

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO
BENEDICTO XVI
ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN
INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA



NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LA PRACTICA DOCENTE Y LA
EFFECTIVIDAD DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LOS ULTIMOS
CICLO DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE TRUJILLO, SEMESTRE 2015-II

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

AUTORAS

MIRANDA JARA ANGELICA YSABEL
MIRANDA JARA CAROLINA ELIZABETH

TRUJILLO, PERÚ

2016

Agradecimiento

*“A Dios por su inmenso amor
Y apoyo espiritual que nos brinda
durante el transcurso de nuestras vidas.”*

*“Al Dr. Alcibíades Helí Miranda Chávez
por su asesoramiento y guía constante
en la realización de nuestra investigación.”*

*“A todos nuestros profesores de la maestría de la UCT
por sus conocimientos, aportes y experiencias impartidas
que han permitido enriquecernos durante
todo el periodo académico de la maestría.”*

*“A los docentes y estudiantes de la UCT
que han colaborado con nosotras,
respondiendo a nuestras encuestas para la ejecución
del presente trabajo de investigación.”*

Carolina y Angélica.

Dedicatoria

*“A nuestros padres; Hermelinda Josefina y Alcibiades Heli,
por su constante apoyo y amor incondicional
a lo largo de nuestras vidas,
Por todos los valores brindados.”*

*“A nuestro hermano; Heli Antenor, por sus consejos recibidos
a lo largo de nuestras vidas, que nos han motivado
para el cumplimiento de nuestras metas”.*

Carolina y Angélica.

*“A mi hija; Adela María Paz, por ser el motor y motivo de mi
vida, por el amor diario que me incentiva
a seguir con mis sueños y meta.”*

Carolina

ÍNDICE

RESUMEN	01
ABSTRACT	02
Capítulo I PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema	03
1.2. Formulación del problema	07
1.2.1. Problema general	07
1.2.2. Problemas específicos	07
1.3. Formulación de objetivos	08
1.3.1. Objetivo general	08
1.3.2. Objetivos específicos	08
1.4. Justificación de la Investigación	09
Capítulo II MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de la Investigación	12
2.2. Base teórico – científicas	17
2.2.1. Aprendizaje	17
2.2.2. Estilos de aprendizaje	19
2.2.3. Aprendizaje efectivo	20
2.2.4. Factores que afectan un aprendizaje	21
2.2.5. Eficiencia de la práctica docente	22
2.2.6. Factores que afectan la práctica docente	26
2.2.7. Características de la práctica docente	27
2.2.8. Estilos de enseñanza o práctica docente	28
2.3. Marco Conceptual	31

2.4. Formulación de hipótesis	33
2.4.1. Hipótesis general	33
2.4.2. Hipótesis específicas	33
2.5. Variables	34
2.5.1. Definición operacional	34
2.5.2. Definición conceptual y operacionalización de las variables	34
Capítulo III METODOLOGÍA	
3.1. Nivel de investigación	36
3.2. Tipo de investigación	36
3.3. Diseño de investigación	36
3.4. Población y muestra	37
3.4.1. Población	37
3.4.2. Muestra	37
3.4.3. Operacionalización de variables	40
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	41
3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	42
3.7. Escalas de calificación de las variables y sus respectivas dimensiones	44
3.7.1. VARIABLE: Performance de la práctica docente	44
3.7.2. VARIABLE: Estilos de aprendizaje	47
3.7.3. VARIABLE: Calificación del nivel de satisfacción del aprendizaje	51
Capítulo IV RESULTADOS	52
Capítulo V DISCUSIÓN	72

Capítulo VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	76
6.1. Conclusiones	76
6.2. Recomendaciones	78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

LISTA DE TABLAS

TABLA	PÁGINA
2.1. Definición conceptual y definición operacional de la variable Independiente (Performance de la práctica docente)	34
2.2. Definición conceptual y definición operacional de la variable Dependiente (Efectividad del aprendizaje)	35
3.1. Distribución de los estudiantes de cada carrera profesional que integraron la muestra usada para aplicar los cuestionarios usados para establecer la relación entre la práctica docente y el aprendizaje efectivo en la UCT, 2015.	39
3.2. Las variables, sus dimensiones, indicadores e instrumentos	41
3.3. Categorías posibles de los docentes respecto a la variable “Performance de la práctica docente” según el puntaje asignado a los docentes en esta variable por los estudiantes integrantes de la muestra usada para este fin.	45
3.4. Categorías posibles de los docentes respecto a la DIMENSIÓN: Dominio de su materia de la variable “Performance de la práctica docente” según el puntaje asignado a los docentes en esta dimensión por los estudiantes integrantes de la muestra usada para este fin.	46
3.5. Categorías posibles de los docentes respecto a las DIMENSIONES: Actitud frente al alumno y personalidad del docente de la variable “Performance de la práctica docente” según el puntaje asignado a los docentes en estas dos dimensiones por los estudiantes integrantes de la muestra usada para este fin.	46
3.6.- Categorías posibles de los docentes respecto a la DIMENSION: Metodología de enseñanza de la variable “Performance de la práctica docente” según el puntaje asignado a los docentes en esta	47

	dimensión por los estudiantes integrantes de la muestra usada para este fin.	
3.7.	Tipos posibles de Estilo de aprendizaje según la Categoría Sensorial-intuitivo	48
3.8.	Tipos posibles de Estilo de aprendizaje según la Categoría Visual-verbal	49
3.9.	Tipos posibles de Estilo de aprendizaje según la Categoría Secuencial - Global	50
3.10.	Ítems del Cuestionario de Felder Soloman que corresponden a las respectivas categorías de estilos de aprendizaje	50
3.11.	Categorías posibles de los estudiantes respecto a la variable “Satisfacción del aprendizaje” evaluada con el Cuestionario de Lathan.	51
3.12.	Equivalencias entre el rango del valor de Pearson y el grado de correlación entre las dos variables Práctica docente y aprendizaje efectivo en estudiantes de la UCT matriculados en el semestre 2015-II	51
4.1.	Relación entre el nivel de satisfacción del aprendizaje de los alumnos y la performance de la práctica docente global logrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.	52
4.2.	Relación entre la performance de la práctica docente y el nivel de satisfacción del aprendizaje logrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT	53
4.3.	Relación entre la dimensión “Actitud del docente frente a los alumnos” de la variable performance de la práctica docente y el nivel de satisfacción del aprendizaje logrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.	54

4.4.	Relación entre la dimensión “dominio de su materia por el docente” de la variable performance de la práctica docente y el nivel de satisfacción del aprendizaje logrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.	56
4.5.	Relación entre la dimensión “metodología de enseñanza del docente” de la variable performance de la práctica docente y el nivel de satisfacción del aprendizaje logrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.	57
4.6.	Relación entre la dimensión “presencia personal del docente” de la variable performance de la práctica docente y el “nivel de satisfacción del aprendizaje” logrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.	58
4.7.	Coefficiente de correlación de Pearson (r) entre la variable: “Performance de la práctica docente” y sus 4 dimensiones con la satisfacción del aprendizaje logrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT	59
4.8.	Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría activo - reflexivo mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.	61
4.9.	Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría activo - reflexivo mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.	62
4.10.	Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría visual- verbal, mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.	63
4.11.	Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de	63

	aprendizaje categoría visual- verbal, mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.	
4.12.	Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría secuencial- global, mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.	65
4.13.	Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría secuencial- global, mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.	65
4.14.	Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría sensorial- intuitivo, mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.	67
4.15.	Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría sensorial - intuitivo, mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.	68
4.16.	La performance de la práctica docente según los docentes mismos y según los alumnos de UCT, semestre II, 2015	70

LISTA DE FIGURAS

FIGURA		Página
4.1.	Relación entre la práctica docente y la satisfacción del aprendizaje de estudiantes de la UCT, semestre 2015-II	53
4.2.	Relación entre la dimensión “Actitud frente al estudiante” de la variable práctica docente y la satisfacción del aprendizaje de los estudiantes de la UCT, semestre 2015-II	55
4.3.	Relación entre la dimensión “dominio de la materia” de la variable práctica docente y la satisfacción del aprendizaje de los estudiantes de la UCT, semestre 2015-II	56
4.4.	Relación entre la dimensión “metodología de enseñanza” de la variable práctica docente y la satisfacción del aprendizaje de los estudiantes de la UCT, semestre 2015-II	57
4.5.	Relación entre la dimensión “Presencia personal” de la variable práctica docente y la satisfacción del aprendizaje de los estudiantes de la UCT, semestre 2015-II	58
4.6.	Coeficiente de correlación de Pearson (r) entre la variable Satisfacción de aprendizaje y práctica docente y sus dimensiones	59
4.7.	Relación entre la práctica docente y el estilo de aprendizaje binomio activo - reflexivo de alumnos de la UCT, semestre II, 2015	61
4.8.	Relación entre la práctica docente y el estilo de aprendizaje binomio visual- verbal de alumnos de la UCT, semestre II, 2015	64
4.9.	Relación entre la práctica docente y el estilo de aprendizaje binomio secuencial- global de alumnos de la UCT, semestre II, 2015	66

4.10.	Relación entre la práctica docente y el estilo de aprendizaje	68
	binomio sensorial- intuitivo de alumnos de la UCT, semestre II, 2015	
4.11.	Comparación de la ponderación de las dimensiones de la variable	70
	Práctica docente por los docentes y los estudiantes	
4.12	Comparación de la ponderación equivalente de las dimensiones de la	71
	variable Práctica docente por los docentes y los estudiantes	

ANEXOS	PÁGINA
A.1: CUESTIONARIO PARA ESTIMAR LA PERFORMANCE DE LA PRACTICA DOCENTE (Cuestionario para los estudiantes de Akram, 2010)	86
A.2: CUESTIONARIO PARA ESTIMAR LA PERFORMANCE DE LA PRACTICA DOCENTE (Cuestionario para los docentes de Akram, 2010)	88
A.3: CUESTIONARIO PARA ESTABLECER EL NIVEL DE SATISFACCION DEL APRENDIZAJE (Lathan, 2011)	90
A.4: INVENTARIO PARA LA DETERMINACION DEL ESTILO DE APRENDIZAJE (Inventario de Felder y Soloman)	91
A.5: CODIFICACION Y VALORACION DE ITEMS DEL CUESTIONARIO PARA SATISFACCION DEL APRENDIZAJE	94
A.6: INSTRUCCIONES PARA CALIFICAR EL INVENTARIO DE FELDER Y SOLOMAN	95
A.7: Banco de datos que incluye el código del Binomio docente calificado –estudiante calificador y los puntajes que ha recibido los docentes en cada una de las 4 dimensiones de la variable “Performance de la práctica docente” y el puntaje global en la misma variable	96
A.8: Banco de datos codificados que incluye el código del Binomio docente calificado –estudiante calificador y las categorías que les corresponde a los docentes en cada una de las 4 dimensiones de la variable “Performance de la práctica	98

docente” y la categoría promedio en la misma variable de los docentes

- | | | |
|-------|--|-----|
| A.9. | Banco de datos cuantificados y codificados que incluye el código del estudiante, su nivel de satisfacción del aprendizaje, calificación y estilo de aprendizaje por cada una de las 4 categorías de estilo de aprendizaje que se analizó | 100 |
| A.10. | Banco de datos de los valores que los estudiantes se asignan en referencia a su estilo de aprendizaje en las 4 categorías propuestas por Felder y Soloman | 102 |
| A.11. | Matriz de Consistencia | 104 |

RESUMEN

Este estudio se hizo con el objetivo de determinar el nivel de correlación entre la performance de la práctica docente y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, en el semestre 2015-II. Para la práctica docente se consideró 4 dimensiones: actitud frente a los estudiantes, dominio de su materia, metodología de la enseñanza y presencia personal. Para la efectividad del aprendizaje se consideró dos dimensiones: la satisfacción del aprendizaje y el estilo de aprendizaje. La práctica docente se estimó con el cuestionario de Akham, el nivel de satisfacción del aprendizaje con el cuestionario de Latham y el estilo de aprendizaje con el cuestionario de Felder y Soloman. Se usó una muestra de 59 estudiantes tomados al azar, matriculados en el II semestre académico del 2015. La correlación entre la práctica docente y la satisfacción del aprendizaje ($r = 0,233$) fue baja y entre la práctica docente y el estilo de aprendizaje, insignificante. La correlación entre la presencia personal y la satisfacción del aprendizaje fue la mayor $r = 0,305$). Los estudiantes dieron el mayor valor al dominio de la materia (75%), luego a la presencia personal (68%), y a la actitud frente al estudiante (64%) y el menor a la metodología de enseñanza (58%). Los estudiantes dieron casi el mismo valor al dominio de la materia que los docentes. Predominó un estilo de aprendizaje sesgado al visual, activo y secuencial pero notorio estilo sensorial. Esta tendencia coincide con la opinión de que los jóvenes más les interesan lo que ven del mensajero o al cómo se emite el mensaje que al “que” del mensaje. Esto sugiere que debe reforzarse el cómo se emiten o dirigen las clases (metodología y presencia personal) para lograr un aprendizaje más efectivo y satisfactorio al calzar mejor con el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de esta generación.

Palabras claves: estilo de aprendizaje, satisfacción del aprendizaje, práctica docente, enseñanza, aprendizaje efectivo

ABSTRACT

It was determined the level of correlation between the variables “Performance of teaching practice” and “learning effectiveness” of students from the Catholic University of Trujillo Benedict XVI, in the II semester, 2015. The variable “teaching practice”, as a multidimensional variable, had four dimensions: attitude towards students, subject mastery, teaching methodology and personal characteristics. Learning effectiveness had two dimensions: learning satisfaction and learning styles. The Akham questionnaire was used to estimate “Teaching practice”, the Latham questionnaire to estimate learning satisfaction and the Felder and Soloman questionnaire to estimate the learning style. It was used a sample of 59 randomly chosen students who were enrolled in the II semester of 2015. Low correlation between “teaching practice” and “learning satisfaction” ($r = 0.233$) and no correlation between teaching practice and learning style was found. The correlation ($r = 0.305$) between the personal characteristics and learning satisfaction showed to be the highest one. Students gave more weight to the subject mastery (75%), followed by the personal characteristics (68%), and then the attitude towards the student (64%) and they gave the lowest support to the teaching methodology (58%). The students gave great qualification to the subject mastery as the teachers gave themselves. A balanced learning style with small bias to the visual, active and sequential styles was obtained. It was notorious the sensory learning style. This trend is consistent with the idea that young people give more importance to “what” they see about the “Messenger” or to how is delivered the “message” than to what is the message itself. With deeper studies will allow better ways to run classes (methodology and personal characteristics) to achieve a more effective and successful learning and thereby they better fit with the prevalent learning styles of the students, who belongs to the millennium generation.

Key words: teaching practice, learning, learning styles, effective learning

Capítulo I

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema.

La UCT, como muy posiblemente casi todas las universidades del país, cuenta con una plana docente de muy variada formación y experiencia académica, pedagógica y profesional; con una práctica docente a estudiantes de diversas carreras; con práctica docente en materias generales, básicos y/o de especialización y con muy variado apoyo logístico, tecnológico y de infraestructura. Además, muchos profesionales comienzan a enseñar a nivel superior sin ninguna experiencia ni formación pedagógica y muy pocas instituciones universitarias les ofrecen un entrenamiento pedagógico previo o paralelo a sus primeros compromisos de práctica docente.

Todas las universidades cuentan con estudiantes de muy diversos intereses vocacionales y muy variadas experiencias y estilos de aprendizaje (Beraza y Rodríguez, 2007). Hay estudiantes que muestran mayor satisfacción por la enseñanza que reciben de docentes que “expliquen” con tanta claridad que no dejan duda alguna sobre la temática que abordan. Hay otros estudiantes que consideran que aquellos docentes que despiertan expectativas y siembran curiosidad por conocer y explorar más sobre algo, son el mejor modelo de práctica docente, porque les permite un aprendizaje activo, que les impulsa a aprender por su cuenta y a su propio ritmo. Entre estos extremos hay una enorme variedad de modelos o patrones de aprendizaje y de práctica docente (Melntosh y Varoglu, 2005). Ninguna alternativa de esta variedad de práctica docente o estilo de aprendizaje es la mejor; todo depende de una serie de elementos y factores vinculados al docente, estudiante, contexto y al mismo proceso de aprendizaje; pero también depende del tipo de contenido que se imparte y que repercusión tiene este último en la formación integral y genuina del estudiante (Biggs y Moore, 1993).

Además, en las últimas décadas, las universidades han asumido el reto de responder a una población estudiantil cada vez más variada, heterogénea y discerniente; agregado a tomar en

cuenta con explícito énfasis a políticas y asuntos de calidad y estándares de performance nuevos y cada vez más exigentes; a una creciente competencia, movilidad y conectividad internacional y a la filosofía pragmática moderna de “hacer más con menos” (Roslan, 2011).

Esta realidad del sistema universitario mundial y local debe responder a una serie de factores históricos, sociales, técnicos y científicos, tanto internos como externos; todos los que impactan directa e indirectamente tanto a la práctica docente como a la efectividad del aprendizaje de los estudiantes (Bradshaw, 2010).

Resulta muy urgente y valioso, por ello, analizar el abanico de modelos de la práctica docente universitaria existentes, establecer el grado de aceptación, apego e identificación a ellos que desarrollan los estudiantes y; determinar si el nivel de correlación que haya entre las prácticas docentes y el grado de aceptación que muestren los estudiantes por dichas prácticas, guarda también relación con el nivel de aprendizaje efectivo que logren los estudiantes.

De no conocerse y determinarse con suficiente precisión el grado de relación que existe entre la práctica docente con la efectividad del aprendizaje en cada caso, carrera o institución, puede estar ocurriendo un desmesurado costo de esfuerzos tanto de docentes como de estudiantes en actividades que pueden resultar inefectivas para un aprendizaje óptimo, que es la principal meta de un proceso educativo.

Identificadas aquellas características de la práctica docente que guarden coherente relación con un efectivo aprendizaje, se pueden programar, ofrecer y difundir capacitaciones en tales características y “modelos pedagógicos” efectivos, dependiendo de que su efecto favorable sea de aplicabilidad específica o indistinta.

Este panorama obliga a los docentes y a las universidades a “profesionalizar” la enseñanza, a estudiar e investigar sobre los procesos de “aprender a enseñar” y a “enseñar a aprender” a nivel superior y a investigar y demostrar el desarrollo y conocimiento del proceso de enseñanza universitaria (Akram, 2010). Resulta perentorio, útil y apropiado evaluar la efectividad, pertinencia y propiedad de las metodologías de enseñanza universitaria que se están usando actualmente en pro de un aprendizaje más satisfactorio de los alumnos, a superar esa falta de

políticas de orden global sistematizadas de los diversos niveles de decisión sobre la gestión educativa universitaria y a despertar el interés y toma de decisión de los mismos docentes por optimizar sus esfuerzos personales a pesar de que tengan un buen bagaje cognoscitivo de su materia y lleguen premunidos de mucho entusiasmo y energía a las aulas. De allí, se entiende el relativo éxito y aceptabilidad que han adquirido, en los últimos tiempos, los estudios de postgrado que se imparten a nivel de diplomados, maestrías y doctorados en el área de la docencia universitaria.

Ante esta realidad problemática nos planteamos la siguiente interrogante: ¿Qué nivel de correlación existe entre la performance de la práctica docente y la efectividad del aprendizaje que logran los estudiantes que preferentemente cursan los últimos ciclos académicos en la UCT, durante el semestre 2015-II? En forma específica también nos interesaba conocer el grado de correlación entre las 4 dimensiones de la performance de la práctica docente (actitud de los docentes frente a los estudiantes, nivel de dominio que tienen los docentes respecto a sus materias o contenidos de los mismos, calidad de los métodos o estrategias de enseñanza que usan los docentes y los rasgos de presencia personal más notorios de los docentes, principalmente en aula), con el grado de satisfacción que alcanzan los estudiantes como producto de su aprendizaje. Lo ideal sería que la práctica docente correlacione significativamente con un efectivo aprendizaje. En la práctica diaria, se podría demostrar fácilmente que muchos docentes si actualizan sus paradigmas, modelos, estrategias, modos e instrumentos ligados a su práctica docente. También, deben existir docentes que en relación a su práctica docente sigan siendo conductistas o tradicionales.

Es muy probable que las características de la práctica docente universitaria, en términos generales, no sean necesariamente las más propicias y, entonces, el aprendizaje que logran los estudiantes sería menor al que se debería esperar. Esta posibilidad debe ser estimada y analizada, para así tener elementos razonables para sincronizar la práctica docente a un aprendizaje efectivo. Este análisis ayudaría a revalorizar la tutoría y, sobre todo, a establecer con mayor precisión los tipos de tutoría que se requieran para cada situación o caso.

Por lo tanto, es claro que resulta muy útil e importante establecer el nivel de correlación que existe entre la práctica docente y la efectividad del aprendizaje; por ejemplo, en los estudiantes que están culminando sus estudios, para que se ajuste razonablemente el proceso enseñanza – aprendizaje para lograr un aprendizaje eficaz, productivo, útil, sostenible y satisfactorio,

considerando que en los últimos ciclos, los estudiantes tienen una carga lectiva predominantemente de especialización y también ya tienen muy altamente definido su estilo de aprendizaje .

Con este estudio se puede aportar significativamente a la profundización de las características de la práctica docente universitaria dominante en la UCT, para reforzar los principios básicos que lleven a un aprendizaje cada vez más efectivo. Así, la UCT brindará un servicio docente mucho más óptimo y adecuado a la comunidad que educa; ofertando una educación de calidad para la vida y así también mejorará competitivamente en su función formativa.

Con este estudio se pretende contribuir también directamente con los actores educativos de la UCT induciendo a la docencia a una profunda reflexión sobre la gran importancia que tiene una práctica docente pertinente, flexible y con suficiente plasticidad para que calce armónicamente con las necesidades de un aprendizaje efectivo de los estudiantes.

1.2. Formulación del problema.

1.2.1. Problema general.

¿Qué nivel de correlación existe entre la performance de la práctica docente y la efectividad del aprendizaje de estudiantes del VIII al X ciclo de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI (UCT), en el semestre 2015-II?

1.2.2. Problemas específicos.

- a) ¿Qué nivel de correlación existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: actitud ante los estudiantes) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II?
- b) ¿Qué nivel de correlación existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: dominio de su materia) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II?
- c) ¿Qué nivel de correlación existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: metodología de enseñanza) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II?
- d) ¿Qué nivel de correlación existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: presencia personal) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II?

1.3. Formulación de objetivos.

1.3.1. Objetivo general.

Determinar el nivel de correlación que existe entre la **performance de la práctica docente** y la **efectividad del aprendizaje** de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.

1.3.2. Objetivos específicos.

- a) Establecer el nivel de correlación que existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: actitud ante los estudiantes) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.

- b) Establecer el nivel de correlación que existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: dominio de su materia) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.

- c) Establecer el nivel de correlación que existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: metodología de enseñanza) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.

- d) Establecer el nivel de correlación que existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: presencia personal) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.

1.4. Justificación de la Investigación

[No existe formación formal alguna a nivel de pregrado a nivel mundial y en forma específica de docentes de educación superior como si ocurre con la oferta universal de la formación a nivel superior de docentes de los niveles educativos inicial, primario y secundario. Esta situación se da porque jamás se ha detectado o percibido desde que se instaló la educación superior, hace casi ya 1000 años, que los docentes universitarios necesiten una específica especialización en estrategias o métodos pedagógicos sobre enseñanza terciaria para asegurar una eficiente formación de sus estudiantes.

