuadamente, valorando opciones, seleccionando las estrategias apropiadas y asumiendo las consecuencias de las decisiones tomadas.

Para Carazo (1999, citado en Solanes *et al.*, 2012) son una suma de saberes constantes, de patrones de conductas y métodos, de tipos de argumento, que probablemente se implementan sin nuevo aprendizaje. Por otra parte, Beneitone *et al.* (2007) las define como capacidades que toda persona requiere para solucionar, de forma eficaz e independiente, los problemas que se presentan en la vida. Se basan en un saber amplio, no únicamente es saber qué y saber cómo, sino saber ser en un entorno complicado, cambiante y competitivo como el actual.

Perrenoud (2008, citado en Jasso, 2018) sostuvo que la competencia es la capacidad para proceder eficientemente en un determinado contexto, empleando diversos procesos cognoscitivos. Por su lado, Tacca (2011, citado en García *et al.*, 2020) definió dicho término como la gama amplia de conocimientos, capacidades, destrezas, valores, actitudes y motivaciones que todo ser humano demuestra para afrontar los requerimientos de cada circunstancia. A su vez, Tobón (2013) concibe las competencias como acciones integrales que buscan reconocer, explicar y enfrentar los inconvenientes del entorno, conjugando los cuatro saberes (saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir) con aptitud, optimización constante y ética.

Para Van-der Hofstadt y Gómez (2013, citados en Jiménez y Villaluenga, 2019) son un conjunto de comportamientos y habilidades para favorecer el desempeño de una actividad o una tarea óptimamente. Por ende, la competencia engloba una serie de capacidades, conocimientos, actitudes y valores apropiados para la vida. Según el MINEDU (2016) la competencia es la condición de una persona para conjugar capacidades que ayuden alcanzar un objetivo específico en un contexto definido, procediendo adecuadamente y con ética.

De acuerdo a Díaz (2019) es la movilización e incorporación de saberes (saber conocer, saber hacer y saber ser) y recursos en un entorno concreto, de manera que las

personas puedan ser capaces de autorregular su propio aprendizaje, el cual se evidencia por ejemplo al momento de resolver problemas o tomar decisiones apropiadas.

Antes de pasar al siguiente punto, se citarán las definiciones presentadas por dos proyectos relevantes de educación superior que han tenido un alto impacto en la temática. Para la OCDE (2005) una competencia es la condición de hacer frente a exigencias complejas y ejecutar diferentes tareas idóneamente. Por su lado, Tuning Europa (González y Wagenaar, 2008) define las competencias como una mezcla activa de habilidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y comprensión, interpersonales, intelectuales, prácticas y de valores éticos.

Clases

Existen diversas tipologías y clasificaciones de competencias, entre las que sobresalen las siguientes:

Boyatzis (1982, citado en Ratnawat, 2018) determina dos tipos:

- a) Competencias umbral: Manifiestan los conocimientos y habilidades mínimas que requiere una persona para ejecutar un determinado trabajo.
- b) Competencias diferenciadoras: Distinguen a quienes pueden ejecutar un trabajo de manera superior de los que lo hacen en términos medio.

Spencer y Spencer (1993, citados en Güler y Akyol, 2017) establecieron seis grandes grupos, los cuales son:

1. Competencias de logro y acción: Conformada por la motivación por el logro, el interés por la organización, la calidad y la precisión, la proactividad y la búsqueda de información.
2. Competencias de ayuda y servicio: Donde se encuentra la capacidad de entendimiento interpersonal y de orientación al cliente.
3. Competencias de influencia: Constituida por la capacidad de influir e impactar en los demás, la construcción de relaciones interpersonales y la conciencia organizacional.
4. Competencias gerenciales: Centradas en el desarrollo y gestión de los individuos, el trabajo cooperativo y el liderazgo.
5. Competencias cognitivas: Vinculadas al desarrollo del pensamiento analítico y conceptual, así como a la preparación técnica/profesional de dirección.

6. Competencias de eficacia personal: Integradas por las capacidades de autocontrol, la seguridad en uno mismo, la conducta frente a los fracasos y la flexibilidad.

Para Bunk (1994, citado en Tenorio *et al.*, 2016) se presentan en cuatro niveles:

1. Competencia técnica, es el conocimiento especializado de la labor y de los contenidos del entorno de trabajo.
2. Competencia metodológica, relacionada al uso del procedimiento apropiado a la labor dada, hallando soluciones y trasladando las vivencias obtenidas a diversos contextos laborales.
3. Competencia social, que consiste en cooperar con los demás abierta y constructivamente, evidenciando conductas dirigidas al grupo y a adecuadas relaciones interpersonales.
4. Competencia participativa, es la capacidad que se demuestra en el campo laboral para organizar, decidir y asumir determinadas tareas.

Según el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1995, citado en Rodríguez, 2007) las competencias se agrupan en:

- a) Competencias cognitivas, vinculadas con el tipo de aprendizaje que permite descubrir y entender el mundo real, así como lograr el placer por el conocimiento (aprender a conocer).
- b) Competencias técnicas, que abarcan conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, de modo que la enseñanza dé respuesta a las exigencias de la sociedad y al mundo del trabajo (aprender a hacer).
- c) Competencias formativas, que contienen el desarrollo de valores, actitudes profesionales, sociales y filosóficas que favorecen por un lado la sana convivencia entre personas pese a las diferencias étnicas, religiosas y culturales (aprender a convivir); y por otro al desarrollo integral de los individuos (aprender a ser).

Estas competencias conforman la denominada Competencia Integral u Holística, considerada a partir del vínculo teoría-práctica o el vínculo entre características y tareas en un entorno establecido.

Mertens (1996, citado en Moreno *et al.*, 2022) las clasifica en:

- a) Competencias básicas, que detallan actuaciones vinculadas a rendimientos que son frecuentes a diferentes ocupaciones y que todos los miembros de una organización deben poseer como el trabajo cooperativo, la planeación, la negociación, etc.
- b) Competencias genéricas, son aquellas actuaciones esenciales que los trabajadores deben desarrollar como la capacidad de lectura y la comunicación oral y escrita.
- c) Competencias específicas, implican reconocer actuaciones de naturaleza técnica o de dominio de nivel superior para un empleo en particular, como diseñar e implementar sistemas de información, generar un clima adecuado para la conducción del aprendizaje, etc.

Goleman (1998, citado en Nair y Fahimirad, 2019) en base a su reconocido modelo de Inteligencia Emocional estableció dos grandes grupos de competencias:

- a) Competencias personales, que suponen la manera en que las personas se relacionan consigo mismo. Estas competencias están conformadas por la conciencia de sí mismo, la autorregulación y la motivación.
- b) Competencias sociales, las cuales están vinculadas con la forma en que los individuos interactúan con los demás. Aquí encontramos la empatía y las habilidades sociales.

De acuerdo a Cinterfor (OIT) y el SENA (citados en Rodríguez, 2007) las clases de competencias son:

1. Básicas, alcanzadas durante la educación básica.
2. Genéricas o transversales, son rendimientos estándar a múltiples profesiones u ocupaciones.
3. Específicas, son los conocimientos propios de una determinada profesión u ocupación.

Jolis (1998, citado en Ramírez *et al.*, 2022) divide las competencias en:

1. Teóricas, que relacionan los saberes adquiridos por el proceso de formación con información.
2. Prácticas, que involucran la formación de habilidades, capacidades y destrezas en base a los conocimientos adquiridos.

3. Sociales, las cuales están vinculadas al trabajo en equipo y/o capacidad para relacionarse.
4. Del conocimiento, que permiten articular información con saber, organizar acciones, buscar soluciones creativas e innovar.

Por su lado, Pereda y Berrocal (1999, citados en Palacios *et al.*, 2019) tipifican las competencias en:

1. Genéricas: Son las que pueden encontrarse en los diferentes puestos de trabajo de una organización y que son capaces de ser transferidas fácilmente de unas profesiones a otras. En esta clase de competencias están los conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad y de comportamientos, que son frecuentes a una serie de ocupaciones.
2. Específicas: Son características de una determinada profesión o de unos niveles de rendimiento de una institución. Estas competencias son muy particulares, por lo que es imposible trasladarlas de unas profesiones u ocupaciones a otras.

Mientras tanto Vossio (2002) considera que las competencias se clasifican en:

- a) Competencias específicas, que son los conocimientos, destrezas y actitudes exigidas para rendir óptimamente en un determinado trabajo.
- b) Competencias genéricas, usuales a un grupo de áreas, aunque al interior de una misma profesión.
- c) Competencias esenciales, son las habilidades relacionadas a la resolución de problemas, comunicación y actitudes personales, al empleo de TIC y de la lengua moderna.

Vargas (2004, citado en Trujillo, 2014) desde el ámbito empresarial dividió las competencias en tres grupos:

1. Básicas, que se logran con la educación básica. Alude a las habilidades para la lectura, redacción, comunicación oral y matemáticas básicas.
2. Genéricas, que apuntan a actuaciones profesionales correspondientes a rendimientos en diversos ámbitos comúnmente vinculados con la interrelación hacia tecnologías de utilidad general, como el uso de equipos y herramientas, la negociación, la organización, etc.

3. Específicas, que están asociadas con las actividades de ocupaciones u profesiones particulares, no se transmiten de una a otra área. Por ejemplo, la selección, producción y uso de materiales didácticos.

El proyecto Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo) de la OCDE (2005) organizó las competencias clave en tres grandes clases:

- a) Emplear herramientas interactivamente, desarrollando la capacidad de uso del lenguaje, los símbolos y los textos, la capacidad de utilizar el saber y la información, y las habilidades TIC.
- b) Interactuar en grupos socialmente heterogéneos, demostrando capacidad para relacionarse adecuadamente con los demás, para cooperar, para manejar y solucionar conflictos.
- c) Actuar autónomamente, que abarca la capacidad para proteger y garantizar sus derechos, sus deseos, sus obligaciones, sus límites y sus necesidades, también incluye la capacidad de actuar al interior de un gran esquema, así como la capacidad para elaborar y realizar planes de vida y proyectos personales.

Tobón (2006, citado en Tobón, 2013) desde el campo de la educación las divide de la siguiente manera:

1. Competencias Básicas, esenciales para la vida.
2. Competencias Genéricas, trascendentales para lograr el desarrollo personal, la gestión de proyectos, para colaborar con el equilibrio ecológico y desempeñarse en cualquier ocupación o profesión.
3. Competencias Específicas, características especializadas de una ocupación o profesión en particular.

Tanto el primer informe del Proyecto Tuning Europa (González y Wagenaar, 2003) como el de Latinoamérica (Beneitone *et al.*, 2007) y el de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004) identificaron dos tipos, los cuales son:

- a) Competencias específicas: Relacionadas con un área de conocimiento o una profesión y deben ser el cimiento para los planes que permiten la consecución de un título profesional.

b) Competencias genéricas o transversales: Son frecuentes en los diferentes oficios. En este tipo se integran componentes cognitivos, conativos, metodológicos y tecnológicos, se manifiestan mediante las denominadas:

- Competencias instrumentales, que engloban el análisis y síntesis, la toma de decisiones, la resolución de problemas, etc.
- Competencias interpersonales, que incluyen el trabajo cooperativo, el manejo de relaciones humanas y la responsabilidad ética.
- Competencias sistémicas, que implican el liderazgo, la creatividad, la motivación, la sensibilidad medioambiental, etc.

Posteriormente, Alles (2015) considerando la estrategia de cada organización, señala que las competencias pueden ser:

1. Cardinales: Alusivas a lo básico en el entorno organizacional, suponen valores y determinadas propiedades que todos los miembros de una organización deben demostrar en cierto grado.
2. Específicas gerenciales: Atribuidas a colectivos que cuentan con un superior.
3. Específicas por área: Vinculadas también a colectivos, pero en relación a las demandas de los diversos campos en los que se divide la organización.

En esta tesis se utilizará la clasificación planteada por el Proyecto Tuning, el cual divide a las competencias en genéricas (transversales) y específicas.

2.3.2.2 La Educación Superior y la Formación Basada en Competencias.

Hoy en día el enorme cúmulo de conocimientos y la rapidez en su generación y acceso exige abandonar el modelo pedagógico tradicional sobre todo en el nivel superior, puesto que no se puede seguir pensando que el conocimiento es una entidad invariable y reproducible de acuerdo al modelo del saber transmitido por el profesor y repetido por el estudiante (Irigoyen *et al.*, 2011, citados en Bone *et al.*, 2017).

Desde la Declaración de Bolonia a finales del siglo pasado, las universidades de todo el espacio europeo y de América Latina tienen como uno de sus objetivos principales: Ajustar el plan universitario a las exigencias sociales, dando a los

ciudadanos las competencias requeridas a fin de afrontar los desafíos del siglo XXI (Lozoya & Cordero, 2018).

Años más tarde, en América Latina, el proyecto Tuning pretende reconocer e intercambiar información al igual que optimizar la participación de las instituciones de nivel superior para la mejora de la calidad, la eficacia y la transparencia. Este proyecto es autónomo y está organizado por universidades de los diversos países de Latinoamérica y de Europa (Tuning América Latina, 2011-2013).

El informe final del Proyecto Tuning América Latina (Beneitone *et al.*, 2007) afirma que la educación superior: Prepara a sus estudiantes, considerando que el aprendizaje nunca acaba, ni para una profesión u ocupación, ni para la ciudadanía. Por lo tanto, la misión de las universidades está en constante cambio, su visión en continua efervescencia y su liderazgo en el ámbito de la producción y transmisión del conocimiento demanda de mayor conciencia ante las transformaciones de la sociedad. Por esto, es vital la relación y el intercambio de pareceres con otros agentes implicados de la universidad, como de otras áreas, así como industriales, referentes de la sociedad civil y gobiernos. La educación además de impulsar a la sociedad a desarrollarse, debe de responder y anticiparse a las exigencias de ésta, concibiendo métodos y procedimientos que se adapten a los planes de estudio que prepararán a los nuevos profesionales y ciudadanos.

Durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998, citado en Beneitone *et al.*, 2007) se enfatizó que la enseñanza superior tiene grandes retos, entre los cuales está el optimizar la preparación del personal, la formación basada en competencias, el desarrollo y mantenimiento de la calidad docente, la investigación, la conveniencia de los programas de estudios, el planteamiento de acuerdos de colaboración eficientes y la igualdad de acceso a las oportunidades que proporciona la cooperación internacional; por lo que, se declara dentro de las misiones y funciones del nivel superior, otorgar competencias técnicas apropiadas para contribuir con el progreso cultural, social y económico del mundo. En consecuencia, debe fomentar un mayor acercamiento a la educación general, pero de igual forma a una más especializada, enfocada en la interdisciplinariedad, las aptitudes y competencias, debido a que, son

requerimientos insoslayables para preparar a las personas a afrontar diversas situaciones y desenvolverse en diferentes tipos de actividad.

Todo esto conlleva a formar estudiantes con capacidades para analizar críticamente, aprender constantemente por sí mismo, a desarrollar habilidades para comunicarse de manera eficaz, para trabajar en equipo, para emplear las tecnologías, entre otros aspectos.

En el Perú, desde finales del siglo pasado se percibió un aumento de la demanda de educación superior (Figallo, 2015), lo que originó la creación de muchas universidades y centros de educación privada. No obstante, recién con la publicación oficial de la nueva Ley Universitaria N° 30220 (2004), surgieron entidades públicas reguladoras como la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU), mientras que el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) fue reorganizado, con el propósito de corroborar que las instituciones de enseñanza superior proporcionen una formación con criterios de calidad (Carrillo *et al.*, 2018).

El aumento de estudiantes que buscan acceder al nivel superior ha ocasionado la recepción de muchos de ellos con capacidades, edades, experiencias y antecedentes culturales diversos, lo que, entre otros, constituye un gran desafío para el profesorado. En consecuencia, factores como el tamaño y la diversidad de las clases, las nuevas asignaturas, los sistemas de evaluación, etcétera, han provocado cambios en la enseñanza universitaria (Biggs, citado en Barattucci, 2017). Sobre el particular, los resultados obtenidos de la evaluación internacional PISA (MINEDU, 2018) muestran que los estudiantes de educación básica no siempre logran competencias científicas, matemáticas y de comprensión lectora deseadas, por lo cual, los ingresantes al nivel superior no cuentan con el rendimiento académico esperado.

A fin de lograr el desarrollo de los fundamentos de la formación integral y humanista, así como la excelencia académica, la universidad considera apostar por una formación basada en competencias (PUCP, 2016), tomando en cuenta que una persona

competente es aquella que esta apta y puede trabajar con otras personas para efectuar una determinada actividad (Tobón, 2013).

Entonces, la formación basada en competencias es un enfoque centrado en el aprendizaje y la gestión del conocimiento, de modo que se atienda a las exigencias personales, sociales y profesionales vigentes, a través de la ejecución de proyectos factibles, útiles y significativos (Yániz, 2015), para el que, los estudiantes deben saber actuar de forma compleja, basándose en la incorporación y uso conveniente de recursos internos como conocimientos, actitudes, habilidades, procedimientos y valores; y externos como las personas, equipos, software, documentos, etcétera (Tardif, 2006, citado en Dégre & Colaux, 2016).

Este enfoque, apunta al desarrollo de ciertos rendimientos de empleabilidad en los egresados para conectar la enseñanza profesional con las exigencias del mundo laboral (Lechner *et al.*, 2016), renovando la pertinencia social en el desarrollo de los profesionales (Suárez *et al.*, 2020). De esta forma se pondría fin a las críticas de los empleadores sobre la condición de los recién graduados y de los estudiantes practicantes, quienes consideran las cuestiones laborales desde una posición teórica, sosteniendo una expectativa irreal frente al mundo laboral, lo que, a su vez, ocasiona que sean los mismos egresados y practicantes que etiqueten a los planes de estudio como anticuados y que no preparan para la labor cotidiana.

Pese a las múltiples ventajas de esta propuesta, las críticas no faltan. Para los opositores, este enfoque no favorece el desarrollo de competencias a largo plazo. Asimismo, prioriza el carácter funcional y eficientista, subordinando la educación a la productividad y a las exigencias del mundo laboral y las políticas sociales mediatas, en consecuencia, su implantación no obedece a un propósito netamente académico, sino económico y político. De igual modo, la metodología de este enfoque definida por el trabajo en equipo, las actividades prácticas y las evaluaciones en las que se aplica el saber, presta poca atención a ejercicios complejos y fundamentales que demandan mayor tiempo como la lectura, el análisis y la reflexión individual. Además, el currículum universitario no puede encasillarse solo en actividades concretas (Marí, 2013, citado en Alpizar & Molina, 2018).

Con respecto a la posición de los defensores del Enfoque Basado en Competencias (EBC), se puede señalar que éste permite acabar con prácticas y modos de pensar característicos de un sistema educativo que se centra en los programas académicos llenos de contenidos, para más bien dirigir el quehacer docente al desarrollo de una ciudadanía crítica y de profesionales competentes (Blanco, 2009, citado en González *et al.*, 2018), a través del planteamiento de acciones que necesitan la incorporación de conocimientos, habilidades y valores adaptados a contextos cercanos o semejantes a las tareas académicas y profesionales auténticas (Lago & Ospina, 2015).

Aunque ambas posturas son válidas, precisan equilibrarse. El EBC se sustenta de información procedente del mercado de trabajo, en relación a las necesidades y competencias que un profesional necesita tener en un puesto de trabajo específico, lo que contribuye al crecimiento de la comunidad y de la nación. Empero, esto de ningún modo quiere decir que la función de la universidad se resuma en solo desarrollar estas competencias sin analizar su conveniencia, adaptación y complejidad. En cambio, es conocido que la promoción de la reflexión y la crítica, es propio de la formación académica y tiene que integrar la enseñanza profesional, puesto que así no se apliquen en el mundo laboral, el estudiante debe contar con herramientas para su desarrollo personal, ciudadano y social (Alpizar & Molina, 2018).

En el Perú como en el mundo, se está generando modelos pedagógicos que consideran al EBC como cimiento para preparar programaciones, planes de estudio, métodos y técnicas de enseñanza y evaluaciones, pero esto no exime el que se realice una intensa revisión acerca de los objetivos de la formación profesional y sobre el empleo de la información para solucionar problemas, señalando la exigencia de tomar en cuenta la óptica de los empleadores y de los graduados. No obstante, tampoco se trata de aceptar irreflexivamente la postura contraria, respondiendo solo a las exigencias del mundo laboral mediante una pedagogía pragmática y utilitarista, que no valora la trascendencia del papel activo de los estudiantes y que tampoco aporta al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (Villarroel & Bruna, 2014).

2.3.2.3 Competencias Genéricas. En el ámbito educativo, específicamente, en la educación superior se cuenta con las siguientes definiciones sobre competencias genéricas: Según Oliver *et al.* (2001, citados en Villardón, 2016) son las que requieren los estudiantes para ser exitosos académica y profesionalmente en su respectivo campo de trabajo y en las diferentes áreas de la vida. Por su lado, González y Wagenaar (2003) definieron las competencias transversales o genéricas como las que se encuentran vinculadas con el crecimiento personal que son frecuentes a un gran rango de profesiones.

Para Gibb y Curtin (2004) son habilidades básicas para el puesto de trabajo, para el crecimiento personal, para la vida en sociedad y para el ejercicio de la ciudadanía. Por su parte, Villardón y Yániz (2006, citadas en Yániz, 2015) indican que las competencias genéricas o básicas son cualidades para la mayor parte de las profesiones o titulaciones, ya que conforman logros de la educación superior. Están articuladas con características que se vinculan a la enseñanza superior y comprenden una serie de habilidades cognoscitivas, metacognitivas e instrumentales, así como actitudes beneficiosas para el entorno.

Asimismo, se pueden entender como aquellas cuyo desarrollo permiten formar mejores seres humanos en diferentes campos laborales. A su vez, crean un soporte importante en relación al rendimiento laboral y al desarrollo exitoso en la vida (Bellocchio, 2010, citado en García *et al.*, 2018). Por ende, estas competencias no se encuentran vinculadas a una área o profesión en específico, sino que más bien están enfocadas en lo que todo estudiante tiene que desarrollar durante su proceso de formación, no sólo para su mundo laboral sino también para su mundo personal y social.

Para Kallioinen (2010, citado en Jakubik, 2019) las competencias genéricas contienen una extensa gama de combinaciones del saber y del hacer, constituida por la ética, la reflexión, la innovación, el trabajo cooperativo y la globalización. Según Tobón (2013) estas competencias son atributos esenciales para lograr el crecimiento personal, para ejecutar proyectos, coadyuvar al equilibrio ecológico y desempeñarse en diferentes empleos; son las encargadas de casi todo el éxito en la vida personal y laboral, por eso se

les llama también transversales y por consiguiente deben empezar a desarrollarse desde la familia y convertirse en base de la educación básica, técnica y universitaria.

Macías (2018) define las competencias genéricas como las que se pueden emplear en un gran rango de empleos y situaciones laborales, puesto que proporcionan recursos mentales y procedimentales esenciales que requieren las personas para solucionar problemas y medir estrategias, empleando saberes a diferentes situaciones y brindando respuestas pertinentes. Se dividen en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Por tanto, las competencias genéricas o transversales son las cualidades que posee un egresado universitario con autonomía de su profesión específica. En ellas se seleccionan elementos comunes de los conocimientos, habilidades y capacidades que han adquirido a lo largo de su vida y que les permitirá incorporarse al mercado de trabajo y desempeñarse adecuadamente como persona y ciudadano.

Características

Según Rychen y Salganik (2003, citados en Tejada, 2016) las competencias genéricas expresan las siguientes particularidades:

1. Multifuncionales. Precisan un rango de diversos y fundamentales requerimientos comunes para el ámbito profesional y social.
2. Transversales en diversos ámbitos sociales. Cruzan por distintas áreas de la vida, siendo importantes para el área académica y profesional, como para el bienestar personal.
3. Capacidades mentales de orden superior. Propician el desarrollo de los niveles de pensamiento intelectual de orden superior como lo son el pensamiento crítico y analítico.
4. Multidimensionales. Incluyen varias dimensiones como la perceptiva, la normativa, la cooperativa, etc.

Dimensiones

Siguiendo el modelo del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) que fue el primero en estructurar estas competencias para la educación superior, encontramos

que están divididas en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, como se puede ver en la Figura 4.

Figura 4

Clasificación de las Competencias Genéricas

Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> • Implica capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas que favorecen el aprendizaje y la formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende capacidades y habilidades que ocasionan que los individuos tengan una adecuada interacción y colaboración con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Supone la conjugación de capacidades cognitivas y habilidades prácticas que hacen posible acercarse a la realidad como un todo complejo.

Fuente. Tomado de Amor y Serrano (2019), adaptado por M. Andrade (2021).

Es así, que el instrumento elaborado por Solanes *et al.* (2012), el cual se adaptó para esta investigación, permite la evaluación de las competencias genéricas, considerando a las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas como sus dimensiones.

Dimensión 1: Competencias Instrumentales. Compuesta por ocho ítems. Según Gómez del Pulgar y Rodríguez (2020) estas competencias están orientadas a la obtención de conocimientos, la planificación, la metodología, la tecnología y la evaluación. Abarca habilidades cognitivas como la capacidad de entender y comprender materias (conocimientos de la profesión y conocimientos generales); capacidades metodológicas como la de análisis, síntesis y toma de decisiones; habilidades lingüísticas, orales y escritas; y destrezas tecnológicas enfocadas en la gestión de información. Se encuentran estrechamente relacionadas con el quehacer docente, ya que, conjuga diversas cualidades requeridas para el desarrollo del profesionalismo.