Esto ha generado la costumbre institucionalizada a nivel mundial en todas las universidades de no exigir a los postulantes a la docencia universitaria la ostentación de título académico específico en pedagogía universitaria si se desea acceder a la docencia a nivel superior. Fácilmente se podría concluir ante esta realidad que a nivel universitario, la formación pedagógica de los docentes no es necesaria porque tampoco necesitan los estudiantes a docentes con dotes pedagógicas especiales para que logren un efectivo aprendizaje.

Pero, la realidad parece ser que a nivel superior, los estudiantes siempre han buscado algo más que incrementar sus saberes en el claustro universitario. Más los guiaban las ansias de aplicar, analizar, evaluar, sopesar, juzgar, descubrir y crear nuevos conocimientos. Ante ese panorama, los docentes a nivel universitario para tener la autoridad suficiente para orientar y formar a sus estudiantes a manejar el conocimiento a los más altos niveles cognitivos tenían y tienen que dedicarse a investigar, y prácticamente un docente universitario gana más prestigio, logra mayor solvencia y autoridad en su materia, cuanto más investiga, cuanto mayor experiencia gana por cuenta propia en el área que escoge cultivar. De allí, que la exigencia natural que siente un profesional cuando se decide dedicarse a la docencia universitaria para considerar que ha logrado la excelencia en docencia universitaria es escoger una disciplina o área específica dentro de su profesión, definir una línea de investigación, desarrollar proyectos de investigación y usar con garantía, seguridad y autoridad sus resultados personales en la especialización que ha logrado. En fin, un buen docente universitario, un catedrático con destacado prestigio interno y exógeno no es el que tiene un alto entrenamiento pedagógico, sino aquel docente que ha ganado reconocimiento dentro de su especialización, y genera más impacto favorable y una

motivación por aprender e investigar más acerca de las materias que enseña de parte de sus estudiantes.

Ante la masificación, movilización, internacionalización y globalización y la vorágine con que se genera, acumula y accede al conocimiento, la docencia universitaria, especialmente en las universidades de nuestro país, ya no puede ajustarse y sustentarse en el tradicional perfil ideal de un docente universitario que como producto de su trayectoria, experiencia y contribuciones investigativas tenía suficiente autoridad para brindar una enseñanza estimulante y fuertemente motivante a sus estudiantes. Además, la tremenda complejidad y heterogeneidad de los estudiantes, materias y docentes hace perentoria, en la actualidad, la necesidad de optimizar y calzar las enormemente diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios con los atributos esenciales que deben tener los docentes universitarios.

Por lo tanto, resulta muy útil e importante establecer el nivel de correlación que existiría entre la práctica docente y la efectividad del aprendizaje, por ejemplo, en los estudiantes que están culminando sus estudios, para que se ajuste razonablemente al proceso de enseñanza – aprendizaje para lograr un aprendizaje eficaz, productivo, útil, sostenible y satisfactorio.

Con este estudio se aportó significativamente a la profundización de las características de la práctica docente universitaria en la UCT, para reforzar los principios básicos que lleven a un aprendizaje cada vez más efectivo. Así, la UCT dará un servicio docente adecuado a la comunidad que se educa, ofertando una educación de calidad para la vida y así también mejorará competitivamente en su función formativa.

Con este estudio se pretendió contribuir directamente con los actores educativos de la UCT induciendo a una profunda reflexión sobre la gran importancia que tiene una práctica docente pertinente, flexible y con suficiente plasticidad para que calce armónicamente con las necesidades de un aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Fue factible la ejecución de la investigación; sin embargo, se presentó una limitación por el periodo de vacaciones de los alumnos y profesores de la UCT, durante la etapa de la recolección de datos. Se solucionó con los datos recolectados de las personas que contestaron por correo o

asistieron a la Universidad por algún trámite documentario y en caso de los profesores evaluados que asistieron a las clases de maestría y otros que pudieron responder por correo.

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación

Ojeda (2011) determinó la relación entre la “Actitud hacia el estudio de la Bioquímica”, y el “Rendimiento Académico de los estudiantes de Medicina”, en una muestra de 60 alumnos seleccionados al azar de una población de 120 estudiantes que cursaban Bioquímica en el semestre 2000- I, usando la escala de Likert y sus calificaciones finales; demostrando que hay una ganancia significativa en la actitud de los estudiantes hacia la asignatura Bioquímica. Demostró que una actitud favorable mejora las calificaciones finales. Esto se refleja mejor en determinados aspectos como son: asistencia masiva a las clases, mejora en la relación docente-estudiante, participación efectiva en los seminarios y consolidación en la evaluación formativa a través de las asesorías semanales.

Roslan (2011) en su tesis: “Influencia de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en los logros académicos” usando la Escala de estilos de aprendizaje de Grasha- Reichmann encontró una relación positiva y significativa entre las seis dimensiones o indicadores de estilos de aprendizaje con la variable “Logro Académico” en 52 alumnos de pregrado de la Universidad de Utara de Malasya, así como una mayor influencia del estilo colaborativo en el logro académico.

Tabatabaei y Mashayekhi (2013) en su tesis: “La relación entre los estilos de aprendizaje de un idioma extranjero EFL y sus logros de aprendizaje” usando la Encuesta de preferencia ambiental productiva (PEPS) para medir el estilo de aprendizaje encontraron que los participantes preferían el estilo visual, luego el auditivo, seguido del táctil y en última instancia el estilo kinestésico; pero sus éxitos de aprendizaje no muestran ninguna diferencia significativa. Así mismo probaron que ni el género ni el nivel de instrucción afectan su preferencia por algún estilo.

Melo (2011), determinó el efecto de la Estrategia de Análisis de Reportajes Científicos en un Clima de Aula Transpersonal, sobre el Rendimiento Académico y la Atracción hacia la Asignatura de Química de 9° grado de la Unidad Educativa Efraín Colmenárez del Estado Lara. Usó 88 estudiantes, organizados en cuatro grupos, a los que aplicó una Prueba de Conocimientos Previos (P.C.P.) y midió la Atracción hacia la Asignatura (Escala A), para determinar la homogeneidad e igualdad de los grupos. Luego les sometió a una Prueba de Rendimiento (P.R.Q.) y a la Escala A. Comparó los grupos por análisis anova. Reveló que la estrategia basada en el análisis de reportajes científicos y el clima de aula transpersonal influye positivamente en el rendimiento académico y la atracción hacia la asignatura.

Rodríguez y Ramón (2010), diseñó un módulo instruccional, como estrategia para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Universitario Experimental de Tecnología en la asignatura de matemática general. Empleó 66 alumnos de la especialidad de costos, mercadotecnia y turismo del primer semestre y 12 profesores que dictan la asignatura de matemática general en el IUETAEB. Aplicó una prueba de conocimientos previa a los estudiantes y una entrevista estructurada a los profesores. El instrumento aplicado a los alumnos lo analizó mediante la técnica paramétrica y el análisis de los porcentajes, para determinar un perfil del comportamiento de las preguntas analizadas. Diseñó un módulo de enseñanza que se propone como estrategia instruccional para mejorar el rendimiento académico en la asignatura matemática general.

Lathan (2011) condujo un estudio piloto inicial en el dominio de tutoría de estudiantes de pregrado de ciencias e ingeniería usando el modelo del índice de estilos de aprendizaje (ILS) y en base al inmenso valor de la tutoría para el aprendizaje exitoso ha desarrollado un sistema nuevo inteligente conversacional de tutoría que permite la identificación dinámica e implícita de las preferencias del estilo de aprendizaje a partir de un tutorial de conversación y lo considera una herramienta inmensamente útil en la optimización del aprendizaje.

Para Rogers (2006) cuando los docentes establecen una autoridad moral apropiada y su rol de autoridad y, lo establecen y ganan dentro de un contexto de relaciones construidas por el mismo docente, terminan con una práctica docente efectiva y óptima. También encuentra que la

naturaleza fundamental de tales relaciones depende de la convergencia del respeto, conocimiento y entusiasmo por lo que enseña. Asimismo, sugiere que la autoridad es comunicada a través de una confianza “relajada”, sustentada en la autogestión y en la enseñanza con una saludable aceptación de la autofalibilidad.

Lynne (2012) en su tesis “Impacto del estilo de enseñanza en el aprendizaje del materia de Evolución de estudiantes de la Facultad de Mecánica y agricultura de la Universidad de Lousiana, USA”, con el propósito de demostrar la existencia de una correlación positiva entre la reducción de las mis concepciones que tienen los alumnos acerca del proceso de la selección natural con la inclusión de actividades basadas en inquisición en las clases; encontró que el grupo de estudiantes que no tuvo exposiciones del docente y más bien participaron en actividades inquisitivas utilizando métodos y prácticas del Protocolo reformado de observación del profesor RTOP, disiparon significativamente las mis concepciones que tenían sobre la selección natural que el grupo de estudiantes que solo recibieron exposiciones tradicionales sobre el tema.

Silberman (1970) al analizar las 4 actitudes de los docentes: adherencia, preocupación, indiferencia y repulsión, encontró que los estudiantes no solo son conscientes de la actitud de los docentes hacia ellos sino que también matizan sus acciones para establecer cómo es el trato que los docentes tienen con sus compañeros. Encontró también que la personalidad del docente es un poderoso factor en los hábitos de aprendizaje y la personalidad que desarrollan los estudiantes.

Para Akram (2010) el principal factor que afecta la performance de la práctica docente es el dominio de su materia, luego le sigue a nivel medio las características personales del docente y la metodología del docente y en último lugar la actitud de los docentes hacia los estudiantes.

Swartz y otros. (1990) concentrándose en la práctica docente en el aula considera que la performance de la práctica docente se sustenta en 5 funciones: presentaciones instruccionales, monitoreo instruccional, retroalimentación instruccional, administración del tiempo instruccional y administración de la conducta del estudiante.

Bradshaw (2010) considera que una mayor efectividad en el aprendizaje de los estudiantes de enfermería se logra principalmente cuando los docentes presentan la información o estructuran la experiencia de aprendizaje en forma dinámica y creativa.

Thompson (1995) ha demostrado que a pesar de que los docentes mayoritariamente sostienen que el principal factor que les induce a mejorar la eficiencia de su trabajo es un incremento significativo de su salario, por considerar que sus salarios son menores en promedio que el de sus pares que laboran en instituciones no educativas; ellos también consideran que en la docencia es mucho menor la distancia jerárquica y, por lo tanto, consideran menos trascendente un ascenso para estimularles a trabajar con mayor ahínco y mejorar la calidad de su trabajo.

Al Hinai (2011) analizó si las percepciones de los alumnos y docentes sobre la efectividad de la enseñanza coinciden o difieren en diversos colegios tecnológicos de Oman, UK, analizó también la habilidad de dichos alumnos para captar las dimensiones de la enseñanza de los docentes y si dichas tasas coinciden o no con las obtenidas en USA y otros lugares, midió asimismo la fiabilidad de dichas tasas y el efecto del tipo de materia, el profesor y las características basales de los alumnos en tales tasas. Este autor encontró que alumnos y docentes coincidieron en sus percepciones pero difirieron significativamente en la valoración de muchos criterios sobre la enseñanza efectiva, que los alumnos si fueron capaces de identificar las dimensiones de enseñanza considerados en el instrumento usado y encontró que las valoraciones y las calificaciones hechas por los alumnos si son dependientes del tipo de materia, docente y las características de los alumnos. Al Hinai sostiene, finalmente, que la supuesta creencia de que la calidad de la educación superior puede mejorarse sin considerar los hábitos y estilos de aprendizaje de los estudiantes no es realística.

Ion y otros. (2005) y Knapper (2008) en sus respectivos estudios, al analizar la evolución y concepción moderna de la docencia, contemplan que la docencia como profesión está experimentando un proceso de continua transformación e innovación y que los profesionales de la educación no solo son o deben ser usuarios sino generadores de conocimiento capaces de pensar íntegramente sobre sus propias necesidades profesionales y sobre los nuevos tópicos que surgen en sus campos profesionales. Esto, lleva a un cambio desde una posición pasiva a una activa que capacita a los docentes a ser más conscientes de cuan complejo es su quehacer y comprender que esta labor debe ajustarse a un contexto social, cultural, histórico, filosófico y

psicológico que va estructurándolo o dándole forma. También consideran que los docentes son conscientes no solo de las inmediatas necesidades de los alumnos y de los hechos que ocurren durante sus propias clases, sino también de sus propias capacitaciones y necesidades profesionales. Según Gjendmsjo (2013), Kraft (2002) y Beretter (2002), los docentes se convierten en investigadores de sus propias prácticas docentes.

2.2. Base teórico – científicas.

2.2.1. Aprendizaje.

Hay muchas teorías controversiales sobre el aprendizaje. Algunas teorías están basadas en aspectos psicológicos, otras en el ambiente donde ocurre el aprendizaje y otras en el funcionamiento del cerebro o grado o tipo de inteligencia dominante. Por eso, no es extraño que se hayan identificado hasta 71 modelos diferentes de estilos de aprendizaje y 13 estilos de aprendizaje popular (Coffied, 2004).

Consideramos que el concepto de aprendizaje de Abbott (1994) es el más completo y operacional. Él asume que el aprendizaje es “la actividad reflexiva que capacita al aprendiz sobre la base de su experiencia previa a entender y evaluar el presente, para formular una futura acción y formular un nuevo conocimiento”. En ese sentido, el aprendizaje es una actividad de construcción, manejada con o en el contexto de otros y dirigida por el propio aprendiz (Watkins *et al.*, 2002).

Dennison y Kirk (2003) formulan un modelo cíclico del proceso del aprendizaje que abarca 4 elementos. La actividad del aprendiz (Hacer), la necesidad de reflexión y evaluación (revisar), la extracción de significado de la revisión (aprender) y el uso planificado de lo aprendido en una futura acción (aplicar). Este proceso requiere un determinado tiempo para que el aprendiz reflexione, extraiga significados y tome acciones futuras. El proceso de aprendizaje requiere otros elementos como las experiencias previas del aprendiz, el contexto del aprendizaje y los efectos del mismo. El proceso del aprendizaje también a depender de las características del aprendiz, las características del profesor, el proceso de enseñanza y aprendizaje y del contexto

del aula, de la institución educativa y/o el lugar (tiempo- espacio) donde ocurre el proceso y los resultados (Biggs y Moore, 2002).

En el aprendizaje ocurren varios procesos cíclicos y bidireccionales: un proceso de percepción continua central que refleja que es lo que el estudiante piensa sobre las cosas que percibe, que lo lleva simultáneamente a un proceso de “hacer” o de ejecución (experimentación activa), a un proceso de “ver” (observación reflexiva), a un proceso de “pensar” (conceptualización abstracta) y a un proceso de “sentir” (experiencia concreta). Este complejo se completa con los procesos mixtos de “hacer y sentir” (acomodación), de “hacer y pensar” (convergencia), de “ver y pensar” (asimilación) y de “ver y sentir” (divergencia) (Sywelem, 2010).

Schiller (2014) considera que el aprendizaje amplía el conocimiento, mejora la inteligencia y permite descubrir la clase de persona que podrías ser, que el aprendizaje especialmente aquel acerca de la naturaleza debería ser eficiente y agradable. Considera que el método de aprendizaje más ineficiente y más tedioso es el que consiste en usar un resaltador para marcar un texto, ya que es un derroche de tiempo, provee falso confort y hace el texto ilegible. Tomando como base su experiencia como alumno y como profesor sostiene que no conoce otro mejor método de aprendizaje, que el método de aprendizaje que nunca falla para transformar alumnos no exitosos en exitosos es el que consiste en “leer un texto para estudiar, sumarizar cada sección que lees con tus propias palabras e imágenes, en voz alta. Y que si no fuésemos capaces de hacerlo así, se debe leer nuevamente la sección y repetir esto hasta que puedas sumarizar claramente lo que estás leyendo con tus propia palabras e imágenes, en voz alta, uno puede hacer esto solo o con amigos, en un cuarto, en el aula o cuando estas caminando, Si uno hace esto con todo lo que lee, se va a poder reducir significativamente el tiempo de aprendizaje y el de lectura, se va a disfrutar mucho más el aprendizaje usando buenos libros y odiar los malos libros cada menos, Los maestros del método lo pueden usar aun mientras escuchan una conferencia o clase magistral en un ambiente con baja voz , evitando de esa forma incluso la toma de notas en clase.

2.2.2. Estilos de aprendizaje.

“Estilo de aprendizaje” es “la manera por la que un individuo adquiere, retiene, organiza, concentra y procesa información nueva y difícil en forma característica a través de diferentes canales perceptuales (Felder y Soloman, 2014 y Leudekke, 2005). Generalmente se asume que el estilo de aprendizaje se refiere a las creencias, preferencias y conductas usadas por los individuos para ayudarse en su aprendizaje tanto en el aula como en cualquier otro ambiente con las condiciones propicias (Borich y Tombari (1997),

Tomando en cuenta los estados del ciclo del aprendizaje se consideran los siguientes estilos de aprendizaje: activista, reflexivo, teorizante y pragmático (Honey y Mumford (2000). En un gran esfuerzo se han agrupado los estilos de aprendizaje en 5 “familias”: estilos de aprendizaje constitucionales (estilos fijos genéticamente), estilos de aprendizaje de estructura cognitiva (son hábitos fijos ligados a la personalidad), estilos de aprendizaje de tipo de personalidad estable, estilos de aprendizaje de tipo de personalidad flexiblemente estable (son estables pero diferentes respecto a la situación) y estrategias y modos de aprendizaje que son estrategias de aprendizaje con influencia por factores de tipo personal, ambiental y curricular.

De las teorías sobre el aprendizaje, emergen dos estrategias o estilos de aprendizaje más preferidos: estilos cognitivos y estilos de aprendizaje *per se*. El estilo cognitivo trata con el “proceso” o procesamiento de la información, el proceso interno natural e inconsciente de pensar y memorizar. Es la manera estable y firme en que los individuos organizan y manejan la información. Como ejemplo de este estilo son los estilos dependientes de campo e independientes de campo. Los individuos con estilo dependiente de campo son globales, abiertos a fuentes externas de informaciones, son dependientes de los alrededores, los individuos independientes de campo son menos sensibles al ambiente social, disfrutan conceptos, hipótesis, desafíos y son orientados a las tareas. El estilo de aprendizaje se refiere a la forma de respuesta y en ese sentido hay individuos de respuesta impulsiva e individuos de respuesta reflexiva. Con el amplio uso de la tecnología informática, los aprendices tienden a ser visuales o kinestésicos más que aurales o lectores/escritores. (Bradshaw, 2010).

Lathan (2011) considera los siguientes modelos de estilos de aprendizaje más comunes: Modelos de estilos de aprendizaje de Dunn y Dunn, Teoría de inteligencia múltiple de Gardner, Tipos de personalidad de Myers y Briggs, Modelo de estilos de Aprendizaje de Honey y Mumford, Modelo de estilos de aprendizaje de Felder – Silverman y las Estrategias e Inventario de habilidades de estudio para estudiantes de Entwistle.

2.2.3. Aprendizaje efectivo.

Un aprendizaje es efectivo cuando la actividad de construcción, el manejo del contexto, ya sea de propia elección o por otros, y la dirección del mismo aprendiz, ocurren todos juntos en la mejor forma y, además, de que el monitoreo y revisión de que cualesquier estrategia o enfoque que se use, demuestren ser efectivos para los objetivos y contexto en particular.

De forma tal que un aprendiz efectivo tiene que ser un aprendiz versátil y puede, por lo tanto, utilizar en forma efectiva diferentes estrategias y enfoques para diferentes propósitos y contextos; por ejemplo, ganando comprensión de un texto mientras está solo, crea exposición, desarrolla y construye dialogo con personas de diferentes instancias, extiende conocimientos con otros a través del desarrollo de un proyecto, escucha activamente, a una y amplia roles sociales con la familia, etc.

El aprendizaje efectivo puede ser visto como un ciclo virtuoso: un efectivo aprendizaje favorece un proceso de aprendizaje efectivo. Las distinciones entre proceso y resultado del aprendizaje decrecerán y se generará una mayor conectividad entre los elementos del modelo de aprendizaje (Denison y Kirk, 2003) y las flechas de mutua influencia entre los elementos del aprendizaje se hacen mucho más notorias.

En esa dirección, los resultados de un aprendizaje efectivo deben involucrar una mayor complejidad de la comprensión, una acción apropiada más fortalecida hacia los propósitos y el contexto, un notario y más intenso enganche y autodirección, una estrategia más reflexiva, emociones y filiación más positivas hacia el aprendizaje, una visión del futuro más desarrollada

por el propio aprendiz, una mayor facilidad de aprendizaje con los demás, un mayor sentido de participación en la comunidad del conocimiento.

Esto sugiere que el aprendizaje efectivo implica que el aprendiz efectivo debe ser o mostrar ser activo y estratégico, estar entrenado para la cooperación, el diálogo y la creación de conocimiento con otros, ser capaz de desarrollar metas y planes, y monitorear su propio aprendizaje y ser suficientemente versátil a través de diferentes contextos.

Una enseñanza efectiva que permita por consiguiente un aprendizaje efectivo debe involucrar un *curriculum*, criterios y herramientas de evaluación y concepciones de enseñanza perfectamente adecuados para el aprendiz. De todos modos, Carnell y Lodge (2002) sostienen que el *curriculum* que enfoca al aprendiz a grandes ideas y le proporciona un gran marco es más “enganchante” y genera más compromiso. Cuando se muestra más coherente para el aprendiz y para su habilidad de hacer conexiones en diferentes contextos, entonces el currículo es un enorme soporte para el aprendizaje efectivo. La efectividad es mejor estimada en relación con sus propios objetivos de la enseñanza. Por lo tanto lo que se considera eficaz en un contexto puede no serlo en otro. Una conferencia muy bien pulida que proporciona la solución a un problema que puede considerarse efectiva si el objetivo no era más que la transmisión de información. Si el objetivo era estimular a los estudiantes a desarrollar la solución entonces la conferencia pulida puede considerarse ineficaz. (Delaney *et al.*, 2010).

2.2.4. Factores que afectan un aprendizaje

Akram (2012) considera que los factores que impactan en el aprendizaje de los alumnos son el conocimiento, aptitudes y valores con los que el alumno deja el centro educativo o una particular aula de clase de un determinado profesor. Asimismo, considera que los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores que los alumnos poseen cuando entran son el resultado de una intrincada y compleja combinación de su composición genética y su perfil y sello familiar; y, van a complicar más las cosas, cuando algunas tempranas diferencias entre los niños son frecuentemente magnificadas por sus padres y los docentes, las decisiones que toman los padres y los alumnos concernientes a la selección de la institución a la que asistirán, las

decisiones que los docentes y los padres adoptan sobre los programas dentro de la institución educativa a los que los alumnos serán enrolados.

2.2.5. Eficiencia de la práctica docente

Tradicionalmente, se hace una clara distinción entre el profesor de nivel primario y secundario y el profesor universitario o de educación superior por las especiales cualidades que deben tener, competencias que deben adquirir y métodos que deben usar. La distinción se traduce en diferentes términos que se usan para denominarles por ejemplo en el lenguaje anglosajón, a los profesores de primaria y secundaria se les llama “teacher” y a los docentes universitarios se les llama “lecturer” o “professor”, y en español “catedrático”.

La formación pedagógica de los profesores de primaria y secundaria es prácticamente obligatoria para ejercer la enseñanza a esos niveles; sin embargo, no lo es para ser profesor universitario. La formación de los profesores de los primeros niveles de enseñanza se ofrece en universidades e institutos pedagógicos y los docentes universitarios no se forman como tales en ninguna universidad. Es obligatoria la formación pedagógica de los docentes de los primeros niveles y, en cambio, no es obligatorio tener formación pedagógica para ser docente universitario a nivel de pregrado o postgrado.

En los programas o pensum de las carreras de educación que ofrecen las universidades se establece que la formación de los docentes involucra una estrategia científica, la investigación y las cualidades académicas; las mismas que también se señalan para la formación de profesionales de otras profesiones universitarias. Pero, parece que en la mayoría de casos, a pesar de que la formación de docentes de los primeros niveles ocurre esencialmente en las universidades no necesariamente significa que sea una formación académica *per se*, ni se base en la investigación, o sea, no tendría una eminente naturaleza científica (Moon, 2005).

Se debe asumir que en una universidad auténtica, o sea, una universidad centrada en la investigación, la investigación y la educación construyen y constituyen una unidad, y en ese

escenario, los catedráticos enseñan en el área donde investigan de acuerdo al conocido “Principio de Humboldt”; el docente universitario para enseñar se sustenta sobre todo en su propia investigación y su enseñanza es basada en evidencias. Esta tendencia es muy acentuada en todas las carreras pero muy escasa en las facultades de educación donde la enseñanza no tiene un neto contenido científico y se basa casi solamente en la experiencia personal.

También es muy conocido que la reputación de la educación y la pedagogía no es particularmente alta en el mundo académico. La posición de la profesión de docente primario y secundario y su estima académica son dos cosas diferentes, pero la autoestima de ambos es generalmente muy baja. Esta situación se ha infiltrado también a la docencia universitaria, especialmente en nuestro país.

La economía también ha jugado un importante rol en la educación, los salarios de los docentes nunca han sido atractivos y, a pesar de esto, siempre ha habido, especialmente jóvenes, movidos por su vocación dispuestos a dedicarse a esta noble tarea de educar a niños y jóvenes. Actualmente, más se prefiere hablar de motivación, especialmente de motivación intrínseca de quienes se deciden por dedicarse a la enseñanza. Pero, es un hecho generalizado que los docentes no permanecen por mucho tiempo en los colegios y los abandonan por otros tipos de trabajo. Menos del 10 % de docentes de Alemania llegan a la edad normal de jubilación (MacDonald, 1999). Esto determina que la docencia de primaria y secundaria es relativamente joven. Además, hay otra tendencia visible casi a nivel mundial, la proporción de docentes varones va disminuyendo gradual pero considerablemente; antes del siglo XIX eran muy escasas las docentes mujeres. La feminización no solo se presenta en el sector educativo sino en varios otros sectores o profesiones. Es interesante resaltar que los hombres no perciben ni sufren indiscriminación en las profesiones dominadas por el género femenino como son enfermería, bibliotecología, trabajo social y docencia como si ocurre y ha ocurrido en las profesiones predominantemente de preferencia masculina. Se sabe que la autoestima de las enfermeras a pesar de que sus salarios nunca han sido elevados es relativamente alta, tan alta como la es de los profesionales cuya reputación en la ciudadanía es alta y siendo que las 10 ocupaciones que gozan de mayor reputación social son solo las ligadas a la salud y a la seguridad; la docencia con baja reputación social, con salarios no tan halagüeños, deserción o

reorientación de su dedicación, su alta feminización, conlleva a un cambio de su calidad, experiencia, exigencia, motivación y perfil de dedicación (Kansanen, 2011).

En general, al docente de la universidad se le concede mayor consideración y nivel en la escala educativa y por lo tanto, sus funciones y roles son notoriamente diferentes a los correspondientes a los docentes de educación secundaria y primaria. La categoría y la percepción de la calidad de un docente se valoran por elementos como su edad, género, preparación educativa, materia (s) que enseña y su experiencia en docencia. Todos exigen o buscan que una universidad o centro educativo debe tener buenos docentes. Pero el problema surge cuando se pide que se califique que es un buen docente, lo más probable es que se obtenga aun amplio rango de diferentes respuestas. Pero, en cierta medida, hay un acuerdo general cuando se especifican las cualidades que se creen que caracterizan a un buen docente. Lo más frecuente es que se refieran entre ellas a los rasgos de personalidad, que al ser tan generales no expresen nada importante. Se va a decir que un buen profesor debería ser motivado, amigable, presto a brindar su atención al alumno, justo, entusiasta, competente, etc. Pero vendrá la necesaria pregunta de cómo producir tal tipo de docente y cómo arribar a encontrar criterios que sean apropiados para identificar dichos rasgos y una vez identificados cuán difícil sino imposible es modificar la personalidad. Khortagen (2004) divide las características de un buen docente en 2 categorías: cualidades y competencias, la primeras, cualidades son inherentes (fuerza de carácter y virtudes tales como coraje, calidez, imparcialidad, creatividad, etc.) y muy difíciles de cambiar y vienen del interior; las competencias son de procedencia externa y entre ellas destaca la habilidad para tomar en cuenta diferentes estilos de aprendizaje o para reaccionar sistemáticamente. Esto lleva a la antigua discusión de si la enseñanza es más arte o más ciencia (Weisman, 2012). En todo, sería aconsejable seleccionar a los futuros docentes por sus cualidades, porque son difíciles de cambiar, que por sus competencias, porque éstas últimas si se pueden desarrollar y funcionan como metas o propósitos educativos en la formación de docentes.

Según Anderson (1991) la efectividad del trabajo de un docente depende en particular, en mayor o menor extensión, de las metas que persigue y del tipo de estudiantes que enseña; pero los mismos docentes difieren entre sí. Y, al igual que sus estudiantes, los docentes difieren entre sí

en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que ellos llevan al aula de clases y también difieren en su experiencia pedagógica.

Además de los conocimientos que manejan los docentes de su materia, pesan actualmente mucho sus actitudes, ideas, y creencias sobre los contenidos de sus materias e influyen fuertemente en sus prácticas instruccionales y los logros de sus estudiantes; asimismo las creencias pedagógicas del docente se refieren cada vez más a la búsqueda de la mejor manera de enseñar algún tópico de su materia. Por lo tanto, el engarce del docente con sus ideas, creencias y actividades va a promover el desarrollo del docente (Bell y John, 1996).

La eficiencia de la práctica docente no se define por la acción misma sino por los procesos evaluativos y los juicios de valor. Por ello, las acciones, que pueden ser escaladas o medidas, son consideradas como parte de la eficiencia (Campbell *et al.*, 1993).

La eficiencia de un trabajo, en general, se refiere al grado con el cual un individuo ejecuta sus roles con referencia a un conjunto de ciertos estándares específicos establecidos por la organización y, es de valor central para cualquier organización. No muy pocos ahora están cada vez más convencidos que el principal factor que induce a un egresado para valorar su pase por una universidad y un postulante para escoger su futuro claustro universitario está en el prestigio, calidad y eficiencia de la performance de la práctica docente de sus profesores (Nayyar, 1994).

2.2.6. Factores que afectan la práctica docente

Akram (2012) considera que los factores que afectan la performance de la práctica docente son de dos tipos, factores internos y factores externos, que hay muchos factores que afectan como un docente toma decisiones en el aula de clases. Asimismo considera que es muy difícil asignar algún tipo de orden de significancia a los factores externos si partimos del hecho de que cada docente es diferente. Entre los factores externos que menciona Akram están las expectativas de la comunidad, el sistema educativo particular en el que el docente trabaja, la institución educativa misma, las políticas de calificación, los padres, etc. Es digno de destacar el énfasis

que Akram pone en el hecho de que la mayoría de expectativas que emanan de los factores externos van a ser aparentemente conflictivos y está en la pericia del docente para amalgamar estas expectativas en un marco viable mientras integra una gama de factores internos, principalmente, las creencias individuales de los docentes sobre como los alumnos aprenden en forma efectiva o como enseñar una disciplina dada o una área de aprendizaje clave. Akram considera que las mejores prácticas docentes se logran cuando se engarzan y combinan magistralmente los diversas creencias individuales de los docentes de como aprenden sus alumnos y que resulta inmensamente crucial que cada docente personalmente refleje y colme esas demandas en el aula. Groundwater-Smith & Cornu (2002) sostiene que las formas propias preferidas de los docentes de pensar, actuar y ver el mundo, los aprendices y el aprendizaje también van a ser afectadas por la disponibilidad de recursos humanos y físicos.

Por lo tanto, hay muchos factores que influyen en la performance de la práctica docente tales como aptitud, actitud, manejo de la materia, metodología de enseñanza, características personales, el ambiente del aula, habilidad mental general, personalidad, relaciones con los estudiantes, preparación y planeamiento, efectividad en la presentación de los temas, relaciones con otros miembros de la docencia, relaciones con los familiares y la comunidad, inteligencia, técnicas de enseñanza, interacciones con los estudiantes, competencia en enseñanza demostrada, habilidades motivadoras, equidad en calificación, actitud hacia los estudiantes, etc.

Es importante señalar que la extensión en que los aprendices valoran la presencia del instructor en su proceso espontáneo de aprendizaje está cambiando ostensiblemente con la mayor presencia e influencia de la tecnología informática en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Realmente, hay un notorio cambio hacia la educación centrada en el estudiante, al aprendizaje activo para el desarrollo del pensamiento crítico, acoplado con generaciones de estudiantes acostumbrados a la retroalimentación inmediata y a una variedad de estímulos. Los educadores deben determinar si estrategias selectas son útiles para un genuino aprendizaje o, si no son usados apropiadamente, van a proveer tan solo entretenimiento (Bradshaw, 2010).

2.2.7. Características de la práctica docente

La práctica docente se refiere a la conducta de la instrucción que incluye su actuación frente a las preguntas que plantea o recibe, su provisión de explicaciones y direcciones, como muestra la aprobación, como se engancha en los múltiples actos instruccionales que realiza en aula. Por ello, las opiniones de los estudiantes merecen especial e importante reconocimiento para determinar la excelencia de la docencia (Perry, 1990).

Schiller (2014) al establecer los objetivos de su famoso libro “Motion Mountain” (Aventuras de la física) que ya tiene 26 ediciones expresa que para que un estudiante se vea tentado a aprender algo es necesario, extrapolar sus ideas, que se le enseñe en base a 3 cosas: “simplicidad” orientada a asegurar el pleno entendimiento de los conceptos, “actualidad” que se logra enriqueciendo las clases con “yemas” tanto teóricas como empíricas que se hallan desparrramadas en la literatura científica y “cautivante” de forma tal que se le mantenga sorprendido al estudiante lo máximo posible, que el ir a una clase signifique para el estudiante asistir a un show de magia, donde vemos, quedamos pasmados, no creemos lo que ven nuestros ojos, pensamos, analizamos, reflexionamos y finalmente entendemos el truco. Schiller (2014) comenta que cuando miramos a la naturaleza, a menudo tenemos la misma experiencia, pero es muy diferente cuando los alumnos reciben una sorpresa o provocación para que piensen sobre ella, cuando reciben una provocación. Schiller sostiene que los docentes buenos quieren a sus alumnos y les gusta guiarlos a un “campo” de exploración que él escoge, que la clave para lograr la máxima satisfacción por su trabajo está en su entusiasmo por su trabajo, dice “si eres un profesor, antes de comenzar una lección, diagrame, sienta y dígame a usted mismo cuanto disfruta el tópico de la lección, luego diagrame, sienta y dígame a usted mismo como va a guiar a cada uno de sus alumnos para que disfrute de tópico en la misma intensidad en que lo usted lo hace. Haga este ejercicio concienzudamente cada vez que sea necesario. Así, va a minimizar los problemas en sus clases y maximizará su éxito de enseñanza”.

Se considera como práctica docente al conjunto de criterios y decisiones que el docente organiza y usa en forma global, la acción didáctica en el aula u otro contexto tomando en cuenta el papel

que juega el aprendiz, utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de los tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipo de tareas, etc. (Cunza, 2013).

2.2.8. Estilos de enseñanza o práctica docente

Hay también numerosas clasificaciones sobre los estilos de enseñanza. Grasha (1994) describe 5 estilos de enseñanza en su libro “Enseñando con estilo”: el experto, el docente con autoridad formal, el modelo personal, el facilitador y el delegador, considerando que cada estilo tiene sus méritos y deméritos.

El experto, según Grasha (1994) posee el conocimiento y experiencia que necesitan los alumnos. Se esfuerza por mantener el status de experto entre los alumnos al desplegar conocimientos detallados y desafiar a los alumnos para que enriquezcan su competencia. Se preocupa por transmitir formación y asegurarse que se preparen bien sus alumnos.

El docente con el estilo de autoridad formal, para Grasha, posee status entre los alumnos por su conocimiento y roles que muestra como miembro de staff de la facultad, se preocupa por proveer retroalimentación positiva y negativa, establece metas de aprendizaje, expectativas y reglas de conducta para los estudiantes y se preocupa también por las formas correctas, aceptables y estandarizadas de hacer las cosas.

El docente con el estilo de Modelo Personal, como lo establece Grasha, cree en “la enseñanza por el ejemplo personal” y establece un prototipo de como pensar y actuar; sobre vigila, guía y dirige mostrando como se hace las cosas y estimula a los alumnos a observar y luego para emular la estrategia del instructor.

El docente Facilitador, como dice Grasha, enfatiza la naturaleza personal de las interacciones docente-alumno; guía a los estudiantes haciéndoles preguntas, explorando opciones, sugiriendo alternativas y estimulándolos a desarrollar criterios para hacer elecciones informadas. Su meta

central es desarrollar en los estudiantes la capacidad para la acción y responsabilidad independientes. Trabaja con los estudiantes en proyectos de una forma consultiva y provee mucho soporte y estímulo.

El docente delegante para Grasha, se preocupa del desarrollo de la capacidad del alumno para funcionar autónomamente, los alumnos deben trabajar independientemente en proyectos o como parte de equipos autónomos; el docente está disponible cuando lo requiera el alumno en calidad de persona fuente.

Grasha (1994) determinó que cualidades de los docentes están siempre presentes en una variedad de disciplinas y dentro de los ambientes de las aulas a través de extensas observaciones de las formas como enseñan los docentes, entrevistas a los docentes y discusiones con los docentes en talleres y seminarios a nivel nacional en USA. De estas investigaciones Grasha logró un importante y rico material acerca de cómo o por qué los docentes enseñan en una forma particular y concluye que siempre estaban permanentemente presentes en las aulas los 5 estilos de enseñanza siguientes: experto, autoritario formal, modelo personal, facilitador y delegador. Considera que aunque prematuramente haya la tentación de ubicar a los docentes en algún de los estilos, parece que todos los docentes poseen cada una de las cualidades de los estilos en diversos grados en el ejercicio de la docencia. Muy ilustrativamente Grasha considera que cada estilo es como un diferente color en la paleta de un artista y al igual como ocurre con los colores, los estilos pueden combinarse y de esa forma sugiere 4 “clusters” o grupos en los que se muestra como algunas mezclas se presenta como las más dominantes y otras mezclas tienen un rol secundario. Los 4 clusters de Grasha son:

Cluster 1: que tiene como los estilos primarios al experto y autoritario formal; y como estilos secundarios al modelo personal, facilitador y delegador.

Cluster2: que tiene como los estilos primarios al experto, modelo personal y autoritario formal; y como estilos secundarios al facilitador y delegador.

Cluster 3: que tiene como los estilos primarios al experto, facilitador y modelo personal; y como estilos secundarios al autoritario formal y delegador.

Cluster 4: que tiene como los estilos primarios al experto, facilitador y delegador; y como estilos secundarios al autoritario formal y modelo personal.

Grasha (1994) plantea 2 importantes interrogantes: ¿Qué es lo que necesitan tomar en cuenta los docentes para adoptar y usar en forma efectiva los 4 clusters de estilos? Y ¿qué factores deberían tomar en consideración los docentes si quisieran modificar su estilo?

Benzie (1998) clasifica a los docentes en referencia a sus estilos de enseñanza en docentes asertivos, sugestivos, colaborativos y facilitadores. En esta clasificación, el rango de estilos va desde el estilo centrado en el docente al estilo centrado en el alumno y la brecha entre la intención del docente y la interpretación del alumno debería reducirse si es que se desea obtener buenos resultados.

2.3. Marco conceptual.

Aprendizaje por descubrimiento: Aquel en el que el alumno construye sus conocimientos asumiendo una actitud protagonista, sin la ayuda permanente del enseñante (Cunza, 2013).

Aprendizaje significativo: Tipo de aprendizaje caracterizado por suponer la incorporación efectiva a la estructura mental del alumno de los nuevos contenidos, que así pasan a formar parte de su memoria comprensiva. (Cunza, 2013).

Eficacia: Capacidad de escoger los objetivos apropiados. Las tareas se ejecutan adecuadamente, de la mejor manera posible y a los menores costos y esfuerzos, en el menor tiempo (Cunza, 2013).

Eficiencia: Capacidad de hacer correctamente las cosas. Se orienta hacia la búsqueda de la mejor manera de hacer las tareas (métodos) para que los recursos (personas, máquinas, materias primas) representen la relación entre los recursos aplicados y el producto final obtenido. (Cunza, 2013).

Enseñanza: Actividad para proporcionar oportunidades para que los estudiantes aprendan. Es un proceso interactivo, así como una actividad intencional. (Delaney *et al.*, 2010).

Enseñanza efectiva: Tipo de enseñanza que permite un aprendizaje efectivo y debe involucrar un currículo, criterios y herramientas de evaluación y concepciones de enseñanza perfectamente adecuados para el aprendiz. El currículo que enfoca al aprendiz a grandes ideas y le proporciona un gran marco es más “enganchante” y genera más compromiso (Carnell y Lodge, 2002). Cuando se muestra más coherente para el aprendizaje y para su habilidad de hacer conexiones en diferentes contextos, entonces el currículo es un enorme soporte para el aprendizaje efectivo. La efectividad es mejor estimada en relación con los propios objetivos de la enseñanza. Por lo tanto, lo que se considera eficaz en un contexto puede no serlo en otro. Una conferencia muy bien pulida que proporciona la solución a un problema puede considerarse efectiva si el objetivo no era más que la transmisión de información. Si el objetivo era estimular a los estudiantes a desarrollar la solución entonces la conferencia pulida puede considerarse ineficaz. (Delaney y otros., 2010).

Práctica docente: Medley y Hannon (1994) hacen la puntual distinción y separación entre “competencia” docente, “performance” docente y “efectividad” docente. Señalan que las principales herramientas usadas para evaluar la competencia docente son pruebas escritas de conocimiento, las principales herramientas para evaluar la performance docente son esquemas observacionales y escalas de medición y las principales herramientas para evaluar la efectividad docente involucran la colección de datos acerca de la influencia del docente en el progreso que un grupo o “clase” específica de estudiantes hace hacia una meta educativa definida.

2.4. Formulación de hipótesis.

2.4.1. Hipótesis general.

Existe una correlación directa y significativa entre la performance de la práctica docente y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.

2.4.2. Hipótesis específicas.

- a) Existe una correlación directa y significativa entre la performance de la práctica docente (dimensión: actitud ante los alumnos) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.
- b) Existe una correlación directa y significativa entre la performance de la práctica docente (dimensión: dominio de su materia) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.
- c) Existe una correlación directa y significativa entre la performance de la práctica docente (dimensión: metodología de enseñanza) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.
- d) Existe una correlación directa y significativa entre la performance de la práctica docente (dimensión: presencia personal) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.

2.5. Variables

2.5.1. Definición operacional

VARIABLES
V1: Performance de la práctica docente
V2: Efectividad del aprendizaje

2.5.2. Definición conceptual y operacionalización de las variables

Tabla N° 2.1. *Definición conceptual y definición operacional de la variable independiente (Performance de la práctica docente)*

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL		
VARIABLE	DIMENSIONES	DEFINICIONES NOMINALES	INDICADORES
PERFORMANCE DE LA PRACTICA DOCENTE	Actitud ante los alumnos	Ítems del 1 al 7	1. La docencia como servicio 2. Desarrollo de auto confianza 3. Empatía con estudiantes con dificultad 4. Equidad, honestidad en su trato 5. Nivel de cortesía y respeto 6. Nivel de orientación y guía 7. Contribución a mejoría de carácter
	Dominio de su materia	Ítems del 8 y 9	8. Conocimiento adecuado 9. Conocimiento suficiente
	Dominio de su enseñanza	Ítems del 10 al 21	10. Despierta interés, atracción a temas 11. Uso de tecnologías modernas 12. Revisión de bibliografía 13. Responde preguntas 14. Hace accesible los conocimientos 15. Calidad de metodología 16. Coherencia de métodos con objetivos 17. Diversidad de técnicas 18. Estimula discusión 19. Estimula pensamiento 20. Reconoce dedicación 21. Uso de diversos estilos
	Características personales	ítems del 22 al 28	22. Buen sentido de humor 23. Limpieza y pulcritud personal 24. Respeta horarios 25. Respeta ideas y voluntad 26. Disposición para escuchar y corregir 27. Lenguaje propicio 28. Lenguaje claro y comprensible

Tabla N° 2.2. *Definición conceptual y definición operacional de la variable dependiente*

(Efectividad del aprendizaje)

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL		
VARIABLE	DIMENSIONES	DEFINICIONES NOMINALES	INDICADORES
EFECTIVIDAD DEL APRENDIZAJE	Satisfacción por aprendizaje	Nivel de satisfacción del alumno por materia	Trabajo en equipo Comprensión de textos Sostiene diálogo Participación y opinión Sociabilidad
	Estilos de aprendizaje	Tipo de estilos son 4 categorías :	Preferencia entre imagen o texto Prefiere totalidad o partes Contribuye o escucha
		1. Activo- reflexivo	
		2.Sensorial-intuitivo	Realista o innovador Prefiere hechos o ideas Aprende hechos o conceptos Prefiere hacer o proponer
		3. Visual verbal	Recuerda más lo que oye o ve Prefiere guía o mapa Prefiere imagen o explicación Prefiere texto o mapa Prefiere libros o TV Recuerda con facilidad o dificultad
4. Secuencial- global	Prefiere detalles o estructuras Prefiere proceso o autonomía Prefiere incidentes o el todo Prefiere diagramas o explicación		

Capítulo III

METODOLOGÍA

3.1. Nivel de investigación:

Como este estudio se ha realizado con la finalidad de establecer el nivel de correlación que existe entre la performance de la práctica docente y la efectividad del aprendizaje de estudiantes matriculados en la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI en el II semestre del año académico 2015, esta investigación es de nivel de correlación.

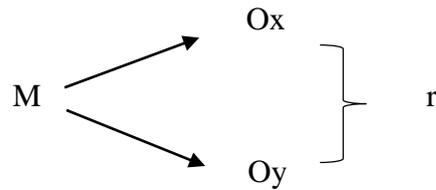
3.2. Tipo de investigación:

Como en este estudio no se ha utilizado ningún experimento, ni se ha aplicado ningún tratamiento a grupo alguno de los estudiantes usados en la muestra, ni se ha manipulado ninguna variable estudiada, este estudio es una investigación no experimental o investigación observacional y, como solo se ha recogido datos en un solo momento cae este estudio dentro de la categoría de una investigación transversal. Como se ha planteado la hipótesis de que debe existir una cierta correlación entre la práctica docente y la efectividad del aprendizaje de los estudiantes, este estudio es una investigación cuantitativa.

3.3. Diseño de investigación:

El diseño de investigación en el presente proyecto es Descriptivo Correlacional, debido a que se busca describir los principales rasgos de dos variables: performance de la práctica docente (Ox) y aprendizaje efectivo (Oy) y establecer el nivel de relación que existe entre estas dos variables, según la percepción de estudiantes matriculados en el II semestre del año académico 2015 de la UCT.