Zabala (2003, citado en Macías, 2018) estableció que la concepción de estas competencias se origina en función de la esencia del mundo laboral y se vincula con las actividades, resultados y productos, en tanto que otras nacen de las cualidades personales.

Para Teijeiro *et al.* (2013, citados en Faina *et al.*, 2020) las competencias instrumentales son indispensables para la comprensión, la formación y el empleo del pensamiento crítico en las diversas experiencias laborales. Por ende, las instituciones de nivel superior son las responsables de promover actividades que posibilitan la formación y aplicación de estas competencias.

En definitiva, estas competencias cumplen con la función interna de ayudar al estudiantado a entender más rápidamente las enseñanzas brindadas por el docente, tomando en cuenta el avance tecnológico y la labor de socializar el conocimiento, de forma que se contribuya a su éxito personal y profesional.

Para el artículo de Solanes *et al.* (2012) y para el presente trabajo investigativo, en esta primera dimensión, se evaluarán las competencias relacionadas con:

- a) Desempeño de trabajo: Evaluación de los logros académicos, de la confianza que el estudiante tiene en sí mismo y de su motivación para realizar las tareas o cumplir propósitos. Del mismo modo, este indicador contiene los conocimientos fundamentales obtenidos, la capacidad de análisis y síntesis, y la organización y planificación.
- b) Habilidades para la gestión: Capacidad de anticipación y planeación de actividades, empleando los medios existentes (incluyendo los tecnológicos) y dirigiendo los distintos temas involucrados en la planificación para alcanzar las metas planteadas.

Dimensión 2: Competencias interpersonales. Conformada por cinco ítems. Para Gómez del Pulgar y Rodríguez (2020) son competencias propias de los seres humanos, vinculadas con las interacciones entre personas y en la que se evidencia sus valores y actitudes. Incluye además la demostración de sentimientos y emociones como la solidaridad, empatía y cooperación.

Para Teijeiro *et al.* (2013, citados en Faina *et al.*, 2020) estas competencias engloban las habilidades que las personas desarrollan para relacionarse con su sociedad, con la incorporación a los diversos grupos y la capacidad de aprender a trabajar cooperativamente. Aquí se encuentran las capacidades de crítica y autocrítica, la de trabajo en equipo y las habilidades interpersonales.

Asimismo, Melnyk (2017) señaló que las competencias interpersonales comprenden habilidades comunicativas, relaciones sociales y cooperación. Dentro de este grupo están la capacidad de crítica y autocrítica, el trabajo cooperativo, valoración y respeto de la diversidad, el sentido y compromiso ético, etc.

Por tanto, este segundo grupo de competencias genéricas comprende habilidades y actitudes que hoy en día debe tener un estudiante para interrelacionarse con su medio social adecuadamente, a través del trabajo colaborativo, la participación en proyectos sociales, etc.

La dimensión competencias interpersonales, según el estudio de Solanes *et al.* (2012) y la presente investigación, está relacionada con el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales, que implican el realizar de forma compartida y organizada una actividad, demostrando empatía, tacto y escucha en su interacción social, considerando que todos los integrantes del equipo tienen una misión compartida y que sus habilidades se complementan entre sí para la obtención de lo esperado (Alderfer, 1977; Hackman, 1987, citados en Afflerbach, 2019).

Dimensión 3: Competencias Sistémicas. Constituida por dieciséis ítems. De acuerdo a Gómez del Pulgar y Rodríguez (2020) estas competencias aluden a las destrezas que ha de tener la persona para el adecuado desempeño de un sistema. Este tercer grupo de competencias genéricas involucra habilidades que favorecen la realización de cambios en el sistema o la generación de nuevos sistemas adecuándolos a diferentes contextos. Para lograr estas competencias, se han de desarrollar previamente las competencias instrumentales y las interpersonales.

Teijeiro *et al.* (2013, citados en Faina *et al.*, 2020) las define como habilidades referidas a estructuras completas, conjugación de comprensión, sensibilidad y

conocimiento. Dentro de las competencias sistémicas está la capacidad de llevar la teoría a la práctica, de aprender, de liderar, de adaptarse a nuevos contextos, así como la habilidad de trabajar autónoma y responsablemente.

Por ende, las competencias sistémicas comprenden capacidades personales que se forman para un ámbito general, que requieren la cooperación en conjunto entre directivos académicos, profesores y estudiantes, por lo que, las máximas autoridades educativas ejecutan un papel clave con respecto a fomentar y llevar a cabo acciones que vayan acorde a los requerimientos laborales del mundo actual.

Para Solanes *et al.* (2012) y para este estudio se evaluará en esta tercera dimensión las competencias de:

- a) Liderazgo: Capacidad de organizar y persuadir a los demás para alcanzar metas sin generar enfrentamientos, también, comprende la negociación y la solución de problemas de forma efectiva. A su vez comprende la gestión de personas y recursos.
- b) Motivación: Busca lograr que un individuo haga lo que a la institución le conviene, reconociendo también que el trabajador debe satisfacer sus necesidades en la ejecución de sus tareas.
- c) Capacidad de aprendizaje: Proceso dinámico y constructivo por medio del cual los estudiantes se plantean objetivos para sus aprendizajes y gestionar sus cogniciones, motivaciones y actuaciones conducidas y condicionadas por sus propósitos y las cualidades del contexto académico, empresarial y natural.

El desarrollo, mantenimiento y actualización de competencias genéricas es trascendental durante la formación actual del profesional, puesto que, contribuyen al desempeño efectivo en el campo personal, académico, social y laboral; no obstante, su adecuada incorporación y evaluación aún no se aprecia en todas las instituciones de nivel superior. En razón de lo cual, es imperativo que se empiece aplicar o en caso de que ya se haya implementado, que se ejecute de manera más sistemática y continua, de forma que la metodología que se diseñe tome en cuenta tres factores básicos en relación al aprendizaje de los estudiantes: cómo planificarlos, cómo desarrollarlos y cómo evaluarlos (De Miguel, 2006, citado en Velasco & Tójar, 2018).

Formación de competencias genéricas en la universidad

Al llegar a la universidad, los estudiantes cuentan con algunas competencias genéricas, empero, es en las instituciones de nivel superior donde se integran, mantienen, mejoran y/o actualizan, para lo cual se debe implementar un currículo por competencias (Villardón, 2016). En esta línea, el docente debe capacitarse en competencias genéricas, para la implantación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y formas de evaluación (García *et al.*, 2019).

En tanto a la incorporación de las competencias genéricas al currículo, Yániz y Villardón (2012, citadas en Yániz, 2015) proponen tres modalidades, teniendo presente el lugar de estas competencias en el plan curricular de los grados universitarios, las cuales son:

- a) Paralela, en la cual hay un mismo programa de desarrollo de competencias genéricas para la universidad de forma general. Esta modalidad se organiza mediante actividades peculiares y cursos que fomentan el desarrollo de estas competencias, los que pueden ofrecerse a los futuros profesionales de manera independiente o conjunta de diferentes carreras pero que coinciden en objetivos, metodología y contenidos, dado que, una vez desarrollada la competencia podrá ejecutarse en cualquier otro contexto.
- b) Diferenciada, donde si bien es cierto las competencias genéricas se han establecido comúnmente para todos los programas, cada titulación plantea un plan individual de formación de dichas competencias escogiendo las más apropiadas para su perfil profesional. En esta modalidad, la metodología consiste en programar cursos dentro de los que se realizan actividades peculiares que promuevan el desarrollo de dos o más de estas competencias.
- c) Integrada, en el que las competencias genéricas y las específicas se determinan individualmente para las diferentes titulaciones. La metodología se basa en actividades y contextos aplicados tanto para el desarrollo de competencias genéricas como específicas, enfatizando las primeras competencias que se están desarrollando, para que los estudiantes puedan desde ya ser parte de situaciones profesionales, auténticas o simuladas.

Considerando el impacto de los métodos y procedimientos de regulación del aprendizaje, que pretenden precisamente coadyuvar a los estudiantes a que comprendan los factores cognitivos, afectivos y motivacionales que participan en su aprendizaje (Panadero, 2017), la modalidad de aplicación más efectiva es la que emplea el tipo de inclusión intracurricular (Sáez *et al.*, 2020).

Entonces, tomando en cuenta la propuesta de Yániz y Villardón (2012, citadas en Yániz, 2015), la modalidad más beneficiosa para integrar las competencias genéricas sería la integrada, debido a que, ésta muestra los mismos cimientos que la intracurricular, alcanzando así aprendizajes aún más significativos, dado que, es más sencillo para el estudiantado poder entender el significado y la trascendencia de estas competencias contextualizadas y que están en función de los objetivos de formación particular de la materia (Villarroel & Bruna, 2014).

El siguiente punto a definir es cómo deberían enseñarse las competencias genéricas, que requieren una metodología activa, a través de la cual se pueda realizar actividades que favorezcan a que el estudiante se convierta en el constructor de su propio aprendizaje, sin embargo para lograr ello existen ciertos impedimentos como los métodos anticuados de los profesores (Etchegaray *et al.*, 2018), así como el poco tiempo y dedicación de los mismos, debido a que con frecuencia la docencia es considerada como una segunda ocupación, lo que significa que la mayor parte de profesores no presentan una adecuada formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, no tienen didáctica. A esta lista de impedimentos se suma, el descontento del profesorado por la situación institucional, la formación precaria del estudiantado y la impresión de la propia competencia en la pugna de los sucesos difíciles (Contreras *et al.*, 2010, citados en Antunes & Monereo, 2016). En fin, todo esto repercute en las actitudes del profesorado universitario de manera desfavorable, convirtiéndose esta tarea en un reto mucho más difícil de lo pensado.

Por consiguiente, además de establecer con los docentes qué competencia genérica es la que se va a incorporar en las diversas asignaturas (Villa & Poblete, 2011, citados en Amor & Serrano, 2019), se debe tratar de identificar cuáles son sus puntos de vista sobre la promoción de este tipo de competencias, tomando en cuenta actualmente

la integración de la tecnología digital (Vera & García, 2022). Así mismo, es fundamental la formación en estrategias de enseñanza en este modelo, para que así se pueda realizar una labor exitosa en este exigente escenario. Para todo esto, se debe tener muy presente la diversidad de conocimientos, habilidades y capacidades que los estudiantes que ingresan al nivel superior poseen, así como la incierta situación laboral en la que se desenvuelven muchos profesores en Sudamérica (Sisto, 2005, citado en Villarroel & Bruna, 2019). Si no se consideran estos factores, es complicado garantizar el éxito en la implantación de estos fines transversales en la vida académica de los futuros profesionales.

Martínez (2008) indicó que los principales obstáculos que se les presenta a los profesores y a las universidades para desarrollar estas competencias en sus estudiantes son:

- El carente reconocimiento y status que la labor docente posee, debido a que, prevalece el modelo “academicista”, en el que el saber y la investigación es más valorada que la calidad del docente en sí.
- La falta de una cultura pedagógica y la poca recopilación de conocimientos científicos sobre la formación basada en competencias, ha originado varios inconvenientes para que los docentes puedan aplicar nuevas metodologías. Así mismo, los resultados de aprendizaje relacionados a las competencias son difíciles de evaluar.
- La ausencia de medios materiales o inmateriales, al igual que la situación laboral de los docentes más jóvenes que obstaculiza su compromiso y motivación.
- La carencia de un plan integral fundamental para iniciar el cambio, puesto que sin éste no se logrará un cambio en la cultura de la universidad.

A este listado, Villardón (2016) agregó:

- Poco conocimiento del concepto de las competencias genéricas, asimismo de cómo implementarlas y enseñarlas.
- El desconcierto que se genera al momento de definir las competencias genéricas, por parte tanto del sustantivo como del adjetivo. Así como tampoco

está claro considerarlas como transversal, ni su vinculación con las competencias específicas.

- La corresponsabilidad no clara entre el profesorado para formar diferentes niveles de este tipo de competencias durante un programa de estudios, puesto que lo hacen de manera fraccionada.
- La evaluación por competencias se fundamenta en evidencias de desempeño, lo que provoca desconfianza en el profesor universitario.

En consecuencia, el reto para las universidades cada vez se hace más grande y complejo sobre todo para aquellas que forman docentes, debido a que no solo se trata de incorporar las competencias genéricas “como se pueda” en el currículo universitario, sino de analizar cómo se van a implementar, enseñar y por supuesto cómo se van a evaluar.

El Reto de Evaluar Competencias Genéricas

La evaluación es uno de los elementos fundamentales del proceso educativo. Asimismo, es una acción intrínseca al incentivo y organización del cambio, pues, brinda feedback eficaz para el diagnóstico, verificación de avances y resolución de problemas. Para Lozoya y Cordero (2018) la evaluación es una categoría didáctica escasamente desarrollada, ya que en vez de tratarla como un proceso que favorece el desarrollo del estudiante y que coadyuva al aprendizaje integral, se considera simplemente como el camino para acreditar y certificar asignaturas.

La evaluación de las competencias genéricas debe aludir a técnicas, instrumentos y actividades que estén enfocadas a situaciones, tareas y contenidos reales, a fin de que los estudiantes estén desde ya haciendo frente a su próxima realidad laboral (Ojeda *et al.*, 2019).

Comprendiendo así que, los instrumentos tradicionales de evaluación en el nivel superior, como los exámenes parciales y finales, trabajos escritos, fichas de lectura y ensayos no van acorde con la evaluación de competencias, en todo caso, debe considerarse otras formas de evaluación como el portafolio, el cual reúne evidencias (trabajos) acerca de los conocimientos, habilidades básicas y posibilidades de logro que

los estudiantes pueden llegar a alcanzar durante el periodo formativo (Oudkerk *et al.*, 2018).

Además, para evaluar este tipo de competencias se debe aplicar una evaluación 360°, la que aparte de heteroevaluación, incluye autoevaluación y coevaluación (Rossette *et al.*, 2021).

No obstante, la realidad nos muestra, que en las universidades aún se sigue prefiriendo el aprendizaje memorístico y el empleo de pruebas de lápiz y papel (Ghosh *et al.*, 2016), por encima de la metodología activa, la que efectivamente sí tiene importancia en el mundo laboral.

Conforme a Díaz (2019) la metodología adecuada para la evaluación de competencias genéricas en la educación superior es la evaluación auténtica, la cual resalta la trascendencia de emplear conocimientos y habilidades en situación reales, característica del campo o profesión que se está valorando. Existen varias estrategias e instrumentos coherentes con esta metodología además de los portafolios, como las guías de observación, los registros anecdóticos, las bitácoras, etc. Dentro de este proceso, es esencial incorporar sistemas de retroalimentación, formales y constantes, interactivos y convenientes a desempeños futuros.

En definitiva, considerando la propuesta del proyecto Tuning, el desarrollo, mantenimiento y actualización de competencias genéricas es una finalidad fundamental para la mayor parte de las universidades de todo el mundo (Villardón, 2016). Pero, yendo más allá de este modelo, es esencial la reflexión, participación e investigación en cuanto a la selección de competencias genéricas que cada institución y carrera va a desarrollar en sus estudiantes, teniendo presente la postura de empleadores, licenciados y colegios profesionales. En función a ello, se logran producir descripciones para cada institución, tomando en cuenta su perfil de ingreso, proyecto educativo, situación local, etc. De la misma forma, se recomienda elegir una cantidad prudente de competencias genéricas, conforme con los valores promocionados por la institución. Al inicio de la carrera se debe reforzar las competencias instrumentales, las de más transversalidad, que equilibren las habilidades de aprendizaje de los estudiantes. Posteriormente, se debe

ahondar en las competencias sistémicas e interpersonales más vinculadas con la profesión en sí según su perfil profesional (Villarroel & Bruna, 2014).

En conclusión, la inserción de competencias genéricas en la universidad permite a los estudiantes adaptarse a los constantes cambios de nuestra sociedad, puesto que actualmente el conocimiento y la experiencia no son suficientes (pero obviamente básicos) para ser un profesional competente. Las competencias genéricas que se adquieren durante la vida posibilitan que el aprendizaje de éstas sea permanente (Villardón, 2016) formándose a los estudiantes para su vida personal, para la ciudadanía y la actividad profesional competente, lo que hace posible hacer frente a las exigencias del mercado de trabajo (Napal *et al.*, 2018). No obstante, insertar estas competencias presenta una serie de dificultades, pero, que a pesar de ellas, es imprescindible ponerlas en práctica, remarcando que depende del profesorado (quien debe mostrar actitudes favorables hacia todo proceso de cambio y mejora educativa) y también de la universidad poder formarlas, para ello es importante una actualización y preparación previa, que implica en primer lugar seleccionar la modalidad que permita la incorporación curricular pertinente, que como ya hemos visto sería al parecer la integrada, pero que de igual forma, requiere seguir reflexionando al respecto. Luego se tendría que elegir o elaborar el listado de competencias genéricas que cada universidad va a desarrollar; posteriormente se analizaría la metodología de enseñanza más oportuna para el desarrollo de las competencias genéricas, hasta llegar a la forma de cómo evaluarlas. Puesto que una vez insertadas las competencias genéricas, el estudiante será capaz de autorregular su aprendizaje, reflexionar y desarrollar la relevancia o autenticidad tanto del contenido como del proceso de aprendizaje, potenciar sus recursos personales y establecer relaciones interpersonales satisfactorias, lo que conllevará a que se acerque y viva desde ya su futura realidad laboral y social.

2.4 Glosario de Términos

Actitud. Reacción que permite evaluar positiva o negativamente a una persona, objeto, lugar o situación, que se evidencia mediante creencias, sentimientos y conductas (Myers, 2013, citado en Abun *et al.*, 2021).

Actitud docente. Predisposición del profesor para llevar a cabo un conjunto de acciones, que muestran su orientación y actuación a fin de facilitar los aprendizajes de los estudiantes (Reyes, 2004, citado en Arévalo *et al.*, 2020).

Actitudes del profesorado hacia la innovación. Factor educativo esencial en los procesos de formación y mejora comportamental del docente universitario, ya que, favorece el desarrollo de propuestas pedagógicas en la educación superior que puedan generar un cambio de actitud oportuno en torno a este tipo de procesos (Traver & Fernández, 2016).

Competencia. Integración de varias dimensiones y diferentes niveles como saber conocer, saber hacer, saber estar y saber ser (Carrillo *et al.*, 2018).

Competencias genéricas. Son aquellas competencias transversales, frecuentes a la mayor parte de profesiones que articulan aptitudes, características de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, debido a que se necesitan en diferentes ámbitos laborales o son transmisibles entre diversas tareas de una área u organización (Gómez *et al.*, 2006, citados en Solanes *et al.*, 2012).

Competencias instrumentales. Conjunto de capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas, indispensables para el entendimiento, el establecimiento, la conducción y el uso crítico, adaptado a las características del ejercicio profesional (Solanes *et al.*, 2012).

Competencias interpersonales. Conjunto de habilidades de interacción social y de incorporación a diferentes grupos sociales, que propician el establecimiento de relaciones permanentes y eficaces con los demás (Solanes *et al.*, 2012).

Competencias sistémicas. Comprensión de capacidades y habilidades que ayudan a las personas a gestionar apropiadamente la totalidad de la actuación, por lo tanto, exigen una mezcla de entendimiento, sensibilidad y conocimiento. Para el desarrollo de estas competencias primero se tienen que desarrollar las competencias instrumentales e interpersonales (Solanes *et al.*, 2012).

Dedicación docente. Tiempo que el profesor universitario dedica a su labor y al estudiantado (Traver & Fernández, 2016).

Innovación educativa. Proceso que implica analizar y planificar acciones que permitan resolver problemas, para mejorar la calidad del aprendizaje, rompiendo con lo

tradicional. Significa ir más allá del conocimiento academicista, para que el aprendizaje sea activo y se construya entre todos (UNESCO, 2016).

Motivación docente. Interés que demuestra el docente para generar entusiasmo en los estudiantes en cuanto a su propio proceso de aprendizaje o hacia las tareas que conllevan a ella (Sáenz, 2016).

Nuevas metodologías. Exigencia que tiene el docente de educación superior de innovar métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, usando las tecnologías y afrontando los desafíos que esta conlleva (Traver & Fernández, 2016).

Oportunidad de contexto. Adecuada estructura organizacional y contexto universitario capaz de favorecer la innovación en el docente universitario (Traver & Fernández, 2016).

Resistencia al Cambio y la Innovación. Fuentes y factores que dificultan los procesos de cambio e innovación educativa, pueden ser objetivos o subjetivos. Son subjetivos cuando están relacionados con la actitud, la conciencia y la cultura docente; y son objetivos cuando se asocian a las condiciones en las que el docente universitario desempeña su oficio (Rimari, 2008).

Revalorización de la docencia. Necesidad de que el desempeño docente sea reconocido sin ser subestimado por la investigación, para lo cual se requiere una mayor inversión de recursos (Traver & Fernández, 2016).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Operacionalización de Variables

3.1.1 Operacionalización de la Variable 1: Actitudes del Profesorado hacia la Innovación

En la tabla 5, se presenta la definición conceptual y operacional de la variable 1: Actitudes del Profesorado hacia la Innovación, así como sus cuatro dimensiones con sus respectivos indicadores.

Tabla 5

Operacionalización de la Variable 1: Actitudes del Profesorado hacia la Innovación

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Las actitudes del profesorado hacia la innovación son un factor educativo esencial en los procesos de formación y mejora comportamental del docente universitario, ya que, favorece el desarrollo de propuestas pedagógicas en la educación superior que puedan generar un cambio de actitud oportuno en torno a este tipo de procesos (Traver & Fernández, 2016).	Las actitudes del profesorado hacia la innovación son las disposiciones valorativas que implican una serie de reacciones observables que permiten reconocer la inserción de los docentes universitarios a los procesos de cambio y mejora necesarios para una formación profesional de calidad.	Motivación y dedicación docente Nuevas metodologías Oportunidad del contexto	<ul style="list-style-type: none">• Actualización y formación permanente• Perfil docente como educador y mediador• Formación de ciudadanos/as y profesionales críticos y autónomos• Mayor implicancia y motivación en el hecho educativo• Saber y saber enseñar• Cambio y mejora metodológica• Organización departamental• Liderazgo

Fuente. Tomado de la Guía para el procedimiento de la elaboración de la tesis para la obtención del Grado de Magíster o Doctor de la UNMSM (2020), adaptado por M. Andrade (2021).

3.1.2 Operacionalización de la Variable 2: Competencias Genéricas

A continuación, en la tabla 6, se observa la definición conceptual, la definición operacional, las tres dimensiones y los indicadores correspondientes a la variable 2: Competencias Genéricas.

Tabla 6

Operacionalización de la Variable 2: Competencias Genéricas

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Las competencias genéricas aluden a las competencias transversales, frecuentes a la mayor parte de profesiones que articulan aptitudes, características de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, debido a que se necesitan en diferentes ámbitos laborales o son transmisibles entre diversas tareas de una área u organización (Gómez <i>et al.</i> , 2006, citados en Solanes <i>et al.</i> , 2012).	Las competencias genéricas son una combinación de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes indispensables para la vida laboral y para el desarrollo personal y ciudadano de los futuros profesionales, independientemente de una profesión u oficio.	Competencias instrumentales Competencias interpersonales Competencias sistémicas	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño de trabajo • Habilidades para la gestión • Trabajo en equipo y relaciones interpersonales • Liderazgo • Motivación • Capacidad de aprendizaje

Fuente. Tomado de la Guía para el procedimiento de la elaboración de la tesis para la obtención del Grado de Magíster o Doctor de la UNMSM (2020), adaptado por M. Andrade (2021).

3.2 Tipo y Diseño de Investigación

Tipo

La investigación es básica. Según Valderrama (2015) este tipo de investigación también llamado teórica, pura o fundamental se encuentra orientado a contribuir un conjunto sistematizado de datos científicos sin obtener resultados de finalidad práctica mediata. Se ocupa de la recolección de datos de la realidad para desarrollar el saber teórico-científico, dirigido a descubrir principios y leyes.

El enfoque de este estudio es cuantitativo. Para Hernández *et al.* (2014) este enfoque emplea la recolección de datos a fin de realizar una prueba de hipótesis a partir de valores numéricos y el estudio estadístico para plantear modelos de comportamiento y comprobar teorías.

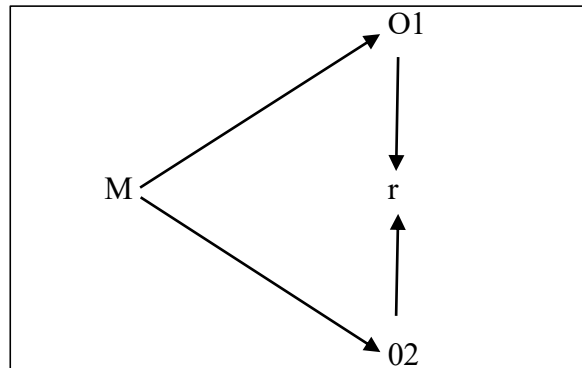
Diseño

El diseño del presente trabajo es no experimental de tipo transeccional o transversal. Hernández *et al.* (2014) señaló que en el estudio no experimental las variables no son manipuladas de manera intencional y la relación de éstas se analizan en su ambiente natural. A su vez, es de tipo transversal o transeccional porque de acuerdo con Hernández *et al.* (2014) la información se recoge en un determinado momento, por lo tanto, la aplicación de los dos cuestionarios se realizará en un día específico.

Nivel

Tomando en cuenta a Hernández *et al.* (2014) el nivel de esta investigación es descriptivo-correlacional, puesto que, se mide de forma individual las variables actitudes del profesorado hacia la Innovación y competencias genéricas, y se determina la relación existente entre ambas.

El esquema es el siguiente:



Donde:

M = Muestra de investigación

O1= Observación de la variable 1: Actitudes del Profesorado hacia la Innovación

O2= Observación de la variable 2: Competencias Genéricas

r = Coeficiente de correlación

3.3 Población y Muestra

Población

De acuerdo con Hernández *et al.* (2014) es el conjunto constituido por todos aquellos elementos que tienen rasgos en común. Para esta investigación, la población está constituida por los 171 estudiantes matriculados en el V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, como se aprecia en la Tabla 7.

Tabla 7

Población de Estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I

Especialidad	Nº de estudiantes
Educación Inicial	25
Educación Primaria	14
Educación Secundaria	
a) Matemática y Física	21
b) Biología y Química	6
c) Inglés y Castellano	12
d) Lenguaje, Literatura y Comunicación	44
e) Historia y Geografía	45
f) Filosofía, Tutoría y Ciencias Sociales	4
Total	171

Fuente. Tomado de la Unidad de Estadística e Informática de la UNMSM (2021), adaptado por M. Andrade (2021).

Se eligió esta población debido a que los estudiantes del V ciclo además de tener la capacidad de valorar las actitudes de sus docentes en base a las experiencias y vivencias obtenidas hasta el momento dentro de sus vidas universitarias, han desarrollado algunas competencias genéricas o al menos se encuentran en el proceso de formación de dichas competencias según lo indica el Perfil de competencias genéricas del egresado universitario del Modelo Educativo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2020).

Muestra

Hernández *et al.* (2014) la define como el subgrupo de la población del que se recoge información y que debe ser característico de ésta.

Selección de Muestra. Para Sánchez, Reyes *et al.* (2018) es la obtención de la muestra de una población a través del procedimiento de muestreo, dependiendo si éste es probabilístico o no probabilístico. La selección de la muestra para esta investigación fue en

base al muestreo probabilístico aleatorio simple, dado que, produce muestras representativas y hace posible el empleo de la estadística inferencial en el análisis de la información recolectada.

Tamaño de Muestra. Según Sánchez, Reyes *et al.* (2018) se encuentra relacionado al número de casos o individuos que comprende la muestra, es posible que pueda variar, porque está sujeta a sí la muestra es probabilística o no probabilística. El tamaño de la muestra se obtuvo empleando la fórmula estadística para poblaciones finitas. La fórmula es la siguiente:

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

Donde:

n: es el tamaño de la muestra.

Z²: es el nivel de confianza: 1.96 (95% nivel de confianza).

p=q: es la probabilidad de éxito o no éxito: 50%.

N: es el tamaño de la población.

E²: es el error muestral (0.05).

Reemplazando los datos en la fórmula, obtenemos:

$$n = \frac{(1,96)^2 * 0,5 * 0,5 * 150}{(150-1) * (0,05)^2 + (1,96)^2 * 0,5 * 0,5} = 119$$

Por consiguiente, la investigación tendrá una muestra de 119 estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I., como se contempla en la Tabla 8.

Tabla 8

Muestra de Estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I

Especialidad	Nº de estudiantes
Educación Inicial	22
Educación Primaria	13
Educación Secundaria	
a) Matemática y Física	17
b) Biología y Química	4
c) Inglés y Castellano	12
d) Lenguaje, Literatura y Comunicación	24
e) Historia y Geografía	23
f) Filosofía, Tutoría y Ciencias Sociales	4
Total	119

Fuente. Tomado de la Unidad de Estadística e Informática de la UNMSM (2021), adaptado por M. Andrade (2021).

3.4 Instrumentos de Recolección de Datos

Según Hernández *et al.* (2014) es el medio que emplea el indagador para recopilar información, que permite medir las variables de interés.

El instrumento que se utilizará para ambas variables en este estudio, es el cuestionario, el cual, de acuerdo con Hernández *et al.* (2014) es un conjunto de interrogantes que permiten obtener información sobre las variables de interés. En el presente trabajo de investigación se aplicaron los cuestionarios de manera indirecta, a través del internet, debido a la emergencia sanitaria producida por el COVID-19.

a) Instrumento de la Variable 1: Actitudes del Profesorado hacia la Innovación

Se aplicó el cuestionario-escala QUACINE, diseñado por Traver y Fernández (2016) y adaptado por Andrade en el 2021, el cual partió de la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen, y Morales como modelo de estudio científico de la

conducta y de las escalas sumativas (Likert) como instrumento de medición. Este cuestionario busca determinar las actitudes del profesorado hacia la innovación mediante la percepción de los estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Ficha Técnica.

Nombre original: QUACINE Cuestionario de Actitudes frente a la Innovación Educativa

Autores: Traver y Fernández (2016)

Procedencia: Castellón, España

Adaptado: María Andrade en el 2021

Procedencia: Lima, Perú

Muestra: 119 estudiantes universitarios

Forma de Administración: Individual

Duración: 15 minutos

Descripción: Constituido por 4 dimensiones: Motivación y dedicación docente (9 ítems), nuevas metodologías (3 ítems), oportunidad del contexto (2 ítems) y revalorización de la docencia (3 ítems); con un total de 8 indicadores y 17 ítems valorados en formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta: (1) Muy en desacuerdo, (2) No está de acuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Muy de acuerdo. En la construcción de este instrumento se tomó en cuenta las proposiciones realizadas por Hennerson *et al.* (1978), Morales (1984), Rodríguez (1989), Arce (1994) o Bolívar (1995) (citados en Traver & Fernández, 2016).

b) Instrumento de la Variable 2: Competencias Genéricas

Asimismo, se aplicó el cuestionario para la evaluación de competencias genéricas, elaborado por Solanes *et al.* (2012) y adaptado por Andrade en el 2021 considerando las competencias genéricas del egresado universitario del Modelo Educativo de la UNMSM (2020), de manera, que se determinó si los estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, poseen este tipo de competencias.

Ficha Técnica.

Nombre original: Cuestionario para la Evaluación de Competencias Genéricas

Autores: Solanes *et al.* (2012)

Procedencia: Alicante, España

Adaptado: María Andrade en el 2021 tomando en cuenta el Perfil de competencias genéricas del egresado universitario que se encuentra en el Modelo Educativo de la UNMSM (2020).

Procedencia: Lima, Perú

Muestra: 119 estudiantes universitarios

Forma de Administración: Individual

Duración: 25 minutos

Descripción: Consta de 3 dimensiones: Competencias instrumentales (8 ítems), competencias sistémicas (5 ítems) y competencias interpersonales (16 ítems); con un total de 6 indicadores y 29 ítems valoradas formato tipo Likert con seis opciones de respuesta: (1) Rara vez, (2) A veces, (3) Normalmente, (4) Frecuentemente, (5) Casi siempre y (6) Siempre. La formulación de los enunciados y el formato del cuestionario mantuvieron las pautas señaladas por Haladyna y Downing (1989), Haladyna *et al.* (2002) y Moreno *et al.* (2004) (citados en Solanes *et al.*, 2012), así como también se consideró el Perfil de competencias genéricas del egresado universitario del Modelo Educativo de la UNMSM (2020).

3.4.1 Validez del Instrumento

Hernández *et al.* (2014) define la validez como el nivel en que un instrumento evalúa verdaderamente la variable que espera evaluar. Del mismo modo, la validez del contenido conforme a Hernández *et al.* (2014) es el nivel en que un instrumento muestra un control particular del contenido de lo que se evalúa.

La validez del contenido de los instrumentos se estableció por juicio de expertos, lo cual para Hernández *et al.* (2014) es el nivel en que el recurso que emplea el investigador para recoger información evalúa verdaderamente las variables de estudio considerando la opinión de especialistas en la materia. En la presente investigación, los

instrumentos fueron validados mediante el juicio de 3 expertos, un metodólogo y dos temáticos. En la Tabla 9 se expone la validez del contenido por juicio de expertos del instrumento para medir la variable 1: Actitudes del Profesorado hacia la Innovación.

Tabla 9

Validez del Contenido por Juicio de Expertos del Instrumento de la Variable 1

Grado y Nombre	Especialidad	Dictamen	Porcentaje de Validación
Dra. Bertha Silva Narvaste	Metodólogo	Aplicable	99%
Dr. Raúl Tejeda Navarrete	Temático	Aplicable	99%
Dr. Jean Pierre Wong Silva	Temático	Aplicable	99%
Promedio			99%

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 10, se muestra la validez de contenido por juicio de expertos del instrumento para evaluar la variable 2: Competencias Genéricas.

Tabla 10

Validez de Contenido por Juicio de Expertos del Instrumento de la Variable 2

Grado y Nombre	Especialidad	Dictamen	Porcentaje de Validación
Dra. Bertha Silva Narvaste	Metodólogo	Aplicable	97%
Dr. Raúl Tejeda Navarrete	Temático	Aplicable	98%
Dr. Jean Pierre Wong Silva	Temático	Aplicable	98%
Promedio			97,6%

Fuente. Elaboración propia.

De acuerdo a la opinión de los especialistas se observó que el instrumento de la variable 1 tiene una valoración del 99%, mientras que el de la variable 2 logró el 97.6%. En consecuencia, se garantiza que los dos cuestionarios validados son de alto nivel de aplicación para la muestra.

3.4.2 Confiabilidad del Instrumento

Hernández *et al.* (2014) la define como el nivel en que un instrumento genera resultados firmes y congruentes.

Con la intención de determinar la confiabilidad de los cuestionarios, se llevó a cabo una prueba piloto a 50 estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de una universidad nacional, o sea, se aplicaron los instrumentos a una muestra con características parecidas a la muestra de investigación, aunque más pequeña. Para establecer la homogeneidad de los ítems de los dos cuestionarios se empleó el coeficiente alfa de Cronbach. En la tabla 11 se puede observar las categorías de la prueba Alfa de Cronbach.

Tabla 11

Categorías de la Prueba Alfa de Cronbach

Coeficiente	Relación
0,00 +/- 0,20	Muy baja
0,20 a 0,40	Baja
0,40 a 0,60	Moderada
0,60 a 0,80	Alta
0,80 a 1,00	Muy alta

Fuente. Tomado de Valderrama (2015, p. 228), adaptado por M. Andrade (2021).

3.4.2.1 Variable 1: Actitudes del Profesorado hacia la Innovación. A fin de conocer la fiabilidad del primer instrumento, se efectuó el análisis de los datos obtenidos de la prueba piloto, luego se pasó a calcular el coeficiente de alfa de Cronbach. En la tabla 12 se muestra el resumen del proceso de los casos de la variable 1 utilizando el programa SPSS 25.

Tabla 12

Resumen del Procesamiento de Casos de la Variable 1: Actitudes del Profesorado hacia la Innovación

		N	%
Casos	Válido	50	100%
	Excluído ^a	0	0%
	Total	50	100%

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

Fuente. Tomado de SPSS 25.

Asimismo, en la tabla 13 se muestra la confiabilidad del instrumento que mide la variable 1: Actitudes del profesorado hacia la Innovación, que se calculó mediante el coeficiente de alfa de Cronbach, haciendo uso del programa estadístico SPSS 25, el cual dio como resultado ,876 y que en relación a la tabla 11 sobre categorías de la prueba Alfa de Cronbach, estableció que el cuestionario para esta variable es de confiabilidad “muy alta”.

Tabla 13

Resultados de Análisis de Confiabilidad del Instrumento que mide la Variable 1: Actitudes del Profesorado hacia la Innovación

Dimensión/variable	Alfa de Cronbach	N° de ítems
Motivación y dedicación docente	,765	9
Nuevas metodologías	,802	3
Oportunidad del contexto	,902	2
Revalorización de la docencia	,877	3
Actitudes Profesorado hacia la Innovación	,876	17

Fuente. Tomado de SPSS 25.

3.4.2.2 Variable 2: Competencias Genéricas. Para el análisis del segundo instrumento, se procedió de igual forma a medir la fiabilidad partiendo de las respuestas obtenidas de la prueba piloto, así como se aprecia en la tabla 14 con el resumen del procesamiento de los casos de la variable 2, utilizando el SPSS V. 25.

Tabla 14

Resumen del Procesamiento de Casos de la Variable 2: Competencias Genéricas

		N	%
Casos	Válido	50	100%
	Excluido ^a	0	0%
	Total	50	100%

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

Fuente. Tomado de SPSS 25.

Seguidamente, en la tabla 15 se aprecia la confiabilidad del instrumento que mide la variable 2: Competencias Genéricas, la cual se calculó mediante el coeficiente de alfa de Cronbach, empleando el programa estadístico SPSS 25, del cual se obtuvo ,875 y que con respecto a la tabla 11 sobre categorías de la prueba Alfa de Cronbach, se determinó que también el cuestionario para esta otra variable es de confiabilidad “muy alta”.

Tabla 15

Resultados de Análisis de Confiabilidad del Instrumento que mide la Variable 2: Competencias Genéricas

Dimensión / variable	Alfa de Cronbach	Nº de ítems
Competencias instrumentales	,862	8
Competencias interpersonales	,842	5
Competencias sistémicas	,904	16
Competencias Genéricas	,875	29

Fuente. Tomado de SPSS 25.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Análisis, Interpretación y Discusión de Resultados

El análisis descriptivo que se presenta en seguida se llevó a cabo con el software SPSS 25, este programa sirvió para la construcción de gráficos y tablas de frecuencias.

Estadística Descriptiva

Tabla 16

Niveles de Actitudes del Profesorado hacia la Innovación y Competencias Genéricas

Niveles	Actitudes del profesorado hacia la innovación		Competencias genéricas	
	Nº	%	Nº	%
Bajo	0	0,0%	1	0,9%
Medio	11	9,2%	50	42,0%
Alto	108	90,8%	68	57,1%
Total	119	100,0%	119	100,0%

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla 16 se aprecia que el 90,8% de los estudiantes encuestados señala que perciben un nivel alto de actitudes del profesorado hacia la innovación, el 9,2% indica que percibe un nivel medio y el 0% percibe un nivel bajo. En el caso de las competencias genéricas, el 57,1% de los estudiantes encuestados presenta un nivel alto, seguido de un 42% que se sitúa en nivel medio y solo el 0,9% se encuentra en nivel bajo.

Tabla 17

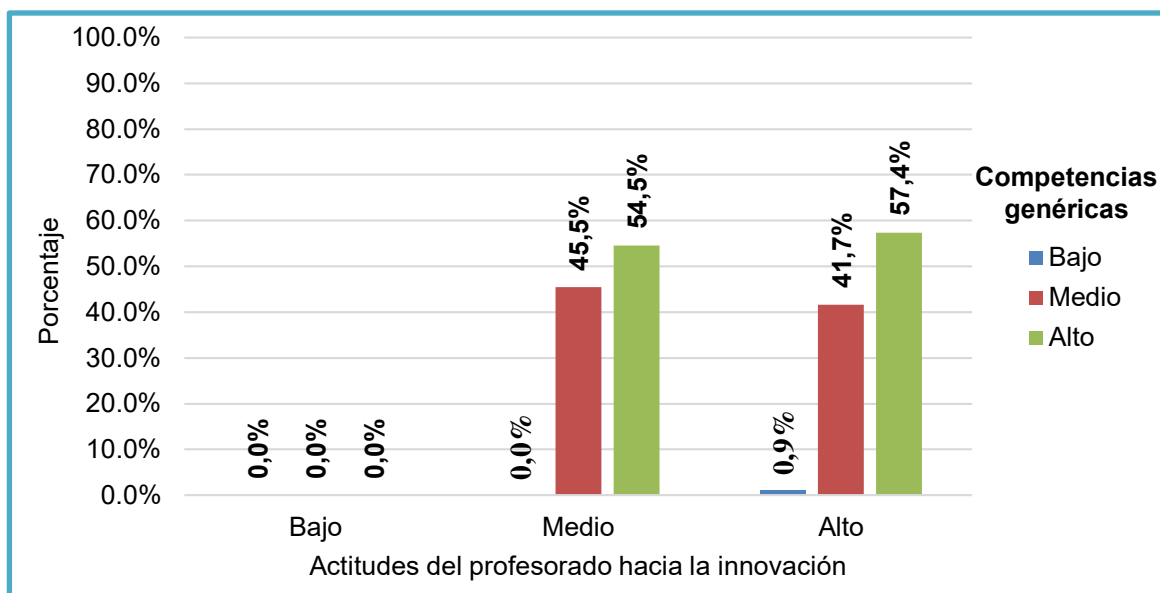
Niveles de Competencias Genéricas según Actitudes del Profesorado hacia la Innovación

Actitudes del profesorado hacia la innovación	Competencias genéricas							
	Bajo		Medio		Alto		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Bajo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	100,0%
Medio	0	0,0%	5	45,5%	6	54,5%	11	100,0%
Alto	1	0,9%	45	41,7%	62	57,4%	108	100,0%

Fuente. Elaboración propia.

Figura 5

Niveles de Actitudes del Profesorado hacia la Innovación y Competencias Genéricas



Fuente. Elaboración propia.

Conforme a la tabla 17 y la figura 5 se aprecia que, en aquellos estudiantes que consideran que el nivel de las actitudes del profesorado hacia la innovación es alto, el 57,4% se ubica en nivel alto de competencias genéricas. En el caso de los estudiantes que consideran que las actitudes del profesorado hacia la innovación están en nivel medio, el 54,5% posee nivel alto de competencias genéricas. En cuanto a los que

consideran que las actitudes del profesorado hacia la innovación están en nivel bajo, no se encontraron casos.

Tabla 18

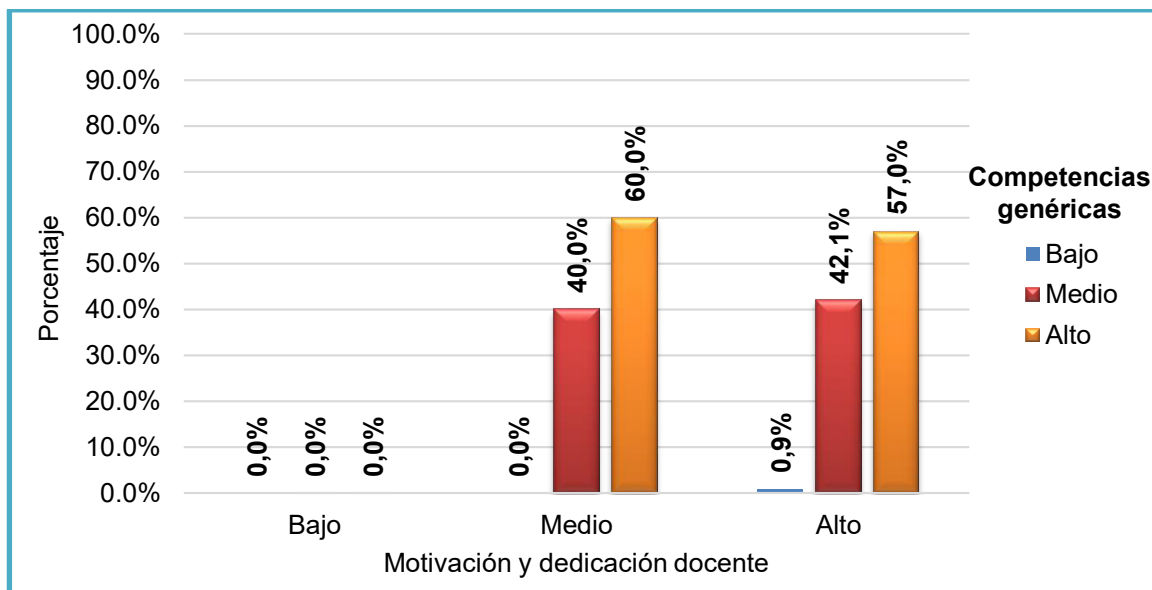
Niveles de Motivación y Dedicación Docente y Competencias Genéricas

Motivación y Dedicación docente	Competencias genéricas							
	Bajo		Medio		Alto		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	100,0%
Medio	0	0,0%	2	40,0%	3	60,0%	5	100,0%
Alto	1	0,9%	48	42,1%	65	57,0%	114	100,0%

Fuente. Elaboración propia.

Figura 6

Niveles de Motivación y Dedicación Docente y Competencias genéricas



Fuente. Elaboración propia.

En correspondencia a la tabla 18 y la figura 6 se observa que, en los estudiantes que opinan que la motivación y dedicación docente están en nivel alto, el 57% presenta nivel alto también de competencias genéricas. Respecto a los estudiantes que opinan que

la motivación y dedicación docente se encuentran en nivel medio, el 60% se ubica en nivel alto de competencias genéricas. En los que opinan que la motivación y dedicación es baja, no se presentan casos.

Tabla 19

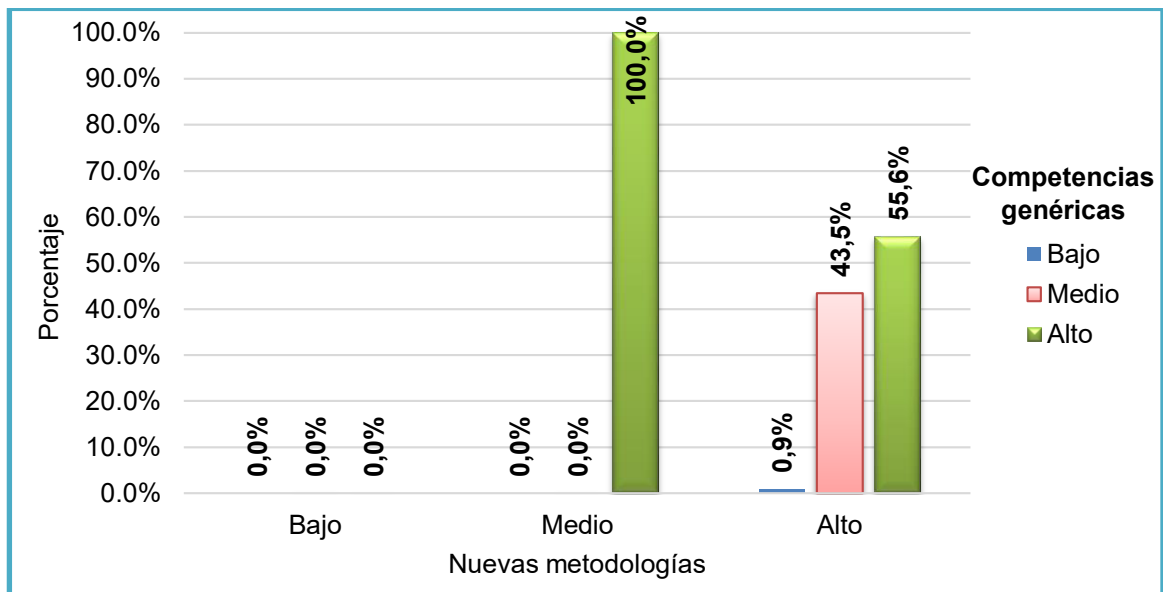
Niveles de Nuevas Metodologías y Competencias Genéricas

Nuevas metodologías	Competencias genéricas							
	Bajo		Medio		Alto		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Bajo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	100,0%
Medio	0	0,0%	0	0,0%	4	100,0%	4	100,0%
Alto	1	0,9%	50	43,5%	64	55,6%	115	100,0%

Fuente. Elaboración propia.

Figura 7

Niveles de Nuevas Metodologías y Competencias Genéricas



Fuente. Elaboración propia.

En la tabla 19 y la figura 7 se distingue que, en los estudiantes que consideran que las nuevas metodologías están en nivel alto, el 55,6% tiene competencias genéricas en nivel alto también. En el caso de los estudiantes que consideran que las nuevas metodologías están en nivel medio, el 100% se ubica en nivel alto de competencias genéricas. En relación a los que consideran que las nuevas metodologías están en nivel bajo, no se encontraron casos.

Tabla 20

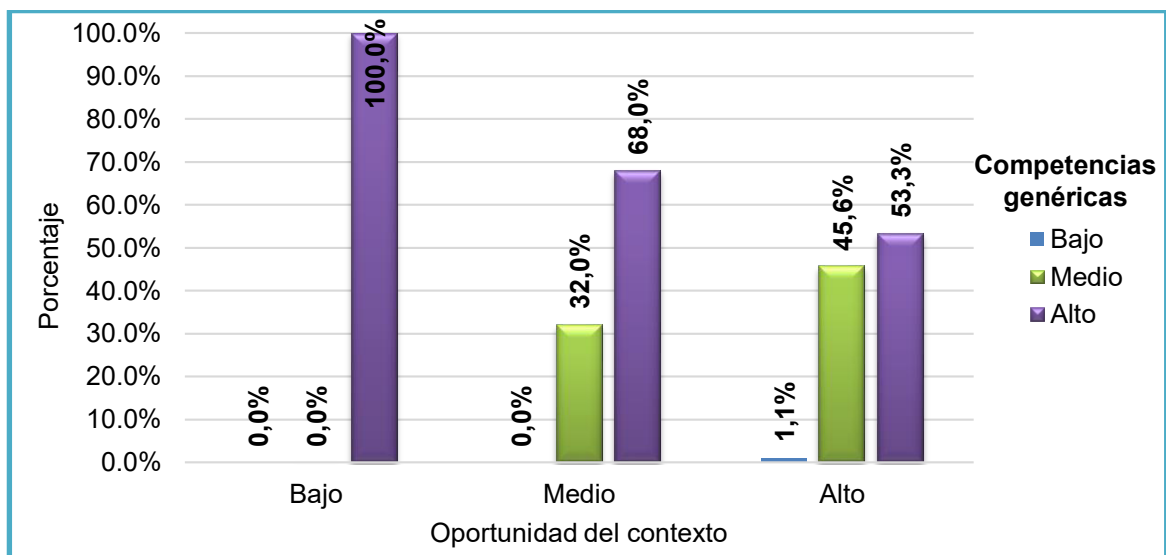
Niveles de Oportunidad de Contexto y Competencias Genéricas

Oportunidad del contexto	Competencias genéricas							
	Bajo		Medio		Alto		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Bajo	0	0,0%	0	0,0%	2	100,0%	2	100,0%
Medio	0	0,0%	8	32,0%	17	68,0%	25	100,0%
Alto	1	1,1%	42	45,6%	49	53,3%	92	100,0%

Fuente. Elaboración propia.