Diseño:



Donde:

M: la muestra de estudiantes matriculados en la UCT, semestre 2015-II

Ox: Performance de la práctica docente

Oy: Efectividad del aprendizaje.

r: Posible relación que existe entre las variables.

3.4. Población y muestra:

3.4.1. Población:

La población la constituyen 1410 estudiantes matriculados en el II semestre del año académico 2015 en la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI (UCT) y los 156 docentes que ofrecieron sus servicios educativos en el mismo periodo en la UCT.

3.4.2. Muestra:

Se decidió usar una muestra probabilística y para tal fin el tamaño de la muestra (n) de estudiantes que se planeó usar en esta investigación se estimó tomando en cuenta la siguiente fórmula:

$$SS = \frac{(p)(1-p)Z^2}{c^2}$$

Donde:

SS = Tamaño de muestra

Z = valor Z = 1.96 (nivel de confianza de 95%)

P = porcentaje de seleccionar o no un miembro de la población, en decimales, 0.5)

C = intervalo de confianza, 0,10

Corrección para Población finita (Población conocida):

$$SS_{nueva} = \frac{SS}{1 + (SS - 1|Pop)}$$

Para una población (Pop) de 1 410 estudiantes matriculados en el II semestre del año académico 2015 en la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, sin considerar los estudiantes matriculados en la Facultad de teología, se estimó una muestra de 92 integrantes. Esta muestra se conformó en forma estratificada con submuestras de estudiantes por cada carrera, tal como se muestra en la Tabla N° 3.1.

Se distribuyeron los cuestionarios a todos los integrantes de la muestra seleccionada pero desafortunadamente pese a los reiterados requerimientos y esfuerzos que se desplegaron a través de llamadas telefónicas, visitas y vía correo electrónico solo se recibieron 60 respuestas de los 3 cuestionarios aplicados a 92 estudiantes hasta la fecha en que se procedió al análisis de los mismos. Este impase se debería a que la etapa de colección de datos coincidió con el periodo de término del semestre académico, las fiestas de Navidad y de Año Nuevo y el inicio del largo periodo de vacaciones.

Tabla 3.1. *Distribución de los estudiantes de cada carrera profesional que integraron la muestra usada para aplicar los cuestionarios usados para establecer la relación entre la práctica docente y el aprendizaje efectivo en la UCT, 2015.*

Carreras	Número de estudiantes matriculados		
	Total	Integrantes de la muestra por carrera	
	por	(%)	Número
	carrera		
Administración	288	18.48	17
Psicología	293	19.57	18
Ingeniería industrial	169	10.87	10
Derecho	168	10.87	10
Contabilidad	122	7.61	7
Ingeniería de minas	98	6.52	6
Educación inicial	97	6.52	6
Administración turística	57	4.35	4
Ingeniería	56	4.35	4
Ciencias de la comunicación	54	4.35	4
Ingeniería ambiental	42	3.26	3
Ingeniería Mecánica eléctrica	23	1.09	1
Educación especial	29	2.17	2
TOTAL	1 496	100%	92

La muestra de docentes para determinar la performance de su práctica docente estuvo integrada por 44 profesores que fueron libremente escogidos por cada estudiante, Algunos docentes fueron escogidos por más de un estudiante por ello los 59 estudiantes evaluaron solo a 44 docentes. La autoevaluación de la práctica docente solo se pudo lograr con una muestra de 15 docentes que fueron los únicos que contestaron y devolvieron los cuestionarios que si fueron enviados o distribuidos a una gran mayoría de los 156 profesores que laboraron en el II semestre del 2015.

3.4.3. Operacionalización de variables.

En este estudio a la variable performance de la práctica docente se la consideró como una variable multidimensional con 4 dimensiones:

- (a) la actitud mostrada por los docentes frente a los estudiantes, especialmente en el aula de clase,
- (b) el nivel de dominio que los docentes poseen sobre su materia (s) que les tocó ofrecer a sus estudiantes en el II semestre del 2015, y
- (c) las estrategias metodológicas más usadas por los docentes preferentemente en el aula y
- (d) el perfil de la presencia personal de los docentes.

La variable efectividad del aprendizaje también fue asumida como una variable multidimensional con 2 dimensiones: la dimensión de satisfacción del estudiante en relación al aprendizaje que ha logrado de la enseñanza recibida de parte de sus docentes y la dimensión de estilo de aprendizaje dominante que muestra el estudiante para lograr con mayor efectividad su aprendizaje.

Las variables con sus respectivas dimensiones, indicadores e instrumentos usados en este estudio aparecen en la Tabla siguiente:

Tabla 3.2. Las variables, sus dimensiones, indicadores e instrumentos

VARIABLE	DIMENSION	INDICADOR	INSTRUMENTO
PERFORMANCE DE LA PRACTICA DOCENTE	Actitud ante los alumnos	Puntaje logrado en los Ítems del 1 al 7	Cuestionario de Akham
	Dominio de su materia	Puntaje logrado en los Ítems del 8, 9 y 10	Cuestionario de Akham
	Metodología de enseñanza	Puntaje logrado en los ítems del 11 al 21	Cuestionario de Akham
	Características personales	Puntaje logrado en los Ítems del 22 al 28	Cuestionario de Akham
EFECTIVIDAD DEL APRENDIZAJE	Satisfacción	Nivel de satisfacción del alumno por materia	Cuestionario de Latham
	Estilo	Tipo de estilo	Cuestionario de Felder y Soloman

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Para estimar la variable Performance de la práctica docente, se usaron 2 cuestionarios formulados y validados por Akram (2010), uno aplicable a los estudiantes (Anexo N° 01) y otro a docentes (Anexo N° 02). Cada uno de los ítems recibió un puntaje de entre 5 categorías que va en la escala de Likert del 1 al 5; según sean calificadas como nunca, a veces, a menudo, mayormente y siempre, respectivamente.

Estos cuestionarios evalúan las 4 dimensiones consideradas en este estudio para la variable Performance de la Práctica docente: actitud frente a los estudiantes, dominio de su respectiva materia o disciplina, metodología de enseñanza y características de presencia personal de los docentes en el aula.

Para estimar la variable efectividad del aprendizaje, que fue disgregada en las 2 dimensiones: estilo de aprendizaje y satisfacción del aprendizaje; se usaron 2 cuestionarios; el Inventario desarrollado, adecuado y validado por Felder y Soloman (2014) que se usó para determinar la dimensión estilo de aprendizaje (Anexo N° 03), y el cuestionario desarrollado y validado por Lathan (2011) que se usó para determinar el nivel de satisfacción del aprendizaje de los estudiantes (Anexo N° 04).

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos:

Los 4 instrumentos usados para estimar o determinar cada dimensión de las 2 variables son presentados en los anexos N° 01, N° 02, N° 03 y N° 04, donde se explica detalladamente como se asignaron los puntajes o valores para cada dimensión y cada variable.

Una vez que se aplicaron los cuestionarios y se colectaron debidamente llenados por los estudiantes encuestados e identificados, se procedió a consolidar los datos en un banco de datos global. De este banco se construyó un banco de datos debidamente codificados (Anexo N° 05) y otro banco de datos ponderados o cuantificados (Anexo N° 06).

A partir del Banco de datos codificados se fabricaron tablas dinámicas para mostrar:

- (a) la distribución de los estudiantes en relación a las 2 variables,
- (b) la distribución de los estudiantes en relación a cada una de las dimensiones de la práctica docente y la satisfacción del aprendizaje,
- (c) la distribución de los estudiantes en relación a cada una de las dimensiones de la práctica docente y los estilos de aprendizaje.

A partir del Banco de datos ponderados o cuantificados se estimó el coeficiente de Pearson o coeficiente de correlación que nos sirvió para revelar:

- (a) el grado de correlación que existía entre las dos variables: la práctica docente y la efectividad del aprendizaje;
- (b) el grado de correlación entre cada una de las dimensiones de la práctica docente y la efectividad del aprendizaje;
- (c) el grado de correlación entre cada una de las dimensiones de la práctica docente y el estilo de aprendizaje,
- (d) el grado de correlación entre cada una de las dimensiones de la práctica docente y la satisfacción del aprendizaje.

Se obtuvieron las respectivas graficas de dispersión usando el programa Excel para previamente avizorar el grado de correlación que exista entre las dos variables estudiadas y sus respectivas dimensiones.

Se estimó también el coeficiente de correlación de Pearson (r) para establecer el grado de correlación que exista entre la variable Performance de la práctica docente que se ha convertido con el instrumento usado a una variable dimensional y cada una de sus dimensiones con la efectividad del aprendizaje convertida en variable unidimensional también por los instrumentos usados. Para este propósito se usó el Programa Statgraph.

También se estableció el nivel de correlación entre la variable Performance de la práctica docente y la efectividad del aprendizaje para cada tipo de estilo de aprendizaje.

Además se estableció el grado de relación que exista entre la performance de la práctica docente y el estilo de aprendizaje preferido por los alumnos.

Para este fin, se prepararon y formularon escalas específicas para calificar las variables y sus respectivas dimensiones que se incluyen en seguida.

Se confeccionaron las respectivas tablas de contingencia y se estimó la correspondiente ji cuadrada.

3.7. Escalas de calificación de las variables y sus respectivas dimensiones

3.7.1. Variable: Performance de la práctica docente:

Esta variable tiene 4 dimensiones:

a) Actitud frente a los estudiantes, estimada con los ítems 1 al 7 del Cuestionario de Akham que pueden tener los valores 1, 2, 3, 4 o 5.

La suma de los puntajes con los valores 1, 2, 3, 4 o 5 que recibió cada docente en cada uno de los 7 ítems, se consideró como el puntaje de dicho docente en esta dimensión.

En esta dimensión un docente no puede tener más de 35 puntos, que sería el puntaje si los estudiantes le hubieran puesto como puntaje 5 en cada uno de los 7 ítems.

b) Dominio de su materia: estimado con los ítems 8,9 y 10 del Cuestionario de Akham, que pueden tener los valores 1,2, 3, 4 o 5.

La suma de los puntajes con los valores 1, 2, 3, 4 o 5 que recibió cada docente calificado en cada uno de los 3 ítems, se consideró como el puntaje de dicho docente en esta dimensión.

En esta dimensión un docente no pudo tener más de 15 puntos, que sería el puntaje si los estudiantes le hubieran puesto como puntaje 5 en cada uno de los 3 ítems.

c) Metodología de enseñanza: estimada con los ítems 11 al 21 del Cuestionario de Akham, que pueden tener los valores 1,2, 3, 4 o 5.

La suma de los puntajes con los valores 1, 2, 3, 4 o 5 que recibió cada docente calificado en cada uno de los 11 ítems, se consideró como el puntaje de dicho docente en esta dimensión.

En esta dimensión un docente no pudo tener más de 55 puntos, que sería el puntaje si los estudiantes le hubieran puesto como puntaje 5 en cada uno de los 11 ítems.

d) Presencia personal: estimada con los ítems 22 al 28 del Cuestionario de Akham, que pueden tener los valores 1,2, 3, 4 o 5.

La suma de los puntajes con los valores 1, 2, 3, 4 o 5 que recibió cada docente calificado en cada uno de los 7 ítems, se consideró como el puntaje de dicho docente en esta dimensión.

Escalas de calificación de cada dimensión de la variable práctica docente

La categoría que le correspondió a cada profesor calificado respecto a la variable “Performance de práctica docente” se estableció de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 3.3. *Categorías posibles de los docentes respecto a la variable “Performance de la práctica docente” según el puntaje asignado a los docentes en esta variable por los estudiantes integrantes de la muestra usada para este fin.*

Puntaje total de cada docente	Categoría del docente respecto a la variable: Performance de la práctica docente
De 113 a 140	MUY ALTA
De 85 a 112	ALTA
57 a 84	MODERADA
De 29 a 56	BAJA

Escala de calificación de cada dimensión de performance de práctica docente

Para la calificación de los docentes respecto a cada una de las dimensiones de la variable “Performance de la práctica docente” se usaron las escalas siguientes:

Tabla 3.4. *Categorías posibles de los docentes respecto a la DIMENSIÓN: Dominio de su materia de la variable “Performance de la práctica docente” según el puntaje asignado a los docentes en esta dimensión por los estudiantes integrantes de la muestra usada para este fin.*

PUNTAJE total logrado por docente	Categoría del docente respecto a la dimensión : Dominio de su materia de la variable: Performance de la práctica docente
De 13 A 15	MUY ALTO
De 10 a 12	ALTO
De 7 a 9	MODERADO
De 4 A 6	BAJO
De 0 a 3	MUY BAJO

Tabla 3.5. *Categorías posibles de los docentes respecto a las DIMENSIONES: Actitud frente al alumno y personalidad del docente de la variable “Performance de la práctica docente” según el puntaje asignado a los docentes en estas dos dimensiones por los estudiantes integrantes de la muestra usada para este fin.*

PUNTAJE total logrado por docente	Categoría del docente respecto a las dimensiones : Actitud frente al alumno y personalidad del docente de la variable: Performance de la práctica docente
De 29 a 35	MUY ALTO
De 22 a 28	ALTO
De 15 a 21	MODERADO
De 8 a 14	BAJO

De 0 a 7

MUY BAJO

Tabla 3.6. *Categorías posibles de los docentes respecto a la DIMENSION: Metodología de enseñanza de la variable “Performance de la práctica docente” según el puntaje asignado a los docentes en esta dimensión por los estudiantes integrantes de la muestra usada para este fin.*

PUNTAJE total logrado por docente	Categoría del docente respecto a la dimensión : Metodología de enseñanza de la variable: Performance de la práctica docente
De 45 a 55	MUY ALTO
De 34 a 44	ALTO
De 23 a 33	MODERADO
De 12 a 22	BAJO
De 0 a 11	MUY BAJO

3.7.2. VARIABLE: Estilos de aprendizaje:

Se consideró la estimación del estilo de aprendizaje de los estudiantes de la muestra escogida según el Cuestionario de Felder y Soloman, el que considera 4 categorías de estilos de aprendizaje:

- a) Categoría Activo- reflexivo
- b) Categoría Sensorial – intuitivo
- c) Categoría visual – verbal
- d) Categoría secuencial- global

a) **Escala para la categoría Activo- reflexivo.** Para tipificar el estilo de aprendizaje de cada estudiante dentro de esta categoría se usaron los ítems 3, 13 y 20 del Cuestionario de Felder y Soloman. Para tal fin se sumaron las “a” y las “b” que ha marcado cada alumno por docente :

a.1.) Si se marcaron por docente solo 3 “a”, estamos ante un estilo de aprendizaje muy activo.

a.2.) Si se marcaron por docente 2 “a” y 1 “b”, estamos ante un estilo de aprendizaje activo.

a.3.) Si se marcaron por docente 1 “a” y 2 “b”, estamos ante un estilo de aprendizaje reflexivo.

a.4.) Si se marcaron por docente solo 3 “b”, estamos ante un estilo de aprendizaje muy reflexivo.

b) Escala para la categoría sensorial- intuitivo. Para tipificar el estilo de aprendizaje de cada estudiante dentro de esta categoría se usaron los ítems 16, 17, 18 y 19 del Cuestionario de Felder y Soloman.

El estilo de aprendizaje dentro de esta categoría que le corresponde a un estudiante va a depender de las “a” o “b” que marque, según la siguiente escala:

Tabla 3.7. Tipos posibles de Estilo de aprendizaje según la Categoría Sensorial- intuitivo

Número de “a” marcadas	Número de “b” marcadas	Estilo de aprendizaje en la Categoría Sensorial- intuitivo
4	0	muy sensorial
3	1	sensorial
2	2	Balanceado entre sensorial e intuitivo
1	3	intuitivo
0	4	Muy intuitivo

c) Escala para la categoría Visual verbal. Para tipificar el estilo de aprendizaje de cada estudiante dentro de esta categoría se usaron los ítems 1,2 5, 6, 7, 8, 9,10 y 11 del Cuestionario de Felder y Soloman.

El estilo de aprendizaje dentro de esta categoría que le corresponde a un estudiante va a depender de las “a” o “b” que marque, según la siguiente escala:

Tabla N° 3.8. *Tipos posibles de Estilo de aprendizaje según la Categoría Visual-verbal*

Número de “a” marcadas	Número de “b” marcadas	Estilo de aprendizaje en la Categoría Visual verbal
9	0	MUY VISUAL
8	1	
7	2	visual
6	3	
5	4	Balanceado entre visual y
4	5	verbal
3	6	verbal
2	7	
1	8	Muy verbal
0	9	

d) Escala de calificación del estilo de aprendizaje: Secuencial-global. Para tipificar el estilo de aprendizaje de cada estudiante dentro de esta categoría se usaron los ítems 4, 12 14 y 15 del Cuestionario de Felder y Soloman.

El estilo de aprendizaje dentro de esta categoría que le corresponde a un estudiante va a depender de las “a” o “b” que marque, según la siguiente escala:

Tabla 3.9. *Tipos posibles de estilo de aprendizaje según la categoría secuencial - global*

Número de “a” marcadas	Número de “b” marcadas	Estilo de aprendizaje en la categoría secuencial-global
4	0	Muy secuencial
3	1	Secuencial
2	2	Balanceado entre secuencial y global
1	3	Global
0	4	Muy global

NOTA: Los Ítems que corresponden a cada estilo de aprendizaje en el cuestionario son como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 3.10. *Ítems del Cuestionario de Felder Soloman que corresponden a las respectivas categorías de estilos de aprendizaje*

ESTILOS DE APRENDIZAJE	Ítems que corresponden a cada categoría de estilos de aprendizaje	Número de ítems por categoría de estilos de aprendizaje
Activo-reflexivo	3, 13 y 20	3
Sensorial-intuitivo	16, 17, 18 y 19	4
Visual- verbal	1,2,5,6,7,8,9,10, 11	9
Secuencial- global	4, 12, 14 y 15	4

3.7.3. VARIABLE: Calificación del nivel de satisfacción del aprendizaje

Para asignar la categoría del nivel de satisfacción que perciben sentir los estudiantes integrantes de la muestra trabajada se establecieron de acuerdo a la siguiente escala:

Tabla 3.11. *Categorías posibles de los estudiantes respecto a la variable “Satisfacción del aprendizaje” evaluada con el Cuestionario de Lathan.*

RANGOS DE PUNTAJE TOTAL QUE PUEDE ALCANZAR UN ESTUDIANTE	NIVEL DE SATISFACCION
De 20 a 24	MUY ALTO
De 15 a 19	ALTO
De 10 a 14	MODERADO
De 5 a 9	BAJO
De 0 a 4	MUY BAJO

Tabla 3.12. *Equivalencias entre el rango del valor de Pearson y el grado de correlación entre las dos variables Práctica docente y aprendizaje efectivo en estudiantes de la UCT matriculados en el semestre 2015-II*

Rango del Valor de Pearson (r) (+/-)	Nivel de correlación
0,81 – 1,00	Muy alta
0,61 – 0,80	Alta
0,41 – 0,60	Moderada
0,21 – 0,40	Baja
0 - 0,20	Muy baja

Capítulo IV

RESULTADOS

1.- Relación entre el nivel de “Satisfacción del aprendizaje” de alumnos de la UCT y la performance de la “Práctica docente” de los docentes de la UCT, en el semestre II del año académico 2015.

Tabla 4.1. *Relación entre el nivel de “satisfacción del aprendizaje” de los alumnos y la performance de la “práctica docente global” logrado por los alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.*

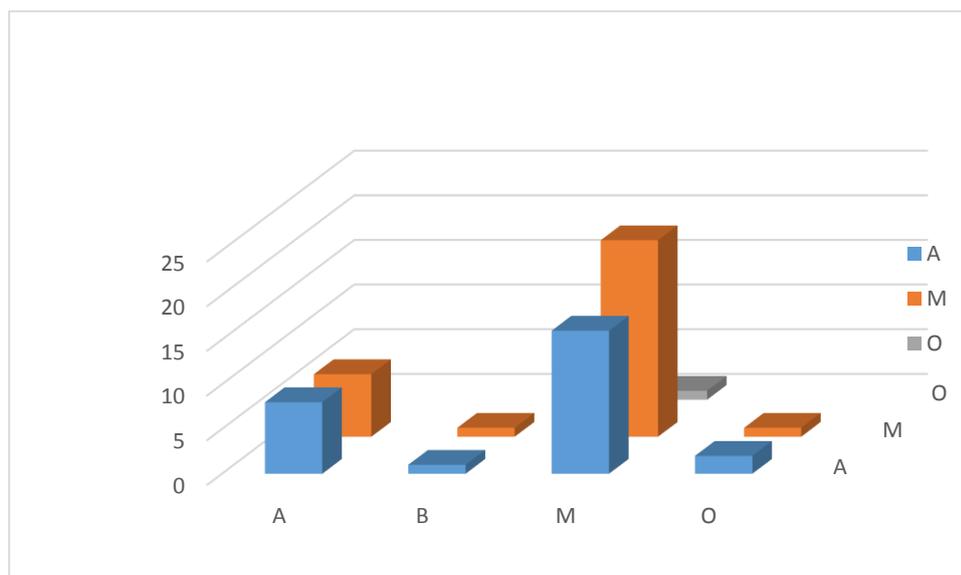
SATISFACCION DEL APRENDIZAJE	DESEMPEÑO DOCENTE: GLOBAL				TOTAL
	BAJO	MODERADO	ALTO	MUY ALTO	
MODERADA	0	0	0	1 (100%)	1 (100%)
ALTA	1 (3,70%)	2 (7,41%)	8 (29,63%)	16 (59,26%)	27 (100%)
MUY ALTA	1 (3,23%)	1 (3,23%)	7 (22,58%)	22 (70,97%)	31(100%)
TOTAL	2 (3,39%)	3 (5,08%)	15 (25,42%)	39 (66,10%)	59 (100%)

De la Tabla 4.1 y Figura 4.1, se puede ver que es impresionante como los estudiantes encuestados de la UCT en una gran mayoría otorgan una muy significativa alta calificación a la performance de la práctica docente de la UCT, conjeturándola como muy alta (66,1%) y alta (25,42%), respectivamente (en total 91,52%). Esto significa que los estudiantes sienten que la UCT cuenta con una plana docente de respetable desempeño y que estaría cumpliendo un rol eficaz para que su aprendizaje sea efectivo.

Tabla 4.2. *Relación entre la performance de la práctica docente y el nivel de satisfacción del aprendizaje logrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.*

DESEMPEÑO DOCENTE: GLOBAL	SATISFACCION DEL APRENDIZAJE			Total general
	MODERADA	ALTA	MUY ALTA	
BAJA	0 (0%)	1 (50%)	1 (50%)	2 (100%)
MODERADA	0 (0%)	2 (66,67%)	1 (33,33%)	3 (100%)
ALTA	0 (0%)	8 (53,33%)	7 (46,67%)	15 (100%)
MUY ALTA	1 (2,56%)	16 (41,03%)	22 (56,41%)	39 (100%)
Total general	1 (1,69%)	27 (45,76%)	31(52,54%)	59 (100%)

Figura 4.1.- Relación entre la Práctica docente y la satisfacción del aprendizaje de estudiantes de la UCT, semestre 2015 –II.



Leyenda:

VARIABLES: satisfacción A: alta, M: muy alta, O: moderada

Ordenada: Performance docente; A: alta, M: muy alta. O: Moderada. B: baja

De la Tabla 4.2 se puede notar que una inmensa mayoría (98,3%) de los alumnos encuestados de la UCT se muestran muy satisfechos del aprendizaje logrado, de los cuales 52,54% consideran muy alta su satisfacción del aprendizaje que han logrado mientras que el 45,8% creen que han logrado una alta satisfacción de su aprendizaje. Es interesante que es abrumadora la cantidad de estudiantes que terminan satisfechos y muy satisfechos del aprendizaje que han logrado. No hay alumno alguno con baja satisfacción del aprendizaje y solo un alumno mostró una moderada satisfacción por su aprendizaje.