Figura 8

Niveles de Oportunidad de Contexto y Competencias Genéricas



Fuente. Elaboración propia.

Con respecto a la tabla 20 y la figura 8 se distingue que, en aquellos estudiantes que perciben que la oportunidad del contexto es alta, el 53,3% se ubica en nivel alto de competencias genéricas. En el caso de los estudiantes que perciben que la oportunidad del contexto es media, el 68% tiene competencias genéricas en nivel alto. En torno a los que perciben que la oportunidad de contexto es baja, predomina el nivel alto de competencias genéricas con el 100%.

Tabla 21

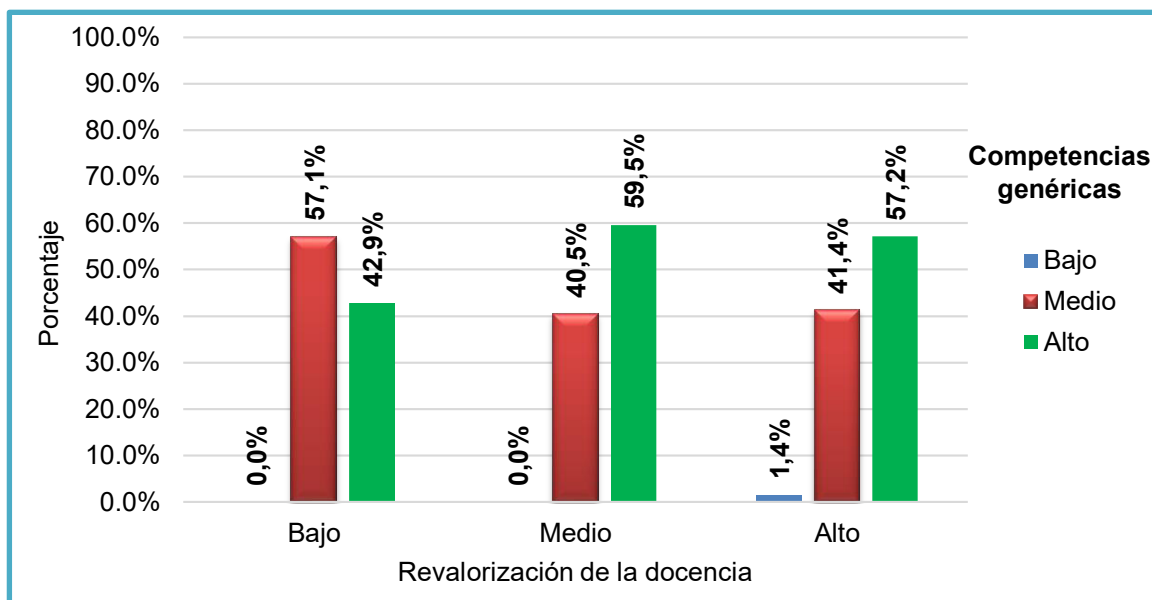
Niveles de Revalorización de la Docencia y Competencias Genéricas

Revalorización de la Docencia	Competencias genéricas							
	Bajo		Medio		Alto		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Bajo	0	0,0%	4	57,1%	3	42,9%	7	100,0%
Medio	0	0,0%	17	40,5%	25	59,5%	42	100,0%
Alto	1	1,4%	29	41,4%	40	57,2%	70	100,0%

Fuente. Elaboración propia.

Figura 9

Niveles de Revalorización de la Docencia y Competencias Genéricas



Fuente. Elaboración propia.

En correspondencia a la tabla 21 y la figura 9 se contempla que, en aquellos estudiantes que consideran que la revalorización de la docencia es alta, el 57,2% presenta un nivel alto de competencias genéricas. En el caso de los estudiantes que opinan que la revalorización de la docencia es media, el 59,5% tiene competencias genéricas en nivel alto. Respecto a los que consideran que la revalorización de la docencia es baja, predomina el nivel medio de competencias genéricas con 57,1%.

4.2 Pruebas de Hipótesis

Estadístico de Prueba de Normalidad

Los datos fueron procesados en el software estadístico SPSS 25. Los puntajes de ambas variables y sus dimensiones fueron evaluados para conocer si tienen distribución normal, para ello se utilizó el estadístico de Kolmogórov-Smirnov debido a que la muestra es grande ($n=119$), los resultados se aprecian en la tabla 12.

Tabla 22

Prueba Estadística Inferencial de Normalidad

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	Gl	Sig.
Actitudes del profesorado hacia la innovación	,159	119	,000
Motivación y Dedicación docente	,158	119	,000
Nuevas metodologías	,266	119	,000
Oportunidad del contexto	,187	119	,000
Revalorización de la Docencia	,118	119	,000
Competencias genéricas	,052	119	,200
Competencias Instrumentales	,071	119	,200
Competencias Interpersonales	,143	119	,000
Competencias Sistémicas	,058	119	,200

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla 22 se puede ver que los puntajes de la variable 1: Actitudes del profesorado hacia la innovación y sus cuatro dimensiones tienen valor de significancia calculado menores a $\alpha=0,05$, lo cual señala que no tienen distribución normal. En el caso

de los puntajes de la variable 2: Competencias genéricas y sus dimensiones competencias instrumentales y sistémicas el valor de significancia calculado fue 0,200, lo que significa que si tienen distribución normal; sin embargo, la dimensión competencias interpersonales presenta puntajes que no tienen distribución normal ($0,000 < \alpha=0,05$). Considerando los resultados de la prueba de normalidad y con el propósito de estudiar la correlación, se utilizó el Coeficiente de Correlación No Paramétrica de Spearman que se detalla a continuación.

4.2.1 Contrastación de la Hipótesis General

Ho. No existe relación significativa entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Ha. Existe relación significativa entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Nivel de significancia:

0,05 = 5% margen de error estimado, 95% de confiabilidad

Lectura del P. valor:

Si $p\text{-valor} < 0,05$, rechazar Ho.

Si $p\text{-valor} > 0,05$, aceptar Ho.

Tabla 23

Relación entre las Actitudes del Profesorado hacia la Innovación y las Competencias Genéricas en Estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I

			Actitudes del profesorado hacia la innovación	Competencias genéricas
Rho de	Actitudes del profesorado hacia la innovación	Coefficiente de correlación	1,000	-,121
		Sig. (bilateral)		,188
Spearman	Competencias genéricas	N	119	119
		Coefficiente de correlación	-,121	1,000
		Sig. (bilateral)	,188	
		N	119	119

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla 23 se aprecian los resultados del coeficiente de Correlación de Spearman y la prueba de significancia entre las variables actitudes del profesorado hacia la innovación y competencias genéricas. El valor del coeficiente es -0,121 con un valor $p=0,188$ (mayor a $\alpha=0,05$); por tanto, no se rechaza la hipótesis nula; ya que, no existe relación significativa entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

4.2.2 Contrastación de las Hipótesis Específicas

Hipótesis Específica 1.

Ho. No existe relación significativa entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

H1: Existe relación significativa entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Nivel de significancia:

0,05 = 5% margen de error estimado, 95% de confiabilidad

Lectura del P. valor:

Si p-valor < 0,05, rechazar Ho.

Si p-valor > 0,05, aceptar Ho.

Tabla 24

Relación entre la Motivación y Dedicación Docente y las Competencias Genéricas en Estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I

			Motivación y Dedicación docente	Competencias Genéricas
Rho de Spearman	Motivación y Dedicación docente	Coefficiente de correlación	1,000	-,072
		Sig. (bilateral)		,434
		N	119	119
Rho de Spearman	Competencias genéricas	Coefficiente de correlación	-,072	1,000
		Sig. (bilateral)	,434	
		N	119	119

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla 24 se observan los resultados del coeficiente de Correlación de Spearman y la prueba de significancia entre la dimensión motivación y dedicación docente y la variable competencias genéricas. El valor del coeficiente es -0,072 con un valor $p=0,434$ (mayor a $\alpha=0,05$); así que no se rechaza la hipótesis nula; de modo que, no existe relación significativa entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Hipótesis Específica 2.

Ho. No existe relación significativa entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

H2: Existe relación significativa entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Nivel de significancia:

0,05 = 5% margen de error estimado, 95% de confiabilidad

Lectura del P. valor:

Si p-valor < 0,05, rechazar Ho.

Si p-valor > 0,05, aceptar Ho.

Tabla 25

Relación entre las Nuevas Metodologías y las Competencias Genéricas en Estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I

			Nuevas metodologías	Competencias genéricas
Rho de Spearman	Nuevas metodologías	Coefficiente de correlación	1,000	-,274**
		Sig. (bilateral)		,003
		N	119	119
	Competencias genéricas	Coefficiente de correlación	-,274**	1,000
		Sig. (bilateral)	,003	
		N	119	119

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla 25 se aprecian los resultados del coeficiente de Correlación de Spearman y la prueba de significancia entre la dimensión nuevas metodologías y la variable competencias genéricas. El valor del coeficiente es -0,274 con un valor p= 0,003 (menor a $\alpha=0,01$); por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula; de forma que,

existe relación significativa, inversa y baja entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, por lo que, a mayor puntaje en nuevas metodologías, menor puntaje en competencias genéricas.

Hipótesis Específica 3.

Ho. No existe relación significativa entre la oportunidad de contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

H3: Existe relación significativa entre la oportunidad de contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Nivel de significancia:

0,05 = 5% margen de error estimado, 95% de confiabilidad

Lectura del P. valor:

Si p-valor < 0,05, rechazar Ho.

Si p-valor > 0,05, aceptar Ho.

Tabla 26

Relación entre la Oportunidad de Contexto y las Competencias Genéricas en Estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I

		Oportunidad del contexto	Competencias genéricas
Rho de Spearman	Oportunidad del contexto	Coefficiente de correlación 1,000	-,074
		Sig. (bilateral) N 119	,425 119
Spearman	Competencias genéricas	Coefficiente de correlación -,074	1,000
		Sig. (bilateral) N 119	,425 119

Fuente. Elaboración propia

En la tabla 26 se observan los resultados del coeficiente de Correlación de Spearman y la prueba de significancia entre la dimensión oportunidad del contexto y la variable competencias genéricas. El valor del coeficiente es $-0,074$ con un valor $p=0,425$ (mayor a $\alpha=0,05$); en consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula; por ende, no existe relación significativa entre la oportunidad de contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Hipótesis Específica 4.

Ho. No existe relación significativa entre la revalorización de la docencia y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

H4: Existe relación significativa entre la revalorización de la docencia y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Nivel de significancia:

$0,05 = 5\%$ margen de error estimado, 95% de confiabilidad

Lectura del P. valor:

Si $p\text{-valor} < 0,05$, rechazar Ho.

Si $p\text{-valor} > 0,05$, aceptar Ho.

Tabla 27

Relación entre la Revalorización de la Docencia y las Competencias Genéricas en Estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I

			Revalorización de la Docencia	Competencias genéricas
Rho de Spearman	Revalorización de la Docencia	Coefficiente de correlación	1,000	-,050
		Sig. (bilateral)		,586
	N	119	119	
	Competencias genéricas	Coefficiente de correlación	-,050	1,000
Sig. (bilateral)		,586		
	N	119	119	

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla 27 se aprecian los resultados del coeficiente de Correlación de Spearman y la prueba de significancia entre la dimensión revalorización de la docencia y la variable competencias genéricas. El valor del coeficiente es -0,050 con un valor $p=0,586$ (mayor a $\alpha=0,05$); entonces no se rechaza la hipótesis nula; por esta razón, no existe relación significativa entre la revalorización de la docencia y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

4.3 Discusión de Resultados

De acuerdo a la hipótesis general se halló que no existe relación (Rho de Spearman=-0,121 y $p=0,188$) entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, variables sobre las cuales hasta el momento no hay investigaciones previas que las vinculen. Este resultado implica que la percepción de los estudiantes sobre las actitudes del profesorado hacia la innovación no está relacionada con el desarrollo de competencias genéricas.

Estos resultados encuentran concordancia con la investigación desarrollada por Piscoya (2018) quien halló que la actitud del profesorado ante la innovación no encuentra relación con situaciones de postergación de las actividades académicas, dado que el hecho de que un estudiante postergue o deje de lado sus actividades académicas no afecta la actitud innovadora de los docentes o, de acuerdo a su estudio, lo haría de forma poco significativa, pues se entiende que los docentes tienen como estímulo lograr que los estudiantes puedan alcanzar sus aprendizajes y desarrollar competencias, situación que va más allá de la actitud de los mismos docentes.

En discordancia con estos resultados, se encuentra el trabajo realizado por Carbajal (2017) quien encontró que existe una alta relación entre aprendizaje cooperativo, como estrategia innovadora aplicada por los docentes, con el desarrollo de competencias genéricas. Desde esta perspectiva, se puede señalar que a mayor aplicación de aprendizaje cooperativo se puede desplegar un mayor nivel de logro en el desarrollo de dichas competencias.

Considerando ambos antecedentes, se puede señalar que, si bien es cierto, Piscoya (2018) encontró que no existe relación entre la actitud del profesorado ante la innovación con la postergación académica, es necesario reflexionar respecto a lo que realmente está logrando el docente mediante la aplicación de sus estrategias innovadoras. En este sentido, se supone que no basta con la actitud y la aplicación de herramientas innovadoras durante las experiencias de aprendizaje. También es necesario que los docentes se aseguren si realmente se está alcanzando el propósito fundamental que es la formación integral del estudiante y el desarrollo de competencias genéricas que le permitan una adecuada inserción laboral. Más aún si se tiene presente otros aspectos como la retroalimentación, acción que ayuda a los estudiantes a darse cuenta lo que están aprendiendo y lo que les falta reforzar, pero que también se convierte en un medio valioso para que el profesorado pueda meditar respecto a su práctica pedagógica, a fin de potenciar los elementos que se pueden enriquecer y aquellos que deben modificarse.

En lo que respecta a la hipótesis específica 1, los resultados indican que tampoco se encontró relación (Rho de Spearman=-0,072 y $p=0,434$). Esto significa que la dimensión motivación y dedicación docente no contribuye de alguna forma al desarrollo

de la variable competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

Estos resultados encuentran concordancia con los hallazgos realizados por Núñez (2017) quien evidenció que no existe relación entre las actitudes del profesorado ante la innovación y la satisfacción laboral de los mismos profesores, pues a pesar de mostrar actitudes positivas para innovar en su práctica pedagógica y de realizar los esfuerzos necesarios para optimizarla con herramientas didácticas creativas nunca han podido contar con el reconocimiento explícito de los agentes educativos, condición que pone en riesgo la disposición y entrega de los docentes al ver que sus esfuerzos no rinden los frutos que desean. Desde esta perspectiva, también se pone en peligro el proceso formativo, pues al reducirse la motivación del docente por aplicar prácticas innovadoras se puede caer en experiencias educativas monótonas y poco atractivas para los estudiantes. Además, no hay que olvidar que el desarrollo de las competencias genéricas se alcanza en la medida que se propongan diversas situaciones en las que los estudiantes usen sus habilidades comunicativas, de interacción, de empatía, de toma de decisiones, entre otras que son inherentes a este tipo de competencias y que solo se pueden desarrollar dentro de experiencias educativas activas y significativas.

Los resultados mostraron discordancia con la investigación realizada por Arana (2021) quien pudo encontrar que la orientación de la práctica pedagógica y la entrega, permitieron favorecer los aprendizajes en los estudiantes, propiciando un ambiente de confianza plenamente favorecedor para el logro de las finalidades planteadas para la sesión.

Al respecto, es conveniente señalar que los espacios de aprendizaje deben ser abiertos, constructivos, significativos y atractivos para los estudiantes; solo así los estudiantes podrán participar activamente y sentir que pueden expresarse libremente con sus compañeros y con los docentes, guardando, por supuesto, el respeto que todo ser humano merece. En esa línea, resulta auspicioso que existan investigaciones como la realizada por Arana (2021) la cual refleja los esfuerzos que realizan los docentes por generar espacios de aprendizaje abiertos para que todos los integrantes de la sesión puedan expresarse, es una forma de orientar a los estudiantes hacia la formación de

competencias genéricas, aspecto medular dentro de todo campo de acción y muy requerido dentro del ámbito laboral.

En cuanto a la hipótesis específica 2, se halló que existe una relación significativa, inversa y baja (Rho de Spearman=-0,274 y $p=0,003$) entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, por esta razón, se puede afirmar que, de acuerdo a la opinión del estudiantado, a medida que se aplican nuevas metodologías, la formación de competencias genéricas disminuye.

Estos resultados tienen concordancia con el estudio desarrollado por Meneses (2017) quien pudo manifestar que existen actitudes favorables de los docentes frente al cambio curricular que promueve la mejoría de la enseñanza y la optimización de la calidad del servicio educativo, pues contempla que ello favorece el proceso educativo y, por tanto, un mejor proceso formativo dentro de la carrera elegida.

En cambio, se encuentra discordancia con la investigación de Maury *et al.* (2018) quienes detectaron que, si bien los estudiantes valoran en gran medida el desarrollo de competencias genéricas, algunas de ellas como el pensamiento y la alfabetización matemática, la comunicación en un segundo idioma y la implicancia en la conservación ambiental han sido menos desarrolladas, ya que, según los estudiantes, aún los docentes realizan actividades de enseñanza-aprendizaje que responden a una metodología tradicional.

Conviene señalar aquí, que la impresión de los estudiantes en relación a las prácticas pedagógicas de sus docentes es un elemento sumamente necesario para potenciar las sesiones de enseñanza-aprendizaje, pues son ellos los directos beneficiarios del acto educativo, sobre todo en la época actual en la que los estudiantes se han convertido en el centro de todo el proceso formativo y en constructores de sus propios aprendizajes. Por lo que, si su opinión es que la práctica docente genera bajas expectativas y es escasamente atractiva, es preciso hacer un alto para reflexionar respecto a lo que se está haciendo y ver la manera de mejorarlo, en aras de lograr que la

experiencia de aprendizaje sea gratificante y, sobre todo, para conseguir lo que se busca en este caso que es el desarrollo de las competencias genéricas.

En el análisis de la tercera hipótesis específica entre la dimensión oportunidad del contexto y la variable competencias genéricas, se halló que no existe relación (Rho de Spearman=-0,074 y $p=0,425$), lo cual manifiesta que la organización departamental y la capacidad del contexto universitario no repercuten en el desarrollo de las competencias genéricas en los futuros profesionales de la educación.

Este trabajo encuentra concordancia con el estudio de Rodríguez *et al.* (2018), quienes revelaron que, a pesar de existir propuestas innovadoras y actitudes positivas frente a ellas, no se obtuvieron productos innovadores dentro de las experiencias de aprendizajes y menos aún la formación de competencias genéricas. Ello se debe al contexto en el cual se despliegan estas acciones, pues no existe una idea clara de las diferencias entre ideas innovadoras y productos innovadores, situación que no permite erradicar antiguos procesos y modelos educativos.

Así también se encontró discordancia con el trabajo elaborado por Traver y Fernández (2016) quienes consideran la relevancia del contexto para proponer una escala que mida las percepciones de los estudiantes respecto a las actitudes innovadoras de sus maestros, a fin de tener información fidedigna y acorde al entorno, para de este modo tomar acciones que promuevan sesiones de enseñanza-aprendizaje que faciliten la formación de competencias genéricas, las cuales respondan a los desafíos de un mercado global variable y en permanente transformación.

Finalmente, referente a la cuarta hipótesis específica, se halló que no existe relación (Rho de Spearman=-0,050 y $p=0,586$) entre la dimensión revalorización de la docencia y la variable competencias genéricas, es decir, que la necesidad del profesor universitario de que su desempeño sea reconocido, no repercute en la construcción de competencias genéricas.

Estos resultados guardan cierta concordancia con el estudio realizado por Perales y Domínguez (2019) quienes, pese a determinar que la implementación del aprendizaje activo contribuye a la formación de competencias genéricas en los estudiantes

universitarios, recalcan que el docente de hoy precisa un cambio de actitud para asumir su rol como facilitador, de forma que sea reconocido y valorado como el líder que guía al estudiante en la construcción de su propio aprendizaje. Desde esta óptica, se entiende que el tema de la revalorización docente aún es un pendiente en la agenda, pues, para optimizar la práctica docente se requiere que los profesores asuman la relevancia de su formación constante, la que a su vez contribuirá al desarrollo de competencias genéricas.

Posición discordante se halló en la investigación de García *et al.* (2019) quienes encontraron que los profesores sujetos a análisis mostraron preocupación por aplicar diversas prácticas pedagógicas y una multiplicidad de herramientas, estrategias y técnicas dentro del proceso educativo, realizando evaluación permanente de las necesidades formativas de los estudiantes y reflexionando acerca del proceso de enseñanza, de forma que se logre favorecer el desarrollo de competencias genéricas.

CONCLUSIONES

Primera: De acuerdo al objetivo general, se determinó que no existe relación (Rho de Spearman=-0,121 y $p=0,188$) entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula; pese a que, la mayoría de los estudiantes universitarios que conforman la muestra de estudio, perciben que los profesores tienen un nivel alto de actitudes hacia la innovación, y se ubican entre el nivel medio y alto en cuanto a competencias genéricas.

Segunda: En cuanto al objetivo específico 1, se determinó que no existe relación (Rho de Spearman=-0,072 y $p=0,434$) entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, por ende se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula; ya que, los estudiantes, que opinan que es alto el nivel de motivación y dedicación docente, no evidencian de la misma forma un nivel alto de competencias genéricas.

Tercera: Respecto al objetivo específico 2, se determinó que existe relación inversa y baja (Rho de Spearman=-0,274 y $p=0,003$) entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, de forma que se rechaza la hipótesis nula, no obstante, las nuevas metodologías aplicadas por el docente no se vinculan directamente con la formación de competencias genéricas en los estudiantes universitarios, ya que, a mayor puntaje en cuanto al empleo de novedosos métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, menor puntaje en competencias

genéricas, es decir, a pesar de la aplicación de nuevas metodologías estas no se ajustan a los requerimientos de los estudiantes para la formación de competencias genéricas.

Cuarta: Conforme al objetivo específico 3, se determinó que no existe relación (Rho de Spearman=-0,074 y $p=0,425$), entre la oportunidad del contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, en razón de lo cual se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula; puesto que, los estudiantes participantes, que perciben que la oportunidad del contexto es alta, no han desarrollado a la par un nivel alto de competencias genéricas.

Quinta: En lo que respecta al objetivo específico 4, se determinó que no existe relación (Rho de Spearman=-0,050 y $p=0,586$) entre la revalorización de la docencia y la variable competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I, por esta razón se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula; aun cuando, los estudiantes que consideran que la revalorización de la docencia es alta, presentan un nivel alto de competencias genéricas.

RECOMENDACIONES

Primera: Se sugiere a las autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que promuevan la profundización acerca de las variables de investigación que se han abordado en este trabajo, a partir de la percepción de los docentes, con el fin de ampliar el campo de visión respecto a las actitudes del profesorado hacia la innovación y el desarrollo de competencias genéricas en el estudiantado, de manera que se pueda corroborar o rectificar los resultados diagnósticos de este estudio, los cuales deben ser difundidos.

Segunda: Se sugiere a las autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos impulsar la ejecución de estrategias que ayuden a mejorar la motivación y dedicación docente, asimismo, se recomienda a los docentes ejecutar técnicas para automotivarse de manera que puedan mejorar su práctica profesional, lo cual debe ser claramente percibido por los estudiantes, ya que, esto permitirá a su vez, que el profesorado universitario asuma el reto de motivar a sus estudiantes y de ofrecerles más tiempo, para contribuir en el desarrollo de competencias genéricas.

Tercera: Se sugiere a las autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que se involucren aún más en los procesos de formación docente, capacitando constantemente a sus profesores, para que continúen implementando metodologías innovadoras que faciliten no solo el desarrollo parcial de competencias genéricas en estudiantes universitarios, sino que las fortalezcan de manera integral.

Cuarta: Se sugiere a las autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos adecuar la estructura organizacional académica-administrativa, ya que ésta, es un aspecto importante para que el docente pueda direccionarse hacia los procesos de cambio y mejora educativa, debido a que, es innegable señalar que mientras mayores

oportunidades brinda el contexto universitario, el docente se convertirá en un elemento de cambio, crítico y de autorreflexión, apto para desarrollar y actualizar competencias genéricas en sus estudiantes universitarios.