Es interesante notar que la muy buena valoración que le dan los estudiantes a la práctica docente (91,52%, Tabla N° 4.1) es un tanto menor que la significativamente buena satisfacción que obtienen ellos del aprendizaje (98,30%, Tabla N° 4.2), Sin embargo, mientras el 66,1% consideran a la práctica docente como de muy alta calidad, (Tabla N° 4.1) un menor porcentaje (52,5%) de los alumnos señalan como muy alta su satisfacción por el aprendizaje (Tabla N° 4.2).

Sin embargo, es bueno notar que la correlación entre la práctica docente y la satisfacción del aprendizaje es relativamente baja ($r = 2,33$). (Tabla N° 4-10)

2.- Relación entre las 4 dimensiones de la variable “Performance de la práctica docente” y la variable: “Nivel de satisfacción del aprendizaje”.

Tabla 4.3. *Relación entre la dimensión “Actitud del docente frente a los alumnos” de la variable performance de la práctica docente y el nivel de satisfacción del aprendizaje logrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.*

SATISFACCION DEL APRENDIZAJE	DESEMPEÑO DOCENTE: ACTITUD FRENTE A ALUMNOS				
	BAJO	MODERADO	ALTO	MUY ALTO	TOTAL

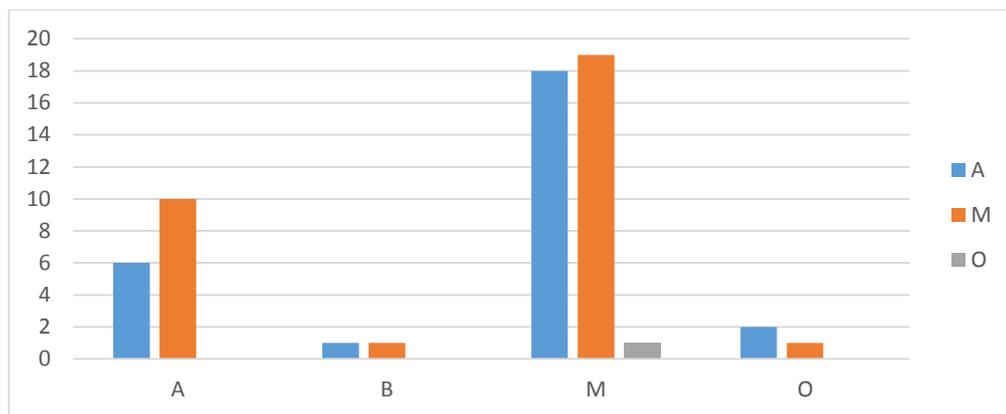
MODERADA	0	0	0	1 (100%)	1 (100%)
ALTA	1 (3,70%)	2 (7,41%)	6 (22,22%)	18 (66,67%)	27 (100%)
MUY ALTA	1 (3,23%)	1 (3,23%)	10 (32,26%)	19 (61,29%)	31(100%)
TOTAL	2 (3,39%)	3 (5,08%)	16 (27,12%)	38 (64,41%)	59 (100%)

De la Tabla 4.3 y Figura 4.2, se puede comprobar que entre los alumnos que consideran alta a la actitud de los docentes frente a los alumnos, es mayor el porcentaje de alumnos con muy alta satisfacción del aprendizaje (32,32%) que los que tienen alta satisfacción (22,22%). En cambio, entre los alumnos que consideraron muy alta la actitud de los docentes frente a los alumnos, es mayor el porcentaje de alumnos con alta satisfacción del aprendizaje (66,67%) que los que tienen muy alta satisfacción (61,29%).

La diferencia entre el porcentaje de alumnos que consideraron como alto el desempeño docente global (25,42%, Tabla N° 4.1) y el porcentaje de los alumnos que consideraron como alta la actitud de los docentes frente a los alumnos (27,12%, Tabla N° 4.3) es muy insignificante, de igual forma la diferencia entre el porcentaje de alumnos que consideraron como muy alto el desempeño docente global (66,10%, Tabla N° 4.1) y el porcentaje de los alumnos que consideraron como muy alta la actitud de los docentes frente a los alumnos (64,41%, Tabla N° 4.3) es también muy insignificante.

Igualmente, un muy alto porcentaje (91,53%) de los alumnos consideraron la actitud de los docentes frente a ellos como alto (27,12%) y muy alto (64,41%) (Tabla N° 4.3).

Figura 4.2.- Relación entre la dimensión “Actitud frente al estudiante” de la variable Práctica docente y la satisfacción del aprendizaje de los estudiantes de la UCT, semestre 2015- II



Leyenda:

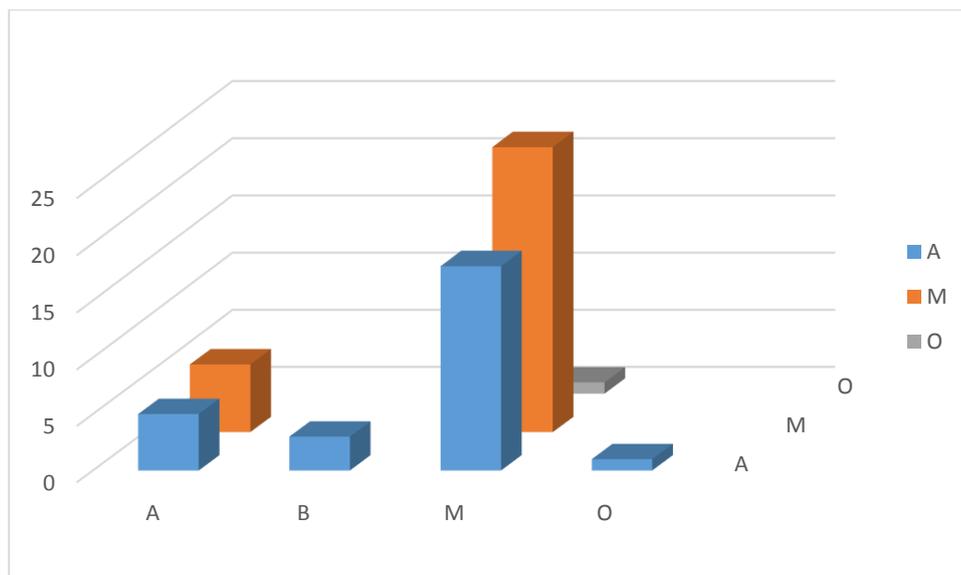
Variables: satisfacción A: alta, M: muy alta, O: moderada

Ordenada: Performance docente; A: alta, M: muy alta. O: Moderada. B: baja

Tabla 4.4. *Relación entre la dimensión “dominio de su materia por el docente” de la variable performance de la práctica docente y el nivel de satisfacción del aprendizaje logrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.*

SATISFACCION DEL APRENDIZAJE	DESEMPEÑO DOCENTE: DOMINIO DE LA MATERIA				TOTAL
	BAJO	MODERADO	ALTO	MUY ALTO	
MODERADA	0	0	0	1 (100%)	1 (100%)
ALTA	3 (11,11%)	1 (3,70%)	5 (18,52%)	18 (66,67%)	27 (100%)
MUY ALTA	0 (0%)	0 (0%)	6 (19,35%)	25 (80,65%)	31(100%)
TOTAL	3 (5,08%)	1 (1,69%)	11 (18,64%)	44 (74,58%)	59 (100%)

Figura 4.3.- Relación entre la dimensión “domino de la materia” de la variable Práctica docente y la satisfacción del aprendizaje de los estudiantes de la UCT, semestre 2015 -II



Leyenda:

Variables: satisfacción A: alta, M: muy alta, O: moderada

Ordenada: Performance docente; A: alta, M: muy alta. O: Moderada. B: baja

De la Tabla 4.4 y Figura 4.3, se puede comprobar que respecto al dominio de la materia por parte de los docentes, tan solo un 5,08% de los alumnos considera bajo el dominio de las materias de parte de los docentes, pero es significativamente muy alto el porcentaje de alumnos (74,58%) que consideran como muy alto el dominio de la materia de parte de los docentes. Respecto a los alumnos que consideraban como alto el dominio de la materia por parte de los docentes, es insignificante la diferencia entre el porcentaje de los alumnos con alta satisfacción del aprendizaje (18,52%) y el porcentaje de alumnos que tienen muy alta satisfacción (19,35%). Entre los alumnos que consideran muy alto el dominio por parte de los docentes de las materias, es significativamente mayor el porcentaje de alumnos con muy alta satisfacción del aprendizaje (80,65%) que los que tienen alta satisfacción (66,67%).

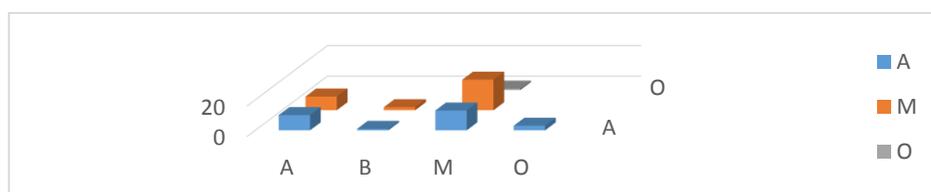
Tabla 4.5. *Relación entre la dimensión “metodología de enseñanza del docente” de la variable performance de la práctica docente y el nivel de satisfacción del aprendizaje logrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.*

SATISFACCION

DESEMPEÑO DOCENTE: METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA

DEL APRENDIZAJE	BAJO	MODERADO	ALTO	MUY ALTO	TOTAL
MODERADA	0	0	0	1 (100%)	1 (100%)
ALTA	1 (3,7%)	3 (11,11%)	10 (37,04%)	13 (48,15%)	27 (100%)
MUY ALTA	2 (6,45%)	0 (0%)	9 (29,03%)	20 (64,52%)	31(100%)
TOTAL	3 (5,08%)	3 (5,08%)	19 (32.20%)	34 (57,63%)	59 (100%)

Figura 4.4.- Relación entre la dimensión “Metodología de enseñanza” de la variable Práctica docente y la satisfacción del aprendizaje de los estudiantes de la UCT, semestre 2015-II



Leyenda:

Variables: Satisfacción A: alta, M: muy alta, O: moderada

Ordenada: Performance docente; A: alta, M: muy alta. O: Moderada. B: baja

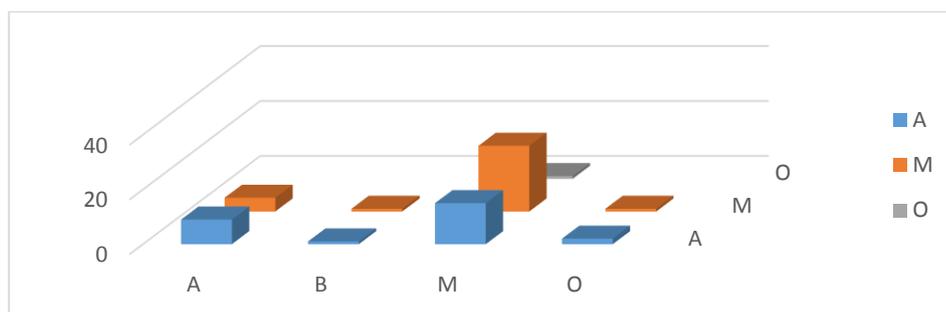
De la Tabla 4.5 y Figura 4.4, se puede comprobar que entre los alumnos que consideran como de alta calidad a la metodología de la enseñanza, el porcentaje de los alumnos con alta satisfacción del aprendizaje (37,04%) es significativamente mayor que el porcentaje de alumnos que tienen muy alta satisfacción (29,03%). Inversamente, entre los alumnos que consideran de muy alta calidad la metodología de la enseñanza, es significativamente mayor el porcentaje de alumnos con muy alta satisfacción del aprendizaje (64,52%) que el porcentaje de los alumnos que tienen alta satisfacción (48,15%).

Tabla 4.6. Relación entre la dimensión “Presencia Personal” de la variable performance de la práctica docente y el nivel de satisfacción del aprendizaje logrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT

;SATISFACCION DEL APRENDIZAJE	DESEMPEÑO DOCENTE: PRESENCIA PERSONAL				TOTAL
	BAJO	MODERADO	ALTO	MUY ALTO	

MODERADA	0	0	0	1 (100%)	1 (100%)
ALTA	1 (3,7%)	2 (7,41%)	9 (33,33%)	15 (55,56%)	27 (100%)
MUY ALTA	1 (3,23%)	1 (3,23%)	5 (16,13%)	24 (77,42%)	31(100%)
TOTAL	2 (3,39%)	3 (5,08%)	14 (23,73%)	40 (67,8%)	59 (100%)

Figura 4.5.- Relación entre la dimensión “Presencia personal” de la variable Práctica docente y la satisfacción del aprendizaje de los estudiantes de la UCT, semestre 2015- II



Leyenda:

Variables: satisfacción A: alta, M: muy alta, O: moderada

Ordenada: Performance docente; A: alta, M: muy alta. O: Moderada. B: baja

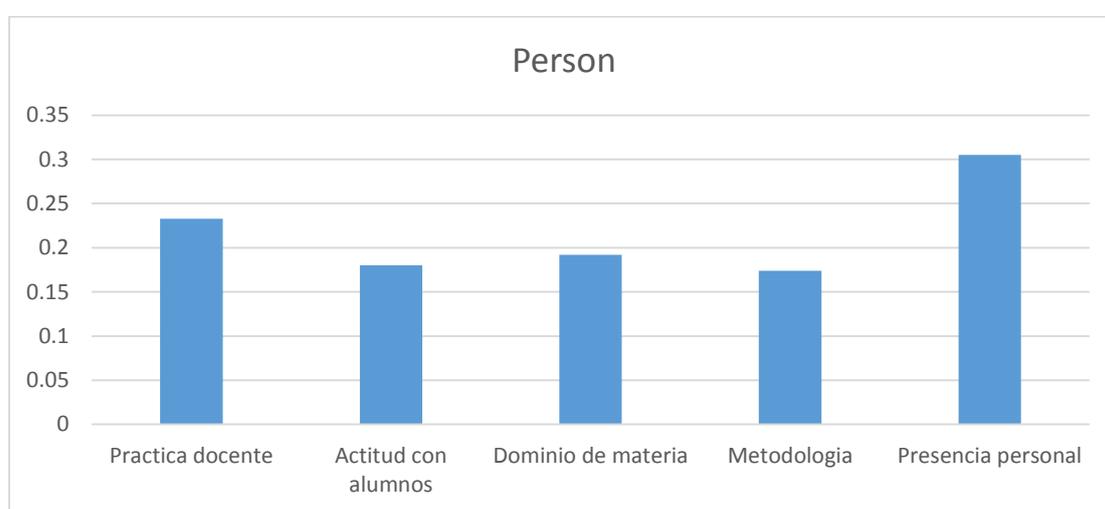
De la Tabla 4.6 y Figura 4.5, se puede comprobar que entre los alumnos que consideran como de alta calidad la presencia personal de los docentes frente a los alumnos, es mucho mayor el porcentaje de alumnos con alta satisfacción del aprendizaje (33,33%) que los que tienen muy alta satisfacción (16,13%). En cambio, entre los alumnos que consideraron de muy alta la calidad de la presencia personal de los docentes, es mayor el porcentaje de alumnos con muy alta satisfacción del aprendizaje (77,42%) que los que tienen solo alta la satisfacción de su aprendizaje (55,56%).

Tabla 4.7. *Coefficiente de correlación de Pearson (r) entre la variable: “Performance de la práctica docente” y sus 4 dimensiones con la satisfacción del aprendizaje logrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT*

V A R I A B L E S		Coeficiente de Pearson (r)
V1	V2	

Práctica docente: global	Satisfacción del aprendizaje	0,233
Práctica docente: actitud frente a alumnos	Satisfacción del aprendizaje	0,180
Práctica docente: dominio de materia	Satisfacción del aprendizaje	0,192
Práctica docente: metodología de enseñanza	Satisfacción del aprendizaje	0,174
Práctica docente: presencia personal	Satisfacción del aprendizaje	0,305

Figura 4.6. Coeficiente de correlación de Pearson (r) entre la variable satisfacción de aprendizaje y Práctica docente y sus dimensiones



Es muy interesante que entre las 4 dimensiones de la variable "Práctica docente", los estudiantes valoran más a la dimensión "Dominio de la materia" (74,58 % la consideran como muy alto), en segundo orden consideran a la dimensión "Características de la presencia personal" (67,8% la consideran como muy altas), en tercer orden esta la dimensión "actitud frente al estudiante" (64,4% la consideran como muy alta) y la menor valoración la dan a la dimensión: "método de enseñanza" (57,63% la consideran como muy alta). Si se analizan las calificaciones de "muy alta" y "alta" de las cuatro dimensiones de la práctica docente en conjunto la diferencia no es muy significativa entre ellas, ya que van entre 89,83 (metodología de la enseñanza) a 91,53% (actitud frente a los estudiantes y presencia personal) a 93,22 % (dominio de la materia), (Tablas N° 4.3, 4.4, 4.5 y 4.6; Figuras N° 4.2, 4.3, 4.4 y 4.5).

Pese a verificarse una correlación muy baja entre las dimensiones "dominio de materia", "metodología de enseñanza" y "actitud frente a la estudiante" y una correlación baja en la

dimensión “ presencia personal” de la variable “Performance de la práctica docente”, con la satisfacción del aprendizaje; se detecta una ligera pero notoria mayor correlación entre la dimensión” Presencia personal” y la satisfacción del aprendizaje” ($r= 0,305$) más alta que los coeficientes de Pearson de la otras dimensiones (Tabla N° 4.7). Esto confirma la idea de que la audiencia, sobre todo juvenil, el 55% de lo que acepta de un mensaje depende de cómo ven al expositor, el 35% de cómo le oyen y el 7 % de que se trata el tema (Schiller, 2014).

3.- Relación entre la variable “Práctica docente” y el “Estilo de aprendizaje” de los estudiantes

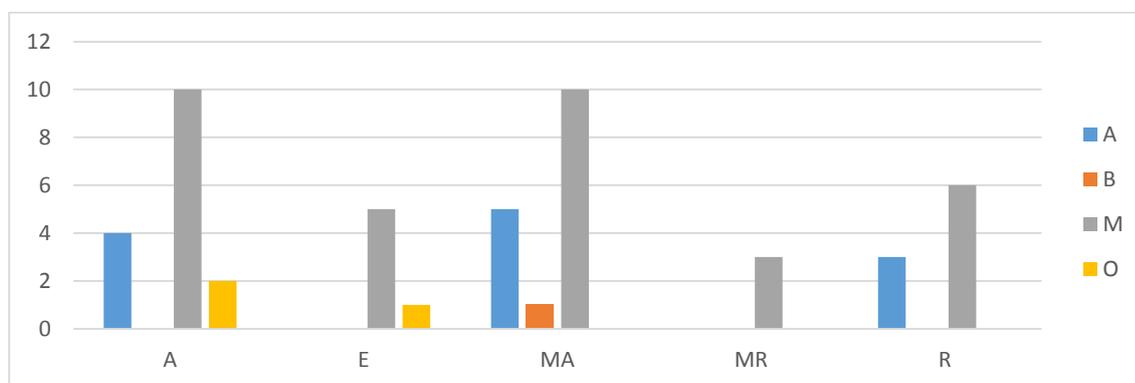
3.1.- Estilo de aprendizaje del binomio Activo- reflexivo

Tabla 4.8. *Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría activo- reflexivo mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.*

ESTILO DE APRENDIZAJE: ACTIVO-REFLEXIVO	PRACTICA DOCENTE				Total general
	BAJA	MODERADA	ALTA	MUY ALTA	
MUY ACTIVO	1 (6,25%)	0 (0%)	5 (31,25%)	10 (62,5%)	16 (100%)
ACTIVO	0 (0%)	2 (12,5%)	4 (25%)	10 (62,5%)	16 (100%)
BALANCEADO	0 (0%)	1 (16,67%)	0 (0%)	5 (83,33%)	6 (100%)
REFLEXIVO	0 (0%)	0 (0%)	3 (33,33%)	6 (66,67%)	9 (100%)
MUY REFLEXIVO	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	3 (100%)
Total general	1 (2%)	3 (6%)	12 (24%)	34 (68%)	50 (100%)

Figura 4.7.- Relación entre la Práctica docente y el estilo de aprendizaje binomio activo-reflexivo de alumnos de la UCT, semestre II, 2015

PRACTICA DOCENTE	ESTILO DE APRENDIZAJE					TOTAL
	MUY ACTIVO	ACTIVO	BALANCEADO	REFLEXIVO	MUY REFLEXIVO	
BAJA	1(100%)	0	0	0	0	1 (100%)
MODERADA	0	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0	0	3(100%)
ALTA	5 (41,67%)	4 (33,33%)	0	3 (25%)	0	12(100%)
MUY ALTA	10 (29,41%)	10(29,41%)	5 (14,71%)	6 (17,65%)	3 (8,82%)	34(100%)
TOTAL	16 (32%)	16 (32%)	6 (12%)	9 (18%)	3 (6%)	50(100%)



Leyenda: Variables: satisfacción A: alta, M: muy alta, O: moderada
Ordenada: Estilo de aprendizaje; MA: muy activo, MR: muy reactivo, R: reflexivo, A: activo, E: balanceado.

Tabla 4.9. *Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría activo- reflexivo mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.*

En la Tabla 4.8, se puede notar que cualesquiera que fuere el estilo de aprendizaje de los alumnos, la mayoría considera a la práctica docente como muy alta. Parece que el estilo de aprendizaje que muestren los estudiantes ya sea activo o reflexivo, afecta muy poco su percepción de la performance de la práctica docente.

En la Tabla 4.9 y Figura 4.7, se puede ver que la mayoría (64%) de alumnos tiene estilo de aprendizaje activo (32%) y muy activo (32%) y que solo un 18% del total de alumnos tienen

un estilo de aprendizaje reflexivo. Y que los alumnos con estilo balanceado activo-reflexivo son tan solo el 12% y los de estilo muy reflexivo son un ínfimo porcentaje (6%) de ellos.

En la Tabla 4.9, se puede ver que entre los alumnos que consideran muy alta a la práctica docente, los porcentajes de alumnos con estilo de aprendizaje muy activo y activo son semejantes (29,41%). En cambio, entre los alumnos que consideran como alta a la práctica docente, la mayoría (42,67 %) tiene estilo de aprendizaje muy activo y en segundo término un 33,33% tienen estilo activo; aunque un 25% de este grupo tienen un estilo de aprendizaje reflexivo.