Quinta: Se sugiere a las autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con el apoyo de las instituciones gubernamentales, continuar con la puesta en práctica de políticas de revalorización docente, por lo que ni siquiera, la investigación puede considerarse superior a esta carrera, en razón de que, son precisamente los docentes (en este caso universitarios) quienes tienen que formar a los futuros profesionales de la educación y de las diferentes carreras, con conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les permitan no solo obtener éxito en el aspecto laboral, sino también en lo personal y social, lo que en otras palabras significa, desarrollar competencias genéricas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullaeva, L. (01 de mayo de 2019). *Application of educational innovations in foreign Language lessons* [Aplicación de innovaciones educativas en la enseñanza de lenguas extranjeras]. In R. Berton (Ed.), Scope Academic House. 8th International Conference “Science and Practice: A new level of integration in the Modern World” (pp. 115-117). B&M Publishing.
http://www.universityjournal.ru/assets/uk_6_8.pdf#page=115
- Abun, D., Ubasa, A. L. A., Magallanes, T., Encarnacion, M. J., & Ranay, F. B. (2021). Attitude Toward the Work and Its Influence on the Individual Work Performance of Employees: Basis for Attitude Management [Actitud hacia el trabajo y su influencia en el desempeño laboral individual de los empleados: Bases para la Gestión de Actitudes]. *Technium Social Sciences Journal*, 18(1), 378-394.
<https://techniumscience.com/index.php/socialsciences/article/view/2966>
- Afflerbach, T. (2019). *Hybrid Virtual Teams in Shared Services Organizations. Practice to Overcome the Cooperation Problem* [Equipos virtuales híbridos en organizaciones de servicios compartidos. Práctica para superar el problema de la cooperación]. Springer Nature Switzerland AG. <https://bit.ly/3DMHrXs>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Información y Documentación*. Editorial ANECA.
http://www.aneca.es/var/media/150424/libroblanco_jun05_documentacion.pdf

- Ahmad, S., Sultana, N., & Jamil, S. (2020). Behaviorism vs Constructivism: A Paradigm Shift from Traditional to Alternative Assessment Techniques [Conductismo vs constructivismo: un cambio de paradigma de las técnicas de evaluación tradicionales a las alternativas]. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 7(2), 19-33.
<http://www.jallr.com/~jallrir/index.php/JALLR/article/view/1092/1261>
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions [La teoría del comportamiento planificado: Preguntas frecuentes]. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314-324. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Alles, M. A. (2015). *Dirección estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias*. Granica. <https://bit.ly/3xd6Mb7>
- Alpizar-Muni, J. L. & Molina-Naranjo, M. J. (2018). Las competencias en el contexto de la Educación Superior del Ecuador. *Atenas*, 2(42), 108-116.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055152008>
- Alvarado-Nando, M. & Barba-Abad, M. (2016). *Gestión del talento humano e innovación de la enseñanza y el aprendizaje*. Palibrio. <https://bit.ly/3DniqRX>
- Amor-Almedina, M. I., & Serrano-Rodríguez, R. (2019). The generic competences the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. [Las competencias generales en la formación inicial del profesorado. Un estudio comparativo entre estudiantes, docentes y graduados de los títulos universitarios de educación]. *Educación XXI*, 22(1), 239-261. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21341>

- Antunes-Scartezini, R., & Monereo, C. (2016). The development of university teachers' professional identity: A dialogical study [El desarrollo de La identidad profesional de los docentes universitarios: Un estudio dialógico]. *Research Papers in Education*, 33(1), 42-58.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225805>
- Arana-Ramirez, M. (2021). *Percepciones sobre las prácticas docentes en una experiencia formativa extraacadémica en el primer año de carrera de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19638>
- Arellano-Consultoría. (23 de febrero de 2018). Demanda de institutos tecnológicos creció 19%. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/economia/peru/demanda-institutos-tecnologicos-crecio-19-noticia-499729-noticia/>
- Arévalo, F., Hernández, R., León, A., Aguayo, J. C., Martínez, C. E. & Rivera, S. G. (2020). Los docentes e innovación de enseñanza aprendizaje en época de crisis. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 7(3), 30-40.
<http://www.reibci.org/publicados/2020/dic/4100666.pdf>
- Barattucci, M. (2017). Approach to Study as an Indicator of the Quality of Teaching and of Learning Environment: The contribution of John Biggs [Enfoque de estudio como indicador de la calidad de la enseñanza y del ambiente de aprendizaje: La contribución de John Biggs]. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(2), 77-88. <https://www.learntechlib.org/p/180226/>
- Beneitone, P., Esquetini, C., Gonzales, J., Marty, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina-Informe final Proyecto Tuning-América Latina*

2004-2007. Universidad Deusto/Universidad de Groningen.

http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

Bermúdez, M. M., & Navarrete-Antola, I. (2020). Teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities [Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad]. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1-6.

<https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>

Bone-Obando, C. C., Reyes-Castillo, W. B. & Estupiñán-Ortiz, B. L. (2017). Una apreciación acerca de las competencias y educación superior. *Polo del Conocimiento* 2(5),1200-1208.

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/207/269>

Briñol, P., Falces, C. & Becerra, A. (2007). Actitudes. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria y M. Cuadrado. (Coords.), *Psicología Social* (3ª Ed., pp. 457-490).

McGraw-Hill. <https://bit.ly/3vCmfzA>

Carbajal-Licas, J. (2017). *El aprendizaje cooperativo y las competencias genéricas en el estudiante de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/17025>

Carrillo-Ureta, G. A., Pérez-Miguel, L. & Vásquez-Abásolo, A. (2018). *El desarrollo de competencias en educación superior: Una experiencia con la competencia aprendizaje autónomo*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/20543>

- Cicero, N. K. (2018). Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de Tecnologías de la Información y Comunicación? *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5(2), 91-110. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-5885.2018.51976>
- Cipagauta-Moyano, M. E., Quimbayo-Feria, A., & Castro-Camelo, A. (2020). Analysis of Qualitative Studies of the Use of Ict in Learning Environments [Análisis de Estudios Cualitativos del Uso de las TIC en Ambientes de Aprendizaje]. *European Journal of Teaching and Education*, 2(1), 38-50. <https://doi.org/10.33422/EJTE.2020.01.18>
- Constenla-Núñez, J., Vera-Sagredo, A., & Jara-Coatt, P. (2022). Attitudes and Capabilities of Teachers Towards Educational Innovation. The Views of Students [Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. Las opiniones de los estudiantes]. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(1), 1-14. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/28989/39685>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331463171013/html/>
- Costas-Jauregui, V., Manzur, S., & Costas-Jauregui, V. (2022). Critical Considerations on the Digital Potentialities, Vocations, and Needs of Teachers in Training in Bolivia [Consideraciones críticas sobre las potencialidades, vocaciones y necesidades digitales de los docentes en formación en Bolivia]. In L. Tomczyk & L. Fedeli (Eds.), *Digital Literacy for Teachers* [Alfabetización Digital para Maestros] (pp. 57-82). Springer Publishing. <https://bit.ly/3brJ6IQ>

- Cota-Valenzuela, L. V., Beltrán-Sánchez, J. A., Tánori-Quintana, J. & Vázquez-García, M. A. (2019). Propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la investigación científica (EACIN): Estudio en alumnos universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(3), 43-54.
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12305>
- Cuba-Esquivel, A. (2016). Constructo competencia: Síntesis histórico-epistemológica. *Educación*, 25(48), 7-27. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.001>
- Cunningham, W. (21 de febrero de 2015). Muchas universidades no están conectadas con el mundo laboral. *El País*.
https://elpais.com/internacional/2015/02/21/actualidad/1424554887_489709.html
- Dégre, A., & Colaux, C. (4-7 de septiembre de 2016). *Training engineers to meet the challenges of a changing world: How a competency framework improves teaching programs and team cohesion* [Formar ingenieros para enfrentar los desafíos de un mundo cambiante: Cómo un marco de competencias mejora los programas de enseñanza y la cohesión del equipo]. In M. Bernard (Ed.), 8th Conference on Education engineering for sustainable development.
https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/202079/1/eesd2016%20DEGRE%20COLAUX_20160701.pdf
- Del-Mastro-Vecchione, C. (2015). Innovar las prácticas docentes de la universidad. Pontificia Universidad Católica del Perú. *En Blanco Y Negro*, 6(2), 1-15.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/14650>
- Díaz-Barriga-Arceo, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>

- Ekperi, P. M., Onwuka, U., & Nyejirime, W. Y. (2019). Teachers' Attitude as a Correlate of Students' Academic Performance [La actitud de los docentes como correlato del rendimiento académico de los estudiantes]. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 3(1), 205-209. <https://bit.ly/3yuflAj>
- Estrada-Solís, R., González-Mora, R., Konstantinovich-Fokin, S., Bernal-Pérez, M. R., Martínez-Gómez, D. E., Mondragón-Rosales, J. A., Cuadros-Medina, A., Martínez-Maldonado, P. & Miranda-Arce, J. (2018). *Retos y Perspectivas en la Educación del Siglo XXI. Experiencias de formación docente*. Red Durango de Investigadores Educativos. <http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/retosyperspectivas.pdf>
- Etchegaray-Pezo, P., Pascual-Hoyuelos, G. & Calderón-Aedo, O. (2018). Enseñanza de competencias genéricas en cursos de formación general de una universidad chilena: La visión de estudiantes y docentes. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 14(1), 77-88. <https://doi.org/10.18004/riics.2018.julio.077-088>
- Faina, I., Alturas, B., & Almeida, F. (24-27 de junio de 2020). *Expert Systems Within Taxation: Competencies for Employees* [Sistemas Expertos en Tributación: Competencias para Empleados]. In 2020 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI). <https://doi.org/10.23919/CISTI49556.2020.9141022>
- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2014). The MODE model: Attitude-Behavior Processes as a Function of Motivation and Opportunity [El modelo MODE: Procesos actitud-comportamiento en función de la motivación y la oportunidad]. In J. W. Sherman, B. Gawronski y Y. Trope (Eds.), *Dual-Process Theories of the Social*

Mind [Teoría del proceso dual de la mente social] (pp. 155-171). The Guilford Press. <https://bit.ly/30OMV5X>

Ferreira, F., & Barbosa, B. (2017). Consumers' attitude toward Facebook advertising [Actitud de los consumidores hacia la publicidad en Facebook]. *International Journal of Electronic Marketing and Retailing*, 8(1), 45-57.
<https://core.ac.uk/download/pdf/231951906.pdf>

Figallo-Rivadeneira, F. (2015). Cambios y tendencias en la educación superior. En M. Pease-D., F. Figallo-R. y L. C. Ysla-A. (Eds.), *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 315-341). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/34w1DgB>

Gamarra-de-Velazco, F. K. (2021). Actitudes de los Estudiantes de Formación Docente del Centro Regional de Educación de Pilar sobre el ejercicio de la profesión. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2778-2792.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.489

García-Chamorro, M. C., Rolong-Gamboa, M. T. & Villar-Guerra, L. M. (2020). Una revista académica como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias genéricas y específicas de profesores de lenguas en formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 329-351. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322020000200329

García-Martín, J., García, J. N., Inciarte, A. J., Marín, F. V., Sánchez, E. R. & Conde, M. E. (2019). Sistemas de evaluación y metodologías docentes y su incidencia en las competencias genéricas (EMICOG-PROFESORES). *Psicología de la Educación y Saberes Originarios*, 3(1), 325-336.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1498>

- García-Serna, A., Arcos-Vega, J. L., Sevilla-García, J. J., & Oliveros-Ruiz, M. A. (2018). Generic Competencies in the Education of Engineers: The Case of Engineering Program in a Public University in Mexico [Competencias genéricas en la formación de ingenieros: El caso de la carrera de ingeniería en una universidad pública de México]. *Higher Education Studies*, 8(1), 58-64.
<https://doi.org/10.5539/hes.v8n1p58>
- Ghosh, S., Bowles, M., Ranmuthugala, D., & Brooks, B. (2016). Authentic assessment in seafarer education: Using literature review to investigate its validity and reliability through rubrics [Evaluación auténtica en la educación de la gente de mar: Uso de la revisión de la literatura para investigar su validez y confiabilidad a través de rúbricas]. *WMU J Marit Aff*, 15, 317-336.
<https://doi.org/10.1007/s13437-015-0094-0>
- Gibb, J., & Curtin, P. (2004). Overview [Visión general]. In J. Gibb (Ed.), *Generic skills in vocational education and training. Research readings* [Habilidades genéricas en educación y formación profesional: Lecturas de investigación] (pp. 7-18). National Centre for Vocational Education Research. <https://bit.ly/3raxsbl>
- Goddard, C., & Evans, D. (2018). Primary Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusion Across the Training Years [Actitudes de los futuros profesores de primaria hacia la inclusión a lo largo de los años de formación]. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 122-142.
<http://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.8>
- Gómez-del-Pulgar-Cinque, S. & Rodríguez-Mantilla, J. M. (2020). Las competencias instrumentales en los futuros Maestros de Educación Primaria: Autopercepción y satisfacción con la formación recibida en estudiantes de la UCM. *Profesorado*.

Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 24(3), 309-333.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8158>

Gómez-Vahos, L. E., Muriel-Muñoz, L. E. & Londoño-Vásquez, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC.

Encuentros, 17(2), 118-131.

<https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/>

González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*.

Informe Final Proyecto Piloto – Fase I [Tuning Estructuras Educativas en Europa. Informe Final Proyecto Piloto – Fase 1]. Universidad de Deusto.

http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2008). *Tuning Educational Structures in Europe*.

Universities' contribution to the Bologna Process: An Introduction [Ajuste de las estructuras educativas en Europa. Contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Una introducción] (2ª Ed.). Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_EN.pdf

http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_EN.pdf

González-Castro, C. & Cruzat-Arriagada, M. (2019). Innovación educativa: La

experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile.

Educación, 28(55), 103-122. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.005>

González-Morga, N., Pérez-Cusó, J., & Martínez-Juárez, M. (2018). Development of

Cross-sectional Competences at Universidad de Murcia: Strengths, Weaknesses, and Proposals for Improvement [Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora]. *Revista*

Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12(2), 88-113.

<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.727>

Granstrand, O., & Holgersson, M. (2020). Innovation ecosystems: A conceptual review and a new definition [Ecosistemas de innovación: Una revisión conceptual y una nueva definición]. *Technovation*, 90-91.

<https://doi.org/10.1016/j.technovation.2019.102098>

Guillén-Gámez, F. D., Romero-Martínez, S. J., & Ordóñez-Camacho, X. G. (2020).

Diagnosis of the attitudes towards ICT of education students according to gender and educational modality [Diagnóstico de las actitudes hacia las TIC de los estudiantes de educación según el género y la modalidad educativa]. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 12(1), 56-71.

<https://www.redalyc.org/journal/688/68863614004/html/>

Güler, M. E., & Akyol, E. M. (2017). Role of Competencies in Employee Selection

Function: A Fuzzy Analytical Hierarchy Process Approach [Papel de las competencias en la función de selección de empleados: Un enfoque de proceso de jerarquía analítica difusa]. *Ege Academic Review*, 17(2), 201-214.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/eab/issue/39977/475143>

Gutiérrez-Tobar, E. (2016). *Competencias Gerenciales: Habilidades, conocimientos y aptitudes*. Ecoe Ediciones. <https://bit.ly/3GWTFPv>

He, J., Rubinstein, B. I. P., Bailey, J., Zhang, R., Milligan, S., & Chan, J. (2016).

MOOCs Meet Measurement Theory: A Topic-Modelling Approach [Los MOOC se encuentran con la teoría de la medición: Un enfoque de modelado de temas]. In Thirtieth AAAI Conference on Artificial Intelligence (pp. 1195-1201).

<https://www.aaai.org/ocs/index.php/AAAI/AAAI16/paper/view/11970/11722>

- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (2011). *Organizational Behavior* [Comportamiento organizacional] (13ª Ed.). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª Ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Jakubik, M. (2019). Enhancing human capital beyond university boundaries [Mejorar el capital humano más allá de las fronteras universitarias]. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(2), 434-446. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2019-0074>
- Jasso-Méndez, J. (2018). The Community of Inquiry and the Importance of Teacher Mediation [La comunidad de investigación y la importancia de la mediación docente]. *Philosophical Practice: Journal of the American Philosophical Practitioners Association*, 13(3), 2232-2243.
https://www.academia.edu/37895019/The_Community_of_Inquiry_and_the_Importance_of_Teacher_Mediation
- Jiménez-Montañés, M. A., & Villaluenga-de-Gracia, S. (2019). Sustainability of Information as a New Subject in University Degrees in Business Management and Administration: Reporting of Non-financial Information - Spanish Case [La Sostenibilidad de la Información como Nuevo Tema en los Grados Universitarios en Administración y Dirección de Empresas: Reporte de Información No Financiera - Caso Español]. *Journal of Business and Economics*, 10(6), 501-516. [https://doi.org/10.15341/jbe\(2155-7950\)/06.10.2019/002](https://doi.org/10.15341/jbe(2155-7950)/06.10.2019/002)
- Khahudu, B. F., & Simiyu, A. M. (2021). The student teachers' perception of teaching practice among male and female student teachers in North Rift Region of Kenya [La percepción de los estudiantes de magisterio sobre la práctica docente entre

los estudiantes de magisterio masculinos y femeninos en la región norte del Rift de Kenia]. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, 7(7), 39-48. <https://doi.org/10.36713/epra2013>

Khairutdinova, R., Birman, D., Kalimullin, A., Gromova, C., Semenova, E., & Troska, Z. (2019). Attitudes toward cultural diversity: A study of russian teachers [Actitudes hacia la diversidad cultural: Un estudio de profesores rusos]. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 18(52), 80-95. <http://www.jsri.ro/ojs/index.php/jsri/article/view/1040>

Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J., & Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education [El aprendizaje significativo en la formación docente]. *Teaching and Teacher Education*, 71(1), 66-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009>

Lago, D. & Ospina, R. (2015). Diseño curricular basado en competencias: El caso del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena. En G. Carriilo-Mendoza (Ed.), *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la Educación Superior. Ponencias y debate*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://docentes.unibe.edu.do/wp-content/uploads/2017/04/El-curriculum-por-competencias-en-educacion-superior.pdf>

Lechner, C. M., Tomasik, M. J., & Silbereisen, R. K. (2016). Preparing for Uncertain Careers: How youth deal with growing occupational uncertainties before the education-to-work Transition [Preparación para carreras inciertas: Cómo los jóvenes lidian con las crecientes incertidumbres ocupacionales antes de la transición de la educación al trabajo]. *Journal of Vocational Behavior*, 95-96(1), 90-101. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.002>

- Ledesma, R. D., Tosí, J. D., Díaz-Lázaro, C. M., & Poó, F. M. (2018). Predicting road safety behavior with implicit attitudes and the Theory of Planned Behavior [Predicción del comportamiento de seguridad vial con actitudes implícitas y la Teoría del Comportamiento Planificado]. *Journal of Safety Research*, 66(1), 187-194. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2018.07.006>
- Lefcovich, M. (27 de abril de 2006). *Gerencia del cambio*. Superando la resistencia al cambio. DeGerencia.com. https://degerencia.com/articulo/superando_la_resistencia_al_cambio/
- Ley Universitaria 30220 de 2014. Por la cual se deroga la Ley N° 23733 Ley Universitaria, y sus modificatorias. 9 de julio de 2014. D.O. El Peruano No. 12914. <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- Loaiza-Aguirre, M. I., Andrade-Abarca, P. S., & Salazar-Romero, A. C. (2017). Determination of the Innovative Capacity of Ecuadorian Universities [Determinación de la Capacidad Innovadora de las Universidades Ecuatorianas]. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 57-63. <https://www.learntechlib.org/p/174397/>
- López-Novoa, I., Padilla-Guzmán, M., Juárez-De-La-Cruz, M., Gallarday-Morales, S. & Uribe-Hernández, Y. C. (2020). Pedagogía Universitaria Basada en Competencias Genéricas para Desarrollar Habilidades del Pensamiento Crítico en Estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.561>
- Lozoya-Meza, E. & Cordero-Bencomo, R. (2018). Una visión de las competencias educativas su implementación y evaluación en la educación superior. En O.

- Leyva-Cordero, F. Ganga-Contreras, J. Tejada-Fernández y A. A. Hernández-Paz (Coords.), *La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde Referentes de México, España y Chile* (pp. 65-92). Tirant Humanidades. <https://www.ulagos.cl/wp-content/uploads/2019/04/Formacion-por-competencias-en-la-educacion-superior.pdf>
- Luján, E. L. (2021). The beliefs of primary school teachers: A comparative analysis [Las creencias de los maestros de primaria: Un análisis comparativo]. *International Journal of Instruction*, 14(3), 223-240. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14313a>
- Macanchi-Pico, M. L., Orozco-Castillo, B. M. & Campoverde-Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1). <https://bit.ly/3GnO3gA>
- Macías-Catagua, O. W. (2018). El desarrollo de competencias genéricas en el docente universitario. *Dominio de las Ciencias*, 4(3), 240-252. <https://doi.org/10.23857/dc.v4i3.806>
- Marín, G. (2007). Actitudes. En J. Whittaker (Ed.), *La psicología social en el mundo de hoy* (pp. 237-262). Trillas. <https://bit.ly/2Rbm9Qx>
- Martínez-López, J. (2008). La opinión de los profesores universitarios. En *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp. 28-33). ICE de la Universidad de Zaragoza. https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/publicaciones/col._documentos_08.pdf
- Matus-Madrid, B. & Herrera-Burton, A. (2018). Un desafío central para la innovación curricular. Un análisis crítico desde la experiencia de la Universidad Tecnológica Metropolitana. En H. Arancibia-Martini, P. Castillo-Armijo & J. Saldaña-

Fernández (Coords.), *Innovación Educativa: Perspectivas y desafíos* (pp. 43-72).

Instituto de Historia y Ciencias Sociales. Universidad de Valparaíso.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=719973>

Maury-Mena, S. C., Marín-Escobar, J. C., Ortiz-Padilla, M. & Gravini-Donado, M.

(2018). Competencias genéricas en estudiantes de educación superior de una universidad privada de Barranquilla Colombia, desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). *Revista Espacios*, 39(15), 1-12.

<https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p01.pdf>

Meléndez, L. (2003). La actitud del profesor universitario desde una perspectiva psicológica. *Omnia*, 9(2), 77-95.

<http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/omnia/v9n2/articulo5.pdf>

Meléndez-Ferrer, L. & Cánquiz, L. (2003). La actitud del profesor universitario desde una perspectiva pedagógica en el marco de la relación universidad-empresa.

Revista de Pedagogía, 24(71), 417- 475. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000300004

Melnyk, Y. (2017). Study of trends of students' demand for the formation of competences by higher educational institutions [Estudio de las tendencias de la demanda de los estudiantes para la formación de competencias por parte de las instituciones de educación superior]. *Science and education*, 5, 127-133.

<https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-5-22>

Meneses-Riquelme, G. F. (2017). *Actitudes del profesorado ante la innovación curricular. El caso de la Universidad de Tarapacá* [Tesis de doctorado,

Universidad Autónoma de Barcelona].

<https://www.tdx.cat/handle/10803/457959#page=1>

Meneses-Riquelme, G. & Tomás-Folch, M. (2017). Validación de un cuestionario para evaluar las actitudes del profesorado universitario ante la innovación curricular. *Acción Pedagógica*, 1(26), 106-119.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344978>

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Resultados evaluación internacional PISA 2018*. Editorial OCDE. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/PPT-PISA-2018_Web_vf-15-10-20.pdf

Moreno, L., Requero, B., Santos, D., Paredes, B., Briñol, P., & Petty, R. E. (2021). Attitudes and Attitude Certainty Guiding Pro-Social Behavior as a Function of Perceived Elaboration [Actitudes y certeza de actitudes que guían el comportamiento prosocial en función de la elaboración percibida]. *European Journal of Social Psychology*, 51(6), 990-1006. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2798>

Moreno-Guerrero, A. J., Marín-Marin, J. A., López-Belmonte, J., & Churi, P. (2022). Systematic Review on Digital Competence in the Spanish Context [Revisión Sistemática de la Competencia Digital en el Contexto Español]. In L. Tomczyk & L. Fedeli (Eds.), *Digital Literacy for Teachers* [Alfabetización Digital para Maestros] (pp. 495-517). Springer Publishing. <https://bit.ly/3brJ6IQ>

Nair, P. K., & Fahimirad, M. (2019). A Qualitative Research Study on the Importance of Life Skills on Undergraduate Students' Personal and Social Competencies [Un

estudio de investigación cualitativa sobre la importancia de las habilidades para la vida en las competencias personales y sociales de los estudiantes de pregrado]. *International Journal of Higher Education*, 8(5), 71-83.

<https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p71>

Napal-Fraile, M., Peñalva-Vélez, A., & Mendióroz-Lacambra, A. M. (2018).

Development of Digital Competence in Secondary Education Teachers' Training [Desarrollo de la Competencia Digital en la Formación del Profesorado de Educación Secundaria]. *Education Sciences*, 8(3), 104-115.

<https://doi.org/10.3390/educsci8030104>

Nuñez-Vilela, B. (2017). *Actitud frente a la innovación educativa mediante la técnica de trabajo cooperativo y satisfacción laboral de los docentes de educación primaria de la Institución Educativa Inmaculada N° 11523 del distrito de Pucala – Lambayeque* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1419>

Ogan-Bekiroglu, F., & Oymak, O. (2017). Can we change attitude toward physics?