3.2.- Estilo de aprendizaje del binomio visual – verbal

Tabla 4.10. *Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría visual- verbal, mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.*

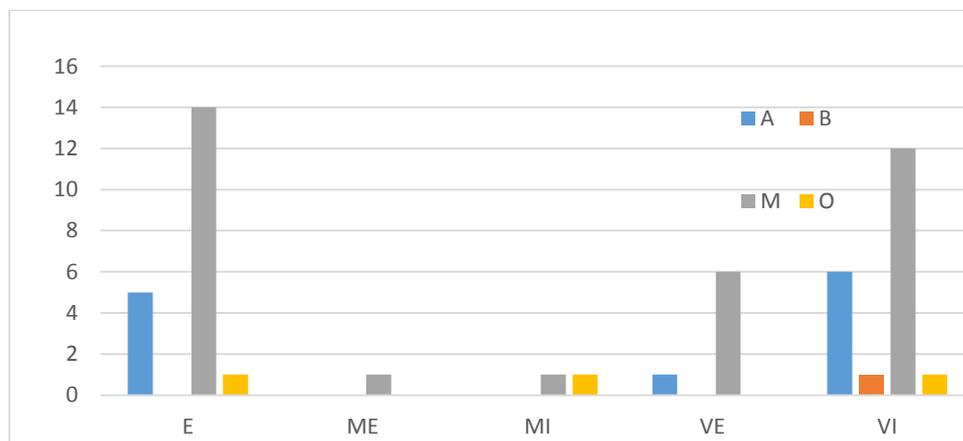
PRACTICA DOCENTE	ESTILO DE APRENDIZAJE					TOTAL
	MUY VERBAL	VERBAL	BALANCEADO	VISUAL	MUY VISUAL	
BAJA	0	0	0	1(100%)	0	1 (100%)
MODERADA	0	0	1 (33,33%)	1(33,33%)	1(33,33%)	3(100%)
ALTA	0	1 (8,33%)	5 (41,67%)	6 (50%)	0	12(100%)
MUY ALTA	1 (2,94%)	6 (17,65%)	14 (41,18%)	12(35,29%)	1 (2,94%)	34(100%)
TOTAL	1 (2%)	7 (14%)	20 (40%)	20 (40%)	2 (4%)	50(100%)

Tabla 4.11. *Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría visual- verbal, mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.*

ESTILO:VISUAL- VERBAL	PRACTICA DOCENTE				TOTAL GENERAL
	BAJA	MODERADA	ALTA	MUY ALTA	

MUY VERBAL	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	1 (100%)
VERBAL	0 (0%)	0 (0%)	1 (14,29%)	6 (85,71%)	7 (100%)
BALANCEADO	0 (0%)	1 (5%)	5 (25%)	14 (70%)	20 (100%)
VISUAL	1 (5%)	1 (5%)	6 (30%)	12(60%)	20 (100%)
MUY VISUAL	0 (0%)	1(50%)	0 (0%)	1 (50%)	2 (100%)
TOTAL	1 (2%)	3 (6%)	12 (24%)	34 (68%)	50 (100%)
GENERAL					

Figura 4.8.- Relación entre la Práctica docente y el estilo de aprendizaje binomio visual – verbal de alumnos de la UCT, semestre II, 20115



Leyenda:

Variables: Práctica docente. M: Muy alta; A: alta; O: moderada; B: baja
 Ordenada: Estilo de aprendizaje: E: balanceado; VI: visual; VE: verbal; ME: muy verbal; MI: muy visual;

De la Tabla 4.10, se puede notar que es interesante que el 40% de los estudiantes muestren un estilo de aprendizaje visual y otro 40% de ellos muestren un estilo balanceado: visual – verbal,

mientras que tan solo un 4% muestran un estilo de aprendizaje muy visual y un 2% un estilo muy verbal. La mayoría de los estudiantes son eminentemente balanceados con significativa inclinación a lo visual lo que coincide con su mayor preferencia por la dimensión “presencia personal” de la variable “performance de la práctica docente”; o sea, una inmensa mayoría de los alumnos (84%) muestran un fuerte rango de estilo de aprendizaje que abarca desde un estilo balanceado verbal –visual a un muy visual. El resto de alumnos, tan solo un 14% mostró un estilo de aprendizaje verbal y un 2% un estilo muy verbal.

En la Tabla 4.10, se puede ver que entre los alumnos que consideran muy alta a la práctica docente, la mayoría (41,18%) tiene estilo de aprendizaje balanceado visual-verbal y un 35,29% tienen estilo visual. En cambio, entre los alumnos que consideran alta a la práctica docente, la mayoría (50 %) tienen estilo visual y un 41,67% tienen estilo balanceado verbal- visual.

En la tabla 4.11 y figura N° 4.8, también se puede notar que entre los alumnos con estilo balanceado, una gran mayoría (70%) de los alumnos considera a la práctica docente como muy alta y un 25% lo consideran como alta. De igual modo, entre los alumnos con estilo visual, una gran mayoría (60%) de los alumnos considera a la práctica docente como muy alta y un 30% lo consideran como alta. Esa misma tendencia se verifica también en los otros estilos de aprendizaje. Entonces, cualquiera que fuere el estilo de aprendizaje de los alumnos, la tendencia es que los alumnos consideran a la práctica docente como alta y muy alta.

3.3.- Estilo de aprendizaje del binomio secuencial – global

Tabla 4.12. *Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría secuencial- global, mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.*

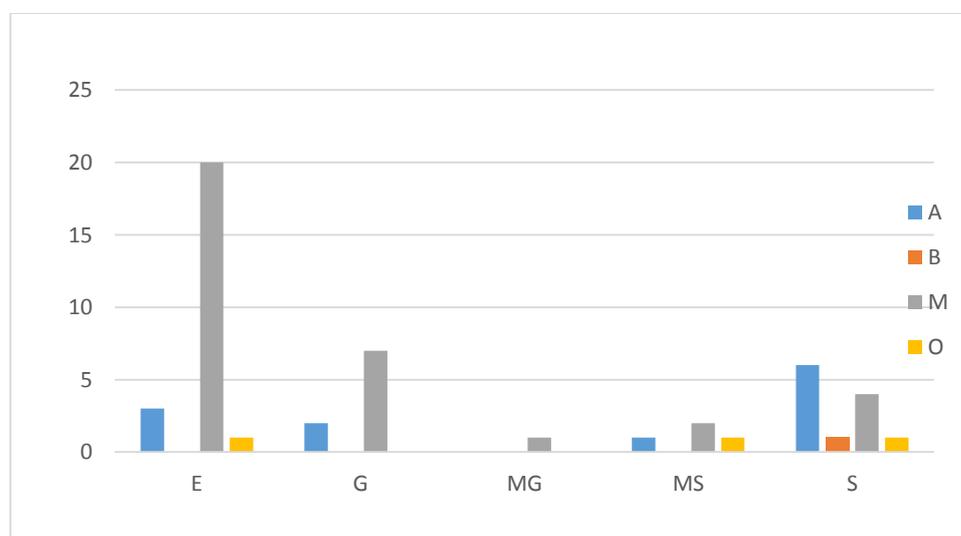
PRACTICA DOCENTE	ESTILO DE APRENDIZAJE					TOTAL
	MUY GLOBAL	GLOBAL	BALANCEAD O	SECUENCI AL	MUY SECUENCIAL	
BAJA	0	0	0	1 (100%)	0	1 (100%)
MODERADA	0	0	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	3(100%)
ALTA	0	2 (16,67%)	3 (25%)	6 (50%)	1 (8,33%)	12(100%)

MUY ALTA	1 (2,94%)	7 (20,59%)	20 (58,82%)	4 (11,76%)	2 (5,88%)	34(100%)
TOTAL	1 (2%)	9 (18%)	24 (48%)	12 (24%)	4 (8%)	50(100%)

Tabla 4.13. *Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría secuencial- global, mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.*

ESTILO APRENDIZAJE: SECUENCIAL-GLOBAL	PRACTICA DOCENTE				Total general
	BAJA	MODERADA	ALTA	MUY ALTA	
MUY GLOBAL	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	1 (100%)
GLOBAL	0 (0%)	0 (0%)	2 (22,22%)	7 (77,78%)	9 (100%)
BALANCEADO	0 (0%)	1 (4,17%)	3 (12,5%)	20 (83,33%)	24 (100%)
SECUENCIAL	1 (8,33%)	1 (8,33%)	6 (50%)	4 (33,33%)	12 (100%)
MUY SECUENCIAL	0 (0%)	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)	4(100%)
Total general	1 (2%)	3 (6%)	12 (24%)	34 (68%)	50 (100%)

Figura 4. 9.- *Relación entre Práctica docente y el estilo de aprendizaje binomio secuencial - global de alumnos de la UCT, semestre II, 2015*



Leyenda:

VARIABLES: Práctica docente. M: Muy alta; A: alta; O: moderada; B: baja
Ordenada: estilo de aprendizaje; E: balanceado; S: secuencial/sensitivo; MS: muy secuencial/ muy sensitivo; G: global; MG: muy global

En la Tabla 4.12, se puede ver que la mayoría de los alumnos muestran un estilo balanceado secuencial-global (48%), un 24% de los alumnos tienen un estilo de aprendizaje secuencial y un 18% tienen estilo de aprendizaje global. Entre los alumnos de estilo de aprendizaje muy global y muy secuencial solo hacen un 10% del total. El 32 % de los estudiantes muestran un estilo de aprendizaje secuencial y muy secuencial y un 20 % de ellos muestran un estilo de aprendizaje global y muy global

En la Tabla 4.12, se puede ver también que entre los alumnos que consideran muy alta a la práctica docente, una gran mayoría (58,82%) tiene estilo de aprendizaje balanceado global-secuencial y un 21% tienen estilo de aprendizaje global. En cambio, entre los alumnos que consideran como alta a la práctica docente, la mayoría (50 %) tiene estilo de aprendizaje secuencial y en segundo término un 25% tienen estilo balanceado secuencial-global.

En la Tabla 4.13 y Figura 4.9, también se puede notar que entre los alumnos con estilo balanceado, una gran mayoría (83,33%) de los alumnos considera a la práctica docente como muy alta. De igual modo, entre los alumnos con estilo de aprendizaje global, una gran mayoría (77,78%) de los alumnos considera a la práctica docente como muy alta. En cambio, entre los alumnos con estilo de aprendizaje secuencial, la mayoría (50%) considera como alta a la práctica docente y un 33,33 % como muy alta. Parece que el estilo de aprendizaje que muestren los estudiantes ya sea secuencial, global o balanceado no afectan su percepción de la performance de la práctica docente.

3.4.- Estilo de aprendizaje del binomio intuitivo – sensorial

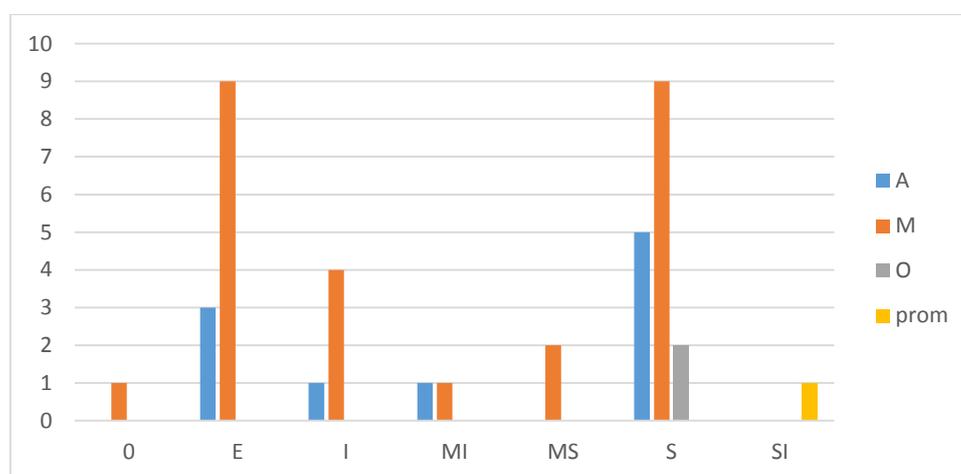
Tabla 4.14. *Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría sensorial - intuitivo, mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.*

Tabla 4.15. *Relación entre la performance de la práctica docente y estilo de aprendizaje categoría sensorial - intuitivo, mostrado por alumnos matriculados en el 2015-II en la UCT.*

ESTILO DE APRENDIZAJE.	PRACTICA DOCENTE			Total general
	MODERADA	ALTA	MUY ALTA	
Sensorial-intuitivo				
MUY INTUITIVO	0	1 (50%)	1 (50%)	2 (100%)
INTUITIVO	0	1 (20%)	4 (80%)	5 (100%)
BALANCEADO	0	3 (25%)	9 (75%)	12 (100%)
SENSORIAL	1(6,25%)	6 (37,5%)	9 (56,25%)	16 (100%)
MUY SENSORIAL	0	0	2 (100%)	2 (100%)
Total general	1 (2,70%)	11(29,73%)	25 (67,57%)	37 (100%)
PRACTICA DOCENTE	ESTILO DE APRENDIZAJE			TOTAL
	MUY INTUITIVO	INTUITIVO	BALANCEADO	

MODERADA	0	0	0	1 (100%)	0	1(100%)
ALTA	1 (9,09%)	1 (9,09%)	3 (27,27%)	6 (54,55%)	0	11(100%)
MUY ALTA	1 (4%)	4 (16%)	9 (36%)	9 (36%)	2 (8%)	25(100%)
TOTAL	2 (5,41%)	5 (13,51%)	12 (32,43%)	16 (43,24%)	2 (5,41%)	37(100%)

Figura 4.10.- Relación entre Práctica docente y el estilo de aprendizaje binomio sensorial - intuitivo de alumnos de la UCT, semestre II, 2015



Leyenda:

Variables: Práctica docente. M: Muy alta; A: alta; O: moderada; B: baja

Ordenada: Estilo de aprendizaje: O: no contesto; SI: errado; E: balanceado; S: sensorial; I: intuitivo; MS: muy sensorial; MI: muy intuitivo;

En la tabla N° 4.14 también se puede notar que cualesquiera que fuera el estilo de aprendizaje de los alumnos, predomina la tendencia a considerar como muy alta a la práctica docente.

En la Tabla 4.15 y Figura 4.10, se puede ver que los alumnos que muestran un estilo de aprendizaje sensorial (43,24%) es el grupo más numeroso, le sigue el grupo de alumnos con estilo de aprendizaje balanceado intuitivo-sensorial (32,43%). El estilo de aprendizaje de los alumnos en su mayoría están entre el estilo intuitivo a sensorial (89,18%) pasando por un estilo balanceado intuitivo-sensorial, el grupo de alumnos con estilos extremos, ya sea muy intuitivo o muy sensorial son tan solo el 10,82 % del total.

En la Tabla 4.15, se puede ver que entre los alumnos que consideran muy alta a la práctica docente, iguales porcentajes de alumnos (36%) muestran estilo balanceado intuitivo-sensorial y sensorial. En cambio, entre los alumnos que consideran como alta a la práctica docente, la mayoría (66,67 %) tiene estilo de aprendizaje sensorial. Parece que el estudiantado tiene una fuerte preferencia hacia el estilo balanceado con inclinación al estilo sensorial. Sin embargo, no hay ninguna diferencia significativa entre los estilos intuitivo, sensorial y balanceado respecto a su apreciación de la práctica docente

En el binomio de estilo de aprendizaje: intuitivo – sensorial, el 43,41% de los estudiantes mostraron un estilo de aprendizaje sensorial y muy sensorial, el 32,43 % de los estudiantes mostraron un estilo balanceado entre intuitivo y sensorial, y tan solo un 18,9 % mostraron un estilo intuitivo y muy intuitivo.

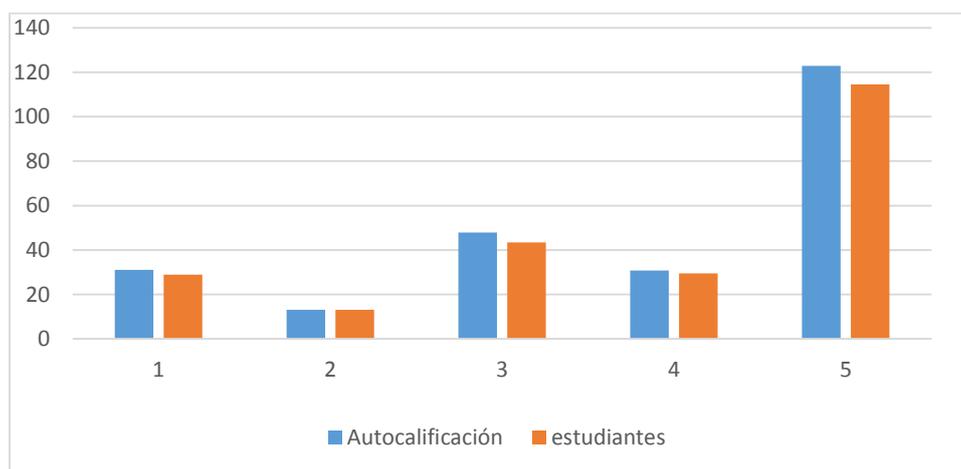
Respecto al estilo de aprendizaje, los estudiantes de la UCT mostraron un predominante estilo balanceado con cierta inclinación al estilo activo, visual y secuencial y un predominante estilo sensorial. Esta tendencia es muy coherente al predominio, aunque no tan notorio, de la dimensión “presencia personal” respecto a la práctica docente. Esto significa que los estudiantes más ponderación e influencia sienten en el “cómo” del mensaje, al “cómo ven” al mensaje y al “mensajero” que al “qué” del mensaje.

4.- Comparación de la performance de la práctica docente percibida por los mismos docentes y por estudiantes

Tabla 4.16. La performance de la práctica docente según los docentes mismos y según los alumnos de la UCT, semestre II, 2015

TIPO DE CALIFICACION	PERFORMANCE DE PRACTICA DOCENTE				
	Actitud frente a estudiantes	Dominio de materia	Metodología de enseñanza	Presencia personal	Global
Auto calificación	31 (88,57)	13.15 (87,67)	47.85 (87)	30.85 (88,14)	122.85
Estudiantes	28,95 (82,71)	13.08 (87,20)	43,39 (78,89)	29,47 (84,2)	114,89
Media	29.988 (85,64)	13.12 (87,47)	45,62 (82,94)	30,16 (86,17)	114.60

Figura 4.11.- Comparación de la ponderación de las dimensiones de la variable Práctica docente por los docentes y los estudiantes



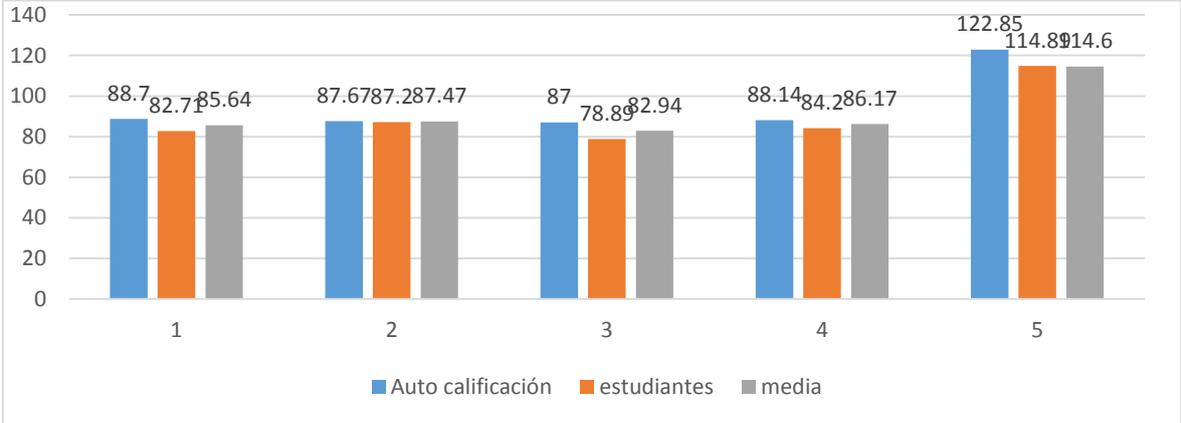
Leyenda: 1: Actitud, 2: Dominio, 3: Metodología, 4: Presencia Personal, 5: Global

De la Tabla 4.16 y Figura 4.11 se puede notar que la mayor ponderación logra el dominio de la materia (87,47%), le sigue la presencia personal (86,17%), luego la actitud frente a los estudiantes y la más baja la metodología de enseñanza (82,17%).

Es muy interesante notar asimismo que los estudiantes dan casi la misma calificación al dominio que tiene los docentes de sus respectivas materias a la calificación que se asignan los mismos docentes. En relación a las otras dimensiones de la variable “Performance de la práctica docente” es natural que los docentes se otorguen mayor calificación que la que les asignan los estudiantes en referencia a dichas dimensiones (Figura N° 4.11).

Contrariamente a los que consideran que las evaluaciones hechas por los estudiantes no merecen recibirlas con garantía y las tratan o las reciben con desdén, los resultados de muchos estudios tales como los que mencionan en los antecedentes y los de este estudio, especialmente los mostrados en la tabla N° 4.14 donde se ve que la evaluación de los estudiantes son muy análogos a los que se otorgan los mismos docentes en referencia a la misma información equivalente obtenida por los docentes y estudiantes simultáneamente, demuestran que las evaluaciones de los estudiantes pueden ser muy importante información para la evaluación y el mejoramiento de la enseñanza. Por lo tanto, involucrando a los estudiantes en la evaluación de la enseñanza es una herramienta esencial en implementar, institucionalizar y estimular los estándares recientemente introducidos en la enseñanza y aprendizaje.

Figura 4.12.- Comparación de la ponderación equivalente de las dimensiones de la variable Práctica docente por los docentes y los estudiantes.



Leyenda: 1: Actitud, 2: Dominio, 3: Metodología, 4: Presencia Personal, 5: Global

Capítulo V

DISCUSIÓN

El que la mayoría de estudiantes sostengan que sienten una alta o muy alta satisfacción de su aprendizaje tal como lo revela el instrumento usado para medir esta variable, no necesariamente revela un alto rendimiento, puesto que la población estudiantil usada para este estudio tiene integrantes que provienen de los diversos estratos de trayectoria académica por haber sido seleccionados al azar. Este resultado revela que los estudiantes, en líneas generales, se sienten contentos con el perfil de sus docentes y que su rendimiento corre por carril diferente, que su rendimiento depende fundamentalmente más del nivel de su esfuerzo y dedicación personal que del tipo o nivel de performance de la práctica docente de sus profesores. La población de estudiantes analizada, quieren revelar o expresar que su desempeño académico es de su responsabilidad individual más que de los docentes, y que para ellos sus docentes, en general, cumplen el rol o responsabilidad que les corresponde. En otros términos, el rendimiento de los estudiantes altamente variado, pese al buen desempeño docente que reconocen, dependería esencialmente de otros factores desligados del trabajo docente por ser éste hasta cierto punto de nivel adecuado para los estudiantes.

Por lo tanto, el hecho de que Grasha (1994) sostenga que hay una estrecha relación simbiótica entre las cualidades personales y los estilos que los estudiantes usan en su aprendizaje, revelaría que el perfil de la práctica docente de los profesores de la UCT encajaría con los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes analizados, los estilos que predominaron fueron el activo y sensorial y balanceado con inclinación a lo visual y secuencial. Es interesante que Alghamdi (2010) encontró que los estudiantes que analizó en su investigación tuvieron mayor ganancia en su aprendizaje y mayor satisfacción cuando se les presentó modelos de enseñanza diseñados para cubrir dos estilos de aprendizaje juntos que cuando se les presentó modelos diseñados para un solo estilo de aprendizaje en forma aislada y estos últimos tenían mayor ganancia y mayor satisfacción que los estudiantes que no tenían identificado su estilo o no poseían un estilo definido de aprendizaje.. Estos nos induce a pensar que los docentes de la UCT en su afán de mejorar sus estrategias de enseñanza y modernizar sus estrategias personales

actúan a veces como docentes entusiastas, otras como organizados, o intuitivos, o introvertidos, o egoideales, o motivadores, o artistas, o dialogantes, etc. A mayor versatilidad de la enseñanza habría mayor ganancia del aprendizaje. Al respecto, Roslan (2011) considerando la escala de Grasha, encontró que mejor efecto tuvo el estilo colaborador de los docentes en la ganancia del aprendizaje de estudiantes de pregrado.

Contrariamente a los que consideran que las evaluaciones hechas por los alumnos no merecen recibirlas con garantía y las tratan o las reciben con desdén, los resultados de algunos estudios demuestran que las evaluaciones de los alumnos pueden ser muy importante información para el mejoramiento y evaluación de la enseñanza. Por lo tanto involucrando a los alumnos en la evaluación de la enseñanza sería una herramienta esencial en implementar, institucionalizar y estimular los estándares recientemente introducidos en la enseñanza y aprendizaje, tal como sostiene y recomienda Al-Hinai (2011).

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la UCT van entre los estilos de aprendizaje predominantemente activo y sensorial, y así como estilo de aprendizaje balanceado pero con cierta inclinación al visual y secuencial, al respecto es interesante que Tabatabaei y Mashayekhi (2013) y muestran que los estudiantes de pregrado que ellos analizaron en relación a su estilo de aprendizaje prefieren el estilo visual, luego el auditivo, seguido del táctil y el menos preferido fue el estilo kinestésico. De igual manera, Freyer (2008) aunque encontró que todos los estilos de aprendizaje estaban representados en su muestra estudiantil, tal como ocurre también en este estudio, sin embargo, sus estudiantes le mostraron que tenían una fuerte preferencia por el estilo de aprendizaje visual. Es interesante que sus estudiantes eran de la modalidad de educación a distancia. Esta tendencia, la preferencia por los estilos visual y sensorial o táctil también se comprobó en este estudio.

En cambio, Brahmakasikara (2013) encontró que la mayoría de estudiantes tenían estilo auditivo y verbal y que en su gran mayoría aprobaban las materias de lenguaje e idiomas, pero que los estudiantes con estilo de aprendizaje sensorial desaprobaban dichas materias. Dasary (2006) ha encontrado un significativo mejoramiento del éxito académico cuando acopló los estilos de práctica docente con los correspondientes estilos de aprendizaje en estudiantes de materias de ciencias. Por otro lado, Smoak (2007) al informar en su investigación, a los estudiantes que estaban llevando materias de repetición de lenguaje y matemáticas, sobre sus estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples, no encontró tuvo ningún efecto en sus logros educativos.

La gran variedad de estilos y de los diversos grados de estilo de aprendizaje que han mostrado los estudiantes de la UCT, se justifica y concuerda con lo manifestado por Sywelen *et al.* (2012), cuando dicen que lo real es que todos los estudiantes aprenden, pero no todos aprenden de la misma forma. Esta gran variedad debe ser el reflejo de la heterogénea procedencia y, por lo tanto, la variabilidad cultural de los estudiantes, tal como también lo postulan Sywelem *et al.*, (2012).

Ante la diversidad de los estilos de aprendizaje preferidos por los estudiantes, los docentes deben optar por combinar diversas experiencias o situaciones de aprendizaje como lo sugiere Tongkaw (2011) o complementar el aprendizaje de sus estudiantes implementando y asignando tareas y prácticas específicas para cada grupo de estudiantes que tengan el mismo estilo de aprendizaje como lo plantean Sywelem *et al.*, (2012); de forma que esas experiencias estén más relacionadas a sus respectivos estilos, aunque pretendan lograr los mismos objetivos educacionales. Al respecto, Sywelem *et al.*, sugieren, por ejemplo, un mayor nivel de asignación de lecturas a quienes tienen o muestran enorme pasión por la lectura (2012). Sugiere desarrollar herramientas que permita a los usuarios la creación de caminos divergentes a través del material de aprendizaje, involucrar al usuario personalmente en el dominio del problema con ejercicios grupales y recompensar las contribuciones del estudiante por medio de actividades lúdicas.

Si se asume que la tendencia actual es a la preponderancia del aprendizaje en grupo o equipo; entonces no tendría mucho valor la determinación del estilo individual de aprendizaje y, ante este contexto, se debería implementar técnicas para determinar los estilos de aprendizaje colectivo o grupal, para luego definir las mejores técnicas para lograr un efectivo aprendizaje en este contexto, como muy bien lo plantea Tongkaw (2011) al estudiar el estilo de aprendizaje de estudiantes comprometidos en materias a distancia o virtuales. En este escenario, Tongkaw (2011) considera que los estudiantes implicados en campos académicos de especialidad muy específica tienen *a priori* preferencias comunes por información y actividades que les sirva para sus procesos de aprendizaje aunque procesen y perciban la información deferencialmente.

También merece resaltar la alta coincidencia de los resultados de Tabatabaei y Mashayekhi (2013) en referencia a diferencia no significativa de la satisfacción del aprendizaje logrado por los estudiantes en su estudio con sus respectivos estilos de aprendizaje con los semejantes resultados logrados en este estudio; lo que significa que en ambos estudios no se encontró significativa correlación entre la satisfacción del aprendizaje con los estilos de aprendizaje preferidos por ellos.

La aplicación de estos hallazgos van a ser de enorme beneficio para los responsables de la toma de decisiones, los gestores educativos, los que elaboran las políticas y estrategias educativas y para los mismos educadores y estudiantes (Grasha, 1994; Sywelem,*et al.*,2012; Tongkaw, 2011).

Es interesante, tomar en consideración la sugerencia de Lam (2011) que piensa que el aprendizaje de un estudiante va a ser mucho más provechoso cuando el docente implementa estrategias o métodos que reducen el impacto de las concepciones erradas o distorsionadas que tienen o traen los estudiantes antes de iniciar una sesión de clase, que ayuden a los estudiantes a organizar sus conocimientos, y a cultivar habilidades de pensamiento de más alto orden y ayuden a los estudiantes a monitorear su propio aprendizaje.

Tal como lo sostiene Seifert (2005) , si es que un estilo de aprendizaje lo adquiere o adopta un estudiante con la influencia central del ambiente donde ocurre sus aprendizaje, entonces se puede usar o manipular este ambiente para guiar al estudiante a escoger o desarrollar óptimamente su preferencial estilo de aprendizaje. Seifert (2005) considera que la complejidad de los estilos de aprendizaje de un estudiante es influida por las experiencias de aprendizaje previas, que nada te asegura el éxito más que los éxitos mismos que se logran, nada mejora la probabilidad de los beneficios de la repetición de acciones sino es a través del “valor agregado” que se logra con esas acciones, sino es a través de los “buenos” sentimientos que se logran a través de esa experiencias.

Capítulo VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

1.- Los estudiantes matriculados en la UCT en el año 2015 –II que han sido encuestados y que consideran a la performance de la práctica de sus docentes como baja o moderada es muy insignificante (8,5%).

2.- La inmensa mayoría (91,5%) de los estudiantes califican a la práctica docente como muy alta (66,1%) y alta (25,4%), respectivamente.

3.- Una inmensa mayoría (98,3%) de los estudiantes considera entre muy alta (52,5%) y alta (45,8%) su satisfacción del aprendizaje logrado en la UCT.

4.- Los estudiantes que sienten muy alta y alta satisfacción del aprendizaje (98,3%) son un poco más que los que consideran muy alta y alta la performance de la práctica docente (91,5%); aunque es un poco menor la muy alta satisfacción por el aprendizaje (52,5%) que la muy alta performance docente (66%)

5.- Los estudiantes dan la mayor ponderación a la dimensión “dominio de la materia” al conjeturarla el 74,58% de los estudiantes como “muy alto”, en segundo orden consideraron a la dimensión “Presencia personal” al conjeturarla el 67,8 % como “ muy alta”, en tercer orden ubicaron a la dimensión “ Actitud frente a los estudiantes” al conjeturarla el 64,4% de ellos como “muy alta” y al final ubicaron a la dimensión “Metodología de enseñanza” al conjeturarla el 57,63% como “muy alta”

6.- La dimensión “Metodología de enseñanza” de la variable “Performance de la práctica docente” es la que debe merecer la mayor atención y preocupación para mejorar su percepción por los estudiantes entre las dimensiones de la práctica docente.

7.- Se encontró una muy baja correlación entre las variables “Práctica docente” y “Satisfacción del aprendizaje” ($r = 0,23$) y la mejor correlación se dio entre la dimensión “presencia personal” y la “satisfacción del aprendizaje” ($r = 0,31$) y la peor entre la dimensión “Metodología de enseñanza” y la “Satisfacción del aprendizaje” ($r = 0,17$).

8.- No se encontró relación significativa alguna entre la práctica docente y el estilo de aprendizaje.

9.- En el binomio de estilo de aprendizaje: activo- reflexivo, predominó el estilo de aprendizaje activo y muy activo en conjunto (64%) y tan solo un 18% mostró un estilo reflexivo.

10.- En el binomio de estilo de aprendizaje: visual - verbal, predominó el estilo de aprendizaje visual y muy visual en conjunto (44%), un significativo 40% mostró un estilo balanceado y tan solo un 16% mostró un estilo netamente verbal y muy verbal.

11.- En el binomio de estilo de aprendizaje: secuencial - global, predominó el estilo de aprendizaje balanceado (48%), un significativo 32% mostró un estilo secuencial y muy secuencial en conjunto y tan solo un 10% mostró un estilo netamente global y muy global.

12.- En el binomio de estilo de aprendizaje: intuitivo - sensorial, predominó el estilo de aprendizaje balanceado (43,41%), un significativo (32,43%) mostró un estilo sensorial y muy sensorial en conjunto y un 18,90% mostró un estilo netamente intuitivo y muy intuitivo.

13.- Respecto al estilo de aprendizaje, los estudiantes de la UCT mostraron un predominante estilo balanceado con cierta inclinación al estilo activo, visual y secuencial y un predominante estilo sensorial.

6.2. Recomendaciones

- 1.- Para dar mayor solidez y validez a los resultados y conclusiones de esta investigación es necesario ampliar la muestra y repetir la aplicación de los tests en varios periodos.
- 2.- Difundir y analizar los resultados obtenidos con las autoridades académicas de la UCT.
- 3.- Difundir y analizar los resultados obtenidos con los docentes de la UCT.
- 4.- Recomendar el diseño y programación de talleres y capacitaciones para mejorar las estrategias de presentación personal de los docentes, como difunden sus mensajes y orientaciones a sus estudiantes.
- 5.- Recomendar el diseño y programación sobre nuevas estrategias y metodológicas pedagógicas a nivel de educación superior por ser la más notoria preocupación de los estudiantes.
- 6.- Difundir y publicar estos resultados para conocimiento de otras instituciones de educación superior para intercambiar y enriquecer el diagnóstico y acciones concretas y efectivas para elevar la calidad de la enseñanza superior, en especial, en nuestro país.
- 7.- Realizar este mismo tipo de estudio con los estudiantes de otros centros universitarios de la localidad o del país para establecer el nivel de homologías, analogías o distinciones para retroalimentar o intercambiar nuestras experiencias con vías a mejorar la calidad de nuestra docencia universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. - Abbott, J. (1994). *Learning makes sense: Re-creating education for a changing future*, Letchworth: Education.
2. - Akram, Muhammad Javaid. (2010). *Factors affecting the performance of teachers at higher Secondary level in Punjab*. University Institute of Education and Research Pir Mehr Ali Shah Arid Agriculture University Rawalpindi, Pakistan.
3. - Al-Hinai, Nasser & Said. (2011). *Effective college teaching and students' ratings of teachers: what students think, what faculty believe, and hat actual ratings show implications for policy and practice in teaching quality assurance and control in higher education in Oman*, Durham. Tesis para obtener el grado de Dortor in Philosophy. Universidad de Durham.UK.
4. - Anderson, L. W. (1991). *Increasing Teachers Effectiveness*. UNESCO, Paris. P.19.
5. - Bell, B. and G. John, (1996). *Teacher Development*. Routledge Falmer Press London. P.60.
6. - Benzie, D.(1998). *For the Office-based Teacher of Family Medicine*. Fam Med 1998;30(2):88-9.
7. - Benzie. D, (2000), *Teaching and learning styles*. Community Medical Education. 6(1)
- 8.- Beraza, José María y Arturo Rodríguez. (2007). *La evolución de la misión de la universidad*. *Revista de dirección y administración de empresas*. 14: 25-56.
9. - Beretter, C. (2002). *Education and the mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.

10. - Biggs, J.B. & P. J. Moore. (1993). *The Process of Learning, 3° Ed.. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.*
11. - Borich, G. D. & Tombari, M. L. (1997). *Educational Psychology: A Contemporary Approach. London:Addison-Wesley Educational Publishers Inc.*
12. – Bradshaw, Martha J. (2010). *Effective Learning: What Teachers needs to know.* Jones and Bartlett Ltd.
13. - Brahmakasikara, Laura. (2013). *Learning styles and academic achievement of English III students at Assumption University of Thailand. ABAC Journal Vol. 33(3):41-52.*
14. - Brown, G. & M. Atkins. (2005). *Effective Teaching in Higher Education.* Abingdon, Oxon.
15. - Brown, Elizabeth. (2007). *The Use of Learning Styles in Adaptive Hypermedia.* Tesis de Doctorado. The University of Nottingham.
16. - Campbell, J.P., McCloy, R.A., and Oppler, S.H. (1993). *A Theory of Performance. N.Schmitt and W.C. Borman, Personnel selection in organizations.* San Francisco: Jossey-Bass, U.S.A.
- 17.-. Carnell, E.& C. Lodge. (2002), *Supporting Effective Learning, London: Paul Chapman.*
18. - Coffield, F. Moseley, D. Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review. London (UK): Learning and Skills Research Centre, p. 21. Disponible en:*
[<http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf>]
- 19.- Cunza, Nolasco. (2013). Tesis para Optar el Título Profesional en Magíster en educación: Metodología de Enseñanza y su influencia en el rendimiento académico de los estudios de educación secundaria de la Institución Educativa 3073 El Dorado (Puente Piedra – Zapallal) Región Lima. 2013. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

20. - Dasari, Pushpavathie. (2006). *The influence of matching teaching and learning styles on the achievement in science of grade six learners*. Tesis de maestría. University of South Africa.
21. – Delaney, Jerome; A. Johnson, T. Johnson y D. Treslan. (2010). *Students' Perceptions of Effective Teaching in Higher Education: 26th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*. Published by Board of Regents of the University of Wisconsin System.
22. – Dennison, B. y R. Kirk. (1990). *Do Review Learn Apply: a simple guide to experiential learning*, Oxford: Blackwell.
23. – Felder, R. M. y B. A. Soloman. (2014). *Index of Learning Styles [online]*. Disponible en: <http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSpage.html>
24. - Freyer, Eva. (2008). *An Analysis of the Relationship between Learning Styles and Interaction in Online Discussions in Distance Education Courses* at the University of Wisconsin-Stout. Tesis de maestría. University of Wisconsin-Stout.
25. - Laurie Lynne Font, Laurie Lynne. (2012). *Impact of teaching style on student learning of evolution*. Tesis para optar el grado de Master of Natural Sciences, Louisiana State University.
26. - Gjendemsjø, Miriam Orvik. (2013). *A case study of a Content and Language Integrated Learning (CLIL) project in a 9th grade EFL class in Norway*. Tesis de Maestria . University of Stavanger.
27. - Grasha, Anthony. (1994). *A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator*. College Teaching, Vol. 42, No. 4: 142-149.
28. - Groundwater-Smith, S. and R.L. Cornu. (2002). *Teaching 'Challenging and Dilemmas'*, (2nd ed.) McPhersons Printing group, Australia. pp. 156-157.
29. - Grunewald, Franka, M. Totsching and Christian Willems. (2014). *Designing MOOCs for the Support of Multiple Learning Styles*. Hasso Plattner Institute Journal, University of Potsdam.Alemania.

30. – Honey, P. y A. Mumford. (1986). *The Manual of Learning styles*, 2º Ed., Maidenhead: P Honey.
- 31.-Honey, P. & Mumford, A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd.
32. - Ion, Georgeta, Romita Iucu y Jorge Palacio-Vieira. (2005). *Research-Based Teaching and Learning in Higher Education: The Perspective of Postgraduate Students*.rest, En: Romania) http://www.iced2014.se/proceedings/1575_ION_IUCU_PALACIO.pdf.
33. - Kansanen, Pertti. (2011). *Selected theses for a sustainable teacher education Programme*. ORBIS SCHOLAE, Vol. 5, No. 2, pp. 51–65.
34. – Khan, Shafqat Ali. (2008). *An experimental study to evaluate the effectiveness of cooperative learning versus traditional learning method*. Tesis para optar el grado de PhD, International Islamic University. Islamabad, Pakistan.
35. - Knapper, Christopher. (2008). Changing teaching practice: Strategies and barriers. *Taking stock: Symposium on teaching and learning research in higher education*, University of Guelph.
36. - Korthagen, F. (2004). *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*. Teaching and Teacher Education, 20(1), 77–97.
37. - Kraft, N. (2001). *Certification of teachers- A critical analysis of standards in teacher education programs*”. In: J. Kincheloe and D. Weil (eds). *Standards and schooling in the United States: an Encyclopedia* (pp.48-58). Santa Barbara: CA, ABC.
38. – Lathan, A.M. (2011). *Personalising Learning with Dynamic Prediction and Adaptation to Learning Styles in a Conversational Intelligent Tutoring System*. Tesis para optar grado de doctor en filosofía, Universidad Metropolitana de Manchester. Gran Bretaña.
- 39.- Lam, Faith. (2011). *The Socratic Method as an Approach to Learning and Its Benefits*. Tesis de doctorado. Carnegie Mellon University

- 40.- Lueddeke, George, R. (2003). *Professionalising Teaching Practice in Higher Education: a study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'*. *Studies in Higher Education*, 28(2): 213-228.
41. - Macdonald, D. (1999). *Teacher attrition: a review of literature. Teaching and Teacher Education*, 15, 835–848.
- 42.- McIntosh, C. & Varoglu, Z. (2005). *Perspectives on Distance Education: Lifelong Learning and Distance Higher Education*. Commonwealth of Learning/ UNESCO/COL.
- 43.- Medley, D.M., and Shannon, D.M. (1994) . *Teacher Evaluation*. In T.Husen and T.N Postlethwaite (Eds.), *The International encyclopedia of education Oxford (2ndEd) Pergamon*. (Vol.10). pp.6015-6020.
- 44.- Melo Tovar, B. (2011). *Análisis de reportajes científicos, clima de aula transpersonal, rendimiento académico y atracción hacia la asignatura química TM1999 M517*. Institución: UPEL-IPB. Grado Académico: Magíster en enseñanza de la Química. Tesis.
- 45.- Moon, J. (2005). *Guide for busy academic No. 4: Learning through reflection*. Exeter: The Higher Education Academy.
- 46.- Nayyar, M.R. (1994). *Some correlates of work performance perceived by first line supervisor: A study on Management and Labour Studies*. 19(1), 50-54.
- 47.- Ojeda de Aprile, J. (2011). *Actitud y rendimiento académico de los estudiantes de bioquímica I en la escuela de medicina de la UCLA. TM2002 O39*. Institución: UPEL-IPB. Grado Académico: Magíster en Educación Mención Educación Superior. Nivel Académico: Magister.
- 48.- Perry, R.P. 1990. *Introduction to the Special Section. Journal of Educational Psychology*, 82: 183-188.

49.- Rodríguez, O. y V. Ramón. (2010). *Diseño de un módulo de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Universitario Experimental de Tecnología Andrés Eloy Blanco en la asignatura Matemática General. TM2000 R696m. Institución: UPEL-IPB. Grado Académico: Magíster en Educación Superior. Tesis.*

50.- Rogers, Bill. (2006). *Classroom Behaviour*. Paul Chapman London. Pp.110 –111.

51.- Roslan, Maizatul. (2011). *Influence of students' learning styles on academic achievements*. Tesis para obtener grado de Master in Business Administration. University Utara of Malasia

52.- Schiller, Christoph. (2014). *Motion Mountain. The Adventure of Physics*. Volume I. Proprietas scriptoris © Chrestophori Schille. Munich. Alemania. Tertio anno Olympiadis trigesimae.

53.- Seifert, Linda. (2005). *Learning Styles of Adults in Education Centers*. Tesis de doctorado. University of Canberra

54.- Silberman, C.E. (1970). *Crises in the Classroom*. Random House Inc, New York. pp. 53-81.

55.- Smoak, Ann. (2007). *The effects of incorporating learning styles and multiple intelligences in a language arts/mathematics classroom for returning dropouts*. Tesis de maestría. Columbia College.

56.- Swartz, C.W., White, K.P., Stuck G.B., and Patterson, T. (1990). *The Factorial Structure of the North Carolina teaching performance appraisal instruments*. Educational and Psychological Measurement, 50,175-182.

57.- Sywelem, M., Al-Harbi, Q., Witte, J. E. (2012). *Learning Style Preferences of Student Teachers: A Cross-Cultural Perspective*. Institute for Learning Styles Journal. 1:10.
Sywelem, Mohamed, Q. Al-Harbi, J. Witte y N. Fathema. (2012) . Learning Style Preferences of Student Teachers: A Cross-Cultural Perspective. Institute for Learning Styles Journal.1:11-23,

58.- Tabatabaei, Omid y Somayeh Mashayekhi. (2013). *The relationship between EFL l learning styles and their L2 achievement*. Procedia – Social and Behavioral Sciences 70:245 – 253.

59.- Tangkaw, Sasalak. (2011). *Group Characteristics and Learning Styles: An Interpretive Case Study*. Thesis para optar el grado de doctor. University of Manchester.

60.- Thompson, A.R. (1995). *The Utilization and Professional. Development of Teachers Issues and strategies*. International Institute for educational Planning UNESCO Paris. P.63.

61.- Weisman, Dennis L.(2012). *An essay on the art and science of teaching*. The American Economist 57 (1): 111-125.

62. – Watkins C., E., C. Carnell, P. Lodge, P. Wagner y C. Whalley. (2002). *Effective learning. National School Improvement Network Bulletin*. University of London.

APÉNDICES Y ANEXOS

ANEXO N° 1

CUESTIONARIO PARA ESTIMAR LA PERFORMANCE DE LA PRACTICA DOCENTE (Cuestionario para los estudiantes de Akram , 2010)

Todas las respuestas serán tratadas confidencialmente y solo para propósitos de investigación. Por favor siéntete libre de dar tu honesta opinión acerca de la performance de la práctica docente de tus profesores.

Profesor calificado: _____

Nombre: _____ Facultad: _____ Ciclo: _____

Marca con una X en cualquiera de las opciones dadas para cada uno de los ítems

ITEMS	Nunca	A veces	A menudo	Mayor mente	Siempre
1.- El profesor considera a la docencia como una oportunidad de servicio a los alumnos					
2.- Trata de desarrollar autoconfianza en los alumnos					
3.-Se muestra empáticos a los alumnos que tienen dificultad en aprender su curso					
4.- Trata a todos los alumnos con equitativa y honestamente					
5.- Se mantienen corteses y respetuosos cuando están cerca a los alumnos					
6.-Brinda su guía a los alumnos en su tiempo libre en sus asuntos académicos y no académicos					
7.- Conceden rol importante a la mejora del carácter de sus alumnos					
8.- Tiene adecuado conocimiento del curso(s) que enseña					
9.- Tiene suficiente conocimiento de los temas de otras campos del aprendizaje para integrarlos con áreas relacionadas					
10.- Hace su curso interesante, excitante y absorbente					
11.- Usa modernas tecnologías audiovisuales para enseñar su curso					
12.- Revisa bibliografía para integrar su conocimiento a las demandas modernas					
13.- Trata de satisfacer a sus alumnos cuando le preguntan en clase					
14.- Hace fácil su enseñanza integrando los temas con ejemplos de la vida diaria.					
15.- Su metodología de enseñanza es buena					

16.- Selecciona métodos de enseñanza para lograr específicos objetivos de aprendizaje más que su propia conveniencia					
17.- Usa diferentes técnicas para enseñar					
18.- Estimula en clase la discusión de alumnos cada fase de la instrucción.					
19.- Su esfuerzo docente se dirige a estimular a los alumnos a pensar					
20.- Reconoce a los estudiantes que asumen el aprendizaje como su responsabilidad primaria					
21.- Cambia el protocolo de su clase para mantener la atención y interés de sus alumnos e intenta llegar a alumnos con variados estilos de aprendizaje					
22.- Tiene buen sentido el humor					
23.- Trata de mantener una neta y limpia apariencia personal					
24.- Expedito para iniciar o terminar la clase de acuerdo a los horarios					
25.- Respeta las ideas de otros y expresa su voluntad de aprender de otros					
26.- Listo para reconocer cualquier error y está presto a corregirlo					
27.- Habla distintivamente a los alumnos					
28.- Usa un lenguaje claro y comprensible ante sus alumnos					

ANEXO N° 2

CUESTIONARIO PARA ESTIMAR LA PERFORMANCE DE LA PRACTICA DOCENTE (Cuestionario para los docentes de Akram, 2010)

Todas las respuestas serán tratadas confidencialmente y solo para propósitos de investigación. Por favor siéntete libre de dar tu honesta opinión acerca de la performance de la práctica docente de tus profesores.