Outcomes of technology supported and laboratory based instructions [¿Podemos cambiar la actitud hacia la física? Resultados de las instrucciones basadas en laboratorio y respaldadas por tecnología]. In M. Pehlivan & W. Wu (Eds.), *Research Highlights in Education and Science 2017* [Aspectos destacados de la investigación en educación y ciencia 2017] (pp. 75-80). ISRES Publishing.

<https://bit.ly/3OjvwWf>

Ojeda, R., Carter-Thuillier, B., Cresp, M., Sanhueza, S. & Machuca, C. (2019).

Evaluación de competencias genéricas en estudiantes de Educación Física: Una

experiencia en contextos no formales. *Retos*, 36(1), 220-227.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/67358>

Orcos, L., & Magreñán, A. A. (2018). The hologram as a teaching medium for the acquisition of STEM contents [El holograma como medio didáctico para la adquisición de contenidos STEM]. *International Journal of Learning Technology*, 13(2), 163-177. <https://bit.ly/3Ngmvw5>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016).

Texto 1: Innovación Educativa. Herramientos de apoyo para el trabajo docente.

<https://uai.edu.ar/media/117274/art-unesco-innovaciones-educativas-e-metodologc3ada-4-innov-educ.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *La definición y*

selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Editorial OECD.

<https://bit.ly/3yVrds>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico¹. (2019). *Estrategia de*

Competencias de la OCDE 2019. Fundación Santillana.

<https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico². (10 de septiembre de

2019). *La educación superior debe intensificar sus esfuerzos para preparar a los estudiantes con vistas al futuro.*

<https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/laeducacionsupe>

[riordebeintensificarsusesfuerzosparaprepararalosestudiantesconvistasalfuturo.htm](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/laeducacionsuperiordebeintensificarsusesfuerzosparaprepararalosestudiantesconvistasalfuturo.htm)

Otieno, O. C., Liyala, S., Odongo, B. C., & Abeka, S. (2016). Theory of Reasoned

Action as an Underpinning to Technological Innovation Adoption Studies [La

teoría de la acción razonada como base de los estudios de adopción de

innovaciones tecnológicas]. *World Journal of Computer Application and Technology*, 4(1), 1-7. <http://doi.org/10.13189/wjcat.2016.040101>

Oudkerk-Pool, A., Govaerts, M. J. B., Jaarsma, D. A. D. C., & Driessen, E. W. (2018).

From aggregation to interpretation: how assessors judge complex data in a competency-based portfolio [De la agregación a la interpretación: cómo los evaluadores juzgan datos complejos en un portafolio basado en competencias].

Advances in Health Sciences Education, 23(2), 275-287.

<https://doi.org/10.1007/s10459-017-9793-y>

Palacios-Picos, A., López-Pastor, V., & Fraile-Aranda, A. (2019) Perception

Questionnaire of Teaching Competences in Physical Education [Cuestionario de Percepción de Competencias Docentes en Educación Física]. *Revista*

Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte,

19(75), 445-461. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2019.75.005>

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four

Directions for Research [Una revisión del aprendizaje autorregulado: Seis modelos y cuatro direcciones para la investigación]. *Frontiers in Psychology*,

8(422). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Paños, E., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2020). Attitude toward informal science in the early

years and development of Leisure Time in Science (LeTiS), a pictographic scale

[Actitud hacia la ciencia informal en los primeros años y desarrollo de Leisure

Time in Science (LeTiS), una escala pictográfica]. *Journal of Research in*

Science Education, 58(5), 689-720. <https://doi.org/10.1002/tea.21675>

Peccin, L. A., & Martinelli, S. C. (2019). As atitudes para o estudo declaradas pelos

alunos e sua relação com o desempenho escolar [Actitudes hacia el estudio

declaradas por los estudiantes y su relación con el desempeño escolar] [Discurso principal]. VI Congreso Nacional de Educación, Campina Grande, Brasil.

Realize Editora. <https://bit.ly/3jjixa7>

Pedró, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe:

Efectos, impactos y recomendaciones políticas. En M. Bas-Vilizzio, H.

Camacho, D. Carabantes-Alarcón, M. P. De-Luca, I. Dussel, A. Fairlie-Reinoso,

P. Ferrante, G. A. Gallego, E. Herrera-Rubio, P. Martínez-Samper, L. P.

Leopoldo-Mercado, J. M. Portocarrero, S. P. Yépez, F. Pedró, D. Pulfer, I. Z.

Sanabria, J. A. Sanahuja & G. Xarles-i-Jubany (Eds.), *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia* (pp. 23-38). Fundación Carolina.

<https://www.fundacioncarolina.es/wp->

[content/uploads/2021/06/LibroLaeducacionSuperiorEnIberoamerica.pdf](https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/06/LibroLaeducacionSuperiorEnIberoamerica.pdf)

Perales-Vargas, C. E. & Domínguez-Crilo, O. J. (2019). *Estudios sobre aprendizaje*

activo y el desarrollo de competencias genéricas desde la perspectiva de

estudiantes de Maestría en Educación de una universidad privada de Lima

durante el periodo 2019 [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú].

<https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/2254?show=full>

Pérez-Cabrera, M. J. & Llanes-Ordoñez, J. (2020). Contribuciones del asesoramiento a

la función del docente en la universidad. *Revista Internacional de Investigación*

en Educación, 13(1), 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.cafd>

Pérez-Zuñiga, R., Mena-Hernández, E. & Elicerio-Conchas, D. (2020). El nuevo

enfoque de participación docente ante los retos y desafíos tecnológicos de la

cuarta revolución industrial 1. *Espacios*, 41(11).

<https://revistaespacios.com/a20v41n11/a20v41n11p24.pdf>

- Pipas, M. D. (18-19 de octubre de 2020). *Attitudes, Personality and Organizational Behavior* [Actitudes, Personalidad y Comportamiento Organizacional]. In M. Zitouni (Ed.), *The 19th International RAIS Conference on Social Sciences and Humanities*. Research Association for Interdisciplinary Studies (pp.76-79). RAIS. <http://rais.education/wp-content/uploads/2020/11/Proceedings-of-the-19th-RAIS-Conference.pdf>
- Piscoya-Chicoma, M. L. (2018). *Postergación académica y actitudes del profesorado frente a la innovación en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Sagrado Corazón de Jesús Chiclayo* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2919>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). *Modelo educativo PUCP*. <https://bit.ly/2S87aaq>
- Pugh, G. & Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: Un estudio de caso. *Revista Calidad en la Educación*, 1(50), 143-179. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.725>
- Raffaini, G. B., Oberto, A. M., Principe, R. E. & Márquez, J. A. (2018). Experiencias innovadoras en el espacio curricular de Biología Animal. *Revista de Educación en Biología 1*, 525-532. <http://congresos.adbia.org.ar/index.php/congresos/article/view/403>
- Ramírez-Carbajal, A. (2016). Constructos y variables del ambiente virtual de aprendizaje, desde la perspectiva del modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de Educación a Distancia*, 2(49), 1-25. <http://dx.doi.org/10.6018/red/49/2>

- Ramírez-Molina, R. I., Paéz-Puerta, L. C., Vera-Arenas, A. V., & El-Kadi, O. (2022). Classification of competences according to their difficulty in detecting human talent [Clasificación de las competencias según su dificultad para detectar el talento humano]. *Revista Global Negotium*, 5(2), 88-105. <http://publishing.fgu-edu.com/ojs/index.php/RGN/article/view/242>
- Ratnawat, R. K. (2018). Competency Based Human Resource Management: Concepts, Tools, Techniques, and Models: A Review [Gestión de recursos humanos basada en competencias: Conceptos, Herramientas, Técnicas y Modelos: Una revisión]. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, 3(5), 119-124. <https://bit.ly/3HYloA8>
- Renau-Renau, M. L. (2018). A research in innovation in the secondary education: making use of virtual resources to learn a language [Una investigación en innovación en la educación secundaria: haciendo uso de los recursos virtuales para aprender un idioma]. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(4), 151-173. <https://www.oapub.org/edu/index.php/ejfl/article/view/1866>
- Repáraz-Abaitua, C., Arbués-Radigales, E., Naval-Durán, C. & Ugarte-Artal, C. (2015). El índice cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista Española de Pedagogía*, 1(260), 23-51. <https://bit.ly/3r7R7Zx>
- Rimari-Arias, W. (2008). *La innovación educativa un instrumento de desarrollo*. <https://bit.ly/3eTPHdY>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2018). *Essentials of Organizational Behavior* [Fundamentos del Comportamiento Organizacional] (14ª Ed.). Pearson

Education. http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2018/03/Essentials-of-Organizational-Behavior_14th-ed_Chapters-1-and-2.pdf

Rodríguez-Sandoval, M. T., Ramos-Geliz, F. & Bernal-Oviedo, G. M. (2018). Estudio de las actitudes hacia la Innovación Educativa de los docentes y estudiantes universitarios. En R. Roig-Vila, (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 758-768). Editorial Octaedro. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/87792/1/2018-El-compromiso-academico-social-75.pdf>

Rodríguez-Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(1), 145-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90915108>

Roekaert, E. (20 de febrero de 2018). ¿Qué requiere un estudiante para pasar al mercado laboral? *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/economia/peru/requiere-estudiante-pasar-mercado-laboral-noticia-498490-noticia/>

Rohman, M., Baskoro, F., & EndahCahyaNingrum, L. (03-04 de octubre de 2020). *The Effectiveness and Efficiency of Google Classroom as an Alternative Online Learning Media to Overcome Physical Distancing in Lectures Due to the Covid-19 pandemic: Student Perspectives* [La eficacia y eficiencia de Google Classroom como medio alternativo de aprendizaje en línea para superar el distanciamiento físico en las conferencias debido a la pandemia de Covid-19: Perspectivas de los estudiantes]. In 2020 Third International Conference on Vocational Education and Electrical Engineering (ICVEE). <http://dx.doi.org/10.1109/ICVEE50212.2020.9243258>

Rossette-García, J., Galván-Martínez, C. E., & Soria-López, G. P. (2021). Proposal for the socio-educational evaluation of the Integrating Course1 in the Mechatronics Career at the UT Altamira [Propuesta de evaluación socioeducativa del Curso Integrador1 en la Carrera de Mecatrónica en la UT Altamira]. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 9(3), 1-11. <https://bit.ly/3xXogtI>

Sáenz-López, P. (12 de julio de 2016). La motivación del docente es más importante que la del alumno. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/andalucia/2016/07/12/5785274b268e3ee17d8b461b.html>

Sáez-Delgado, F. M., Díaz-Mujica, A. E., Bustos, C. E. & Pérez-Villalobos, M. V. (2020). Impacto de un programa intracurricular sobre la disposición al estudio en universitarios. *Formación Universitaria* 13(4), 101-110. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400101>

Salgado-Anoni, J. (2016). *Innovación educativa: "Innovando en la Educación Superior, una revisión"*. <https://bit.ly/3HO0OCA>

Sánchez-Carlessi, H., Reyes-Romero, C. & Mejía-Sáenz, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>

Sánchez-Mendiola, M., Escamilla-de-los-Santos, J. & Sánchez-Saldaña, M. (2018). ¿Qué es la Innovación en Educación Superior? Reflexiones Académicas sobre la Innovación Educativa. En M. Sánchez-Mendiola & J. Escamilla-de-los-Santos (Coords.). *Perspectivas de la Innovación Educativa en universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360*. Imagia Comunicación. <https://bit.ly/3FMNYSP>

- Santos-Rego, M. A., Sotelino-Losada, A., Jover-Olmeda, G., Naval, C., Álvarez-Castillo, J. L. & Vázquez-Verdera, V. (2017). Diseño y Validación de un Cuestionario sobre Práctica Docente y Actitud del profesorado universitario hacia la Innovación (CUPAIN). *Educación XXI*, 20(2), 39-71.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.19031>
- Sarzuri-Ayala, D. C., Miranda-Correa, C., Monforte-Merlo, E. & Silva-Braga-Junior, S. (2019). La imagen de Brasil desde la perspectiva de los consumidores mexicanos. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 28(2), 267-289.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6871849>
- Solanes-Puchol, A., Núñez-Núñez, R. & Rodríguez-Marín, J. (2012). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 513-522.
<https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/429>
- Stenberg, A. (2017). What does Innovation mean-a term without a clear definition [¿Qué significa Innovación? Un término sin una definición clara]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064843/FULLTEXT01.pdf>
- Suárez-Pérez, I. T., Trueba-Macías, B. A., Venegas-Álvarez, G. S. & Proaño-Rodríguez, C. E. (2020). La Pertinencia Social Universitaria ante el COVID 19. *Revista Educare*, 24(2), 249–272. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1329>
- Tejada-Díaz, R. (2016). Las competencias transversales, su pertinencia en la integralidad de la formación de profesionales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 199-228. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672964>
- Tenorio-Rodríguez, M., Vázquez-Granadero, M., Padilla-Carmona, T., & González-Monteagudo, J. (2016). Employability skills developed by non-traditional

- students along their undergraduate program [Habilidades de empleabilidad desarrolladas por estudiantes no tradicionales a lo largo de su carrera]. In *EDUPRO Project International Conference: The Ways of Lifelong Learning. Towards Socially Relevant Quality in European Universities Wroclaw*. University of Lower Silesia. <https://idus.us.es/handle/11441/76468>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª Ed.). Editorial ECOE. <https://bit.ly/3fMVH9x>
- Tomás, M., Borell, N., Castro, D., Feixas, M., Bernabeu, D. & Fuentes, M. (2010). *La cultura innovadora de las Universidades. Estudio de casos*. Editorial Octaedro. <https://bit.ly/3gSKGEe>
- Traver-Martí, J. & Fernández-Berruero, R. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad. *Perfiles Educativos*, 38(151), 86-103. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54917>
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 423-444. <https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.26.jt>
- Tuning-América-Latina. (2011-2013). *Innovación Educativa y Social*. <http://www.tuningal.org/>
- Ubillos, S., Mayordomo, S. & Páez, D. (2004). Actitudes: Definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 1-37). Pearson Prentice Hall. <https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+X.pdf>

- Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Vicerrectorado Académico de Pregrado. (2020). *Modelo educativo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2020*. <https://viceacademico.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2020/10/Modelo-Educativo-2020-UNMSM-.pdf>
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Dirección UPG-FE. (2020). *Guía para el procedimiento de la elaboración de la tesis para la obtención del Grado de Magíster o Doctor*. <https://bit.ly/3AJMNCq>
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Unidad de Estadística e Informática. (2021). Informe Virtual 2021-UEI-FE/UNMSM (N° 002).
- Valderrama-Mendoza, S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica: Cuantitativa, Cualitativa y mixta*. Editorial San Marcos.
- Velasco-Martínez, L. C., & Tójar-Hurtado, J. C. (2018). Competency-Based Evaluation in Higher Education: Design and Use of Competence Rubrics by University Educators [Evaluación basada en competencias en la educación superior: Diseño y uso de Rúbricas de Competencias por Docentes Universitarios]. *International Education Studies*, *11*(2), 118-132. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n2p118>
- Ventura-Montes, U. (2020). Perspectiva del personal docente peruano sobre las razones y limitaciones que imposibilitan una dedicación continua para con la investigación científica. *Revista Educación*, *44*(2), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39544>
- Vera, F. & García-Martínez, S. (2022). Creencias y prácticas de docentes universitarios respecto a la integración de tecnología digital para el desarrollo de competencias genéricas. *Revista Colombiana de Educación*, *1*(84). <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11582>

- Vera-Rojas, M. P., Chávez-Vera, L. F. & Vera-Rojas, L. A. (2020). La necesidad de promover el debate epistemológico de la pedagogía en las facultades de Ciencias de la Educación, desde la perspectiva latinoamericana. *Revista Boletín REDIPE*, 9(4), 114-121. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/952/862>
- Villardón-Gallego, L. (2016). El porqué y el cómo de las competencias genéricas en educación superior. En C. Díaz-Villavicencio (Ed.), *II Encuentro Internacional Universitario: Las Competencias Genéricas en la Educación Superior* (pp. 15-44). Pontificia Universidad Católica del Perú.
http://cdn02.pucp.education/academico/2016/06/24194836/II_EncuentroInt_competencias_genericas_en_edusup.pdf
- Villarroel, V. A. & Bruna, D. V. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 23-34. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Villarroel, V. A. & Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Villarroel, V. A. & Bruna, D. V. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 1(50), 492-509. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.729>
- Vossio-Brígido, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. *Boletín Cinterfor*, 1(152), 51-73.
https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/vossio.pdf

- Widjaja, I., Arifin, A. Z., & Setinib, M. (2020). The effects of financial literacy and subjective norms on saving behavior [Los efectos de la educación financiera y las normas subjetivas en el comportamiento de ahorro]. *Management Science Letters, 10*(15), 3635–3642. <http://growingscience.com/beta/msl/4077-the-effects-of-financial-literacy-and-subjective-norms-on-saving-behavior.html>
- Wilhelm, S., Förster, R., & Zimmermann, A. B. (2019). Implementing Competence Orientation: Towards Constructively Aligned Education for Sustainable Development in University-Level Teaching-And-Learning [Implementando la orientación por competencias: Hacia una educación alineada constructivamente para el desarrollo sostenible en la enseñanza y el aprendizaje a nivel universitario]. *Sustainability, 11*(7), 1-22. <https://doi.org/10.3390/su11071891>
- Wong, S. C. (2020). Competency Definitions, Development and Assessment: A Brief Review [Definiciones, desarrollo y evaluación de competencias: Una breve revisión]. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 9*(3), 95–114. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i3/8223>
- Wong, S. L., Bakar, K. A., Mohd-Ayub, A. F., & Lope-Pihie, Z. A. (2016). University Faculty Members' Attitudes towards Student Centred Learning [Actitudes de los profesores universitarios hacia el aprendizaje centrado en el estudiante]. *International Journal of Education and Training, 2*(1), 1-8. <https://bit.ly/3tG82Tz>
- Yániz, C. (2015). Las competencias genéricas como finalidad educativa. En L. Villardón-Gallego (Coord.), *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 13-23). Narcea Ediciones. <https://bit.ly/3cc5gwA>

- Zabalza, M. A. & Zabalza-Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens Ediciones. <https://bit.ly/2Rh4eYG>
- Zambrano-Quinde, R. Z., Castillo-Tigua, M. F., Meza-Toala, E. V., Guale-Flores, R. J. & Benitez-Chávez, A. M. (2021). Implementación de una escala para medir “Impacto psicosocial y actitudes en sujetos post covid-19”. Estudio aleatorio en la ciudad de Manta entre abril y septiembre del 2020. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 301-318.
- <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/viewFile/1798/3599>
- Zavaleta-Portillo, E. (2013). *Innovación Educativa. Guía de Proyectos de Innovación*. https://issuu.com/edken/docs/inovaciones_educativas_edgar_zaval

ANEXOS

Anexo N° 1 Matriz de Consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones/ Indicadores	Metodología	Población y Muestra	Técnicas e Instrumentos
Problema General	Objetivo General	Hipótesis General					
¿Cuál es la relación entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I?	Determinar la relación entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.	Ha: Existe relación significativa entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I. Ho: No existe relación significativa entre las actitudes del profesorado hacia la innovación y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional	Variable 1 Actitudes del Profesorado hacia la Innovación	1. Motivación y dedicación docente: - Actualización y formación permanente - Perfil docente como educador y mediador - Formación de ciudadanos/as y profesionales críticos y autónomos - Mayor implicación y motivación en el hecho educativo - Saber y saber enseñar 2. Nuevas metodologías: - Cambio y mejora metodológica	Tipo de Investigación: Básica Enfoque de Investigación: Cuantitativo Diseño de Investigación: No experimental Transeccional Nivel de investigación: Descriptivo-correlacional	Población: 171 estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I. Muestra: 119 estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.	Encuesta - Cuestionarios

Mayor de San Marcos,
2021-I.

3. Oportunidad de
contexto:
- Organización
departamental
- Liderazgo

4. Revalorización de
la docencia:
- Política
universitaria

Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas		
1. ¿Cuál es la relación entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I?	1. Determinar la relación entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.	H1: Existe relación significativa entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I. Ho: No existe relación significativa entre la motivación y dedicación docente y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.	Variable 2 Competencias Genéricas	1. Competencias Instrumentales: - Desempeño de trabajo - Habilidades para la gestión 2. Competencias Interpersonales: - Trabajo en equipo y relaciones interpersonales 3. Competencias Sistémicas: - Liderazgo - Motivación - Capacidad de aprendizaje
2. ¿Cuál es la relación entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la facultad de	2. Determinar la relación entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V	H2: Existe relación significativa entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la		

Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I?	ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.	Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I. Ho: No existe relación significativa entre las nuevas metodologías y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.
3. ¿Cuál es la relación entre la oportunidad de contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I?	3. Determinar la relación entre la oportunidad de contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.	H3: Existe relación significativa entre la oportunidad de contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I. Ho: No existe relación significativa entre la oportunidad de contexto y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

4. ¿Cuál es la relación entre la revalorización de la docencia y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I?	4. Determinar la relación entre la revalorización de la docencia y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021- I	H4: Existe relación significativa entre la revalorización de la docencia y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I. Ho: No existe relación significativa entre la revalorización de la docencia y las competencias genéricas en estudiantes del V ciclo de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.
--	--	---

Anexo N° 2 Matrices de Operacionalización

Matriz de Operacionalización de la Variable 1: Actitudes del Profesorado hacia la Innovación

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición	Niveles y Rangos
Las actitudes del profesorado hacia la innovación son un factor educativo esencial en los procesos de formación y mejora comportamental del docente universitario, ya que, favorece el desarrollo de propuestas pedagógicas en la educación superior que puedan generar un cambio de actitud oportuno en torno a este tipo de procesos (Traver & Fernández, 2016).	Las actitudes del profesorado hacia la innovación son las disposiciones valorativas que implican una serie de reacciones observables que permiten reconocer la inserción de los docentes universitarios a los procesos de cambio y mejora necesarios para una formación profesional de calidad.	Motivación y Dedicación Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización y formación permanente • Perfil docente como educador y mediador • Formación de ciudadanos/as y profesionales críticos y autónomos • Mayor implicancia y motivación en el hecho educativo • Saber y saber enseñar 	1 (1 ítem) 2, 3, 4 (3 ítems) 5 (1 ítem) 6, 7 (2 ítems) 8, 9 (2 ítems)	5, 4,3,2, 1 Muy de acuerdo: 5 De acuerdo: 4 Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 3 No está de acuerdo: 2 Muy en desacuerdo: 1	Nivel alto = 63 - 85 Nivel medio = 40 - 62 Nivel bajo = 17 - 39
		Nuevas Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio y mejora metodológica 	10, 11, y 12 (3 ítems)		
		Oportunidad del Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Organización departamental • Liderazgo 	13 (1 ítem) 14 (1 ítem)		
		Revalorización de la Docencia	<ul style="list-style-type: none"> • Política universitaria 	15, 16 y 17 (3 ítems)		

Matriz de Operacionalización de la Variable 2: Competencias Genéricas

Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición	Niveles y Rangos
Las competencias genéricas aluden a las competencias transversales, frecuentes a la mayor parte de profesiones que articulan aptitudes, características de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, debido a que se necesitan en diferentes ámbitos laborales o son transmisibles entre diversas tareas de una área u organización (Gómez <i>et al.</i> , 2006, citados en Solanes <i>et al.</i> , 2012).	Las competencias genéricas son una combinación de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes indispensables para la vida laboral y para el desarrollo personal y ciudadano de los futuros profesionales, independientemente de una profesión u oficio.	Competencias Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño de trabajo • Habilidades para la gestión 	1,2,3,4 y 5 (5 ítems) 6, 7 y 8 (3 ítems)	6, 5, 4,3,2, 1 Siempre: 6 Muchísimas veces: 5 Con frecuencia: 4 Ordinariamente: 3 Ocasionalmente: 2 Casi nunca: 1	Nivel alto = 127 - 174 Nivel medio = 78 - 126 Nivel bajo = 29 - 77
		Competencias Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo y relaciones interpersonales 	9, 10,11,12 y,13 (5 ítems)		
		Competencias Sistémicas	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Motivación • Capacidad de aprendizaje 	14,15,16,17,18 y 19 (6 ítems) 20,21,22,23,24 y 25 (6 ítems) 26, 27, 28 y 29 (4 ítems)		

Anexo N° 3 Instrumentos de Recolección de Datos

Instrumento N° 1

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO-ESCALA QUACINE

VARIABLE: ACTITUDES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIA HACIA LA INNOVACIÓN

OBJETIVO: Determinar las actitudes del profesorado hacia la innovación mediante la percepción de los estudiantes del V ciclo de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrará una lista de preguntas. En cada pregunta debe elegir una de las 5 opciones que la acompañan. Marca la respuesta con una (X).

1. MUY EN DESACUERDO

2. NO ESTÁ DE ACUERDO

3. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO

4. DE ACUERDO

5. MUY DE ACUERDO

DIMENSIONES	ÍTEMS	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
Motivación y dedicación docente	1. Estoy seguro que para implantar en el salón de clases proyectos innovadores los docentes deben permanentemente capacitarse.					
	2. Pienso que el docente universitario debe dirigir y guiar el aprendizaje de sus estudiantes.					
	3. El desempeño de los estudiantes será óptimo si el docente se acerca y se vuelve accesible a ellos.					
	4. El docente tiene que comprometerse en la tutorización del aprendizaje de los estudiantes.					
	5. Considero que la formación universitaria nos prepara no únicamente como profesionales competente, sino como personas con espíritu crítico y autónomo.					
	6. Estoy seguro que mientras más motivados estén los profesores ante la enseñanza, los estudiantes también lo estarán ante el aprendizaje.					

	7. Pienso que para convertirse en un buen docente universitario se requiere compromiso en el hecho educativo y en la enseñanza.					
	8. Considero que para brindar clases en la universidad es vital dominar la asignatura así como saber enseñarla.					
	9. Es trascendental que los docentes destinen tiempo a elaborar sus clases.					
Nuevas metodologías	10. Considero que para obtener el éxito de las propuestas pedagógicas en la enseñanza universitaria es fundamental ajustar la metodología y los materiales al contexto vigente.					
	11. Pienso que para optimizar la práctica docente es imprescindible la aplicación de novedosos métodos de enseñanza de acuerdo con la situación profesional y social.					
	12. Creo que es esencial introducir el empleo de las TIC y de los lenguajes audiovisuales para optimizar la docencia en el aula.					
Oportunidad de contexto	13. Considero que la organización de los departamentos de la universidad repercute favorablemente en la mejora educativa.					
	14. Creo que en la universidad se tiene que propiciar el mejor contexto para indagar acerca de la innovación educativa.					
Revalorización de la docencia	15. Para llevar a cabo la innovación educativa el profesor tiene que contar con la consideración administrativa.					
	16. Estoy seguro de que si la docencia se considerara más que la investigación se impulsaría la innovación docente.					
	17. Considero que es favorable la reducción del número de estudiantes en las aulas.					

¡Muchas gracias por su colaboración!

Instrumento N° 2

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA VARIABLE: COMPETENCIAS GENÉRICAS

OBJETIVO: Determinar las competencias genéricas de los estudiantes del V ciclo de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2021-I.

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrará una lista de preguntas. En cada pregunta debe elegir una de las 6 opciones que la acompañan. Marca la respuesta con una (X).

1. RARA VEZ

2. A VECES

3. NORMALMENTE

4. FRECUENTEMENTE

5. CASI SIEMPRE

6. SIEMPRE

DIMENSIONES	ÍTEMS	VALORACIÓN					
		1	2	3	4	5	6
Competencias instrumentales	1. Te preocupas por innovar en tus prácticas o trabajos.						
	2. Examinas a profundidad los datos y eres capaz de proyectar las conclusiones.						
	3. Procedes con tranquilidad y fortaleza en los momentos de presión.						
	4. Crees en tus capacidades potenciales y pones en práctica los conocimientos aprendidos en la carrera.						
	5. Logras superar los inconvenientes que se te presentan sin tener que acudir a tus superiores.						
	6. Eres capaz de organizar y distribuir los medios asignados para lograr los objetivos académicos y/o laborales.						
	7. Cuentas con habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.						
	8. Eres capaz de analizar situaciones académicas y tomar decisiones, aplicándolas de forma efectiva.						
Competencias interpersonales	9. Te es fácil interactuar con tus compañeros y profesores.						
	10. Cuando te comunicas, te haces entender y escuchando a los demás (compañeros de clase, docentes, etc).						
	11. Demuestras empatía, tacto y escucha cuando interactúas con los demás.						

	12. Transmites confianza y apoyo a tus compañeros de clase.						
	13. Eres capaz de trabajar cooperativamente.						
Competencias sistémicas	14. Te sientes capaz de organizar equipos de trabajo y dirigirlos.						
	15. Persuades a tus compañeros para que acepten tus ideas y propuestas.						
	16. Eres capaz de emplear óptimamente los recursos de la universidad.						
	17. Eres capaz de negociar en cuanto se trata de asuntos de clase para obtener un mejor logro.						
	18. Eres emprendedor(a).						
	19. Te sientes preparado para asumir nuevas responsabilidades o cargos (delegado/a, representación de alumnos, etc).						
	20. Consideras que tienes cierto conocimiento de la carrera.						
	21. Te es fácil concentrarte para las actividades académicas.						
	22. Te adaptas con facilidad a nuevas situaciones (como cursos nuevos, nuevos profesores, cambios de horario, etc).						
	23. Aprovechas muy bien tus propios recursos.						
	24. Te sientes motivado con la carrera, con la asistencia a clases y con el estudio.						
	25. Te gusta mucho obtener los objetivos planteados.						
	26. Consideras los resultados académicos (en tus exámenes).						
	27. Tienes la capacidad de investigación.						
	28. Eres capaz de identificar tus propias características personales y académicas.						
	29. Te sientes comprometido con la conservación ambiental.						

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo N° 4 Fichas de Validación

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN



JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Silva Narvaste Bertha	Doctora en Educación, Licenciada en Matemática Física	Universidad Nacional de Cañete	QUACINE Cuestionario de Actitudes frente a la Innovación Educativa	Traver y Fernández (2016)
Título: ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INNOVACIÓN Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN-UNMSM				

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				X	

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 99%

Ciudad universitaria, 26.de Febrero del 2021	45104543		961740436
LUGAR Y FECHA	DNI	Firma del Experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el equipo de investigación UPGE.

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN



JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Silva Narvaste Bertha	Doctora en Educación, Licenciada en Matemática Física	Universidad Nacional de Cañete	Cuestionario para la Evaluación de Competencias Genéricas	Solanes <i>et al.</i> (2012)
Título: ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INNOVACIÓN Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN-UNMSM				

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				X	

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 97%

Ciudad universitaria, 26.de Febrero del 2021	45104543		961740436
LUGAR Y FECHA	DNI	Firma del Experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el equipo de investigación UPGE.

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN



JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Tejeda Navarrete Raúl	Doctor en Educación, Maestro en Docencia Universitaria, Licenciado en Educación Matemática- Física	Docente Universitario	QUACINE Cuestionario de Actitudes frente a la Innovación Educativa	Traver y Fernández (2016)
Título: ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INNOVACIÓN Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN-UNMSM				

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				X	

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN ; 99%

Ciudad universitaria, 02.de Marzo del 2021	10011733		961740435
LUGAR Y FECHA	DNI	Firma del Experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el equipo de investigación UPGE.

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN



JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Tejeda Navarrete Raúl	Doctor en Educación, Maestro en Docencia Universitaria, Licenciado en Educación Matemática – Física	Docente Universitario	Cuestionario para la Evaluación de Competencias Genéricas	Solanes <i>et al.</i> (2012)
Título: ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INNOVACIÓN Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN-UNMSM				

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				X	

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN : 98 %

Ciudad universitaria, 09.de Marzo del 2021	10011733		961740435
LUGAR Y FECHA	DNI	Firma del Experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el equipo de investigación UPGE.

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN



JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Wong Silva Jean Pierre	Doctor en Educación, Maestro en TIC, Ingeniero de Telecomunicaciones	Docente Universitario	QUACINE Cuestionario de Actitudes frente a la Innovación Educativa	Traver-Martí y Fernández-Berrueto (2016)
Título: ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INNOVACIÓN Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN-UNMSM				

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					X
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				X	

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 99%

Ciudad universitaria, 09.de Marzo del 2021	70304870		963521647
LUGAR Y FECHA	DNI	Firma del Experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el equipo de investigación UPGE.

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN



JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor(a) del Instrumento
Wong Silva Jean Pierre	Doctor en Educación, Maestro en TIC, Ingeniero de Telecomunicaciones	Docente Universitario	Cuestionario para la Evaluación de Competencias Genéricas	Solanes <i>et al.</i> (2012)
Título: ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INNOVACIÓN Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN-UNMSM				

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					X
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					X
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				X	

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 98%

Ciudad universitaria, 09.de Marzo del 2021	70304870		963521647
LUGAR Y FECHA	DNI	Firma del Experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el equipo de investigación UPGE

Anexo N° 5 Base de Datos para la Prueba de Confiabilidad

N°	ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INNOVACIÓN																
	Motivación y Dedicación docente									Nuevas metodologías			Oportunidad del contexto		Revalorización de la Docencia		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17
1	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	4	4
3	4	4	3	4	5	4	3	5	5	4	4	4	4	4	3	1	5
4	4	4	3	4	5	4	4	5	5	4	5	4	4	5	3	1	5
5	5	3	3	4	5	4	5	5	5	5	4	4	3	4	3	2	3
6	5	4	3	4	5	5	5	5	5	5	4	4	3	5	4	5	4
7	5	4	3	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5
8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	4	5
9	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	3	1
10	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	3
11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	5
12	4	5	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	3	4
13	4	3	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	2	1
14	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	2	5
15	5	3	4	4	5	4	3	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4
16	5	3	4	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	3	5	4
17	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	3	3	4
18	5	4	4	5	5	4	3	5	5	4	4	5	4	4	3	4	3
19	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4	3	5	3
20	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	5	3

21	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	5	2
22	5	4	3	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	2
23	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	3
24	4	5	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	3	3	4
25	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5	3	5	3	2	1
26	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	3	1	2
27	4	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4
28	4	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5	4	2	5
29	4	5	5	5	5	5	3	4	5	4	4	5	5	4	4	3	5
30	4	4	5	4	4	5	3	4	5	4	5	5	3	5	4	4	4
31	5	3	5	4	5	5	4	4	5	4	4	5	3	4	4	5	3
32	4	4	3	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	1	4
33	4	5	3	4	5	5	3	4	5	5	4	5	4	4	4	5	1
34	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5
35	5	4	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	3	5	2
36	5	3	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4
37	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	2	4
38	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	1	4
39	5	4	3	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	3	3	5
40	4	4	4	4	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5	2	4
41	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	2	2
42	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	1	1
43	4	4	4	4	5	4	3	5	5	4	5	4	3	5	3	1	3
44	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	3	3
45	5	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	5	3
46	4	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5	5	3
47	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	5	4

48	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4
49	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	3
50	5	3	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	3	

N°	COMPETENCIAS GENÉRICAS																												
	Competencias Instrumentales								Competencias Interpersonales					Competencias Sistémicas															
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29
1	3	4	4	4	5	6	4	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	5	6	5	6	5	4	5	3
2	6	5	4	5	4	5	5	5	6	6	6	5	6	6	5	3	4	6	6	4	5	6	6	5	5	4	6	6	4
3	4	3	2	5	3	5	6	4	3	5	6	3	6	3	6	2	4	2	5	6	5	4	6	6	6	5	5	6	3
4	5	4	2	6	3	5	4	6	4	6	6	5	5	5	2	2	2	3	6	5	5	4	6	6	5	6	5	4	3
5	6	4	3	3	5	4	5	4	4	6	5	3	6	5	6	4	4	4	5	3	5	4	6	6	5	4	6	4	3
6	4	6	4	2	3	3	4	4	6	6	6	4	5	5	4	3	4	4	6	4	4	5	5	6	5	4	6	4	1
7	6	4	5	3	4	4	4	4	3	5	4	6	6	3	4	3	4	4	2	5	4	5	5	4	5	5	6	6	4
8	4	5	6	6	4	5	5	6	5	4	5	5	4	4	4	5	1	6	5	6	4	6	5	5	6	5	5	5	5
9	3	5	1	5	4	6	3	5	6	3	6	4	6	5	5	4	5	5	5	6	4	6	5	4	4	5	4	5	6
10	4	6	2	3	4	6	4	5	4	3	6	3	4	6	5	4	5	5	5	6	4	5	4	6	5	6	6	5	5
11	6	3	2	5	4	6	5	5	3	3	5	5	3	4	5	4	3	6	6	5	3	3	4	4	6	4	6	5	4
12	5	2	2	6	6	6	4	4	6	4	3	4	6	4	5	6	1	5	6	4	5	5	4	4	6	5	5	5	1
13	6	3	6	3	5	4	5	3	6	5	5	5	4	4	4	5	5	4	6	4	5	4	5	6	6	5	5	6	3
14	3	3	5	3	4	4	5	5	6	3	5	4	5	6	5	5	4	6	4	4	4	2	6	5	5	5	6	6	2
15	4	6	4	3	3	5	5	5	6	6	4	4	5	5	6	4	6	4	6	4	3	2	6	6	5	5	5	4	6
16	6	4	4	4	2	2	5	6	4	5	6	6	2	4	2	4	4	4	6	5	6	4	4	5	4	6	4	4	1
17	4	4	2	3	3	5	2	4	6	4	4	3	5	5	3	3	3	4	1	5	6	5	3	6	5	6	6	4	3
18	5	4	3	3	5	4	3	5	3	4	4	4	5	3	3	2	5	6	5	6	5	6	5	4	6	6	6	4	4

19	5	4	3	2	3	4	4	6	6	5	5	5	5	4	5	4	5	6	5	5	5	4	4	5	6	6	4	3	5	
20	6	6	5	5	3	4	5	3	5	6	5	5	3	5	6	4	5	6	5	5	5	5	6	5	6	4	4	3	3	
21	5	6	5	2	4	3	5	5	6	5	5	4	4	2	4	4	5	3	3	5	4	3	4	5	5	5	6	2	4	
22	4	6	4	3	3	3	3	5	5	5	6	3	3	3	4	5	1	3	4	6	4	4	4	3	5	5	6	3	3	
23	6	6	3	5	3	1	2	4	3	5	5	5	4	5	4	6	5	3	4	6	4	5	4	6	6	5	6	2	4	
24	5	6	6	1	5	2	3	5	5	4	5	5	5	6	4	3	4	6	6	6	4	6	4	6	5	6	6	5	4	
25	6	4	1	4	5	6	6	5	4	6	4	4	6	2	4	4	4	5	6	4	3	2	3	6	5	6	6	3	4	
26	6	4	4	3	5	5	4	6	4	5	4	3	6	5	5	4	4	4	6	4	5	6	3	6	4	6	5	5	4	
27	4	5	2	3	5	2	4	6	4	4	4	4	5	6	6	6	4	6	6	4	4	4	5	3	5	6	6	5	5	4
28	4	5	2	5	2	3	4	4	3	6	6	6	6	4	6	5	5	5	5	4	4	4	5	6	6	6	5	6	5	
29	5	6	5	1	2	4	5	6	5	5	4	4	6	4	5	5	2	5	3	3	5	4	5	6	6	5	5	3	5	
30	5	5	5	6	6	4	4	5	5	5	3	4	3	3	6	6	5	5	5	5	5	4	6	4	6	6	4	6	2	
31	6	6	5	3	6	4	4	3	5	5	5	5	4	3	2	4	4	4	2	5	5	4	4	4	4	5	5	4	3	
32	5	2	5	3	5	4	5	6	4	6	4	5	6	5	4	5	6	4	6	4	5	5	4	4	4	5	6	4	6	
33	4	3	6	6	5	5	5	4	4	4	4	4	5	6	5	4	4	3	4	5	4	5	6	4	6	4	5	4	4	3
34	4	4	3	2	3	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	3	3	4	4	4	2	5	6	4	4	6	4	1
35	5	4	4	3	4	6	5	4	6	4	5	6	6	6	4	5	3	5	1	5	6	3	5	6	5	4	5	2	5	
36	6	6	2	4	2	1	5	6	4	4	5	4	5	4	5	5	4	3	5	6	4	3	5	5	5	4	5	5	5	
37	4	4	5	6	5	3	6	4	4	6	5	4	4	4	5	6	5	6	5	6	4	3	4	6	6	4	6	4	5	
38	3	5	5	5	4	3	6	5	5	5	5	5	6	3	4	3	5	5	5	6	4	3	5	6	6	6	6	5	5	
39	3	5	2	3	4	3	6	5	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	1	5	4	4	5	6	6	6	6	6	4	
40	6	5	2	4	3	4	4	5	5	4	6	5	5	5	6	6	5	6	4	6	5	4	5	6	5	6	5	5	3	
41	3	6	5	5	3	4	4	4	5	3	4	4	4	4	2	5	4	4	5	6	6	5	6	3	5	5	4	5	5	
42	5	3	2	4	3	4	4	6	5	6	4	4	6	5	3	5	6	4	5	4	5	5	3	5	4	5	6	3	5	
43	6	6	4	6	4	5	6	5	5	5	4	4	5	6	3	5	2	4	6	4	4	5	2	6	5	5	6	6	5	
44	4	5	5	2	6	5	5	3	6	4	5	4	3	4	3	4	2	5	4	3	5	6	4	5	6	5	6	6	4	
45	4	4	6	1	6	5	6	5	5	4	4	3	4	3	4	3	3	5	5	4	5	6	4	5	5	4	6	5	4	

46	4	3	1	2	3	6	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	6	5	5	5	5	3	4	6	5	5	4	5	4
47	5	2	3	3	4	3	6	5	4	5	5	6	4	4	6	4	5	5	5	5	6	3	5	6	5	5	5	4	3
48	6	6	3	5	5	4	3	4	5	6	5	6	4	5	2	6	4	5	2	4	4	2	6	6	4	6	4	3	3
49	5	6	3	3	4	4	4	6	4	5	4	5	5	6	3	4	3	4	5	6	4	4	5	6	4	6	5	4	3
50	6	5	4	2	3	5	5	5	5	4	4	5	6	4	6	2	3	4	5	3	5	4	5	4	4	6	5	2	6

Anexo N° 6 Informe Virtual de la Unidad de Estadística e Informática de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para determinar la población de estudio



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

Lima, 18 de junio del 2021

INFORME VIRTUAL N° 0002-2021-UEI-FE/UNMSM

De: «JACQUELIN PAULA LIÑAN MORILLO»
«JEFE DE LA UNIDAD DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA»

A: ANDRADE VELÁSQUEZ MARÍA CRISTINA

Asunto: Cantidad de estudiantes por especialidad en el V ciclo – Período Académico: 2021-1.

Referencia: Correo electrónico recibido el 15/06/2021

Proyecto de Tesis de Posgrado titulado: ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INNOVACIÓN Y COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

En atención al requerimiento de información, esta Unidad remite la cantidad de estudiantes de Pregrado matriculados por especialidad en el V ciclo – Período Académico: 2021-1 de la Escuela Profesional de Educación.

SEMESTRE ACADÉMICO 2021-1

CICLO	CÓDIGO DE ESPECIALIDAD	CANTIDAD
5	1	21
	3	45
	4	6
	5	12
	11	25
	12	14
	18	4
22	44	

LEYENDA	
Cód-Esp	Asignatura
1	Matemática y Física
3	Historia y Geografía
4	Biología y Química
5	Inglés y Castellano
11	Educación Inicial
12	Educación Primaria
18	Filosofía, Tutoría y Ciencias Sociales
22	Lenguaje, Literatura y Comunicación

Atentamente,



Período de firma: del 15/06/2021 al 18/06/2021
Firma: Jacquelín Paula Liñan Morillo
Código: 0002-2021-UEI-FE/UNMSM
Fecha: 18/06/2021

JACQUELIN PAULA LIÑAN MORILLO
JEFE DE LA UNIDAD DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

JLM

Anexo N° 7 Autorización para la Aplicación de los Instrumentos de Recojo de Información



Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN - EPE

AUTORIZACIÓN

La Directora de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos,

AUTORIZA A:

*Señorita **MARÍA CRISTINA ANDRADE VELÁSQUEZ**, egresada del Programa de Maestría en Educación con Mención en Docencia Universitaria del Posgrado de la Facultad de Educación., para que pueda ingresar a las aulas de clases virtuales de los estudiantes del Pregrado de la Escuela Profesional de Educación del Semestre Académico 2021 - I, para aplicar un instrumento de evaluación.*

Se agradece a los señores docentes brindarles las facilidades del caso, si lo tiene a bien.

Lima, 01 de junio de 2021

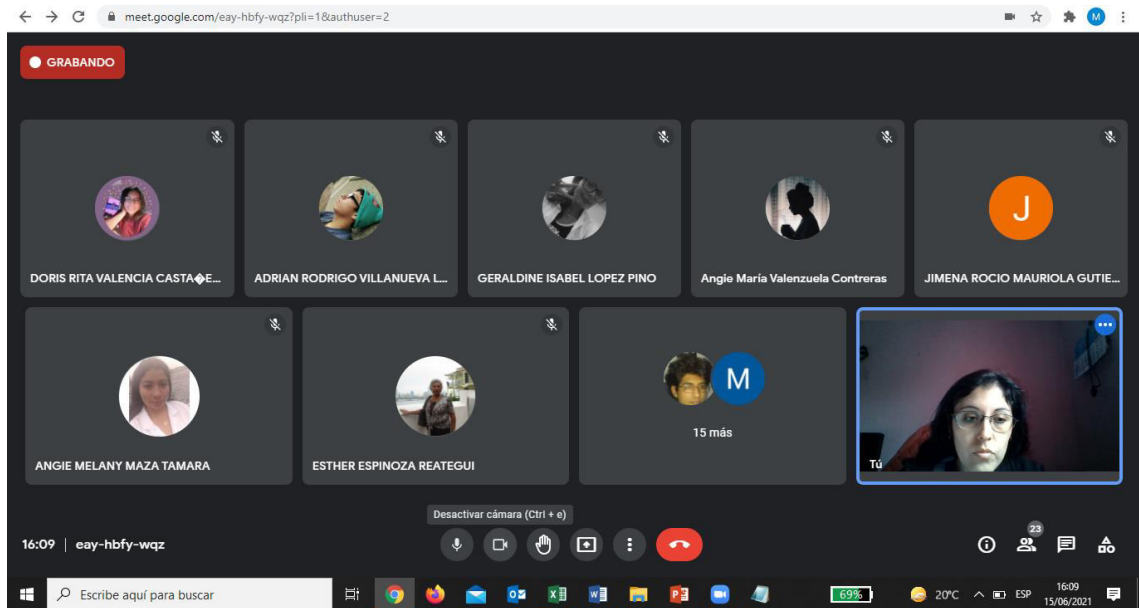
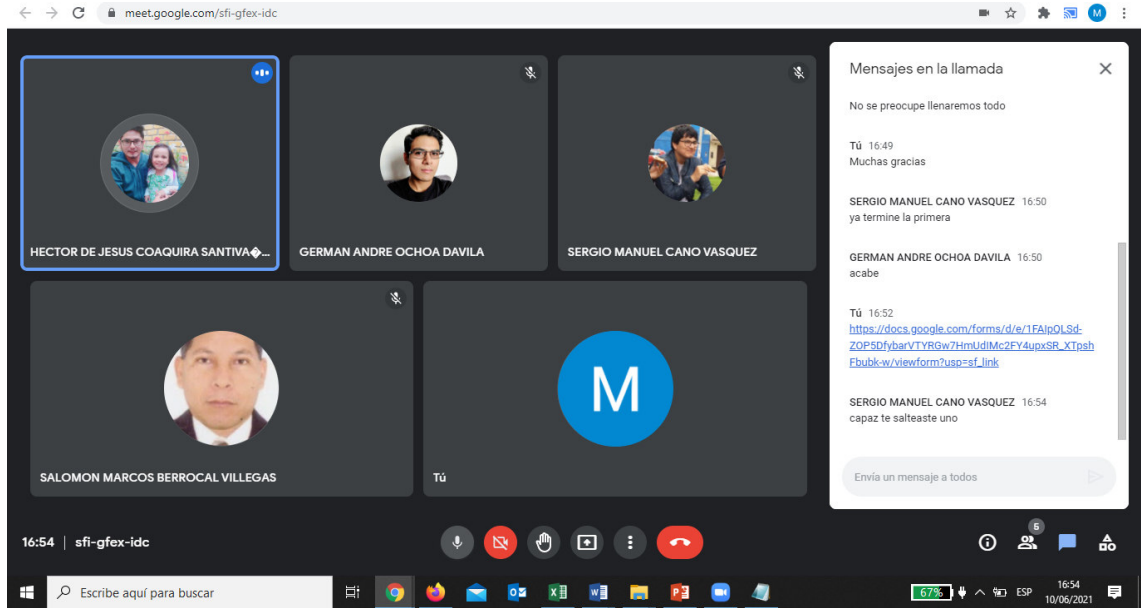


UNMSM

Formado digitalmente por VITALIANO
CONRUCO Nolasco Velarde PAU
2021/06/02 09:44
Módulo: Firmas de Autor de Documentos
Perú: 2021/06/02 10:11:40 (-0500)

DRA. ESTHER MARIZA VELARDE CONSOLI
Directora de la Escuela Profesional
de Educación

Anexo N° 8 Capturas del Momento de la Aplicación de los Instrumentos de Recolección de Datos



Meet: rdf-xygn-pzk - Google Chrome
meet.google.com/rdf-xygn-pzk?authuser=2

GRABANDO

CHRISTOPHER KALED ESTRADA ROBLES

ANA MARIA BALDOCEDA ESPINOZA

Nora Estefany Gutiérrez Alarcón

KEVIN JHAIR VILLANUEVA TRINIDAD

CESAR VICENTE GARRIAZO MAYHUA

ANGELA GABRIELA AQUISE ARPE

JOSE ADRIAN COLQUE LOPEZ

5 más

Tú

Mensajes en la llamada

Los mensajes solo son visibles para los participantes de la llamada y se borran cuando esta finaliza.