Nombre: _____ Profesion: _____ Gra
do: _____

Curso que enseña: _____ Facultad: _____ Ciclo: _____

Marca con una X en cualquiera de las opciones dadas para cada uno de los ítems

ITEMS	Nunca	A veces	A menudo	Mayor mente	Siempre
1.- Considera a la docencia como una oportunidad de servicio a los alumnos					
2.- Trata de desarrollar autoconfianza en los alumnos					
3.-Se muestra empático a los alumnos que tienen dificultad en aprender su curso					
4.- Trata a todos los alumnos equitativa y honestamente					
5.- Se muestra cortés y respetuoso cuando está cerca a los alumnos					
6.-Brinda su guía a los alumnos en su tiempo libre en sus asuntos académicos y no académicos					
7.- Concede rol importante a la mejora del carácter de sus alumnos					
8.- Tiene adecuado conocimiento del curso(s) que enseña					
9.- Tiene suficiente conocimiento de los temas de otras campos del aprendizaje para integrarlos con áreas relacionadas					
10.- Hace su curso interesante, excitante y absorbente					
11.- Usa modernas tecnologías audiovisuales para enseñar su curso					
12.- Revisa bibliografía actualizada para integrar su conocimiento a las demandas modernas					
13.- Trata de satisfacer a sus alumnos cuando le preguntan en clase					
14.- Hace fácil su enseñanza integrando los temas con ejemplos de la vida diaria.					
15.- Su metodología de enseñanza es buena					

16.- Selecciona métodos de enseñanza para lograr específicos objetivos de aprendizaje más que su propia conveniencia					
17.- Usa diferentes técnicas para enseñar					
18.- Estimula en clase la discusión de alumnos en cada fase de la instrucción.					
19.- Su esfuerzo docente se dirige a estimular a los alumnos a pensar					
20.- Reconoce a los estudiantes que asumen el aprendizaje como su responsabilidad primaria					
21.- Cambia el protocolo de su clase para mantener la atención y interés de sus alumnos e intenta llegar a alumnos con variados estilos de aprendizaje					
22.- Tiene buen sentido el humor					
23.- Trata de mantener una neta y limpia apariencia personal					
24.- Expedito para iniciar o terminar la clase de acuerdo a los horarios					
25.- Respeta las ideas de otros y expresa su voluntad de aprender de otros					
26.- Listo para reconocer cualquier error y está presto a corregirlo					
27.- Habla distintivamente a los alumnos					
28.- Usa un lenguaje claro y comprensible ante sus alumnos					

ANEXO N° 3

CUESTIONARIO PARA ESTABLECER EL NIVEL DE SATISFACCION DEL APRENDIZAJE (Lathan, 2011)

Nombre:

_____Facultad:_____Ciclo:_____

- 1.- Nivel de satisfacción y colaboración en el trabajo de equipo:_____
- 2.- Nivel de comprensión de textos:_____
- 3.- Interés en sostener dialogo abierto y entusiasta durante la clases:_____
- 4.- Grado de libertad con que interviene y vierte sus opiniones:_____
- 5.- Nivel de participación en actividades de interés social:_____
- 6.- Nivel de sociabilidad e interrelación social con familiares y amigos:_____
- 7.- Nivel de satisfacción y participación para exponer en clase:_____
- 8.- importancia o preferencia que le otorga a especial tipo de práctica o estilo de docencia o enseñanza:

ANEXO N° 4

INVENTARIO PARA LA DETERMINACION DEL ESTILO DE APRENDIZAJE (Inventario de Felder y Soloman)

Instrucciones: Contesta por favor las siguientes preguntas que nos permitirá establecer tu estilo de aprendizaje. Lo único que tienes que hacer es seleccionar la opción (a) o (b) para cada pregunta según tu propio parecer lo que más aplique a ti.

1.- Cuando pienso acerca de lo que hice ayer, lo más probable es que obtenga:

- a) una foto
- b) palabras

2.- Prefiero obtener nueva información en:

- a) fotos, diagramas, graficas o mapas
- b) Direcciones escritas o información verbal

3.- En un libro con muchas imágenes y cuadros, yo prefiero:

- a) Examinar las imágenes y cuadros cuidadosamente
- b) enfocarme en el texto escrito

4.- Me gusta docentes:

- a) que usan bastante tiempo explicando
- b) el que pone bastantes diagramas en la pizarra

5.- Recuerdo más:

- a) lo que veo
- b) lo que oigo

6.- Cuando obtengo direcciones de nuevos lugares, prefiero:

- a) instrucciones escritas
- b) un mapa

7.- Cuando veo un diagrama o esquema en clase, lo más probable es que recuerde:

- a) La imagen
- b) lo que dijo el profesor sobre la imagen

8.- Cuando alguien me muestra datos, prefiero:

- a) textos que sumarizen los resultados
- b) cartas o gráficas

9.- Cuando conozco gente en una fiesta, lo más probable es que recuerde:

- a) su apariencia
- b) lo que hayan dicho sobre ellos mismos

10.- Por entretenimiento, prefiero

- a) leer un libro
- b) mirar televisión

11.- Tiendo a recordar los lugares que he visto:

- a) con facilidad y muy fidedignamente posible
- b) con dificultad y sin mucho detalle

12.- generalmente soy capaz de:

a) entender los detalles de un tópico pero puede que termine un poco confundido acerca de la estructura total.

- b) entender la estructura total pero me confunda con los detalles de un tópico

13.- Una vez que comprenda

- a) todas las partes, comprendo la totalidad de una cosa
- b) el total de una cosa, puedo ver como encajan las partes.

14.- Cuando resuelvo problemas de matemáticas:

- a) generalmente busco la respuesta a mi propia manera, un paso por vez
- b) Puedo ver de inmediato la solución pero tengo dificultad para seguir los pasos para lograrla

15.- Cuando estoy analizando un artículo, historieta o novela

- a) Pienso en los incidentes y trato de ensamblarlos para entender los temas
- b) Conozco los temas una vez que termino de leer pero tengo que ir hacia atrás para encontrar los incidentes que los demuestran.

16.- Me gustaría que me consideren sobre todo, una persona:

- a) Realista
- b) innovadora

17.- Si fuera un profesor, me gustaría enseñar un curso basado sobre todo en:

- a) hechos o situaciones la vida real
- b) ideas y teorías

18.- Encuentro más fácil aprender:

- a) Hechos
- b) Conceptos

19.- Cuando leo libros no ligados a la ficción, me gusta

- a) algo que me enseñe como hacer las cosas o nuevos hechos

b) algo que me enseñe nuevas ideas o algo que induzca a pensar

20.- Cuando comparto en un grupo de trabajo sobre algo muy difícil, soy más proclive a:

a) Contribuir con ideas muy entusiastamente

b) sentarme cómodamente y escuchar

ANEXO N° 5

CODIFICACION Y VALORACION DE ITEMS DEL CUESTIONARIO PARA SATISFACCION DEL APRENDIZAJE

1.- Nivel de satisfacción y colaboración en el trabajo de equipo:

Alta (3), Media (2) y Baja (1)

2.- Nivel de comprensión de textos:

Alta (3), Media (2) y Baja (1)

3.- Interés en sostener dialogo abierto y entusiasta durante las clases:

Alta (3), Media (2) y Baja (1)

4.- Grado de libertad con que interviene y vierte sus opiniones:

Alta (3), Media (2) y Baja (1)

5.- Nivel de participación en actividades de interés social:

Alta (3), Media (2) y Baja (1)

6.- Nivel de sociabilidad e interrelación social con familiares y amigos:

Alta (3), Media (2) y Baja (1)

7.- Nivel de satisfacción y participación para exponer en clase:

Alta (3), Media (2) y Baja (1)

8.- Importancia o preferencia que le otorga a especial tipo de práctica o estilo de docencia o enseñanza:

Alta (1), Media (2) y Baja (3)

ANEXO N° 6

INSTRUCCIONES PARA CALIFICAR EL INVENTARIO DE FELDER Y SOLOMAN

Para los fines de la calificación se tomará en cuenta las siguientes equivalencias:

Número de ítem del inventario original	Número del ítem del inventario adecuado
3	1
7	2
1	3
20	4
19	5
23	6
27	7
31	8
35	9
39	10
43	11
28	12
13	13
12	14
16	15
22	16
38	17
10	18
14	19
09	20

ANEXO N° 07

Banco de datos que incluye el código del Binomio docente calificado –estudiante calificador y los puntajes que han recibido los docentes en cada una de las 4 dimensiones de la variable “Performance de la práctica docente” y el puntaje global en la misma variable

Código	D1:	D2:	D3:	D4:	Puntaje global
	Actitud ante estudiantes	Dominio de materia	Método de enseñanza	Presencia personal	
1	29	14	43	30	116
2	32	14	47	34	127
3	35	15	40	29	119
4	9	4	13	10	36
5	23	14	36	24	97
6	31	15	47	29	122
7	12	11	22	14	59
8	29	15	48	27	119
9	29	14	42	34	119
10	26	11	37	29	103
11	35	15	55	32	137
12	29	14	44	27	114
13	26	14	41	26	107
14	32	14	44	23	113
15	29	14	50	34	127
16	22	8	29	19	78
17	31	13	45	32	121
18	23	11	31	26	91
19	29	15	46	29	119
20	30	14	50	31	125
21	28	11	41	29	109
22	22	6	31	19	78
23	33	14	47	32	126
24	35	14	47	33	129
25	34	15	52	32	133

Código	D1:	D2:	D3:	D4:	Puntaje global
	Actitud ante estudiantes	Dominio de materia	Método de enseñanza	Presencia personal	
26	35	15	52	35	137
27	34	15	55	35	139
28	34	14	48	33	129
29	29	15	39	25	108
30	30	15	44	31	120
31	34	11	45	31	121
32	25	13	39	27	104
33	35	15	48	35	133
34	31	14	47	34	126
35	31	15	55	35	136
36	32	12	40	28	112
37	33	15	48	32	128
38	35	15	47	34	131
39	28	14	47	32	121
40	34	14	53	35	136
41	35	14	46	32	117
42	31	11	48	34	124
43	25	13	35	25	98
44	23	11	38	30	102
45	26	13	50	35	124
46	28	12	34	31	105
47	24	8	51	23	106
48	31	15	47	32	125
49	30	14	51	34	129
50	28	13	55	35	131
51	29	11	34	25	99
52	30	14	48	30	122
53	33	11	52	35	131
54	34	15	49	34	132
55	28	13	46	34	121
56	29	14	42	26	111
57	34	15	46	32	127
58	26	14	36	31	107
59	11	10	17	15	53
60	12	11	22	14	59

ANEXO N° 08

Banco de datos codificados que incluye el código del Binomio docente calificado – estudiante calificador y las categorías que les corresponde a los docentes en cada una de las 4 dimensiones de la variable “Performance de la práctica docente” y la categoría promedio en la misma variable de los docentes.

Código	D1:	D2:	D3:	D4:	Puntaje
	Actitud ante estudiantes	Dominio de materia	Método de enseñanza	Presencia personal	
1	M	M	A	M	M
2	M	M	M	M	M
3	M	M	A	M	M
4	B	B	B	B	B
5	A	M	A	A	A
6	M	M	M	M	M
7	O	A	B	B	O
8	M	M	M	A	M
9	A	M	A	M	M
10	A	A	A	M	A
11	M	M	M	M	M
12	M	M	A	A	M
13	A	M	A	A	A
14	M	M	A	A	M
15	M	M	M	M	M
16	O	B	O	O	O
17	M	M	M	M	M
18	A	A	O	A	A
19	M	M	M	M	M
20	M	M	M	M	M
21	A	A	A	M	A
22	O	B	O	O	O
23	M	M	M	M	M
24	M	M	M	M	M
25	M	M	M	M	M
26	M	M	M	M	M

Código	D1:	D2:	D3:	D4:	Puntaje
	Actitud ante estudiantes	Dominio de materia	Método de enseñanza	Presencia personal	
27	M	M	M	M	M
28	M	M	M	M	M
29	M	M	A	A	A
30	M	M	A	M	M
31	M	M	M	M	M
32	A	M	A	A	A
33	M	M	M	M	M
34	M	M	M	M	M
35	M	M	M	M	M
36	M	A	A	A	A
37	M	M	M	M	M
38	M	M	M	M	M
39	A	M	M	M	M
40	M	M	M	M	M
41	M	M	M	M	M
42	M	A	M	M	M
43	A	M	A	A	A
44	A	A	A	M	A
45	A	M	M	M	M
46	A	A	A	M	A
47	A	O	M	A	A
48	M	M	M	M	M
49	M	M	M	M	M
50	A	M	M	M	M
51	M	A	A	A	A
52	M	M	M	A	M
53	M	A	M	M	M
54	M	M	M	M	M
55	A	M	M	M	M
56	M	M	A	A	A
57	M	M	M	M	M
58	A	M	A	M	A
59	B	A	B	O	B

Leyenda: M: muy alta; A: alta; O: moderada; B: baja

ANEXO N° 09

Banco de datos cuantificados y codificados que incluye el código del estudiante, su nivel de satisfacción del aprendizaje, calificación y estilo de aprendizaje por cada una de las 4 categorías de estilo de aprendizaje que se analizó.

Código	Satisfacción del aprendizaje		Estilo de aprendizaje			
	Satisfacción	Satisfacción	Categoría	Categoría	Categoría	Categoría
	(Puntaje)	(categoría)	Activo-Reflexivo	Sensorial- intuitivo	Visual- verbal	Secuencial-global
1	16	A	MR	0	VE	E
2	20	M	MA	0	E	E
3	19	A	MA	0	VI	E
4	17	A	MA	0	VI	S
5	20	M	MA	S	E	S
6	12	O	MR	0	E	G
7	20	M	E	0	E	S
8	19	A	E	0	E	S
9	21	M	E	0	E	E
10	16	A	MA	0	VI	E
11	20	M	E	0	E	S
12	17	A	E	0	MI	E
13	20	M	MA	MI	VI	S
14	17	A	MR	0	E	E
15	19	A	E	I	E	E
16	18	A	A	S	VI	E
17	20	M	A	S	VI	E
18	18	A	A	I	VI	G
19	16	A	A	E	E	G
20	15	A	A	S	VE	E
21	16	A	MA	E	E	E
22	17	A	A	S	MI	MS
23	20	M	MA	E	VI	G
24	22	M	MA	S	E	E
25	22	M	A	E	VI	G
26	19	A	MA	E	E	E
27	20	M	MA	I	VI	G
28	17	A	A	E	E	E
29	19	A	A	E	E	MS
30	20	M	A	S	E	MS

Código	Satisfacción del aprendizaje		Estilo de aprendizaje			
	Satisfacción	Satisfacción	Categoría	Categoría	Categoría	Categoría
	(Puntaje)	(categoría)	Activo-Reflexivo	Sensorial- intuitivo	Visual- verbal	Secuencial-global
31	20	M	A	S	E	E
32	16	A	R	S	VI	E
33	22	M	R	S	ME	G
34	20	M	A	MS	VI	S
35	20	M	A	I	VI	MS
36	17	A	R	S	E	S
37	22	M	R	E	VI	S
38	21	M	MA	S	VI	E
39	22	M	MA	E	VE	E
40	19	A	R	MS	VE	E
41	18	A	A	S	E	MG
42	20	M	R	S	E	S
43	22	M	R	MI	VE	E
44	21	M	MA	S	VI	S
45	19	A	A	S	VE	G
46	20	M	MA	E	VI	E
47	20	M	R	I	VE	E
48	20	M	MA	S	VI	G
49	22	M	A	E	VI	S
50	18	A	R	E	VI	E
51	19	A	MA	MS	VE	MS
52	19	A	A	E	E	E
53	20	M	A	S	VI	E
54	21	M	MA	S	VI	S
55	19	A	A	E	VI	E
56	17	A	MA	S	VI	E
57	21	M	R	E	VI	S

Leyenda: M: muy alta; A: alta; B: baja; MA: muy activo; MR: muy reflexivo; R: reflexivo; A: activo; E: balanceado; S: secuencial/sensitivo; I: intuitivo; MS: muy secuencial/ muy sensitivo; MI: muy intuitivo; VI: visual; VE: verbal; ME: muy verbal; MI: muy visual; G: global; MG: muy global

ANEXO N° 10

Banco de datos de los valores que los estudiantes se asignan en referencia a su estilo de aprendizaje en las 4 categorías propuestas por Felder y Soloman.

Código	AR		SI		VV		SEGI	
1	1	1	0	0	9	0	2	2
2	0	2	0	0	3	6	2	2
3	1	1	0	0	5	4	3	1
4	2	0	0	0	7	2	2	2
5	1	1	0	0	6	3	3	1
6	0	2	0	0	4	5	2	2
7	0	2	0	0	4	5	1	3
8	1	1	0	0	4	5	3	1
9	1	1	0	0	5	4	3	1
10	1	1	0	0	4	5	2	2
11	2	0	0	0	6	3	2	2
12	2	0	0	0	5	4	2	2
13	2	1	3	1	4	5	2	2
14	3	0	0	4	6	3	3	1
15	3	0	3	1	4	5	3	1
16	2	1	3	1	6	3	2	2
17	2	1	3	1	6	3	2	2
18	2	1	1	3	7	2	1	3
19	2	1	2	2	5	4	1	3
20	2	1	3	1	3	6	2	2
21	3	0	2	2	5	4	2	2
22	2	1	3	1	8	1	4	0
23	3	0	2	2	6	3	1	3
24	3	0	3	1	4	5	2	2
25	2	1	2	2	7	2	1	3
26	3	0	2	2	5	4	2	2
27	3	0	1	3	6	3	1	3
28	2	1	2	2	5	4	2	2
29	2	1	2	2	4	5	4	0
30	2	1	3	1	5	4	4	0
31	2	1	3	1	4	5	2	2
32	1	2	3	1	6	3	2	2
33	1	2	3	1	1	8	1	3
34	0	3	2	2	7	2	1	3
35	2	1	4	0	7	2	3	1

Código	AR		SI		VV		SEGI	
36	2	1	1	3	6	3	4	0
37	1	2	3	1	4	5	3	1
38	1	2	2	2	6	3	3	1
39	3	0	3	1	6	3	2	2
40	3	0	2	2	7	2	2	2
41	1	2	4	0	7	2	2	2
42	2	1	3	1	4	5	0	4
43	x	x	x	x	x	x	x	x
44	x	x	x	x	x	x	x	x
45	1	2	3	1	5	4	3	1
46	1	2	0	4	2	7	2	2
47	3	0	3	1	6	3	3	1
48	2	1	3	1	2	7	1	3
49	3	0	2	2	7	2	2	2
50	1	2	1	3	2	7	2	2
51	3	0	3	1	6	3	1	3
52	2	1	2	2	6	3	3	1
53	1	2	2	2	6	3	2	2
54	3	0	4	0	3	6	4	0
55	2	1	2	2	5	4	2	2
56	2	1	3	1	6	3	2	2
57	3	0	3	1	6	3	3	1
58	2	1	2	2	7	2	2	2
59	3	0	3	1	6	3	2	2
60	1	2	2	2	6	3	3	1

ANEXO N° 11

Matriz de Consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	OPERACIONALIZACIÓN			METODOLOGÍA
			VARIABLE(S)	DIMENSIONES	INDICADORES	
<p>Problema general:</p> <p>¿Qué nivel de correlación existe entre la performance de la práctica docente y la efectividad del aprendizaje de estudiantes del VIII al X de la Universidad Católica de Trujillo (UCT), en el semestre 2015-II?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar el nivel de correlación que existe entre la performance de la práctica docente y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>Existe una correlación directa y significativa entre la performance de la práctica docente y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.</p>	<p>V1: Práctica Docente (Variable X, independiente)</p>	<p>1. Para Método pedagógico</p> <p>2. Concepción de la enseñanza</p> <p>3. Criterios de evaluación</p>	<p>1. Frecuencia del (os) tipo(s) de método (s) que más usa el docente.</p> <p>2. Concepción didáctica en la que centra su práctica docente.</p> <p>3. Nivel de aprendizaje que evalúa.</p>	<p>Tipo de investigación:</p> <p>Correlacional, observacional, transversal y mixta (cuanti-cualitativo)</p>
<p>Problemas específicos:</p> <p>¿Qué nivel de correlación existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: actitud ante los estudiantes) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II?</p>	<p>Objetivos específicos:</p> <p>Establecer el nivel de correlación que existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: actitud ante los alumnos) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.</p>	<p>Hipótesis específicas:</p> <p>Existe una correlación directa y significativa entre la performance de la práctica docente (dimensión: actitud ante los alumnos) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.</p>				<p>Población y muestra:</p> <p>Población: 1496 estudiantes de los ciclos VIII, IX y X de la UCT matriculados en el año académico 2015.</p> <p>Muestra: 92 estudiantes con nivel de confianza del 95% e intervalo de confianza del 10% matriculados en el semestre 2015 –II.</p>
<p>¿Qué nivel de correlación existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: dominio de su materia) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II?</p>	<p>Establecer el nivel de correlación que existe entre la performance de su materia) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.</p>	<p>Existe una correlación directa y significativa entre la performance de la práctica docente (dimensión: dominio de su materia) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.</p>	<p>V2: Efectividad del Aprendizaje (Variable Y, dependiente)</p>	<p>1. Satisfacción</p> <p>2. Estilo</p>	<p>1. Nivel de satisfacción del alumno por materia.</p> <p>2. Tipo de estilo</p>	<p>Diseño de investigación:</p> <p>Observacional – transversal y mixta (cuanti-cualitativo).</p>
<p>¿Qué nivel de correlación existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: metodología de enseñanza) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II?</p>	<p>Establecer el nivel de correlación que existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: metodología de enseñanza) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.</p>	<p>Existe una correlación directa y significativa entre la performance de la práctica docente (dimensión: metodología de enseñanza) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.</p>				<p>Técnicas e instrumentos de medición:</p> <p>Cuestionarios, tests.</p> <p>Técnicas de análisis de datos:</p> <p>Coefficiente de correlación de Pearson.</p>
<p>¿Qué nivel de correlación existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: presencia personal) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II?</p>	<p>Establecer el nivel de correlación que existe entre la performance de la práctica docente (dimensión: presencia personal) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.</p>	<p>Existe una correlación directa y significativa entre la performance de la práctica docente (dimensión: presencia personal) y la efectividad del aprendizaje de estudiantes de la UCT, en el semestre 2015-II.</p>				