Nora Estefany Gutiérrez Alarcón 11:07 no todavía

Tú 11:08 https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpOLSeWVEk9GkcSwie1O8a79CimZj1S7WC_ULCaz-Tt4y4-QvCgw/viewform?usp=sf_link

Envía un mensaje a todos

11:08 | rdf-xygn-pzk

Escribe aquí para buscar

37%

11:08 11/06/2021

meet.google.com/kgx-ynup-myp?pli=1&authuser=2

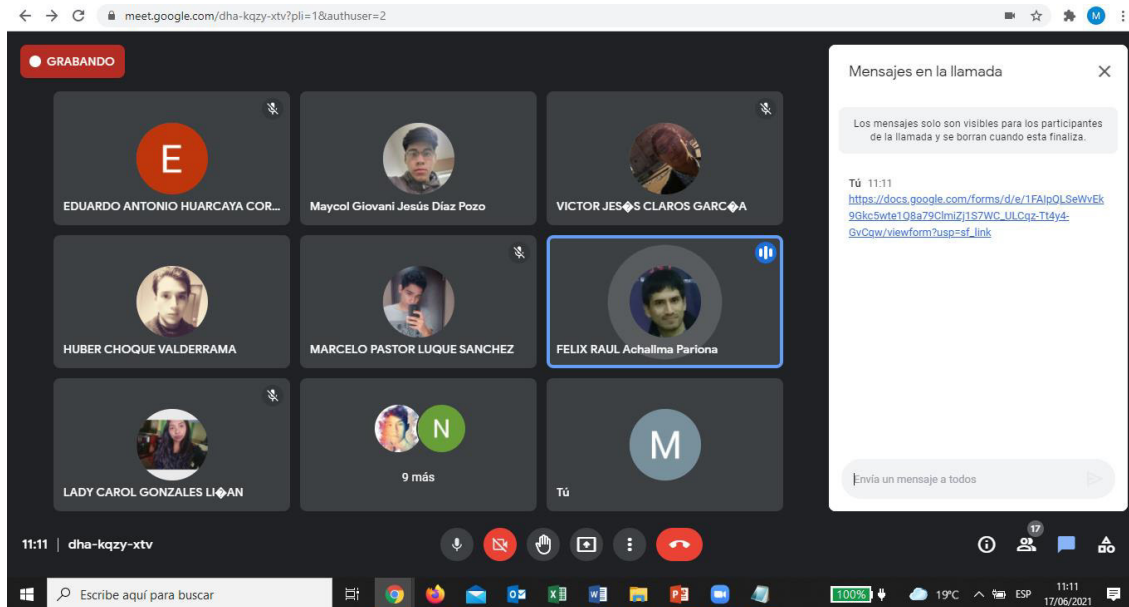
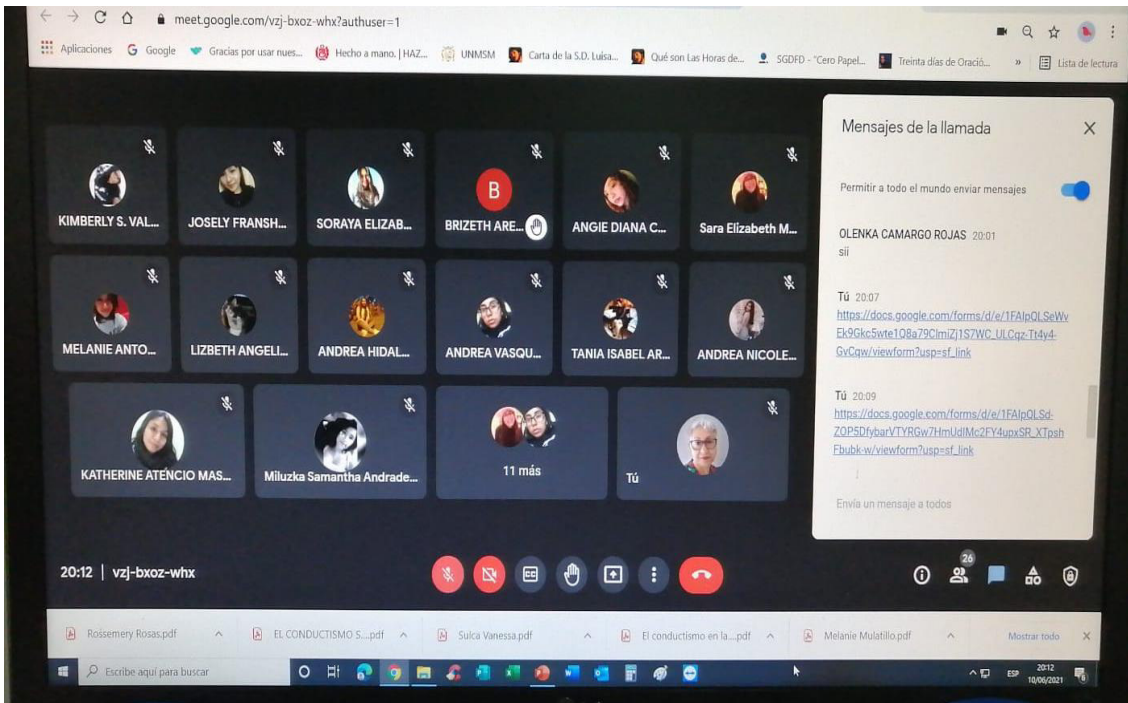
MARÍA INÉS MONTALVO ROSS

ALLESSON ANTUANÉ ANGULO CASTRO

Tú

18:49 | kgx-ynup-myp

Escribe aquí para buscar



meet.google.com/zzq-rqnu-gye?pli=1&authuser=0

18:55 | zzq-rqnu-gye

18:55 15/06/2021

Anexo N° 9 Base de Datos para la Prueba de Normalidad

N°	ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INNOVACIÓN																
	Motivación y Dedicación docente									Nuevas metodologías			Oportunidad del contexto		Revalorización de la Docencia		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17
1	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	3	4	3	3	3
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	3	4
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5
4	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	3	3	4
5	4	4	3	4	3	5	5	5	4	4	4	4	3	4	3	3	3
6	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5
7	4	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	3	3	3
8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	3	5	3
9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	3	3
10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	3
11	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3
12	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3
13	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
14	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	3	3
15	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	3	3	3
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	3
17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	4	4
18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4

46	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4
47	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	5	3	3	3
48	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4
49	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5
50	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	3	4	4	5	4
51	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4
52	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3
53	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	3
54	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5
55	4	4	3	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	3
56	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3
57	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3
58	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
59	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	3	4	3	4	4
60	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4
61	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	3
62	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	2	3
63	5	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	4	3	3
64	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	2	2	4
65	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5
66	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	3	3
67	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
68	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4
69	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	3	5
70	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5
71	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
72	4	3	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	3	4	4	4	3

100	4	5	4	4	4	2	3	5	4	4	4	5	3	5	4	2	2
101	3	2	1	1	4	3	4	3	3	3	3	3	1	3	1	4	2
102	4	3	3	4	4	4	2	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4
103	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	3	4	4
104	4	4	5	5	5	5	4	2	5	3	4	5	2	3	1	3	1
105	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4	5	3	4	3	3	3
106	4	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	5	4	5	4	3	4
107	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	3	4	3	4	4
108	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4	4	3
109	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3
110	4	3	2	3	4	4	5	4	3	4	4	4	1	2	1	1	1
111	4	5	5	5	5	5	5	4	4	2	3	4	3	3	1	2	3
112	5	3	4	5	4	4	5	5	3	4	5	3	2	3	2	2	3
113	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4
114	4	2	2	2	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4	2
115	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	4	1	4	2	2	1
116	4	4	4	2	3	4	4	3	4	4	4	4	4	2	2	3	1
117	4	5	5	4	5	3	3	4	5	3	4	4	4	3	4	4	5
118	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	3
119	5	4	5	3	4	3	3	4	5	4	4	5	4	5	4	4	2

N°	COMPETENCIAS GENÉRICAS																												
	Competencias Instrumentales								Competencias Interpersonales					Competencias Sistémicas															
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29
1	4	6	5	6	6	6	5	4	5	4	6	4	6	5	4	4	5	4	3	5	6	6	5	6	4	6	4	4	6
2	4	4	4	3	6	4	6	5	5	4	5	6	6	5	3	1	4	1	3	2	2	4	4	4	4	2	2	3	6
3	5	4	2	5	5	6	4	4	4	4	4	4	2	2	4	6	5	6	5	6	4	5	6	6	6	6	4	5	6
4	4	5	3	4	2	2	4	4	5	3	5	4	4	3	3	6	5	4	5	6	4	3	3	5	3	5	3	4	6
5	4	4	4	5	5	4	4	4	5	5	5	6	5	6	6	5	6	6	5	5	5	5	6	5	5	5	6	5	6
6	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	3	3	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5
7	4	3	2	4	4	4	5	4	4	4	6	5	5	4	4	4	4	3	3	5	4	4	5	4	4	5	4	5	6
8	5	4	4	5	5	5	6	5	6	5	5	5	6	5	3	4	5	2	5	5	4	5	5	5	6	5	4	5	6
9	4	4	5	4	4	4	3	4	3	6	6	6	5	4	3	4	3	2	4	4	4	4	4	5	5	5	5	3	4
10	3	4	2	3	3	5	5	4	4	4	4	5	4	3	3	3	3	6	2	5	4	4	4	3	6	3	3	4	6
11	4	4	4	4	4	4	4	4	6	6	6	6	6	6	6	4	6	4	6	6	2	4	6	2	6	6	6	6	6
12	3	4	3	4	2	2	2	3	3	4	6	5	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	5	3	4	3	5
13	5	4	4	4	5	2	3	5	5	5	6	6	6	6	5	5	5	5	5	6	3	6	5	4	5	6	6	6	5
14	4	4	3	4	5	5	4	5	5	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
15	6	5	3	6	5	4	5	5	5	5	6	5	5	4	1	5	1	6	4	6	5	6	5	6	6	6	5	5	6
16	6	6	4	6	5	6	6	6	5	6	6	6	5	6	5	6	5	6	6	6	6	5	6	5	6	6	6	6	6
17	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
18	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	5	5	3	4	4
19	4	4	1	3	4	4	3	4	5	4	6	6	5	2	4	3	3	3	2	5	4	3	6	4	5	5	4	3	4
20	5	4	4	4	5	3	3	5	5	4	5	6	5	4	4	4	5	5	3	4	3	4	5	4	5	5	3	6	4

21	3	3	1	2	4	4	3	4	4	4	6	3	4	5	2	4	4	5	4	5	3	3	4	3	3	3	3	5	5	
22	4	4	1	4	2	4	6	2	1	5	5	4	4	2	3	5	3	2	1	5	4	4	5	4	4	3	5	4	6	
23	4	3	1	3	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	6	4	4	4	4	5	4	5	5	3	4	5	
24	5	5	4	5	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	6	5	6	6	6	6	6	5	6	6	
25	3	3	1	3	3	3	4	3	4	3	5	4	4	2	2	3	1	1	1	3	1	3	4	3	3	5	2	2	4	
26	6	3	6	3	4	1	2	6	6	4	6	3	6	6	1	4	6	6	1	5	3	6	5	3	4	6	4	4	4	
27	6	4	4	5	5	5	4	5	6	5	6	6	6	6	6	5	5	6	4	6	5	5	6	6	6	4	6	4	6	5
28	4	6	3	6	3	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	4	6	6	6	4	4	6	6	6	6	6	6	6	6	6
29	6	5	4	5	4	6	6	5	5	6	5	5	5	6	5	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	5	6	6	
30	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	1	2	2	1	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3
31	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	6	4	6	5	5	5	4	5	5	4	5	5	6	6	5	4	5	6	
32	4	5	4	5	5	5	4	4	3	4	5	3	5	4	4	6	4	2	1	4	4	5	5	5	6	5	4	5	6	
33	4	4	4	5	5	4	5	5	2	3	3	4	3	3	4	4	4	5	5	4	3	5	3	5	5	4	4	6	5	
34	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
35	6	4	4	4	5	4	6	4	6	4	6	6	6	4	5	6	6	6	2	6	4	6	6	6	6	4	5	6	6	
36	4	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5	6	5	5	3	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	6	6
37	4	5	4	3	5	5	5	4	5	5	5	6	4	5	3	4	4	4	1	5	4	5	4	5	6	5	5	5	5	
38	6	6	4	5	5	4	6	5	6	6	6	6	6	6	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
39	4	3	3	4	3	3	5	4	4	3	5	5	4	3	3	3	3	4	4	4	5	2	5	4	4	4	3	3	5	
40	5	4	5	4	5	3	5	5	6	6	6	6	5	5	5	4	5	5	6	5	3	6	5	5	6	5	4	5	5	
41	4	3	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	5	3	5	4	5	4	5	4	5	5	
42	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	6	4	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	6	
43	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
44	5	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	
45	3	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4	3	4	3	4	4	3	5	5	4	5	4	4	4	4	
46	3	3	2	2	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	5	5	3	3	4	
47	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	6	4	4	

48	3	4	4	3	3	4	5	3	5	4	5	5	5	5	3	4	4	3	3	4	3	5	4	5	5	3	4	5	5	
49	5	4	3	3	3	4	4	3	5	5	6	6	5	4	4	5	4	4	3	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	
50	5	5	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	
51	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	3	3	4	4	4	5	3	2	4	3	5	3	4	5	4	5	4	4	
52	4	3	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	2	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	
53	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	6	5	3	3	4	4	4	4	4	3	4	5	
54	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
55	4	6	5	4	4	6	5	6	5	6	6	6	4	6	4	5	4	6	4	6	4	4	5	5	6	4	4	4	6	
56	3	5	4	3	4	5	5	4	3	3	5	4	4	4	3	4	4	2	3	4	6	3	5	4	6	3	5	4	6	
57	4	3	3	2	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	2	3	3	4	4	4	4	4	3	3	5	
58	4	4	4	6	4	4	4	4	4	4	6	6	6	6	4	3	4	6	4	4	4	6	6	6	4	4	4	4	6	6
59	5	4	4	4	5	3	4	4	5	6	6	6	5	6	6	4	6	4	4	4	2	5	4	3	4	4	3	4	6	
60	4	4	4	3	5	3	3	3	3	4	5	5	4	3	3	4	3	5	3	5	5	4	4	5	4	4	3	3	3	
61	4	3	2	2	4	4	5	3	3	5	5	4	5	4	3	4	4	3	2	3	3	4	3	4	4	4	2	3	4	
62	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	3	5	4	3	4	5	4	5	4	4	5	4	
63	4	4	4	5	4	4	5	5	3	4	4	3	4	3	4	3	5	1	5	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	
64	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	6
65	4	4	4	4	5	5	5	4	4	6	6	6	6	5	5	4	5	5	3	4	4	5	5	5	4	4	4	5	5	
66	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	6	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	
67	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
68	4	4	5	5	5	5	5	4	3	4	6	3	4	4	4	3	4	3	1	4	5	6	5	5	5	6	5	5	6	
69	6	5	4	5	5	6	6	6	5	5	6	6	6	5	5	6	6	6	5	6	4	6	6	5	6	6	6	6	6	
70	5	4	6	4	6	6	5	5	6	5	5	5	6	6	5	3	5	6	6	5	4	6	5	6	6	5	5	5	2	
71	4	3	4	3	2	5	3	3	3	3	3	3	5	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	5	4
72	5	4	2	6	6	6	5	2	5	5	4	5	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	5	6	6	6	4	6	6	
73	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
74	5	5	4	5	5	4	6	5	6	4	5	6	6	5	5	5	5	5	6	3	4	5	5	6	6	5	4	5	6	

75	4	4	5	6	6	6	5	4	6	6	5	5	5	5	4	5	5	5	5	6	4	4	6	4	5	5	4	5	5	
76	4	3	5	5	4	3	5	3	4	4	4	5	4	4	5	5	5	6	3	5	4	5	5	4	4	5	4	4	6	
77	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
78	5	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	5	5	3	4	4	4	5	
79	4	4	3	4	3	5	5	5	5	6	6	5	6	6	1	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	6	
80	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
81	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	5	4	5	4	5	
82	5	5	4	6	6	6	6	5	5	5	4	5	5	6	4	6	5	5	5	6	6	6	5	6	5	5	6	6	5	
83	4	6	4	6	5	6	5	4	6	6	6	5	5	5	5	5	5	4	6	5	5	6	5	5	6	6	4	6	5	
84	4	4	4	4	3	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	6	4	5	3	5	2	4	5	5	5	5	5	4	
85	5	4	6	6	5	4	4	5	6	5	6	6	5	5	4	4	5	6	6	5	3	5	5	4	5	5	5	4	4	
86	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
87	4	4	4	4	2	3	4	3	4	5	5	4	5	5	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	5	
88	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	
89	5	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	5	3	4	4	
90	3	4	2	3	3	4	4	4	4	4	4	5	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
91	4	4	5	5	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	5	5	4	3	4	4	
92	3	6	4	4	5	3	4	6	4	6	6	5	6	4	4	2	5	5	1	6	6	6	5	4	5	6	3	5	6	
93	4	4	5	5	4	6	5	4	5	5	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5	3	4	5	4	3	4	4	4	5	
94	4	4	4	4	3	4	5	5	3	4	3	3	5	4	5	4	5	6	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	
95	2	5	5	6	4	5	4	6	5	6	4	5	5	2	4	3	5	4	4	5	5	6	3	3	4	5	6	4	6	
96	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	
97	4	5	3	4	4	4	4	4	5	6	5	4	5	5	4	4	4	6	3	5	5	5	5	5	4	5	4	5	6	
98	4	4	3	2	3	4	5	3	5	5	6	5	3	5	4	2	4	2	3	3	2	3	2	2	2	2	4	2	4	5
99	4	5	6	5	5	4	6	6	6	6	6	5	6	6	6	5	5	5	6	6	4	6	5	4	6	4	5	6	5	
100	4	4	5	4	4	4	5	4	6	6	5	5	6	5	4	4	5	5	5	6	5	5	4	6	5	5	4	5	3	
101	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6	5	5	5	6	5	5	6	6	6	5	6	5	5	5	5	6

102	4	4	2	5	4	3	3	4	4	2	5	2	4	4	3	6	3	3	4	5	3	2	5	6	5	6	5	6	4
103	4	3	1	4	3	2	4	3	6	6	5	3	5	5	6	5	4	2	1	6	6	4	4	4	3	5	1	5	6
104	2	2	4	3	3	3	4	4	6	6	6	5	5	5	2	1	1	1	3	6	4	4	2	5	5	5	2	6	6
105	1	2	6	4	6	6	6	6	6	6	6	5	6	4	4	5	5	4	6	4	4	5	5	3	5	4	5	6	4
106	4	3	2	4	4	6	4	4	5	5	4	3	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	4	3	3	3
107	4	4	5	5	4	5	6	4	5	5	5	4	4	5	5	3	4	3	5	5	5	6	5	5	5	4	5	5	3
108	5	6	5	5	5	4	4	5	6	6	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5	5	5	5	5	4
109	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	6	4	4
110	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	4	5	6	5	5	6	6	4	5	5	3
111	5	5	5	4	5	6	5	5	4	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	6	6	5	5	5	6	4	5	5	4
112	6	6	5	6	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5	6	4	5	5	5	5	6	5	5	5	5	4	5	5	5
113	5	6	6	6	5	6	3	6	6	6	6	6	6	4	2	2	2	3	4	6	6	6	1	6	5	6	3	6	6
114	5	6	6	4	5	5	6	6	5	5	5	5	5	5	6	3	3	5	6	6	6	6	3	6	6	6	6	5	5
115	5	4	6	6	6	6	6	6	5	6	6	5	5	4	4	3	4	5	6	6	6	6	4	6	6	3	6	6	6
116	5	6	3	5	6	6	6	6	3	2	2	3	3	3	2	1	3	3	4	6	6	5	2	6	5	6	6	5	5
117	6	6	5	5	5	6	5	6	6	6	5	6	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6	3	6	5	6	4	6	5
118	5	5	6	5	6	5	6	5	4	4	3	6	6	5	5	6	5	2	4	5	6	6	2	3	3	3	6	6	6
119	6	5	6	5	6	6	6	5	5	6	5	6	6	6	6	6	5	4	4	6	6	5	2	6	4	3	3	6	6

	Sumas V1				Sumas V2		
	V1D1	V1D2	V1D3	V1D4	V2D1	V2D2	V2D3
1	42	14	7	9	42	25	77
2	45	15	8	11	36	26	50
3	45	15	10	11	35	18	82
4	41	12	9	10	28	21	68
5	37	12	7	9	34	26	87
6	43	15	10	13	36	24	70
7	40	12	8	9	30	24	68
8	45	15	8	11	39	27	74
9	45	15	9	9	32	26	63
10	45	15	9	11	29	21	62
11	43	15	9	13	32	30	82
12	43	15	10	9	23	22	58
13	35	12	8	12	32	28	83
14	44	15	9	9	34	22	79
15	45	14	9	9	39	26	77
16	45	15	10	10	45	28	92
17	45	15	9	11	41	25	80
18	45	15	10	13	33	25	61
19	43	14	10	9	27	26	60
20	44	15	8	10	33	25	68
21	42	15	9	9	24	21	61
22	44	15	10	10	27	19	60
23	45	15	8	12	27	24	71
24	40	13	9	10	42	30	93
25	39	15	7	9	23	20	40
26	41	15	8	12	31	25	68

V1	V2
72	144
79	112
81	135
72	117
65	147
81	130
69	122
79	140
78	121
80	112
80	144
77	103
67	143
77	135
77	142
80	165
80	146
83	119
76	113
77	126
75	106
79	106
80	122
72	165
70	83
76	124

27	43	15	8	12	38	29	85	78	152
28	40	12	7	11	40	30	90	70	160
29	45	10	10	11	41	26	93	76	160
30	42	15	10	12	16	12	30	79	58
31	45	15	10	15	37	25	81	85	143
32	44	15	10	11	36	20	70	80	126
33	45	15	10	10	36	15	69	80	120
34	45	15	10	13	34	21	76	83	131
35	37	14	7	10	37	28	84	68	149
36	35	9	5	10	35	25	78	59	138
37	37	14	8	10	35	25	70	69	130
38	31	12	8	8	41	30	78	59	149
39	36	12	5	6	29	21	59	59	109
40	45	15	9	12	36	29	79	81	144
41	43	12	8	12	32	25	71	75	128
42	45	12	8	13	38	26	76	78	140
43	43	14	10	11	32	20	64	78	116
44	36	14	9	12	35	21	71	71	127
45	45	15	10	11	33	22	64	81	119
46	39	15	9	14	25	17	57	77	99
47	39	11	9	9	36	25	70	68	131
48	44	15	8	12	29	24	65	79	118
49	44	12	8	14	29	27	68	78	124
50	44	14	7	13	36	22	71	78	129
51	43	15	10	13	33	17	63	81	113
52	34	11	8	9	31	20	60	62	111
53	41	15	9	11	29	18	62	76	109
54	45	15	9	13	32	19	60	82	111
55	39	14	8	11	40	27	77	72	144
56	34	12	7	10	33	19	66	63	118
57	36	12	8	10	28	17	56	66	101

58	45	15	10	15	34	28	75	85	137
59	42	15	7	11	33	28	69	75	130
60	41	15	8	14	29	21	61	78	111
61	41	15	9	11	27	22	54	76	103
62	45	15	8	10	32	21	67	78	120
63	40	15	8	10	35	18	58	73	111
64	44	15	9	8	34	25	68	76	127
65	45	15	10	13	35	28	72	83	135
66	42	14	8	10	36	26	68	74	130
67	43	15	10	14	32	20	64	82	116
68	36	12	9	12	37	20	71	69	128
69	41	15	10	12	43	28	90	78	161
70	44	12	10	14	41	27	80	80	148
71	45	15	10	15	27	17	57	85	101
72	36	13	7	11	36	25	92	67	153
73	36	12	8	12	48	30	96	68	174
74	43	13	10	14	39	27	80	80	146
75	44	15	9	13	40	27	77	81	144
76	39	12	8	12	32	21	74	71	127
77	38	14	8	12	36	24	79	72	139
78	42	15	10	15	34	21	66	82	121
79	44	15	10	12	33	28	75	81	136
80	37	13	7	10	36	25	79	67	140
81	29	13	7	5	33	20	65	54	118
82	33	13	9	8	43	24	87	63	154
83	45	15	10	10	40	28	83	80	151
84	37	11	9	11	32	25	72	68	129
85	44	13	10	15	39	28	75	82	142
86	38	13	7	11	40	27	80	69	147
87	42	13	9	13	28	23	63	77	114
88	43	13	8	12	30	20	61	76	111

89	40	14	9	14	37	20	69	77	126
90	41	15	5	7	27	21	51	68	99
91	45	15	9	12	37	21	63	81	121
92	33	12	8	9	35	27	73	62	135
93	37	12	8	10	37	24	69	67	130
94	37	12	8	12	33	18	65	69	116
95	37	11	7	9	37	25	69	64	131
96	45	15	9	14	29	20	56	83	105
97	43	15	9	14	32	25	75	81	132
98	42	15	9	12	28	24	49	78	101
99	45	15	10	11	41	29	84	81	154
100	35	13	8	8	34	28	76	64	138
101	24	9	4	7	40	30	86	44	156
102	33	12	8	12	29	17	70	65	116
103	39	15	8	11	24	25	67	73	116
104	39	12	5	5	25	28	58	61	111
105	40	14	7	9	37	29	73	70	139
106	40	13	9	11	31	22	66	73	119
107	42	13	7	11	37	23	73	73	133
108	43	14	9	11	39	26	80	77	145
109	36	12	6	10	32	20	74	64	126
110	32	12	3	3	37	25	76	50	138
111	42	9	6	6	40	24	78	63	142
112	38	12	5	7	43	26	80	62	149
113	42	15	9	13	43	30	68	79	141
114	34	14	9	10	43	25	83	67	151
115	41	13	5	5	45	27	81	64	153
116	32	12	6	6	43	13	68	56	124
117	38	11	7	13	44	28	86	69	158
118	43	13	9	12	43	23	73	77	139
119	36	13	9	10	15	28	78	68	121